

LAS COMPETENCIAS Y SU FORMACIÓN DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICO - SOCIAL¹

Mario Rodríguez-Mena García

Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas

Roberto Corral Ruso

Universidad de La Habana

Resumen:

El término “competencias” ha alcanzado en los últimos años gran difusión y diversos intentos de aplicación. También ha levantado críticas principalmente debido a su visión instrumental y tecnocrática. Una de las razones para esta situación contradictoria se refiere a la incompreensión de su alcance y vigencia. La mayoría de los autores que estudian las competencias enfatizan la visión individual (psicológica) del término, o su función movilizadora en situación de actividad; muy pocos conciben a las competencias como una categoría compleja, que expresa un vínculo relacional. Nuestra intención será argumentar este carácter relacional y dialéctico de las competencias, tomando como sustentación teórica al enfoque histórico – social y otras teorías afines.

Las ideas expuestas son el resultado de más de diez años de investigaciones sobre el tema, llevadas a cabo por el grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS. Muestran la viabilidad del concepto de competencias y la posibilidad de reformularlas desde el enfoque histórico-social, así como su pertinencia en situaciones de aprendizaje.

Abstract:

The term “competences” has received in the last times broad publicity and various application examples. Also, it has received critical comments due mainly to its technocratic and instrumental vision. Between the arguments for this contradictory situation, the misunderstanding of its possibilities and necessity is one of the most important. Most of the authors who deals with the concept assumes an individual vision (psychological) of the term; a very few conceptualizes competences as a complex category, which suppose a relational link. Our purpose in this paper tries to advance

¹ Ponencia presentada al Simposio “El aporte de los profesionales cubanos al enfoque histórico cultural. Cátedra L. S. Vygotski”, en la Jornada Provincial de La Habana, previa a la VI Convención Intercontinental de Psicología Hominis 2013.

arguments about the relational and dialectical characteristic of competences, based on the social-historical approach and other neighboring theories.

So, the ideas here exposed are the results of more than ten years of scientific research conducted by the group “Aprendizaje para el Cambio” (Learning for Change) of CIPS. It shows the theoretical viability of the concept, the possibility to reformulate into the social-historical approach, and it useful in learning situations.

I- La formación por competencias

La noción de competencia, es quizás el elemento que ha exacerbado la crisis conceptual relativa al tipo de formación que exigen el profesional y el trabajador de hoy. En este sentido se abre paso al aprendizaje de competencias y saberes generales como meta básica de la formación permanente, lo que resulta bastante ajeno a la educación formal tradicional y supone una revaloración del trabajo y la experiencia como ámbitos de adquisición de competencias profesionales.

El surgimiento de la noción de competencia en el espacio laboral responde a determinados cambios sociales. Según Mertens (1996), hay cuatro campos de transformación de la empresa y la economía capitalistas, generados en los 80, que lo justifican: la estrategia de crear ventajas competitivas en mercados globalizados que imponen la diferenciación de producción y mayores exigencias y complejidad a las organizaciones (de donde surge la noción de competencias clave); la complejidad adquirida por la empresa como sistema abierto que exige “capacidad de aprender”, competencia susceptible de utilizarse de manera intensa y que debe estar disponible permanentemente; la nueva forma de gestión de los recursos humanos que exige una "arquitectura social" integradora y competencias definidas conjunta y consensualmente entre la gerencia y el personal; y la relevancia de los actores sociales, de la producción y el Estado que exige a la empresa mejoras en la calidad de la capacitación (implementación de normas ISO 9000) y a los sindicatos, la decisión de intervenir sobre las tendencias restrictivas del empleo.

Una de las herramientas más importantes para la Gestión Integrada de los Recursos Humanos² (Hooghiemstra, 1996), que utilizan -o al menos declaran- las organizaciones modernas, es la Gestión por Competencias. Esta manera de administrar el Capital

² Chiavenato (2002) Recuero (2002) y Vargas (2002) prefieren la denominación de Gestión del Talento Humano

Intelectual de la organización se traduce como la Gestión del Conocimiento desde sus unidades básicas: las competencias como uno de los activos intelectuales e intangibles (Jiménez, 2000), y en esencia, se enfoca hacia el desarrollo y hacia lo que las personas serán capaces de hacer en el futuro. La Gestión por Competencias supone una mayor integración entre estrategia, sistema de trabajo y cultura organizacional, junto a un conocimiento mayor de las potencialidades de las personas y su desarrollo.

La Gestión por Competencias es impulsada por numerosas asociaciones empresariales, profesionales y entidades gubernamentales a nivel mundial, regional y nacional.³

Pero, ¿qué se entiende por competencias? Actualmente no hay respuesta acabada para esta interrogante, lo que obedece a circunstancias muy diversas.

En primer lugar, a pesar de la presencia cada vez más pujante de esta categoría en los ámbitos laborales y educativos, todavía son muchos sus detractores y los que niegan su pertinencia, alegando que ya existen otros términos para definir lo mismo.

Las competencias resultan un concepto ampliamente usado en el habla cotidiana con múltiples significaciones. Al ser tan polisémico, facilita el acomodamiento del discurso a los propósitos de quien habla, pero también crea cierta confusión y hace difícil el entendimiento entre los que lo usan. Al respecto Levy-Leboyer (1997), ha identificado seis grandes clasificaciones que sustentan la anfibología del término (competencia como: autoridad, capacidad, cualificación, incumbencia, suficiencia y competición).

Por otra parte, pesa muchísimo el sesgo instrumentalista, tecnocrático y economicista con el que han sido tratadas las competencias, a partir de la aplicación del modelo neoliberal capitalista que manipula a las personas en su único afán de obtener ganancias a toda costa.

En el ámbito de las empresas la conceptualización de las competencias depende de múltiples variables: del enfoque respecto a la gestión del talento humano⁴, del papel que se otorgue al trabajador, de la consideración que se tenga acerca de la significación del aprendizaje individual y el aprendizaje colectivo, de la concepción elaborada respecto a la organización que aprende, etc.

³ Por ejemplo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Centro Interamericano de Investigación sobre Formación Profesional (CINTERFORM), el National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) del Reino Unido, la Asociación de Empresarios Directivos de Personal de España (AEDIPE) y el Consejo Nacional de Certificación de Competencias de México (CONOCER) entre otras tantas.

⁴ Según Mertens (1996) se reconocen al menos tres enfoques prominentes: Funcionalista, Conductista y Constructivista. Guach (2000) agrega a estos el Hermenéutico-Crítico y el Humanista. Tobón *et al* (2012) desarrolla el enfoque sistémico complejo.

Ya en el plano práctico, su uso cotidiano en las prácticas pedagógicas ha sido desvirtuado. Las competencias se han tomado como “moda” (Zubiría, 2002), el concepto se ha importado desde el ámbito empresarial, por el influjo de la globalización y la internacionalización de la economía, con un nivel de estudio y análisis crítico por parte de la comunidad educativa todavía insuficiente. Muchos sistemas educativos en Iberoamérica, por ejemplo, se basan cada vez más en esta noción sin tener demasiado en cuenta sus fundamentos epistemológicos, teóricos y conceptuales (Tobón, 2009).

También las competencias constituyen una categoría transdisciplinar que no ha sido abordada bajo este carácter; de manera que hoy podemos encontrar muchas definiciones parciales elaboradas desde los preceptos de ciencias separadas por la tradición positivista en el estudio de lo social y lo humano (Zabala, 1999). La Psicología, la Pedagogía, la Sociología y las Ciencias de la Administración, entre otras, aportan miradas particulares que no logran encontrarse y que por tanto dificultan la comprensión de las competencias como categoría válida y sobre todo limitan su valor heurístico y transformacional para el desarrollo personal, organizacional y social (Barnett, 2001).

Aunque las fuentes teóricas de la conceptualización de las competencias provienen de ámbitos del conocimiento diversos como la Lingüística, la Filosofía, y la Sociología⁵ (ver Tobón, *Ibidem*) el análisis que aquí se hace del término, y sus implicaciones para los procesos formativos en las organizaciones, se apoya en las elaboraciones formuladas desde la Psicología -especialmente la Psicología Organizacional- y la Educación.

Mc Clelland (1973), introduce el término competencias en el ámbito de la psicología organizacional a través de sus estudios sobre motivaciones (reservó el término para referir las características que constituyen factores de éxito en el desempeño laboral y no todas las características relacionadas con el trabajo). A partir de la década de los ochenta, y desde las ideas renovadoras sobre la inteligencia humana de Gardner (1987), Sternberg (1986), Nickerson, Perkins y Smith. (1990), entre otros, y más tarde Goleman (1997), comienzan a proliferar los trabajos sobre el tema y a diversificarse los enfoques y puntos de vista sobre las competencias y su proceso formativo. De manera que asistimos hoy a una constelación de propuestas teóricas y metodológicas un tanto difícil de sistematizar.

⁵ En estos ámbitos se señalan la competencia lingüística (Chomsky, 1970) la competencia comunicativa (Hymes, 1980) los juegos de lenguaje en las competencias (Wittgenstein, 1988) la competencia interactiva (Habermas, 1989), entre otras.

En varios textos es posible encontrar amplios listados de definiciones sobre competencias laborales y profesionales, elaboradas por diferentes autores e instituciones nacionales de diversos países (ver, por ejemplo, Mertens, 1996; Vargas, 1999; Rojas, 1999; Preciado, 2006, Tobón, 2009), por esa razón aquí solo se comentan las ideas más sobresalientes que tales definiciones ofrecen a la comprensión de esta categoría.

En los últimos años es posible notar que la definición de competencia ha ido evolucionando desde un concepto normalizado hacia un concepto comprehensivo (Vargas, 2002). Las definiciones de competencias como conjuntos integrados por saberes, cualidades o características personales (Mc Clelland, 1973; Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993), han dado paso a otras nuevas basadas en la idea de recursos y capacidades movilizados por el sujeto en situación (Levy-Leboyer, 1997; Perrenoud, 1998; Le Boterf, 2001); no obstante, en todos los casos las competencias sirven para diferenciar a las personas más eficaces de las menos eficaces (Mc Clelland, *Ibidem*; Boyatzis, *Ibidem*; Levy-Leboyer, *Ibidem*).

Algunos autores insisten en que las competencias no constituyen una probabilidad de éxito en la ejecución de un puesto de trabajo, sino una capacidad real y demostrada en la práctica (Vargas, 1999; Zarifian, 1999; Tellería, 2001). Así, se acepta que una persona es competente para hacer algo cuando demuestra que lo sabe hacer, y se aclara que, aunque las competencias se organizan en torno a unidades -roles, posiciones y procesos- que constituyen en sí la estructura social del trabajo en la empresa (Gallart y Jacinto, 1995), ellas no son patrimonio del puesto de trabajo, sino atributos de la persona, del trabajador, en las que se incorporan elementos individuales y sociales en una trayectoria que en cada caso es única.

Por esta razón, Zarifian (*Ibidem*), entiende a las competencias como actos de toma de iniciativa y responsabilidad tanto a nivel individual como grupal ante una situación profesional; y Gallart y Jacinto (*Ibidem*), destacan la permanente modificación de las competencias y la necesidad de someterlas a la prueba de la resolución de problemas dentro de los márgenes de cierta incertidumbre y complejidad técnica.

Peculiaridades en Cuba

El tratamiento de las competencias laborales ha ido cada vez en aumento en Cuba. Si una década atrás era una novedad hoy se ha convertido en un tema de análisis bastante

frecuente, aunque controversial y todavía en proceso de construcción. Su institucionalización a nivel macro lo ha favorecido.

Desde 1999 el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) definió la competencia laboral como: *“el conjunto de conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y actitudes que son aplicados por el trabajador en el desempeño de su ocupación o cargo en correspondencia con el principio de Idoneidad Demostrada y los requerimientos técnicos productivos y de servicios, así como los de calidad, que se le exige para el adecuado desenvolvimiento de sus funciones”* (Resolución 21/99 del MTSS). Esta resolución también establece el modelo de *Matriz de Competencia Laboral*, necesario para implementar los procesos de capacitación y de certificación de competencias en las empresas cubanas en Perfeccionamiento Empresarial.

También el modelo cubano para el diseño e implementación de un *Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano* (SGICH) se basa en las competencias laborales. Uno de los procedimientos documentados obligatorios para dicho sistema lo constituye la identificación, validación y certificación de las competencias; asimismo la Norma NC 3001:2007, establece una serie de requisitos vinculados a las competencias laborales como son que cada organización designe y constituya su Comité de Competencias, órgano que propone a la alta dirección de la organización todo lo relacionado con las competencias clave de la organización, las de los procesos de las actividades principales y de los cargos de dichas actividades. También queda establecido en estos documentos que la organización deberá utilizar las competencias laborales en los procesos de selección e integración, capacitación, desarrollo y evaluación del desempeño.

Sin embargo, la realidad de las organizaciones cubanas muestra que este elemento aglutinador de la NC y del SGICH (las competencias laborales) no se está expresando en la práctica cotidiana, donde aún sigue vigente el concepto de Idoneidad que data del año 1981.⁶ Como bien apunta Alhama: *“Los problemas mayores que se confrontan en la actualidad, son las limitaciones con que se trabajan las competencias en la etapa de formación, y luego en la empresa, no se sigue ni complementa con un proceso de aprendizaje”* (Alhama, 2004:195).

⁶ Establecido por Resolución 765/1981 del Comité Estatal del Trabajo y Seguridad Social, reafirmado por la Resolución 18/1990 del propio CETSS, la Resolución 12/1998 del MTSS y más recientemente por los Lineamientos aprobados en el VI Congreso del PCC.

Así, el proceso de capacitación en las organizaciones cubanas, según establece la Resolución 29 del 2006 del MTSS, abarca el diagnóstico de necesidades de capacitación (DNC), plan de capacitación (superación) y evaluación de la capacitación, que muy poco tiene que ver con la formación y desarrollo de competencias.

Igualmente, investigaciones realizadas por el CIPS en organizaciones cubanas (Arenas y González, 1999 y Rodríguez-Mena et al, 2004), *“hablan de un escenario de formación con predominio del instructivismo, excesivamente técnico y habitualmente separado de la práctica y sus problemáticas cotidianas”* (Rodríguez-Mena et al, 2008: 6).

No obstante, hay que señalar que existe un grupo de empresas que desde hace años trabajan en la implementación de las competencias (Alhama, 2008), aunque todavía no han logrado una incidencia significativa en el desarrollo organizacional. También varios Organismos de la Administración Central del Estado (OACE) han creado centros especializados en capacitar, asesorar y ofrecer consultorías en materia de formación por competencias.⁷

Consecuentemente, contamos con autores cubanos que a través de sus investigaciones profundizan en la categoría y la enriquecen.

Así, por ejemplo, Julia Guach (2000), realizó una sistematización pionera sobre los modelos de gestión de competencias y su relación con la formación del profesional reflexivo. Su trabajo aporta ideas útiles para encauzar procesos de formación basados en el desarrollo de competencias desde los modelos hermenéutico-crítico y humanista.

Por su parte, Ovidio D'Angelo (2005) ha enfocado sus estudios hacia las competencias humanas generales y las competencias para la participación social, *“más aplicadas a ciertos campos genéricos de la actividad humana”* (D'Angelo, 2009: 21). Sus conceptualizaciones las basa en concepciones humanistas, histórico-sociales, emancipatorias y complejas y reconoce la impronta de las ideas de A. Villarini en su interpretación de las dimensiones de las competencias humanas y específicamente de pensamiento. A esto le articula las dimensiones de creatividad y autonomía ampliamente desarrollados por el autor en diversas investigaciones del CIPS. Es precisamente en esta última dimensión de análisis *“...más al nivel de regulación central de los procesos intencionales de las personas en sus entornos concretos de vida”* (Ibídem: 25), donde se

⁷ como GECYT, GESTA, FORDES, FORMATUR, INSTEC, por citar algunos de los más reconocidos.

encuentran los mayores puntos de contacto con la propuesta de esta tesis sobre competencias para la autorregulación del aprendizaje.

Ya en el ámbito laboral, Armando Cuesta, trata las competencias laborales a partir del desarrollo del “*Modelo de Gestión de Recursos Humanos de Diagnóstico, Proyección y Control de gestión*”, al que denomina Modelo GRH DPC (Cuesta, 2005: 27). En dicho modelo se señala la centralidad de la persona, su educación y desarrollo como fin del modelo, nunca el medio. Este autor asume la definición de competencias desarrollada por Boyatzis donde el énfasis está en lo personal. También aporta una clasificación de las competencias en primarias o básicas (asentadas en aptitudes, actitudes y rasgos de personalidad) y secundarias o complejas (comprenden varias competencias primarias)

Mayki Díaz, aborda las competencias profesionales desde el enfoque de la metodología del *Assessment Center* (AC) (Zedec, 1986; Fowler, 1993; Byham, 1996). Sin embargo, a la hora de definir las, se desmarca de la concepción comportamental que asume el AC para comprenderlas como un concepto relacional, que se expresa en la relación de la persona con el trabajo (ver la posición ya comentada de Levy-Leboyer) lo que resulta más congruente con su intención de entenderlas dentro del proceso más amplio de la *Gestión del Potencial Humano de la Organización* (Díaz, 2004). Otro elemento interesante del análisis que hace Díaz de las competencias laborales es el vínculo que establece entre competencias y desarrollo, y su lectura desde el concepto de ZDP de L.S.Vygotski.

Así aparecen cada año un número creciente de trabajos que abordan distintas aristas del tratamiento de las competencias laborales, ya sea en sus procesos de identificación, formación o evaluación (Alemán, 2003; Álvarez, 2004; Ferrer, 2004; Guerra, 2004; Crespo, 2005; Moré, 2005; Fleitas, 2005; Alonso, 2005; López, 2005; Pérez, 2006; Rodríguez, 2006; Carreño, 2007, Hernández, 2007).

También en el contexto educativo hay varios trabajos que, desde la óptica de los procesos formativos, aportan conceptualizaciones y modos de concebir los currículos para el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes (ver Castellanos, B et al, 2002; Fernández, Castellanos y Llivina, 2005; Parra, 2005) y de los estudiantes que se forman en institutos politécnicos, escuelas de oficios y universidades (ver González, 2002; Abreu, 2003; Salas 2005; Cejas, 2005; Pérez, 2006).

De otra parte, Kenia Lorenzo se ocupa del estudio de un tipo peculiar de competencia (la competencia social) y el proceso de su formación en edades escolares. Las

conceptualizaciones que elabora al respecto se basan en las ideas de Vygotski, a partir de las cuales resalta el carácter relacional de la competencia social como *“conexión entre los logros evolutivos del escolar y sus potencialidades con la situación de interacción social que lo moviliza”* (Lorenzo, 2008:128).

En general, en los autores cubanos que definen las competencias, existe una tendencia a concebirlas desde un enfoque psicológico - humanista, como configuraciones psicológicas que permiten una integración de sus componentes y la regulación de los procesos en acción (ver las definiciones de Ovidio D’Angelo, Viviana González, Ana María Fernández, Beatriz Castellanos e Israel Núñez). El análisis más interdisciplinar todavía es una aspiración no lograda.

Por otra parte, es importante aclarar que en los ámbitos académicos, educativos y profesionales no existe consenso sobre la pertinencia del uso de la categoría competencia. En varios foros de debate⁸ se entablan discusiones acaloradas entre los partidarios de su conveniencia o no. Al respecto, resulta muy ilustrativo el artículo de Fernández, Castellanos y Llivina (2003), que invita a una reflexión desde la Psicología en torno a la relación entre competencias y capacidades; los autores valoran de modo positivo la emergencia del concepto competencias y alertan sobre la necesidad de incorporarlo de manera adecuada a nuestros referentes teóricos. También autores ya reconocidos están reconsiderando la adecuación del término competencias *“debido a la confusión semántica y al predominio de las posiciones instrumentalistas y cognitivas del main-stream en el tema”* (D’ Angelo, 2011: 1).⁹

II- La formación por competencias como emergente de la relación entre las personas, su entorno y la actividad que realizan.

La mayoría de los autores referidos enfatizan ya sea la visión individual –psicológica del término competencias, o su función movilizadora en situación de actividad; pero muy pocos la conciben como una categoría relacional. La intención¹⁰ de este epígrafe será

⁸ Por ejemplo, los encuentros y seminarios de la Cátedra Vygotski de la Universidad de La Habana. También el Taller de trabajo *“Formación basada en competencias. Nuevos paradigmas”*, organizado en mayo de 2004 por el CIPS y la OFDP-C, que aparece reseñado en la sección de Debates del No. del 2005 de la revista *Crecemos* (pp.62-67) ilustra esta idea

⁹ D’Angelo, en el artículo citado, propone una nueva denominación para las competencias humanas generales y profesionales como *Potencialidades Realizadoras Integradoras y Desarrolladoras (PRID)*

¹⁰ Muchas de las ideas aquí expuestas han sido discutidas en el Grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS durante nuestras investigaciones y los cursos ofrecidos, por lo que pueden considerarse en el mejor sentido del término una construcción colectiva. Se agradece a Ivet García todas sus apreciaciones al respecto.

argumentar este carácter relacional y dialéctico de las competencias, tomando como sustentación teórica al enfoque histórico – social y otras teorías afines.

El término competencia intenta captar la realidad cambiante y dialéctica que es la relación entre la persona y su mundo. La competencia es un emergente que nace de un encuentro y que no está prefijado de manera absoluta ni en un sujeto ni en un rol o puesto de trabajo profesional. Las competencias son simultáneamente exigencias de una actividad profesional y cualidades de las personas que se realizan y concretan en esta actividad o en sus productos. (Corral, 2006)

Las competencias humanas son muchos más abiertas y flexibles que las habilidades, entendidas como destrezas para ejecutar adecuadamente alguna actividad; los hábitos, distinguibles por la automatización de las acciones; o las capacidades, como potencialidades para actuar con relativa independencia de los contextos. Las competencias engloban a estos y otros muchos recursos que las personas poseen, que pudieran ser del dominio personal en el momento de realización de la actividad o contruados durante el propio proceso a través de la interacción y la comunicación con otros, ya sea directamente o por mediación de las herramientas culturales que los vehiculizan.

Las competencias se mueven en el amplio diapasón que establecen los polos de lo latente y lo manifiesto: potencialidad-ejecución, posibilidad-realidad, virtualidad-actualidad (Lévy, 1999). Por ello resulta difícil prefijarlas y exigen siempre un análisis dinámico de la interacción que producen las múltiples variables en juego: la persona en actividad (y aprendizaje) el contexto o situación de aprendizaje y los requerimientos que la propia actividad plantea. De hecho las competencias siempre se están formando y perfeccionando, son en sí mismas aprendizajes. Es así que Stroobants (1994), insiste en que más que como un producto, las competencias deben ser consideradas como un proceso de habilitación.

Las competencias tienen una relación profundamente dinámica con los saberes, pues continuamente se cruzan en sus perspectivas y modos de desarrollo y formación. Los saberes no contemplan sólo un conocimiento elaborado con una intención, sino un conocimiento que lleva implícito un sentido personal, una valoración propia, que puede ser explicitado de formas distintas porque es dominado por la persona. Ellos aparecen como sustento de las competencias, están en el eje de su definición, pues a ellas las

caracteriza una integración de conocimientos, aptitudes, valores, que de algún modo se sintetizan en los saberes una vez que son traducidos en acciones concretas.

Es así que las competencias surgen, en un primer plano, como resultado de la construcción y negociación de saberes a través de la interacción entre aprendices; son el resultado de la aplicación de saberes en situaciones específicas (situaciones de aprendizaje en este caso) que demandan la expresión de esos saberes, no solo individuales, sino de todos los integrantes de la comunidad. Pero, la formación de nuevas competencias y su perfeccionamiento, lleva consigo un proceso de enriquecimiento continuo de tales saberes en la comunidad; es precisamente la negociación de saberes, la construcción de otros nuevos, el cambio, complejización y mejoramiento de estos, lo que permite el desarrollo de las competencias para aprender.

De esta manera, las competencias no constituyen saberes individuales, ni siquiera la sumatoria o la negociación de saberes grupales, ellas constituyen la “actualización” de tales saberes en situaciones de aprendizaje que demandan a la comunidad y a sus miembros su puesta en marcha al ejecutar acciones concretas de aprendizaje.

La actualización como proceso emergente (Lévy, *Ibidem*) permite a la persona competente encontrar soluciones nuevas a las situaciones o problemas que se le presentan y construyen en su práctica cotidiana. En ese sentido actualizar es un estadio elevado en el comportamiento competente, pues implica algo más que ejecutar un potencial o hacer real lo que aparecía como posible. La actualización es en esencia una creación, la ejecución de actos no prefijados en parte alguna, la invención de formas de hacer y el empleo inteligente de los saberes, a partir de las configuraciones dinámicas de tendencias, coerciones, fuerzas y finalidades que movilizan la acción (virtualización), que una vez actualizadas adquieren nuevas significaciones, expresadas en la transformación de ideas, la confección e innovación de instrumentos, la elaboración de nuevos estilos y estrategias de actuación; en fin, la producción de cualidades nuevas.

En palabras de Le Boterf (1997) las competencias no son ellas mismas recursos en la forma de saber actuar, saber hacer o actitudes, más bien movilizan, integran y orquestan tales recursos. Esa movilización solo es pertinente en una situación, y cada situación es singular, aunque pueda tratársela en analogía con otras ya encontradas.

De hecho, la competencia se traduce en una operación en la cual la misma manifestación del saber, o de una habilidad, modifica la organización mental que la preside.

Igualmente hay que aceptar que toda competencia es reconocida y afirmada por un tercero; por tanto, ser competente al nivel de un estándar no es un fenómeno individual, sino social. (Wittorski, 1997) El contexto social es entonces, espacio generador y de expresión de las competencias, pues toda competencia requiere el sustento en alguna comunidad de praxis y la participación en redes sociales por donde circulan los saberes, lo que supone una evaluación constante de los contextos como posibles fuentes de recursos (Corral, 2006). Las competencias tienen una existencia virtual en estas redes de circulación y si logran actualizarse como dominio personal y perfeccionarse continuamente es gracias al carácter social de los aprendizajes y a la dinámica relacional intersubjetiva que permite a las personas comunicarse, cooperar y manejar los símbolos culturales, construidos social e históricamente.

Cuando la intención es, como en este caso, organizar procesos formativos basados en la gestión de competencias, para poder penetrar este vasto campo de producción científica se requiere desbrozar el camino. En este sentido son elocuentes las sugerencias del sociólogo Philippe Perrenoud (1998), a fin de sortear las pistas falsas sobre la comprensión de las competencias y su formación. En primer lugar, evitar la asimilación de las competencias a los objetivos de aprendizaje, con ello se superan las taxonomías interminables y los fraccionamientos innecesarios e inconsecuentes; luego, vencer la oposición competencia-desempeño, pues su única virtud radica en distinguir posibles disposiciones para su actualización sin decir nada acerca de su naturaleza ontológica; y finalmente, evadir la tentación de entender la competencia como facultad genérica, como potencialidad de todo el espíritu humano, y reconocer así el papel central del aprendizaje, pues las competencias son adquisiciones, aprendizajes construidos, no potencialidades de la especie.

Siguiendo esta última idea resulta interesante la definición de competencia laboral elaborada por POLFORM/OIT donde el aprendizaje resulta una categoría clave:

“La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene no solo a través de la instrucción, sino también y en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo” (Ducci, 1997: 20).

La idea de la construcción es resaltada por Le Boterf cuando dice que *“la persona competente es la que sabe construir a tiempo competencias pertinentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas”* (Le Boterf, 1997: 43).

También Meirieu (1997), destaca que adquirir una competencia significa aprender a hacer lo que no se sabe, haciéndolo y Tardif acertadamente insiste en que *“la competencia debe constituir uno de los principios organizadores de la formación”* (Tardif, 1999: 19).

Para Vargas (2002), desde una concepción dinámica, las competencias son adquisiciones - ya sea a través de la educación, experiencia, vida cotidiana- que se movilizan y se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto.

Todas estas ideas constituyen argumentos válidos para comprender que las competencias, cuando son objetivadas y acontecen en el transcurso de la actividad, se expresan en acciones que permiten articular los recursos que las personas dominan para garantizar un mejor desempeño en la actividad que realizan, así como también orientar, guiar y evaluar la eficacia misma de las acciones que las personas ejecutan. Igualmente, ofrecen una serie de recomendaciones o alertas a la hora de diseñar y conducir procesos formativos en las organizaciones.

Al respecto de esta última afirmación y de acuerdo con Rojas (1999), se exige: flexibilizar los modos de concebir tanto la génesis como el uso del conocimiento; establecer una relación más dinámica entre saberes y desempeño, es decir, entre el imperativo de crear valor agregado en una actividad y el conjunto de saberes disciplinares y profesionales que denotan la capacidad de un individuo de resolver cotidianamente problemas y situaciones imprevisibles; reconocer que el nudo de la competencias está en las aptitudes para cambiar y en la capacidad para al mismo tiempo evaluar y valorizar el propio cambio; emplear la ciencia - acción como vehículo esencial en el desarrollo del Profesional Reflexivo.

Aunque las competencias se asientan en las propias aptitudes personales, en realidad son el resultado de un largo proceso de formación y desarrollo que tiene su origen en la interacción con los otros, pues se sabe que todo lo que psicológicamente nos identifica estuvo primeramente en la relación social, en la intersubjetividad. Se trata de comprender cómo las personas construyen sentidos personales de lo que aprenden, y cómo los usan en el vínculo entre lo que el puesto laboral exige y lo que la persona desea.

Por ello, la formación de competencias para aprender mejor y para desplegar destrezas que posibiliten por ejemplo; manejar conflictos, tomar decisiones y resolver problemas, depende -en gran medida- del modo en que se produce la inserción de la persona en las diferentes redes de interacción social de las que forma parte y de las herramientas disponibles en esas redes (incluyendo las propias). El tipo y la calidad de la interacción, así como sus contenidos, determinarán la creación o no de zonas de desarrollo próximo que marcarán la tendencia del desarrollo futuro de las personas. Las relaciones que estimulan la interacción mutua, la comunicación plena, la cooperación, y la colaboración para la co-construcción de sentidos, son las que viabilizan el surgimiento de espacios potenciadores de desarrollo.

Conclusiones

Se hace evidente que la formación basada en competencias constituye hoy un asunto trascendental para el funcionamiento y desarrollo de las organizaciones. La profusión de enfoques teóricos y de herramientas metodológicas y prácticas para su estudio, tanto a nivel internacional como nacional, obliga a un análisis crítico y cauteloso para ajustarlos a las demandas reales de la sociedad que construimos bajo la impronta del nuevo modelo económico.

Existe consenso en la necesidad de cambiar los modos de gestionar todos los recursos en las organizaciones; el reto está en crear conocimiento y saber gestionarlo en bien de la sociedad. Esto significa que el desarrollo tecnológico no puede ser concebido al margen del progreso social. Se impone emplearlo como herramienta para enfrentar la desigualdad y la marginación, como generador de equidad en complemento de la competitividad, lo que exige concebir la educación y el trabajo como ámbitos integrados y potenciadores de tales efectos y reconocer el papel relevante de la formación y el aprendizaje en las organizaciones.

Una idea esencial determina entonces el desarrollo de la empresa y el cambio hacia una organización cada vez más eficaz y humana: la apertura al saber obrero, al saber de las personas que protagonizan la vida empresarial, a la construcción sistemática de ese saber desde el espacio mismo de trabajo. Para ello es necesario que el trabajador, como aprendiz permanente, logre identificar y aprenda a concientizar sus procesos de trabajo,

para regularlos y valorar su propia actuación, cuestión que supone la apropiación de competencias claves que permiten su desempeño.

En materia de gestión del conocimiento, se puede afirmar que disponer de personas y equipos calificados es condición necesaria pero no suficiente para que una organización pueda generar y utilizar el conocimiento mejor que otras. Para lograr que la organización aprenda es necesario desarrollar mecanismos de captación, almacenamiento, interpretación, transmisión, evaluación y creación del conocimiento que permitan aprovechar al máximo el aprendizaje que se da a nivel de las personas (aprendices autorregulados preparados para intervenir en situaciones cambiantes) y de los equipos de trabajo (comunidades de aprendizaje diseñadas para la gestión colectiva del aprendizaje).

Las competencias constituyen un emergente de la flexibilidad de los sistemas y las relaciones sociales. Ellas facilitan el desarrollo de una verdadera formación integral puesto que engloban todas las dimensiones del ser humano, ofrecen un punto de referencia más ajustado a la intención de organizar situaciones de aprendizaje con sentido para los que se forman tanto en la escuela como en el trabajo. Entender e incorporar las sustantivas transformaciones que implica el modelo de formación por competencias, hará posible mejorar los procesos formativos; pero ello requiere una permanente actitud crítica y reflexiva ante los dilemas aun no resueltos.

Para Cuba, ello supone asumirlas con carácter transdisciplinar y articuladas en los procesos de formación continua que conectan la escuela y el trabajo; emplearlas como verdadera herramienta de desarrollo organizacional más allá de su definición formal en los documentos que sirven de base al perfeccionamiento del sistema empresarial cubano, respetando el carácter socialista del mismo que no puede aceptarlas como modelo de exclusión; dejar de asumirlas como una prerrogativa de dirigentes, técnicos y especialistas de recursos humanos para involucrar a los verdaderos protagonistas: los trabajadores (personas que aprenden).

Bibliografía

1. Abreu, (2003): "Un modelo de la pedagogía de la educación técnica y profesional en Cuba." Tesis en opción al grado de doctor en ciencias pedagógicas. La Habana: ISPETF.

2. Alemán, L. M. (2003): *Propuesta metodológica para la conformación de los perfiles de competencias en el Ministerio del Interior*. Tesis de maestría en Comportamiento directivo y Desarrollo organizacional. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.
3. Alhama, R. (2004): “Dimensión social del perfeccionamiento empresarial”. En A. J. Pérez (compilador) *Participación social en Cuba*. La Habana: CIPS. (pp. 183-197).
4. ----- (2008): *Capital Humano. Autorrealización y reconocimiento social*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
5. Alonso, F. (2005): “El enfoque constructivista de identificación de las competencias laborales.” En *Crecemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento*, San Juan, Puerto Rico, año 7, No. 1, pp. 52 – 54.
6. Álvarez, M. (2004): *Identificación de competencias laborales del Especialista en Psicología de la Empresa de Construcciones de la Industria Eléctrica*. Tesis de maestría en Psicología Laboral y de las organizaciones. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.
7. Arenas, P. y J. C. González (1999): *Cambio humano. Una estrategia de transformación organizacional (resultado de investigación)* La Habana: CIPS.
8. Barnett, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
9. Boyatzis, R. (1982): *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*. New York: John Willey & Sons, INC.
10. Byham, W. (1996): *What is Assessment Center? The Assessment Center Method, Applications and Technologies*. Disponible en <http://www.assessmentcenters.org/pages/article.htm> (consultado 10/04/10)
11. Carreño, I. (2007): *El perfil de competencias del puesto Especialista en Recursos Humanos de Unidades Comerciales de CUBALSE en Camagüey*. Tesis de maestría en Psicología Laboral y de las Organizaciones. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.
12. Castellanos, B.; A. M. Fernández.; M. Llivina.; T. Miranda y V. Páez. (2002): *La formación de la competencia investigativa: un reto permanente de la profesionalización pedagógica*. La Habana: Colección Proyectos. Centro de

Estudios Educativos, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

13. Cejas, E. (2005): “La formación por competencias laborales: proyecto de diseño curricular para el técnico en farmacia industrial”. Tesis en opción al grado de doctor en ciencias pedagógicas. La Habana: ISPEJV.
14. Chiavenato, I. (2002): *Gestión del Talento Humano*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
15. Corral, R. (2006): “El currículo docente basado en competencias” En *Caudales* 2006. La Habana: CIPS.
16. Crespo, M. (2005): *Programa de evaluación y estimulación del desarrollo de competencias directivas desde el Enfoque de Gestión del Potencial Humano de la Organización*. Tesis de maestría en Psicología Laboral y de las organizaciones. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.
17. Cuesta, A. (2005): *Tecnología de Gestión de Recursos Humanos*. La Habana: Editorial Academia.
18. D’Angelo, O. (2005): “Formación por competencias, complejidad y desafíos de la educación histórico-cultural, humanista y crítica”. En *Crecemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento*, San Juan, Puerto Rico, año 7, No. 1, pp. 8 – 13
19. ----- (2009): “Competencias para la participación social. Apuestas en los nuevos contextos sociales”. En *Crecemos. Revista hispanoamericana de desarrollo humano y pensamiento*, San Juan, Año XI, No. 1 y 2, mayo de 2009, pp. 20 – 26
20. ----- (2011): “Perspectiva socio-histórico-cultural, humanista-crítica y compleja en la formación de competencias humanas. Retos y problemas”. En *Caudales 2011* (Publicación digital del CIPS). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
21. Díaz, M. (2004): *La Gestión del Potencial Humano en las Organizaciones. Una propuesta metodológica desde la Psicología*. Tesis de doctorado. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.

22. Ducci, M. A (1997): “El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional”. En CINTERFOR/OIT (1997) *Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas*. México: Cinterfor/OIT. (pp. 15-26).
23. Fernández, A. M.; B. Castellanos y M. Llivina. (2003): *De las Capacidades a las Competencias: una reflexión teórica desde la Psicología*. La Habana: Centro de Estudios Educativos, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
24. ----- (2005): “La competencia para la comunicación en contextos educativos”. En *Crecemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento*, San Juan, Puerto Rico, año 7, No. 1, pp. 13 – 17.
25. Ferrer, G. (2004): *Dinámica de la Formación de Competencias Laborales en Jefes de Instalación SEPSA Camagüey*. Tesis de maestría en Psicología Laboral y de las Organizaciones. La Habana: Facultad de Psicología, UH.
26. Fleitas, S. (2005): “La formación sustento esencial de la gestión por competencias”. En *Crecemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento*, San Juan, Puerto Rico, año 7, No. 1, pp. 47-51
27. Fowler, (1993): “Cómo planificar un Assessment Center? *Revista Capital Humano*, No. 45, pp. 47
28. Gallart, M. A. y C. Jacinto. (1995): “Competencias laborales: Tema clave en la articulación educación trabajo”. En *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, año 6, No.2, Buenos Aires: CIID-CENEP.
29. Gardner, H. (1987): *Arte, mente y cerebro*. Buenos aires: Paidós.
30. Goleman, D. (1997): *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor S. A.
31. González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XXII, No.1, pp. 45-54.
32. Guach, J. (2000): *La formación basada en competencias y sus implicaciones para el desarrollo profesional reflexivo*. Tesis de maestría en Psicología educativa. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.

33. Guerra, Y.O. (2004): *El SGC XXI. Un sistema para la gestión de la capacitación en las organizaciones*. Tesis de maestría en Psicología Laboral y de las Organizaciones. La Habana: Facultad de Psicología, UH.
34. Hernández, M. I. (2007): *Gestión por competencias. Una opción para el centro de atención telefónica "Águila y Dragones" de ETECSA*. Tesis de maestría en Psicología Laboral y de las Organizaciones. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.
35. Hooghiemstra, T. (1996): "Gestión integrada de recursos humanos". En Dalziel, M. M.; J. C. Cubeiro y G. Fernández. (Eds.) *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto (pp. 17-45)
36. ISO 9000 (2000): *Sistemas de gestión de calidad. Fundamentos y vocabulario*.
37. ISO 9001 (2000): *Sistemas de gestión de calidad. Requisitos*.
38. Jiménez, A. (2000): "Las competencias y el capital intelectual: La manera de gestionar personas en la era del conocimiento". En *Revista Club Intelect*.
39. Le Boterf, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
40. Lévy, P (1999): *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34 Ltda.
41. Levy-Leboyer, C. (1997): *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
42. López, M. (2005): "Las competencias en la gestión de la calidad de la capacitación". En *Crecemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento*, San Juan, Puerto Rico, año 7, No. 1, pp. 55 - 61
43. Lorenzo, K (2008): "El enfoque histórico cultural del desarrollo y sus contribuciones al estudio de la competencia social en la edad escolar". En G. Fariñas y L. Coelho (orgs.) *Cadernos ECOS: Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano. Volumen II*. São Paulo: Terceira Margem Editora.
44. Mc Clelland, D. C. (1973): "Testing for competence rather than for intelligence". *American Psychologist*, 28, pp. 1-14.
45. Meirieu, P. (1997): *Apprendre... oui, mais comment*, Paris: ESF éditeur.
46. Mertens, L. (1996): *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo: Cinterfor/OIT.
47. Moré, E. (2005): "La formación de competencias en la empresa. Modelo de formación de competencias organizacionales (foracor)". En *Crecemos*,

Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento, San Juan, Puerto Rico, año 7, No. 1, pp. 43 – 46

48. MTSS (1999): Resolución No. 21/1999 del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, “Capacitación en las empresas en perfeccionamiento empresarial”. La Habana: MTSS
49. MTSS (2006): Resolución No. 29/2006 del Ministro de Trabajo y Seguridad Social, “Reglamento para la Planificación, Organización, Ejecución y Control del Trabajo de la Capacitación y Desarrollo de los Recursos Humanos, en las Entidades Laborales”. La Habana: MTSS
50. Nikerson, R; D. Perkins y E. Smith. (1990): *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
51. Núñez, I. (2012): “Enfoque de Formación por Competencias del profesional de la información del siglo XXI”. Conferencia en el Primer Congreso GID 2012 Gestión para la Información y la Documentación. Capital Humano, Innovación y Calidad: un momento para el cambio. Santiago de Cali, noviembre 7 al 9 de 2012. Disponible en: <http://www.icesi.edu.co/eventos/index.php/gid/2012/paper/view/963/111> (Consultado: 02/02/13).
52. Parra, I. (2005): “La competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial.” En *Crecemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento*, San Juan, Puerto Rico, año 7, No. 1, pp. 18 – 23
53. PCC (2011): *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. Aprobados en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba. La Habana: PCC
54. Pérez, R. J. (2006): “Modelo del perfil de los cargos por competencias laborales del técnico medio en construcción civil para el mejoramiento de la formación y la eficiencia en el trabajo”. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. La Habana: ISPEJV
55. Perrenoud, P. (1998): *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF éditeur.
56. Preciado, A. C. (2006): *Modelo de evaluación por competencias laborales*. México: Universidad Panamericana. Publicaciones Cruz O., S.A.

57. Recuero, C. (2002): "Mitos y realidades de la gestión de las personas en las organizaciones." *Capital Humano*, 152, pp. 28-32.
58. Rodríguez, A. J. (2006): *La selección basada en competencias: Una necesidad de las empresas para mantenerse competitivas*. Tesis de maestría en Comportamiento directivo y Desarrollo organizacional. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.
59. Rodríguez-Mena, M; I, García; R, Corral, C, Lago. (2004): *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana: Editorial Prensa Latina.
60. Rojas, E. (1999): *El saber obrero y la innovación en la empresa. Las competencias y las calificaciones laborales*, Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo CINTERFOR
61. Salas, M. E. (2005): "Recomendaciones metodológicas desde una óptica constructivista para la formación de competencias investigativas." En *Creemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento*, San Juan, Puerto Rico, año 7, No. 1, pp. 30 – 33.
62. Spencer, L. y S. Spencer. (1993): *Competence at work, models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
63. Sternberg, R. (1986): *Intelligence Applied*. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich, Publisher.
64. Stroobants, M. (1994) "La visibilité des compétences". En: Ropé. F. y L. Tanguy *Savoirs et compétences*. París: L'Harmattan, Logiques Sociales.
65. Tardif, J. (1996): "Le développement des compétences analysé á travers la formation de professionnels". En Meirieu, Ph ; M. Develay ; C. Durand y Y. Mariani. (dir) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon: CRDP (pp.31-46)
66. Tellería, J. (2001): "Las competencias laborales: una nueva dinámica para la formación en la empresa." *Apuntes No. 5, EAHT*, pp. 18-25
67. Tobón, S. (2009): *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá: Ecoe ediciones.

68. Tobón, S; J. A. García; N. M. López y B. Fernández. (2012): *Estrategias didácticas para la formación de competencias*, Bogotá: Ecoe ediciones.
69. Vargas, F. (2002): *Competencias en la Formación y Competencias en la Gestión del Talento Humano. Convergencias y Desafíos*. Montevideo. Cinterfor/OIT.
70. Wittorski, R. (1997): *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris: L'Harmattan.
71. Zabala, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: GRAÓ
72. Zarifian, P. (1999): El modelo de competencias y los sistemas productivos. Papeles de la Oficina Técnica, 8. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
73. Zedec, Sh. (1986): "A Process Analysis of the Assessment Center Method". In: *Research in Organizational Behavior*. London: JAI Press Inc. (pp. 257-296)