

## Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas

Por Eucario Parra Castrillón\*

Interventor

Carlos Eduardo Román M\*.

### Contenido

#### Introducción

1. Análisis crítico pedagógico y orígenes del concepto

*Primera conclusión*

2. Competencias y contexto

3. Competencias en Colombia

*Segunda conclusión*

4. Construcción curricular basada en competencias

*Tercera conclusión*

5. Aspectos sobre socio-afectividad

6. Competencias socio-afectivas

7. Competencias en contextos laborales complejos

8. Conclusiones

**9. Bibliografía**

---

\* Ingeniero de Sistemas, Licenciado en Matemáticas, Especialista en Docencia y Especialista en Pedagogía de la Virtualidad. Coordinador de Ingeniería Informática de la FUCN. El autor es director del proyecto: *Competencias Socio-afectivas en la Educación Virtual*; también, integrante del *Grupo Cibereducación Fundación Universitaria Católica del Norte* del área de Ciencias Humanas-Educación, reconocido y clasificado por Colciencias en la categoría B. Correo-e: [jeparra@ucn.edu.co](mailto:jeparra@ucn.edu.co) / Asesor-evaluador ocasional: Lic. Alfonso Guarín Salazar / Co-investigadora: Psi. Mary Blanca Ángel Franco / Investigadora auxiliar: Eliana Patricia Londoño:

\* Sociólogo. Investigador Asistente del Sistema de Investigación de la Fundación Universitaria Católica del Norte, (FUCN). El autor es integrante del Grupo Cibereducación del área de Ciencias Humanas-Educación, reconocido y clasificado por Colciencias en la categoría B. Contacto: [ceromanm@ucn.edu.co](mailto:ceromanm@ucn.edu.co)

## Resumen

Los referentes sobre competencias que a continuación se presentan obedecen al marco conceptual que se ha venido tejiendo en el desarrollo del proyecto *Competencias socio-afectivas en la educación virtual: caso de la Fundación Universitaria Católica del Norte*. Es un resumen analítico sobre diferentes posturas que busca dar claridad teórica desde diversos puntos de vista, para lo cual se abordan categorías como la crítica pedagógica, la elaboración curricular y los distintos enfoques que se dan al concepto de competencias.

De esta forma se analizan: la postura pedagógica reconocida por su posición crítica, el origen teórico y las posibles contradicciones contextuales. Se hace también una revisión de distintas taxonomías que estudiosos e investigadores del tema de las competencias han elaborado, desde las cuales se deducen dos grandes corrientes: una con orientación laboral, cuyo énfasis son las normas para el desempeño idóneo y la otra con enfoque en la formación académica para la formación integral.

Aparte de lo anterior, se busca aclarar el concepto de competencias socio-afectivas, como una categoría de las competencias básicas que deben desarrollarse en las personas para su actuar y sentir en las relaciones con el otro y en el reconocimiento de sí mismo.

La claridad conceptual que se intenta es esencial para develar el tema de la investigación aprobada por la Fundación Universitaria Católica del Norte: *La interactividad dentro de los ambientes educativos mediados por tecnologías para la información y la comunicación*, que integran los estudiantes, los docentes y los problemas dentro de los procesos de aprendizaje, con el objetivo general de identificar competencias socio-afectivas que se puedan derivar de los procesos de formación dentro de los ambientes de educación virtual en la Institución, para su caracterización desde las prácticas pedagógicas y la comunicación entre sus actores.

## Palabras y expresiones clave

Afectividad, antecedentes pedagógicos, currículo basado en competencias, competencias, competencias en la educación virtual, competencias socio-afectivas, competencias básicas, competencias cognitivas, competencias laborales, inteligencias personales, interactividad, proyecto *Tunnig*, tipos de competencias.

## Introducción

Este resumen analítico es un marco inicial sobre el concepto de competencia. Su elaboración obedece a la planeación de actividades del proyecto *Competencias socio-afectivas en la educación virtual: caso de la Fundación Universitaria Católica del Norte*; también, hace parte del estado del arte que el Grupo de Investigación Cibereducación ha venido construyendo desde finales de 2003, cuando se inició un estudio cuidadoso que ya hoy alcanza la revisión de 17 libros y 26 referentes adicionales, como inventarios sistematizados de proyectos de investigación y publicaciones de expertos internacionales.

Sobre el concepto de competencia los referentes son abundantes en internet, revistas y libros, al contrario de lo que ocurría antes, cuando el tema aún no estaba de boga en Colombia, aunque sí en Europa, México y otros países como Australia, Costa Rica y Argentina. A continuación se presenta un resumen de una exploración bibliográfica en la que se toca el tema desde diversos puntos de vista.

### 1. Análisis crítico pedagógico y orígenes del concepto

El concepto de competencia se destaca dentro de la educación en Colombia como el eje sobre el cual deben girar los procesos de formación y se inscribe dentro de las normatividades y prácticas en todos los niveles: en la educación básica, en la educación media, en la formación técnica y en la formación profesional. Los Exámenes de Estado que aplica el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) a quienes terminan la educación media, obligatorios para ingresar a la educación superior, según la Ley 30 de 1992; los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES) para estudiantes de carreras profesionales de los semestres 9 y 10 y las Pruebas SABER aplicadas en la Educación Básica Primaria, hacen parte de los proyectos de evaluación masiva que tiene en práctica el Gobierno Nacional, cuyo propósito es diagnosticar la calidad de los servicios educativos bajo el soporte teórico y metodológico del desarrollo de competencias.

Si a lo anterior se le suman trabajos serios como los iniciados en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y en la Universidad Nacional de Colombia, con fines de creación de consensos acerca del tema, puede concluirse que hay ya cimientos para construir dentro de las comunidades académicas, ambientes educativos pensados entorno al concepto de competencias. De hecho hay ya inquietudes al respecto, y más cuando existen referentes internacionales.

La bibliografía sobre el tema de las competencias es abundante, no sólo en internet, sino también en las hemerotecas universitarias donde se encuentran elementos para el afianzamiento conceptual. En las universidades es creciente el interés, desde el cual se promueven análisis, debates, modelos e intentos por encauzar el concepto. Estos referentes han pasado por los estándares de la capacitación laboral, hasta la puesta en escena en la educación formal en la escolarización inicial, la educación básica y ahora en la educación superior. Los esfuerzos de estos análisis se diferencian en tres tópicos: las búsquedas del origen conceptual de competencias en la lingüística, su concepción desde el interés laboral y su identificación con intereses pedagógicos para la formación integral de la persona.

Es así como con el auspicio de la Sociedad Colombiana de Pedagogía se hace un análisis interdisciplinar con aproximaciones desde pensadores como: *Aristóteles*, *Parménides*, *Platón* y *Protágoras*, y se plantean unas perspectivas filosóficas, lingüísticas, ideológicas y comunicativas, a propósito de la evaluación por competencias que se promueve en Colombia.

En este sentido, con profundidad se relacionan y diferencian problemas conceptuales y cognitivos acerca de la expresión y resultados de la acción humana y se plantea cómo la intersubjetividad abre perspectivas para la comprensión de las capacidades cognitivas y los procesos educativos, destacándose que el papel de las emociones y los afectos resultan determinantes en el desarrollo personal, ya que es a través del afecto como se logra influenciar en los demás (Torres, Marín, Bustamante, Gómez, Barrantes, 2002). En el citado texto se hacen unos análisis serios sobre el tema de las competencias, con la intención de dilucidar sus orígenes y de relacionarlos con distintas disciplinas y teorías.

El concepto de competencia más difundido dentro de la comunidad académica hace referencia al saber hacer en el contexto. En el volumen II del citado libro, se explayan los expositores, con rigor y crítica, en diferentes puntos de vista, en su intento de darle piso a esta definición. Y la conclusión es clara, se hace necesario buscar otras aproximaciones que den cuenta, por ejemplo, de lo que se entiende por contexto.

Alrededor de lo anterior, se expone (Bustamante et al, 2002, p.44) una interesante crítica al concepto de competencia como “la actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto de sentido”, planteada según cuatro problemas que tienen que ver con lo siguiente:

- La noción de idoneidad y su relación con la respuesta oportuna en el tiempo, independiente del contexto; lo que deja abierta la pregunta ¿la idoneidad es universalizable?
- La concepción funcionalista del contexto, reducido a la subsunción de un caso particular en un tipo ideal y universal.
- La concepción de competencia de Chomsky como un conocimiento que actúa de carácter innato, en contradicción con Vigotsky que la identifica con capacidades psicológicas que se dan y se realizan plenamente ligadas a las relaciones sociales y culturales de la persona.
- El concepto de competencia que no asume tres relaciones teóricas: individuo-sociedad, homogeneidad-diversidad y universalismo-contextualismo. En otras palabras, la identidad individual de la persona, frente a otra, con aspiración social homogenizadora, así como el deseo de universalizar aspiraciones, cuando el contexto no es sólo geográfico, sino que en cada individuo se define en torno a él.

Este último problema expone unas tensiones identificables que plantean interrogantes serios. ¿Toda una comunidad puede estandarizarse a partir de ciertas competencias, en menoscabo de la individualidad? ¿Pueden imponerse intereses para la homogeneidad, cuando existen relaciones que no caben allí? ¿Saber-hacer en cual contexto, acaso un individuo puede tener uno sólo como referente inmediato? ¿Hasta dónde llega ese contexto y qué hacer con relaciones e implicaciones universales imposibles de evitar?

De lo anterior se concluye que el concepto en referencia tiene aristas que hay que considerar con certeza en el momento de indagar por ese saber actuar en un contexto, porque es posible que al asumir esta definición se niegue la posibilidad de la dimensión verdaderamente pedagógica que el tema amerita.

Dentro de este análisis (Bustamante et al, 2002, p.55) se plantea:

Por eso, al haber sacado la palabra competencia sin haber reflexionado sobre la noción de teoría y sin haber tenido en cuenta el problema del concepto de paradigma, se produce una gran confusión y se da lugar a que las competencias se vuelven un listado totalmente arbitrario de lo que sea. Eso es cinismo. Dentro de poco empezaremos a hablar de competencia para amarrarnos los zapatos, competencia para el orgasmo... por el irrespeto a la tesis de que una teoría es un cuerpo muy complejo de interdependencias del que no se puede, de manera puntual y funcionalista, sacar categorías.

En este apartado se hace alusión a la facilidad con la cual se ha utilizado el término, pero sin conceptualizarlo, llevando a que por ejemplo se hable de evaluación por competencias y se pongan en práctica tales procesos, cuando la pedagogía, la didáctica y la visión de los profesores no apuntan a la formación de competencias.

La crítica se enfila entonces hacia la fundamentación teórica desde la pedagogía misma. El concepto de competencia está en boga en el sistema educativo colombiano, pero no se ha reflexionado a fondo.

Siguiendo con el análisis conceptual, María Paula Bacarat (Bustamante et al, 2002) extiende la definición de competencia en relación con un saber hacer razonado que permita hacer frente a la incertidumbre dentro de un mundo cambiante. Acá hay dos elementos importantes, la incertidumbre como un conjunto de relaciones que exigen de los actores unas respuestas acertadas, aun cuando cambien las condiciones pero no las fronteras, y segundo, un contexto identificado con la globalidad del mundo. Es así como en ambientes que exigen solución oportuna a los problemas planteados, pueden presentarse situaciones específicas cambiantes, pero sin alterar los límites o condiciones de frontera, o dicho de otra forma, soluciones eficaces sin alterar las estructuras.

De lo anterior puede deducirse alguna claridad en referencia al contexto y el ser competente en su interior, sobre la posibilidad de una relación de complemento entre unicidad-diversidad. Pareciera en esta postura que las competencias tuvieran como presupuesto contextos dinámicos, con fronteras flexibles.

En enfoque parecido, Daniel Bogoya (1999, p.38), ha incursionado en el tema desde la Universidad Nacional de Colombia y el ICFES; sus investigaciones y documentos han sido pilar para los procesos de evaluación de calidad de la educación que se practican en el país. Escribe el autor:

La competencia es vista como una potencialidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar, dar solución y para controlar y posicionarse en ésta. Cada competencia tiene que ver con la capacidad de construir y comparar textos, de efectuar operaciones, de medir y de integrar datos y cantidades numéricas en un contexto.

Esta posición cierra la reflexión sólo al acto académico, acá el contexto, pareciera, es el elaborado en el aula, en la práctica pedagógica misma y por tanto, no se comparan las relaciones individuo-sociedad-contexto. Quiere

decirse, desde este punto de vista, el enfoque es el interés curricular en la práctica educativa formal.

Continuando con esta revisión bibliográfica, otra persona destacada en la educación colombiana por su intelectualidad e interés por la divulgación pedagógica, es María Cristina Torredo (1999, p. 67). Sobre competencias escribe:

De esta manera hemos esbozado dos tradiciones teóricas que miran la competencia, cada una con sus propios referentes. Mientras la primera propone entender la competencia como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizador; la segunda la entiende como la capacidad de realización, situada y afectada por el contexto en que se desenvuelve el sujeto y la actuación misma. Estas dos tradiciones han conducido a un concepto negociado de competencia. Ser competente, más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones. Esta idea es la que llega al campo de la educación para designar aquellos logros del proceso relacionados con el desarrollo de ciertas capacidades generales (competencias básicas) y que podemos diferenciar del aprendizaje de los contenidos curriculares.

De estas argumentaciones, se desprende una conclusión: una cosa es el conocimiento, otra su uso. Para ser competente no basta con tener conocimientos, además es necesario saber usarlos bajo situaciones de flexibilidad e incertidumbre. Torredo aclara conceptos en el sentido de que la acepción teórica de competencia tiene dos enfoques, uno como un conocimiento universal, el otro como un saber actuar, sin importar mucho las aclaraciones sobre el concepto de contexto. Pero lo anterior abre una pregunta en el campo de la epistemología ¿es lícita esta separación? ¿Tiene sentido epistémico la elaboración de dos categorías, en cuanto al conocimiento y su uso?

Se van vislumbrando entonces, según lo revisado en los anteriores párrafos, dos problemas concurrentes: el afán curricular por las competencias y el discurso sobre su origen. Con relación a lo dicho, para ampliar las concepciones sobre el origen del concepto de competencia, Bustamante (2003) hace un análisis profundo y detallado, con énfasis más en el porqué y cómo circula esta noción en los discursos educativos, que en su implementación misma dentro de los currículos. En tal análisis se plantea que dentro del contexto educativo colombiano en la actualidad se animan movimientos y preocupaciones frente a renovaciones curriculares, necesidades de capacitación, publicaciones, procesos de evaluación, todo con base en



competencias. Además se hace referencia a su utilización conceptual para fines de calidad educativa, evaluación masiva de niños y jóvenes, legislación escolar y cumplimiento del Estado con condiciones de organismos internacionales.

En este trabajo se profundiza sobre el origen del concepto en las competencias lingüísticas de Noam Chomsky, cuyas explicaciones abordan relaciones entre gramática, competencia y actuación o creatividad. Para él la gramática es universal, dentro de un conjunto de reglas que explican las estructuras manifiestas de la lengua en términos de estructuras subyacentes universales. Entre esa gramática universal y el uso del lenguaje está la competencia, en el momento de la persona utilizar estructuras lingüísticas para su comunicación. O sea, el planteamiento apunta a que la construcción del lenguaje es individual, en oposición a lo social. En el análisis se compara esta postura frente a la de otros autores como Saussure, Verón y Hymes.

Estas explicaciones conducen a la aseveración de que el concepto de competencia se llevó del contexto de las ciencias del lenguaje al de la educación, anotándose además, que dicho concepto viene de otro camino, el de la acreditación de requisitos personales en dimensiones cognitivas e informativas dentro de las necesidades que imponen los sistemas de producción industrial. Así se concluye que por un lado hay un origen desde la lingüística, por el otro, desde la fuerza de trabajo para el progreso técnico que implica disposiciones especiales para la producción, Bustamante (2003, p 159-160).

La posición de Bustamante es escéptica y crítica, profundiza sobre los orígenes mismos del concepto, para lo cual hace sus análisis desde la lingüística. En general, no se interesa en los problemas del contexto o las relaciones como homogeneidad e individualidad, sino que abre una reflexión sobre una propuesta traída a la educación, con orígenes en la lingüística y para su uso en el sector empleador, en términos de protocolos para el rendimiento mínimo esperado.

### **Primera conclusión**

- Definir competencias como saber hacer en el contexto deja limitaciones teóricas, y así el concepto queda incompleto, pues no se tiene en cuenta la dicotomía individualidad-universalidad dentro de la cual el potencial de la persona queda sin criterio teleológico.



- La conceptualización deja una separación entre el conocimiento y su uso, como dos categorías separadas. Lo que deja incertidumbre en el instante de plasmar tal diferenciación en el sujeto cognoscente.
- La capacidad para actuar acertadamente en condiciones de incertidumbre, siendo flexible de acuerdo con las mismas, sin perder criterios y conceptos, es otra aproximación al concepto de competencia.
- El concepto de competencia se está aplicando, pero sin una reflexión sobre su teorización y origen. Esto también crea incertidumbre y barreras discursivas, cuando en la dinámica de los proyectos curriculares su puesta en escena pone e evidencia caminos sin salida.
- Las relaciones individuo-sociedad, homogeneidad-diversidad y universalismo-contextualismo, deben emerger como puntos de análisis, dentro de los intentos de identificación de competencias como mandatos universales para las personas, en menoscabo del reconocimiento de la persona como ser único.

## 2. Competencias y contexto

Siguiendo con esta confrontación teórica sobre el concepto de competencia, se trae ahora la definición de Álvaro Losada (2003, p.22):

La competencia se define como un saber hacer en el contexto, es decir, el conjunto de procesos cognitivos y conceptuales que un individuo pone a prueba en una aplicación o resolución en una aplicación determinada.

Agrega este autor, que la actuación en las competencias cobra sentido en acciones de tipo interpretativo, propositivo y argumentativo. Vale decir que en esta definición no se considera el componente actitudinal, muy importante dentro de la integración de la persona como ser competente, haciéndose énfasis solamente en la categoría cognitiva. No se tiene en cuenta la consideración de alguien competente cuando resuelve problemas aplicando conocimientos previos, cuando sabe racionalizarlos desde la flexibilidad para los entornos complejos y cambiantes y cuando tiene actitudes, por ejemplo, para sus relaciones interpersonales y el respeto a sus semejantes.

Acá se relaciona directamente el saber hacer con la solución de problemas. Se infiere que una persona demuestra competencias en su desempeño cuando resuelve los problemas, lo cual implica la aplicación de los recursos de que se

dispone, si se trabaja en beneficio de la utilidad, si hay respuestas concretas para el usuario y si se mantienen los marcos lógicos e institucionales. Quiere lo anterior decir que no es resolver el problema a cualquier precio, sino resolverlo bien. Aunque este agregado no es explícito en la nota citada.

Se comprende ahora por qué formar competencias en los estudiantes tiene que llevar a sus desempeños frente a situaciones específicas, al utilizar correctamente sus conocimientos. Así las competencias se traducen en las acciones que realiza el individuo en cumplimiento de las condiciones y exigencias de su realidad inmediata o en referencia a la identificación que haga del contexto.

En este sentido, especial importancia se le dan a las competencias lingüísticas y comunicativas, por dos razones:

- La identificación simbólica de las posibles relaciones de los actores ayuda a descifrar el contexto inmediato.
- Las habilidades para la comunicación oral y escrita dan gran posibilidad de desempeño acertado, identificación de condiciones especiales e interacción inteligente con otros individuos.

Al respecto, Miguel Ángel Maldonado (2002) apunta que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una competencia hay variedades de juegos y roles que se derivan de factores lingüísticos, ya que, como tal, es una disposición inherente al ser humano, y su adquisición está gobernada no sólo por la experiencia particular del individuo, sino por la influencia de su grupo social o cultural. Es decir, porque el dominio de determinada competencia se pone a prueba en un entorno que implica relaciones entre personas.

Así, otro elemento que entra en juego dentro del abanico de posturas para el análisis es el referente a la incidencia lingüística y comunicativa. Esto es importante, no únicamente porque el origen del concepto se encuentra en las ideas de Noam Chomsky para explicar el lenguaje como una construcción innata de la persona, sino porque la identificación contextual resulta determinante para el desempeño competente, aspecto en el que la relación de símbolos y significados es relevante.

Desde otro punto de vista, se habla de competencias básicas, genéricas y específicas. En internet abunda información sobre esta otra concepción que apunta al campo laboral, desde la cual se asume que un trabajador o profesional es competente en la medida en que demuestre:

- Capacidad de transferir los conocimientos, habilidades o destrezas asociadas al desempeño de una función productiva.
- La capacidad de resolver problemas cotidianos y extraordinarios asociados a una función productiva.

Con esta perspectiva se clasifican en tres tipos las competencias laborales (Maldonado, 2002):

**Básicas:** se refiere a los comportamientos que deberán demostrar las personas, asociados con su formación básica en matemáticas, lectura, expresión verbal y escrita, entre otras.

**Genéricas:** son comportamientos comunes de desempeño en diversas ocupaciones. Acá vale mencionar áreas como la informática, el trabajo en equipo, las facultades para la planeación y el manejo de un segundo idioma.

**Específicas:** se asocia con comportamientos asociados, conocimientos técnicos o específicos propios de la profesión u oficio, dentro de una función productiva.

La postura laboral de las competencias aclara parcialmente el tema que se viene analizando, porque de una manera directa identifica comportamientos esperados en las personas competentes, pero no ahonda en la perspectiva teórica. Entre otros detalles, uno muy inquietante tiene que ver con el intento de homogeneidad. ¿Es el contexto laboral el que define cuáles competencias básicas, genéricas o específicas necesita el individuo? ¿Todo individuo, además de las competencias específicas, debe demostrar dominios en los otros dos tipos, independiente del contexto?

Desde luego, el mundo hoy exige otras competencias, aparte de las técnicas o conocimientos para resolver problemas, que tienen que ver con la afectividad o la habilidad para llevar comunicación asertiva.

Para el análisis que propone esta investigación, la postura laboral-industrial-económica sobre las competencias resulta reducida. Así entonces, es preferible la postura crítica-pedagógica-analítica, en la que se hace necesario interpretar los conceptos de contexto y las relaciones de homogeneidad e individualidad.

Se hace necesario salirse del ambiente exclusivamente académico, para que los problemas de análisis no sean los imaginados dentro del aula, sino los que se identifican en el mundo cotidiano.

### 3. Competencias en Colombia

En Colombia se destaca la noción de competencia en las normatividades del Ministerio de Educación Nacional desde la Ley 115 de 1994, en los diseños de evaluación masiva del ICFES, en las pruebas ECAES, SABER y las llamadas Pruebas de Estado para ingreso a la educación superior. Además el SENA y la Universidad Nacional de Colombia han integrado equipos de trabajo serios y de avanzada para el estudio, análisis y planeación de modelos pedagógicos para la formación de competencias.

El SENA en la gestión de la formación profesional para el desarrollo de competencias laborales ha venido construyendo una estructura curricular que parte de las denominadas unidades de competencia. Estas no son más que constitutivos menores de una competencia general o de un proceso. Dentro de sus actividades para este fin, se ha presentado una metodología consignada en mesas de trabajo para la elaboración de unidades de competencia y titulaciones, con base en análisis funcionales. La elaboración de unidades de competencia se realiza con sectores productivos e incluye cinco fases:

- Concertación o acuerdos de mesas de trabajo de comisiones técnicas.
- Caracterización ocupacional del sector productivo.
- Análisis funcional para identificar el propósito clave del área objeto de análisis.
- Elaboración de unidades de competencia para describir las características del desempeño competente.
- Definición de titulaciones para determinar el nivel de cualificación.

A manera de ilustración, se han creado las Normas de Competencia Laboral para la Docencia. La intención es crear una estructura que permita observar y evaluar el desempeño profesional docente, independiente de la modalidad educativa y el nivel de estudios.

Una mesa sectorial es un espacio nacional donde convergen las autoridades gubernamentales, los trabajadores, los empresarios, los gremios y las instituciones educativas que forman para el trabajo, en un esfuerzo conjunto de responder a las necesidades de mejoramiento continuo del talento humano del país.

En este proceso se lograron integrar treinta mesas sectoriales con equipos técnicos en las ciudades de Bogotá, Barranquilla y Medellín, algunas de las cuales son:

Cadena Forestal, Madera y Muebles; Cadena Fibra Textil Confección; Cadena Cuero Calzado y Marroquinería; Cadena Petroquímica, Plásticos, Fibra Sintética y Caucho; Agua Potable y Saneamiento Básico; Mantenimiento; Construcción; Telecomunicaciones; Banano Gas y Sector Educativo.

Dentro de esta última mesa se definieron titulaciones de Docencia, Dirección Educativa, Coordinación Educativa, Consultoría Educativa, Investigación Educativa y Orientación Escolar.

En las mesas se define la competencia como el saber hacer en contextos específicos. Se establecen los métodos, principios, teorías e información necesaria y suficiente que la persona debe poseer, comprender y dominar.

El modelo que presenta el SENA merece atención a su concepción misma. Pareciera que la idea es normalizar posibles desempeños dentro del contexto laboral, para lo cual lógicamente deben definirse fronteras, en torno a necesidades específicas de las empresas. Estas fronteras podrían llevar por ejemplo, a lo único y no a lo mínimo que debe saber hacer un Tecnólogo en Informática, relacionando su productividad solamente con la eficiencia en las tareas técnicas inmediatas.

Lo anterior lleva a una postura crítica de este concepto de competencia, ya que promueve una visión basada en principios conductistas que no tienen en cuenta, en su debida dimensión, los conocimientos, las actitudes básicas y los valores que se consideran esenciales para la adquisición de habilidades, experiencias y conocimientos técnicos. Dentro de la formación en el nivel superior, puede resultar conveniente, en vez de la propuesta del SENA, una posición integradora desde la pedagogía, que lleve a análisis sobre la naturaleza del alardeado saber-hacer, las dimensiones ideológicas del concepto de contexto, y las relaciones entre homogeneidad e individualidad.

El enfoque del SENA, además, resulta inconveniente para la formación de tecnólogos, por ser una concepción de competencia excesivamente prescriptiva, definida por industriales, que podría pasar por alto la importancia de determinar qué, cómo y por qué deben llevarse a cabo tales o cuáles tareas, y cómo aplicar este conocimiento en una diversidad de situaciones. También se observa que el paradigma de la educación fundado en normas de competencia es fragmentado y no tiene bases en la interrelación existente entre las diferentes tareas que se realizan en una ocupación.

Siguiendo con la temática, el objetivo central de un currículo basado en competencias es articular el mundo escolar con el mundo de la vida y además, con el mundo de la producción. Por eso interesan dos puntos de vista, la competencia vista como formación integral; y desde otro ángulo, como un requisito para el desempeño laboral acertado.

Dentro de estos dos polos se mueven las posturas en los procesos de renovación curricular, de boga en Colombia con motivo de condiciones mínimas de calidad y procesos de acreditación para programas académicos. Posturas cuya relación de oposición, advierten por un lado, la necesidad de formación con criterio empresarial -de acuerdo con la visión de competencia del SENA- y por el otro, la necesidad de formación pero con criterio integral: en lo relacionado con las actitudes de la persona, su capacidad de convivencia, sus conocimientos y sus tareas específicas.

En este sentido, el catedrático e investigador Mario Díaz Villa (1998, p.112), facilitador y divulgador sobre temas de educación superior, plantea las siguientes ideas y taxonomía sobre las competencias:

El concepto de formación se refiere generalmente a un conjunto de técnicas, métodos y operaciones de enseñanza cuyo propósito es construir conocimientos, habilidades y destrezas de una disciplina o profesión. A partir de ahí se generan prácticas pedagógicas que generan desarrollos de competencias y desempeños.

Puede hablarse de formación pedagógica, formación de investigadores, formación científica, formación humanística. Las competencias se clasifican como simples y complejas en dos perfiles: cognitivas y socio-afectivas. El desarrollo de las mismas involucra contextos de interacción y relaciones de poder y de control, y por esto no dependen de características individuales del sujeto, sino de contextos socializantes y de las formas que estos adoptan de acuerdo con condiciones específicas. El desempeño presupone la realización de las competencias y están social y culturalmente regulados.

Las competencias complejas requieren un alto nivel de abstracción, menor que el de las simples y pueden definirse como la aplicación del conocimiento a nuevas situaciones, interpretación de resultados, formulación de problemas e hipótesis. Las competencias simples, en cambio, requieren un bajo nivel de abstracción.

Hace, este profesor, una taxonomía derivada desde el concepto de formación. La misma incluye:

- Competencias cognitivas simples: tienen que ver con el conocimiento fáctico, información, aplicación.
- Competencias cognitivas complejas: incluyen argumentación, comprensión, análisis, síntesis, lectura, escritura, generalización, modelación.
- Competencias socio-afectivas simples: incluyen obediencia, lealtad, sumisión, cumplimiento.
- Competencias socio-afectivas complejas: tiene que ver con participación, cooperación, organización, iniciativa, responsabilidad, creatividad, autonomía, pensamiento crítico, solidaridad, tolerancia, pertenencia.

Sin duda, esta clasificación se ubica en el terreno de la formación integral de las competencias, y no únicamente en el de la formación empresarial, aunque se acerca a la propuesta del SENA en la especificación de la competencia cognitiva. Es decir, el modelo de Mario Díaz incluye al del SENA, como una parte de su taxonomía. Por supuesto, desde ahí eleva la categoría del concepto de competencia a la ya mencionada aspiración de formación integral.

Otros referentes académicos hablan también de competencias axiológicas, en referencia a valores como el respeto, la honestidad, la solidaridad, que resultan indispensables para el sujeto considerado competente.

La duda y por supuesto, la discusión, puede surgir acerca de la diferencia entre valores y competencias axiológicas. Puede decirse que el valor es la actitud potencial, esperada, definida, aceptada por el conglomerado social, identificada como el punto desde el cual se trazan líneas para comportamientos aceptados o por el contrario, rechazados. En cambio, la competencia axiológica hace referencia es a la puesta en práctica, a la realización, al desarrollo, a la interacción bajo el marco de los valores. En este asunto, lo que es evidente es que dentro de cualquier campo no puede catalogarse como competente a una persona cuyos valores dejan dudas, porque su comportamiento se escapa a los cánones exigidos<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> El concepto sobre competencias axiológicas se sustenta en diálogo realizado con el Licenciado Orlando Morales, docente del Instituto San Pablo de la Ciudad de Medellín.



## Segunda conclusión

Con base en los referentes citados, queda vía libre para comprender el concepto de competencia. El mismo se puede identificar desde dos perspectivas:

- **Laboral:** la formación de competencias relacionada con la eficacia para la demanda del mercado, donde el saber-hacer se conjuga con las tendencias laborales que reclama la economía dominante. Esta dimensión obedece a los reclamos de las empresas a las instituciones escolares, especialmente al ámbito universitario, en el sentido de que no se está formando a los profesionales que demandan sus intereses.
- **Integral:** la competencia asociada con la formación integral de la persona, con su desarrollo permanente hacia la potencialidad del sujeto crítico. Aquí el saber-hacer se vincula es con los contextos culturales, sociales, éticos y humanísticos, en las decisiones sobre el uso del conocimiento y la cualificación de las condiciones de vida. Esta segunda dimensión obedece a los reclamos de la sociedad a una formación basada solamente en los contenidos curriculares, para el enciclopedismo y los conocimientos específicos e instrumentales.
- La primera perspectiva tiene como referente los estándares profesionales y ocupacionales y se relaciona con la capacitación para el trabajo, la segunda, en cambio, se enmarca en el desarrollo humano, dentro de la educación para la proyección de vida del sujeto.

## 4. Construcción curricular basada en competencias

Para terminar este recorrido teórico, no sin antes anotar que sobre el tema la producción intelectual es cada vez más vasta, al igual que las experiencias en la educación superior, cabe mencionar los siguientes aportes, significativos en el momento de proyectos de construcción curricular:

Daniel Bogoya y María Cristina Torrado, entre otros, (Bogoya, et al, 2000), con referencia en la propuesta de la Universidad Nacional de Colombia, para la Secretaria de Educación Distrital de Santa Fe de Bogota, en materia de evaluación por competencias, han hecho importantes aportes.

En este trabajo se exponen ideas acerca de la enseñanza de las ciencias; la evaluación por competencias en matemáticas; lenguaje y literatura. Se analiza la evaluación de competencias y desempeños, así como el concepto de competencias desde el aprender en un ambiente constructivo. Es una mirada

educativa, amplia, sociológica para el concepto en referencia y las necesidades sobre su reflexión y aplicación desde el proceso curricular.

Con relación a lo anterior, dentro del análisis que se está construyendo, puede decirse que es una postura académica acorde con la dinámica curricular que en la educación básica desde hace alrededor de una década viene construyendo el Ministerio de Educación Nacional.

Dicho punto de vista no es relevante para la comprensión del tema de las competencias en la educación superior-técnica, tecnológica o profesional por cuanto a ese nivel se hace ineludible la relación entre los propósitos de formación y las necesidades del sector empleador. Aunque esta visión es parcial, como ya se dijo, por lo cual las áreas del conocimiento de formación básica dentro de la educación superior deben identificarse con las competencias académicas a que se refieren Bogoya y Torrado.

También dentro de la posición curricular, Sergio Tobón (2004), con sustentaciones en el pensamiento complejo, en una tendencia menos crítica, pero sí muy operativa, hace un trabajo para aplicar en el hacer específico de procesos curriculares. Propone un plan de trabajo en el que se diferencia en cada unidad de aprendizaje: la competencia por formar, con el apoyo de criterios de desempeño para el saber ser, el saber conocer y el saber hacer.

Dentro de esta propuesta, las unidades de aprendizaje son las orientaciones por seguir en la realización de las actividades específicas de aprendizaje.

En la estructura para el desempeño idóneo, que integran estas unidades, se identifica el saber ser como la construcción de la identidad personal, así como la conciencia del proceso emocional, motivacional y actitudinal. Se incluye aquí también, los procesos de sensibilización, personalización y cooperación: los valores, las normas y las estrategias de corte social.

El saber conocer lo define como la puesta en acción del conjunto de herramientas necesarias para procesar información de manera significativa, de acuerdo con los requerimientos de la situación problemática en particular. Puede incluir conocimientos específicos, teorías, memorizaciones, modelos, algoritmos, pero con el agregado del procesamiento adecuado de conocimiento según lo demande una tarea, con criterios de planeación, organización y optimización.

Con respecto al saber hacer, hace referencia a la actuación en el contexto, según su realidad, de forma reflexiva y sistemática, en la búsqueda de consecución de metas de acuerdo con los criterios establecidos. Es el saber

actuar en la dirección de un problema para su solución, e incluye habilidades destrezas y acciones.

La propuesta de Tobón se antoja al principio muy completa, pero a su vez insípida. Completa por el recorrido histórico, educativo conceptual que incluye, en una interesante reseña; insípida porque aunque hace un esfuerzo por enfatizar en Edgar Moran y Jaques Delors, no logra dar la profundidad esperada, además concentrándose en aspectos operacionales de la construcción curricular. Queda entonces la sensación de ser una propuesta empírica y especulativa, además de extensa, carente de fundamentos epistemológicos, pedagógicos y sociológicos. Sin embargo, desde lo operativo puede ser una guía adaptable a propuestas curriculares para la educación superior.

Siguiendo con el enfoque curricular de las competencias, Bernet (2003) hace un profundo análisis de la educación superior con el conocimiento y la sociedad, señalando que esta última determina las formas de conocimiento que desea, para lo cual la educación superior debe planearse de acuerdo con las exigencias epistemológicas que el contexto impone. Diferencia muy bien los conceptos de competencia, habilidad y capacitación para el entorno empresarial. De una manera clara, diferencia dos tipos de competencia: operacional y académica, pero advierte que ambas evidencian limitaciones en la terminología.

Entre otros aspectos, la competencia operacional la asocia con el saber-como; su enfoque es pragmático y por esto, su núcleo está en los resultados, el aprendizaje experiencial y la orientación hacia valores para la supervivencia económica. La competencia académica tiene que ver con su definición en el campo intelectual, su foco está en la elaboración de proposiciones, la metacognición y las orientaciones hacia valores propios de la disciplina de estudio.

Bernet es crítico con la concepción de las competencias asociada con la normalización de estándares -enfoque del SENA- que definen un individuo como competente en función de los resultados de sus acciones. Pone la alerta sobre las tendencias curriculares para la educación superior con la ambición del establecimiento de competencias mínimas para el hacer.

La primera objeción la sitúa en el plano de la visión formativa de la educación superior, cuyos propósitos no son sólo realizaciones específicas en ocupaciones particulares, sino que tiene objetivos más amplios. Una segunda crítica tiene que ver con la predicción de conductas en ciertas situaciones, sabiendo que se vive en una sociedad móvil y cambiante. Por último, objeta la idea de que las

competencias se puedan adquirir independientemente del proceso de aprendizaje, pues los objetivos especifican ese proceso.

Este trabajo es importante, además, por la contextualización que se hace de la educación superior dentro del cambio social y las necesidades que se le generan al conocimiento. Hace referencia a que la sociedad, el conocimiento y la educación superior han configurado una conexión, sobre fuerzas institucionales, que se expresa en las siguientes proposiciones Barnett (2003, p.41):

- I. Se está desarrollando y haciendo cada vez más pronunciada una superposición de intereses y compromisos entre la sociedad y la educación superior: la educación superior se está constituyendo en una institución de la sociedad y dejará de ser tan sólo una institución en la sociedad.
- II. El conocimiento (aun el más poderoso y formalizado) está tomando una fuerza distinta e independiente de la educación superior.
- III. La sociedad está estableciendo sus propias definiciones de conocimiento.
- IV. La educación superior está recibiendo esas definiciones externas de conocimiento y está aceptando los requerimientos (a veces es reticente respecto de esa aceptación, pero no obstante el proceso se está verificando más uniformemente de lo que algunos desearían creer).

De lo anterior se deduce que es la sociedad la que determina las formas de conocimiento que desea. Es decir, que ya no son los académicos quienes las desean ni las producen.

Acorde con semejante relación entre sociedad, conocimiento y universidad, es la tendencia y la presión que se ejerce, para que la educación superior convierta sus currículos en bancos de competencias de interés laboral, para cumplir las demandas de la economía. Esta es la corriente que en la actualidad se vive en las universidades colombianas, su esfuerzo para que los aprendizajes sean útiles, dentro de las soluciones inmediatas que reclama el mercado.

Es así como desde el Gobierno se viene impulsando la formación por ciclos propedéuticos, a partir de la Ley 749 de 2002, para dinamizar la oferta educativa en la educación superior. Según dicha norma, se organiza el servicio educativo público en la educación superior, en las modalidades de formación técnica, tecnológica y profesional, de acuerdo con la formulación de competencias.

En un análisis sobre esta alternativa, Díaz y Gómez (2003, p.44) hacen referencia a una taxonomía sobre competencias, en la que se destaca, en primera instancia, su desarrollo según ciclos, para mejorar las posibilidades de desempeño, en relación con los logros alcanzados. Se enfatiza en las competencias como mecanismos para regular la selección del conocimiento con fines particulares de formación.

Desde este enfoque, las competencias incluyen: saber conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), saber cómo actuar (aplicación práctica y operacional del conocimiento a ciertas situaciones) y saber como ser (valores como elementos integrales para convivir en contextos sociales).

Estas competencias con los componentes descritos, se clasifican en dos tipos: competencias de un área específica de estudio y competencias genéricas, consideradas importantes para cualquier nivel.

Estas últimas, requeridas por el mundo del trabajo, se categorizan en tres grupos: competencias instrumentales (cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), competencias interpersonales y competencias sistémicas.

En este trabajo se toma como referencia el Proyecto *Tuning* (*Tunnig Educational Structures in Europe*) que fue presentado a la Comunidad Europea a finales del año 2000, el cual se considera una plataforma académica para el debate sobre la educación superior en Europa (Díaz y Gómez: 2003, p.45). El conjunto de competencias genéricas seleccionadas definitivamente dentro del proyecto fueron las siguientes:

*Competencias instrumentales:*

- Capacidad de análisis y de síntesis
- Capacidad para organizar y planear
- Conocimiento general básico
- Fundamentos en el conocimiento básico de la profesión
- Expresión oral y escrita en la lengua materna
- Conocimiento-manejo de una segunda lengua
- Habilidades elementales de computación
- Habilidad para el manejo de la información (habilidad para recuperar y analizar información de diferentes fuentes).
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

### *Competencias interpersonales*

- Capacidad crítica y auto-crítica
- Trabajo en grupo
- Habilidades interpersonales
- Habilidad para trabajar en grupos interdisciplinarios
- Habilidad para comunicarse con expertos de otros campos
- Apreciación por la diversidad y la multiculturalidad
- Habilidad para trabajar en contextos internacionales
- Compromiso ético

### *Competencias sistémicas*

- Capacidad para aplicar lo aprendido en la práctica
- Habilidades para investigar
- Capacidades para aprender
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Comprensión de las culturas y costumbres de otros países
- Liderazgo
- Capacidad para trabajar autónomamente
- Diseño y manejo de proyectos
- Espíritu e iniciativa empresariales
- Deseo de ser exitoso
- Comprensión por la realidad

Estas 30 competencias fueron valoradas por académicos, egresados, graduados, y empresarios en términos de su importancia y nivel de logros.

Como puede deducirse, en estos enfoques para la construcción curricular hay grandes coincidencias en cuanto a los conceptos; así se utilicen diferentes denominaciones se habla de lo mismo: competencias actitudinales, conceptuales y operacionales, conjugadas entre sí para el desarrollo de la idoneidad.

### **Tercera conclusión**

- Un punto de vista reclama competencias académicas dentro de la enseñanza en la educación básica, aspecto por tener en cuenta por ejemplo en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. Son competencias, no para el saber hacer en el contexto laboral, sino

dentro de la dinámica de la escuela misma para la elaboración de aprendizajes perdurables, sistémicos e íntegros.

- El saber ser, el saber hacer y el saber conocer, determinan otra estructura válida como la anterior para el desarrollo curricular dentro de la institución educativa, pero con réplicas para el contexto laboral. De hecho, en los programas de capacitación en las empresas este enfoque tiene una vigencia que orienta procesos con este fin.
- Se definen también, en otra clasificación, dos tipos de competencias: la operacional, enfatizada en el saber-como, con enfoque pragmático; es decir, en los resultados. La competencia académica con su definición en el campo intelectual y las orientaciones hacia valores propias del desarrollo de la disciplina de estudio.
- Otra mirada propone la siguiente organización: las competencias se clasifican en dos grupos, específicas de una disciplina y genéricas. Ambas incluyen comportamientos en el saber conocer y comprender (conocimiento teórico), saber como actuar (aplicación operacional del conocimiento) y saber como ser (valores).
- Dentro de esa organización, las competencias genéricas son las requeridas por el mundo del trabajo y se categorizan en tres grupos: competencias instrumentales (cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), competencias interpersonales y competencias sistémicas. Estas clasificaciones se pueden conjugar con la taxonomía de competencias praxológicas, valorativas y cognitivas.

## **5. Aspectos sobre socio-afectividad**

Las relaciones personales dentro de los ambientes educativos alcanzan tal importancia, que su separación de estos parece imposible, dado que hacen parte de las estructuras mismas de la formación. No se concibe un ambiente educativo sin los alcances que se obtienen de las relaciones entre las personas. Incluso, llega a despreciarse el componente cognitivo y más bien se abre espacio a los valores potenciados para la persona.

Sin embargo, como consecuencia de la separación conceptual de competencias para el trabajo y competencias para el desarrollo integral del individuo, podría aceptarse que en ambientes de capacitación laboral, exclusivos para adquirir pericia en algún oficio o mecanización de alguna tarea, esta relación entre ambientes educativos e interacción entre los sujetos no aparece tan determinante. Pero en un enfoque sostenible y acorde con la complejidad del



mundo, tendría que refutarse que puede tener un alto compromiso con las exigencias y sus funciones aquel operario formado para tal competencia laboral, pero con agregados para el desarrollo de su personalidad, su potencial axiológico, su afectividad y su socialización.

En este aspecto es significativa la sentencia de Fernando Savater:(1997, p.30):

En su choza de la playa, Tarzán quizá puede aprender por sí solo y ponerse al día en la historia, geografía o matemáticas utilizando la biblioteca de sus padres muertos, pero sigue sin recibir una educación humana que no obtendrá hasta conocer a Jane, a los watuzi y demás humanos que se le acercarán...

Se infiere de este pensamiento, que lo humano se aprende de los humanos, a partir de las interrelaciones entre los individuos, las cuales necesariamente derivan condiciones para la afectividad y la socialización. Esto le crea al acto de enseñar funciones socio-afectivas reclamadas históricamente por las sociedades y las corrientes pedagógicas.

El objeto de la enseñanza es pensar en el saber que se enseña y a la vez, en el sujeto a quien se enseña. En la vida escolar se debe pensar en la relación interpersonal, porque ningún maestro enseña en espacios imaginarios en los que no estén presentes sujetos reales. En este caso estudiantes y maestros, todos procedentes de espacios culturales y sociales, con posibilidades para mirarse desde distintos puntos de vista de acuerdo con su origen. El saber del maestro tiene que ver entonces, con el manejo, no sólo de sus conocimientos, sino también de sus aspectos afectivos, de la manera como concibe el manejo de su relación con sus estudiantes (Losada, 2003).

En este libro, se plantea que el aprendizaje de contenidos actitudinales es un proceso realizado por interacción entre personas, el cual se inicia con el aprendizaje previo de normas y reglas sociales, culturales, institucionales; y ocurre plenamente cuando se evidencian cambios de actitud y comportamiento en los individuos que conforma la comunidad propia. Estos cambios obedecen a procesos de socialización que llevan a la utilización de refuerzos, la reproducción de acciones dentro de modelos reales o simbólicos y la autonomía sin necesidad de controles externos.

Estos aprendizajes pueden realizarse de manera consciente o involuntaria. En el primer caso, obedecen a la formalización de un plan temático, en el segundo, a las relaciones y elementos de la comunicación en el entorno en el cual se origina. Además, son progresivos, dinámicos y dependen del profesor y

de los estudiantes, no de los medios didácticos. Como tal exigen una consistencia institucional en lo referente a valores, actitudes y normas.

Los aprendizajes establecen una relación de doble vía con la evaluación, ambos procesos se condicionan y se determinan. Por eso deben establecerse pautas para la evaluación de aprendizajes actitudinales con referencia a:

- La observación de las acciones de los estudiantes
- Las manifestaciones y compromisos verbales sobre las actitudes
- El análisis de los componentes afectivo, cognitivo y conductivo que hay detrás de cada actitud. Lo afectivo hace referencia a los sentimientos y preferencias expresadas. Lo cognitivo tiene que ver con el qué y el cómo piensan los alumnos, y lo conductivo se establece sobre las acciones que expresan la actitud.

El alemán Gerhard Bunk (Maldonado, 2002) propone un modelo de formación de competencias en el que se destaca como objetivo No 1 de la pedagogía del trabajo, el desarrollo de la personalidad, para el desarrollo de la autodeterminación, la responsabilidad y la coestión. Habla entonces de la competencia social que se identifica con comportamientos individuales e interpersonales. Los primeros con elementos como disposición al trabajo, capacidad de adaptación y capacidad de intervención. Los comportamientos interpersonales se relacionan con disposición a la cooperación, honradez, rectitud, altruismo y espíritu de equipo. En este enfoque una persona posee competencia social si sabe colaborar con otras personas de forma colaborativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al trabajo en equipos y unas excelentes demostraciones de relaciones interpersonales. De esta forma, la competencia social incluye valores, sensibilizaciones, motivaciones y capacidades de relaciones acertadas en contextos específicos.

Maldonado (2002) cita también a Giovanni lafransesco, en coherencia con la formación por competencias para el nivel preescolar, sobre la base de que la formación de los niños es un reflejo del profesor. Plantea los siguientes objetivos del área socio-afectiva:

- Empezar a tener en cuenta la opinión y las necesidades de los otros.
- Lograr mayor control interno en el acatamiento de las normas de la comprensión y el análisis de las diferentes situaciones.
- Jugar cooperativamente y aceptar las reglas impuestas por el grupo en el juego.

- Ser totalmente independiente en la realización de las actividades básicas cotidianas como vestido, alimentación, higiene, autocuidado, etc., y en la solución de los problemas propios de su edad.
- Tener hábitos de organización, aseo y orden, particularmente en las situaciones de trabajo en clase.
- Conocer y practicar las normas de cortesía en el preescolar, la casa y la comunidad.
- Asumir las responsabilidades propias de su edad (tareas, cuidados de los objetos propios y ajenos).
- Preservar en el logro de sus metas gracias a un incremento paulatino en el grado de tolerancia a la frustración.

En un ejercicio fundamentado en el desarrollo personal, pasando secuencialmente de un estado a otro, se podrían plantear una evolución de los anteriores objetivos, hasta llegar a los siguientes de formación por competencias, adaptados para la educación superior de adultos. Esto en nada desconoce, ignora, o mal interpreta la propuesta de lafrancesco.

- Tener en cuenta la opinión y las necesidades de sus compañeros.
- Lograr control interno, comprensión y análisis de las normas institucionales en diferentes situaciones.
- Actuar cooperativamente y aceptar las reglas impuestas por el grupo en la interacción.
- Tener autonomía reflexiva en la realización de actividades básicas cotidianas como diversión, elección de toles, actuación cultural, participación en grupos de investigación y estudio, etc., y en la solución de los problemas propios de su contexto e intereses.
- Tener hábitos de cuidado personal, estético y de respeto y altruismo en la relación con sus semejantes.
- Conocer, practicar y divulgar las normas de convivencia en la universidad, la familia y la comunidad.
- Reconocer las responsabilidades propias de su cotidianidad.
- Aceptar de manera constructiva el logro de sus metas y la tolerancia a la frustración.

Y ya en el trabajo, estos objetivos convertirían al profesional con un desempeño competente expresado en:

- Tiene en cuenta la opinión y las necesidades de sus compañeros de su trabajo y usuarios de sus servicios.
- Comprende analíticamente los manuales de convivencia y comportamiento de su empresa.
- Sabe trabajar cooperativamente y aceptar los roles de cada cual.
- Tiene autonomía reflexiva en la realización de actividades básicas cotidianas dentro de su empresa como agilización de procesos, creación de otros, adopción de posturas, soluciones a tiempo, improvisaciones acertadas, establecimiento de contingencias, todo para solución de los problemas propios de su puesto y responsabilidad.
- Tiene hábitos de cuidado personal, estético, higiene y de respeto y altruismo en la relación con sus semejantes.
- Conoce, practica y divulga las normas de convivencia en la empresa, la familia y la comunidad; actúa bajo el marco de los valores, misión y visión que identifican a su empresa.
- Reconoce las responsabilidades propias de su puesto de trabajo.
- Acepta de manera constructiva el logro de sus metas y las empresariales, y expresa la tolerancia a la frustración en el caso contrario.

Como puede verse, las competencias socio-afectivas deben estar presentes en cualquier ciclo de formación, aunque claro, puede ser complejo el intento con adultos, si estos no han tenido la oportunidad de modelos para su desarrollo desde la escolaridad temprana.

Desde otro punto de vista, puede relacionarse la socio-afectividad con las modernas concepciones de inteligencia que obligan al análisis desde la integralidad de comportamientos. Son muy importantes en este aspecto las concepciones de Goleman y Gardner.

Goleman plantea el concepto de inteligencia social en referencia a las habilidades de la persona para dar forma a su encuentro con otros, a la manera como los puede llevar a movilizarse e inspirarle. A la energía positiva para las relaciones con los demás, a la persuasión, influencia y tranquilidad que logran despertar en los demás. Define la competencia social como lo bien o mal en la expresión de los propios sentimientos de la gente, para lo cual se identifican lo que él llama reglas de demostración para el consenso social acerca de qué sentimientos pueden mostrarse adecuadamente y cuando, en referencia al entorno.

Aprendemos estas reglas de demostración muy pronto, en parte mediante la instrucción explícita. Una educación en las reglas de demostración es impartida cuando le indicamos al niño que no se muestre decepcionado y que en lugar de eso sonría y dé las gracias cuando su abuelo le ha hecho un regalo de cumpleaños espantoso aunque bien intencionado. Esta educación en las reglas de demostración, sin embargo, se realiza con mayor frecuencia dando el ejemplo: los chicos aprenden a hacer lo que ven hacer. Al educar los sentimientos, las emociones son al mismo tiempo el medio y el mensaje, (Goleman, 1996, p.310).

Hace referencia aquí el autor a que las emociones se aprenden mejor del contacto con el otro.

Este autor cita a Gardner (Goleman, 1996, p.146) para anotar sobre los rudimentos de la inteligencia social en relación con la inteligencia interpersonal, a partir de cuatro componentes: organización de grupos, negociación de soluciones, conexión personal y análisis social. Aspectos que se hacen visibles en los iniciadores y coordinadores de comunidades, en los atributos propios de los mediadores naturales cuando hay conflictos, en las personas que se destacan por su capacidad para la empatía y la conexión. Estas personas, además, demuestran ser capaces de detectar y mostrar comprensión con respecto a los sentimientos, los motivos y preocupaciones de las personas.

Howard Gardner (1997, p.289) en su teoría sobre las inteligencias múltiples le da también importancia especial a lo que define las inteligencias personales, con dos características, una manifestada en el desarrollo propio de una persona para reconocerse a sí mismo, otra en las capacidades para reconocer a las otras personas. Cada forma tiene su propia bondad, la inteligencia intrapersonal está involucrada en el examen y conocimiento de un individuo con sus propios sentimientos, en tanto que la inteligencia interpersonal mira hacia el exterior, hacia la conducta, sentimientos y motivaciones de los demás.

La inteligencia intrapersonal se manifiesta en la utilización de sentimientos para conducir la conducta propia. En cambio, la otra inteligencia personal, se vuelve al exterior, mira a otros individuos.

En esta forma, por demás primitiva, la inteligencia interpersonal es apenas poco más que la capacidad de distinguir un sentimiento de placer de uno de dolor y, con base en ese tipo de discriminación, de involucrarse más en una situación o retirarse de ella, (Gardner, 1997, p.288).

La otra inteligencia, interpersonal se manifiesta en las relaciones entre las personas. Es la capacidad para establecer distinciones en los estados de ánimo, sentimientos, motivaciones e intenciones de los otros individuos, a partir de lo cual se le da dirección a las comunicaciones. La competencia interpersonal permite leer deseos de las personas con las que se comparten situaciones, conocer sus necesidades e intenciones, para potencialmente actuar con base en ese conocimiento.

Estos dos investigadores dan piso teórico a las competencias socio-afectivas, en el sentido de que desde lo neuronal se originan capacidades de la persona para actuar acertadamente, después de la identificación inmediata de condiciones conductuales propias y de las otras personas. Es evidente que para las personas que no tienen capacidades para examinarse objetivamente a sí mismas y a las demás, les resulta sumamente complejo adaptarse a condiciones de trabajo en las que se exigen relaciones de buen trato social y por consiguiente, como en el caso de los vendedores o las secretarias, su competencia laboral queda muy agrietada. Pero no es solamente en el caso laboral, en la familia, en el círculo de amigos, en la vida, estas personas siempre estarán cometiendo exabruptos y estarán desubicadas y desubicaran a los demás. Hay personas que por sí solas no son queridas, y hay otras, las carismáticas, que parecen insustituibles, siempre acertadas, cuidadosas con ellos y con los demás.

## **6. Competencias socio-afectivas**

Con los referentes de los párrafos anteriores ya se puede establecer la fundamentación teórica para la investigación que se propone sobre competencias socio-afectivas en la educación tecnológica. Los supuestos son los siguientes:

- Interesa el concepto de competencia, no con énfasis en el punto de vista de capacitación laboral específica, sino desde la educación integral: la competencia asociada con la formación integral de la persona, con su desarrollo permanente hacia la potencialidad del sujeto crítico. Aquí el saber-hacer se vincula es con los contextos culturales, sociales, éticos y humanísticos, en las decisiones sobre el uso del conocimiento y la cualificación de las condiciones de vida.
- Se asume la definición de competencia como el saber-hacer flexible en el contexto familiar, social, cultural y laboral.

- Se asume el desarrollo de competencias para el actuar en contextos complejos: móviles, globalizados, en vez de regionales y sin relaciones de incertidumbre.
- La competencia socio-afectiva hace referencia al saber-hacer con dimensiones axiológicas y habilidades intrapersonales e interpersonales del individuo.
- El contexto para el desarrollo profesional es complejo en el campo laboral, porque la operatividad no es la misión de los profesionales, sus tareas se relacionan con la gestión, las comunicaciones, la planeación, el diseño, el mercadeo, la educación, el desarrollo social, la economía y el manejo de la información.
- En la esfera profesional no interesa la cantidad de conocimientos de una persona, por encima de esto se sitúan sus habilidades para clasificar, seleccionar y validar las fuentes de información.

## **7. Competencias en contextos laborales complejos**

El desempeño competente no puede medirse con la misma unidad, cuando ocurre en ambientes cuyas situaciones son conocidas, repetitivas y predecibles, a cuando ocurren en situaciones nuevas, impredecibles y con alto grado de incertidumbre. Son estos últimos los contextos laborales complejos, los cuales se caracterizan porque en su devenir intervienen variables que si bien le son propias, no siempre aparecen con las misma magnitud o intensidad, y exigen de las personas habilidades para resolver al instante, para descifrar el problema sin que se rompan las estructuras. Es el caso de los trabajos que tienen que ver directamente con la prestación de servicios al usuario. La complejidad se presenta porque hay incertidumbres sobre las tensiones que vendrán. El operario en la planta de la factoría sabe que manipulará la misma máquina, que los insumos y productos de su función en nada se alterarán, ni los horarios, ni las exigencias, ni las presiones, en este caso, realmente, la incertidumbre esta reducida a cero.

En los momentos actuales, la incertidumbre derivada de los rápidos y constantes cambios es la característica predominante en las empresas y comunidades. Lo anterior no implica la inexistencia de la estabilidad y la continuidad en ambientes operativos, caso en el cual la complejidad es inexistente. En estos ambientes predomina la existencia de la pericia, con características técnicas existentes por encima de cualquier implicación cultural o histórica.



La pericia consiste en el dominio personal de tareas y habilidades de permanencia constante e invariable y se adquiere mediante la reiteración de experiencias y prácticas (Argüelles et al, 2001). En cambio en los contextos complejos se necesita es el desempeño basado en el conocimiento, soportado por las llamadas labores de la inteligencia. Sobre este asunto Hernando Gómez Buendía (1998) hace una interesante argumentación en el libro *Educación la Agenda para el Siglo XXI*.

Hace referencia este autor, a que navegar en la aldea global exige unos altos niveles de inteligencia social, la que define como la capacidad organizada para adaptarse a un mundo que cambia rápidamente, lo cual supone procesar información sumamente compleja, para tomar decisiones que aseguren el aprovechamiento óptimo de cada coyuntura. Hace también referencia a la alta inteligencia, la que lleva una ética de aceptación de la verdad, de responsabilidad y de compromiso social. Infiere que es necesario desarrollar el pensamiento crítico y estimular la actividad científica desde la escuela y a lo largo de todo el recorrido educativo, hasta la universidad, la cual en particular, tiene la obligación de formar esta inteligencia para que impulse el desarrollo de la sociedad en materia de ciencia y tecnología para que se aplique a la conducción cultural, política, económica y social de los países.

En este mismo libro se asocia el tiempo cada vez más corto y el espacio cada vez más pequeño, con el aceleramiento de la historia y la aldea global; así, las dimensiones de la nueva sociedad y la sociedad del conocimiento están definidas por cinco características relacionadas:

- La conquista de la ciencia y la tecnología de los distintos ámbitos de la vida y la sociedad.
- El creciente contenido técnico de los oficios y el crecimiento de ocupaciones de alta tecnología.
- El dinamismo de las industrias de la inteligencia: telecomunicaciones, robótica, informática, ingeniería biomédica, por ejemplo.
- Valor agregado ya no proveniente de los factores clásicos de la producción como la tierra, sino de conocimiento. Ahora el conocimiento es un capital muypreciado en los entornos sociales.
- Movilidad creciente de la cotidianeidad. Los sitios de trabajo, las residencias, los conocimientos están expuestos a la movilidad y la renovación. La incertidumbre es creciente.

Obviamente, las competencias para esta sociedad global y móvil, no están dentro del desarrollo de pericias, más bien tienen que ver con la educación

para la intelectualidad, con el pensamiento complejo que plantea Edgar Morín (2000) y con la educación para toda la vida con incidencias para el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, que plantea Delors (1996) para la UNESCO en el informe denominado *La Educación encierra un Tesoro*.

Estos referentes llevan a la educación unos presupuestos fundamentales que trascienden la instrucción puntual para el aprendizaje de un oficio o de la capacitación para el trabajo. La idea de educación es amplia y tiene que ver con la dimensión antropológica, la acción prospectiva, el desarrollo humano sostenible y la integralidad de la persona.

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, y es la que ha imposibilitado aprehender eso que significa ser humano, (Morin, p.14)

Puesto que el conocimiento es múltiple e infinitamente evolutivo, resulta cada vez más utópico pretender conocerlo todo; por ello, más allá de la enseñanza básica, la idea de un saber omnisciente es ilusoria. Al mismo tiempo, la especialización -incluso en el caso de los futuros investigadores- no debe excluir una cultura general, (Delors p. 97)

## 8. Conclusiones

Como se evidencia en los referentes citados, antes de iniciar procesos de formación con soporte en el concepto de competencias, puede resultar provechosa la adopción de una postura teórica que sirva de eje orientador, la cual puede nutrirse de la diversidad de los planteamientos citados, los cuales se incluyen en tres bloques de conclusiones en este texto, dada la dificultad para expresarlos de forma estructurada al final de todo el documento. Adicionalmente, a manera de un rápido inventario, las siguientes perspectivas pueden contribuir al análisis de las competencias desde distintos ángulos:

- **Perspectiva integral:** la competencia asociada con la formación integral de la persona, con su desarrollo permanente hacia la potencialidad del sujeto crítico. Aquí el saber-hacer se vincula es con los contextos culturales, sociales, éticos y humanísticos, en las decisiones sobre el uso del conocimiento y la cualificación de las condiciones de vida. Esta dimensión obedece a los reclamos de la sociedad a una formación basada solamente en los contenidos curriculares, para el enciclopedismo dentro de la escuela. Esta concepción se enmarca en el

desarrollo humano, dentro de la educación para la proyección de vida del sujeto.

- **Perspectiva curricular:** Con referencia en el Proyecto *Tuning (Tunnig Educational Structures in Europe)* que fue presentado a la Comunidad Europea a finales del año 2000, sobre las siguientes competencias genéricas, de tipo instrumental. Díaz y Gómez (2003, p.45):

- Capacidad de análisis y de síntesis
- Capacidad para organizar y planear
- Conocimiento general básico
- Fundamentos en el conocimiento básico de la profesión
- Expresión oral y escrita en la lengua materna
- Conocimiento-manejo de una segunda lengua
- Habilidades elementales de computación
- Conocimiento-manejo de una segunda lengua
- Habilidades elementales de computación
- Habilidad para el manejo de la información (habilidad para recuperar y analizar información de diferentes fuentes).
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

- **Perspectiva operativa:** con los argumentos de Tobón (2004) con criterios de desempeño para el saber conocer, saber hacer y saber ser. En la estructura para el desempeño idóneo, que integran estas unidades, se identifica el saber ser como la construcción de la identidad personal, así como la conciencia del proceso emocional, motivacional y actitudinal. Se incluyen aquí también los procesos de sensibilización, personalización y cooperación: los valores, las normas y las estrategias de corte social.

El saber conocer se define como la puesta en acción del conjunto de herramientas necesarias para procesar información de manera significativa, de acuerdo con los requerimientos de la situación problemática en particular. Puede incluir conocimientos específicos, teorías, memorizaciones, modelos, algoritmos, pero con el agregado de el procesamiento adecuado de conocimiento según lo demande una tarea, con criterios de planeación, organización y optimización.

Con respecto al saber hacer, hace referencia a la actuación en el contexto, según su realidad, de forma reflexiva y sistemática, en la búsqueda de consecución de metas de acuerdo con los criterios

establecidos. Es el saber actuar en la dirección de un problema para su solución e incluye habilidades destrezas y acciones.

- **Perspectiva socio-afectiva:** se asume la definición de competencia como el saber-hacer flexible en el contexto familiar, social, cultural y laboral.

Se asume el desarrollo de competencias para el actuar en contextos complejos y móviles, globalizados más que regionales y con relaciones de incertidumbre.

La competencia socio-afectiva hace referencia al saber-hacer con dimensiones axiológicas y habilidades intrapersonales e interpersonales del individuo.

## 9. Bibliografía

Argüelles A., Gonczy A. (2001). *Educación y Capacitación Basada en Normas de Competencia. Una Perspectiva Internacional*. México: Noriega.

Barnett R. (2003). *Los Límites de la Competencia. El Conocimiento, la Educación Superior y la Sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Bogoya D. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

\_\_\_\_\_ y Torrado M. C. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Briones G. (2004). *La investigación social y educativa*. Edición del Convenio Andrés Bello.

Bustamante G., De Subiría S., Bacarat M., Graciano N., Marín F., Gómez J., Serrano E. (2002). *El Concepto de Competencia II*. Bogotá: Alejandría.

Bustamante Guillermo (2003). El concepto de competencia III. *Un caso de reconceptualización*. Bogotá, Alejandría.

Delors J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: UNESCO.

Díaz M. (1998). *La Formación Académica y la Práctica Pedagógica*. Bogotá: Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-.

Díaz M. y Gómez V. (2003). *Formación por Ciclos en la Educación Superior*. Bogotá: Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior - ICFES-.

Gardner H. (1997). *Estructuras de la Mente, La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Goleman D. (1996). *La inteligencia emocional, por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Gómez H. (1998). *Educación la Agenda para el Siglo XXI*. Bogotá: Tercer Mundo.

Iafrancesco G. (1998). *La Gestión Curricular, Problemática y perspectivas*. Bogotá: Libros y Libros.

Losada A. y Moreno H. (2003). *Competencias básicas aplicadas al aula*. Bogotá: Ediciones SEM.

Maldonado M.A. (2002). *Las Competencias una Opción de Vida*. Bogotá: Ecoe.

Morín E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Stake R. E. (1998). *Investigación en estudio de casos*. Madrid. Ediciones Morata

Savater F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel.

Tobón S. (2004). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá: Ecoe.

Torrado M.C. (1999). *El Desarrollo de las Competencias: una propuesta para la Educación Colombiana*. Bogotá: Mimeo.

Torres E., Marín F., Bustamante G., Gómez J., Barrantes E. (2002). *El Concepto de Competencia I*. Bogotá: Alejandría.