



MAPA

Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas

<http://revistamapa.org/index.php/es>

ISSN: 2602-8441

Fecha de presentación: marzo, 2020 Fecha de aceptación: mayo, 2020 Fecha de publicación: julio, 2020

1

El concepto pedagógico de competencia: ¿un concepto integrador o una usanza intelectual contemporánea?

Teaching the concept of competition: an integrated contemporary intellectual fashioned?

Dr.C Rogelio Bermúdez Sarguera¹

rbsarguera@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3293-9242>

Dra.C. Marisela Rodríguez Rebastillo²

: marisela.rebastillo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3268-4593>

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Bermúdez Sarguera, R. & Rodríguez Rebastillo, M. (2020). El concepto pedagógico de competencia: ¿un concepto integrador o una usanza intelectual contemporánea? .Revista Mapa, 1(20), 1-30. Recuperado de <http://revistamapa.org/index.php/es>

¹ Docente-investigador. Facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación. Universidad de Guayaquil.

² Profesora Titular. EE.UU. Texas



RESUMEN

En el presente artículo científico abordamos la problemática del concepto de competencia, tan cacareado hoy día en la palestra universitaria y laboral. Desde nuestras posiciones lógicas, pensamos que el mencionado concepto, aun cuando es bien manido por la mayoría de los contextos de actuación profesional, le asiste poca probabilidad para caracterizar o explicar tal desempeño, debido a su inconsistencia psicológica, pedagógica y filosófica con las que debe contar para configurar el cuerpo categorial de las ciencias. El hecho de violar flagrantemente la ley lógica de la identidad, condiciona la temible anfibología de los términos que esgrimen las ciencias sociales, constituyéndose aquellas en suelo propicio para advertir la brecha epistemológica en la elaboración de los constructos que como conceptos emplea. De ahí la necesidad del examen riguroso y extremo de este término, dada su implicación relevante en el sostenimiento de la plataforma conceptual de estas ciencias.

Las ideas aquí reflejadas pueden servir de consulta para las investigaciones teóricas y metodológicas que se llevan a cabo en los planos de formación profesional universitaria y desempeño laboral.

Palabras claves: competencia, desempeño profesional, formación profesional e investigación.

ABSTRACT

In this scientific paper we address the problem of the concept of competition, so vaunted today in university and professional arena. From our logical positions, we think the above purpose, even when well-worn by most contexts performance, assists unlikely to characterize or explain this performance, due to its psychological, pedagogical and philosophical inconsistency with which it must have to set the categorial body of science. The fact flagrantly violate the logical law of identity influences the fearsome anfibology terms wielding social sciences, constituting those in the most conducive to warn the epistemological gap in developing constructs and concepts used ground. Hence the need for scrutiny and accuracy of this term, given its significant involvement in sustaining the conceptual platform of these sciences.

The ideas listed here can be consulted for the theoretical and methodological research carried out at the levels of university training and job performance.

Keywords: competition, research, university training and professional performance.

INTRODUCCIÓN

Consideramos oportuno abordar la problemática del concepto de competencia, tan cacareado hoy día en la palestra universitaria y laboral. Desde nuestras posiciones lógicas, pensamos que el mencionado concepto, aun cuando es bien manido por la mayoría de los contextos de actuación profesional, le asiste poca probabilidad para caracterizar o explicar lo que pretende, a saber, la problemática de la integración de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores como solución válida y efectiva en lo que a actuaciones profesionales respecta. Ello está dado, a nuestro juicio, debido a su inconsistencia filosófica, lógica, psicológica y pedagógica, saberes con la que dicha problemática debe contar para configurar el cuerpo categorial de las ciencias. El hecho de violar flagrantemente la ley lógica de la identidad, condiciona la temible anfibología de los términos que esgrimen las ciencias sociales, constituyéndose aquellas en suelo propicio para advertir la brecha epistemológica en la elaboración de los constructos que como conceptos emplea. De ahí la necesidad del examen riguroso y extremo de este término,

dada su implicación relevante en el sostenimiento de la plataforma conceptual de estas ciencias.

Las ideas perentorias que se han de colocar en la palestra valorativa de este artículo han de girar en torno a las siguientes hipótesis de trabajo.

Primero. La formación del concepto, y predominantemente del concepto científico, es un problema ineluctablemente vigente y actual.

Segundo. La formación del concepto científico es la razón primera de la enseñanza universitaria o de tercer nivel.

Tercero. El concepto de **competencia** carece de novedad estructural y funcional y, metodológicamente, está yuxtapuesto a múltiples conceptos que se esgrimen por las ciencias sociales, como los de habilidad, capacidad, método, procedimiento, proceso, comportamiento, conducta, hábito, actuación integral, etc.

Cuarto. Los criterios de clasificación adoptados para estructurar los tipos de competencias, carecen de rigurosidad científica en su tratamiento metodológico.

Idea conclusiva. Al concepto de competencia le asiste poca probabilidad de configurar el cuerpo categorial de las ciencias, dada su inconsistencia filosófica, lógica, psicológica y pedagógica.

DESARROLLO

La formación del concepto es un problema ineluctablemente actual

La formación de constructos (conceptos) y, especialmente, de constructos científicos, deviene problemática metodológica actual, no solo porque la ciencia descansa inexorablemente en la palestra de los conceptos, sino, y sobre todo, porque la formación del concepto científico es de hecho un problema inherente a la formación de tercer nivel de la enseñanza especializada. La educación universitaria se apoya ineludiblemente en la formación del concepto, hecho que se ha convertido desde siempre en objeto de estudio de múltiples investigaciones, dentro de las cuales descuella la experiencia científica de los investigadores rusos Vigotsky-Sajarov en las ciencias psicológicas.

No menos importante, en este mismo sentido, a partir del enfoque histórico cultural, se halla la teoría de la formación planificada y por etapas de las acciones mentales y los conceptos del también investigador ruso P.Ya.Galperin y la teoría de la formación de las generalizaciones empíricas y teóricas del también tratadista ruso A.N.Leontiev, en lo que a relación enseñanza y desarrollo psíquico se refiere. Y no es posible olvidar al psicólogo ginebrino Jean Piaget,



quien al periodizar el desarrollo intelectual del niño, fijó como uno de sus períodos el lógico-formal, luego de los 12-15 años de edad aproximadamente. ¿De qué habla la epistemología genética de este hombre de ciencias, sino de la probabilidad de la formación del concepto científico con la llegada de la adolescencia?

Como bien puede advertirse, mucho camino metodológico-investigativo se ha recorrido, serio, estricto, riguroso, en lo que a control de variables concierne, sin contar con las investigaciones realizadas en el contexto de la lógica, cuyas primeras leyes fueron formuladas por el archiconocido pensador griego Aristóteles, leyes sustraídas de la dinámica de expresión del pensamiento correcto. ¿Cómo podría el pensamiento científico arreglárselas sin la ley de la identidad, la ley de la no contradicción, la ley del tercero excluido y la ley de la razón suficiente, esta última formulada simultáneamente por el metodólogo francés Renato Descartes y el alemán Gottfried Wilhelm von Leibniz, filósofo y matemático alemán del siglo XVII, en la resolución de los problemas que a la humanidad preocupan? Sin embargo, pensamos nosotros, ¿por qué damos la espalda a los resultados obtenidos por dichas investigaciones, olvidando la historia y la lógica de la ciencia, que no es otra cosa que la historia y la lógica de los conceptos? Ambivalencia, disgregación, dilución, confusión y falta de rigurosidad científica es lo único que nos resta, predominantemente en las ciencias sociales y, particularmente, en las ciencias de la educación.

Es lamentable el hecho de que la comunidad científica internacional no considere una pregunta de extremo rigor: ¿acaso las ciencias sociales, por el hecho de serlas, tienen que plegarse a la máxima de Leibniz, con arreglo a la cual dicta que "...si la geometría se opusiese a nuestras pasiones e intereses tanto como la moral, tampoco dejaríamos de violarla e impugnarla, pese a todas las demostraciones de Euclides y de Arquímedes, que serían consideradas como fantasías llenas de paralogismos..." (Leibniz, 1983, p.100).

La ciencia es esencia y la esencia es relativamente estable. Si en el objeto -- fenómeno, hecho o situación--, así como en el sujeto, la esencia de su comportamiento --y los niveles en los que esta se expresa-- tiende a ser estable, ¿de dónde prospera la oportunidad de que los hechos, al menos en las ciencias sociales, sean representados por conceptos tan disímiles que, en el peor de los casos, se arreglen en conformidad con las personas mismas que los volcaron a la luz? ¿Cómo es posible que haya tantas definiciones sobre un mismo concepto de los que configuran el cuerpo cognitivo de una ciencia social, como la pedagogía, la psicología, la didáctica y la metodología? ¿Cómo es posible que, sobre la arena investigativa en el campo de las ciencias sociales, obviamente, aparezcan, como de la nada, conceptos tales como mentefactos, multifactos, embudo cognitivo, puentes conceptuales, cartografía conceptual, redes semánticas, mapas conceptuales, mapas cognitivos, mapas de goma, transfer,

endogamia categorial, supracategoría, UVE heurística, metaatención, metamemoria, metacompreensión, método ecodisciplinario? Y a ello bien pudiéramos sumar el hecho, prevaleciendo como triste moda, de conferirle carácter estratégico a cualquier concepto, v.g., gestión estratégica, objetivos estratégicos, planificación estratégica, marketing estratégico, pensamiento estratégico, herramientas estratégicas, prospectivas estratégicas, etc., con el propósito mal logrado, a nuestro juicio, de explicar lo que atañe a la formación y dominio de un concepto determinado.

De estar convencidos de que las leyes del pensar correcto "...no pueden ser derogadas, ni sustituidas por otras [y] tienen carácter humano universal: son unas mismas para los individuos de todas las razas, naciones, clases y profesiones" (Guétmanova, 1985, p.114), entonces, ¿cómo es posible que el pensamiento contemporáneo de las ciencias sociales se haya tornado arriesgadamente inicuo e ignominioso con relación a la severidad y la rigurosidad que debe prevalecer en aquel? ¿Es que acaso los conceptos acuñados en el campo de las ciencias sociales pueden considerarse perecederos, temporales? ¿No son los conceptos existentes lo suficientemente representativos de las realidades que reflejan? Bien sabemos que los conceptos están sujetos al devenir histórico, pero el propio hecho de reflejar niveles de esencia indica que los cambios en sus definiciones no son tan bruscos ni repentinos como pudiera pensarse. Solo lo fenoménico en el objeto puede caracterizarse por aquellas propiedades.

La problemática del concepto, de su formación en el estudiante universitario, es algo sencillamente irrefutable en cualquier desempeño profesional docente. Ella se constituye, quiéralo usted o no, **en la conditio sine qua non de la** preparación de todo profesional, ora en la investigación, ora en la docencia, sin obviar que el propio hecho conceptual está sujeto a la investigación de sí mismo. En otras palabras, ni los conceptos se configuran como ideas innatas, tal cual defendía el pensador prusiano Immanuel Kant, dedicado a la investigación de la estructura de la razón, ni aparecen por una "cuarta persona de la Santísima Trinidad", constituyendo, eso sí, el "Santo Grial" de las ciencias del hombre, el alfa y el omega de todas ellas, ciencias que, a todas luces, tampoco tienen en su concepción general una brecha incuestionablemente definida. Tal es el caso de las ciencias sociales, a saber, de las ciencias del hombre, del comportamiento, de la conducta, de la educación, para el caso de la pedagogía, psicología, didáctica, metodología. Pero es esta misma concepción de las ciencias sociales la que refrenda su casi infinita multiplicidad: la filosofía, la lógica, la metodología, la ontología, el derecho, la economía, la antropología, la axiología, la ética, la estética, la epistemología, la gnoseología, la política, la historia, la pedagogía, la psicología, la didáctica, etc.

El punto de inflexión de las ciencias sociales, creemos, no ha sido para bien, sino para inundar de empirismo impensado la plataforma conceptual de aquellas. A estas alturas, no debe desaparecer del horizonte de razonamiento el hecho tan firme y riguroso que como idea resulta extraordinariamente plausible en la filosofía engeliana, según la cual el prominente tratadista advierte: "...allí donde se trata de conceptos, el pensamiento dialéctico llega, por lo menos, tan lejos como el cálculo matemático" (Engels, 2015, p.64).

Y, en efecto, el genial pensador no solo está aludiendo a la dialéctica de los conceptos, que por antonomasia ha de erigirse en el pivote ineluctable de cualquier investigación metodológicamente estricta, sino, y sobre todo, a la problemática de los conceptos mismos. Trate de indagar sobre el concepto de esencia, por solo poner un ejemplo, y se dará de bruces cuando advierta la cantidad de definiciones que a aquel se le confieren. No es ocioso señalar, como lo exponemos en la tabla que más abajo mostramos, las ideas que sobre el concepto de esencia tuvieron primeramente los estudiantes encuestados.

Un simple estudio de estudiantes de universidades diferentes, sugiere la semejanza incuestionable de las respuestas dadas a la pregunta formulada. Pero lo más preocupante quedó latente en pensar que los propios docentes de aquellos tuviesen las mismas ideas, para lo cual habría que diseñar una nueva investigación, y eso ya no se corresponde con el objetivo del presente artículo.

Tabla No.1 Concepto de esencia, según la opinión estudiantil

Respuestas de mayor frecuencia de los estudiantes universitarios	
Estudiantes del 2do. semestre de la Universidad Agraria de La Habana	Estudiantes del 1^{er} semestre (ciclo básico) de la Universidad de Guayaquil

¿Qué es la esencia?

Concepto empírico:

- Lo que no puede faltar,
- lo que hace que una cosa sea ella y no otra,
- lo más puro,
- lo que no cambia,
- el resultado de un estudio,
- lo más importante,
- la base de todo estudio,
- lo trascendental,

Concepto empírico:

- Lo que no puede faltar,
- lo más puro,
- lo que no cambia,
- el resultado de un estudio,
- lo más importante,
- la base de todo estudio,
- lo trascendental,
- lo sustancial,
- lo más abstracto,

- lo sustancial,
- lo más abstracto,
- lo medular,
- lo fundamental,
- lo principal,
- lo nuclear,
- lo que caracteriza a un fenómeno,
- lo intrínseco a un fenómeno,
- lo más interno del fenómeno.
- lo medular,
- lo fundamental,
- lo principal,
- lo nuclear,
- lo que caracteriza a un fenómeno,
- lo que no se ve con los ojos.

Fuente: datos de la investigación

Elaborado por: autoría propia

Como puede inferirse de la tabla elaborada, el concepto de esencia ha sido definido bajo su égida empírica. Y no es que sea errónea la definición, sino que está infaliblemente inacabada. Ambos grupos, de latitudes diferentes, han considerado lo mismo.

La definición científica del propio concepto como generalización teórica, nos sitúa ante uno de los problemas de mayor trascendencia para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues de ello dependen, no solo las formulaciones de las concepciones teóricas que subyacen al proceso en sí mismo, sino la propia actividad metodológica de la persona que enseña o aprende.

Las investigaciones realizadas en este sentido, dentro de las ciencias pedagógicas y psicológicas, destacan las generalizaciones empírica y teórica, en virtud de las cuales se configuran los conceptos empírico y teórico, respectivamente. Sostenidos por los resultados de dichas investigaciones, pudiera parecer que esta problemática ha sido lo suficientemente tratada. Pero de bruces nos damos con solo formular la pregunta de rigor: ¿qué entender por esencia?, ¿cómo penetrar en ella, cómo descubrirla, tras las múltiples manifestaciones fenoménicas del objeto de estudio, dentro de las cuales también la apariencia la solapa?

Como bien puede observarse, no porque se trate de la esencia o se presuponga que es un concepto que a la ciencia concierne, ya, por antonomasia, estamos ante un concepto científico. No es el caso.

La esencia es un constructo teórico y, por lo tanto, no existe en el fenómeno. Ella está implícita en el objeto, pero nunca estará explícita, pues el pensamiento científico es el único capaz de construirla. La esencia no está en el objeto mismo pero, al mismo tiempo, está en él. Ello se debe a que la esencia es una generalización teórica, sustraída del objeto por el pensamiento científico, y sólo por él.

El reflejo de la realidad objetiva y/o subjetiva puede configurarse por la persona actuante en un conocimiento predominantemente descriptivo acerca de esa (su) realidad como objeto de conocimiento o en un conocimiento preponderantemente explicativo. En ambos casos, el sujeto debe, en función de la obtención de su conocimiento, estructurar las relaciones pertinentes entre las partes constitutivas del objeto que aborda o establece las relaciones entre dicho objeto y otros que necesariamente se vinculen con él. Así, el conocimiento resultante (concepto) puede caracterizarse por el reflejo o no de la esencia del objeto.

El conocimiento, como aproximación infinita y eterna del pensamiento al objeto, está sujeto a la ascensión hacia nuevas abstracciones, dados los nuevos niveles de comprensión del mundo, dados los nuevos métodos de investigación de la realidad que surgen. Cuando uno de los estudiantes le responde que la esencia es lo que no puede faltar para que un objeto sea él y no otro, o lo que lo determina en cualquier instancia, usted puede preguntarle, sin lugar a dudas: ¿y qué es lo que no puede faltar para que sea él y no otro; qué es lo determina como esencia?

Ya tras esa pregunta surge un vacío conceptual que no podrá ser cubierto por el ejercicio forzoso de lo empírico. Y es ahí cuando los estudios universitarios desempeñan su función imprescindible, su función primera: la enseñanza de las esencias. Si bien el estudiante llega a la casa de altos estudios con el lente de lo empírico, la universidad cobra su importancia ineluctable en el saber teórico, en la preparación científica de aquel. Si bien el estudiante ha llegado hasta las puertas universitarias blandiendo y aferrado al conocimiento empírico como el non plus ultra de la sabiduría humana, la universidad tiene la obligación inherente de despedirlo de tales conceptos; primero, aprovechándolos como base incuestionable de la nueva estructura cognitiva teórica que en él se formará y, segundo, sustituyéndolos por los nuevos conceptos científicos que han de reflejar la dinámica de las relaciones de esencia que, entre los objetos de estudio, el hombre ha descubierto. La ascensión a las esencias del conocimiento ha de ser el objetivo rector de la enseñanza en el tercer nivel.

Por último, no desechemos el concepto de tercer nivel. Si bien los niveles anteriores fijaron el aprendizaje de la realidad —objetiva o subjetiva— en términos de conceptos empíricos, ahora este nivel, al igual que el cuarto, tendrán que trascender necesariamente la experiencia cotidiana, el preconcepto o conocimiento inacabado, para “viajar”, sobre el concepto teórico, a mayor velocidad que la luz. El pensamiento científico llega allí, no solo donde no podría hacerlo el propio hombre físicamente, sino donde lo anticipan sus vulnerables hipótesis. Ascendiendo a las hipótesis por deducción, el conocimiento científico deviene tesis por demostración. No cabe duda. Así, la formación del concepto científico se convierte en la razón primera de la enseñanza universitaria o de

tercer nivel, el cual debe conformarlo, además de las propiedades determinantes del objeto de estudio, las leyes de su comportamiento, las causas que le dan origen, las contradicciones que le son inherentes y las tendencias de su desarrollo en la ontogénesis.

Y todo esto sucede igualmente cuando del concepto de competencia se trata.

El concepto de competencia carece de validez estructural y funcional para defenderse desde el punto de vista metodológico

La hipótesis de trabajo que nos impele a la investigación la defendemos con arreglo a la idea de que el concepto de competencia carece de validez de constructo y de contenido, lo que lo hace teóricamente vulnerable y metodológicamente no válido desde el punto de vista instrumental para ser empleado como identidad a la preparación profesional del estudiante.

Primero, ¿cómo entender que el concepto de competencia resulte yuxtapuesto a múltiples conceptos que se esgrimen por las ciencias sociales, como los de habilidad, capacidad, método, procedimiento y proceso?

Segundo, ¿qué tipo de razón asiste para admitir la ambigüedad manifiesta en los criterios de clasificación que se esgrimen en su defensa?

“¡Cuánto se ha dicho del engaño de los sentidos y cuan poco del engaño del lenguaje, del cual, sin embargo, el pensamiento es inseparable! ¡Y cuan torpe es la traición de los sentidos, cuan sutil la del lenguaje!” (Lenin, 2012, p.50) – expresa brillantemente el pensador ruso V. I. Lenin. En este lugar resultan oportunas las palabras tomadas por nosotros como exergo al presente artículo. Tales son, hoy día, los malabarismos terminológicos a los que se exponen las ciencias sociales; ¿quizás su último recurso para denotar su origen y existencia? o ¿será que no acertamos a sobreponernos al prejuicio rutinario del esquema conceptual previsto? La reputación más contundente de estas extravagancias epistémicas, nos parece, bien puede hallarse en el concepto de competencia. Antes, y con el firme propósito de despertar del “prolongado letargo” en el que nos mantiene sumidos este concepto, deseáramos comparar los conceptos de neumonía y habilidad en virtud de sus representaciones empíricas.

Sin temor a confirmar la hipótesis de que la naturaleza de las definiciones de estos dos conceptos son inconmensurablemente incomparables si de concepción científica –o empírica-- se trata, propusimos realizar el mismo ejercicio investigativo que tuvo lugar con el concepto de esencia, pero con el objetivo de demostrar que, en virtud del campo del saber al que responde un concepto u otro, así dejará este albergar las más prolíferas --o con mayor precisión-- definiciones como entidad intelectual, al igual que su resonancia, aun

cuando sea como ruido de latón trascendental, parafraseando a Engels, como lo es el caso que nos ocupa.

La experiencia la llevamos a cabo bajo selección muestral de naturaleza intencional, no probabilística, en las aulas de la Universidad Agraria de La Habana. Lo aplicamos a 19 estudiantes del 2do. semestre de la facultad de estudios socioculturales. Igualmente, la experiencia tuvo lugar en la Universidad de Guayaquil, con un total de 23 estudiantes que reciben la asignatura de “Pensamiento crítico” de las carreras de Derecho (7 estudiantes), Gestión Empresarial (5), Ciencias Administrativas y Contables con mención Contador Público Autorizado (9) y Comercio Exterior (2); así como en 30 estudiantes que reciben la asignatura “Metodología de la investigación científica” de las carreras de Cultura Tradicional de la Salud (4), Diseño Gráfico (2), Administración de Transporte Marítimo y Portuario (2), Sistemas de información (3), Derecho (9), Gestión Empresarial (5) y Ciencias Administrativas y Contables con mención Contador Público Autorizado (2). Los estudiantes que participaron en la investigación fueron en total 42, que representaron el 100% de los estudiantes matriculados en dichas asignaturas.

La variable controlada o el criterio de inclusión en la muestra hubo de ser que ninguno de los estudiantes cursara estudios en carreras pedagógicas, psicológicas o de ciencias médicas, independientemente del semestre o ciclo matriculado. De manera que ninguno de los encuestados era estudiante de dichas carreras, lo que podría haber “contaminado” el ejercicio por la estructura conceptual previamente existente.

Las preguntas formuladas fueron las siguientes: ¿qué es neumonía? y ¿qué es habilidad?

Tabla No.2 Comparación de los conceptos empíricos de neumonía y habilidad.

Respuestas de mayor frecuencia de los estudiantes universitarios	
Estudiantes del 2do. semestre de la Universidad Agraria de La Habana	Universidad de Guayaquil
¿Qué es neumonía?	
Concepto empírico:	Concepto empírico:
<ul style="list-style-type: none">○ Enfermedad pulmonar,○ Enfermedad respiratoria.	<ul style="list-style-type: none">○ Enfermedad pulmonar,○ Enfermedad respiratoria,○ Infección del sistema respiratorio.

¿Qué es habilidad?

Concepto empírico:

- Destreza,
- facilidad para hacer algo, saber hacer algo,
- aptitud,
- don,
- experiencia,
- manera de resolver un problema,
- talento,
- capacidad para realizar una acción,
- desempeño exitoso en una profesión,
- éxito,
- conocimiento.

Concepto empírico:

- Destreza,
- facilidad para hacer algo,
- aptitud,
- don,
- experiencia,
- manera de resolver un problema,
- talento,
- capacidad para realizar una acción,
- desempeño exitoso en una profesión,
- éxito,
- flexibilidad,
- conocimiento,
- acción,
- pericia,
- competencia,
- algo que uno maneja,
- tener criterio para hacer algo y resolverlo.

Fuente: datos de la investigación

Elaborado por: autoría propia

No se hace difícil la interpretación que los resultados proyectan.

Mientras la definición del concepto de neumonía realizada por la generalidad de los participantes se construyó a los mismos conceptos-indicadores, a saber, enfermedad o infección pulmonar, el de habilidad fue vilipendiado en cualquier dirección epistemológica. Pero lo más sorprendente de esto no fue la propia definición del concepto de habilidad, sino de los términos-conceptos que configuraban la definición misma. Ante el hecho de cuestionarles a los participantes algunos de los términos por ellos empleados, digamos, como el de aptitud para identificar la habilidad, tampoco lograban referir qué significaban ni a qué campo de las ciencias pertenecían. ¿Por qué esgrimimos el concepto de habilidad? Porque, a todas luces, la habilidad iba a ser proclamada competencia; no habría escisión entre ellas. También fue esa una de nuestras hipótesis de trabajo. Lo uno y lo otro serían una y la misma cosa. ¿Podrían las ciencias sociales tolerar estas conductas intelectuales poco rigurosas? Por eso, nos vimos abocados a compartir plenamente con Engels (1971) que "...para liquidar

una filosofía [la cursiva es añadida] no basta, pura y simplemente, con proclamar que es falsa”, [se hace necesario] “...“suprimirla” en el sentido que ella misma emplea, es decir, destruir críticamente su forma [la cursiva es añadida]...” (p.366).

Y, es justamente, eso lo que debe ocurrir con el concepto de competencia. Detengámonos en el contenido de dicho concepto.

El término competencia, proveniente del griego agony y agoniestes, significa competición y, en latín, está indicado como competere, que significa estar calificado. Según Del Campo (2000), este concepto fue definido primeramente por David Mc Clelland, de la Universidad de Harvard, en 1973, y se aplicó por vez primera en la United States Information Agency. En 1978, Gilbert vinculó el concepto de competencia con el de rendimiento, mediante la fórmula $W = A/B$, donde W definía a la competencia como la función del rendimiento valioso, siendo esta una función del logro valioso (A) con respecto a un comportamiento costoso (B). Ya para los años tempranos de la segunda mitad de la década de los 90, Lévy-Leboyer (2003) develaba las diversas acepciones semánticas que al concepto de competencia le habían sido adjudicadas, a saber, autoridad, capacidad profesional, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia, aunque él mismo la consideraba como un repertorio de comportamientos que integraban aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos.

Debido a la multiplicidad de definiciones que del vocablo existen, pretendemos considerarlas en la siguiente tabla de contingencias, para facilitar la comparación y nuestras posiciones al respecto.

Tabla No.3 Definiciones sobre el concepto de competencia.

Conceptos esgrimidos con mayor frecuencia para definir el concepto de competencia				
Conceptos que se subsumen	¿Qué es?	¿Para qué?	Autor	Año
Capacidad	Sin contenido (S/C)	Para el desempeño : • eficiente de roles y tareas claramente definidos, estructurados, observados y medidos.	Gómez	2010
	Recursos humanos para asumir el reto de un desempeño.	• exitoso en el puesto de trabajo.	Azuaje	2008

(S/C)	• exitoso del proceso docente-educativo.	Salas	1999
Se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos.	• eficaz en un tipo determinado de situación.	Perrenoud	1999

Valoraciones oportunas al concepto:

En la historia de la psicología, como ciencia dedicada al estudio del psiquismo –animal y humano--, el concepto de capacidad –al igual que los de carácter y temperamento-- bien formaba parte de la estructura clásica de la personalidad, concepto último que, consideramos, podría constituirse en el concepto integrador al estudiar a la persona. Las enconadas posiciones epistémicas en las investigaciones subsiguientes de sesgo psicológico dieron al traste con dicha estructura, promoviendo la ascensión del conocimiento psicológico a nuevos niveles de esencia. De tal suerte, en la configuración teórica de este conocimiento, las posiciones apuntan a considerar hechos psíquicos de naturaleza cognitivo-instrumental en lugar de la capacidad (véase Rodríguez Rebastillo, M. y R. Bermúdez Sarguera (2007). En otras palabras, el aspecto de contenido de la personalidad bien puede traducirse en términos de conocimiento de la realidad y de sí mismo –percepción, pensamiento (empírico y teórico)--, y en términos de instrumentación psíquica, focalizando así las operaciones, acciones y habilidades que configuran la ejecución de la persona. La literatura especializada de índole psicológica no adjudicó validez de constructo al concepto de capacidad, pero sí lo hizo a favor de los conceptos de operación, acción y habilidad. Se hace muy poco probable negar los resultados obtenidos en materia de lo psíquico instrumental, investigaciones que no solo han girado en torno a la validez de constructo de estos conceptos, sino también a la validez de criterio, a la operacionalización pactada en la palestra científica de aquellos términos. No es difícil percatarse cómo las definiciones del concepto de capacidad se constriñen al conocimiento o a los recursos humanos, ambos conceptos que, por definición pertenecen a las ciencias gnoseológica y administrativa, respectivamente. En el peor de los casos, el concepto no se identifica con contenido alguno o lo hace en el sentido del desempeño exitoso o eficaz de la persona, escapando así de la validez de constructo y de criterio pertinentes.

Habilidad	Pericia, aptitud o idoneidad	• para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.	Real Academia Española	2015
------------------	------------------------------	--	------------------------	------

(S/C)

- aumentar el valor económico del esfuerzo que una persona realiza en el mundo laboral.

Goleman 1999

(S/C)

- tomar iniciativas y actuar sobre su ambiente.

White 1959

Valoraciones oportunas al concepto:

Al igual que el concepto de hábito, la habilidad configura el cuerpo instrumental de la persona, gracias al cual este transforma la realidad y a sí mismo. Los instrumentos psíquicos que empleamos para llevar a cabo una actividad se advierten en las operaciones y acciones psíquicas. Intencionalmente subrayamos el calificativo de dichos instrumentos como psíquicos para enfatizar que ellos forman parte constitutiva de la personalidad. Si bien los aspectos motivacionales y afectivos de esta última nos impelen a actuar, la actuación misma se configura en operaciones y acciones. Sostenidos en los planos de regulación psíquica, a saber, lo consciente y lo inconsciente, los instrumentos psíquicos entonces deben responder a esos mismos planos: la operación como ejecución de naturaleza inconsciente y la acción como forma misma de ejecución, solo que expresada a nivel consciente (véase glosario). Por su parte, la habilidad —el hábito— no es algo distinto de la instrumentación psíquica, sino tan solo un nivel de dominio que caracteriza la ejecución de aquella. De esta manera, la acción puede ejecutarse a un nivel de dominio bajo, medio o alto, y cuando dicha ejecución tiene lugar al nivel más alto de dominio, entonces la denominamos habilidad. Así, la habilidad es, según Rodríguez Rebustillo, M. y R. Bermúdez Sarguera (2007), una acción dominada. Lo mismo ocurre con el hábito, término que identifica una operación dominada. De este modo, tendríamos argumentos suficientes para negar la identidad del concepto de competencia con el de habilidad y con el de hábito, por los cuales se entienden, a tenor de las expresiones que en la literatura aparecen, la pericia, la aptitud o la idoneidad y el rasgo personal, respectivamente. Lo más preocupante del caso es que los investigadores que han intervenido en la definición del concepto de competencia, por lo general, no pertenecen al campo de la psicología, dejando una brecha insalvable justo en la ciencia que ha de servir de base teórica y metodológica para ejecutar investigaciones de esta

naturaleza. Lamentablemente, y recurriendo a lo mismo que expresamos más arriba, la superposición de términos sin validez de constructo y de criterio deviene falible en la comprensión teórica del concepto de competencia.

Hábito	Rasgo personal o conjunto de hábitos.	Para el desempeño: •laboral superior o más eficaz.	Goleman	1999
Comportamiento	Relacionado con el aspecto socio-afectivo, cognoscitivo, sensorial y motriz. • Integran aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos que unas personas dominan mejor que otras. • Tareas o situaciones de trabajo, organizadas en el seno de una estructura mental, con las características de ser relativamente estables y movilizables cuando es preciso.	•desenvolverse en una función, actividad o tarea. •realizar actividades profesionales y, más concretamente, las misiones que forman parte de un puesto. •emprender proyectos y •desarrollar la creatividad.	Argudín	2005
Conducta			Lévy-Leboyer	2003

Valoraciones oportunas al concepto:

El concepto de conducta es un concepto bien manido por las ciencias psicológicas, hasta tal punto que devino categoría para la psicología de la conducta o behaviorismo. Elevado a la cima teórica por el psicólogo norteamericano J. B. Watson (1913), la conducta –externa-- representó la contraposición ideológico-psicológica más enconada contra el psicoanálisis del vienés S. Freud (1890). Impelidos por la necesidad de adjudicar carácter científico a la psicología, las investigaciones de los conductistas norteamericanos

más connotados y seguidores de aquel –E. Thorndike, B. F. Skinner y otros— dieron al traste, pensamos nosotros, con lo mismo que la psicología profunda estudiaba: el inconsciente. Así, la conducta no es un concepto a vilipendiar dado el desconocimiento de las ciencias psicológicas por quienes intentan abordarlo. Como bien hemos enfatizado en oportunidades anteriores, nos atrevemos a acentuar que el método histórico-lógico en las ciencias sociales resulta borrado de las investigaciones científicas sociales, preponderantemente de la psicología. ¿Qué derecho epistémico le asiste a los que promueven y realizan estos estudios, para designar como competencias las tareas, las situaciones de trabajo, las aptitudes, los rasgos de personalidad o los conocimientos que unas personas dominan mejor que otras? ¿Qué validez adjudicar a estos conceptos, si no se respeta la epistemología de las ciencias psicológicas?

Actuación	Acciones	<ul style="list-style-type: none"> •expresar el desempeño en la interacción con contextos socioculturales y disciplinas específicas y •demostrar observable y mensurablemente lo que el estudiante sabe o es capaz de hacer. 	Restrepo	2013
	Saber actuar complejo	<ul style="list-style-type: none"> • movilizarse y utilizar eficazmente una variedad de recursos. 	Tardif	2008
	Actuación integral	<ul style="list-style-type: none"> • innovar y abordar los retos del contexto, afrontando las dificultades y problemas, de tal manera que haya permanencia del proyecto, acorde con los recursos 	Tobón	2008

disponibles y las condiciones sociales y económicas que lo caracterizan.

- | | | | |
|-----------------------|--|---------|------|
| Herramientas mentales | <ul style="list-style-type: none">• conocer mejor la realidad y ser más razonables frente a ella,• saber cuándo y cómo actuar,• extraer significados de la experiencia vital que movilicen el desarrollo individual. | Beltrán | 2006 |
|-----------------------|--|---------|------|

Acción integrada por las competencias técnica, método-lógica, social y participativa.

Tejada 1999

Valoraciones oportunas al concepto:

No es difícil a la comparación sustraer el hecho de que en las expresiones autorales se usan palabras pomposas y de moda con las que se trata de enfatizar la solemnidad y el culto a la ciencia, pero que no dejan más que un vacío en la comprensión y un galimatías que solo funciona como fárragos inútiles en lo que al concepto de competencia concierne. Estamos aludiendo predominantemente a los términos integral y complejo. No cabe dudas de que cuando de integración se habla el pensamiento viaja sobre la concepción del enfoque holístico en el abordaje de un objeto de estudio, Lo mismo sucede con el término complejo, con el que se busca liar y confundir la ya enmarañada madeja que dificulta totalmente el entendimiento a nivel de las esencias del conocimiento. En un segundo orden, el uso de la palabra herramienta solo traduce la pobreza epistémica del autor, queriendo señalar la presencia de un cuerpo instrumental psíquico a la hora de ejecutar una acción o una operación, términos que, por demás, sí se hallan en el sistema metodológico de las ciencias. ¿Acaso es tan difícil esgrimir el concepto de método en lugar del concepto de herramienta? Por supuesto, el poco dominio de la

ciencia metodológica trae como consecuencia el uso de términos que no se corresponden con el saber científico-metodológico. Eso deriva en una de las razones cimeras por la que el tercer nivel de enseñanza tiene que centrarse en la formación ineludible de los conceptos científicos pertinentes. El dominio del concepto de método no deja brecha al uso de otros arrancados del vulgo, como lo es el caso de la palabra herramienta. Hoy el cuerpo de conocimientos de las ciencias no está en ciernes, por la que cada área del saber cuenta, si no con un sistema cognitivo científico, al menos con una pléyade de conceptos que la configuran. Es lamentable que estos autores obvien y nieguen los aportes epistemológicos de las investigaciones hechas al respecto. Por último, no es ocioso advertir cómo el ejemplo que cierra las definiciones del término actuación, es bien contradictorio, pues ahora sucede que son las competencias quienes integran la acción y no al revés. El poco dominio del idioma, del lenguaje, implica necesariamente que las ciencias sociales sean tratadas, en la mayoría de los casos, sin el menor respeto; de ahí su clasificación como ciencias blandas.

Trascendencia para las profesiones.	<ul style="list-style-type: none">• encontrar una alternativa que impulse la construcción de un estilo de vida acorde con los intereses propios y los sociales.	Ayala	2006
Combinación dinámica de atributos en relación con los conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades.	<ul style="list-style-type: none">• describir los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de este proceso.	Bezanilla	2003
Definición abordada a partir de la clasificación de las áreas y los autores que lo examinan, en función de las etapas históricas		Fernández-Salineró	2006

por las que ha
atravesado el concepto.

Valoraciones oportunas al concepto:

Estas últimas ideas que hemos agrupado, como puede ser observado, no responden a definición alguna, empleando palabras que nada aportan a la esencia de este objeto de estudio, como lo es el caso de combinación dinámica de atributos. ¿Qué es lo que se combina?, ¿cuáles son los atributos de qué?, ¿por qué hablar de la trascendencia de este concepto, si no nos estamos refiriendo a su valoración?, ¿cómo definirlo sobre la base de la clasificación, si ambas instrumentaciones, la clasificación y la valoración, son bien distintas?

Fuente: datos de la investigación

Elaborado por: autoría propia

Aun cuando esta tabla no sea la más representativa del abordaje que al concepto de competencia se le ha conferido, sí denota la “calamidad” epistemológica y metodológica con que ha sido tratado. Salta a la vista que sus definiciones apuntan a identificarlo preponderantemente con otros conceptos, también de extrema complejidad, si de definirlos igualmente se trata. Dentro de estos pueden notarse los conceptos de capacidad, habilidad, hábito, conductas, tareas, comportamientos, actuaciones y situaciones de trabajo o, en el peor de los casos, no ha sido definido, superponiéndolo a determinados objetivos. En este sentido, compartimos plenamente las posiciones de Lévy-Leboyer (2003) sobre la multiplicidad de las definiciones que representan al concepto de competencia. Salta a la vista la pregunta de rigor: ¿es la competencia una capacidad, una habilidad o un objetivo?, porque de lo que sí podemos estar seguros es que dos conceptos no pueden reflejar una misma realidad y, por ende, no pueden lógicamente definirla bajo los mismos términos. A propósito, aquí el término lógicamente no está empleado bajo el significado de razonable, sino en virtud de las leyes que la ciencia de la lógica impone al pensar correcto. En ninguno de los casos analizados se advierten las definiciones de los conceptos que configuran el propio concepto de competencia, de lo que bien puede inferirse que los autores lo dan por sobreentendido, lo que condiciona inexorablemente la expresión inconsistente, para la lógica del examen, de las cadenas verbales inconscientes.

Como bien puede ser advertido, en los términos analizados no hay definiciones operacionales de estos. ¿Cuál es la validez de constructo de este concepto? ¿Qué prueba de medición han usado los investigadores para evaluar las competencias?, ¿dónde quedó la validez de criterio que identifica la medida de competencia de un sujeto para una u otra actuación laboral o académica?

Al final, todo nos aboca a afirmar que si no hay teoría que sustente un concepto, tampoco se puede identificar la presencia o ausencia de este concepto en la actuación, y mucho menos elaborar una prueba que realmente mida este constructo. De ahí la llamada validez de constructo, como habíamos más arriba mencionado, que no es más que la operacionalización de las variables que se incluyen en un concepto, como lo es el caso del concepto de competencia.

Psicólogos, como Messick (1998), definen la validez de constructo "...como un juicio evaluativo integral del grado en que la evidencia empírica y fundamentos teóricos apoyan la idoneidad y adecuación de las inferencias y acciones basadas en resultados de las pruebas..." (p.35). La clave para la validez de constructo son las ideas teóricas detrás del rasgo en cuestión, es decir, ideas teóricas que, como conceptos, definen aspectos de la personalidad, de la inteligencia, entre otros objetos de estudio de la ciencia de la psicología.

Así, el concepto de competencia queda destinado a mezclarse con abstracciones semejantes o idénticas a la de aquellos conceptos. La fisura mortal aparece en que tampoco las definiciones de estos últimos términos resultan definitivamente claras y convincentes en la palestra conceptual u operativa para las ciencias, específicamente para las sociales. Así, mientras a las capacidades se les identifican con las potencialidades generales e internas y que no implican metacognición ni idoneidad, constituyendo las bases del desarrollo de las competencias (Salas, 1999; Morales, 2008), las habilidades se consideran elementos de la competencia y procesos efectivamente desarrollados a partir de las capacidades, para alcanzar determinados objetivos y que tienen un importante componente cognitivo (Beltrán, 2006), mientras que a las destrezas se les admiten como acciones concretas para poner en acción cada habilidad (Morales, 2008). Por último, las competencias se hallan limitadas a procesos complejos generales de desempeño con idoneidad y ética que articulan saberes desde el proceso metacognitivo (Tobón et al., 2010). ¿De dónde salen "tamañas" abstracciones? ¿Es que los conceptos pueden definirse a tenor de la autoridad de los autores o de su "prestigio" académico? ¿Qué argumentos sostienen ese "proceder epistémico" de los investigadores en las ciencias sociales? La generalidad de las posiciones no solo vulnera las leyes de la lógica bivalente, leyes del pensamiento correcto, sino que dichas definiciones poco o nada tienen que ver con determinadas áreas del saber científico que están ineludiblemente imbricadas a ellas. En consecuencia, a esa falta de rigurosidad científica subyace el poco dominio que del conocimiento filosófico, metodológico, psicológico y pedagógico tienen sus autores.

La persona que focaliza la investigación científica en las ciencias sociales, pensamos, está obligada a dominar las bases epistemológicas en las que cada una de aquellas áreas se sostiene. De eso no cabe duda alguna. A nuestro juicio, el examen general del concepto de competencia es extremadamente endeble desde cualquier punto de vista del saber científico. En palabras más estrictas, el

concepto no resulta válido porque no tiene validez de constructo. No es difícil comprobar, a fin de cuentas, que no existe un único eje estricto conceptual alrededor del cual gire toda la problemática de la competencia y genere, con ello y desde ello, un sistema metodológico consecuente y coherente en la praxis académica e investigativa, preponderantemente en la formación del profesional. Y, lo más lamentable de todo esto, es que hoy la moda del uso del concepto de competencia se pone en juego en casi todos los programas educativos – currículos escolares, planes de estudio y programas de asignaturas--, pues la generalidad de las carreras universitarias, al estar orientados hacia los perfiles de salida, se piensa, les resulta completamente imprescindible asirse a él. Resultan obvios los problemas de evaluación que entrañan los exámenes en los currículos escolares.

Es paradójico el hecho de que, siendo tan manido hoy día dicho concepto por las ciencias sociales, resulte débilmente defendido por ellas o haya sido fatal y poco feliz el argumento blandido en aras de su definición conceptual u operacional. Tómese, una vez más, a guisa de ejemplo, las ideas siguientes sobre el particular.

Las competencias no son, señala Morales (2008), como comúnmente se cree — capacidades, sino más bien habilidades, es decir, capacidades desarrolladas [la cursiva es añadida]. Por eso ya no es pertinente, según las ciencias cognitivas, decir que alguien es capaz de, sino que alguien es hábil para [la cursiva es añadida]. Por otra parte, las competencias no se identifican sin más con las destrezas [Sic], porque estas no son otra cosa que habilidades psicomotrices, de ahí que ya no es correcto decir “destrezas comunicativas”, sino habilidades comunicativas. (p. 38)

Seamos honestos, ¿a quién le hace falta el uso del concepto de competencia, cuando ni sus propios estudiosos logran convencer de la rigurosidad científica que debe permear su definición? ¿Acaso no es contrastable fehacientemente la imprecisión, la ambigüedad, la vaguedad, la anfibología y la tergiversación de los términos empleados? Este último autor no esconde, como tantos otros, su falta de seriedad o su falta de dominio de los conocimientos psicológicos y pedagógicos y, lo peor, impone, también como tantos otros, desde la sanción ejecutiva, su confusión conceptual explícita. ¿Es muy difícil reconocer el desorden y la anarquía de los términos usados por aquel cuando abjura de las competencias al ser definidas como capacidades y acto seguido afirma que son capacidades desarrolladas, o sea, habilidades, por ejemplo? ¿Qué ciencia soporta, tolera, resiste el embate de tal ambigüedad en sus términos, como

sucede en la pedagogía? ¿Por qué esto no ocurre en las ciencias médicas?, ¿será que no pueden darse el lujo de “jugar” con tal promiscuidad de conceptos o sus definiciones porque de la vida de las personas se trata? ¿Por qué ello no ocurre con el Derecho? ¿Será que no pueden darse el lujo de “jugar” con las identidades, porque de ello depende que se haga justicia tras el litigio presentado? Los jurisconsultos romanos ya habían advertido la importancia del concepto en el Derecho, al decir: “Omnia definitio in iure civile periculosa est”.³ Y no solo es peligrosa para el Derecho. Sinceramente, ¿podría el conocimiento de sesgo social denominarse ciencia, al menos como ha sido “defendido” hasta hoy su estructura conceptual fundamental? ¿Cómo es posible violar así las leyes del pensamiento correcto, sin las cuales no se construye ciencia ninguna? ¿De qué ley de la lógica bivalente, como la ley de la identidad, estamos hablando, si ni los conceptos empíricos se respetan? De algo sí podrían enorgullecerse las ciencias sociales, en general, y es de su promiscuidad conceptual, convirtiéndolas en “tierra de nadie”, en “bloques” absurdos, caóticos, en lo que al concepto respecta.

La tipología elaborada sobre el concepto de competencia carece de rigurosidad científica en su tratamiento metodológico

Algunos autores han clasificado el concepto de competencia, aludiendo a su carácter instrumental (Chomsky (1980); Mc Clelland (1998); Hymes (1980); Gardner (1987, 1988, 1993); Gallego (2000); Jurado (2003); los segundos, lo hacen a favor de su carácter interpersonal (Verón (1969, 1971); (Habermas (1987); en tanto Hyland (1994), lo hace a favor de su carácter sistémico, en virtud del área en la que el concepto ha sido aplicado. A nuestro juicio, tanto unos como otros, jamás se detuvieron a explicar en qué consistía lo instrumental, lo interpersonal y lo sistémico en su relación con este término, dejando una brecha insoluble en la comprensión de la naturaleza del concepto. Considerando como criterios de clasificación lo instrumental, lo interpersonal y lo sistémico, estos investigadores solo aludían a su funcionalidad dentro del sistema de referencia dado y no al enfoque estructural que debe sistematizarlo.

Por mucho que queramos, resulta imposible hallar una unidad clasificatoria cuando de este concepto se trata. Es verdad, no estamos al margen de la idea leninista con arreglo a la cual un objeto puede responder a múltiples clasificaciones, siempre que los criterios, para ello, también sean múltiples. Pero lo que no puede suceder es que, para un mismo criterio, como unidad de medida, en este caso, clasificatoria, resulten múltiples las manifestaciones del mismo objeto.

³ “*Toda definición en Derecho es peligrosa*”. Lucio Giavoleno Prisco: eminente jurista romano.

Los criterios de clasificación advertidos en la literatura bien pueden superponerse unos a otros, pues la naturaleza de ellos lo permite. Así, como ejemplo los contextos de actuación profesional, en los que lo psicológico, lo pedagógico, lo educativo, lo social y las actividades profesionales, son una y la misma cosa. Es recurrente el hecho de que el concepto se le constriña a determinados objetivos, lo que debe ser contenido de la formación del profesional o del desempeño laboral del graduado.

Veamos la exagerada disimilitud clasificatoria en la que dicho concepto se ha visto envuelto en la literatura especializada, además de la ya abordada más arriba.

Tomando como pivote múltiples criterios de clasificación, las competencias han sido divididas en: docentes, diferenciadoras, socio-afectivas, claves, esenciales de una organización (core-competences), laborales y profesionales, técnicas y tecnológicas, metodológicas, participativas, personales, básicas, genéricas, específicas, múltiples: biopsíquicas, ecológicas, cognitivas, comunicativas, ético valorativas, espirituales, estéticas; macrocompetencias, empresariales, cerebrales, comprensivas, críticas, creativas, complejas, de tomar decisiones, de solucionar problemas, de metacognición, de autorregulación, de transferencia, de umbral, etc.

Pero si el párrafo anterior no ha sido concluyente, valoremos este otro ejemplo: “las competencias, como las inteligencias, son múltiples [la cursiva es añadida]: biopsíquicas, ecológicas, cognitivas, socioafectivas, comunicativas, ético valorativas, espirituales, estéticas, laborales, técnicas y tecnológicas” (Morales, 2008, p.47). Ya no debe haber dudas; ahora la balanza se inclina en el sentido de la moda en la psicología, en la que el concepto de inteligencias múltiples, por cierto, mal acuñado y clasificado por el psicólogo norteamericano Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, es tomado para que funja como criterio de clasificación en la elaboración de una tipología sobre las competencias. Valoremos cómo un concepto que antecede a otro en la historia de las investigaciones sociales, en este caso de índole pedagógica y psicológica, debilita la rigurosidad con que los subsiguientes conceptos deben ser tratados. Aquí solo debemos apuntar que las inteligencias, desde nuestras posiciones teóricas, obviamente, deben ser dos: la inteligencia perceptual y la inteligencia conceptual. En ellas bien pueden subsumirse todas las inteligencias a las que H. Gardner hace alusión. Por supuesto, hay inteligencias, propuestas por este autor, que solo son usanzas intelectuales contemporáneas, a tono con el giro que toman hoy las exigencias de la humanidad para su bienestar y el cuidado del planeta, como la espiritual y la ecológica, respectivamente.

Las clasificaciones examinadas no solo nos advierten de la incompetencia instrumental-metodológica de los autores en la ejecución de la investigación, sino también del poco dominio de los conocimientos inherentes a la filosofía, la



lógica, la epistemología y la psicología, como ciencias que preponderante-mente tratan los problemas que al hombre atañe desde el punto de vista de su formación y desarrollo cognitivos. Ello trasciende y menoscaba, sin lugar a dudas, la preparación profesional del estudiante de tercer nivel y, con toda probabilidad, su desempeño laboral en el futuro puesto de trabajo.

No sería ocioso añadir, por último, el irrespetuoso dominio que del idioma español también padecen estas “posiciones autorales”.

En síntesis, el concepto de competencia ha sido focalizado, en la actualidad, como una solución válida y efectiva a la hora de integrar actuaciones profesionales. Quienes asumen la enseñanza por competencias presuponen la posibilidad de resolver el dilema de la integración de los conocimientos, las habilidades y las actitudes, lo cual ha marcado una pauta notable en las investigaciones educativas. Teniendo en cuenta que un profesional debe saber resolver problemas en los planos cognitivo y conductual, bajo la ética de la profesión, los tratadistas recurren a este término con la esperanza de integrar, en la mayoría de los casos, lo que en la propia enseñanza aparece visiblemente fragmentado.

Es por ello que, apoyados en la psicología conductista, estos estudiosos pretenden describir todos aquellos comportamientos que hacen que una persona sea idónea para un puesto de trabajo. Tales comportamientos se apoyan en un conjunto de habilidades y hábitos que se ejecutarán bajo la égida de determinados valores o actitudes que respaldan el desempeño de ese profesional.

A partir del enfoque holístico o integración de saberes (estándares), se realiza una lista de conocimientos y habilidades de diversas disciplinas, con vistas a lograr establecer relaciones transdisciplinarias, a partir de un problema profesional concreto. Bajo este pretendido enfoque, intentan eliminar –o, al menos, atenuar-- el carácter sumatorio de las habilidades por años y disciplinas. Pero, ¿cómo lograr reducir o eliminar este hecho? No es difícil advertir que, para lograrlo, deben partir de la operacionalización de un concepto que, por demás, resulta impreciso: el concepto de competencia. ¿Qué significa competencia? Si competir es lidiar, luchar, rivalizar, combatir, entonces ¿contra quiénes hay que hacerlo?, ¿para qué?, ¿para identificar quién resulta más idóneo para un puesto de trabajo u otro? No nos llamemos a engaño. Hoy día hay sobradas razones para defender la idea con arreglo a la cual sabemos que, en el mundo profesional contemporáneo, no se consigue nada por sí solo. El volumen de los aportes de la ciencia es tal que las investigaciones de sesgo pedagógico, por ejemplo, giran bruscamente en torno a la búsqueda de métodos de enseñanza altamente efectivos que logren el aprendizaje del conocimiento y del bagaje instrumental dispuesto en menos tiempo o, al menos, bajo la misma dosificación del tiempo asignado para los planes de estudio vigentes. La transdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad es algo sencillamente irrefutable

en el contexto pedagógico reinante. Quiéralo usted o no, el trabajo en equipo ha de constituirse en variable axiomática de la formación académico-investigativa del futuro profesional y la solución de los problemas a los que se enfrenta, una vez egresado de la universidad.

Por otra parte, si algo no puede obviarse cuando de competencia se trata, es la problemática de su evaluación. Y la primera pregunta de rigor sería: ¿cómo evaluar las competencias, si el concepto no ha sido operacionalmente definido? Bien sabemos que un concepto no definido operacionalmente, no tiene oportunidad de ser evaluado. De Perogrullo es la idea de que la vaguedad, la ambigüedad y la imprecisión que del término de competencia hoy nos asiste, condiciona la elevada dificultad de identificarlo o de reconocer cuáles son los indicadores que signalizan sus diferentes gradientes.

Resulta en extremo contradictorio que se pretendan describir todos aquellos comportamientos que identifican la idoneidad de una persona para un puesto de trabajo, con lo cual se esgrimen los conocimientos que, en materia de conducta, nos legó la psicología behaviorista y, al mismo tiempo, se intenten alejar de sus aportes, perdiendo lo más relevante de sus posiciones teórico-metodológicas: la precisión de la observación externa, la observación de cada uno de los pasos que configuran un acto conductual dado. Resulta poco probable evaluar de manera íntegra una actuación profesional determinada, si no se haya desglosada hasta su mínima expresión posible. Ello trae a colación el hecho de defender, desde nuestras posiciones metodológicas, la propuesta de las escalas analítico-sintéticas que elaboramos para cada una de las acciones susceptibles de ser aprendidas como ejecuciones ineludibles de la actuación psíquica instrumental de la persona que enseña, aprende o investiga (ver Rodríguez-Bermúdez, 2007).

Aun cuando se elaboren pertinentemente los problemas profesionales-tipo por las entidades empleadoras y de acuerdo con las necesidades sociales, tales situaciones típicas y contextuales no reflejan, en sí mismas, el concepto de competencia. Las funciones de un cargo o los requisitos de un puesto de trabajo, no expresan las competencias en sí mismas.

Tomemos a guisa de ejemplo la siguiente definición, con la que se pretende expresar el carácter integrador del concepto de competencia. Vázquez (2014) señala que “las competencias son un conjunto articulado y dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado” (§ 5).

Al someterla bajo el prisma del análisis, dicha definición nos obliga traer a colación el modo en que muchas veces se define, bajo la apariencia científica, un concepto, en la cual prevalece la idea de que nada falte, de modo que el concepto quede lo más “completo” posible. En efecto, al separar cada uno de los términos expresados en dicha definición, nos damos de bruces con que poco o

nada resulta viable (realizable, practicable) en ella. Volvemos a apuntar la idea de que un concepto no operacionalizado, resulta un término no factible, no válido instrumentalmente para llevar a cabo la investigación pertinente. En consecuencia, decir que una competencia es un “conjunto articulado y dinámico” (de conocimientos), (que toman) “parte activa”, (en el) “desempeño responsable y eficaz”, no son más que frases huecas, vacuas y vacías, que solo impiden la correcta relación de los conceptos. Consciente o inconscientemente se simula el tratamiento altamente teórico, científico, del término, cuando en verdad allí no se dice nada de cómo se articulan, ni cómo se dinamizan, ni cómo se activan y, mucho menos, qué significa que el desempeño sea responsable y eficaz, sin detenernos aún en la definición de otros términos supuestamente más pertinentes a una determinada ciencia, como lo son los de habilidad y hábito. ¿No es ello la traducción cimera del “saco mágico” de las definiciones, de modo que “no falte nada”?

Esto se complica aún más cuando se hace referencia a competencias para ser y convivir. Son bien conocidos los errores teóricos y metodológicos que subyacen en la investigación de los valores y las actitudes. Uno de los aspectos no resueltos en la investigación educativa de este problema es precisamente la definición y operacionalización del término “Ser”. Ahora la pregunta es simple: ¿qué es ser? A nuestro juicio, esa respuesta pudiésemos hallarla en las ciencias psicológicas, empleando conceptos que necesariamente reflejen la unidad de lo consciente y lo inconsciente, como formas de regulación de lo psíquico, así como lo cognitivo-instrumental y lo afectivo-motivacional, como funciones en la que lo psíquico se expresa.

Incluso, hoy día, dentro de la amalgama de conceptos existentes sobre el particular, se presta atención distintiva entre los conceptos de competencia y desempeño. Mientras el concepto de competencia nos concede la posibilidad de hacer algo, el de desempeño se define como el acto mismo de hacerlo. No es difícil advertir, tras estas ideas, que el concepto de competencia adquiere carácter de intención, de temporalidad. O sea, si no se ha ejecutado la acción aún puede considerarse el hecho como competencia; de haberla ejecutado, entonces se trata de un desempeño. ¿Hasta dónde llegarán los tratadistas con todo este juego de palabras? ¿Hasta dónde podrán llegar las personas que investigan en el contexto de las ciencias sociales? ¿Cómo es posible complicar así estos hechos, cuando el concepto de competencia está imbricado con una problemática tan relevante como lo es la formación de profesionales?

En definitiva, lo que se quiere enfatizar con este término es el aprendizaje que se produce mediante situaciones concretas, que han de trascender las aulas; ello no es otra cosa que la enseñanza por problemas, a partir de situaciones profesionales. Es oportuno destacar que actualmente se sugiere el carácter continuo de las competencias por el que algunos autores, muy “creativos”, por cierto, propugnan la idea de que las competencias deben aprenderse desde la

educación básica y media. Otros las identifican con la tan cacareada hoy frase de “aprender a aprender”, la cual formaba parte de los preceptos de Delfos que, iluminando el pronaos del templo de Apolo en Delfos, sus muros, el dintel e, incluso, algunas de sus columnas de alrededor, constituyen el valioso legado de conocimientos que los Siete Sabios de la Antigua Grecia dejaron a las generaciones futuras.

Este problema, de índole teórica y metodológica, no solo afecta a la investigación educativa de la enseñanza superior, sino también a los niveles que la preceden y tampoco se resuelve adicionando festinadamente términos que suenan novedosos y pomposos a la capacitación del docente.

¿Por qué añadir conceptos innecesarios a los campos del saber pedagógico, psicológico y didáctico, cuando existe una terminología razonable, operacionalizada y científicamente demostrada? En otras palabras, no hay razón suficiente para justificar la conveniencia, el valor teórico y la utilidad metodológica de aquellos términos.

Lamentablemente, en la mayoría de los casos, las investigaciones de carácter social, humanístico, no son íntegras. En efecto, al esgrimir el término íntegro, lo hacemos con toda intención, pues generalmente los psicólogos no dominan los aportes de la pedagogía, como los pedagogos no lo hacen a favor de la filosofía, así como los sociólogos no lo hacen en aras de la lógica, etc. Sería un absurdo pensar que un físico no domine las matemáticas o que un biólogo no domine la química. Aludir a las formas superiores de movimiento de la materia, siempre que se trate del conocimiento científico, presupone el dominio de sus formas inferiores.

El archiconocido investigador alemán A. Einstein había hipotetizado que la luz de las estrellas que viaja hasta nosotros se curva, al pasar cerca de un cuerpo macizo como el Sol, hecho que se comprobó el 29 de mayo de 1919, al ocurrir un eclipse total. “¿Y si las fotos no hubieran demostrado su teoría?”, le preguntaron al destacado pensador. A lo que este lacónicamente respondió: “habría sentido lástima por el buen Dios, pues mis cálculos eran correctos”. ¡Sus cálculos eran correctos y aún el hecho no había tenido lugar, no se había mostrado! ¡Genial! Necesariamente el pensamiento científico trasciende el presente y “viaja” más allá de lo empírico inmediato para revelarnos en leyes, contradicciones y tendencias lo que aún fenoménicamente no se ha expresado. En ello consiste la soberanía del pensamiento teórico, en la potencialidad de anticiparse al hecho sugestivo y fascinante o adverso y hostil que en el futuro tendrá lugar. Por ende, ¿dónde descansa el imperio anticipatorio de las ciencias sociales, como función primera de todo campo del saber científico? ¿Por qué negar los aportes que, en materia epistemológica, han hecho algunas ciencias de sesgo social, como la psicología? Con ello queremos afirmar que los conceptos científicos aportados por las ciencias psicológicas resultan suficientes para conceder solución a la problemática en la que el concepto de competencia

resulta implicado. Baste con detenerse en el análisis de conceptos psicológicos, como los de instrumentaciones conscientes e inconscientes, conocimientos empíricos y científicos, motivos e intenciones, objetivos y tareas. Ellos pueden devenir plataforma conceptual-metodológica que ayude a conformar un perfil de salida, o perfil del egresado, a partir de un sistema coherente que integre, por años, objetivos y acciones, sus diferentes niveles de dominio y subordinación.

En suma, no es precisamente el concepto de competencia el que condicione dicha integración. Es el concepto de personalidad que, como concepto de mayor generalidad y aplicabilidad en este contexto que se examina, logra integrar lo consciente y lo inconsciente, lo cognitivo y lo afectivo y, específicamente, su relación manifiesta con el aprendizaje.

CONCLUSIONES

A título de conclusiones de este artículo, bien podríamos significar que la formación del concepto científico es la problemática primera a resolver en la enseñanza universitaria, pues de ello depende la formación profesional exitosa del egresado de la casa de altos estudios. Por ello, el concepto de competencia, tal cual está abordado en la literatura especializada hoy día, lejos de favorecer el desempeño formativo del estudiante universitario, podría entorpecerlo, dada la ambivalencia y la anfibología del término en su tratamiento metodológico, en tanto el concepto de competencia bien puede ser sustituido por conceptos que ya han sido acuñados por las ciencias psicológicas y de la educación, como el de personalidad y habilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala Reyes, M. C. (2006). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, nº. 38, julio 2013, pp. 277-304.
- Azuaje, E. (2008). *Pensamiento gerencial de desarrollo*. Venezuela. Universo Gerencial.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Beltrán, S. (2006). *Competencias investigativas*. España: Ariel.
- Bezanilla, M. (2003). El proyecto Tuning y las competencias específicas. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Universidad de Deusto.
- Chomsky, N. (1980). Rules and representations, *The Behavioural and Brain Sciences*, 3, 1-61.
- Del Campo, R. (Enero, 2000). ¿Cuáles son sus Competencias? Volumen1, nº 29, Carrera Profesional. Recuperado de <http://www.micarrera.net/articulos.shtml>



Engels, F. (12 de octubre de 2015). Dialéctica de la Naturaleza. Recuperado de http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros

Engels, F. (1971). Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. En Marx y Engels. Obras escogidas en dos tomos. T.II. Moscú: Editorial Progreso.

Fernández-Salineró Miguel, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. Revista Encounters/Encuentros/Rencontres on Education, Vol. 7, Fall, pp.131-152.

Gallego, M. (2000). Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. Revista Universitaria EAFIT, 119, 63-71.

Gardner, H. (1993). La mente no escolarizada. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1988). La nueva ciencia de la mente. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1987). Arte, mente y cerebro. Barcelona: Paidós.

Gilbert, T.F. (1978): Human Competence. Engineering worthy performance. New York: McGraw-Hill.

Goleman, D. (1999). La inteligencia emocional en la empresa. Barcelona: Vergara.

Guetmanova, A. (1985). Lógica. (1ra. edición). Moscú: Editorial Progreso.

Habermas, J. (1987). Teoría de la Acción Comunicativa. T. I y T. II. Madrid: Taurus.

Hyland, T. (1994). Competence, education and NVQs dissenting perspectives. London: Cassel, Redwood Books, Trowbridge, Wiltshire.

Hymes, D. (1980). Language in Education: Ethnolinguistic Essays.

Jurado, F. (2003). El doble sentido del concepto competencia. Magisterio, Educación y Pedagogía, 1, 14-16.

Leibniz, G.W. (1983). Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano. (2da.edición). Madrid: Editora nacional.

Lenin, V.I. (17 de noviembre de 2012). Cuadernos filosóficos. Recuperado de <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2012/11/cuadernos-filosoficos.pdf>

Lévy-Leboyer, C. (2003). Gestión de las Competencias. Barcelona: Gestión 2000.

McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews. Psychological Science, 9(5), 331-339.

Messick, S. (1998). «Test validity: A matter of consequence». Social Indicators Research. 45 (1-3): 35–44).

Morales Gómez, G. (2008). Currículo por competencias. Con enfoque holístico-sistémico-por procesos". (1ra. edición). Guayaquil: Universidad de Guayaquil.

Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Barcelona: Graó.

Restrepo B. (2013). Universidad de Antioquia. Informes de investigación y ensayos inéditos. Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto (vol.13, Nº.2).

Real Academia Española. Buscador Web (recurso online). Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=competencia>

Salas, R. (1999). Competencias y desempeño profesionales. Disponible en: files.sld.cu/reeducmedica/files/2011/02/el-proceso-docente-salas.pdf

Tardif, J. (2008). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 2003, 36-45.

Tejada, J. (1999). Acerca de la competencias profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30. Tobón, S., García Fraile, J.A., López Rodríguez, N. y B. Fernández Sánchez (2010). Estrategias didácticas para la formación de competencias. (s/edición). (s/lugar de edición).

Vázquez Valerio, F. J. (15 de enero de 2014). El alcance e importancia del rol de las competencias. [Libro online]. Recuperado de <http://temas-gerenciales-modernos.lacotelera.net/post/2010/08/24/el-alcance-e-importancia-del-rol-de-las-competencias>

Verón, E. (1971). El proceso ideológico. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

Verón, E. (1969). Buenos Aires: Nueva Visión.

White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.