

Actividad, Contexto Organizacional y Competencias

Ph. D. Carlos Díaz Canepa¹

Resumen:

La actividad de las personas en las organizaciones supone el despliegue de particulares competencias para el logro de sus objetivos y metas. Tal actividad se desarrolla en contextos específicos que no sólo constituyen un trasfondo significativo, sino que forman parte de la articulación de la actividad, por lo que su consideración y gestión son parte constitutiva de la comprensión desarrollo de las competencias requeridas.

Se examina el concepto de actividad, apoyándose en la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (TA) desarrollada con base a la perspectiva elaborada por Vygotsky y sus colaboradores y los aportes de la ergonomía cognitiva francófona, puntualizando su relación con los conceptos de contexto y competencias.

Palabras clave: actividad, contexto, competencias

Abstract:

Individual's activity in organizations supposes the unfolding of particular competencies to obtain its goals. Such activity is developed in specific contexts that not only constitute a meaningful background, but joint the activity. Their consideration and management are constituent part of the understanding of development of the required competencies.

The concept of activity is examined leaning on the Historical-Cultural Activity Theory (AT) approach developed by Vygotsky and its collaborators, and on French-speaking cognitive ergonomics contributions, emphasizing its relations with context and competencies concepts.

Key words: activity, context, competencies

¹ Escuela de Psicología Universidad de Santiago, cdiazc@usach.cl

Introducción:

El concepto de actividad elaborado a la sazón del desarrollo de la corriente inaugurada por Lev Vygotsky durante el primer tercio del siglo XX, ofrece una fértil base comprensiva y pragmática para la psicología laboral y organizacional contemporánea. En particular permite situar e integrar la actividad de las personas en y con su contexto histórico, social y cultural.

Esta perspectiva, plantea la idea que la actividad humana constituye un proceso continuo que une necesidades, motivos, pensamiento y comportamiento, articulados por medio de las herramientas simbólicas que la especie humana ha ido desarrollando a lo largo de su historia. Tales premisas abren ciertamente un amplio espectro para el análisis, interpretación y acción de las personas en las organizaciones.

En efecto, la corriente teórica desarrollada con base a los trabajos de Vygotsky y sus colaboradores -en particular Luria y Leontiev-, denominada Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (TA), brinda una herramienta conceptual y metodológica de indudables virtudes heurísticas, pues define la actividad en tanto que un fenómeno que es a la vez:

- Propositivo, orientado a satisfacer necesidades, por el medio del logro de objetivos y metas.
- Contextual, inscrito en un escenario de acción objetivo, subjetivo y procesual.
- Contingente, por acoplamiento mutuo entre las características de las personas con las características del escenario de acción.
- Constructivo, articulando creativamente las dimensiones personales, cognitivas, socio-culturales, funcionales y contextuales involucradas en el proceso de la actividad.
- Transformador, en tanto que proceso generador de aprendizaje, de producción de nuevas condiciones para la acción humana y en definitiva, generador de la propia transformación de las personas.
- Multinivel, pudiendo expresarse en variados y simultáneos planos de acción.
- Jerarquizado, organizando los planos concurrentes en función de los propósitos, motivos, objetivos y metas que orientan la actividad.
- Plástico, rearticulando y expandiendo los soportes cognitivos que sustentan la actividad y redefiniendo la jerarquía de los planos que concurren en esta, en

función de las adquisiciones logradas por medio de la experiencia, las variaciones contextuales y de los propósitos, motivos, objetivos y metas que orientan dicha actividad.

Por su parte, la ergonomía cognitiva -especialmente aquella desarrollada en el mundo francófono- heredera de la influencia piagetana y posteriormente influenciada por los desarrollos de la psicología ergonómica rusa a través de los trabajos de Leontiev y Ochanin, tempranamente se preocupó del rol de la actividad desarrollada por las personas en situación de trabajo sobre el desarrollo de sus representaciones operatorias para efectos de implementar estrategias de capacitación laboral y gestión de la carga de trabajo mental resentida por los operadores humanos. Los trabajos de autores tales como Ombredane y Faverge, Laville, Pacaud, de Montmollin, Leplat y Sperandio, fuertemente vinculados con las problemáticas del desarrollo industrial y tecnológico europeo de post segunda guerra mundial y posteriormente al proceso de reconversión industrial impulsado en Europa tras el shock petrolero de los años 70 del siglo pasado, no sólo sientan sólidas bases conceptuales y metodológicas para el análisis del trabajo, sino que igualmente brindan un rico soporte empírico derivado de intervenciones tanto en el plano del diseño y arreglo de condiciones e instrumentos de trabajo, como en materia de desarrollo de competencias operacionales (Daniellou. 2005).

Desde el marco referencial que ofrecen estas dos perspectivas convergentes es que se abordaran algunos de los tópicos que constituyen parte sustantiva de la teoría psicológica y que asumen particular relevancia para el ámbito disciplinario de la psicología laboral y organizacional. Entre estos tópicos, se hará un especial énfasis en la relación que existe entre el constructor de actividad con los conceptos de contexto y competencias.

La actividad: rol de las necesidades, motivos y metas

Una distinción básica para entender el concepto de actividad, es la que establece Leplat (2003), quien señala que tarea y actividad no serían asimilables, pues la tarea respondería al objetivo prescrito por la organización y las condiciones definidas por esta para su realización, mientras que la actividad sería aquello que los operadores humanos realizarían efectivamente para llevar a cabo la tarea, lidiando con exigencias internas (propias al sujeto) y contextuales. Así, según este autor, la relación entre

ambas dimensiones del trabajo, lo prescrito y lo efectivo, estaría al centro de un análisis comprensivo del trabajo humano.

Por su parte Bedny y Meister (1997), indican que la actividad sería “un sistema coherente de procesos mentales internos, comportamientos externos, y procesos motivacionales combinados y dirigidos al logro de metas concientes” (p.3). Desde esta perspectiva, estos autores señalan que las necesidades y motivos humanos tendrían por efecto el de *energizar* la actividad que desarrollan las personas, estimulando la organización y el despliegue de los procesos mentales y comportamientos orientados a dar cuenta de tales necesidades y motivos. Kuutti (2001), agrega que la actividad es un modo de hacer dirigido a un objeto y que la transformación del objeto en un resultado motivaría la existencia de la actividad.

No obstante, Meister y Bedny (1997) indican igualmente que a pesar del correlato que existiría entre necesidades y motivos con respecto a los procesos mentales y comportamientos que gatillarían, las características específicas que tomaría la actividad, no respondería en forma directa a dichas necesidades y motivos. Esto, debido por una parte, por el hecho que un mismo motivo podría actualizarse en diferentes metas y una misma meta podría servir a diversos motivos, y por otra, debido a que la actualización de los procesos mentales y comportamientos se encontraría socialmente mediada.

Esta mediación social sobre la que llaman la atención estos autores, estaría particularmente marcada por la división social del trabajo, así como por los procesos de intercambio que sedimentan las relaciones entre individuos y comunidades en sociedad. Serían tales intercambios los que determinarían en buena medida las formas de la actualización de la actividad, las acciones que la conformarían y las metas concretas hacia las que estas se dirigirían.

La dificultad práctica que implica hacerse cargo de estos distintos niveles de problemas ha sido abordada al interior de la corriente de la TA desde un enfoque metodológico basado en el análisis procesual de la formación de metas. Dicho análisis permitiría un acceso comprensivo de la relación entre necesidades, motivos y metas (ver Fig. 1)

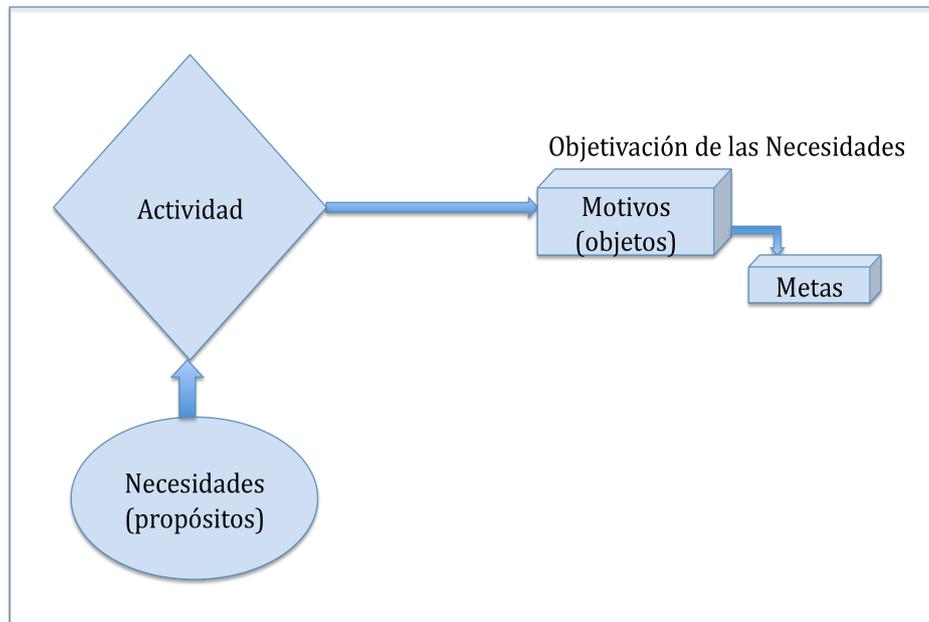


Figura 1: Esquema de relación entre necesidades, actividad, motivos y metas

D.A. Ochanin (1981), influyente divulgador de la psicología rusa en el mundo francófono de la ergonomía cognitiva, plantea la idea de concebir el proceso de formación de metas como una dinámica basada en la apropiación de los elementos de la realidad y el paralelo desarrollo de representaciones operatorias funcionales a la transformación de esta.

Dicha funcionalización de las representaciones orientadas a la acción (Weill-Fassina, Rabardel y Dubois, 1993), involucraría una deformación atingente de la realidad y de los objetos hacia los que se dirigiría la actividad. Es decir, tales representaciones tenderían a exacerbar aquellos atributos de la realidad y de los objetos de la actividad en función de su utilidad para organizar, orientar y desarrollar la acción. En contraste, tenderían a minimizar, o derechamente hacer abstracción, de aquellos atributos que no presten mayor aporte al logro de dichas metas.

Es de este modo que la construcción de representaciones operatorias funcionalmente adecuadas sería concebida como el resultado de un proceso constructivo, al interior del cual Ochanin (1981) reconoce tres grandes fases:

- Una primera fase, que identificaría a las personas carentes de experiencia, estaría marcada por la dificultad para establecer relaciones operatorias significativas entre los elementos de la situación, por lo que la actividad

realizarían estaría fuertemente influenciada por las características perceptibles de ella y estimularían el desarrollo de modalidades de ensayo y error como mecanismo de acción.

- Una segunda fase, propia del desarrollo de un conocimiento funcional básico, en la que la actividad estaría marcada por las relaciones operatorias evidentes que ofrece la situación, favoreciendo el desarrollo de representaciones mentales operatorias adaptativas, marcadas por las posibilidades objetivas y prescritas de la situación.
- Una tercera fase -de apropiación propositiva, propia de las personas experimentadas-, en la que se produciría un vuelco en la relación que las personas sostendrían con los escenarios de acción, pasando de una relación adaptativa a una relación transformadora, en la que las personas organizarían los recursos de la situación en función de los propósitos propios.

En el transcurso de este proceso constructivo, la relación entre necesidades, motivos y metas tomaría un carácter de sistema jerarquizado, sujeto a dinámicas a la vez sinérgicas y antagonistas. La jerarquía que se establecería tomaría como eje ordenador al sentido que el operador humano atribuya a su actividad, con base a la cual este regularía las posibilidades y limitaciones de los recursos propios y contextuales disponibles.

Así, metafóricamente hablando, estas dinámicas tendrían por motor impulsor la cobertura de determinadas necesidades y como motor de atracción, la cristalización de dichas necesidades en determinados objetos (motivos) sobre los que se dirigiría la actividad.

No obstante, tal proceso no resultaría de una mera cadena mecánica, pues las necesidades podrían traducirse en motivos sólo en la medida en que adquirieran la capacidad de inducir la actividad de una persona para el logro de una meta específica, compitiendo y/o convergiendo con motivos derivados de deseos, intenciones, aspiraciones, etc. Según Bedny y Karwowski (2006), estas motivaciones no se desarrollarían por lo demás como un proceso homogéneo, sino que más bien dicho proceso ocurriría como una secuencia de estados motivacionales sujetos a mecanismos de autoregulación.

Actividad mediada y mediadores de la actividad

En un sentido convergente con lo señalado en el punto anterior, el modelo de actividad desarrollado por Engeström (1999) representa bien la complejidad de la mediación social a la que es sometida la actividad de los individuos y comunidades. Dicho modelo constituye una extensión del modelo de mediación instrumental desarrollado por Vygotsky, en el que este autor hace explícita la incorporación de los factores tales como la pertenencia a determinadas comunidades, la división social del trabajo y las reglas que articulan las relaciones sociales, connotando de este modo la posición de los individuos en la estructura social (su rol) y las interacciones que establecerían con otros y consigo mismos al interior del sistema de producción social. Desde esta perspectiva, los individuos no sólo ejercerían roles complementarios entre sí por efectos de la división social del trabajo, sino que participarían de distintas comunidades (comunidades de práctica, vecinales, étnicas, nacionales, etc.), por lo que estarían compelidos simultáneamente al logro de diversos propósitos particulares y colectivos y sujetos a variados sistemas regulatorios formales e implícitos (ver Fig. 2).

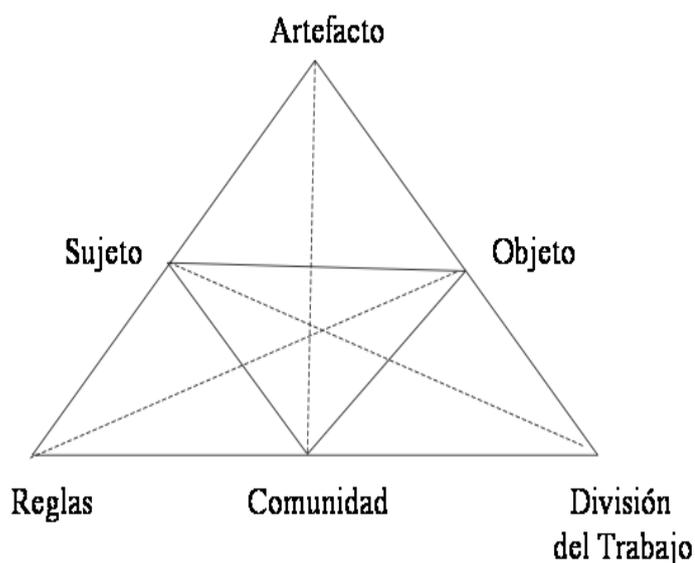


Fig. 2. Sistema de actividad expandido (Engeström, 1999)

Aplicado a la realidad organizacional, este modelo daría cuenta de las mediaciones que por las que transitaría la actividad de las personas por efectos de la estructura organizacional, la asignación de roles, las prescripciones, sistemas y herramientas organizacionales.

Kuutti (2001) por su parte hace hincapié en que actividad es mediada por efectos de las características de herramientas sobre las que se apoya su despliegue. Señala que una actividad siempre contiene diversos artefactos: instrumentos señales, procedimientos, maquinas, métodos, leyes, formas de organización del trabajo, etc., los que estarían jugando un rol mediador entre los distintos planos de la actividad. Más aun, indica, los propios artefactos serían resultado del desarrollo de la actividad humana a lo largo de su historia y transmitidos culturalmente.

En consecuencia, según Rabardel (1995), tales herramientas poseerían a la vez un carácter simbólico y material, pues al interior de sus formas objetivadas, canalizarían diversos significados inscritos en su estructura desde su diseño. Dichos significados intencionarían el sentido e influirían en la estructura de la actividad de los usuarios de estas herramientas.

De este modo, Rabardel señala que las herramientas “propondrían” a priori determinados propósitos de uso (por ejemplo, un martillo tendría por propósito inscrito el de permitir clavar clavos), ciertas modalidades de uso (por ejemplo, el uso del martillo estaría “sugerido” por efectos de contar con una componente dura, destinada a golpear la cabeza del clavo y una componente de soporte, destinada a facilitar la prensión y aplicación de fuerza por parte de su usuario), como ciertos contextos apropiados para el uso de los artefactos mediadores (por ejemplo, el adecuado uso del martillo requiere de condiciones que permitan una adecuada posición de equilibrio y el movimiento de la mano y brazo del usuario para efectos de aplicar la fuerza requerida del martillo sobre la cabeza del clavo). Así, dichos significados inscritos incidirían en la articulación de la actividad orientada a metas, definiendo formas preestablecidas para la realización de la acción.

La incidencia que tendrían los significados inscritos en las herramientas mediadoras, presentaría una doble característica: por un lado organizadora, facilitadora y potenciadora de la actividad (medio para), mientras que por otro, al acotar las posibilidades de acción a sus atributos estructurales y operatorios, no darían necesariamente cuenta del conjunto de atributos pertinentes del objeto sobre el que se ejerce la actividad. Esta distancia que se generaría en la relación existente entre los individuos y los objetos finales de su acción por efecto de las características de los artefactos empleados para ello (efecto mediatizador), estaría a la base de numerosos

errores llamados “humanos” en el desarrollo de actividades complejas (Leplat, 1985; Rasmussen, 1993).

Así, por ejemplo, si las nuevas tecnologías de comunicación e información sin duda expanden de modo exponencial las posibilidades de relación comunicativa entre individuos ubicados en diversas posiciones en el tiempo y el espacio, en contraste ellas no permiten necesariamente la realización total o parcial de ciertos atributos propios de la comunicación cara a cara y corporal, reduciendo la comunicación a las posibilidades funcionales y de representación que poseen los instrumentos mediadores. De este modo, si bien las tecnologías de la imagen logran simular bien la tridimensionalidad del espacio, para aquellos operadores que deben tomar decisiones con base a la información que se entrega por esta vía, como los operadores de control aéreo (Díaz, Bouju, Le Guillou y Sperandio, 1981), tal soporte resulta insuficiente y deben recurrir a soportes que complementen la información.

En ciertos casos, como ya se ha señalado, tal distancia no sólo dificultaría la comprensión del comportamiento efectivo del objeto final de la actividad, sino que los propios motivos de la actividad podrían verse desdibujados, generando a menudo la ilusión que la actividad finalizaría en los procesos volcados sobre el artefacto mediador.

El contexto organizacional como mediador de la actividad

¿Cuándo es un contexto?, con esta pregunta por título F. Erickson y J. Schultz (1997) plantean una interesante discusión en torno a este concepto que habitualmente se da a menudo por obvio.

¿Cómo afecta el contexto la actividad de las personas?, ¿cómo hacen las personas para identificar en que contexto se encuentran? ¿cuándo cambia un contexto?. Con base a este tipo de interrogantes los autores señalan que el contexto sería más que el escenario físico al interior del cual se encuentran las personas o más que la combinación de personas y roles que participan de una situación.

Erickson y Shultz ponen el acento en la actividad humana en tanto que configuradora de contextos: ¿Qué hacen las personas, dónde y cuando lo hacen? serían preguntas claves para entender de que contexto se trata. Estos contextos no serían por tanto dados en forma previa gracias a la sola articulación de las variables antes señaladas,

sino que tendrían un carácter eminentemente social e interaccional, resultando tanto de las definiciones compartidas y ratificadas mutuamente entre los participantes a una situación dada, como de las acciones sociales que estos actualicen en referencia a tales definiciones. Desde esta perspectiva, intentaremos operacionalizar la idea de un contexto que no opera sólo como “algo que rodea”, ni como un telón de fondo sobre el que se proyectan la actividad de los individuos y colectivos, sino que en tanto que factor constructivo y contingente de esta.

En el plano organizacional, el contexto se encontraría definido por una variedad de factores, entre los cuales es posible mencionar las características estructurales y funcionales de la organización, la actividad de sus miembros y la trama de relaciones que se configura a través de ella, los propósitos, atribuciones de sentido y de urgencia que reúnen y/o distinguen a los miembros de la organización en torno a un quehacer determinado, las características y contenidos de la definición de roles de los participantes de una actividad dada.

No obstante el carácter dinámico de los contextos, producto de la historia, la interacción con otros contextos y la dinámica contingente de los actores organizacionales, estos tenderían a gozar de cierta estabilidad que los haría reconocibles en tanto que configuraciones significativas que permiten e incentivan la interpretación y el actuar por parte de los actores organizacionales. Esto ocurriría particularmente por efectos de dos mecanismos principales: 1. La rutinización estructurante de los roles e interacciones sociales en el tiempo y en el espacio; 2. La proyección de sus significados, a través de su cristalización en la cultura organizacional (Martin, 2002).

Esta condición compleja es la que abre lo que es a la vez una de las mayores virtudes y dificultades para el análisis contextual:

- Por una parte el contexto se asienta en condiciones materiales más o menos estructurantes, definiendo extensiones, límites y sentidos probables a los contextos (especialmente si tenemos cuenta que parte importante de la realidad material que vivimos se encuentra además connotada culturalmente).
- Por otra parte, los contextos son definidos interpretativamente por los individuos de modo que estos den sentido y “sitúen” su marco de acción propositiva y comprensión de los eventos. Del mismo modo, los propios

propósitos de la actividad de los individuos y de las colectividades, así como la atribución de propósitos que estos hacen sobre otros, son factores que inciden significativamente en el agenciamiento contextual (Siegal, 1996).

Ambas dimensiones, la material y la interpretativa, poseen entre sí continuidades y quiebres inestables que dan lugar a configuraciones contextuales en constante negociación y tránsito, pero no por ello azarosas (González, Cavieres, Díaz y Valdevenito, 2006).

Una segunda consideración refiere a la dimensión temporal del contexto. El tiempo contextual no es análogo a la monótona sucesión de hitos equivalentes y medibles del reloj o el calendario, sino que contempla diversas y variadas otras formas. Así por ejemplo, para Leplat (2001), el contexto estaría conformado por diversas condiciones de realización de la actividad y que constituirían el campo de validación ecológica de esta. Entre dichas condiciones se encontraría la extensión del campo espacio/temporal al interior del cual la actividad se desarrolla.

Entre otras dimensiones o características de contexto que parecen relevantes a señalar podríamos aventurar las siguientes:

- Condicionalidad: los momentos contextuales previos influirían en connotar los momentos contextuales posteriores, y estos últimos en retorno, reelaborarían a posteriori las connotaciones de los momentos contextuales anteriores
- Elasticidad: los momentos contextuales poseerían extensión variable, tanto entre un momento contextual a otro, como al interior del propio momento contextual por efecto del traslape de contextos sucesivos y simultáneos.
- Inclusión: ciertos contextos incluirían y a la vez podrían encontrarse incluidos en otros contextos.
- Simultaneidad: diversos contextos podrían convivir en mismos momentos y espacios de actualización.
- Interdependencia: los contextos particulares se elaborarían y reelaborarían en función de la relación interpretativa o factual que se establecerían con otros contextos.
- Asincronía: los distintos momentos contextuales que se suceden o cohabitan temporalmente, se gatillarían, extenderían y extinguirían con temporalidades diversas unos en relación a otros.

- Asimetría: los individuos que participan de mismos contextos genéricos, construirían subjetivamente sus representaciones de contexto a medida que acceden a ellos desde sus particulares características, propósitos, vivencias y referentes.

De estas breves consideraciones resulta difícil señalar que baste definir al contexto como lo que rodea y acompaña el texto, y se insinúa más bien la idea de un contexto que se construye dialécticamente con el texto, con tensiones análogas a las que vive internamente el texto entre su contenido y su forma (Vygotsky, 1934).

Para Leplat (2001) igualmente, texto y contexto serían dimensiones interdependientes: el contexto no sería una copia exacta de las condiciones externas de la actividad sino que se elaboraría y se transformaría paralelamente a ella, correlativamente a las representaciones funcionales del sujeto. De este modo, según Leplat, *el contexto interno* se produciría a través de la configuración de representaciones funcionales que las personas construirían del *contexto externo* conjuntamente con la elaboración del *horizonte mental* al interior del cual se desarrolla la actividad.

Siguiendo esta lógica, importaría en definitiva reconocer dos niveles contextuales críticos: a) el contexto referencial que los individuos y/o las comunidades reconocen como marco de su actividad y b) la dimensión contextual que efectivamente opera en la definición de roles y comportamientos de individuos y/o comunidades. Estas dos dimensiones pudiendo eventualmente converger o diverger en cada caso de análisis y estar configuradas en combinatorias de características (como las arriba mencionadas) que también interesa tener en consideración.

Una última consideración con respecto al contexto, refiere a que si bien, como lo indica Rabardel (1995), las herramientas canalizan significados relacionados con el contexto de uso inscritos desde su diseño, el uso efectivo de estas y su valorización al interior de la trama de actividades, se encontrarían igualmente influenciados por el contexto particular en que estas se insertan (cultural, organizacional, tecnológico, etc.), determinando por esta vía tanto su tasa de utilización como su confiabilidad y efectividad.

De este modo, el diálogo, a menudo contradictorio que se establece entre significados inscritos en las herramientas y aquellos inscritos en el contexto de utilización, sólo

resultaría inteligible por vía del análisis de la actividad de las personas y sus propósitos subyacentes. Dicho de otra manera: Dilucidar la influencia de las diferentes estructuras de significados que coexisten en el desarrollo de los procesos organizacionales, pasaría ciertamente por comprender las intenciones, premisas, atribuciones e interpretaciones que los propios actores elaboran y actúan.

Podríamos concluir de modo provisorio, como lo señala Leplat (2001), que existirían diversas dimensiones del contexto, o más radicalmente, diversos contextos para una actividad determinada, y por extensión una variedad de posibilidades para el juego constructivo y articulador de esta. Es en este marco de posibilidades que las personas ponen en juego sus competencias, generando con el desarrollo de su experiencia, competencias que no sólo se basan en los aprendizajes declarativos, procedurales e instrumentales, sino que se soportan y articulan también considerando factores contextuales relevantes.

Los Distintos niveles de la Actividad

Como se ha visto, la actividad constituye un proceso complejo que asume diversas expresiones acorde a los requerimientos de transformación de los objetos hacia los que se dirige. Su adecuado análisis exige entonces definir categorías que faciliten un ordenamiento de estas distintas expresiones, con base a su grado de pertinencia en relación al proceso de transformación del objeto.

Kuutti (2001), plantea que la actividad tendría por finalidad objetivar las necesidades, traduciéndola en un objeto, este último, como ya se ha señalado, operaría como motivo de la actividad. Sostiene este autor, que en la operacionalización de dicho proceso, las actividades se traducirían en acciones, las que a su vez se traducirían en variadas operaciones realizadas por las personas sobre distintos mediadores de la actividad.

Así, según este autor, siguiendo los trabajos de Leontiev, sería posible distinguir 3 niveles jerarquizados que permitirían abordar desde distintos planos el análisis de la actividad:

- La actividad en tanto que unidad
- Las acciones
- Las operaciones

Cada uno de esas categorías lógicas darían cuenta de niveles de significados de distinto orden en relación a las necesidades y motivos de la actividad.

Como ya se ha señalado, la actividad, en tanto que categoría global, incluiría el conjunto del proceso recursivo que iría desde el reconocimiento de la necesidad que la energizaría y su desemboque objetivado en un motivo.

Las acciones, por su parte, se encontrarían subordinadas al logro de metas específicas, con atributos concientemente definidos. Para el logro de dichas metas, ciertamente podrían requerirse el concurso y articulación de una variada gama de acciones. El desarrollo de dichas acciones estaría a su vez sustentado en operaciones concretas, determinadas por las condiciones objetivas de realización de la actividad, es decir, se encontrarían mayormente determinadas por las condiciones instrumentales y contextuales al interior de las cuales esta actividad se desarrollaría.

A modo de ejemplo, Kuutti propone que la realización de una actividad, como sería el desarrollo de un software, estaría conformada por diferentes acciones – y por ende de operaciones- según el grado actualización que se espera lograr de sus códigos y el grado de reutilización que presenten los antiguos códigos. En condiciones estandarizadas, las operaciones requeridas para la realización de las acciones que la actividad promulgaría, adquirirían formas rutinarias y eventualmente no concientes de realización por medio del desarrollo de la experiencia lograda por los individuos.

El status de las diversas manifestaciones de la actividad podría así ser definido en función de su rol en el proceso tendiente al logro de metas, evitando así la reificación de las expresiones del comportamiento y de los procesos mentales (por ejemplo en la definición del status de la exploración visual, de los movimientos de las manos o de cálculos mentales), los que podrían ser analizados comprensivamente con base a su rol funcional al interior de la actividad finalizada de los individuos (actividad dirigida a objetos). Tal como ya se ha señalado, la distinción entre una actividad y otra respondería en definitiva a las diferencias de motivos hacia los que esta se orientarían (Kuutti, 2001).

Cabe recalcar, como ya se ha mencionado, que desde la perspectiva de la TA, los procesos descritos lejos de constituir un fenómeno individual, aislado y comprensible en sí mismo, poseerían una marcada impronta social, pues estos se inscribirían en una

red cooperativa de acciones, conformada por cadenas y redes de acciones relacionadas unas con otras en torno a los objetos de la acción. Tal condición ciertamente obliga a considerar la simultánea e indisoluble participación de construcciones intersubjetivas y subjetivas en el proceso de actividad (Díaz, 2006). Las primeras, apuntando a brindar un marco compartido de fines, reglas y relaciones que intencionen y faciliten las coordinaciones entre los individuos que participan de una actividad común, mientras que las segundas, darían cuenta fundamentalmente de las distinciones de rol (prescritos o fácticos), experticias concurrentes y puntos de vista en dicha actividad común.

El concepto de competencia desde el prisma de la actividad

Definir una competencia requerida desde la perspectiva aquí expuesta, implica determinar en primera instancia cual es el objeto hacia el que la actividad se encuentra dirigida. Es en efecto el motivo (objeto) o meta de la actividad la que desde la óptica de la TA, determinaría la definición de los conocimientos operatorios (saber hacer) que las personas requerirían desarrollar para sustentar el despliegue de la actividad. A su vez, el reconocimiento del objeto final de la actividad, pasa por verificar su correlato con la necesidad a la que responde. Por ejemplo, los procesos de reclutamiento y selección al interior de una organización, en tanto que objeto de la actividad de los profesionales y soportes del área de recursos humanos, respondería a la necesidad de mantener la cobertura de las posiciones requeridas para la operación organizacional (el negocio).

Siguiendo con el ejemplo, se podría decir que la forma de realización de los procesos de reclutamiento y selección requeriría a su vez el desarrollo de variadas acciones (definir fuentes de reclutamiento y perfiles de selección, por ejemplo) y variadas operaciones (insertar avisos en medios de comunicación, revisión de curriculums de candidatos, entrevistar, etc.). Es de destacar que las competencias requeridas para sustentar el adecuado despliegue de esta u otra actividad, se sustentan en variadas combinatorias de conocimientos declarativos, procedurales, instrumentales y contextuales. En el ejemplo expuesto se podría hipotetizar que entre los conocimientos:

- Declarativos, sería útil contar con conocimientos en gestión de recursos humanos, comportamiento organizacional y humano

- Procedurales, saber articular lógicamente, las fases de chequeo de la existencia de vacantes, validación del perfil del cargo, definición de fuentes de reclutamiento, análisis curricular, citación de candidatos a evaluación psicológica, verificación de antecedentes laborales y/o comerciales, etc.
- Instrumentales, saber usar portales de reclutamiento, diseñar anuncios de ofertas de trabajo, administrar instrumentos de evaluación, etc.
- Contextuales, saber como opera el mercado de trabajo y las referencias salariales pertinentes, la cultura de la organización, etc.

El conjunto de estos conocimientos deben ser pertinentemente articulados en un “saber hacer” congruente en pos del logro de las metas definidas, al interior de un contexto determinado (organizacional, instrumental, temporal, etc.). Tal articulación, como lo indica Rabardel (1995), no sólo depende de las características materiales del objeto sobre el que se interviene, sino que de los propósitos de la acción que se ejerce sobre él. Así, Rabardel distingue tres grandes lógicas de relación con los objetos finales de la actividad:

- Funcional: centrada en la mantención del estado funcional del artefacto.
- De proceso: centrada en la mantención de los procesos de transformación realizados por el artefacto.
- De utilización: centrada en el carácter instrumental del artefacto en tanto que medio efectivo de la acción.

El desarrollo de estas lógicas y competencias no constituirían un fenómeno de todo o nada o un proceso de simple adición cuantitativa de tareas que las personas pueden realizar, cuyo nivel de experticia sea reconocible a través de la frecuencia de manifestación de ciertos comportamientos normativamente definidos. El desarrollo de competencias visto desde la perspectiva expuesta aquí es asimilable al desarrollo de una curva de aprendizaje expansiva (Engeström, 1999), al estilo de las fases enunciadas por Ochanin (1981), a lo largo de la cual las personas van transitando:

- Desde representaciones operatorias escasamente articuladas, con bajo reconocimiento de los atributos relevantes del objeto de la actividad, de los procedimientos disponibles, de las modalidades de uso de los instrumentos que soportan la actividad y de las variantes contextuales.

- Hacia representaciones operatorias que facultan no sólo el adecuado reconocimiento de los elementos nombrados (desarrollo que refleja el nivel de logro de la competencia), sino que autoriza la generación y uso de “transgresiones operatorias” (violaciones procedurales controladas que permiten optimizar la funcionalidad operativa coyuntural de los sistemas) y de innovaciones estructurales (desarrollo de soluciones creativas que se integran formal o informalmente a la rutina operacional).

Este último, nivel constituiría desde esta perspectiva lo que se conoce como experticia, el cual indudablemente resulta dificultoso analizar y evaluar desde una perspectiva meramente normativa, pues como bien lo indican Rabardel y Beguin (2005) requiere considerar que el operador humano se encuentra compelido a resolver problemas y desarrollar soluciones creativas. A continuación se presenta el modelo general tentativo que podríamos proponer para ilustrar el proceso de construcción y operación de las competencias desde la perspectiva fundada en la actividad que se ha expuesto aquí (ver figura 3), las que debieran entenderse como representaciones para la acción (Weill-Fassina, Rabardel y Dubois, 1993).

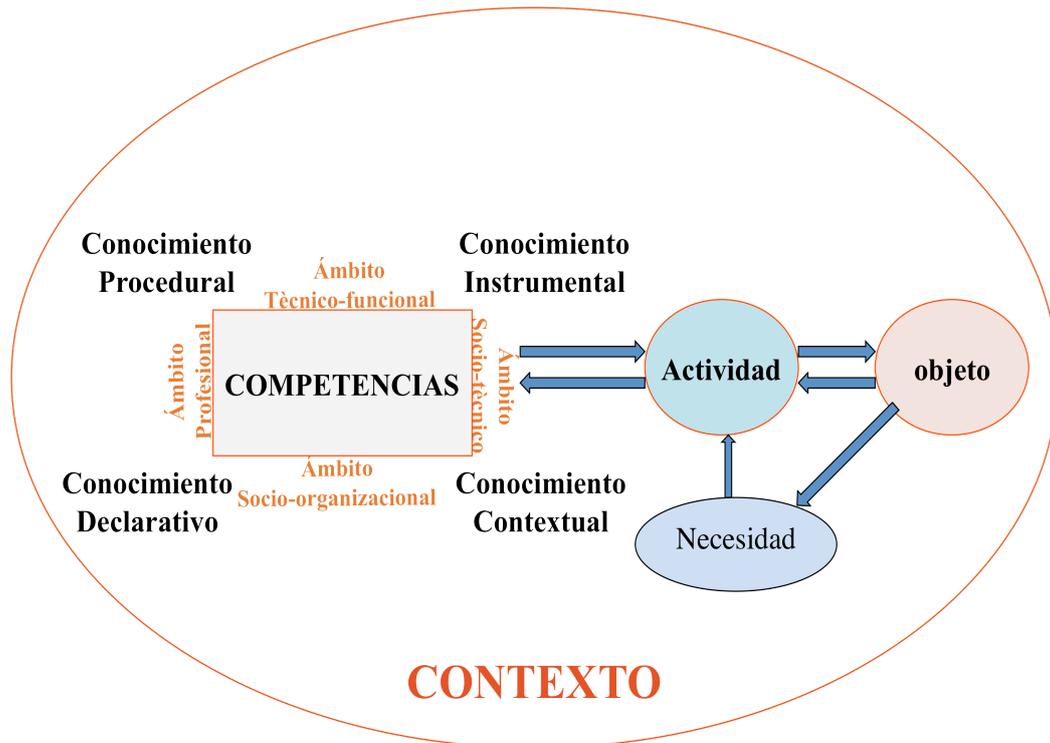


Figura 3: Modelo general tentativo de formación de competencias con base a la actividad

Como se puede observar en el modelo presentado en la figura 3, se señala un movimiento recursivo que va:

- Primero desde las necesidades hacia la actividad y desde ahí al objeto de la actividad.
- Luego desde el objeto de la actividad hacia la actividad y desde ahí al desarrollo y/o articulación de los conocimientos que configuren el saber hacer.
- Por último desde la articulación operacional de estos conocimientos hacia la actividad y el objeto de la actividad, para concluir en su validación en la satisfacción de la necesidad

Dicha dinámica, hace énfasis en la naturaleza generativa de la actividad: ella promueve la formación de las competencias que requiere la acción motivada de las personas (Bedny y Karwowski, 2006). Así, dichas competencias se organizarían como nuevas herramientas mediadoras de la actividad, uniéndose constructivamente a las herramientas mediadoras a través de las cuales la actividad transitó en el transcurso de sus procesos de formación.

Del mismo modo, desde este esquema es posible derivar la existencia de diferentes ámbitos de acción atendiendo a los énfasis en la naturaleza de los conocimientos movilizados por las personas en pos de sus metas. Entre ellos, se podría suponer la existencia de un ámbito:

- Profesional: Cuyo énfasis cognoscitivo se ubicaría en el cruce de lo declarativo y lo procedural (sustentando, por ejemplo, modelos, análisis, planes, proyectos, etc.).
- Técnico-Funcional: Asentado principalmente en el cruce de los conocimientos procedurales e instrumentales (por ejemplo, para el desarrollo de planes, diseños y controles operativos, etc.).
- Socio-Técnico u Operacional: Soportado fundamentalmente por conocimientos instrumentales y contextuales (orientados por ejemplo, a la operación concreta, situada en contexto y dirigida a metas específicas).

- Socio-organizacional: Soportado particularmente en conocimientos contextuales y declarativos (orientados por ejemplo, a la relación y gestión social y política de las dinámicas organizacionales).

Desde esta lógica y ubicándose en un plano más específico, tanto Ochanin (1981) como Sperandio (1984), señalan que los atributos de las representaciones operatorias que resultarían del proceso de actividad serían ampliamente reconocibles, pues estas poseerían un carácter:

- Intencional: Construida con base a la orientación conciente hacia el objeto de la actividad.
- Funcionalmente adaptada: Sería operacionalmente deformada, priorizando los rasgos de la actividad y del objeto que son útiles para la acción y considera componentes ubicados en diversos niveles de representación: lingüísticos, figurativos, motores, sensoriales, etc., atendiendo a los requerimientos y estructura de la actividad.
- Plástica: Se ajustaría a los requerimientos situacionales y sus componentes son reutilizables en actividades orientadas a otros objetos que cuenten con elementos analogables.
- Lacónica: Tendería a expresar lo estrictamente atinente al objeto de la actividad de referencia.
- Evaluativa y proyectiva: Permitiría articular simultáneamente una dimensión evaluativa, centrada en el reconocimiento del estado de cosas con respecto al estándar esperado, con una dimensión proyectiva, centrada en la evolución futura de los procesos en curso.

En suma, como se puede apreciar, existen numerosos criterios disponibles para abordar la identificación, el análisis y clasificación de competencias desde la perspectiva expuesta aquí. Gracias a los aportes de la ergonomía cognitiva, se dispone igualmente ya desde hace casi dos décadas de una amplia gama instrumental que permite el análisis fino de la experticia, como lo muestran por ejemplo, lo reportado por Sperandio (1984) o la síntesis realizada por Bisseret, Sebillote y Falzon (1999), en la que estos autores clasifican los métodos disponibles señalando sus ventajas, condiciones y límites respectivos en razón del tipo de actividad que se busca analizar.

En resumidas cuentas, resulta indudable que los enfoques centrados en el concepto de actividad, brindan un soporte conceptual y metodológico sólido a partir del cual desarrollar comprensiva y pragmáticamente acciones orientadas a optimizar el quehacer organizacional en sus distintos planos de actualización.

Discusión:

Se ha buscado mostrar sintéticamente en este texto las posibilidades comprensivas y prácticas del enfoque sustentado en la teoría de la actividad proporcionada por dos afluentes convergentes y en buena medida mutuamente traslapados, de la TA y la ergonomía cognitiva francófona.

Nos hemos enfocado aquí en la revisión de la fecunda relación existente entre los conceptos de actividad, contexto y competencia. Con base a dicha revisión se ha tratado de mostrar ciertas operacionalizaciones conceptuales y metodológicas como modo de ilustrar las posibilidades prácticas del enfoque.

Dado los límites de un texto de esta naturaleza, quedan ciertamente numerosas aristas no tratadas. En el plano de las competencias, una de ellas refiere a las relaciones y discrepancias existentes entre el modelo de competencias expuesto aquí y otros modelos conocidos en nuestro ámbito disciplinario, como por ejemplo, los denominados modelos funcionales y conductuales. Sin ahondar en las distinciones paradigmáticas que se pueden identificar entre estos tres modelos, sólo señalaremos que mientras la perspectiva funcionalista tiende a asumir normativamente los procesos prescritos (la tarea) y la perspectiva conductual tiende por su parte a asimilar la competencia al desempeño, la perspectiva expuesta aquí, no sólo distingue los procesos prescritos de los efectivos -asumiendo que estos últimos resultan de la influencia combinada y contingente de factores de entorno e individuales, además de los derivados de las exigencias y recursos prescritos de la tarea (Leplat, 2003)-, sino que también distingue la competencia de sus resultados (el desempeño) -asumiendo que la competencia, es sólo una de las componentes que definen el desempeño, pues este se encontraría igualmente mediado por factores emocionales y disposicionales (por ejemplo autoestima o motivación), como por factores estructurales asociados a la tarea (por ejemplo, definición del cargo, modalidades de supervisión, etc.) o a las características del propio individuo (edad, género, capacidad física y sensorial, por ejemplo).

Dicho de otro modo, si hacemos referencia al triángulo clásico de la determinación del desempeño, conformado por el *saber*, *querer* y *poder* realizar los comportamientos susceptibles de logro, las competencias se ubicarían en el vértice del saber (saber hacer), de manera que su traducción en el desempeño se encontraría mediado por las características de los otros dos componentes (ver figura 4).

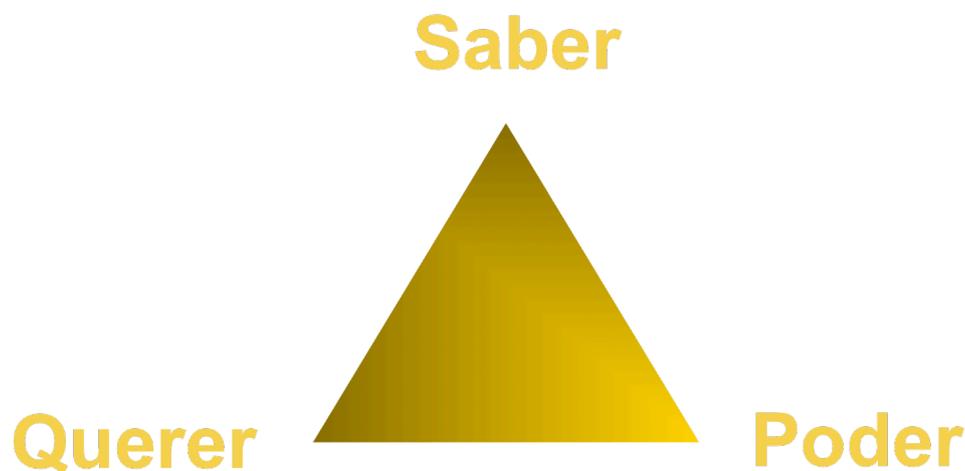


Figura 4: Triángulo de determinantes del desempeño

De este modo, el concepto de competencias presentado aquí señala que las competencias serían por definición comportamientos susceptibles de aprendizaje y desarrollo a través de la experiencia, derivando en la formación representacional operatoria de esta. Así, si bien resulta insoslayable el hecho que tanto factores emocionales y disposicionales como estructurales, participan del proceso de actividad -favoreciéndola u obstaculizándola-, el modo en que lo hacen, así como el modo como resulta pertinente gestionarlos, refieren a lógicas distintas a la que subyace a los procesos de aprendizaje.

En cuanto al plano del análisis contextual, si bien se hizo una rápida mención a los aspectos intersubjetivos, como la cultura, sin abundar en facetas relevantes de este constructo en tanto que resultado y condicionante de la actividad en las organizaciones, quedan no obstante numerosos otros tópicos pendientes en este plano, como por ejemplo la relación entre actividad, contexto y construcción identitaria o la relación entre tecnologías, formas de construcción organizacional y contexto organizacional, temas algunos de los cuales han sido más extensamente abordados en otros trabajos (Díaz 2005; Díaz, 2006; González, Cavieres, Díaz y Valdevenito, 2006; Díaz 2008a y 2008b).

Dicho esto, nos parece relevante hacer notar el valor transversal, integrador y generativo que asume el concepto de actividad por su capacidad de potenciar el análisis de una vasta gama de constructos disciplinarios, los que en los diversos desarrollos teóricos que contribuyen al desarrollo de la psicología laboral y organizacional, a menudo se encuentran y tratan en forma dispersa y/o fragmentaria.

Este potencial integrador y generativo responde básicamente al hecho que el concepto de actividad se ubica en el corazón del quehacer significativo (cognitiva y emocionalmente hablando) y productivo de las personas y asume el carácter unitario de la relación de estas con el mundo material y social del cual forman parte. De este modo, permite sobrepasar las cortapisas y quiebres del método científico clásico heredado de la lógica cartesiana, restituyendo la rica complejidad inherente al accionar humano.

En suma, independientemente de lo arriba señalado, el esbozo conceptual presentado aquí sólo tiene pretensiones mostrativas en torno a dos enfoques centrados en la actividad, como son los de la TA y la ergonomía cognitiva francófona. Como ya se ha dicho, el recorrido realizado es sin duda escueto en relación a la amplitud que esta perspectiva abarca. Probablemente también, varios de los tópicos aludidos dejarán más dudas que certezas por efectos de la brevedad de las referencias expuestas en relación a la extensión explicativa que se requeriría para dar debida cuenta de los supuestos de base sobre los que se sustenta esta perspectiva.

Por último cabe declarar que subyace en el propósito de este apretado artículo, la expectativa que este esbozo se asuma como una invitación para expandir y profundizar los análisis y aplicaciones en torno a la actividad de las personas al interior de las organizaciones.

Bibliografía:

- Bedny, G. y Meister, D. (1997). *The russian theory of activity*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Bedny, G. y Karwowski, W. (2006). The self-regulation concept of motivation at work. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 7:4, 413-436
- Bisseret, A., Sebillote, S., and Falzon, P. (1999). *Techniques pratiques pour l'études d'activités expertes*. Toulouse: Ed. Octares
- Díaz, C., Boujou, P., Le Guillou, F., Sperandio, J.C. (1981). *Etude de la prise d'information et resolution de problèmes des controleurs radar du Centre de*

- Contrôle Regionale de la navigation aerienne nord*. Rapport de recherche C.E.N.A. - I.N.R.I.A., Paris.
- Díaz C. (2005) Transferring Technologies to Developing Countries: a Cognitive and Cultural Approach in *Intelligence & Technology*, Robert J. Sternberg & David Preiss C. (Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Díaz, C. (2006). Subjetividad e intersubjetividad: una lectura desde la psicología cultural. *Castalia* nº 10, , 45-58, 2006. Revista de la Escuela de Psicología de la UAHC.
- Díaz, C. (2008a). *Influencia de las socializaciones previas y de las trayectorias biográficas en la constitución de rol y comportamiento laboral en conductores de metro*. Tesis para la obtención del grado de doctor en psicología. FACSU, U. de Chile.
- Díaz, C. (2008b). Organizaciones flexibles, incertidumbre e identidad, en Soto, A. (Ed.), *Flexibilidad laboral y subjetividades: Hacia una comprensión psicosocial del empleo contemporáneo*. Santiago: LOM-UAH
- Engeström, Y (1999). Activity theory and transformation In Engeström, Y, Meietinen, R. & Punamäki R-L, *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- González, S. , Cavieres, H., Díaz C., Valdevenito, M. (2006). La Identidad. Revista de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales U. de Chile.
- Kuutti, K. (2001). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research in Nardi, B. (Ed.), *Context and consciousness*. Cambridge: MIT Press.
- Leplat, J. (1985). *Erreur humain, fiabilité humaine dans le travail*. París: Armand Colin
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Le travail Humain, PUF.
- Leplat, J (2001). La gestion des communications par le contexte. *Revue électronique Pistes*, Vol 3, nº1
- Leplat, J (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue Européene de psychologie appliquée*, 54, p.101-108
- Ochanin, D. A. (1981). *L'image Operative*. Paris: Centre d' Education Permanente
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin
- Rasmussen, J. (1993) Analysis of tasks, activities and work in the field and in laboratories. *Le Travail humain*. 56, nº 2-3, p. 133-155. (2)
- Sperandio, J. C.(1984). *L'Ergonomie du Travail mental*. Paris: Masson
- Weill-Fassina, A., Rabardel, P. y Dubois, D. (1993). *Représentations pour l'action*. Toulouse: Octares
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press
- Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.