

DE LA EFICACIA AL COMPROMISO: UNA ALTERNATIVA PARA CONCEPTUALIZAR LA COMPETENCIA SOCIAL EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA¹.

Kenia Lorenzo Chávez².

Introducción necesaria:

En foros recientes celebrados en nuestro país entre psicólogos, educadores e investigadores de las Ciencias Sociales, se ha puesto en discusión el constructo *Competencia*. El debate ha dado cuenta de la existencia de posturas diversas, algunas de ellas antagónicas; particularmente entre quienes consideran que cualquier proceso de investigación, formación y/o evaluación basado en competencias, posee una esencia neoliberal y enajenante, que convierte a la persona en un producto a comercializar en el mercado, ya sea laboral, educativo, interpersonal, etc. En el otro polo, nos encontramos quienes apreciamos en el constructo *Competencia* una unidad de análisis donde se expresa la congruencia entre las posibilidades del sujeto y las exigencias de la situación.

Este artículo constituye una propuesta de reformulación teórica de lo que ha sido entendido como Competencia Social, en la que se resalta la idea del compromiso con los otros y el aporte del sujeto a la situación de interacción. El énfasis en estos elementos no ignora las gratificaciones individuales consecuentes del logro de metas personales en la interacción.

Tomamos la edad escolar como período evolutivo de referencia y analizamos los componentes de la definición que se construye a la luz de las demandas y características del contexto escolar. Al mismo tiempo, para formular las metas de interacción social que nos parecen típicas del período, se tienen en cuenta las adquisiciones evolutivas y formaciones nuevas de la etapa.

¹ Ponencia presentada en la Convención Intercontinental de Psicología y Ciencias Sociales y Humanas HOMINIS '05. La Habana, nov. 2005. Publicado en el CD del evento.

² Investigadora del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

Con este propósito, se parte de los antecedentes teóricos que han condicionado la comprensión que hoy se tiene de la Competencia Social. Luego, se delimitan un grupo de aspectos que han sido fuente de discusión y confusión en el tratamiento del tema y se explicitan distintas problemáticas no resueltas en los enfoques personológicos de la *Competencia*. Para finalizar, se expone nuestra definición de Competencia Social en la edad escolar y se describen brevemente los elementos que la integran.

Contribuciones teóricas a la comprensión de la competencia social:

Al adentrarnos en las posturas teóricas y procederes metodológicos que guían las investigaciones identificadas en el tema de la competencia social, nos percatamos de la diversidad terminológica, de la pluralidad de significados y de la multiplicidad de comportamientos y fenómenos psicológicos que se estudian como parte del constructo *competencia social*. Se perciben, desde enfoques basados en las metas personales del individuo, pasando por los que subrayan los comportamientos y rasgos personales, hasta aquellos que identifican la competencia social en la evaluación emitida por un determinado agente socializador acerca del desempeño del sujeto.

Quedan establecidas en la literatura posiciones radicales opuestas a los procedimientos más comunes seguidos en el estudio del desarrollo de la competencia social y que evalúan lo que se ha venido haciendo como una caracterización del medio donde el niño interactúa en lugar de una legítima comprensión del desarrollo del propio niño. Por esta vía, se han obtenido resultados sobre la conducta deseable en determinados contextos sociales más que el conocimiento del comportamiento socialmente competente (Oppenheimer, 1987).

La noción más compartida en las definiciones de competencia social identificadas, es su valor adaptativo u orientación a la eficacia. Producciones teóricas de finales del siglo XX subrayan la importancia de la competencia social para la integración e influencia del individuo en su contexto social. Tal es el caso de la teoría de la inteligencia múltiple de Gardner (1987) donde se incluye la inteligencia interpersonal como una de las siete formas de inteligencia que el modelo contempla. Del mismo modo, Sternberg (1985), en su teoría triádica de la inteligencia, incluye el constructo competencia social en los conceptos de inteligencia social e inteligencia práctica.

Independientemente del acuerdo en este sentido, la diversidad de posturas con respecto a la competencia social está condicionada por los múltiples supuestos teóricos que han intervenido en la configuración de este constructo. Entre ellas, ideas relativas a la importancia de las relaciones interpersonales, el papel del contexto en el desarrollo del individuo, la naturaleza armónica vs. antagónica de la relación individuo – sociedad, entre otras.

Los trabajos de Moreno son identificados como las producciones iniciales más inspiradoras de su época para la investigación y la práctica en el ámbito de las relaciones interpersonales (Schneider, 1993). Moreno (1984) rechazó con ímpetu la postura de tomar al individuo como unidad básica del análisis en psicología social. La sociometría, una de sus creaciones, permite el estudio de los roles que juegan los individuos en un determinado contexto social. Este entramado de roles quedaba dibujado al investigador en los llamados sociogramas, de modo que sólo es perceptible la manifestación objetiva de los roles y las relaciones entre ellos, no así las causas que condicionaban estas manifestaciones.

A pesar de los reclamos teóricos y prácticos que podemos hacer a los trabajos de Moreno, la contribución de su obra a la gestación de un constructo como el de competencia social reside en el énfasis sistemático que el autor atribuyó a la dinámica de las relaciones interpersonales para la comprensión del individuo. Más loable aún es esta empresa, cuando se realiza en ruptura con una tradición atomística en Psicología que progresivamente pasaba de sobrevalorar los procesos a valorar al individuo, y que aún se rehusaba a comprender el alcance de variables sociales y grupales en el objeto de estudio que se había propuesto como ciencia.

Para la Psicología de Adler (González y Valdés, 1994) el impacto de las relaciones sociales en la persona es visto desde otro ángulo; concretamente, asociado al modo en que ésta percibe dichas relaciones y no por su naturaleza observable y objetiva. En su conceptualización de persona, el autor asume que esta debe ser entendida como un todo y estudiada en su relación con las demás personas. Otra de las hipótesis del autor, se refiere a que los seres humanos guían su comportamiento por necesidades sociales a satisfacer en la relación con los otros.

El paso hacia delante que esta posición resume para la comprensión del fenómeno de la competencia social lo vemos en su propuesta de valorar la dimensión subjetiva del impacto de las relaciones sociales en la persona. Estas relaciones, objetivas también en su naturaleza y manifestación, alcanzan impactar el desarrollo de la personalidad sólo cuando esta es capaz de crear sentidos con respecto a aquellas. En este punto, hemos trascendido el dibujo de las manifestaciones que cobra la relación entre los roles que se dan en un determinado grupo para tomar conciencia de la necesidad de comprender el sentido que tiene para la persona el lugar que ocupa en dicho dibujo y el contenido de los roles que en él desempeña.

Como es sabido, el psicoanálisis clásico consideró el comportamiento como instintivo, gobernado por la pasión y dirigido por necesidades biológicas. No obstante, otras teorías inspiradas en este sistema psicológico tuvieron éxito en su intento de colocar mayor énfasis en los factores contextuales. Tal es el caso de Sullivan (1953) quien subrayó la importancia de la formación de pequeños grupos de compañeros (chumship) para el desarrollo psicológico. De este modo, el autor trasciende en algún grado, el complejo dilema de las relaciones individuo-sociedad, dilema que también subyace a la problemática conformismo vs. autosatisfacción, aún discutida entre los investigadores de la competencia social.

Si estamos de acuerdo con el psicoanálisis en la esencia contradictoria de las relaciones individuo – sociedad y en el papel de la socialización de “domesticar” la naturaleza instintiva del hombre para atenuar dicha contradicción, entonces las definiciones de competencia social que ponen énfasis en el ajuste a las demandas sociales abogan por un individuo conformista y limitado en cuanto a sus posibilidades de autodesarrollo. Por otro lado, aquellas que subrayan el alcance de metas personales en las relaciones interpersonales, corren el riesgo de atribuir la competencia social a comportamientos individualistas y antagónicos con las circunstancias de existencia de un individuo determinado. La alusión que hacemos al psicoanálisis tiene el propósito de dejar establecida esta problemática frecuente en la discusión sobre la definición de competencia social y que nos parece tiene su origen en una comprensión parcial de las determinaciones que se dan entre individuo y sociedad.

En principio, ninguna teoría ha atribuido un rol tan central a los factores del contexto como la teoría E-R. Para los teóricos de esta postura la conducta es concebida como configurada por mecanismos de asociación donde intervienen tanto estímulos previos como presentes. Las teorías del aprendizaje social, a pesar de haber elaborado extensamente muchos de sus postulados a la luz del modelo E-R, se retraen considerablemente de su mecanicismo. Bandura (1986) propone un modelo de determinismo recíproco que caracteriza las influencias mutuas entre la persona, el medio y el comportamiento de la persona. Esta producción ha sido una de las más influyentes en la investigación de problemáticas psico-sociales en Occidente, su mérito en la configuración del constructo competencia social, tal y como se perfila en las producciones teóricas que lo abordan, radica en su orientación al tratamiento del determinismo recíproco entre la persona y su entorno. Si bien sus explicaciones en este sentido no profundizan en las variables subjetivas que participan ni en el carácter sistémico de este determinismo, sí ilustran la medida en que el comportamiento de la persona puede cambiar sus circunstancias de interacción y en este sentido, se legitima el papel activo del individuo en la relación con su entorno social.

La teoría piagetiana ha ofrecido contribuciones de valor en la configuración del constructo competencia social. Un mérito bien reconocido de esta postura reside en el modo en que revolucionó la concepción del niño como recipiente de la socialización para legitimar su papel de activo participante. Por otro lado, el estudio y desarrollo de la competencia social se ha visto impactado por las ideas de Piaget (1977) acerca de la fuerza desarrolladora de las relaciones entre iguales. A este nivel se estructuran demandas de cooperación, reciprocidad, negociación moral, entre otras, que no se reproducen en la interacción desbalanceada de poder que tiene lugar con los adultos.

La concepción Histórico-Cultural del desarrollo elaborada por L. S. Vygotsky subraya como espacio de desarrollo el despliegue de colaboración que tiene lugar en las relaciones interpersonales, en este espacio se dan los procesos de imitación que el autor describe como aquellas actividades que se desarrollan con la ayuda de otros. A través de estos mecanismos, todo proceso que se convierte en intrapsicológico fue antes un proceso interpsicológico, es decir, puesto de manifiesto en las relaciones interpersonales. La calidad de los intercambios de colaboración e imitación puede ser cultivada a través del comportamiento socialmente competente, al tiempo que dichos

mecanismos constituyen un antecedente para el desarrollo de la competencia social (Vigostky, 1987).

La postura sistémica de Bronfrenbrenner (1989) es un referente de interés cuando analizamos la perspectiva de la competencia social que subraya su carácter contextual y sus matices valorativos. La autora sitúa al sujeto en desarrollo bajo la influencia de diversos sistemas sociales que se configuran en relación dinámica unos con otros, algunos de ellos más cercanos al niño como la escuela y la familia y otros más remotos como el sistema de normas y valores de una determinada cultura.

Al retomar las posturas presentadas y su contribución a la configuración del constructo competencia social, aparecen dimensiones que sería oportuno subrayar: Desde las teorías de la inteligencia, la competencia social es vista como mecanismo de ajuste o adaptación del individuo a las exigencias de interacción social que se estructuran en los contextos en los que participa. Desde las teorías del Aprendizaje Social, puede inferirse que el desempeño socialmente competente impacta las dinámicas de interacción de las que emerge, aportando alternativas al curso del acontecimiento interpersonal. Desde la idea del rol social aportada por Moreno, tiene sentido afirmar que al desempeñarse de modo socialmente competente el individuo se coloca en diferentes roles sociales que interpreta en función de otros roles, fuentes también de demandas de ajuste. El sentido que estos roles tienen para la persona y las vivencias asociadas a su interpretación, son nociones coherentes con las ideas expuestas desde los trabajos de Adler y de las que se nutre la configuración de la competencia social como constructo personológico.

Las breves referencias hechas al enfoque Histórico – Cultural subrayan la esencia interactiva del desarrollo, por lo que tendría sentido afirmar que la competencia social se configura en estos espacios de interacción a los que luego tributa transformándolos e influyéndolos con el matiz estratégico y adaptativo que implica ser competente.

Conceptualización de la Competencia Social.

A partir de estas reflexiones inspiradas en el tratamiento que distintas posturas psicológicas han hecho de nociones teóricas subyacentes a la competencia social, creemos oportuno un acercamiento a lo que tácitamente se ha denominado Competencia Social.

La lógica seguida en este sentido ha partido de un estudio de numerosas definiciones del término ordenadas de forma cronológica que permitió tanto observar los nexos entre ellas como percibir las nuevas perspectivas de análisis que están siendo consideradas.

Una mirada a esta primera estrategia de análisis reflejó la coincidencia entre numerosas definiciones (White, 1959; Zigler y Trickett, 1973, Ford, 1982, McFall, 1982, Waters y Sroufe, 1983, Oppenheimer, 1989) con respecto a la **noción de eficacia** que subyace a la competencia social. Esta noción se expresa, en los términos más generales, mediante una relación efectiva con el medio que se manifiesta en diversas aristas: a través de la evaluación de los otros con respecto a la eficacia del comportamiento social del individuo, en el alcance de las metas interpersonales que el individuo posee, o en los resultados sociales que el individuo alcanza (popularidad, reconocimiento).

El diccionario Larousse define la eficacia como virtud y fuerza evidenciada por algo o alguien; mientras que lo eficaz hace referencia a lo activo, que produce efecto. A partir de estas declaraciones se subraya el carácter transformador de la competencia social al producir efectos en los contextos y relaciones en los que el individuo participa. La definición de Rubin, Bukowski y Parker (1998) ilustra las ideas anteriores al referir que la competencia social implica guiar los comportamientos y las respuestas contingentes de los otros hacia el logro de metas personales, lo que nos obliga a delimitar entre la burda manipulación y la influencia positiva en las interacciones inspirada en los valores y normas compartidos en el contexto de interacción.

Nos situamos entonces ante la necesidad de definir una postura de reconocimiento de la importancia del equilibrio entre las metas personales y las consecuencias sociales de nuestro desempeño en función de tales metas. Este énfasis salva la dualidad esencial

que se le atribuye a las instancias del yo y los otros al situar al individuo en un contexto social determinado. La conceptualización del yo y los otros como instancias interdependientes es una característica de numerosas teorías de la personalidad (Sullivan, 1953). El principio del origen histórico-cultural de las funciones psíquicas superiores desarrollado por Vigotsky, sintetiza ambas instancias en una imbricación única donde lo personal emerge de lo interpersonal. Desde la Filosofía, resulta un referente oportuno la propuesta de Marx (1961) al concebir al individuo como ser social, siendo a la vez un ente particular y general. Coincidimos con O. D´Angelo (2000) al valorar esta idea como un reclamo del sentido de sintonía entre individuo y sociedad que permita sentir lo social como el campo propio de lo personal, en tanto el desarrollo personal aporta a la construcción de lo social, en una relación recíproca de resonancia armónica.

En correspondencia con las ideas que hemos venido exponiendo, la competencia social debe concebirse como expresión de la autonomía de la persona en su contexto social, es decir, un comportamiento social responsable por el resultado de sus acciones de influencia interpersonal, que respeta el derecho de los demás a la vez que aporta al bien común (Obujowski. K., 1976 citado en D´Angelo, O; 2000).

En este momento de la reflexión es oportuno introducir otra de las coincidencias que subyace a las definiciones de competencia social identificadas, tratada explícitamente en las propuestas de Foster y Ritchey (1979); Shure (1981) y la de Vorweg (1987). Se trata de la **idea de adecuación** de la competencia social dada una situación, contexto o cultura específica. Este rasgo está relacionado con la eficacia, puesto que resulta imprescindible la orientación hacia los otros y hacia las demandas que se estructuran en los contextos de interacción para tener éxito en el logro de nuestras metas interpersonales.

Estas ideas resultan más comprensibles a la luz de sus relaciones con el constructo *Ajuste* (Adjustment). El término ajuste hace referencia a los procesos a través de los cuales el individuo responde a las demandas del ambiente y enfrenta con éxito el estrés (Rathus, S. y Nevid, J., 1995). El significado literal de la definición supone la posibilidad de asumir cursos alternativos de acción de modo que se logre la satisfacción de las demandas de un contexto determinado. La connotación semántica

del término por su parte, alude a la naturaleza reactiva de los fenómenos que denomina. Sin embargo, los estudios relativos a estos fenómenos, esclarecen que las formas más eficaces de ajuste, suponen valorar las presiones y los problemas tal y como se presentan, tomar decisiones y planear el comportamiento para resolverlos y de no ser posible, redimensionarlos para propiciar el desarrollo de respuestas productivas ante la frustración (Rathus, S. y Nevid, J., 1995). Los autores incluyen en su comprensión del *Ajuste*, fenómenos de crecimiento y desarrollo personal auto-iniciados que se manifiestan cuando la persona alcanza metas importantes y posee una vida llena de sentido.

A partir de estas reflexiones, cuando hablamos de la idea de adecuación que subyace a la competencia social, lo hacemos orientados por el referente antes expuesto, es decir, como orientación a la satisfacción de demandas de ajuste mediante el despliegue de alternativas de acción inspiradas en el análisis de la situación demandante. Los resultados se traducen en logros relativos a la calidad de los vínculos interpersonales en los que se participa, en la satisfacción de metas personales y en la contribución al bien común.

En este acápite hemos hecho referencia a las dos nociones de mayor fuerza en la definición de competencia social en tanto constituyen elementos comunes a un conjunto importante de definiciones identificadas. La noción de eficacia, entendida desde muchas aproximaciones, es asumida como la posibilidad de influir positivamente en las relaciones interpersonales tanto para el logro de metas personales como para la obtención de resultados sociales. La noción de adecuación, por su parte, ha sido entendida en función del ajuste a las demandas de interacción que se presentan al individuo en el proceso de obtener sus metas de interacción, ajuste que no supone una actitud reactiva ante la demanda sino proactiva y responsable.

Delimitaciones.

Uno de los debates más intensos en la temática de la competencia social estriba en su comprensión como fenómeno contextual o como rasgo de la personalidad. Los escolares contemporáneos interactúan en múltiples contextos (familiar, comunitario, escolar) por lo que resulta una exigencia para la interacción social efectiva, el dominio de las reglas que condicionan las interacciones en contextos diversos. Algunos autores,

en contraste con el enfoque de los rasgos que considera que la persona socialmente competente lo es en todos los contextos y situaciones, definen la competencia social como la habilidad de comportarse de forma apropiada en contextos particulares (Weinstein, 1991).

La intervención educativa, en función del desarrollo de la competencia social, queda anulada desde el enfoque de los rasgos. Desde esta perspectiva, la competencia social se enmarca en el espacio de un modelo de personalidad prefabricado a partir de un conjunto de rasgos que la distinguen. Al mismo tiempo, se contradice con las producciones científicas en torno al tema de las relaciones sociales, las que ratifican el carácter interactivo de éstas y la necesidad de considerar para su comprensión, tanto a los participantes como a las características del contexto (Pickett, D. 1988). En consecuencia, resulta más atinado entender la competencia social como producto de la interacción entre la persona y la situación de intercambio.

El estudio de las manifestaciones y procesos que condicionan la competencia social en el contexto de la escuela primaria - a partir de los referentes teóricos antes comentados -supone caracterizar las regularidades del desarrollo del escolar en lo relativo a las manifestaciones del comportamiento social que permiten o entorpecen la obtención de metas de interacción relevantes para este período evolutivo, metas éstas que se estructuran según la relación que el niño establece con los agentes socializadores del contexto escolar (maestro e iguales).

Pudiera pensarse que se trata de una alternativa coherente con la teoría de los rasgos; sin embargo, es preciso tener en cuenta las relaciones a las que responden las metas de interacción a investigar, así como las exigencias que se configuran desde éstas relaciones. De este modo, una caracterización de este tipo puede ofrecer dimensiones del comportamiento social que permiten o entorpecen al escolar establecer una relación de amistad diádica y recíproca en el contexto del grupo de la clase o bien otras dimensiones del comportamiento social involucradas en la obtención de un estatus de aceptación en el grupo de iguales a partir de lo que el grupo considera como socialmente válido a estos fines.

Además, el estudio de las manifestaciones y procesos que condicionan la competencia social en el contexto de la escuela primaria debe enriquecerse con estudios de caso - tanto de escolares como de grupos - que permitan profundizar en torno a los condicionantes personales y contextuales de las dimensiones de comportamiento social primero definidas.

En otro orden, la competencia social expresa la idea de efectividad y adecuación, en el marco de las interacciones y las relaciones sociales. Por la complejidad que encierra la delimitación de lo que es propiamente relacional e interactivo, consideramos oportuno exponer la caracterización elaborada por Hinde (1987) relativa a estos dominios. El autor propone cuatro niveles de análisis a delimitar cuando estamos en presencia de fenómenos de naturaleza social: el individual, el de las interacciones, el de las relaciones y el nivel grupal. A pesar de que los fenómenos en un nivel están matizados por los eventos y procesos de los restantes niveles, existen particularidades a atender en cada uno de ellos.

Los individuos traen a sus intercambios sociales orientaciones, habilidades comunicativas, características interpersonales, etc. más o menos estables. Sus interacciones con otros sujetos, por otra parte, varían en función y como respuesta a las fluctuaciones en la dinámica de la situación de intercambio; donde intervienen aspectos tales como las características de la contraparte, así como las intenciones y las respuestas que se ponen en juego. Cuando nos referimos al nivel de las relaciones sociales, encontramos una magnitud incalculable de interacciones que forman parte de la relación. Las relaciones son influidas por interacciones pasadas así como por interacciones futuras que las partes son capaces de anticipar. También las características de los miembros de la relación y la historia de interacciones experimentadas en relaciones anteriores, definen las relaciones interpersonales del individuo. Finalmente, los procesos antes mencionados tienen lugar en los grupos o redes de relaciones de mayor o menor definición en cuanto a sus límites (por Ej. círculos de amigos, equipos, grupos de clase). Como el nivel de mayor complejidad social, los grupos son definidos a partir de las relaciones que los conforman, y en este sentido, a través de los tipos y diversidad de interacciones que caracterizan a los participantes de estas relaciones.

La importancia de considerar las especificidades de estos niveles reside en que muchas veces se hacen inferencias sobre un nivel a partir del estudio de un fenómeno que pertenece a otro. Por solo citar un ejemplo, podemos apuntar las inferencias frecuentes en la literatura con respecto a la ausencia de amigos, hechas a partir del estudio de la aceptación grupal. También se ha asumido que el niño agresivo, por las características de sus interacciones, no es capaz de establecer una relación de amistad satisfactoria (Rubin, Bukowsky, Parker, 1998).

El estudio de la competencia social, lo hemos asumido como una expresión de lo individual al involucrarse en los niveles interactivo, relacional y grupal. Como se percibe en la breve caracterización expuesta acerca de estos niveles, las interacciones sociales se integran en las relaciones sociales y ambos niveles, a su vez, tributan a la dinámica grupal. Esta reflexión es mucho más evidente en el marco de los grupos escolares donde se dan interacciones cotidianas entre sus miembros, las que dan lugar a relaciones diádicas o redes de amigos, que contribuyen al mismo tiempo, a dinamizar los procesos grupales que tienen lugar en el grupo de la clase.

Las reflexiones de Andreeva (1984) contribuyen a esclarecer aún más las relaciones que se establecen entre los distintos niveles de análisis de las relaciones interpersonales. La autora describe la dinámica entre relaciones sociales y relaciones interpersonales.

Las relaciones sociales se distinguen porque los individuos se relacionan como parte de grupos sociales, estas relaciones están objetivamente condicionadas y su esencia consiste no en la interacción entre personas si no entre roles sociales. Compartimos con I. S Kon (citado en Andreeva, 1984) la idea de que el rol social no es otra cosa que la fijación de una determinada posición que ocupa un individuo en el sistema de relaciones sociales. Esta posición se configura en el modelo normativo de comportamiento esperable para cada sujeto que ocupa la posición dada. Pudiera decirse, que el rol social es el tipo socialmente necesario de actividad y el modo de comportamiento de la persona para cumplimentarla.

A pesar de su determinación objetiva, cada rol social permite a la persona un "diapasón de posibilidades" para su interpretación. Estas posibilidades son las que

permiten el surgimiento de las relaciones interpersonales dentro del sistema de relaciones sociales (Andreeva, 1984).

Las relaciones interpersonales son las que hacen posible la realización de las relaciones sociales en la actividad concreta de las personas, matizan las relaciones sociales con las finalidades particulares de los individuos. Específicamente en las acciones grupales, las personas intervienen en calidad doble: como intérpretes de un determinado rol social y como personalidad única. Desde esta perspectiva, resulta coherente la introducción del concepto de rol interpersonal (Andreeva, 1984) que describe el lugar de la persona en el sistema de vínculos grupales, posición creada exclusivamente por las particularidades psicológicas de la persona.

En las interacciones y relaciones que tienen lugar en el grupo de la clase, como el nivel más integrador de los que hemos caracterizado, se ponen en juego no sólo las características personales de los participantes sino también el conjunto de expectativas que conforma el rol social de escolar y el rol social de maestro. Al mismo tiempo, se manifiesta una dinámica especial entre los miembros del grupo de escolares, signada por las particularidades psicológicas de cada uno de ellos.

Por las distinciones que ello impregna a las demandas que se estructuran en uno y otro tipo de relación, consideramos oportuno precisar dos dimensiones de análisis en el estudio de la competencia social del niño en el contexto escolar:

- la competencia social en el intercambio con los iguales en el grupo de la clase, ésta se manifiesta a su vez en dos instancias: al nivel de las interacciones que se establecen entre miembros del grupo formal y al nivel de las relaciones de amistad que se establecen en vínculos diádicos o en pequeños grupos,
- la competencia social en la relación con el maestro.

Por la especificidad de cada una de estas instancias de relación - la función que cumplen para el escolar, la dinámica que los distingue – éstas adquieren significados distintos para el escolar y por tanto la formulación de las metas de interacción es también distinta y con alcance particular para el desarrollo psicológico en la etapa.

Las metas que hemos definido están marcadas por esta singularidad y pueden ser planteadas en los siguientes términos:

- Alcanzar un lugar dentro del grupo de iguales.
- Ser objeto de reconocimiento social por parte del maestro, es decir, ser valorado positivamente por él.
- Pertenecer a una relación de amistad cercana e íntima.

Cuestiones relativas a los mecanismos personológicos que sustentan las manifestaciones de la competencia social.

Compartimos la idea de que las competencias, de modo general, pueden considerarse como estructuras psicológicas integrativas de nivel intermedio que complementan las funciones de las estructuras generales de la personalidad ante situaciones concretas que demandan un desempeño determinado, como expresión del comportamiento de la persona en su contexto social y en ambientes específicos de acción (D´Angelo y cols.,2000).

De acuerdo con una concepción sistémica de la personalidad, el comportamiento humano es expresión de la persona como totalidad donde se expresa la unidad de lo cognitivo, lo afectivo y lo procedimental. En base a esto, podemos considerar las competencias humanas como parte del conjunto de la estructura de la personalidad, constituyendo los recursos disponibles o potencialidades de realización del individuo y sus mecanismos funcionales.

Considerando que el desarrollo económico marca el ritmo del desarrollo en otros ámbitos, entre ellos el de la educación, la ciencia y la tecnología, el tratamiento del término competencia por diferentes autores ha estado mayormente ligado a la definición del constructo competencia profesional. Desde esta perspectiva se han producido múltiples conceptualizaciones, entre ellas la de Boyatzis (1982), Spencer (1993) Wordruffe (1993) y Mertens (1997, 2000).

En el escenario de investigaciones nacionales en esta temática se distinguen replanteamientos de las posturas compartidas por los autores citados, elaborándose una postura personológica para la comprensión de la competencia profesional. Desde este posicionamiento se asume que las competencias profesionales suponen un modo

de funcionamiento integrado de la persona que articula conocimientos y experiencias, habilidades y destrezas, así como valores y actitudes o disposiciones, que posibilita la involucración en la resolución de problemas y la elaboración y toma de decisiones de forma que generen respuestas prácticas adecuadas a situaciones de su entorno caracterizadas por cierto nivel de incertidumbre y complejidad (Guach, 1999).

La idea de responsabilidad o compromiso se une al enfoque personológico para añadir mayor precisión a lo que se espera de un profesional competente. González (2002) en su definición, refleja estas ideas al plantear que la competencia profesional hace referencia a una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto.

Con la intención de ofrecer una especie de cierre parcial a este punto tendría sentido reflexionar acerca de las carencias que se perciben a la hora de abordar la competencia como constructo personológico. En primer lugar, se hace referencia a la integración de disímiles componentes, cuya lista varía según el tipo de competencia e incluso según la experiencia de cada autor. Un monto importante de trabajos dedicados a este tema está orientado a definirlos, evaluarlos y formarlos a partir de la delimitación inicial de sus componentes (Villarini, 2004; D'Angelo, 2000; Guach, 1999). Se percibe cierto consenso en torno a la integración de recursos personales de distinto orden y a su expresión en función de demandas de situaciones vitales. Lo que aún no se delimita claramente, es el nivel de integración de estos componentes y el papel de cada uno de ellos en la actualización del desempeño competente.

En segundo lugar, se alude tanto a la funcionalidad de los recursos de competencia como al compromiso que implica su implementación, ideas éstas que requieren una mayor elaboración en tanto pudieran parecer contradictorias desde posturas más pragmáticas.

Otra de las cuestiones que afecta la elaboración de una visión coherente del carácter personológico de las competencias es el debate en torno a su naturaleza actual o potencial. Sobre todo en el área empresarial, las respuestas en este sentido enfatizan el carácter actual de la competencia al aludir la necesidad de una probada eficacia

para evaluar cuán competente es una persona en una tarea concreta. Para ejemplificar esta idea vale mencionar la manera en que El Consejo de Normación y Certificación de competencia laboral de México define su postura con respecto a la competencia laboral, en este sentido expresa que “Es la capacidad productiva de un individuo y se define y mide en términos de desempeño ejecutivo” (WEB: www.cinterfor.org.uy, 2000). En Québec, Canadá (WEB: www.cinterfor.org.uy, 2000) se expresa que “Podemos entender por competencias el conjunto de habilidades y actitudes verificables que se aplican en el desempeño de una función productiva”.

En los ámbitos educativos y de desarrollo humano, las respuestas combinan ambos polos de la interrogante, sobre todo al abordar el proceso de formación por competencias. Las reflexiones acerca de las competencias del aprendiz autorregulado fundamentan esta afirmación:

“A nuestro modo de ver, la comprensión de las competencias no sólo como expresión de los resultados concretos de trabajo y las acciones del trabajador, sino también como un conjunto de potencialidades de desempeño, es un asunto de enorme importancia en nuestro Programa. En ese sentido, estamos planteando el estudio y formación de competencias de manera amplia y dialéctica, como un proceso continuo de perfeccionamiento y crecimiento personal” (Rodríguez-Mena y cols., 2005, p.18).

El método de análisis de competencias denominado “empleo típico en su dinámica” (ETED) que desarrolla el CEREQ francés (Mandon, 1996; Llaroutzos, 1997 citados por Rodríguez-Mena y cols., 2005) y que reconoce entre sus fuentes inspiradoras a la teoría de Vygotski - específicamente la idea de la zona de desarrollo próximo (ZDP) - alude que la competencia conecta los logros de un individuo y su potencial con la situación que lo moviliza, de modo que el análisis se refiere a la movilización misma y no a las actividades que la componen.

Los autores mencionados, cuando hablan de la dimensión humana o práctica hacen referencia al sentido de la acción. “La situación movilizante da sentido a la acción del hombre o el hombre da sentido a su acción por la situación que asume” (Mandon; 1996, citado en Rodríguez-Mena y cols., 2005) esto significa que no se puede aprehender las competencias sin aprehender al mismo tiempo, el sentido que el trabajador da a su lugar ante la situación demandante.

Si retomamos la idea de eficacia que subyace a la competencia social y su traducción en el logro de metas personales a través de las relaciones interpersonales de forma comprometida o bien con una consecuente contribución a estas relaciones, y si volvemos sobre la noción de ajuste entendido como una actitud transformadora ante las demandas que se estructuran al escolar en sus contextos de interacción, no tenemos otra alternativa que asumir la competencia social como expresión del funcionamiento de la personalidad, tal y como son vistas la competencia y la competencia profesional. Cuando se trata de su estudio en estadios tempranos del desarrollo, como lo es la edad escolar, se hace necesario abordar el término "personalidad en desarrollo" y su connotación desde un enfoque particular del desarrollo.

En cuanto a la cuestión de los componentes que integran la competencia social, considero que es un tema que precisa un debate mucho más extenso; desde la postura que venimos construyendo, estos componentes están impregnados de la dinámica que supone la personalidad en desarrollo, actúan de manera integrada e incluyen tanto adquisiciones evolutivas como potencialidades. En consecuencia, la competencia social se nos perfila más como la conexión que se establece entre los logros evolutivos del escolar y su potencial, con la situación de interacción social que lo moviliza, donde el sentido que le atribuye a esta situación juega un papel esencial.

En este momento de la exposición, consideramos oportuno dejar por sentado nuestra definición de competencia social.

A partir de los antecedentes, las reflexiones conceptuales y los mecanismos psicológicos presentados, **la competencia social en el escolar es** una expresión de la personalidad en desarrollo que se manifiesta en el comportamiento pro-social del niño, se orienta a la satisfacción de metas de interacción social y supone el ajuste a las demandas de interacción en los contextos y relaciones en los que se configura.

A continuación listamos un grupo de aspectos con el propósito de hacer más explícitas las reflexiones que subyacen a las distintas precisiones que conforma la definición de competencia social.

- La idea de la competencia social como expresión de la personalidad en desarrollo, legitima la integración de los recursos personales que la configuran ante demandas concretas de interacción.
- Su manifestación en el comportamiento pro-social del niño es una noción coherente con la funcionalidad de la competencia en las relaciones interpersonales. Al acotar la prosocialidad del comportamiento socialmente competente, retomamos la idea de compromiso con la calidad de las interacciones y relaciones en las que se participa.
- Al orientarse a la satisfacción de metas de interacción social se concreta un criterio de eficacia particular que rescata a la personalidad en desarrollo y toma en cuenta tanto su desempeño social, como los propósitos que guían la actuación. La orientación a la satisfacción de metas de interacción social, supone además considerar los sentidos que se atribuyen a las situaciones de interacción.
- La propuesta del ajuste a las demandas de interacción en los contextos y relaciones de que se trate, retoma la noción de adecuación desde la perspectiva que describimos en el artículo y sitúa el desempeño competente en situaciones y contextos de interacción particulares.

Bibliografía:

1. Andreeva (1984). *Psicología Social*. La Habana. Ciencias Sociales.
2. Anderson, S. y Messick, S. (1974). Social Competency in young children. *Developmental Psychology*, 15, 433-444.
3. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.
4. Boyatzis (1982). *The competent manager*. New York: Wiley and Sons.
5. Bronferbrenner, U. (1989). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. En: R. H. Wozniak y K. W. Fisher (Eds.), *Development in context: acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
6. D'Angelo, O (2000). *Desarrollo Profesional Creador*. Resultado final de investigación no publicado. Centro de Investigaciones Sociológicas y Psicológicas. La Habana.
7. Foster, S. L., y Ritchey, W.L. (1979). Issues in the assessment of social competence in Children. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 12, 625-638.
8. Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 323 – 340.
9. Gardner (1987). Developing the spectrum of human intelligence. *Harvard Educational Review*, 57, 187-193.
10. Garmezy, N., Masten, a., Nordstrom, L. y ferrarece, M. (1979). The nature of competente in normal and deviant children. En M. W. Kent y J. E. Rolf (Eds). *Primary prevention of psychopathology: Vol III. Social competence in children* 23 – 43. Hanover, NH: University Press of New England.
11. González, F. y Valdés, H. (1994). *Psicología humanista, actualidad y desarrollo*. La Habana: Ciencias Sociales.
12. González, M. V. (2002). *La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico - metodológica para la formación de profesionales competentes*. Ponencia presentada en la Convención Universidad 2002.
13. Guach, J. M. (1999). *Formación de emprendedores*. Texto en soporte digital. Fondo de publicaciones del CIPS.
14. Grusec y Lytton (1988). *Social development: history, theory and research*. New York: Springer – Verlag.

- 15.Hinde, R. A. (1987). *Individuals, relationships and culture*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- 16.Kon, I. S. (1990). *Psicología de la edad juvenil*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- 17.Marx, C. (1961). Manuscritos económicos - filosóficos de 1844. En: Marx y Engels. *Escritos económicos varios*. México: Grijalbo.
- 18.McFall, R. M. (1982) A reformulation of the concept of social skill. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- 19.Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistemas surgimiento y modelos*. CINTERFOR. Montevideo.
- 20.Mertens, L. (2000). *La gestión por Competencia Laboral en la empresa y la formación profesional*. OEI. <http://oei.es>.
- 21.Moreno, J. L. (1984). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC: Nervous and Mental Disease.
- 22.Oppenheimer (1987). "The nature of social action: social competente versus social conformism". En: B. H. Schneider y cols. (Eds). *Social Competence in developmental perspective*. NATO ASI Series.
- 23.Piaget, J. (1977). *The development of thought: equilibration of cognitive structures*. New York: Viking Press.
- 24.Pickett, D. (1988). *Social Competence, intervention for children and adults*. New York: Pergamon General Psychology Series.
- 25.Rathus, S. A. y Nevid, J. S. (1995). *Adjustment and Growth. The challenges of life, sexta edición*. Estados Unidos: Rinehart y Winston, Inc.
- 26.Rodriguez-Mena, M., García, I., Corral, R. y Lago, C. M. (2005). Competencias para la autorregulación del aprendizaje. *Revista Crecemos*, año 7, número 1.
- 27.Rubin, K. H., Bukowsky, W., Parker, J. (1998). Handbook of child Psychology 5th edition. *Peer interactions, relationships and groups*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- 28.Shure, M. B. (1981). Social Competence as social problem-solving skill. En J. Wine y M. Syme (Eds.), *Social Competence* (pp. 158-185). New York: Guilford Press.
- 29.Schneider, B., H. (1993). *Children's social competence in context: the contribution of family, school and culture*. New York. Pergamon Press.
- 30.Spencer, L. M. (1993). *Competence and work*. New York: Wiley and Sons.

31. Stenberg, R. J. (1985) *Beyond IQ: A triadic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
32. Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
33. Villarini, A. (2004). *Desarrollo de la conciencia moral y ética: teoría y práctica*. Puerto Rico: Organización para el fomento del desarrollo del pensamiento, Inc.
34. Vygotsky, L., S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*. New York: Plenum Press.
35. Volwerg, V. (1987). La personalidad y el cambio psicológico. En F.G. Rey (Ed.) *Psicología en el socialismo* (pp. 115-130). La Habana: Pueblo y Educación.
36. Waters, E. y Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: two studies in construct validation. *Child Development*, 50, 827-829.
37. Weinstein, K. (1991). Relation between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
38. White, R. W. (1979). Competence as an aspect of personal growth. En M. W. Kent y J. e. Rolf (Eds). *Primary prevention of psychopathology: Vol III. Social competence in children 5 – 22*. Hanover, NH: University Press of New England.
39. Zigler, E y Tricket. (1978). *IQ, social competence and evaluation of early childhood intervention programs*. *American Psychologists*, 33, 789-798.