

Habilidades cognitivas y competencias sociales¹



B. A. Gatti

Consultor de la UNESCO

Versión al castellano:

María Elvira Rodríguez Luna

Docente de la Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, Bogotá

El desarrollo de habilidades cognitivas y sociales tiene como base los procesos de aprendizaje, los cuales se evidencian en cambios relativamente permanentes de los conocimientos o los comportamientos y las acciones de las personas, cambios éstos debidos a la experiencia, es decir, a las relaciones sociales y materiales que los individuos experimentan en su historia de vida.

En tanto concepto las habilidades pueden entenderse de manera amplia como los modos de acción y técnicas generalizadas para tratar con situaciones y problemas. Estas pueden ser de naturaleza diferente, y el espacio o campo conceptual para abordar la cuestión está por fuera de este artículo.

Las habilidades cognitivas son capacidades que hacen al individuo competente y le permiten interactuar de manera simbólica con

su medio ambiente. Estas habilidades forman una estructura fundamental de lo que podría llamarse la competencia cognitiva del ser humano, le permiten discriminar entre objetos, actos o estímulos, identificar y clasificar conceptos, formular o construir problemas, aplicar reglas y resolver problemas. Las habilidades cognitivas están en la base de los procesos de transferencia que propician una construcción continuada de estructuración de procesos mentales cada vez más complejos, en la dirección de la construcción/reconstrucción de estrategias cognitivas.

Educadores, filósofos, psicólogos, entre otros especialistas, vienen trabajando la cuestión de las habilidades o competencias que el ser humano es capaz de desarrollar, aunque sin haber llegado aún a una comprensión suficientemente amplia. Problemas de

RECIBIDO: MARZO 15 DE 2005

ACEPTADO: MAYO 30 DE 2005

¹ Publicado con autorización de la oficina regional de la UNESCO para América Latina

disputas entre teorías hacen difícil construir el mapa de este campo. Probablemente son múltiples y dependientes los factores determinantes en las habilidades humanas, cognitivas y/o sociales, además de que las relaciones entre ellas se revelan complejas; por consiguiente, la única conclusión razonable es que no existe una serie única de factores implícitos que puedan explicar todas las variedades, los matices y las diferencias entre las habilidades humanas y las competencias asociadas a ellas. Por esto, frente al conocimiento de en qué consisten las acciones humanas, las tendencias y los esfuerzos se dirigen hacia una identificación de procesos en vez de factores e, igualmente, hacia una visión comprensiva, en vez de factorial, de lo que pueden llamarse habilidades o competencias.

En la historia de la investigación y de las aproximaciones de evaluación a las habilidades cognitivas en la tradición de la psicología

Las habilidades cognitivas son capacidades que hacen al individuo competente y le permiten interactuar de manera simbólica con su medio ambiente.

cognitiva, se presenta un diálogo continuo entre consideraciones teóricas y prácticas que ha llevado a un refinamiento cada vez mayor del abordaje de la cuestión. En la línea de Galton, Cattell, Spearman, Bidet, Thorndike, Terman, Wechsler, entre otros, se delinearon varios grupos de factores como componentes de las habilidades cognitivas. Por ejemplo, el factor *g*—habilidad general— y el factor *s*—habilidad específica— (espacial, verbal, raciocinio abstracto, etc.) fueron tomados inicialmente como básicos e independientes. En este punto, contrario a la tendencia de capitalizar la práctica (educación, diagnósticos) por oposición a una información diferencial de habilidades específicas y una información convergente de la habilidad general, en palabras de Jackson y Messik (1967), se manifestaba en el plano teórico una insatisfacción de esta escuela, ubicada entre una teoría de la inteligencia general, que se muestra inadecuada para dar cuenta de los datos observados, y una teoría de las habilidades múltiples que ofrecía una

colección desorganizada de habilidades, es decir, entre una miscelánea que aumentaba en número cada año. En la búsqueda de una propuesta más coherente para comprender la cuestión, se llegó a algunas alternativas para organizar las habilidades separadas, de manera que se tuvieran en cuenta los niveles variados de interrelación entre ellas. Uno de los modelos sugeridos provienen de los psicólogos británicos Cyrill Buró y Philip E. Vernon, quienes propusieron un modelo jerárquico de los factores. De esta forma se pasa a trabajar, además, los llamados factores de primer orden, como los de segundo orden, tercer orden, etc. . . . Burt propone una estructura jerárquica en la cual el factor *g* está en el primer orden y dos grandes grupos de factores en segundo orden, anclados en el primero: raciocinio lógico y apreciación estética, ambos concebidos en la perspectiva de una aprehensión de relaciones abstractas. Vernon también pone un factor *g* en el primer orden y dos factores de conjuntos de segundo orden, a los cuales llama conjunto verbal-numérico-educacional y conjunto práctico-mecánico-espacial-físico. Por debajo de estos grupos se encuentran varios grupos menores y, al final, varios factores específicos.

La jerarquización propuesta organiza los factores en forma de árbol.

En esta dirección, uno de los abordajes clásicos y más ricos—debido a sus desdoblamientos posteriores y a su influencia en los modelos existentes— fue el de J. P. Guilford (1967). A partir de sus extensas investigaciones organizó las habilidades primarias no en árbol, sino en un modelo de rejilla de cubo tridimensional (véase figura 1). El cubo tridimensional comprende los siguientes elementos: operaciones, productos y contenidos. Las operaciones incluyen cognición, memoria, pensamiento divergente, pensamiento convergente y evaluación. Los productos, unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones, implicaciones. Los contenidos pueden ser figurativo, simbólico, semántico y comportamental.

Una de las dimensiones del cubo clasifica las habilidades en cinco grandes grupos de acuerdo con un *tipo de proceso o de operación* que se utiliza:

- Cognición significa descubrimiento, redescubrimiento o reconocimiento.
- Memoria significa retención de lo que se conoce; en el caso del factor memoria, es necesario señalar que existen dos tipos de operaciones de pensamiento productivo que generan nuevas informaciones acerca de las conocidas y las recordadas.
- Pensamiento divergente es el conjunto de las operaciones de pensamiento en diferentes direcciones, algunas veces explorando, investigando, indagando, otras veces buscando una variedad.
- Pensamiento convergente es el reconocimiento de que la información lleva a una sola respuesta correcta o a una respuesta convencionalmente considerada como la mejor.
- Evaluación es el alcance de la toma de decisión en relación con lo cierto o lo errado, más o mejor o más razonable, deseable o adecuado de lo que se sabe o se recuerda.

La otra dimensión traza una clasificación de acuerdo con el *tipo de material o contenido involucrado*:

- Figurativo se refiere al material concreto como se percibe por los sentidos; nada representa—sólo a sí mismo— y tiene propiedades como tamaño, forma, color, localización, textura; cosas que oímos o sentimos son también ejemplos de material figurativo.
- Simbólico se refiere a los contenidos que expresan los símbolos como las letras, los dígitos y otras señales convencionales, organizados en sistemas generales (alfabeto, conjunto de números naturales, etc.).
- Semántico: el contenido se halla en la forma de significados verbales o ideas.
- Comportamental: área general llamada de *inteligencia social* (este aspecto de la dimensión fue acrecentado después por Guilford a partir del análisis de varios levantamientos de datos).

La tercera dimensión (*estructura del intelecto*) clasifica las habilidades en seis categorías de acuerdo con el *tipo de producto involucrado* en la aplicación de cierto tipo de operaciones a cierto tipo de contenido, a saber: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

Estas tres dimensiones combinadas (la figura resultante es la de un cubo rectangular) generan 120 celdas, cada una de las cuales representa en teoría una habilidad compleja identificada por un tipo particular de operación, contenido y producto. Una característica importante de este modelo, en su época, fue la de trazar una nueva distinción en el funcionamiento cognitivo, a saber, las propiedades de fluidez, flexibilidad y originalidad que caracterizan lo que Guilford llamó de pensamiento divergente. Estas propiedades, como señalan varios autores, rompen con el confinamiento de la agudeza y del acierto, cualidades tomadas como fundamentales en la habilidad cognitiva y que nos sitúan en el ámbito de la creatividad.

Aunque carecemos de condiciones en el ámbito de este texto para detallar esta propuesta, podemos ilustrar algunos aspectos. Por ejemplo, en la habilidad de distinguir diferencias entre varios conjuntos en una situación dada, estarían implicados aspectos de la dimensión cognitiva, clases de unidades y contenido simbólico. De manera abstracta una pregunta podría ser del tipo: ¿Cuál grupo de letras es diferente? (BDFG/KXEP/MMTC/OVSQ). Existen innumerables situaciones concretas semejantes a ésta en la cotidianidad de las personas, con contenidos diversos.

Pensamiento convergente, como el establecimiento de relaciones y de contenido simbólico o semántico que es accionado cuando, dada una información con una

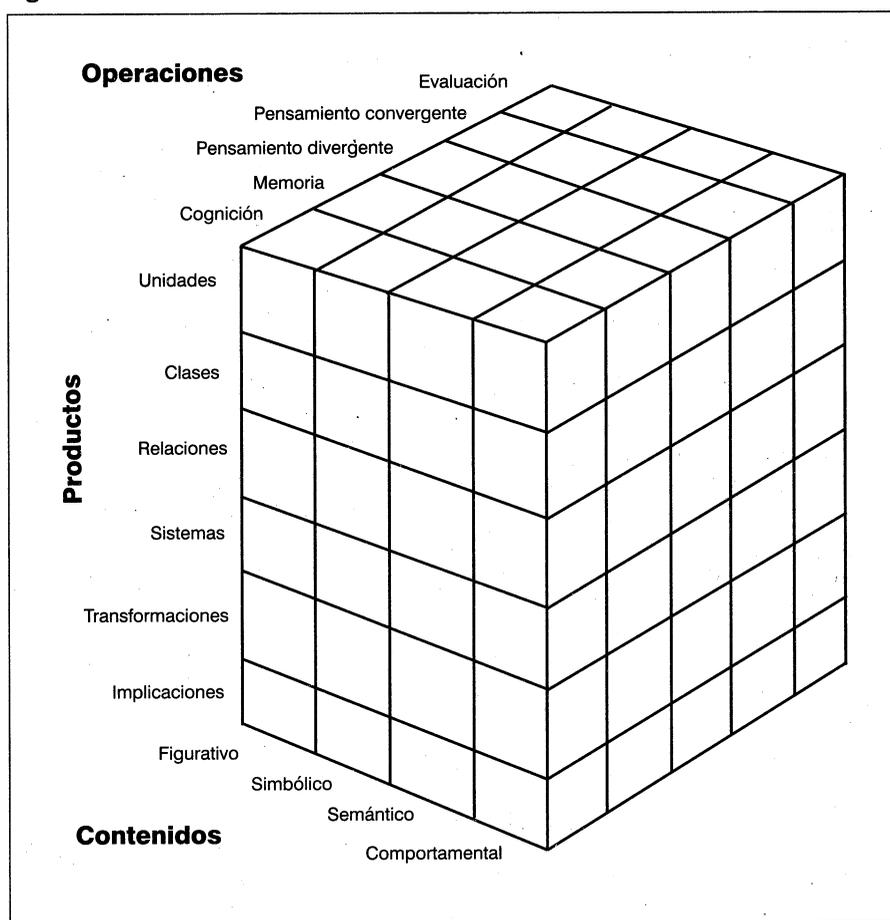
unidad y una relación definidas, se tiene que complementar la otra unidad. Cuando usamos analogías estamos utilizando este tipo de habilidades. Por ejemplo: como contenido semántico, una pregunta de este tipo podría ser: ¿Una ausencia de suma es _____? Guilford trabajó detalladamente las posibilidades concretas de esta tridimensionalidad, aun incluyendo en el modelo las "celdas vacías", o sea, las no cubiertas aún por la verificación.

Al comentar la habilidad de pensamiento divergente, el autor enfatiza que una característica de esta habilidad consiste en que puede producirse una variedad de respuestas y que el producto no está completamente determinado por una información dada. Se conoce la habilidad de fluidez en palabras que satisfacen una condición determinada, como comenzar por *z* o terminar en *ao*. Esta habilidad se considera como una facilidad en la producción divergente de unidades simbólicas. Una habilidad semántica paralela se conoce como fluencia de ideas. Guilford comenta de manera humorística que Winston Churchill debe haber poseído esta habilidad en alto grado pues, como lo señala Clement Attle, también político de su época, sin importar cuál fuera el problema, Churchill parecía tener siempre como mínimo diez ideas. Como dice Attle, el problema radicaba en que no conseguía saber cuál era la mejor. Este comentario implica inferir alguna fragilidad en una o más habilidades de la evaluación.

La producción divergente de clases de ideas tiene como característica un factor que Guilford denominó *flexibilidad espontánea*. Una tarea típica es, por ejemplo, la de pedir a alguien que haga la lista de todos los posibles usos de un ladrillo. Si las respuestas son: construir una casa, un galpón, un garaje, una escuela, una iglesia, un restaurante, un camino, podría considerarse que ese alguien tiene una gran fluencia pero un bajo grado de flexibilidad espontánea porque todos los usos señalados pertenecen a la misma clase. Si otra persona dijese: hacer una pesa para papel, jugar sobre él con un cachorro peligroso, hacer polvo rojo, usarlo como base en el *beisbol*, se infiere que esa persona tiene un alto grado de flexibilidad.

Una cualificación de los componentes de este modelo se hizo extensiva, y de ahí que la mayor parte de los otros modelos existentes se derivan de él o fueron adaptados, inclusive en

Figura 1



las operaciones encontradas en propuestas de estructuras de contenidos curriculares para evaluación educativa.

Recientemente, muchos autores vienen enfatizando en que la actividad básica que debe considerarse en las actuaciones cognitivas es la del procesamiento de la información. El enfoque de la mayor parte de las investigaciones en los años recientes se ha centrado en este aspecto.

Según Show y Lohman (1993), las investigaciones en varios laboratorios permiten hoy un análisis diferente de las actividades de procesamiento de la información contenidas en la realización de tareas cognitivas. Esos autores proponen que es posible identificar algunos componentes de la habilidad de procesamiento requerida en tareas cognitivas. Entre tales componentes señalan los de codificación de estímulos, comparación de características, uso de reglas de inducción y de aplicación y justificación del sentido de la respuesta. Cuando se piensa en estudiar estos procesos se percibe que no encuadran en una sola dimensión y que exigen nuevas modalidades de aproximación de evaluación. Los análisis cognitivos también sugieren que las diferencias individuales en las tareas cognitivas derivan de adaptaciones estratégicas en el procesamiento de información durante una situación, además de diferencias en los componentes de habilidad. Los individuos adoptan estrategias cualitativamente diferentes ante un mismo problema y cambian de estrategias en función de desarrollar la tarea o situación, adaptándolas a medida que van aprendiendo a manejar el problema (Haertel y Wiley, 1993). Parte de la dificultad para estudiar los cambios de estrategias en actuaciones diversas es comprender las fuentes de las dificultades de la tarea y cómo éstas cambian de situación a situación. También se señalan otros factores de diferenciación en las habilidades y en el aprendizaje de tareas cognitivas, entre ellas, el nivel de demanda de atención requerido y el grado en que un procesamiento consistente se cambia de manera automática con la práctica, mudando entonces el grado de atención requerido. Estas constataciones llevaron a los investigadores a trabajar con lo que se llama *habilidades fluidas de raciocinio*, con lo cual se sugiere que son múltiples las estrategias disponibles para los individuos y que una capacidad de adaptación y de flexibilidad en la solución de

problemas implica organizar y reorganizar el escenario y las estrategias relacionadas con tareas complejas, o situaciones en función de la variación de las dificultades y las novedades. Sin embargo, el concepto de habilidades fluidas de raciocinio ha sido insuficientemente trabajado.

Nuevos enfoques sobre los estudios cognitivos (Lohman, 1988; Hunt, 1985; Messick, 1989) permitieron la construcción de nuevos análisis de las habilidades espaciales y verbales. Se muestra que las habilidades espaciales están contenidas en tareas consideradas como no espaciales y que ellas también implican múltiples estrategias, algunas de las cuales nada tienen de espacial. Lo que surge de los trabajos de investigación es una descripción de habilidades no homogéneas y no lineales, de manera perceptual, verbal y espacial con los componentes memoria y raciocinio, los cuales requieren para su aproximación evaluación de modelos dinámicos de microprocesamiento (Frederiksen, Mislevy y Bejar, 1993). Las actuales contribuciones de las investigaciones significan el trazado de nuevos caminos que aún necesitan ser mejor explorados para incorporar las nuevas técnicas y los nuevos procedimientos de las ciencias de la cognición humana a nuestros procesos de evaluación de habilidades cognitivas,

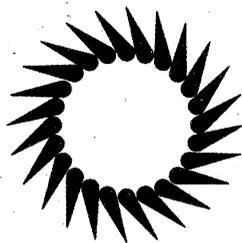
Para ejemplificar el problema de los estudios relacionados con habilidades de procesamiento de información, cito el estudio de Frederiksen, Warren y Rosenberg (1985), quienes trabajaron con la habilidad de lectura y distinguen tres tipos de habilidades de procesamiento de información:

- Proceso de análisis de palabras (ejemplo: decodificar unidades de letras simples o múltiples, traducir unidades de grafemas en unidades fonológicas y activación de categorías léxicas apropiadas).
- Análisis del proceso del discurso (ejem-

plo: guardar o integrar significados de palabras, comprender las proposiciones básicas que subyacen a las oraciones, integrar procesos por medio de las oraciones, resolver problemas de referencia, inferir relaciones no explícitas pero esenciales para la elaboración en relación con el acontecimiento anterior.

- Procesos de integración (ejemplo: generar extrapolaciones a partir de dos modelos de textos, combinar informaciones de fuentes perceptuales y contextuales). Estos tres tipos de procesos interactúan debido a que comparten los mismos recursos de procesamiento y operan desde una base de datos común. También allí el grado de automatización de los procesos interfiere en forma diferencial. El análisis hecho permitió explorar problemas y aportar nuevas preguntas; sin embargo, la concepción en esos estudios no es la de un modelo rápido, sino la de un modelo comprensivo y dinámico, autoanalítico. Al haber desarrollado medidas para los otros dos componentes delineados, los autores probaron varios modelos de interacción de componentes y correlacionaron las medidas con una escala de referencia de test de habilidades. Trabajaron con la identificación de variables que podían ser manipuladas para alterar las dificultades de procesamiento de los componentes. Contrastaron condiciones de tareas para cada persona de modo que representaran una extensión en la cual una actuación se degrada a medida que se manipulan los estímulos. Sus análisis mostraron que los test convencionales de velocidad de lectura, vocabulario y comprensión excluyen algunas habilidades importantes de procesamiento de discurso.

Brown y Campione (1986) vienen trabajando con diagnóstico e incremento de habilidades matemáticas y de raciocinio. Propusieron problemas aritméticos y durante la aplicación se sugerían *pistas* cuando ocurrían dificultades sin solución. Estas pistas fueron organizadas en una jerarquía —de lo general a lo específico— para evaluar el tipo y la cantidad de información y de instrucción que cada individuo necesitaba para resolver el problema. Los resultados muestran que las medidas de aprendizaje y transferencia están relacionadas con las pruebas convencionales



pero son mejores productores de logros en actuaciones futuras. El estudio también mostró la importancia de habilidades de pensamiento metacognitivo en este tipo de aprendizaje, y el proceso de transferencia analizado se mostró dependiente de la presencia de funciones autorreguladoras, como planificación, monitoreo del propio progreso, cuestionamiento, verificación y visualización de estrategias subjetivas cuando las cosas no marchan bien. Estos resultados se encontraron en varios estudios con tareas de naturaleza diversificada.

Otra cuestión actualmente en boga es cómo incorporar mejor, a los procedimientos de evaluación, los medios que identifiquen el componente de procesamiento de información con las características perceptivas, verbales, etc. Cómo combinar medidas de error y de latencia en esta búsqueda (Lohman, 1989). Otras cuestiones propuestas son: la relacionada con las escalas de medida por usar y sus ventajas potenciales sobre los procedimientos convencionales lineales y de las escalas referenciadas a normas o criterios, y la relacionada con qué se dice respecto a la construcción de procedimientos de evaluación con tareas articuladas, planeadas para identificar y contrastar procesos y estrategias en raciocinio lógico o abstracto, verbal, espacial y otras actividades especiales cuyas construcciones requieran ser teóricamente revisadas, tanto en cuanto a sus componentes como de su organización y sus relaciones (estructura jerárquica o en red).

Sin embargo, lo que aportan las investigaciones, los perfiles u otros elementos e instrumentos técnicos y propician los análisis desarrollados en esta nueva dirección, parecen ser más útiles para diagnósticos y composición de escenarios cognitivos individuales o colectivos y para propósitos educacionales, que los instrumentos utilizados clásicamente hasta aquí. Pero esto todavía necesita mejor investigación y soportes concretos.

Pasado ya algo más de un siglo de investigaciones en esta área, en un análisis reciente de la cuestión, Mislevy (1993) recuerda con pertinencia una afirmación hecha por Gulliksen en 1961, según la cual los psicólogos que se dedican al estudio de las relaciones entre habilidades de los individuos y sus realizaciones a partir del resultado observado de una prueba, están en la misma situación de los moradores de la caverna de Platón: pueden conocer niveles de habilidades apenas a partir de las sombras proyectadas en el fondo de la

caverna (los resultados observados en test). Según Gulliksen, el problema consiste en cómo hacer un mejor uso de estas sombras para determinar la naturaleza de las habilidades que sólo pueden conocerse a partir de ellas. Señala Mislevy que la cuestión es más compleja pues nuestras inferencias sobre las sombras dependen tanto de nuestras concepciones sobre lo que esperamos ver, como de las informaciones imperfectas que nos llegan. La habilidad analizada no se corresponde literalmente con la realidad. Varias hipótesis no reconocidas tienen en estado subyacente los análisis sobre lo que puede evaluarse en cuanto a habilidades. Esas hipótesis definen un universo de discurso sin el cual las discusiones sobre opciones educativas no pueden efectuarse en cuanto a enseñanza y políticas. ¿Cuáles modelos son verdaderos? No hay respuesta para esta cuestión pues la verdad es que modelos diferentes son útiles para objetivos diferentes. “Para algunas, tal vez muchas aplicaciones educativas, el tipo de información que pueden capturar las formas más familiares que tenemos de test o de sus teorías pueden ser apropiadas. Sin embargo, para otras serían más apropiados ciertos modelos más amplios y alternativos. (Mislevy, *op. cit.*, p. xi)”. Hoy estas direcciones son extremadamente variadas. Así, Mislevy postula que deberíamos desarrollar una capacidad generalizada para razonar, partiendo de observaciones hasta llegar a amplias familias de modelos de habilidades—modelos concordantes con una investigación sobre la cognición—y capaces de atender las cuestiones educativas aplicadas, problemas que hoy vienen situándose, además, en el universo del discurso frente a los generados por los modelos usados más comúnmente hasta aquí. Propone un trabajo dinámico con modelos que tengan la posibilidad de ordenar e interpretar evidencias sobre lo que los estudiantes saben o pueden hacer, sin limitarnos a una conceptualización basada en trazos y niveles de habilidad predeterminados.

Los estudios de evaluación de habilidades cognitivas no pueden ignorar las contribuciones de los estudios de la ciencia de la cognición humana, como ya se hizo en algunos períodos y aún se hace en algunos trabajos.

Además de las nuevas perspectivas que apuntamos en la psicología de la cognición, en necesario considerar los estudios, también recientes, de aproximación entre las teorías de Piaget y Vigotsky a la neurociencia. Recuerdo aquí los trabajos del Instituto Max Plank, por ejemplo. En estos estudios están descubriéndose nuevas comprensiones sobre los procesos

En la historia de la investigación y de las aproximaciones de evaluación a las habilidades cognitivas en la tradición de la psicología cognitiva, se presenta un diálogo continuo entre consideraciones teóricas y prácticas.

y la dinámica de la cognición humana y, por tanto, como descubrimientos, deben contribuir a nuevas perspectivas referidas a la aproximación de evaluación de estos procesos.

Todos estos estudios y tratamientos de la cuestión de las habilidades cognitivas nos remiten a un campo de abstracción conceptual complejo y no deben ser tomados como referencias simplistas de un contexto dado y de una cultura. Esto nos conduce a introducir consideraciones más globalizadoras y que revelan la preocupación actual respecto a las competencias sociales, a las cuales prefiero referirme como vivencias socialmente efectivas.

Me apoyaré para las reflexiones en este aspecto en los trabajos recientes de John Raven (1984), que representan un planteamiento completo y crítico sobre la problemática, así como también un esfuerzo de investigación con una nueva perspectiva conceptual. En su libro *Educación, valores y sociedad*, Raven propone una cuestión tan simple como fundamental: ¿Desarrolla la educación escolar en los niños las competencias que los padres quieren y que los profesores acreditan que la escuela debería propiciar? Una respuesta dada por una serie de estudios fue “No”. Si como se viene diciendo en las décadas recientes, nuestra sociedad tecnológica crea la necesidad de personas que se sientan hábiles para influir en la toma de decisiones en diferentes ámbitos e iniciar procesos de cambios deseados,

entonces —según los datos recogidos— las escuelas están fallando completamente. Más aún, según estudios realizados, pocos individuos acreditan que por sí mismos podrían tener ideas, ponerlas en práctica o influir en las acciones públicas o en el trabajo incluso en el ámbito comunitario restringido. Como estas características son elementos de vivencias sociales efectivas, o de competencia social, la cuestión precisa verse en una dimensión distinta de la tratada por la psicología y áreas afines.

Sabemos que el comportamiento de las personas está determinado con mucha más fuerza por las motivaciones que propiamente por las habilidades. Las motivaciones ponen las habilidades en acción y llevan a la construcción de habilidades. Y las motivaciones están determinadas en esencia por los valores, por las percepciones y las comprensiones sociales y políticas que se construyen en las relaciones sociales, las relaciones escolares, por las creencias que cada ciudadano desarrolla sobre su papel y el de los otros en la sociedad y las organizaciones. Desde nuestra óptica, carece de sentido intentar aproximarse a las habilidades cognitivas y/o sociales independientemente de las valoraciones idiosincrásicas, las representaciones, las percepciones y las expectativas de las personas. Así, la aproximación de evaluación de prioridades y valores debe ser un componente central —en vez de periférico— en el análisis de estas competencias y de cualquier esfuerzo de apoyo a acciones educativas de desarrollo de las personas y de gerencia de cualquier naturaleza.

En los treinta años recientes sobrevinieron grandes cambios en la naturaleza de las sociedades, de las organizaciones y en las tareas que allí se desempeñan. Por esto, luego de largos y agudos estudios de su equipo y de otros grupos, antes de presentar su abordaje de las competencias sociales, Raven señala tres requisitos para los comportamientos sociales efectivos en las sociedades modernas, posindustriales, los cuales dan pistas para acceder a cuestiones de habilidades sociales, y son:

- Nuevas comprensiones sobre la naturaleza de la sociedad en que vivimos, de

las organizaciones que las componen y de los papeles que los individuos cumplen dentro de ellas.

- Posesión de tendencia continuada para analizar los trabajos de estas instituciones y su propio papel en ellas.
- Deseo de realizar este papel con eficiencia. En esta perspectiva, la distinción que con frecuencia se hace de las personas como ciudadanos, como empresarios o como emprendedores, no existe y es de dudosa validez. Son necesarias nuevas comprensiones, prioridades y percepciones, patrones de competencia o realización para todos los miembros de la sociedad actual, en vez de sólo para algunos. En este sentido, antes de pensar en las vivencias sociales efectivas tenemos que volver a mirar y reconstruir

Muchos autores señalan que la actividad básica que debe considerarse en las actuaciones cognitivas es la del procesamiento de la información.

nuestras propias concepciones sobre participación, democracia, igualdad, equidad, dinero y salud, entre otras cuestiones, debido a que estas concepciones en la concreción de lo cotidiano de las personas no tienen significado único y reciben interpretaciones variadas. Esa revisión y ese análisis permiten validar parámetros de abordaje de las competencias sociales, que entonces se definirían frente a un escenario con perspectivas comprensivas.

Esto es así porque no podemos trabajar idealmente con las llamadas competencias sociales, o sea, trabajar éstas en sus características definidas en forma abstracta, como si no tuviesen origen en una perspectiva de sociedad específica. Los significados para las personas en una comunidad-sociedad dada para términos como democracia, delegación de acciones, participación, etc., son dependientes de sus vivencias en un ambiente determinado. Un ejemplo de este tipo de problema está en el hecho de que, defendiendo

de tiempo atrás la idea de democracia y participación, la mayoría de las personas piensa aún que eso es lo que el gobierno hace y no lo que ellas hacen; o que lo que los hombres de negocios hacen, o lo que las compañías internacionales hacen, etc., es lo que determina el futuro del país. La mayoría de las personas no cree que como ciudadanos podrían hacer llegar sus ideas a sus representantes electos, o no creen que deberían organizarse para esto. Existe un concepto de pasividad asociado al ejercicio de ciudadanía. Ciudadanía y concepto que incluye votar en las elecciones, pagar impuestos, ir a los funerales, etc. Si el gobierno no se comporta bien, las personas escasamente piensan en no votar en las elecciones siguientes, pero no se piensa en tomar actitudes en el sentido de que los gobernantes, locales, regionales o nacionales tomen en cuenta cuestiones señaladas como necesarias o problemáticas durante su mandato. Al detallar ciertos estudios, Raven muestra que la mayoría de las personas todavía asume el liderazgo de modo autoritario, la administración como jerárquica y no el desarrollo como característica del buen ciudadano, como tampoco la iniciativa centralizada para tratar con los problemas de la sociedad y de los individuos. Esto es así, a pesar de los discursos en sentido contrario.

Entonces, estas características no son elementos abstractos. Son simbologías cargadas de sentido construido en las relaciones sociales en un contexto determinado. Tienen valor específico y peso local.

Su aproximación exige ser situada de modo referencial explicada y justificada de manera filosófica. De las revisiones de estudios realizados por Raven (1984) en cuanto a las competencias, las percepciones y las expectativas requeridas en el trabajo y en la vida en general, concluye que las cualidades fundamentales señaladas, y que todo indica deberían ser estimuladas en el ámbito educacional, recaen en las siguientes grandes áreas (*op. cit.* pp. 18-44):

- *Personas/valores.* Aquí están incluidas cualidades como la iniciativa, el liderazgo y la tendencia a observar cómo nuestras organizaciones y nuestras sociedades

manejan y conciben las implicaciones de nuestros comportamientos; observación de la totalidad y de las relaciones en cuanto a un sistema; comprensiones más globalizadoras; conceptualización de las posibilidades de reorganización para mejorar.

- *Percepciones y expectativas relacionadas con la forma en que la sociedad funciona y su propio papel en esa estructura.* Se incluyen aquí aspectos como autoimagen de las personas, la manera en que las personas conciben las organizaciones, las instituciones, las comunidades y su propio papel y el de los otros en esas instancias sociales; sus comprensiones sobre el ambiente social instituido (clima social) y sus relaciones con la innovación, la responsabilidad y el desarrollo o la estigmatización; las percepciones que las personas tienen de puntos de referencia que son apropiados para dotarlos en su búsqueda de una dirección para conseguir comprensión de lo que necesitan para orientar su comportamiento.
- Comprensiones personales de lo que significa cierto número de términos que describen relaciones dentro de las organizaciones y la comunidad: términos como liderazgo, toma de decisiones, democracia, igualdad, responsabilidad y delegación. Los estudios muestran que en general la manera en que estas características tienden a ser conceptualizadas en forma correcta por las personas, llevan en verdad a un aumento de constricción y estancamiento de las actividades sociales. Se evidencia dependencia, expectativa a que otros resuelvan, restricciones formales como verdad social, autoritarismo, desconfianza y no delegación, etc. En estas condiciones hay mucho que revisar conceptualmente para validar aproximaciones a estas competencias.

Al señalar, a partir de investigaciones, grandes áreas de referencia para pensar en vivencias sociales efectivas, el autor mencionado señala las imbricaciones con las condiciones cívico-sociales a las cuales esos elementos y esas condiciones se hallan vinculados.

Si las personas vinculadas con la educación y el desarrollo en la escuela, en el trabajo y en la comunidad, desean contribuir al desarrollo de las habilidades, las creencias y las expectativas que nuestra sociedad necesita, han de trabajar con perspectivas cargadas de peso valorativo derivado del hecho de que las competencias importantes sólo pueden ser aproximadas y calificadas en relación con objetivos considerados valiosos y que las competencias tienen que ver centralmente con una educación para la civildad (*op. cit.* p. 44).

Para Raven es imposible pensar en competencias sociales sin pensar en el contexto y en las condiciones básicas en las cuales éstas se construyen. Una aproximación de evaluación de estas competencias, comoquiera que sean definidas, si dependen sólo de modelos idealistas abstractos, sólo pueden llevar a resultados negativos que de inmediato evocan las ideas de inadecuación, pérdida de ciudadanía, desprecio, y no llevan a un mejor entendimiento de la propia construcción concreta de esas competencias y de su significado en situaciones dadas y sobre cuáles son los posibles cambios, éstos sí, esencia de una perspectiva educativa.

La fundamentación de un modelo de abordaje de la cuestión exige justificar sociofilosóficamente las construcciones utilizadas, y para la interpretación de los datos es preciso remitirse al contexto.

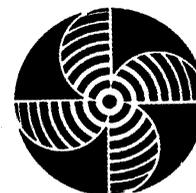
Es en esta dirección que Raven discute la naturaleza de las *competencias sociales* que sitúa entonces, de manera resumida, dependiendo de:

- Motivación y habilidad para comprometerse en actividades de alto nivel, como tomar iniciativas, ejercer responsabilidades, analizar la forma de operar de las organizaciones, instituciones y las sociedades.
- Deseo de comprometerse en actividades valiosas, como intentar influir en las personas, la comunidad o las organizaciones o la dirección de aspectos sociales o la dirección en que la propia sociedad se mueve.
- Deseo y habilidad para contribuir a la creación de un clima de soporte y enfrentamiento con otros que estén buscando innovar o encontrar los mejores medios para hacer cosas.

Entonces, las relaciones sociales que vivimos, la educación, ¿favorecen la construcción de estas motivaciones y estos deseos? Pero, ¿existe interés de que esas cualidades sean construidas y alimentadas? ¿Permiten las relaciones de poder establecidas vivencias constructivas en esas direcciones de autonomía crítica y colaboración? ¿Se desea facilitar socialmente el surgimiento de esas cualidades? ¿Se busca consenso en esas cualidades que implican redireccionamiento de una cierta cultura?

Por último, para educadores y otros profesionales comprometidos con el desarrollo humano, ¿será importante posicionarse filosóficamente? Si queremos hacerlo, ¿cuál es el papel de una posición de evaluación de esas competencias a partir de las posiciones sociofilosóficas que asumimos? Dados los parámetros básicos con los cuales queremos movernos para conocer/comprender el problema de las competencias sociales, en la perspectiva que delineamos no podemos tan sólo retratar e interpretar datos en relación con tales parámetros. Esa era una función del pasado, y el compromiso propuesto es una función del futuro. Luego, este conocimiento sólo tiene sentido si se involucra en una comprensión del contexto de construcción de las competencias y de las alternativas para propiciar y construir los cambios. En el caso contrario, estaremos comportándonos y asumiendo el compromiso de ser los labradores de la desgracia y de la queja incesante de que nada es como queríamos que fuese. Desde el punto de vista de la investigación social, tomaríamos el papel de congeladores, en vez de delineadores de perspectivas a partir de lo conocido en condiciones determinadas y con ciertos valores.

Hecha esta reflexión para situar las posibilidades de acceso a las llamadas competencias sociales o vivencias socialmente efectivas en un determinado universo de



valores que tienen la investigación como una fuente de transformación en vez de congelamiento o de condena, ¿cuál es el escenario en el que considero que este tipo de estudios debe moverse? Además del de las competencias más amplias, el de las habilidades cognitivas.

Volviendo a nuestra cuestión central, podemos ejemplificar la manera de abordar las características que estarían implicadas, como lo que desde cierta óptica podríamos llamar la competencia social o las vivencias socialmente efectivas. Tomaré de Raven el tratamiento dado a la construcción *iniciativa*. El primer punto relacionado con la iniciativa es que es automotivada (siempre relacionada con el contexto), o sea, nace del propio individuo en una cierta situación y nada tiene que ver con algo que alguien mandó a hacer. El segundo punto es el tiempo dedicado al problema-objeto que se desea alcanzar: trabajar sobre el asunto, informarse, pensar sobre la actividad que será analizada o conceptualizada, seguimiento de los efectos de las acciones que generan aprendizajes y mejoran la eficacia de las estrategias que se usan. La cuestión estará fluctuando en el pensamiento y llevando a la comprensión, en los límites de la conciencia, los elementos importantes que se tomarán como centro de atención, de modo que se tornen conscientes y utilizables. Engloba, también, saber anticipar obstáculos e inventar medios para esquivarlos o superarlos, saber pedir ayuda a otras personas e influir en ellas. Implica la construcción de un conjunto específico de conocimientos y saberes para tratar con el problema. Sin embargo, nadie hará todas estas cosas si no está comprometido fuertemente con las metas que espera alcanzar. El objetivo debe tener un gran peso valorativo para las personas, lo cual es de importancia crucial para comprender la *iniciativa*. Esto significa que antes de aproximarse a la evaluación de las habilidades específicas o competencias sociales, es necesario aproximarse a la evaluación de los valores, a lo que tiene valor en la vida cotidiana de cada una de las personas, así como los valores de quien evalúa y cómo evalúa. El significado y las implicaciones de los valores y de las intenciones tienen que aclararse para cualquier interpretación que quiera hacerse. Así, carece de sentido intentar evaluar por separado los componentes cognitivos, afectivos y conativos de las acciones. La iniciativa efectiva demanda una fina interdependencia

entre estos componentes de la acción, que pueden concebirse por separado pero que no pueden ser evaluados separadamente. En forma metodológica, primero es preciso comprender los valores de las personas y sólo entonces aproximarse a sus competencias para accionar y operar con las variadas habilidades que movilizan y construyen para alcanzar los objetivos que valoran.

Con estas aclaraciones respecto a la calidad de la iniciativa, presentaré el modelo de competencias propuesto por Raven, recordando que cada característica merece del autor un tratamiento con profundidad y que en este contexto carecemos de las condiciones para entrar en detalles. El modelo puede traducirse en una figura de doble entrada. Una de ellas se denomina *estilos valorizados de comportamiento*, y la otra, *componentes de comportamiento efectivo*. En el cuadro 1 se detallan los demás componentes del modelo.

Raven llama la atención acerca de que debemos incluir en las características de eficacia otros aspectos, como:

– *Autoconfianza*, que parece incluir:

- Conocimiento basado en la *experiencia* de que una persona puede trabajar en equipo, que puede asumir papeles de liderazgo, que puede dársele soporte y ayuda; señala el autor que si la persona desarrolla autoconfianza, puede asumir acciones que la lleven a desarrollar una gran variedad de habilidades de liderazgo.
- Conocimiento basado en la experiencia de que pueden corregirse las acciones cuando las cosas no van en la dirección esperada.
- Conocimiento basado en la experiencia de que su capacidad en la toma de decisiones y sus juicios frente a una situación son buenos; esto tiene que ver con la conciencia de que pueden ponderarse subjetivamente factores para llegar a una decisión adecuada; conocimiento de que no se consigue tener información completa sobre todos los aspectos de una situación dada y conocimiento de que no se debe descuidar ningún aspecto de la cuestión.
- Conocimiento basado en la experiencia de que pueden tratarse nuevas situaciones y personas.

– *Competencia para la toma de decisiones*, reconocer y tener en cuenta sub-

jetivamente varios factores, en vez de sólo uno o dos.

- *Tendencia a guiar o liderar*; tendencia o habilidad para conseguir la ayuda de otras personas, conseguir su adhesión para determinadas acciones. Incluye hacer las cosas que realmente se necesitan en determinado momento, percibir barreras psicológicas en las personas en la dirección de accionar y asumir actitudes para superarlas, sensibilidad frente a los problemas comunitarios u organizacionales que enmarcan las actuaciones efectivas de las personas, habilidades y conciencia para reconocer las que obstaculizan el tratamiento de problemas de equipo o de conjunto, el equilibrio para expresar reconocimiento y compartir afectividad, en detrimento de su trabajo.
- *Tendencia y habilidad para hacer seguimiento a las situaciones y los problemas*: se expresa en la tendencia a intentar comprender una propuesta o programa en su totalidad y desarrollar las acciones necesarias o su papel en esa totalidad, siempre que haya necesidad de decirse en detalles lo que debe hacerse y cómo debe hacerse.
- *Tendencia a buscar respuesta (feedback), reconocer las respuestas y utilizarlas*, este aspecto comprende:
 - Sensibilidad: conocimiento de que es importante llamar la atención sobre finos sentimientos de incomodidad en las fronteras de la propia conciencia, sensibilidad a dichos sentimientos y a trabajar en torno de ellos, trayéndolos a la conciencia plena al tratar sobre sus implicaciones.
 - Tendencia a revisar sistemáticamente los progresos en la dirección de los objetivos y analizar los obstáculos y los avances.
 - Habilidad para aprender sin tener que ser instruido.
 - Tendencia y habilidad para hacer las propias observaciones, buscar las informaciones, relacionarlas, contactar a las personas que trabajen en los mismos problemas y, una vez encontradas, intercambiar las ideas.
 - Creatividad, tendencia a reflexionar sobre los atisbos de comprensión, divertirse con las ideas, comprometerse en actividades que permiten el surgimiento de nuevas

Cuadro 1. Un modelo de competencia: Jhon Raven

Estilo de comportamientos valioso

Componentes de comportamiento efectivo	Realización			Evaluación			Poder				
	Hacer cosas nunca antes hechas	Inventar cosas	Hacer cosas de un modo mas eficaz que antes	Encontrar mejores medios para pensar sobre las cosas	Dar soporte y crear facilidades en el ambiente para las personas implicadas en la realización	Garantizar que los grupos trabajen juntos en la superación de los conflictos	Establecer cálida convivencia con los otros	Desenvolver procedimientos eficaces de discusión en grupo	Garantizar que los miembros del grupo compartan sus conocimientos de modo tal que se tomen buenas decisiones	Articular los objetivos del grupo y liberar las energías de las personas en la búsqueda de esos objetivos	Asegurar efectiva consideración frente a las demandas de los demás
Características de eficacia											
Cognitivas											
Pensar sobre lo que debe alcanzarse y cómo											
Anticipar obstáculos para la realización y tomar medidas para superarlas											
Monitorear los efectos de la acción para descubrir lo que dicen sobre una situación en la que se trabaja											
Tomar conflictos explícitos de valores e intentar resolverlos											
Acreditar que la acción de las personas es consistente con su papel											
Acreditar que la acción de las personas es consistente con su auto-imagen											
Afectivas											
Dirigir las emociones para la tarea											
Seleccionar tareas placenteras y no fingir que se disfruta haciendo todas las cosas que deben hacerse.											
Anticipar las alegrías del suceso o las miserias del fracaso											
Conativas											
Redoblar el esfuerzo para reducir los riesgos implicados en la actividad											
Conseguir los recursos necesarios de la acción											
Tener en mente las personas o los medios que puedan entrar en acción											
Obtener la cooperación de los demás											
Liberar las energías de los demás para la consecución de los objetivos											
Persistir ante las dificultades											

En: Raven J. Op.cit. pag. 169

ideas manteniéndose atento a las buenas ideas que, un tanto difusas, afloran en los límites de la conciencia.

- Tendencia a comprometerse integralmente con estrategias de pensamiento-acción-respuesta, para generar acciones efectivas, pero no separando actividades prácticas e intelectuales, y demostrando que una es más satisfactoria que la otra.
- Capacidad para tolerar las ansiedades que surgen cuando no se está seguro de que está haciéndose la cosa adecuada o trabajando vías interesantes.

El autor trabaja una lista de competencias y valores, así como el problema de su detección.

Raven espera que el modelo de competencias y comportamiento motivado que presenta a discusión sirva de referencia para pensar con más claridad sobre comportamientos complejos importantes, como la conciencia de que ningún modelo conceptual se ajusta perfectamente a aquello que se simplifica para su comprensión y su apreciación.

El modelo presenta innumerables problemas conceptuales y prácticos que deben servir de desafíos a los investigadores y

evaluadores. La perspectiva filosófica y política que lo precede, fundamenta y da sentido a los datos que quieren incluirse, y ya está delineada por el autor cuando trabaja el sentido posible de los conceptos fundamentales de donde partió, o sea, el valor o significado de palabras como democracia, delegación de competencias, igualdad, participación, salud, dinero, etc. El punto de partida son aquellas perspectivas que basándose en la situación actual y en la crítica, construyan una dirección de las transformaciones que se consideran deseables. O sea que ningún modelo puede tener un sentido

neutro en sí, sino que estará siempre comprometido con alguna visión de mundo subyacente al ambiente del discurso que lo produce, la cual requiere aclararse para dar sentido a sus componentes, análisis y discursos que circulan.

Las imbricaciones de las habilidades cognitivas con los comportamientos socialmente efectivos son tarea difícil. Sin embargo, el modelo de Raven nos ofrece buenas pistas para incorporar en su ámbito otros aspectos tomados "en sentido estricto" como cognitivos. Estos aspectos pueden incluirse en el cubo propuesto por Raven como subdimensiones de las áreas que utiliza como referencia, en especial la llamada "cognitiva", la cual en su propuesta conlleva elementos de mayor amplitud que los detallados y conceptualizados en los modelos estrictamente llamados cognitivos. Ésta es una tarea delicada pero posible y que demandará creatividad de quienes como él decidieron trabajar para tener un modelo de referencia más ampliamente integrado de habilidades cognitivas y vivencias socialmente efectivas.

Bibliografía

- Brown, A. L. y Campione, J. C. Psychological theory and the study of learning disabilities, *American Psychologist*, 41, 1986.
- _____, y Ferrara, R. A. Diagnosing zones of proximal development, en Wertsch, J. (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, 1985.
- Campione, J. C. y Brown, A. L. Linking dynamic assessment with school achievement, en Lidz, C.S. (Ed.), *Dynamic Assessment*, Guilford Press, New York, 1987.
- Frederiksen, N., Mislevy, R. J. y Bejar, I. I. (Eds.). *Test Theory for a New Generation of Tests*, LEA, New Jersey, 1993.
- Frederiksen, J. R., Warren, B. M. y Rosenberg, A. S. A componential approach to training reading skills: Part 1, Perceptual to training units training. Part 2, Decoding and use of context. *Cognition and Instruction*, No. 2, 1985.
- Gagné, E. D., Yekovich, C. W. y Yekovich, F. R. *The Cognitive Psychology of School Learning*. Harper Collins, 1993.
- Guilford, J. P. Three faces of intellect, en Jackson, D. N. y Messick, S. (Eds.). *Problems in human assessment*, McGraw Hill, New York, 1967.
- Guttman, L. A. Psychological design for a theory of mental abilities, en Jackson, D. N. y Messick, S. (Eds.), *Problems in human assessment*, McGraw Hill, New York, 1967.
- Haertel, E. H. y Wiley, D. E. Representations of ability structures: Implications for testing, en Frederiksen, N. et al. (Eds.), *Test Theory for a New Generation of Tests*, LEA, New Jersey, 1993.
- Hunt, E. Cognitive research and future test design, en Freeman, E. E. (Ed.), *The redesign of testing for the 21st century*, Princeton, New Jersey, ETC, 1985.
- Jackson, D. N. y Messick, S. (Eds.). *Problems in human assessment*. McGraw-Hill Book Co., New York, 1967.
- Journal of Educational Measurement*, Vol. 21, No. 4, 1984; Vol. 26, No. 1, 1989; Vol. 30, Nos. 1 y 3, 1995.
- Lohman, D. F. Human intelligence: an introduction to advances in theory and research, *Review of Educational Research*, No. 59, 1989.
- _____. Spatial abilities as traits, processes and knowledge, en Sternberg, R. J. (Ed.) *Advances in the psychology of human intelligence*. Hillsdale, New Jersey, 1988.
- Messick, S. J. Validity, en Linn, R. L., *Educational measurements*, McMillan, New York, 1989.
- Mislevy, R. J. Foundations of a new test theory, in Frederiksen, N. et al. (Eds.), *Test Theory for a New Generation of Tests*, LEA, New Jersey, 1993.
- Raven, J. y Varley, T. Some classrooms and their effects: A study of the feasibility of measuring some of the broader outcomes of education. *Collected Original Resources in Educational*, Vol. 8, No.1, 1984.
- Raven, John. *Competence in modern society*. H. K. Lewis, London, 1984.
- _____. *Education, Values and Society*. H. K. Lewis, London, 1977.
- _____. The relationship between educational institutions and society, with particular reference to the role of assessment. *International Review of Applied Psychology*, 32.
- _____. Snow, R. E. y Lohman, D. F. Cognitive psychology, new test design and new test theory: An introduction, in Frederiksen, N. et al. (Eds.), *Test Theory for a New Generation of Tests*, LEA, New Jersey, 1993.