

LA COMPETENCIA COGNOSCITIVA COMO CONFIGURACIÓN PSICOLÓGICA DE LA PERSONALIDAD

Algunas distinciones conceptuales

LIANET ALONSO-JIMÉNEZ / HONORIO SALMERÓN-PÉREZ / ARELYS BEATRIZ AZCUY-MORALES

Resumen:

Dado el creciente interés dentro del nuevo paradigma sobre los procesos de aprender a aprender, se presenta la formación basada en competencias como una alternativa que favorece la integración de la teoría y la práctica, especialmente si se trabaja en la estimulación de los procesos de individualización o personalización del conocimiento. La reflexión sobre las especificidades de la competencia cognoscitiva desde una perspectiva configuracional y personalológica, que marca las diferencias con otras miradas muy actuales del término, se presenta como una alternativa coherente a los principios del nuevo paradigma educativo, que considera al sujeto como el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de lo cual derivan sus inevitables impactos en la investigación educativa.

Abstract:

Given the growing interest, within the new paradigm, in the processes of learning how to learn, skill-based training is presented as an alternative that favors the integration of theory and practice, especially if efforts are made to stimulate the processes of individualizing or personalizing knowledge. Reflection on the specifics of cognitive skill from a perspective of configuration and personology, with a definition of different meanings of the term, is presented as a coherent alternative to the principles of the new educational paradigm. This paradigm considers the individual as the center of teaching and learning processes, leading to inevitable impact on educational research.

Palabras clave: proceso de enseñanza aprendizaje, competencias, conocimiento, personalidad.

Keywords: process of teaching and learning, skills, knowledge, personality.

Lianet Alonso-Jiménez es profesora de psicología en la sede universitaria Venezuela de la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba. Vía La Americana, s/número, Venezuela, Ciego de Ávila, Cuba, CP 67800. CE: lianeralonso@yahoo.com

Honorio Salmerón-Pérez es Catedrático del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, España.

Arelys Beatriz Azcuy-Morales es profesora titular y presidenta del Grupo Provincial de la Sociedad Cubana de Psicología de la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.

Introducción

El desarrollo de competencias profesionales, laborales o humanas es un tema abierto al debate internacional, que se distingue por la diversidad de posiciones teóricas en torno a la categoría “competencias” que marcan aproximaciones metodológicas diferentes e incluso contradictorias. Hablar de competencia cognoscitiva supone reflexionar sobre los procesos de individualización o personalización del conocimiento, aspecto especialmente valorado dentro del nuevo paradigma educativo, como garantía del aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. Pero antes de adentrarnos en la especificidad de la vinculación del término a la cognición humana, es preciso responder: ¿qué se ha entendido, tradicionalmente, por competencia (s)?

¿Competencia (s)? Algunas distinciones conceptuales

La competencia como habilidad o destreza

Comparten esta posición Ansorena, 1996; Brum y Samarcos, 2001; AFNOR, en Irigoín y Vargas, 2003; y Briasco, 2001.

En nuestra opinión reducir las competencias a habilidades o destrezas, implica entenderlas como una categoría disposicional específica y asimilarla como producto o resultado, con lo cual estaríamos reduciendo su impacto en la regulación de la persona. Esta forma de ver las competencias implica transformarlas en conductas observables, para enlistarlas o afirmar su presencia, responde a una concepción tecnicista, propia de un enfoque conductista. Además, al hablar de competencias, el individuo debe poseer potencialidades integradoras de desenvolvimiento y construcción de significados, que integren aspectos cognitivos y afectivos, más que algoritmos de enfrentamiento, que es lo que distingue a las habilidades.

La competencia como conjunto de atributos

Definiciones afines se encuentran en Boyatzis, 1982; Tejada, 1999; Zarifian, 1999; Alamillo y Villamor, en Bolívar, 2002; Ravitsky, 2002; otros como LeBoterf, en Irigoín y Vargas, 2003; Rojas, en Irigoín y Vargas, 2003; en Vargas, 2004 se revisan la Provincia de Québec y el Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina, así como la Resolución Ministerial 21/99 del CETSS.

Comprendemos que asumir la competencia como conjunto de atributos desde cualquier punto de vista (dígase empresarial, psicológico o dise-

ño curricular) tiene en su base los errores inherentes a la fragmentación, típicos del paradigma educativo tradicional, con una concepción personalizada basada en la sumatoria de rasgos y las limitaciones inherentes a ella.

La competencia como sistema de atributos

Definiciones afines a esta posición se aprecian en Tremblay, 1994; Irigoín y Vargas, 2002; Forgas J., 2003; Gonzci en Vargas, 2004; entre otros.

Para Cejas y Pérez (2003) esta tendencia es una manera holística y dialéctica, que comprende la complejidad de la definición de competencias al aceptar la estrecha vinculación entre los atributos. En nuestro criterio si bien esta propuesta reconoce los necesarios vínculos entre atributos diversos, no logra desprenderse completamente de la visión estática que concibe la competencia como posesión con las implicaciones ya explicadas. Las investigaciones desde esta perspectiva se han desarrollado fundamentalmente en el campo del diseño curricular y no han profundizado en precisiones en torno a las especificidades que asumen estas relaciones en la personalidad.

La competencia... ¿inteligencia y realización superior?

En general, las revisiones de la realización de expertos adultos muestran que las diferencias individuales en habilidades y capacidades básicas son predictores pobres del nivel de realización (Ericsson y Lehmann, 1996).

Una modificación de la concepción tradicional de la inteligencia, como capacidad general y abstracta, para tratar con cualquier tipo de tareas, que incorpora los resultados obtenidos sobre la competencia experta y la importancia del conocimiento como contexto en donde se desarrolla la inteligencia, la constituye la teoría basada en el conocimiento, elaborada por Ceci (1996), sobre el modelo de complejidad cognitiva. Al decir de esta teoría, la relación entre los procesos cognitivos y las estructuras de conocimiento es una relación simbiótica, de carácter multiplicativo más que aditivo:

[...] unos procesos cognitivos eficientes ayudan a añadir estructura y complejidad al conocimiento existente en un dominio y, a su vez, esta estructura puede aumentar la eficacia de los procesos cognitivos que operan sobre ella. Así, es fácil imaginar a alguien que desarrolla un proceso cognitivo en un dominio, pero no en otro (Ceci, 1996:24).

Siguiendo esta línea de pensamiento encontramos la propuesta de Sternberg (1998a), quien argumenta, en trabajos recientes (Sternberg, 1999 a y b) que la inteligencia y las capacidades humanas son formas de experticia en desarrollo, con lo que rechaza de manera explícita “la prioridad psicológica de las capacidades sobre la expertés” (Sternberg, 1998a:16).

Así queda evidenciado el cambio en la concepción de inteligencia, que se ha movido desde la inteligencia como capacidad general de carácter abstracto –factor “g”– pasando por la consideración de la inteligencia como metacognición –concebida como conocimiento sobre y control de la cognición– en los años ochenta; hasta la concepción actual que destaca el rol del conocimiento y la interacción entre el conocimiento y los procesos mentales, según sistematiza Sternberg (2000).

En nuestro criterio, el conocimiento adquiere su valor según el grado de personalización que exhiba, o sea, según se integre en la estructura de la personalidad como totalidad e intervenga en sus funciones reguladora y autorreguladora, que es lo que esencialmente distingue a la competencia cognoscitiva. O sea, que si bien la inteligencia se relaciona con la competencia cognoscitiva como manifestación experta de los procesos de gestión, construcción y utilización del conocimiento, debe entenderse que la competencia cognoscitiva es una categoría mucho más amplia y multifacética, que se distingue por su determinación contextual, carácter autorregulador y de realidad actualizada y actuada, no potencial, elementos no considerados inherentes a la inteligencia, en los cuales profundizaremos con posterioridad.

Competencia, ¿inteligencia, experticia y solución de problemas?

La relación entre inteligencia y experticia también ha sido estudiada en el campo de la resolución de problemas complejos que semejan los de la vida real. En este ámbito son conocidos los estudios realizados en Alemania sobre el manejo de sistemas complejos, de carácter dinámico, a cargo de Dörner y sus colegas (Dörner, Kreuzig, Reither y Stäudel, 1983; Dörner y Pfeifer, 1993; Beckmann y Guthke, 1995; Funke, 1995).

Los resultados muestran que el test de inteligencia convencional sólo deja ver una correlación significativa con la aplicación del conocimiento en la situación abstracta, donde no es posible activar conocimiento previo relevante. Esto, unido a la sistematización de evidencia referente a que la

enseñanza de los aspectos conceptuales es de mayor impacto sobre la transferencia que la enseñanza de aspectos procedimentales, aunque la instrucción en diversos procedimientos puede ser también beneficiosa para el entendimiento conceptual, demuestra que la educación debe considerar demandas de desempeños académico, investigativo y laboral, pues las exigencias contextuales son variadas y la formación del aprendiz debe entrenar procesos de gestión, construcción y utilización de diversa naturaleza, para que las soluciones a los problemas puedan ser reproductivas, productivas o creativas según el caso.

El trabajo de Veeman y Elshout (1999) investiga el desarrollo inicial de la competencia experta mediante la comparación de noveles y avanzados en su conocimiento de un dominio particular, profundizando en las relaciones entre las habilidades metacognitivas y la inteligencia durante la adquisición de la experticia. Los resultados de los diversos experimentos realizados por Veeman y Elshout (1999) para comprobar sus hipótesis les permitieron sistematizar evidencia sobre cuatro tipologías de aprendices: de menor inteligencia a los que también les faltan las habilidades metacognitivas; de menor inteligencia con adecuadas habilidades metacognitivas; con mayor nivel intelectual general a los que les falta un nivel adecuado de habilidades metacognitivas; y aprendices con alto nivel intelectual con un nivel adecuado de habilidades metacognitivas.

Si bien, esta clasificación es coincidente, en buena medida, con los resultados obtenidos por Bermejo, Castejón y Sternberg (1996) al comparar los resultados del aprendizaje y otras medidas de adquisición del conocimiento, con el nivel intelectual general, en nuestro criterio evidencia una concepción reduccionista del papel de la cognición en la personalidad, reduciéndola a los posibles vínculos inteligencia–metacognición, que también son vistos de manera estática y poco dialéctica.

Una posible causa explicativa de la variación en la relación entre la inteligencia y los resultados en la resolución de problemas, en función del nivel de complejidad de los mismos, puede situarse en las diferentes demandas que hacen al sistema cognitivo, y en particular a los mecanismos ejecutivos, los diferentes niveles de dificultad de la tarea. De ahí la necesidad de una categoría integradora que garantice el desempeño exitoso en la solución de problemas. En nuestro criterio, la competencia cognoscitiva ofrece esa posibilidad.

La competencia como capacidad

Hay autores que la consideran una capacidad, como Vargas, 2004; Tamayo, 2003; Mertens, 2000; IHCD, en Irigoín y Vargas, 2003; Fröhlich, en Cocca, 2003; Lafourcade, en Cocca, 2003; Universidad Nacional de San Juan, 2003; Moore, en Irigoín y Vargas, 2003; Pissinati, 2002; Brien, en Cocca, 2003; Argudelo, 2002; Bertrand, en Briasco, 2001; Cordao, 2002; Arbizu, 2002; Desaulniers en Vargas, Casanova, Montanaro, 2001; Vargas, 2003; Marelli, en Vargas, Casanova, Montanaro, 2001; Graham en Tejada, 1999.

En nuestro caso consideramos pertinente explicitar que la literatura consultada hasta el momento indica que quizás la distinción más importante sea con la categoría capacidad, coincidiendo con quienes reclaman la especificidad de las competencias como categoría psicológica singular en el orden estructural-funcional. Por esta razón nos detendremos en este análisis y la reflexión que ha provocado.

En relación con las diferencias entre competencias y capacidades debemos referir que una primera aproximación nos la brindan las siguientes palabras: “poseer unas capacidades no significa ser competente”, por cuanto “la competencia no reside en los recursos (capacidades), sino en la movilización misma de los recursos... no es poseer, es utilizar” (Tejada, 1999:23).

Así, en las capacidades, no siempre existe congruencia entre el potencial que las caracteriza y el desempeño o actuación eficiente, que es lo que efectivamente distingue a las competencias, según indican las palabras de Castellanos Simons *et al.*, 2003.

Se verifica de este modo el hecho de que las competencias regulan el desempeño real del sujeto en un rol, empleo o profesión concreta y son definidas atendiendo a las exigencias de un modelo de desempeño socialmente construido. Las capacidades, en tanto, son menos contextualizadas, se concretan en la actividad, pero no se establecen en correspondencia con un tipo de actuación que las demandas sociales han conformado como modelo (de profesión, de rol, de empleo, etcétera).

Y de aquí otra importante distinción en la que nos detendremos. La competencia se distingue funcional (función autorreguladora de la actuación del individuo) y estructuralmente (complejidad) de las capacidades, por lo que no puede ser entendida como formación sino como una configuración psicológica. El enfoque de un contenido de la personalidad, estructurado como configuración psicológica ofrece la posibilidad de integrar

y articular diferentes formaciones y cualidades que intervienen en el desempeño, lo que debe propiciar un comportamiento autorregulado.

Competencia: ¿conocimiento?

Desde finales de los años setenta, comienza a desarrollarse un conjunto de investigaciones destinado a examinar los efectos del conocimiento específico en un dominio sobre el recuerdo y la comprensión en varias tareas de memoria. La evidencia más relevante acerca del efecto del conocimiento proviene de los estudios que comparan la realización de expertos y noveles en un dominio específico.

Así, en uno de los escasos estudios evolutivos de los efectos del conocimiento sobre el desarrollo, Chi (1978) llega a demostrar que las diferencias en conocimiento específico en un dominio, logran contrarrestar las demás diferencias en memoria, existentes entre los niños y los adultos y que, incluso, la superioridad de los niños expertos es atribuible al impacto de su rico conocimiento específico de un dominio, lo cual les capacita para reconocer gran cantidad de configuraciones relevantes en el dominio de forma automática.

Por su parte, los estudios iniciales desarrollados por Flavell (1970) y Kail y Hagen (1977) sobre la adquisición de estrategias generales y el metacognoscimiento, relacionados esencialmente con el desarrollo de la memoria, lo ubican al servicio del desarrollo cognitivo y las consideran como reglas o procedimientos que son inespecíficas o independientes del contenido al que se aplican como, por ejemplo, la estrategia de repaso.

Sin embargo, resultados como los de Chi (1978) y otros trabajos provenientes del estudio de las diferencias entre expertos y noveles, ponen énfasis en el conocimiento base como un todo, incluyendo el general y el específico. Para Chi (1985) las reglas específicas de las que se componen las estrategias generales, se desarrollan en estrecha dependencia del conocimiento específico de un dominio.

Estudios realizados por Chiesi, Spilich y Voss (1979) y Spilich, Voss, Chiesi y Voss (1979) sobre la importancia del conocimiento en la comprensión y el recuerdo de textos, dentro del dominio específico del béisbol muestran que el conocimiento rico en un dominio específico es independiente de las habilidades generales como la inteligencia y puede llegar, incluso, a compensar bajos niveles de aptitud intelectual.

Si comparamos los resultados de Bransford y colaboradores (1981) que demuestran que la aptitud influye en el nivel de comprensión de los textos presentados a los niños y los obtenidos por Schneider, Körkel y Weinert (1989), se aprecian diferencias en cuanto al efecto de la aptitud. Una explicación convincente pudiera ser que las diferencias se deben a que el impacto relativo del conocimiento sobre el recuerdo y la comprensión puede variar en función de la dificultad de la tarea y de la riqueza del conocimiento específico que se posee en un dominio. Cuanto más difíciles son las demandas de la tarea y menos pronunciada la disponibilidad de conocimiento específico a la tarea, más importantes son los procesos estratégicos y las habilidades generales de comprensión. Y, al contrario, cuanto mayor conocimiento específico y mayor familiaridad con un dominio, menor es la importancia de las habilidades generales.

Como Schneider, Körkel y Weinert (1989) señalan estos resultados tienen implicaciones directas para la enseñanza. Cuando los estudiantes de baja aptitud se enfrentan a tareas que les son familiares, sobre las que poseen conocimiento previo y en las que manifiestan interés y motivación, muestran unas competencias similares, en términos de uso de estrategias en un dominio, que los estudiantes de habilidades generales más altas. En consecuencia, y considerando la importancia del conocimiento específico de un dominio, la enseñanza de las estrategias debe hacerse dentro de dominios de contenido concretos y no de forma independiente de éstos. Progresivamente, el estudio de la influencia del conocimiento previo sobre los procesos y estrategias cognitivas, se ha extendido a otros ámbitos como el del razonamiento informal y el razonamiento inductivo.

Means y Voss (1996) abordan las relaciones entre los niveles de conocimiento, la capacidad y el curso o nivel en que se encuentran los estudiantes, con las habilidades de razonamiento informal. Los resultados se interpretan en términos de un modelo de razonamiento informal en el que convergen dos componentes: uno, formado por el conocimiento y la experiencia y otro referente a la habilidad de razonamiento informal, basado en la adquisición de estructuras del lenguaje, relacionadas a su vez con el nivel o capacidad.

Por otro lado, varios trabajos recientes, se han ocupado de los efectos del conocimiento sobre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Así, Schneider, Schlagmuller y Vise (1998) finalizan su estudio documental planteando que los efectos relativos del conocimiento específico

de un dominio y de la metacognición sobre el recuerdo y la comprensión, revelan una interacción entre metamemoria y conocimiento específico en un dominio y que ésta influye, a su vez, sobre la comprensión y el recuerdo. Además, se demuestra experimentalmente la importancia del conocimiento metacognitivo, incluso en dominios en los que existe un conocimiento rico.

De igual manera, Sternberg (1998b) argumenta que la metacognición es una parte importante de las habilidades humanas que son, a su vez, formas de experticia. Para entender las diferencias individuales en el éxito académico de los estudiantes, la metacognición constituye una parte, aunque sólo una parte, de las habilidades humanas que llevan a ser a un estudiante experto.

Embircos (1999) argumenta esta posición en su estudio del rol del conocimiento y las estrategias sobre el desarrollo de la memoria de niños de 4 y 6 años. Demuestra que tanto el conocimiento del contenido como las estrategias explican los procesos y resultados de la memoria, aunque en los niños más pequeños, el conocimiento del contenido no resulta por sí solo suficiente para provocar una conducta estratégica.

En el trabajo de Nietfeld (2000) se investiga el rol del conocimiento previo y el entrenamiento en estrategias sobre las habilidades metacognitivas de control del procesamiento. Sus resultados sugieren que el conocimiento previo y el entrenamiento en estrategias tienen un impacto positivo no sólo sobre el rendimiento sino también sobre las habilidades metacognitivas.

De modo que la importancia del conocimiento previo para la adquisición del nuevo conocimiento ha sido objeto de análisis desde diferentes perspectivas que pasan por Ausubel (1976), las teorías más recientes sobre los procesos de pensamiento y adquisición del conocimiento (Glaser, 1984) y los actuales estudios sobre los procesos y teorías del aprendizaje (National Research Council, 2000).

Es ilustrativo referir que el conocido estudio de Glaser (1984) sobre el rol del conocimiento en la educación, aborda las relaciones entre pensamiento y aprendizaje, a la luz de los trabajos sobre razonamiento y solución de problemas en dominios ricos en contenido. Sus resultados muestran fuertes interacciones entre estructuras de conocimiento existentes y procesos cognitivos. En consecuencia, se empieza a considerar la enseñanza del pensamiento no sólo en términos de procesos generales sino también en términos de la interacción entre estructuras de conocimiento y procesos.

Los estudios del desarrollo de los procesos cognitivos sistematizados hasta el momento (Chi, 1978; Schneider, Körkel y Weinert, 1989; Chi, Glaser y Rees, 1992), aportan importantes evidencias acerca de que el pensamiento y la solución de problemas de los expertos son el resultado de las estructuras organizadas de conocimiento adquiridas a lo largo de periodos de aprendizaje y experiencia. En este sentido, las teorías de esquemas intentan describir y explicar cómo se organiza y representa el conocimiento y la forma en que tales estructuras facilitan el uso del conocimiento de maneras particulares. Se entiende entonces que

[...] los estudiantes vienen a la clase con preconcepciones acerca de cómo funciona el mundo. Si no se engancha con su entendimiento inicial, pueden fallar en comprender los nuevos conceptos e información que se les enseña, o pueden aprender con el sólo propósito de un examen, pero vuelven a sus preconcepciones fuera de la clase (Bransford, Brown, Cocking, Donovan y Pellegrino, 2000:14-15).

En correspondencia con lo apuntado por los referidos autores del National Research Council (2000) se analizan con detenimiento las diferencias entre expertos y novatos en términos, fundamentalmente, de las diferencias en la cantidad y organización del conocimiento y se establecen implicaciones para la enseñanza. En nuestro criterio este grupo de autores reconocen aspectos importantes del problema, pero no logran darle un enfoque explicativo integrador, siendo posible sintetizar que el proceso del conocimiento en la actividad de enseñanza se ha visto sujeto a análisis parciales de la acumulación de contenidos, de la configuración de acciones internas a partir de las externas:

[...] el cómo se generan nuevas reflexiones por el joven, cómo trasciende lo que acumula para desarrollar búsquedas personales creativas y cómo esto se relaciona con indicadores de personalidad que trascienden la situación de enseñanza, es algo que permanece fuera de la atención de los investigadores (González Rey y Mitjans Martínez 1996:18).

La competencia cognoscitiva, ¿una alternativa?

Históricamente la competencia cognoscitiva o cognitiva ha sido estudiada desde múltiples posiciones teóricas y desde diferentes ciencias. El con-

cepto de competencia originalmente surge de los planteamientos de Noam Chomsky, quien en 1957 propuso la competencia como el acervo cognoscitivo que de una lengua posee el hablante. Planteó una hipótesis de homogeneidad de la competencia como común e idéntica en todos los hablantes de una misma comunidad lingüística, desde donde la persona aprende su lengua nativa (Torrado, 2000). Así, estableció dos dimensiones de la competencia: como un aprendizaje inconsciente que un hablante posee de su lengua, y la actuación como la acción completa del habla (Maldonado, 2001).

Si bien esta visión de la competencia destaca el papel de lo cognoscitivo y reconoce el del contexto ignora lo intrapsicológico, o sea la personalización de lo interpsicológico, anulando el rol activo del individuo y su accionar consciente-volitivo. Por su parte Torrado (2000:21), plantea que la competencia es:

Conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado con una considerable independencia del contexto. Desde esta lógica el conocimiento es independiente del contexto, pero la actuación se enmarca en un sistema de conocimientos y es ahí donde se empieza a hablar de competencias cognitivas.

Con esta definición Torrado libera al individuo de la dependencia típica de la sobrevaloración de los factores contextuales y externos para llamar la atención de lo que se considera la construcción individual del conocimiento; sólo que lo lleva a extremos, priorizando el nomotético sobre el ideográfico, ignorando la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y cómo lo psíquico antes de ser intrapsicológico es interpsicológico.

En correspondencia con lo anterior, la semiótica discursiva concibe la competencia como una estructura modal presupuesta por la actuación o desempeño o, en un sentido general, la acción. Si el acto es un “hacer-ser”, la competencia es “lo que hace ser”, es decir, todas las condiciones previas y los presupuestos que hacen posible la acción (Greimas y Courtés, 1979:53).

Con esto se destaca la competencia como condición necesaria de la acción y afirma Serrano Orejuela (1997) que la competencia no es “construcción de sentido y significación” sino el conjunto de condiciones presupuestas que hace posible dicha construcción.

El análisis de esta postura hace ver la competencia como logro, es decir, como condiciones o recursos que se tienen o no se tienen, y en el que no se

da una dinámica dialéctica entre lo potencial y lo real que explicaría, en nuestro criterio, la continua actualización, integración y movilización de recursos en correspondencia con demandas cambiantes de desempeño exitoso. No obstante, la consideración de que “la competencia existe para hacer algo con ella” y se presenta “de dos maneras” como saber hacer que da lugar a la competencia cognitiva y como poder hacer, transformable en competencia potestiva, según expone Serrano Orejuela (1997) nos parecen apuntes que reconocen aristas importantes del problema.

Adentrándonos en la clasificación propuesta por Serrano Orejuela (1997) sobre las maneras en que se presenta la competencia cognitiva entendemos que, efectivamente, el saber hacer operatorio (saber modal) y el saber sobre el ser y el hacer (saber semántico) pueden considerarse dimensiones de la competencia cognitiva desde un enfoque psicológico, siempre que se integren en una lógica configuracional de la personalidad, que reconozca la multifactorialidad y no estén cerradas únicamente a una situación discursiva.

Desde otra perspectiva, el concepto de competencia puede ser explicado a partir de los planteamientos de la Psicología Histórico-Cultural, que plantea el desarrollo cognitivo a partir del contacto con el mundo social para luego pasar a internalizarse (Vigotsky, 1979). El estudiante aprende de los otros a medida que establece relaciones. Puesto que vive en grupos y estructuras sociales, se apropia de la experiencia social e histórica, incorporando e internalizando pautas sociales. La teoría de Vigotsky rescata la importancia del carácter social e histórico del aprendizaje, a partir de la apropiación de los elementos culturales que realiza el sujeto:

El desarrollo cognitivo, más que derivarse del despliegue de mecanismos internos, resulta del impacto que tiene la cultura sobre el individuo en la realización de las funciones psíquicas superiores, como en el caso del lenguaje. [De ahí que se hable de competencia como] capacidad de realización situada y afectada por y en el contexto en que se desenvuelve el sujeto (Vigotsky, 1979).

Entendemos que si bien la competencia incluye a las capacidades, se diferencia de éstas estructural y funcionalmente, además de ser realidad y no potencialidad. En relación con las anteriores ideas el enfoque histórico cultural, y en especial la obra de Vigotsky, marca una importante pauta en la comprensión de la actividad cognitiva. Las supera al replantear las rela-

ciones entre la actividad intelectual y la cultura y ver las acciones humanas como situadas en un escenario cultural, que no depende únicamente de factores intrapsicológicos. Es de valor para la comprensión de la competencia cognitiva aceptar que las diferencias en la cognición están situadas en las herramientas psicológicas, formadas en el escenario de las experiencias socioculturales, con lo cual se destaca el papel de la mediación profesor-alumno, alumno-alumno y alumno-contenido como marco propicio para la estimulación de competencias cognitivas.

Parafraseando a Gardner (1995:185-186) la teoría de las inteligencias múltiples, ratifica que las competencias no son innatas ni tampoco predefinidas, no nacemos destinados para desarrollar una competencia. Las personas con su inteligencia están en condición de elaborar construcciones mediante la exigencia del entorno, que les aporta multiplicidad de estímulos, así pueden llegar a desarrollar capacidades específicas. Entonces es claro que la competencia es una manifestación de la inteligencia, que depende de la capacidad individual para obtener la competencia y el grupo social que la requiere.

Otros elementos valiosos para la comprensión de la competencia cognoscitiva los encontramos en Rómulo Gallego Badillo (2000), quien se aleja de concepciones tecnicistas que conciben las competencias como habilidades o destrezas que pueden enlistarse. Desde esta posición las competencias deben ser estudiadas desde la Teoría de la Complejidad y son:

[...] construcciones y reconstrucciones de cada individuo en comunidad, o mejor, son las interacciones con un colectivo dado, de donde deviene la necesidad de hacerse competente en una clase de saber que ese colectivo domina (Gallego Badillo, 2000:56).

Se valora muy positivamente el reconocimiento del papel del colectivo o lo comunitario en la definición de las competencias, pues las contextualiza en un determinado proyecto social, político y económico que determina, por acuerdo, aquello que se pretende y la calidad de los hombres y mujeres que requiere. En este sentido plantea Gallego Badillo (2000:55) que “no existen competencias absolutas hacia las cuales todos tengan que apuntar”. Con ello se destaca la determinación del modelo de desempeño socialmente construido como punto de partida de las demandas competenciales que la escuela debe formar en el individuo.

Otro aspecto positivo se encuentra en la consideración de la integración de los procesos constructivos y co-constructivos en la elaboración de las competencias cognitivas. “Cada quien elabora sus competencias en la medida que los otros miembros del grupo están involucrados en la misma actividad y en relación con el saber objeto de dominio” (Gallego Badillo, 2000:60).

Sin embargo, Gallego Badillo peca de reduccionista al poner lo cognoscitivo y lo actitudinal como absolutos, que si bien son importantes dimensiones de la competencia cognoscitiva, no pueden dinamizarse sin lo afectivo-motivacional y lo metacognitivo. Por otro lado, y en un orden de cosas más operativo, plantea una perspectiva pedagógica y didáctica de las competencias en la que considera debe desaparecer el aprendizaje como meta de los esfuerzos pedagógicos y didácticos y que consecuentemente:

[...] la enseñanza consistiría en la construcción de ámbitos pedagógicos y didácticos con miras a concitar e impulsar esa actividad cognoscitiva en la dirección concertada de reconstrucción y construcción de nuevos significados, formas de significar y actuar sistemáticamente dentro de la dialéctica individuo-comunidad (Gallego Badillo, 2000:68).

Se presenta el currículo como centro de construcción y reconstrucción de competencias cognitivas, y en nuestro concepto, ¿no es mucho más desarrollador y coherente con las ideas valiosas de esta postura hablar de situaciones de aprendizaje?, ¿puede subestimarse el valor de la psicología y del concepto “aprendizaje”, cuando es la personalización del conocimiento en sus múltiples dimensiones lo que realmente garantiza el aprendizaje durante toda la vida?, ¿es la competencia cognoscitiva únicamente significados?

Se entiende que subyace en esta propuesta un constructivismo que le impide llegar a relacionar dialécticamente lo intrapsicológico y lo intersicológico y entender que el ser humano es un ser bio-psico-social y que, precisamente por esto, su protagonismo respecto de los procesos de gestión, construcción y utilización del conocimiento –ejes para el necesario aprender a aprender– es el centro del nuevo paradigma educativo.

Por su parte, Alonso Tejada (2004) propone una estructura curricular genérica para construir y direccionar la formación de los profesionales desde la perspectiva de los sistemas por competencias. Desde la misma señala y

enfatisa en “[...] el carácter de genérico, lo que quiere decir que cada disciplina o profesión dimensionará y configurará la estructura de acuerdo a sus condiciones, especificidad, contexto, circunstancias, etc.” (Tejada, 2000:4). Una estructura curricular para el desarrollo de competencias cognitivas en la que se vinculan los tipos de aprendizaje con las dimensiones del conocimiento, se justifica en el planteamiento siguiente:

La interacción procesal entre el conocimiento y el aprendizaje permite el desarrollo y configuración de las competencias, como formas complejas de comportamientos que posibilitan un desempeño significativo ante ciertas condiciones establecidas por el medio, de allí que genéricamente se defina la competencia como un saber hacer en contexto (Tejada, 2004:6).

Si bien se reconocen la necesaria coherencia entre el desempeño y las condiciones establecidas por el medio, así como la complejidad de la categoría competencia, se adopta una posición reduccionista al definir las solamente como un saber hacer en contexto. Esta forma de entender la competencia la hace ver como el resultado de la relación entre conocimientos y aprendizaje, dejando fuera al protagonista del aprendizaje, quien es quien verdaderamente se relaciona con los conocimientos. Personalizar el conocimiento significa integrarlo a la constitución subjetiva, para lo cual es preciso gestionarlo, construirlo y utilizarlo, acciones que sólo puede realizar un sujeto concreto.

En este sentido, intentando integrar lo aportes de las concepciones anteriores y superar las limitaciones que, en nuestra modesta opinión presentan, haremos lo posible por argumentar la concepción de la competencia cognoscitiva que defendemos y que se basa en la comprensión de las palabras:

La personalización de un determinado contenido presupone su integración en el sistema de la personalidad, lo cual representa la acción activa del individuo en el proceso de configuración individualizada de este contenido, proceso mediante el que dicho contenido se integra en sistemas individualizados de información, configuración funcional y estructural, pasando a ser un elemento en autodesarrollo dentro del sistema de la personalidad (González Rey y Mitjans Martínez 1996:22).

La competencia cognoscitiva como configuración psicológica de la personalidad

Para comprender la competencia cognoscitiva como configuración psicológica que expresa las funciones reguladoras y autorreguladoras de la personalidad y deviene elemento de constante autodesarrollo de la misma, se precisa reflexionar en torno a dos aspectos:

- 1) ¿Qué son las configuraciones psicológicas de la personalidad?
- 2) ¿Qué especificidades adquiere el proceso de configuración cuando se refiere a la competencia cognoscitiva?

La primera reflexión pasa necesariamente por la comprensión de las implicaciones de asumir una lógica configuracional de la personalidad. En este sentido es válido explicitar que las configuraciones “son categorías complejas, pluridimensionales, que representan la unidad dinámica sobre la que se definen los diferentes sentidos subjetivos de los eventos sociales vividos por el hombre”, según expresa González Rey (1997:92).

Desde esta perspectiva se sistematizan las siguientes características de las configuraciones:

Las configuraciones son pluridimensionales

Las configuraciones subjetivas de la personalidad no actúan como unidades dinámicas aisladas, sino que se integran permanentemente de forma total o parcial, a través de algunos de sus estados dinámicos dentro de otras configuraciones en relaciones que pueden ser muy rápidas o transitorias y que se relacionan estrechamente con el estado actual del sujeto.

Esto se debe a que expresan la integración necesaria de distintos elementos que, por una u otra vía, se han convertido en estados dinámicos (portadores de valor emocional, que constituyen verdaderas necesidades para el sujeto) y que sólo alcanzan sentido subjetivo cuando se interrelacionan con otros estados de las configuraciones subjetivas a las que se integran.

Tales estados dinámicos, al constituirse en sentidos subjetivos dentro de una configuración, pueden generalizarse a otras configuraciones en dependencia de su fuerza y sentido en la constitución subjetiva actual de la personalidad. Las configuraciones existen en permanentes vínculos entre sí, y tienen mucho que ver con las situaciones actuales que el sujeto enfrenta (González Rey, 1997:92).

Se entiende que las configuraciones evidencian el carácter contradictorio, dinámico, irregular, complejo e individual de la organización de la personalidad, en sus múltiples interrelaciones intrapsíquicas e intrapsíquicas-interpsíquicas. De ahí que la personalización de un determinado contenido sólo pueda entenderse como un proceso multifactorialmente mediado, en el que cada elemento movilizado aporta su propia contribución al autodesarrollo personal. Quiere decir que aunque las configuraciones se constituyen a nivel psicológico, simultáneamente expresan la calidad de las diferentes actividades y relaciones sociales desarrolladas por el sujeto, pues expresan una lógica donde lo interno y lo externo se integran y dan lugar a un peculiar proceso, caracterizado por la externalización de lo interno y la internalización de lo externo.

De este modo al constituirse una configuración, lo externo se define como producto del único e irreplicable proceso de externalización del mundo subjetivo del sujeto, quien en su actuación social, produce nuevos hechos y situaciones que, contradictoriamente, aparecen como externos al proceso que los engendró y devienen internos en la formación de su sentido subjetivo. Sucede que el sentido subjetivo es el resultado de la compleja mediatización de la organización de la personalidad. El sujeto tiene un rol muy activo en su acción constructiva y co-constructiva, aun cuando el sentido de estas acciones no dependa directamente de su intención.

El carácter pluridimensional de las configuraciones y las implicaciones de su constitución es sintetizado así:

Lo social por tanto, representa de forma permanente una combinación dialéctica de lo interno y lo externo: es externo, pues lo social como forma de la realidad no se agota en aquellos aspectos que tienen una significación para el sujeto individual; y es interno, porque su significación siempre va a depender de un proceso de constitución de sentido, en el cual lo interno y lo externo pierden su condición de antinomia y se integran en una compleja relación dialéctica dentro de su definición subjetiva (González Rey, 1997:93).

Las configuraciones son unidades

funcionales de lo afectivo y lo cognitivo

La explicitada concepción de un sujeto activo, capaz de regular y autorregular desde su personalidad su comportamiento ante las variables demandas sociales obliga a considerar la naturaleza afectivo-cognitiva de los elementos

que la constituyen. Partiendo de este supuesto se entiende que el proceso de configuración individual es:

[...] Un proceso cuyo carácter dinámico no se define sólo por componentes de naturaleza afectiva de la personalidad, sino por el propio sentido subjetivo de las operaciones y capacidades intelectuales organizadas alrededor de las relaciones y actividades que se constituyen a nivel subjetivo en las diferentes configuraciones de la personalidad (González Rey, 1997:93).

Las configuraciones se integran entre sí de diferentes formas: por complementación, contradictoriamente e, incluso, coexisten de forma irreconciliable, aunque a nivel personal se organicen jerárquicamente y sean unas más influyentes y dominantes que otras.

En la determinación de las configuraciones dominantes en la constitución subjetiva actual de la personalidad interviene el principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, pues en sus vínculos con la realidad, la personalidad tiene que ir organizando, jerarquizando, construyendo y utilizando de la manera única e irrepetible que la caracteriza, los contenidos resultantes de cada momento cualitativamente diferente de interrelación individuo-sociedad. En este sentido:

La subjetividad como forma de lo real se expresa en la organización y desarrollo de los procesos y estructuras simbólicas, así como en la constitución de los sentidos subjetivos asociados o no al desarrollo simbólico. Las emociones constituyen procesos complejos de significación, pero de una significación afectiva no necesariamente derivada de la mediatización simbólica (González Rey, 1997:96).

Los elementos integrados

a las configuraciones son históricos e individuales

Aceptar que la relación conciencia y actividad está mediada y regulada por la personalidad, implica superar las concepciones que asignan un carácter estático a sus distintos elementos:

La personalidad representa un proceso permanente en el cual cada uno de sus momentos está estrechamente vinculado a la situación vital concreta que enfrenta al sujeto, quien simultáneamente forma parte de los dos sistemas que lo implican: su subjetividad y el sistema de relaciones que lo definen en su vida social,

ante los cuales mantiene una posición activa definida como momento esencial de la integración de ambos sistemas en cada nuevo momento de su desarrollo personal (González Rey, 1997:97).

Se entiende entonces que la constitución subjetiva del aquí y ahora de un determinado sujeto, no responde directamente a lo que está ocurriendo en la dimensión actual de su plano interactivo sino que expresa la integración de lo actual a la cualidad histórica de la configuración. Dentro de esta integración espacio-temporal, mediatizada por la personalidad es que determinada experiencia adquiere un sentido psicológico u otro.

De esta forma, la constitución subjetiva, al ser resultante de la integración de lo histórico y lo individual está sujeta a transformaciones que se basan en la continuamente actualizada relación entre lo general, lo particular y lo individual. Explicaciones sobre el cómo se producen estas transformaciones pueden hallarse en la comprensión de que:

Las configuraciones son verdaderos sistemas autorregulados, con posibilidades infinitas de cambio y reestructuración a lo largo del tiempo, así como de integración y desintegración dentro de otras configuraciones que, en cada momento del desarrollo, caracterizan los sentidos subjetivos dominantes del sujeto concreto (González Rey, 1997:99).

Las nuevas vivencias del sujeto son potencialmente desestructurantes de su constitución subjetiva, por lo cual el sujeto actúa permanentemente en la búsqueda de estructuración de sus vivencias actuales. Esta reestructuración es un proceso que sintetiza múltiples cambios cualitativos y formas desestructuradas en su constitución actual, siendo inherentes a él vivencias de tensión asociadas con el propio desarrollo.

El proceso de modificación de las configuraciones subjetivas que afectan al sujeto se define como largo y complejo, pues dentro del mismo el sujeto transforma gradualmente representaciones, creencias y vivencias. De este modo elabora alternativas para el enfrentamiento de sus vínculos ya constituidos, con lo cual modifica su propia constitución subjetiva.

De lo anterior se entiende que las configuraciones de la personalidad tienen carácter variable y dinámico, por lo que resultan imposibles de identificar de forma estandarizada por sus elementos dinámicos constitutivos, pues éstos responden a la lógica irrepetible del desarrollo individual. Meto-

dológicamente implica la construcción de lo general a partir de la diversidad de lo individual.

En fin, asumir la personalidad desde el enfoque configuracional supone aceptar su carácter plurideterminado, holístico, procesal y sistémico, y el hecho de su manifestación en múltiples dinámicas simultáneas, que tienen diferentes puntos de contacto entre sí.

La configuración individual de la competencia cognoscitiva

Pensar en la configuración individual de la competencia cognoscitiva precisa reflexionar sobre el papel de lo cognitivo en la personalidad. Aunque lo cognitivo no puede ser identificado directa y únicamente con lo consciente, es aceptado por la ciencia que las formas superiores de actividad cognitiva se organizan a través de estrategias de un sujeto consciente que las pone en juego. Con ello se destaca que el sujeto expresa en su intencionalidad todas las formas posibles de su cognición.

En correspondencia con lo apuntado anteriormente sobre la unidad de lo afectivo y lo cognitivo se entiende que el desarrollo de las diferentes operaciones cognitivas del sujeto forma parte del proceso motivacional en que estas operaciones se inscriben. La expresión del sujeto en cualquier actividad, cuando se separan los aspectos afectivos y cognitivos, demuestra pobreza en el desarrollo de estilos cognitivos propios, y en las formas automatizadas y diferenciadas para producir el propio conocimiento. De manera que el repertorio de las operaciones cognitivas potencialmente desarrollable en dichas actividades está seriamente limitado.

Por el contrario, en casos en los que se trabaja desde la operación de programas o estrategias que asumen la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, el desempeño de los sujetos en la actividad evidencia el desarrollo simultáneo de aspectos volitivos, con la integración de la infraestructura cognitiva que forma parte de la constitución subjetiva de la personalidad.

Sucede que de manera general, el sujeto se expresa básicamente en tres funciones concretas: la formación de representaciones personales, la toma de decisiones y el enfrentamiento de los conflictos que caracterizan su cotidianidad. En las mismas, el desarrollo de cualesquiera formaciones cognitivas que se organizan en la infraestructura cognitiva de la personalidad, se da asociado a la producción de emociones que garantizan su personalización en el sujeto, en permanente integración intrapsíquica-interactiva.

Desde la categoría sujeto se puede explicar el carácter procesal de la conciencia la cual pasa a ser comprendida no como espacio intrapsíquico, sino como proceso permanente de significación, que tiene lugar en la actividad interactiva e intencional del sujeto. El sujeto consciente es reflexivo y el pensamiento es un proceso permanente de su condición; mediante el mismo, el sujeto construye de forma sistemática los resultados de su experiencia de manera consciente.

De este modo, al ser inseparable de la autorreferencia y reflexividad, “toda operación consciente está constituida por un sujeto que la organiza y la conduce, lo cual la hace inseparable de sus motivaciones, quedando definida la naturaleza afectiva de las propias construcciones conscientes” (González Rey, 1997:105).

El sujeto, como personalidad, estructura de forma altamente personalizada toda la información que recibe, así como sus sistemas de operaciones cognitivas, elemento esencial para el ejercicio de sus funciones (González Rey y Mitjans Martínez, 1996:22).

En correspondencia con lo anterior “un tipo esencial de la motivación humana se configura en operaciones cognitivas, mediante las cuales estos motivos adquieren su carácter consciente” (González Rey y Mitjans Martínez, 1996:24), por lo que cualquier tipo de relación personalidad-conocimiento está basada en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

Sentadas estas bases, se explica que entre las formaciones que integran la infraestructura cognitiva de las actividades que el sujeto desarrolla están los estilos cognitivos, las capacidades, así como las diversas formas de organización y producción de la información que tiene lugar a nivel cognitivo. Esta infraestructura se expresa en el sujeto psicológico dentro de sistemas de sentido subjetivo de carácter personal, los cuales influyen en su constitución y desarrollo, pero no forman parte de los determinantes de sus operaciones intrínsecas.

Las construcciones del sujeto adquieren su carácter dinámico por el sentido subjetivo, tanto del objeto de dicha construcción como por los diferentes contenidos concretos sobre los cuales dicha construcción se realiza. Esto no quiere decir que en su condición de significado, las representaciones personales no den cuenta, en términos conceptuales, de la constitución de sentido que ellas parcialmente expresan. Particularizando en el papel

de lo cognitivo en la regulación de la personalidad, podemos encontrar que siguiendo al referido autor:

Las operaciones cognitivas tienen doble carácter: reflejo y regulador. El aspecto reflejo puede vincularse a las mismas acciones del proceso cognitivo, pero puede responder a una acción más compleja, donde la operación cognitiva entra a formar parte como proceso regulador de la personalidad. Todos los procesos cognitivos son procesos de la personalidad, regulándose a través de su participación en las distintas operaciones reguladoras de ésta (González Rey, 1997:101).

Las funciones activas del sujeto: de construcción de sus representaciones personales, de toma de decisión y enfrentamiento a conflictos, suponen procesos y operaciones de naturaleza cognitiva. El carácter activo del sujeto dentro del sistema de relaciones en el que se despliega su cotidianidad supone respuestas rápidas en términos de categorización y de estrategias a desarrollar, donde lo cognitivo tiene un importante lugar. Quiere decir que la cognición es la vía a través de la cual se realiza la función constructiva del sujeto. Gracias a ella es posible darle sentido a los significados que socialmente se comparten y, con ello, avanzar en la personalización del conocimiento en sus múltiples dimensiones.

A propósito de la relación entre conocimientos y desarrollo de la personalidad estamos de acuerdo con el referido autor, para quien “la relación entre conocimientos y desarrollo de la personalidad es complementaria y necesaria”, evidenciándose en dos tipos de orientación del educando hacia el conocimiento: la orientación activa-transformadora y la pasivo-descriptiva.

En relación con las esferas que intervienen en estas orientaciones resulta ilustrativo que los sistemas de regulación de la personalidad son el núcleo de la teoría de la personalidad de este autor, en los cuales las particularidades de las operaciones cognitivas se definen por su implicación en estructuras motivacionales, con las que forman unidades funcionales inseparables. De ahí que sea definido como “un proceso de base motivacional que se desarrolla en la esfera de la cognición” (González Rey y Mitjás Martínez, 1996:36).

Una mirada al interno de la producción científica cubana revela que aunque abundan las investigaciones en torno al tema de la gestión y formación por competencias (Roca, 2001; Parra, 2002; Forgas Brioso, 2003;

Cong, 2004, Malagón, 2004; Mayarí, 2004; Corral, 2004; Guach Castillo, 2004; Cejas Yanes, 2005; Hernández, 2005; Fuentes, 2005, entre otros), sólo un grupo reducido de autores intenta conceptualizar las competencias desde un punto de vista de psicológico, con un enfoque personológico. Dentro de este grupo se encuentran, entre otros, Fernández González, 2002; Castellanos Simons, 2003; González Maura, 2004; D'Angelo, 2005.

Son relevantes para la presente investigación, los trabajos de Castellanos Simons y colaboradores (2003), del Centro de Estudios Educativos del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Sintetizando el análisis de los referidos autores sobre la estructura de la competencia podemos decir que éstas se distinguen por las siguientes características, comunes a la competencia cognoscitiva:

- 1) *Construcción individualizada con una estructura configuracional compleja y función autorreguladora*: la competencia se diferencia de otras formas de organización y producción de la información que tiene lugar a nivel cognitivo, pues desde el punto de vista de su estructura es compleja. Ofrece la posibilidad de integrar y articular diferentes formaciones y cualidades que intervienen en el desempeño, propiciando un comportamiento autorregulado. La función autorreguladora de la actuación del individuo constituye su más llamativo aspecto diferenciador desde el plano funcional.
- 2) *Origen sociohistórico*: la competencia no es una disposición intrapsíquica de carácter estático, sino que surge como resultado de los complejos nexos entre dialécticos existentes entre la educación, el aprendizaje y el desarrollo individual. Se refiere a la activación y despliegue de una serie de mecanismos, procesos y recursos de la personalidad que regulan la actuación de la persona en situaciones concretas y desencadena una actuación eficiente en ella. Las competencias varían de un contexto a otro y de una época a otra, de ahí su origen sociohistórico.
- 3) *Carácter contextualizado atendiendo a un modelo concreto de actuación*: las competencias regulan el desempeño real del sujeto en un rol, empleo o profesión concreta y son definidas atendiendo a las exigencias de un modelo de desempeño socialmente construido.
- 4) *Forma de expresión como desempeño actualizado y eficiente*: la competencia opera más en el plano de lo real que de lo potencial, o sea, que

es realidad actualizada y no potencial y se manifiesta en un comportamiento concreto, en la acción.

En síntesis al entender la competencia cognoscitiva desde una concepción dinámica y configuracional, que toma como marco la personalidad, resulta posible proponer que la competencia cognoscitiva es el tipo de actualización, integración y movilización de recursos que se distingue por la activación y regulación de los procesos y mecanismos intelectuales que permiten al profesional, como sujeto cognoscente, la gestión, construcción y utilización del conocimiento en sus múltiples dimensiones, con el propósito de solucionar eficientemente los problemas en el contexto de su formación o desempeño profesional y personal, en correspondencia con las exigencias de un modelo de desempeño socialmente construido.

Conclusiones

Existe una diversidad de posiciones cercanas, y en ocasiones homologadas o superpuestas a la categoría competencia en general y competencia cognoscitiva en particular, las cuales ubican la inteligencia, talento, destrezas, capacidades, etcétera como el fin último que debe pretender la educación. Este hecho refleja que el tema de investigación que pretendemos desarrollar se distingue por el desarrollo de visiones parciales que necesitan ser organizadas y sistematizadas, en nuestro criterio desde la lógica, ya comentada, de lo que ocurre en la personalidad. En este sentido, el enfoque configuracional de la competencia cognoscitiva se presenta como una alternativa coherente a los principios del Nuevo Paradigma Educativo, que considera al sujeto como el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de lo cual derivan sus inevitables impactos en la investigación educativa.

En consecuencia pueden considerarse como tareas inmediatas 1) el diseño y maduración de un modelo teórico de la competencia cognoscitiva como configuración psicológica de la personalidad, con énfasis en las estrategias idóneas para su formación y desarrollo; y 2) la reflexión y sistematización de las implicaciones de esta propuesta para la práctica educativa.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México, DF: Trillas.
- Ansorena, Á. (1996). *15 casos para la selección de personal con éxito*, Barcelona: Paidós.

- Arbizu, F. (2002). "La perspectiva del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias", *Boletín CINTERFOR* núm. 152, disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public> (consultado el 23 de junio de 2006).
- Argudelo, S. (2002). *Alianza entre formación y competencia*, Montevideo: CINTERFOR, disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/public> (consultado el 23 de junio de 2006).
- Beckman, J. F. y Guthke, J. (1995). "Complex problem solving, intelligence, and learning", en Frensch y Funke (eds.), *Complex problem solving. The european perspective* (pp. 177-200), Hillsdale, NJ: LEA.
- Bermejo, M. R., Castejón, J. L. y Sternberg, R. J. (1996). "Insight in children with high intelligence level", *FAISCA*, 4, 85-94.
- Bolívar, C. (2002). *Más allá de la formación: El desarrollo de competencias*, disponible en <http://www.gestiopolis.com> (consultado el 12 de mayo de 2006).
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager*, Nueva York: Wiley & Sons.
- Bransford, J. D.; Brown, A. L.; Cocking, R. R.; Donovan, M. Z. y Pellegrino, J. W. (Eds.), (2000). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*, Washington, DC: National Academy Press.
- Bransford, J. D.; Stein, B. S.; Shelton, T. S. y Owings, R.A. (1981). "Cognition and adaptation: The importance of learning to learn", en Harvey (ed.), *Cognition, social behavior, and the environment* (pp. 93-110). Hillsdale, NJ: LEA.
- Briascó, I. (2001). "Los sistemas por competencias en el marco de las transformaciones y reformas de la Educación Técnica y Profesional. Reunión Plan Andino, Caracas, Venezuela, 28 y 29 de junio del 2001", *Educación Trabajo, OEI* [en línea]. Disponible en <http://www.oei.es/eduytrabajo>. [Consulta: 4 de marzo 2007].
- Brum, V. J. y Samarcos Júnior, M. R. (2001). "Proyecto Educación-Trabajo en el Mercosur. Documento sobre comparabilidad y compatibilización entre los perfiles comunes de nivel medio técnico", *Educación Técnico Profesional OEI, Cuaderno de trabajo 5*, disponible en: <http://www.oei.es/> (consultado el 4 de marzo 2007).
- Castellanos Simons, D. (2003). *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*, La Habana: Centro de Estudios Educativos, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" (paper).
- Castellanos Simons, B.; Llivina, M. J. y Fernández González, A. M. (2003). *La gestión de la actividad de ciencia e innovación tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la educación*, La Habana: Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica "Enrique José Varona" (paper).
- Ceci, S. (1996). *On intelligence. A bio ecological treatise on intellectual development*. (Expanded edition), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cejas Y., E. y Pérez, J. (2003). "Hacia una definición de competencias laborales", *Monografías.com*, disponible en <http://www.monografias.com>. (consultado el 7 de marzo de 2007).
- Cejas Yanes, E. (2005). *La formación por competencias laborales: Proyecto de diseño curricular para el técnico en Farmacia Industrial*, tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

- Cocca, J. (2003). *Las competencias profesionales*, disponible en: <http://www.fceia.uni.ar>. (consultado el 12 de noviembre de 2007).
- Cordao, F. (2002). "A certificação profissional no Brasil", *Boletín CINTERFOR núm. 152*, disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public> (consultado el 4 de marzo de 2007).
- Cong, M. (2004). *Perfil de competencias para la función docente en la facultad de ciencias económicas de la UNICA* [CD-ROM], ponencia presentada en Universidad 2004, 4ª Convención Internacional de Educación Superior. La Habana, 1 al 5 de febrero.
- Corral, R. (2004). *El currículo docente basado en competencias*. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana (paper).
- Chi, M. T. H. (1978). "Knowledge structures and memory development", en R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 73-96). Hillsdale, NJ: LEA.
- Chi, M. T. H. (1985). "Changing conception of sources of memory development", *Human Development*, 28, 50-56.
- Chi, H. L.; Glaser, R. y Rees, L. (1992). "Expertise in problem solving", en R. J. Sternberg (Ed.) *Advances in the psychology of human intelligence* (pp. 7-77). Hillsdale, NJ: LEA.
- Chiesi, H. L., Spilisch, G. J. y Voss, J. F. (1979). "Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 18, 257-273.
- D'Angelo, O. (2005). *Formación por competencias, complejidad y desafío de la educación histórico-cultural, humanista y crítica*, [cd-rom]. Ponencia presentada en Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
- Dörner, D.; Kreuzig, H.; Reirher, F. y Stäudel, T. (1983). *On dealing with uncertainty and complexity*, Berna, Suiza: Hans Huber.
- Dörner, D. y Pfeifer, E. (1993). "Strategic thinking, strategic errors, stress, and intelligence", *Sprache y Kognition*, 11, 75-90.
- Embiricos, A. M. T. (1999). "The effects of content knowledge and strategies on memory development among 4- and 6-year old children", *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, vol. 59 (7- B): 3731.
- Ericsson, K. A. y Lehmann, A. C. (1996). "Expert and exceptional performance: Evidence on maximal adaptations on task constraints", *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- Fernández González, A. (2002). "De las capacidades a las competencias: una reflexión teórica desde la psicología", *Revista Varona* (Cuba), núms. 36-37, enero-diciembre, pp. 22-25.
- Flavell, J. H. (1970). "Development studies of mediated memory", en L. Reese (Ed.), *Advances in child development and behaviour*, vol. 5, Nueva York: Academic Press.
- Forgas, J. (2003). *Modelo para la formación profesional, en la educación técnica y profesional, sobre la base de competencias profesionales en la rama mecánica*, tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Frank País", Santiago de Cuba, Cuba.
- Fuentes González, H. C. (2002). *Diseño curricular y evaluación basados en competencias*, Colombia: Universidad de Cundinamarca (paper).
- Funke, J. (1995). "Experimental research on complex problem solving", en P. A. Frensch y J. Funke (Eds.), *Complex problem solving. The european perspective* (pp. 243-268), Hillsdale, NJ: LEA.

- Gallego Badillo, R. (2000): *El problema de las competencias cognoscitivas, una discusión necesaria*, Colombia: Impresión ARFO Ltda.
- Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- Glaser, R. (1984). "Education and thinking. The role of knowledge", *American Psychologist*, 39(2), 93-104.
- González Maura, V. (2004). *La formación de la competencia profesional en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa* [CD-ROM], ponencia presentada en Universidad 2004 y 4ª Convención Internacional de Educación Superior. La Habana, 1 al 5 de febrero.
- González Rey, F. y Mitjás Martínez, A. (1996): *La personalidad, su educación y desarrollo*, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (1997): *Epistemología cualitativa y subjetividad*, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Greimas, A. J. y Courtés, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage I*, París: Hachette.
- Guach Castillo, J. (2004). *Enfoque de competencias* [CD-ROM], ponencia presentada en el Taller Formación basada en Competencias, Nuevos Paradigmas. CIPS, La Habana, Cuba.
- Hernández Díaz, M. E. (2005). *Desarrollo de competencias en alumnos de la carrera de Ingeniería en Mecanización Agropecuaria*, tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Granada, España y Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.
- Irigoín, M. y Vargas, F. (2002). "Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas", *Boletín CINTERFOR* núm. 152, disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/public> (consultado el 4 de marzo de 2007).
- Irigoín, M. y Vargas, F. (2003). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*, Montevideo: CINTERFOR-OPS.
- Kail, R. V. y Hagen, J. W. (1977). *Perspectives on the development of memory cognition*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Malagón, M. (2004). *Diseño curricular de la Ingeniería basado en competencias profesionales: el caso de telecomunicaciones y electrónica*. Universidad de Pinar del Río (cd-rom). Ponencia presentada en el IV Encuentro Europa-América Latina sobre Formación y Cooperación Tecnológica y Profesional. Isla Margarita, 1 al 5 de noviembre.
- Maldonado, M. Á. (2001). *Las competencias una opción de vida*, Bogotá, DC: ECOE ediciones.
- Mayarí, M. (2004). *Modelo didáctico para la formación por competencias en el contexto cubano: una propuesta*. ISPETP (CD-ROM), ponencia presentada en el IV Encuentro Europa-América Latina sobre Formación y Cooperación Tecnológica y Profesional. Isla Margarita, 1 al 5 de noviembre.
- Means, M. L. y Voss, J. F. (1996). "Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels", *Cognition and Instruction*, 14(2), 139-178.
- Mertens, L. (2000). *Prácticas de evaluación por competencia: Hacia un modelo simple y significativo*, disponible en: <http://www.leonardmertens.com> (consultado el 4 de marzo de 2007).
- National Research Council (2000). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.

- Nietfeld, J. L. (2000). "The role of knowledge and strategy training on metacognitive monitoring", *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 60(8-A), 2001.
- Parra Vigo, I. B. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*, tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas, La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Patel, V. L.; Arocha, J. F. y Kaufman, D. R. (1999). "Expertise and tacit knowledge in medicine", en R. J. Sternberg y J. A. Horvath (eds.) *Tacit knowledge in professional practice* (pp.75-100). Mahwah, NJ: LEA.
- Pissinati, T. (2002). *El proyecto como fuente, método y proceso pedagógico de desarrollo del protagonismo en el espacio-tiempo de la educación tecnológica* [CD-ROM], ponencia presentada al III Encuentro sobre Formación Tecnológica de Europa y América Latina. La Habana, 4 a 8 de noviembre.
- Ravitsky, M. (2002). *Metodología francesa: diseño de una acción de capacitación. Proyecto ETFP* [CD-ROM]. Conferencia magistral presentada en el III Encuentro sobre Formación Tecnológica de Europa y América Latina, Ciudad de La Habana, del 4 al 8 de noviembre.
- Roca Serrano, A. (2001). *El desempeño pedagógico profesional: Modelo para su mejoramiento en la educación técnica y profesional*, tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín (versión resumida).
- Schneider, W.; Körkel, J. y Weinert, F. E. (1989). "Domain-specific knowledge and memory performance: A comparison of high and low aptitude children", *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 306-312.
- Schneider, W.; Schlagsmuller, M. y Vise, M. (1998). "The impact of metamemory and domain specific knowledge on memory performance", *European Journal of Psychology of Education*, 13(1), 91-103.
- Serrano Orejuela, E. (1997). "El chiste de la enunciación", en Martínez, María Cristina (comp.), *Discurso, proceso y significación. Estudios de análisis del discurso*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Sternberg, R.J. (1998, a). "Abilities are forms of developing expertise", *Educational Researcher*, 27(3), 11-20.
- Sternberg, R. J. (1998, b). "Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student?", *Instructional Science*, 26(1-2), 127-140.
- Sternberg, R. J. (1999, a). "Intelligence as developing expertise", *Contemporary Educational Psychology*, 24, 359-375.
- Sternberg, R. J. (1999, b). "Ability and expertise. It's time to replace the current model of intelligence", *American Educator*, Spring, 10-13 y 50-51.
- Sternberg, R. J. (2000). "The concept of intelligence", en R. J. Sternberg (Ed.) *Handbook of intelligence* (pp. 3-15), Nueva York: Cambridge University Press.
- Spilich, G. J.; Vesonder, G. T.; Chiesi, H. L. y Voss, J. F. (1979). "Text processing of domain related information for individuals with high and low domain knowledge", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 18, 275-290.

- Tamayo, M. (2003). "La experiencia mexicana en el Desarrollo del Proyecto de Formación Profesional basada en Competencias Laborales. Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional", *Biblioteca Digital de la OEI*, disponible en: <http://www.oei.org.co/iberfop/tamayo/index.htm> (consultado el 19 de julio de 2006).
- Tejada, A., (2004). *Definición y análisis de competencias cognitivas para los ECAES desde la formación del psicólogo*, documento preliminar, Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Tejada Fernández, J. (1999). "El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales", *Comunicación y Pedagogía*, 158, 23-35.
- Torrado, M. C. (2000). "Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar", en Bogoya, D. y colaboradores (eds.) *Competencias y proyecto pedagógico*, Santafé de Bogotá, DC: Unibiblos.
- Tremblay, G. (1994). *Pedagogía colegial (s/d/e)*.
- Vargas, F. (2003). *Clasificaciones de ocupaciones, competencias y formación profesional: ¿paralelismo o convergencia?*, CINTERFOR/OIT, disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/publ/sala/vargas/clasific/index.htm>(consultado el 5 de noviembre de 2007).
- Vargas, F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*, CINTERFOR, disponible en: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/vargas/pdf/cap1.pdf>. (consultado el 5 de noviembre de 2007).
- Vargas, F.; Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*, CINTERFOR-OIT, disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/> (consultado el 5 de noviembre de 2007).
- Veenman, M. y Elshout, J. J. (1999). "Changes in the relation between cognitive and metacognitive skills during the acquisition of expertise", *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 509-523.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- Zarifian, P. (1999). *Mutación de los sistemas productivos y competencias profesionales: la producción industrial de servicio. El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales*, CINTERFOR, disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/whatsnew.htm> (consultado el 21 de junio del 2006).

Artículo recibido: 5 de febrero de 2008

Dictaminado: 19 de mayo de 2008

Segunda versión: 17 de junio de 2008

Aceptado: 17 de junio de 2008