
COMPETENCIA: ¿UN CONCEPTO INTEGRADOR O UNA USANZA INTELECTUAL CONTEMPORÁNEA?

COMPETITION: AN INTEGRATIVE CONCEPT OR A CONTEMPORARY INTELLECTUAL USE?

Rogelio Bermúdez Sarguera *

*“Precisad el significado de las palabras
y librareis a la humanidad de la mitad de sus errores”.*

Renato Descartes

Recibido: Diciembre 11 de 2016

Aprobado: Febrero 8 de 2017

Resumen

En este artículo, se aborda la problemática del concepto de competencia, tan cacareado hoy día en la palestra universitaria y laboral. Desde nuestras posiciones lógicas, pensamos que al mencionado concepto, aun cuando es bien manido en 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, al constituirse 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, sin obviar la Sociología.

Las ideas aquí planteadas 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 clave: Competencia, desempeño profesional, formación profesional, investigación.

* Profesor Titular Principal de la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET). Profesor de la Escuela de Sociología de la Universidad de Guayaquil. Facultad de Jurisprudencia. e-mail: rbsarguera@gmail.com

Abstract

In this paper, we address the problem of the concept of competition, so vaunted today in university and professional arena. From our logical positions, we think that the above concept, even though trite in most contexts of professional performance, it is unlikely that characterize or explain this performance, due to its psychological, pedagogical and philosophical inconsistency with which must have to configure the categorial body of science. The fact flagrantly violates the logical law of identity influences the fearsome amphibology of the terms put forward by Social Sciences, by becoming a basis favorable to warn the epistemological gap in developing constructs, as concepts, used. 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

Las ideas perentorias que se han de ubicar 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 para todo sistema educativo.

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. Metodológicamente, se yuxtapone a múltiples conceptos que esgrimen las Ciencias Sociales, como los de habilidad, capacidad, método, procedimiento, proceso, 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, epistemológica, pedagógica y psicológica.

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, se halla la archiconocida teoría de la formación planificada y por etapas de las acciones mentales y los conceptos, del también investigador ruso Piotr Yákovlevich Galperín y la teoría de la formación de las generalizaciones empíricas y teóricas, del tratadista Alekséi Nikoláyevich Leóntiev, coterráneo de aquel, 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 una de sus etapas el período 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 las formuló el 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 no contradicción, la ley del tercero excluido y la ley de la razón suficiente, esta última formulada 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 aquejan? Sin embargo, pensamos nosotros, ¿por qué damos la espalda a los resultados obtenidos por dichas investigaciones, con olvido de 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, especialmente, 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 serlo, tienen que plegarse a la máxima de Leibniz (1983), 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...”? [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 se expresa— tiende a ser estable, ¿de dónde prospera la oportunidad de que los hechos, al menos en las Ciencias Sociales, se representasen por conceptos tan disímiles que, en el peor de los casos, se arreglen en conformidad con las personas mismas que los llevaron 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, en 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, que prevalece como triste moda, de conferirle carácter estratégico a cualquier concepto, v. g., gestión estratégica, objetivos estratégicos, planificación estratégica, pensamiento estratégico, etc., con el propósito mal logrado, a nuestro juicio obviamente, de explicar lo que atañe a la formación y dominio de un concepto determinado.

De estar convencidos, con Guétmanova (1989), 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” [114], entonces, ¿cómo es posible que el pensamiento contemporáneo de las Ciencias Sociales se haya tornado arriesgadamente inicuo e ignominioso en relación con la severidad y 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?

La problemática del concepto, de su formación en el estudiante universitario, es algo sencillamente irrefutable en cualquier desempeño profesional docente.

Ella se constituye, se lo quisiera 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 se sujeta 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, lo que constituye, 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, o sea, de las ciencias del hombre, humanas, humanísticas, 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, el derecho, la economía, la antropología, la axiología, la ética, la estética, la epistemología, la gnoseología, la metodología, 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 su plataforma conceptual. 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, en su Dialéctica de la Naturaleza, 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" [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 se le confieren. No es ocioso advertir, como lo exponemos en la tabla que luego mostramos, las ideas que sobre el concepto de esencia tuvieron primeramente los estudiantes encuestados.

Un simple estudio comparativo entre estudiantes de Universidades diferentes de la misma ciudad (Guayaquil), sugiere la semejanza incuestionable de las respuestas dadas a la pregunta formulada. Pero lo más preocupante quedó latente en pensar que sus propios docentes tuviesen las mismas ideas, para lo cual habría que diseñar una nueva investigación, que no se corresponde con el objetivo del este artículo.

Tabla 1. Concepto de esencia, según la opinión estudiantil.

| Respuestas de mayor frecuencia (estudio comparativo) | |
|--|---|
| Estudiantes del 1^{er} semestre (módulo común) de la Universidad Metropolitana del Ecuador - Matriz Guayaquil | Estudiantes del 8^o semestre de Sociología de la Universidad de Guayaquil |
| ¿Qué es la esencia? | |
| Concepto empírico | Concepto empírico |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Lo que no puede faltar, ○ lo que hace que una cosa sea ella y no otra ○ 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 que no se ve con los ojos | <ul style="list-style-type: none"> ○ 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 ○ 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 |

Fuente: esta investigación.

Como puede inferirse de la tabla elaborada, el concepto de esencia se ha definido bajo su égida empírica. Y no es que fuese errónea la definición, sino que infaliblemente está inacabada.

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 sólo 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 la generalización empírica y la teórica, en virtud de las cuales se configuran los conceptos empírico y teórico, respectivamente. Al sustentarse por los resultados de dichas investigaciones, pudiera parecer que esta problemática se ha tratado suficientemente. Pero de inmediato 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 tratase de la esencia o se presupusiera 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 establecer las relaciones entre dicho objeto y otros que necesariamente se vinculasen 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, se sujeta 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, se puede preguntarle, sin lugar a dudas: ¿y qué es lo que lo determina como esencia? .

Ya tras esa pregunta surge un vacío conceptual, que no podrá cubrirlo el ejercicio forzoso de lo empírico. Y es ahí cuando los estudios universitarios juegan su rol imprescindible, su función primera: la enseñanza de las esencias. Si bien el estudiante llega a la alta casa de estudios con el alba de lo empírico, la universidad cobra su importancia ineluctable en el saber teórico, en su preparación científica. Si bien el estudiante ha llegado hasta las puertas universitarias y blande y se aferra al conocimiento empírico como el *non plus ultra* de la sabiduría humana, la universidad tiene la obligación inherente de despedirlo de tales conceptos; primero, al aprovecharlos como base incuestionable de la nueva estructura cognitiva teórica que en él se formará y, segundo, al sustituirlos 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 hasta allí, no solo donde no podría hacerlo el propio hombre físicamente, sino donde lo anticipan sus vulnerables hipótesis. Al ascender 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, que debe conformarlo, además de las propiedades determinantes del objeto de estudio, las leyes de su comportamiento, las causas que lo originan, las contradicciones que le son inherentes y las tendencias de su desarrollo ontogénico.

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

El concepto de competencia carece de novedad estructural y funcional para defenderse como válido metodológicamente

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 novedad estructural y funcional, lo que lo hace teóricamente vulnerable y metodológicamente no válido desde el punto de vista instrumental para emplearse como identidad para la preparación profesional del estudiante.

Primero, ¿cómo entender que el concepto de competencia resultase yuxtapuesto a múltiples conceptos que esgrimen 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 cuán poco del engaño del lenguaje, del cual, sin embargo, el pensamiento es inseparable! ¡Y cuán torpe es la traición de los sentidos, cuán sutil la del lenguaje!” [50] —expresa brillantemente el pensador ruso V. I. Lenin (1978). En este lugar, resultan oportunas las palabras tomadas por nosotros como exergo a este artículo. Tales son hoy en 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 estudiantiles.

Si con temor a confirmar la hipótesis de que la naturaleza de las definiciones de estos dos conceptos es inconmensurablemente incomparable, si de concepción científica —o empírica— se trata, propusimos realizar el mismo ejercicio investigativo que se adelantó 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 albergar las más prolíferas —o, con mayor precisión— definiciones como entidad intelectual, al igual que su resonancia, aun cuando fuese como ruido de latón trascendental, para parafrasear a Engels, como lo es el caso que nos ocupa.

La experiencia la llevamos a cabo bajo selección muestral de naturaleza intencional, no probabilística y en las aulas de la Universidad Metropolitana del Ecuador, Matriz 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). En la Universidad de Guayaquil, lo aplicamos en las aulas de 8º semestre de la Escuela de Sociología, con un total de 27 estudiantes. Los estudiantes que participaron en la investigación fueron en total 93, 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 2. Comparación de los conceptos empíricos de neumonía y habilidad.

| Respuestas de mayor frecuencia (estudio comparativo) | |
|--|--|
| Estudiantes del 1^{er} semestre de la Universidad Metropolitana del Ecuador – Matriz Guayaquil | Estudiantes del 8^o semestre de Sociología de la Universidad de Guayaquil |
| ¿Qué es neumonía? | |
| Concepto empírico | Concepto empírico |
| Enfermedad pulmonar Enfermedad respiratoria | Enfermedad pulmonar Enfermedad respiratoria Infección del sistema respiratorio |
| ¿Qué es habilidad? | |
| Concepto empírico | 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 | 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: esta investigación.

No se hace difícil la interpretación proyectada por estos resultados

Mientras la definición del concepto de neumonía realizada por la generalidad de los participantes se constriñó a los mismos conceptos-indicadores, o sea, enfermedad o infección en los pulmones, el de habilidad se orientó 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 el de aptitud, para identificar la habilidad, tampoco lograban referir a qué campo de las ciencias pertenecían y qué significaban. ¿Por qué esgrimimos el concepto de habilidad? Porque, a todas luces, iban a proclamar a la habilidad como competencia; no habría escisión entre ellas. También esa fue una de nuestras hipótesis de trabajo. Lo uno y lo otro serían una y la misma cosa. Por eso, nos vimos abocados a compartir plenamente, con Engels (1971), que "... para liquidar una filosofía no basta, pura y simplemente, con proclamar que es falsa" [366], [se requiere] "... suprimirla", en el sentido que ella misma emplea, es decir, destruir críticamente su forma..." [366].¹ Y es justamente eso lo que debe ocurrir con el concepto de competencia.

El término competencia, proveniente del griego *agon* y *agonistes*, cuyo significado se constriñe a competición, en latín indica *competere*, es decir, lo que corresponde a hacer con responsabilidad. Según Stegmann et al. (2001), este concepto lo definió primeramente David McClelland, 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 y rendimiento mediante la fórmula $W = A/B$, donde W definía a la competencia como la función del rendimiento valioso, como la función del logro valioso (A) con respecto a un comportamiento costoso (B); Lévy-Leboyer (1996) expresa que el concepto de competencia se ha utilizado desde diversas acepciones semánticas, entre estas la de autoridad, capacidad profesional, competición, cualificación, incumbencia e incluso como suficiencia; Perrenoud (1999) propone que competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos; Tejada (1999) concluye que existe la llamada competencia de acción, integrada por las competencias técnica, metodológica, social y participativa; M. Bezanilla (2003) indica que la competencia es una combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo; S. Beltrán (2006), al hablar de competencias investigativas, plantea que las competencias "... constituyen

¹ El subrayado es nuestro.

herramientas mentales que permitirán 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...” (p. 3); Fernández-Salineró (2006) referencia el concepto de competencia al asumir como criterios de análisis las áreas, los tipos de competencias y los autores dedicados a su investigación, desde los escenarios históricos donde evolucionó. En aquellas áreas, pueden advertirse la Filosofía Griega, la Filosofía Moderna, la Lingüística, la Sociología, el Mundo Laboral, la Psicología Cognitiva, la Psicología Laboral y la Pedagogía.

J. Tardif (2008) define el concepto de competencia al afirmar que corresponde a un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos; B. Restrepo (2013) expresa que las competencias “son aquellas acciones que expresan el desempeño en la interacción con contextos socioculturales y disciplinas específicas... [Es la] demostración observable y medible de lo que el estudiante sabe o es capaz de hacer”. (p. 19)

La Real Academia Española (2015), mediante su herramienta web de consulta, define competencia como pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

No es difícil advertir la multiplicidad de definiciones que del vocablo existe, lo cual denota la inconsistencia epistemológica y metodológica con que se ha tratado. Salta a la vista que sus definiciones apuntan a identificarlo con un conjunto de conductas, tareas, capacidades, habilidades, destrezas, comportamientos y actuaciones o, en el peor de los casos, no se ha definido, al superponerlo a un conjunto de objetivos. Así, el concepto de competencia queda destinado a mezclarse con abstracciones semejantes o idénticas a las de aquellos conceptos; la fisura mortal está en que tampoco las definiciones de estos últimos términos resultan definitivamente claras y convincentes en la palestra conceptual u operativa para las Ciencias del comportamiento. Así, mientras a las capacidades se las identifica con las potencialidades generales e internas y que no implican metacognición ni idoneidad, lo que constituye las bases del desarrollo de las competencias (Salas, 1999; Morales Gómez, 2008), las habilidades se consideran procesos efectivamente desarrollados, a partir de las capacidades, para alcanzar determinados objetivos y que tienen un importante componente cognitivo, que constituye elementos de la competencia (Beltrán, 2006), mientras que a las destrezas se las admite como acciones concretas para activar cada habilidad (Morales Gómez, 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, S., 2008).

No es difícil comprobar que no existe un eje estricto conceptual alrededor del cual girase toda la problemática de las competencias y generase, con ello y desde ello, los sistemas metodológicos consecuentes en la praxis académica o 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 educacionales —currículos escolares, planes de estudios y programas de asignaturas—, pues a la generalidad de las carreras universitarias, al orientarse hacia los perfiles de salida, se piensa, les resulta completamente imprescindible asirse a él.

Es paradójico el hecho de que, al ser tan cacareado hoy dicho concepto por las Ciencias Sociales, resultase débilmente defendido por ellas o haya sido fatal y poco feliz el argumento blandido en aras de su definición conceptual u operacional. Tómense una vez más, con Morales Gómez (2011), a guisa de ejemplo, las ideas siguientes sobre el particular.

Las competencias no son, señala Morales Gómez (2008), como comúnmente se cree —capacidades, sino más bien habilidades, es decir, capacidades desarrolladas. Por eso ya no es pertinente, según las ciencias cognitivas, decir que alguien es capaz de, sino que alguien es hábil para. Por otra parte, las competencias no se identifican sin más con las destrezas, porque estas no son otra cosa que habilidades psicomotrices, de ahí que ya no es correcto decir “destrezas comunicativas”, sino habilidades comunicativas (sic). [38] 2

Seamos honestos, ¿a quién le hace falta el uso del concepto de competencia, cuando ni sus propios estudiosos logran convencer sobre 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 autor no oculta, como tantos otros, su falta de seriedad o su falta de dominio de los conocimientos psicológicos y pedagógicos y, lo peor, impone, como tantos otros, desde la sanción ejecutiva, su anarquía conceptual explícita. ¿Es muy difícil reconocer el desorden y la ambivalencia de los términos usados por aquel cuando abjura de las competencias al definirse como capacidades y, acto seguido, afirma que son capacidades desarrolladas, o sea, habilidades? ¿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”

² *Toda definición en Derecho es peligrosa*, según Lucio Giavoleno Prisco: eminente jurista romano.

con las identidades porque de ello depende que se hiciera 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.*² Y no solo es peligrosa para el Derecho; sinceramente, ¿podría el conocimiento de sesgo social denominarse ciencia, al menos como se ha “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, que las convierte 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

Por mucho que queramos, resulta imposible hallar una unidad clasificatoria de este concepto. 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, resultasen múltiples las manifestaciones del mismo objeto.

Los criterios de clasificación advertidos en la literatura bien pueden superponerse unos a otros, pues su naturaleza lo permite. Asímanse 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 constriñera 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.

Al tomar como pivote múltiples criterios de clasificación, a las competencias se las ha dividido 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, éticovalorativas, espirituales, estéticas; macrocompetencias, empresariales, cerebrales, comprensivas, críticas, creativas, complejas, para tomar decisiones, para solucionar problemas, metacognitivas, de autorregulación, de transferencia, de umbral, etc.

Estas clasificaciones no solo nos advierten sobre la altamente probable incompetencia de los autores en la ejecución, sino también del poco dominio de los conocimientos inherentes a las áreas de la filosofía, la lógica, la epistemología y la psicología como ciencias que preponderantemente tratan los problemas que al hombre conciernen desde el punto de vista de su formación y desarrollo cognitivos. Ello trasciende y menoscaba, sin lugar a dudas, la formación profesional del estudiante de tercer nivel y, con toda probabilidad, de su desempeño laboral en su futuro puesto de trabajo.

No sería ocioso añadir, por último, la poca observancia que del idioma español también padecen estas “posiciones autorales”.

Conclusiones

La formación del concepto científico es la primera problemática a resolver en la enseñanza universitaria, pues de ello depende la formación profesional exitosa del egresado de la alta casa de estudios.

El concepto de competencia, tal cual se aborda en la literatura especializada hoy en día, lejos de favorecer el desempeño formativo del estudiante universitario, podría entorpecerlo, dada la ambivalencia y anfibología del término en su tratamiento metodológico.

El concepto de competencia bien puede sustituirse por conceptos que ya han acuñado las ciencias psicológicas y de la educación, como el de habilidad.

Referencias bibliográficas

Alles, M. (2000). Gestión por competencias. Buenos Aires: Granica.

Argudin, Y. (2005). Educación basada en competencias. México: Trillas.

Bermúdez Sarguera, R.; Rodríguez Robustillo, M. y Bermúdez Rodríguez, R. (2014, en-abr.). Inteligencia dual contra inteligencias múltiples. Revista cubana de Educación Superior. (1): 94-110.

Bezanilla, M. J. (2003, jul.). El proyecto Tuning y las competencias específicas. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Universidad de Deusto.

Engels, F. (1974). Dialéctica de la Naturaleza. Recuperado de http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros

- _____. (1971). Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. In: K. Marx y F. Engels. Obras escogidas. Tomo II. Moscú: Editorial Progreso
- Gilbert, T. F. (1978). Human Competence. Engineering worthy performance. New York: McGraw-Hill.
- Guétmanova, A. (1989). Lógica. Moscú: Progreso.
- Leibniz, G. W. (1983). Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano. (2a. ed.). Madrid: Editora Nacional.
- Lenin, V. I. (1978) 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.
- Morales Gómez, G. (2011) Currículo por competencias. Con enfoque holístico-sistémico por procesos. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Barcelona: Graó.
- Real Academia Española. Competencia. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=competencia>
- Restrepo Gómez, B. (2013). Informes de investigación y ensayos inéditos. Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto. Unipluri/versidad. 13(2):14-23. [Disponible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/16970/14694>].
- Rodríguez Rebutillo, M. & Bermúdez Sarguera, R. (2015). Aprendizaje de habilidades y hábitos. En edición. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2010). Competencias cognitivas en Educación Superior. Madrid: Narcea.
- Salas, R. (1999). Competencias y desempeño profesionales. Recuperado de <files.sld.cu/reveducmedica/files/2011/02/el-proceso-docente-salas.pdf>
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. Herramientas. (56):20-30. [Disponible en <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/E-A/COMPEA/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf>].
- Tobón, S.; García Fraile, J.A.; López Rodríguez, N. y Fernández Sánchez, B. (2010). Estrategias didácticas para la formación de competencias. (s/ed.). (s/l. ed.).
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered the concept of competence. Psychological Review. (66):297-333.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2009). Ideas claves, cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.