



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Climént, J. (2010). Sesgos comunes en la educación y la capacitación basadas en estándares de competencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-climent.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 12, No. 2, 2010

Sesgos comunes en la educación y la capacitación basadas en estándares de competencia

Common Biases in Education and Training Based on Competency Standards

Juan B. Climént Bonilla

jcliment@correo.xoc.uam.mx

Departamento de Producción Agrícola y Animal
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México

Calzada del Hueso 1100
Col. Villa Quietud, Del/ Coyoacán, 04960
México, D. F., México

(Recibido: 3 de agosto de 2009; aceptado para su publicación: 5 de mayo de 2010)

Resumen

La creciente incorporación de modelos basados en estándares de competencia, en muchos sistemas educativos y de capacitación, más allá de políticas y estrategias innovadoras, responde a la difusión de estos modelos como parte de los procesos de globalización dentro de las naciones y entre ellas. El conocimiento de las propiedades de los modelos destinados al fomento de competencias es de gran importancia para los sistemas de enseñanza-aprendizaje, por las repercusiones que éstas tienen, tanto en el ámbito educativo como en el laboral. A partir de una extensa revisión de conceptos y términos relacionados con la educación y la capacitación basadas en estándares de competencia, el propósito de este artículo es analizar una serie de sesgos (tendencias, omisiones, distorsiones, malentendidos) comunes a políticas e iniciativas en materia de formación por competencias.

Palabras clave: Competencias, formación basada en competencias, formación profesional.

Abstract

The increasing incorporation of based on models standards competency in many education and training systems, beyond innovative policies and strategies, answers to the diffusion of these models as part of globalization processes within and between nations. The knowledge of the properties of models destined to promote competencies is of great importance for teaching-learning systems, due to their repercussions, in both the educational and labor environment world. Based on an extensive review of concepts and terms related with education and training based competency standards, the purpose of this article is to analyze a series of biases (trends, omissions, distortions, misunderstandings) common to policies and initiatives concerning training by competences.

Key words: Competencies, competencies based training, professional training.

Introducción

Entre los cambios culturales propiciados por el desarrollo de los medios de comunicación y los procesos globalizadores —durante la segunda mitad del siglo xx y, en especial, desde la década de los setenta hasta nuestro días—, la formación basada en competencias ocupa un lugar preponderante en el mundo de la educación y del trabajo (Argüelles, 1996; OIT, 1997; Raggatt y Williams, 1999). Actualmente, en muchos países los sistemas de formación por competencias han pasado, de esquemas de modularización y acreditación del aprendizaje (Cooper, 1996; citado por Calder y McCollum, 1998, p. 11), a instrumentos estratégicos de política educativa y laboral; al punto que, en esta corriente, lo mismo se tiene a las competencias personales como una pauta efectiva para mejorar el rendimiento académico de estudiantes, a lo largo de la trayectoria escolar (OCDE, 1997; Tuning Project, 2004), que para elevar la competitividad de empresas y economías, en distintos contextos y escalas (Burton, 1992; Lloyd y Cook, 1993).

Pese a la gran complejidad de los modelos y sistemas que adoptan el enfoque de competencias, y a la falta de claridad sobre el significado de éstas, muchos de los actores sociales (autoridades, empleadores, docentes, instructores, trabajadores y estudiantes) involucrados en la gestión de dichos modelos y sistemas, manejan el término competencias como parte de un vocabulario común, en el que se asumen entendimientos compartidos, al margen de cualquier reflexión y conocimiento de fondo.

Ante la inminente y generalizada necesidad de elevar el nivel de competencias de la población económicamente activa —en el ámbito de organizaciones, sectores productivos, países y regiones— surgen iniciativas de educación y capacitación que ignoran o subestiman las dificultades inherentes a los sistemas de formación por competencias; situación que ocasiona serias inconsistencias y errores, desde la

concepción y diseño de las mismas iniciativas. En los siguientes apartados se analizan diversos aspectos conceptuales, estructurales y funcionales, referentes a las propiedades y atributos de la formación por competencias –de individuos y grupos–, que dan cuenta de una serie de sesgos en los que comúnmente incurren las políticas e iniciativas de educación y capacitación bajo este enfoque. El análisis de dichos sesgos revela diversas fortalezas de la educación, la capacitación y la experiencia laboral vinculadas con estándares de competencia, pero también deja ver sus grandes contradicciones y debilidades. Como se mencionó anteriormente, el presente artículo es producto del estudio (investigación teórica) de una extensa base de términos y conceptos relacionados con las competencias de las personas en el mundo de la educación y el trabajo. El contenido se estructuró en ocho apartados que corresponden a igual número de sesgos identificados, a saber:

- a) Concepción reduccionista de la formación por competencias:
- b) Énfasis en rendimiento y resultados
- c) Concentración en un tipo de competencias
- d) Orientación a competencias individuales
- e) Discontinuidad entre educación, capacitación y experiencia laboral
- f) Tergiversación conceptual entre habilidades y competencias
- g) Omisión de contextos y valores
- h) Sujeción a las fuerzas del mercado

Es pertinente aclarar que los diferentes sesgos, dadas sus particularidades, fueron abordados de manera independiente, por lo que los distintos apartados no siguen un tratamiento consecutivo ni responden a relación alguna.

I. Concepción reduccionista de la formación por competencias

Debido a la diversidad y complejidad de los factores implicados en el desarrollo de las competencias de individuos y grupos, existe una tendencia natural a la sobresimplificación de dos conceptos fundamentales en esta materia: el de *competencias* y el de *formación por competencias*. En particular, las confusiones conceptuales entre la educación basada en estándares de competencia, y el fomento de competencias, en el más amplio sentido (más allá de concepciones estandarizadas), lejos de favorecer la flexibilidad y apertura del aprendizaje a lo largo de la vida, pueden propiciar la rigidez y disminución de éste en la estructura social. Esto se debe a que los modelos que promueven las competencias estandarizadas no ven las competencias de las personas, si no a través de los cánones (juicios, criterios, preceptos, fórmulas) a que se adhieren los modelos mismos. De tal forma, el énfasis en los resultados del aprendizaje —en lugar de en los procesos y los contextos de éste—, mediante el uso y la aplicación de estándares de competencia (académica, laboral o profesional), puede desalentar el aprendizaje de las personas a través de la vida. Al respecto, por ejemplo, existe evidencia de que el reconocimiento de pobre aprovechamiento (bajas calificaciones) en la educación obligatoria, tiene una influencia negativa en la

motivación para el aprendizaje de jóvenes y adultos (Coles y Werquin, 2007, p. 20).

Es importante tener presente que el enfoque reduccionista es contrario al enfoque de sistemas. Aunque la metodología para la elaboración de normas o estándares de competencia (laboral, profesional, vocacional) se basa en el análisis funcional (sistémico), su desarrollo acaba en la desagregación y descripción puntual de referentes sobre el desempeño esperado de un individuo en la realización de un trabajo (figura 1). Básicamente, estos referentes señalan, por una parte, lo que una persona debe saber hacer (criterios de competencia) para ser competente; y por otra, complementariamente, las pruebas para demostrarlo (evidencias de competencia). Así, las normas o estándares de competencia aparecen como “expresiones reduccionistas” de la formación de las personas; pero, es importante señalar, se trata de una propiedad de las normas o estándares, como elementos o medios de evaluación (Lloyd y Cook, 1993, p. 42; O’Grady, 1991, citado por Bjørnåvold, 1997, p. 63), y no precisamente de la formación bajo este enfoque.

TÍTULO DE LA UNIDAD: _____	
TÍTULO DEL ELEMENTO: _____	
CRITERIOS DE DESEMPEÑO: _____ _____ _____	EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO: _____ _____
CAMPO DE APLICACIÓN: _____ _____ _____	EVIDENCIAS DE PRODUCTO: _____ _____
	EVIDENCIAS DE CONOCIMIENTO: _____ _____
GUÍA DE EVALUACIÓN: _____ _____	

Figura 1. Formato típico de un estándar de competencia laboral. (Adaptado de Lloyd y Cook, 1993, p. 43; y CONOCER, 1997, p. 26).

A fin de sustentar los argumentos expuestos, a continuación aparece una sinopsis de varios de los componentes convencionales de un estándar de competencia laboral, con base en la descripción que hacen Lloyd y Cook (1997, p. 43), y el CONOCER (1997, p. 26), de cada uno de ellos, en el marco del formato mostrado en la figura 1:¹

¹ El formato de la figura 1 ilustra los componentes básicos de los estándares adoptados por los sistemas nacionales de competencia laboral de diversos países, entre ellos, naciones de la Mancomunidad Británica y México, con sus respectivas variantes. Debido a la gran cantidad de estas normas, y a su considerable extensión, especificidad y variedad, resulta infructuoso el análisis del contenido de una de ellas como prototipo de discusión; sin embargo, pueden consultarse innumerables ejemplos que muestran la similitud de sus características generales, en las siguientes direcciones:

- Inglaterra: Agencia de Desarrollo de Calificaciones y Currículo (*Qualifications and Curriculum Development Agency, QCDA*). www.qcda.gov.uk

- *Unidad de competencia.* Primera subdivisión de una norma de competencia laboral, y componente primario de ésta. Comprende un grupo de elementos de competencia, los cuales describen lo que una persona debe ser capaz de hacer.
- *Elemento de competencia.* Subcomponente de las normas de competencia laboral y componente de las unidades de éstas. Expresa lo que una persona debe ser capaz de hacer en el trabajo, en términos de los resultados esperados dentro de determinada función productiva, y las evidencias necesarias para dar prueba fehaciente de ello.
- *Criterios de desempeño.* Planteamientos de evaluación que describen los resultados de desempeño esperados, en cuanto a lo que una persona debe ser capaz de hacer en el trabajo (como elemento de competencia), para que, de proporcionarse pruebas suficientes y veraces de ello, quede de manifiesto su competencia al respecto.
- *Evidencias de desempeño.* Especifican las situaciones requeridas por los criterios de desempeño para que la persona pruebe (proporcione evidencia) su competencia.
- *Evidencias de producto.* Detallan los resultados/productos tangibles que pueden utilizarse como evidencia, y en qué medida se necesitan.
- *Evidencias de conocimiento.* Las evidencias de conocimiento pueden ser fundamentales y circunstanciales. Las fundamentales detallan conocimientos sobre métodos, principios y teorías que son necesarios para un desempeño competente; en tanto que las circunstanciales pormenorizan conocimientos que permiten al candidato tomar decisiones considerando distintas circunstancias y su adaptación a ellas, en relación con información (por ejemplo, legislación), y cultura (por ejemplo, estilos de organización/producción, estructuras de responsabilidad).
- *Campo de aplicación.* Componente de una norma o estándar de competencia laboral que refiere las diferentes circunstancias relacionadas con el lugar de trabajo en que la persona habrá de encontrarse y, asimismo, probar sus competencias.
- *Guía de evaluación.* Generalmente detalla métodos de evaluación, y cómo se comparan diferentes “paquetes” de evidencia.

-
- Irlanda: Autoridad Nacional de Calificaciones de Irlanda (*National Qualifications Authority of Ireland, NQAI*). www.nqai.ie
 - Escocia: Autoridad Escocesa de Calificaciones (*Scottish Qualifications Authority, SQA*). www.sqa.org.uk
 - Australia: Marco Australiano de Calificaciones (*Australian Qualifications Framework, AQF*). www.aqf.edu.au
www.aqf.edu.au/Portals/0/Documents/Handbook/AQF_Handbook_07.pdf
 - Nueva Zelanda: Autoridad de Calificaciones Neozelandesa (*New Zealand Qualifications Authority, NZQA*). www.nzqa.govt.nz/qualifications/terqual/index.html
 - México: Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), www.conocer.gob.mx/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=391

De los conceptos descritos se desprende que los estándares o normas de competencia se centran en la evaluación de las competencias individuales —no en el aprendizaje y desarrollo de éstas—, a través de dos aspectos que se complementan entre sí, y son consustanciales a las propiedades de las competencias mismas: a) lo que una persona debe saber hacer (criterios de competencia), y b) las pruebas que debe proporcionar para demostrar ese saber (evidencias de competencia). La estructura de este binomio se observa de manera explícita en el formato de las habilidades claves del sistema educativo de Inglaterra. La figura 2 muestra dicho formato con una transcripción de los lineamientos generales de su contenido.

Parte A	Parte B
<i>Necesitas saber cómo...</i>	<i>Debes...</i>
Esta sección expone técnicas y conocimientos asociados con cada competencia clave. Te dice lo que necesitas aprender y practicar para sentirte seguro en la aplicación de estas habilidades en tus estudios, trabajo u otros aspectos de tu vida.	Esta sección se construye sobre la parte A y describe la aplicación de las competencias. Describe las competencias que debes mostrar. Todo tu trabajo para esta sección será evaluado. Debes tener evidencias de que puedes hacer todas las cosas enlistadas en los puntos marcados.

Figura 2. Formato de las habilidades claves,² en Inglaterra. (QCDA, 2004).

Por lo tanto, cabe afirmar, los estándares de competencia son instrumentos de evaluación que establecen los requerimientos para obtener una calificación, con el propósito fundamental de garantizar la validez y confiabilidad de ésta. Los múltiples aspectos relacionados con el aprendizaje, fuera de los que directamente atañen a la evaluación, son excluidos o, por lo menos, ocupan un lugar secundario. Tal cualidad, en principio, determina el carácter reduccionista de las normas o estándares de competencia.

II. Énfasis en rendimiento y resultados

Otro sesgo de planes y programas de educación y capacitación basados en estándares de competencia, es el énfasis en el rendimiento y los resultados del trabajo (Gonczi y Athanasou, 1996, p. 268), como se advierte en las siguientes definiciones del término competencia:

² La Agencia para el Desarrollo de Calificaciones y Currículo (*Qualifications and Curriculum Development Agency, QCDA*), de Inglaterra, utiliza el concepto de *key skills* (habilidades/destrezas claves), en tanto otras fuentes u organismos, como DeSeCo, en el ámbito de la OCDE, manejan el de *key competencies* (competencias claves). En inglés es común que ambos conceptos se traslapen o mencionen de manera indistinta, por lo que, al traducirlos al español, la diferenciación es aun menos clara.

- a) Capacidad de satisfacer demandas o llevar a cabo tareas con éxito, constituida de dimensiones cognitivas y no cognitivas (OCDE, 2002, p. 8).
- b) Característica subyacente de un individuo, causalmente relacionada con un rendimiento, efectivo o superior en determinada situación o trabajo, definido en términos de un criterio (Spencer y Spencer, 1993, p. 9).
- c) Habilidad para desempeñar actividades al nivel esperado en el empleo (Lloyd y Cook, 1993, p. 14).
- d) Estándares que especifican el nivel de conocimientos y habilidades necesarios para realizar con éxito, en el mundo laboral, funciones adecuadas para cada grupo ocupacional (Comisión Europea, s.f., a y b).

Las cuatro definiciones destacan la capacidad de los individuos para alcanzar resultados favorables o deseados, especialmente —se infiere— en lo que concierne a las expectativas de terceros. En las dos primeras el contexto de las demandas queda abierto, puede ser de orden académico, profesional o laboral, entre otros; en tanto que para las siguientes, explícitamente se refiere a los requerimientos del mercado de trabajo. De esta forma, en lo que pudiera tenerse como una “ecuación” de la competencia, las cuatro definiciones destacan el interés por los resultados y, por extensión, de manera velada o expresa, inconsciente o deliberada, circunscriben el significado de las competencias de las personas al de estándares de competencia. Si bien, para propósitos de evaluación de los saberes inherentes a las normas, esta postura puede ser correcta, cuando se trata de la formación de las personas es preciso abordar las necesidades de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva mucho más amplia de la que ofrece la visión estandarizada, en el contexto de entidades sociales concretas (individuos, grupos, organizaciones, sistemas educativos).

La concepción de las competencias individuales y de grupos, en el sentido estricto de resultados de desempeño, va en consonancia con la administración por objetivos, llamada también administración por resultados, que busca el logro de resultados bajo un esquema de planeación estratégica y control, apoyado en el seguimiento y evaluación de un conjunto de indicadores (como es el caso de los estándares de competencia). Sin embargo, las organizaciones que adoptan este enfoque —incluyendo a las instituciones educativas— se exponen a perder de vista los objetivos de su misión y visión, y de la propia planeación estratégica. Esto se debe a que, por una parte, se encierran en actividades de contabilidad y rendición de cuentas, en torno a una serie de datos y estimación de resultados; y por otra, se olvidan que el desarrollo de una organización en mucho depende de la construcción de un sistema eficiente de solución de problemas, donde las competencias, funciones y tareas de todos y cada uno de sus miembros están alineadas con el logro de objetivos y no meramente con la obtención de indicadores de resultados.

III. Concentración en un tipo de competencias

Las iniciativas de educación y capacitación basadas en estándares de desempeño, usualmente se inclinan por un tipo de competencias, y no por varios de ellas. Aunque es deseable el desarrollo gradual y coherente de una extensa gama de conocimientos, habilidades y valores, relevantes al aprendizaje y la formación de las personas, su interrelación está lejos de abordarse de manera integral y continua, a través de los sistemas de educación y capacitación con dicho enfoque. Más aún, las políticas de planes y programas de formación por competencias, tanto en el ámbito académico como en el laboral, con frecuencia favorecen la gestión de un tipo de competencias (básicas, claves, académicas, profesionales, laborales), sin reparar en la extensión y diversidad de conocimientos, habilidades y valores implicados en el fomento de las competencias mismas, ni en la necesidad, y los requerimientos, de sistemas de enseñanza-aprendizaje adecuados —eficientes, integrales, abiertos, flexibles— para este cometido.

El siguiente párrafo —transcrito de información publicada por la Agencia de Desarrollo de Calificaciones y Currículo (QCDA, por sus siglas en inglés), de Inglaterra— deja entrever el sesgo en que, dada su naturaleza, normalmente incurren los sistemas nacionales de calificaciones, con respecto a la tendencia a la concentración en un tipo de competencias.

Las áreas de competencia del marco de Calificaciones Nacionales Vocacionales derivan de un análisis de roles laborales, y proporcionan la estructura de organización inicial para las calificaciones basadas en competencias. Las depuraciones al sistema se realizan conforme se desarrollan las calificaciones y se identifican rutas de avance/transferencia (QCDA, s.f.).

Del texto anterior se desprende que la concentración en un tipo de competencias obedece, por una parte, a que los sistemas de calificaciones se construyen a partir del análisis de un contexto de desempeño, en este caso el mercado laboral, y no de los múltiples factores y etapas implicados en el aprendizaje de las personas; y segundo, a que la falta de interrelaciones entre los sistemas de calificaciones, así como la ausencia o insuficiencia de uno o más de ellos —que en conjunto configuran el marco formal de evaluación y reconocimiento del sistema de formación para la vida y el trabajo, en las sociedades donde estos sistemas operan—, generan grandes huecos dentro de lo que sería una integración amplia y coherente, entre el mundo educativo y el mundo laboral, para satisfacer las variadas necesidades de formación de entidades sociales de distinto orden.

A fin de ilustrar las limitantes de los sistemas de formación destinados al fomento de un género de competencias, a continuación se plantea una tipología de éstas, a partir de las clases de competencias más difundidas en la literatura sobre el tema. Como puede apreciarse en la figura 3, los tipos de competencias están agrupados, bajo una estructura común, en cuatro estratos: a) bases, b) procesos, c) sistemas y d) telos. Enseguida se hace una descripción sucinta de cada uno de ellos para ubicar su relación y papel dentro de dicha estructura (Climént, 2009, pp. 5-6):

3.1 Bases

Competencias transcurriculares. Abarcan un amplio espectro de conocimientos, habilidades y valores que son fundamentales para el adecuado desenvolvimiento personal, social y laboral de los individuos; se aprenden sobre todo en el transcurso de la educación inicial, desde la infancia y la adolescencia temprana, hasta la madurez (CERI, 1997, p. 18).

Aprendizajes centrales. Procesos primarios de aprendizaje, de la mayor importancia durante la niñez, la adolescencia y la juventud, a partir de los cuales, y en gran medida, se forja la capacidad de aprender, el aprendizaje profundo, las metacompetencias y el aprendizaje a lo largo de la vida (CERI, 2000, p. 22).

Competencias socio-normativas. Revisten gran importancia para la vida y el adecuado funcionamiento de los individuos en la sociedad, especialmente en lo relativo a la educación social y cívica (CERI, 1997, pp. 19-22).

Competencias técnico-instrumentales. Como las socio-normativas, son relevantes a la vida y el adecuado funcionamiento de los individuos en la sociedad. Se les considera fundamentales para el aprendizaje de todas y cada una de las materias y disciplinas que se imparten en los diferentes grados, niveles y modalidades de la educación inicial y, asimismo, trascienden en el aprendizaje extraescolar, el desempeño laboral y la vida social (CERI, 1997, pp. 19-22).

Competencias claves.³ Son importantes en múltiples aspectos de la vida, contribuyen al éxito de las personas y a que una sociedad funcione bien (OCDE, 2002, p. 10).

Intrapersonales. Se trata de habilidades, destrezas y actitudes que determinan la conducta individual, las reacciones, los estados mentales, el estilo de imitación y el estilo de comunicación (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

Interpersonales. Tienen un carácter eminentemente social; atañen a la interacción con otros y la colaboración (Tuning Project, 2004).

3.2 Procesos

Competencias laborales. Implicadas en el desempeño satisfactorio de las tareas y actividades de un puesto de trabajo o función productiva. El marco de estándares de normalización y certificación, de este tipo de competencias, corre a cargo de los organismos responsables del diseño y elaboración de normas de competencia —dentro de cierta jurisdicción— para diferentes ocupaciones, industrias y sectores productivos.

³ En el programa “Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales” (DeSeCO), puesto en marcha en diciembre de 1997, bajo los auspicios de la OCDE, se utiliza el concepto de *key competencies* (competencias claves), no el de *key skills* (habilidades/destrezas claves).

Competencias genéricas o transferibles. Describen comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva (CINTERFOR/ OIT, s.f.).

Competencias específicas o técnicas. Operan en el contexto de funciones o actividades productivas, y están asociadas a ocupaciones particulares (CONOCER, 1996).

3.3 Sistemas

Competencias directivas o gerenciales. Asociadas con las habilidades de liderazgo que permiten, a uno o más individuos, mejorar las prácticas necesarias para que una empresa pueda desempeñar sus funciones y misión de la manera más eficiente posible (Air Force Personnel Center, s.f.).

Competencias sistémicas. Conciernen a los sistemas en su conjunto (Tuning Project, 2004).

3.4 Telos

Metacompetencias. Se refieren a competencias de orden superior —más allá de la información básica y las habilidades rutinarias— derivadas de procesos de interiorización y aprendizaje profundo, como la creatividad, el sentido común, el pensamiento crítico, la capacidad reflexiva, el análisis sistémico u holista, la agilidad mental, el conocimiento de sí mismo y el aprendizaje balanceado de distintas competencias (Buckley, Monks y McKevitt, 2002, p. 5).

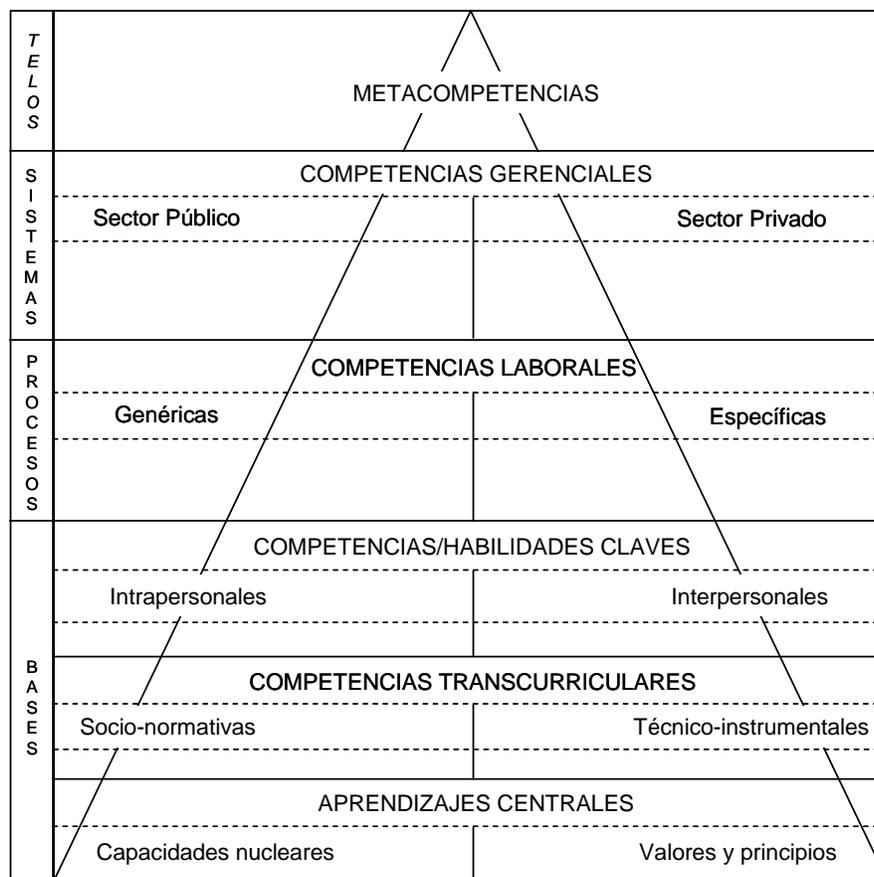


Figura 3. Tipos de competencias (Climént, 2009, p. 7).

La estructura piramidal del esquema mostrado en la figura 3 obedece al arreglo que adoptan los diversos tipos de competencias, antes mencionados, en consideración a las siguientes premisas (Climént, 2009, p. 7):

- Puede decirse que los valores y las capacidades de aprendizaje individual, en su condición de aprendizajes centrales, sirven de apoyo y sostén para las competencias adquiridas en el curso de la vida; por lo que, a falta de estos valores y capacidades, el sentido de las competencias se debilita o desvirtúa.
- Las competencias claves y las competencias transcurriculares —que en muchos casos sería mejor llamar habilidades, en lugar de competencias— también son parte de las bases de la formación individual. Ambos tipos de competencias se yuxtaponen, al punto de manejarlas sin distinción. No obstante, mientras las competencias claves están abiertas al aprendizaje formal, no formal e informal, a lo largo de la vida, las transcurriculares —que en sí son claves— se circunscriben a la educación escolarizada: desde el nivel básico hasta el superior.
- Las competencias laborales se ubican en el ámbito de procesos productivos, en tanto las competencias gerenciales o directivas lo hacen en el plano de sistemas que atañen a intereses organizacionales y colectivos de distinta naturaleza y nivel.

- Finalmente, en el estrato más alto se encuentran las metacompetencias, en estrecha interrelación con los demás estratos y, particularmente, con las capacidades de aprendizaje y los valores para la vida y el trabajo.

En el contexto de los argumentos expuestos caben dos precisiones fundamentales: primero, si bien las competencias tienen múltiples formas y espacios de desarrollo y expresión —lo que permite separarlas y tipificarlas—, por naturaleza son indivisibles, ya que están integradas a las facultades mentales y físicas de las personas; y segundo, aun en el plano de la diferenciación y la clasificación, las competencias se encuentran estrechamente vinculadas (como puede apreciarse en la figura 3). Por consiguiente, para efectos teóricos y prácticos, es un error asumir y representar a las competencias como meros fragmentos de la formación y las capacidades individuales; a sabiendas, o por ignorancia, de que este error provoca deficiencias y fallas en los planes y programas de educación y capacitación basados en competencias, en detrimento del aprendizaje y el desarrollo de los educandos y capacitandos involucrados.

IV. Orientación a competencias individuales

Las propiedades de las competencias, analizadas en los apartados anteriores — en lo que concierne a la estructura básica de los estándares de competencia (apartado I); las definiciones de competencia proporcionadas (apartado II); y los tipos y subtipos de competencias descritos (apartado III)—, confieren al término competencia significados y representaciones en la esfera de lo individual; en ningún caso plantean las competencias a nivel colectivo, es decir, en el contexto de grupos de personas con diversos roles, habilidades y perfiles de formación, para afrontar problemas y necesidades comunes. Esta distinción es importante porque una cosa son las competencias de cada individuo, en el terreno de equipos de trabajo, organizaciones, sectores productivos o fuerzas laborales, y otra, lo que las personas mismas, en conjunto, pueden y consiguen hacer.

A fin de ahondar en los aspectos distintivos y complementarios, entre competencias individuales y colectivas, y asimismo, advertir sobre las posibles contradicciones de un sesgo hacia las primeras, a continuación se aborda el análisis de unas y otras, por separado:

4.1 Competencias individuales

Son competencias que trascienden positivamente en el desarrollo y desenvolvimiento personal, social y profesional de cada individuo. Girard (2004) circunscribe el concepto de competencias individuales en tres dominios: el de las competencias claves, el de las competencias laborales (llamadas también profesionales) y el de la interacción entre ambas, como se aprecia en la figura 4.

Interacción entre Competencias Claves y Laborales

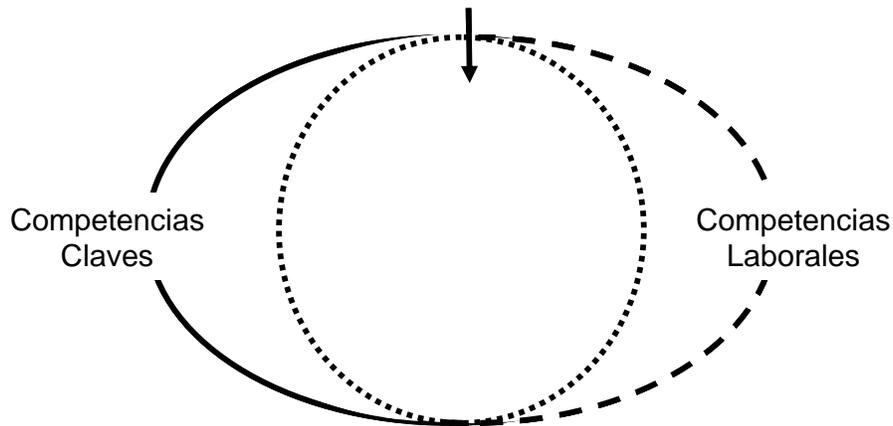


Figura 4. Dimensiones de las competencias individuales.
Adaptado de Girard (2004, p. 5).

Desde la perspectiva de formación a lo largo de la vida, las competencias individuales son el resultado de un prolongado proceso de aprendizaje: primero de habilidades esenciales (claves, básicas, académicas), durante la niñez y la juventud (Ekinsmyth y Bynner, 1994; Ramírez y Pérez, 2006); luego de competencias genéricas (claves, básicas, académicas, vocacionales), en la preparación de jóvenes y adultos para la vida y el trabajo (Tomlinson, 1993; Ekinsmyth y Bynner, 1994); y, posteriormente, en el desarrollo de competencias profesionales/laborales (genéricas, específicas, sistémicas), para responder a necesidades concretas de formación y empleo (Argüelles, 1996; Fallows y Steven, 2000; Tuning Project, 2004). Véase la figura 5.

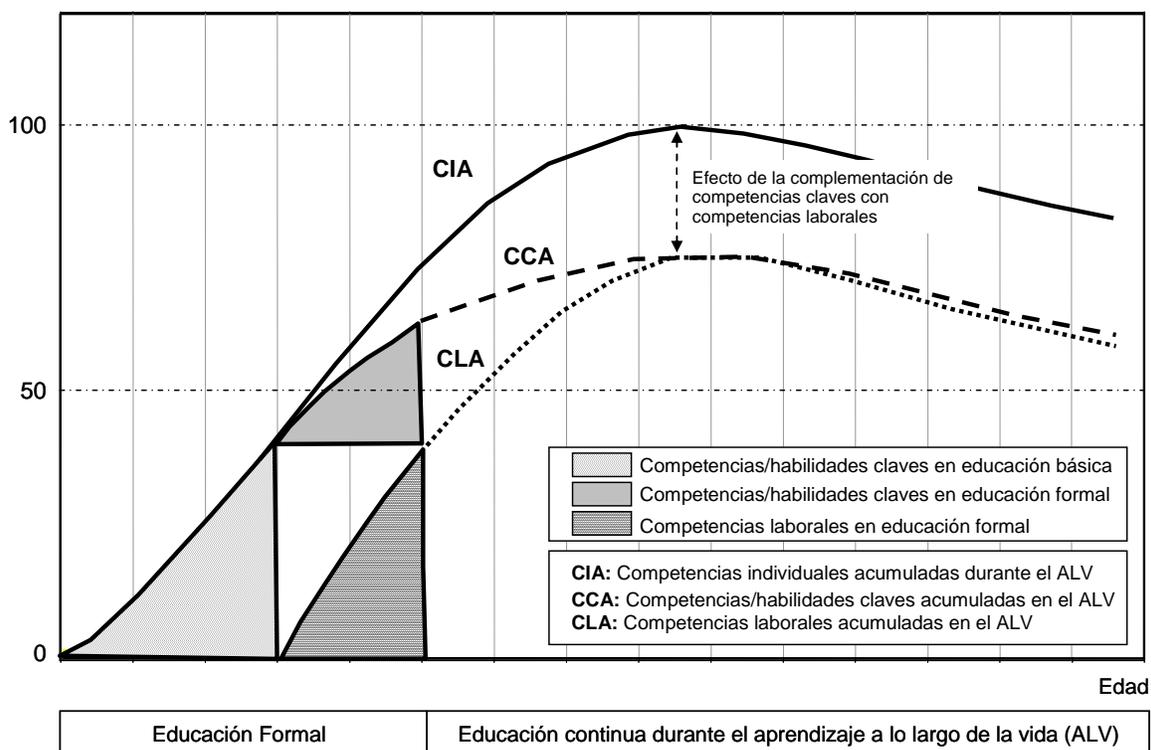


Figura 5. Adquisición y desarrollo de competencias a lo largo de la vida (caso hipotético). Adaptado de Girard (2004, p. 5).

Evidentemente, los modelos representados en las figuras 4 y 5 describen las competencias en el ámbito individual, pero no en el colectivo. Observar esta situación es importante, porque, de lo contrario, puede incurrirse en la desatención de la naturaleza y alcances de las competencias —tanto individuales como colectivas—, en detrimento de las capacidades de uno o más grupos de personas para prevenir y resolver problemas de su interés y responsabilidad. Generalmente las competencias individuales conducen, pero no equivalen, a las competencias grupales.

Como ya se mencionó, los modelos mostrados en las figuras 4 y 5 ubican las competencias de las personas en el plano individual; sin embargo —es interesante apuntar—, mientras el primero destaca la interacción de las competencias claves y laborales (de entre los diversos tipos de competencias descritos) bajo una concepción sincrónica (simultánea, sin referencia al tiempo) de su desarrollo, el segundo se ciñe a la misma interacción desde una perspectiva diacrónica (a través del tiempo), en el horizonte de la evolución de las competencias individuales (claves y laborales) a lo largo de la vida. Ambos modelos advierten la importancia de la interrelación de distintos tipos de competencias (particularmente, de las claves y las laborales), en los procesos de aprendizaje y desarrollo de las competencias individuales; aspecto que pasan por alto los estándares de evaluación, normalmente circunscritos a una clase o sistema de competencias.

4.2 Competencias colectivas

Se trata de las competencias que posee o requiere un grupo de personas (equipo de trabajo, organización, comunidad, sector productivo, sociedad) para alcanzar una comprensión conjunta de los problemas que les conciernen —incluyendo diferencias y conflictos entre las partes involucradas—, de modo que puedan participar activa, coordinada y eficientemente en su solución —a partir de objetivos y esfuerzos compartidos—, desde las esferas de responsabilidad y los espacios de intervención que a cada quien corresponden (Climént, 2009, pp. 10-11).

La competencia colectiva busca la complementariedad y el encadenamiento de competencias. La puesta en práctica de las competencias de cada actor está relacionada con la competencia de los demás actores de la cadena. Sólo en la medida en que cada individuo encuentra competencias complementarias a las suyas, podrá poner estas últimas plenamente en práctica (Fernández-Saliner, 2006, p. 144).

Por lo tanto, debe considerarse que las competencias redimensionan su significado, uso y aplicación, al pasar de lo individual a lo colectivo, y de lo colectivo a lo individual, y que esto ocurre en la interrelación de dos aspectos esenciales: el reconocimiento de los problemas y necesidades de una entidad social (equipo de trabajo, organización, sector productivo, gremio profesional, comunidad, sociedad) que conciernen, de una u otra manera, a todos sus miembros; y el fomento de perfiles de formación que conducen al desarrollo de las competencias procedentes, a nivel individual y de grupo.

V. Discontinuidad entre educación, capacitación y experiencia laboral

Un sesgo más de los acercamientos a la educación y la capacitación por competencias —relacionado con la tendencia al arreglo y la adecuación de éstas a partir de la desagregación estandarizada de sus componentes primarios (apartado I)—, radica en la noción segmentada de los espacios y momentos en que las competencias se adquieren, desarrollan y perfeccionan.

La figura 6 ilustra de manera esquemática la diferencia entre las competencias concebidas bajo un proceso de formación (recuadro izquierdo), de las definidas como productos estandarizados (recuadro derecho). A la noción estandarizada se refiere el sesgo en que incurren los modelos de educación y capacitación basados en un tipo de estándares o normas de competencia. En el recuadro izquierdo está representada la relación fundamental de los tres procesos vertebrales de un sistema de formación, por el que transitan los miembros de una sociedad como sujetos aprendedores.

Normalmente las competencias cristalizan y se consolidan con la experiencia, durante la vida adulta, a partir de la conjunción de la realidad, el conocimiento y los valores, en que se sustenta la técnica (Quintanilla, 1993-1994, p. 16); sin embargo, en general, el desarrollo de las competencias está marcado por las

características de la educación y el entorno (Ramírez y Pérez, 2006; Ekinsmyth y Bynner, 1994; y O'Brien, 2000), así como por las capacidades propias de cada individuo, durante la niñez, la adolescencia y la juventud (Acarín y Acarín, 2005, p. 203). Aquí las competencias encuentran sus raíces, en los conocimientos, las habilidades y los valores, propios de la edad, de cada individuo, y de cada espacio y momento.

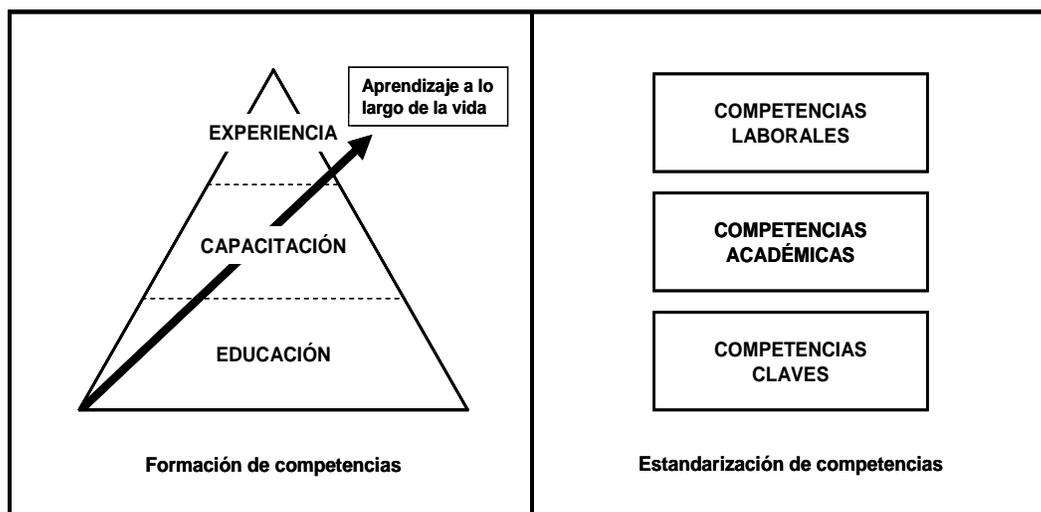


Figura 6. Formación de competencias vs. estandarización de competencias.

Las competencias de las personas, como instrumentalidades —cualidades instrumentales— de la formación de individuos y grupos para resolver problemas y necesidades de especial interés (Climént, 2009, p. 8), se forjan a través de un continuo por las diferentes etapas de la vida, que parte del desarrollo de las facultades mentales y físicas, desde muy temprana edad, en estrecha relación con el medio de aprendizaje (formal, no formal e informal). No obstante, por encima de dicho continuo (recuadro izquierdo de la figura 6), prevalece la concepción parcial (estandarizada) de las competencias, desde la óptica de terceros (recuadro derecho de la figura 6); por ejemplo: los cuerpos docentes determinan las competencias académicas; los colegios de profesionales, las competencias del propio género; y los sectores empresariales y del trabajo, las competencias laborales (llamadas también profesionales en algunos sistemas nacionales de calificaciones). De tal modo, aunque la gran mayoría de las personas no puede disociar su formación del continuo educación-capacitación-experiencia, sin repercusiones negativas para la formación y las competencias en juego, pocas veces los sectores académicos, profesionales y laborales participan de manera concertada en la gestión de sistemas coherentes de formación. Más allá de círculos y propósitos específicos, esta situación conduce a incongruencias de origen, en planes y programas que buscan el fomento de las competencias individuales y colectivas.

VI. Tergiversación conceptual entre habilidades y competencias

Durante las últimas décadas, el movimiento a favor de las competencias propició que muchas políticas e iniciativas de educación y capacitación adoptaran modelos y modalidades apegados a esta corriente, considerada, en amplios sectores educativos y laborales, como la mejor opción —si no la única— para estar a la vanguardia en materia de innovación educativa y desarrollo de recursos humanos. De manera concomitante, la escuela de dicho movimiento asume, o hace suponer, que las competencias individuales, por el hecho de implicar conocimientos, habilidades y valores, están por encima de éstos; sin embargo, la relación causal es al revés: las competencias dependen de los conocimientos, las habilidades y los valores que poseen las personas. Es importante apuntar que este malentendido ocasiona distorsiones y prácticas incorrectas en planes y programas de formación, por lo que resulta contraproducente para la promoción de las competencias en una sociedad.

Al problema mencionado, se suma otro motivo de confusión: el vocablo *skills* en inglés se usa, de manera indistinta, para referirse a habilidades, destrezas, competencias, calificaciones, aptitudes y/o talentos, por lo que su significado está estrechamente ligado al contexto de la palabra; de tal forma, en inglés, *skills* lo mismo puede referirse a uno de los términos señalados, que a más de uno, o a todos. En español, en cambio, no existe un término genérico equivalente a *skills*, y sí varios que se relacionan con éste. Muchas veces, las traducciones al español pasan por alto esta situación, o bien, es difícil resolverla, incluso con la mejor aproximación. Como consecuencia, por ejemplo, cuando en inglés se habla de habilidades, en español se mencionan competencias, o al revés, cuando de lo que se trata es de competencias, en español, aparecen destrezas.

Existen importantes diferencias entre habilidades y competencias, que es preciso considerar para distinguir unas de otras y no caer en equívocos que con frecuencia provocan problemas mayores. Los siguientes puntos dan cuenta de dichas diferencias y sus implicaciones (Climént, 2010, p. 101):

- a) Las habilidades forman parte de las competencias, son constructores de éstas;
- b) por el contrario, las competencias no son componentes de las habilidades;
- c) la identificación y desarrollo de las habilidades debe hacerse desde temprana edad, a través de la infancia, la adolescencia y la juventud, no así, en el caso de las competencias;
- d) en tanto que para las habilidades el contexto puede ser secundario, para las competencias es siempre crítico;
- e) mientras las habilidades se descubren y ejercitan, las competencias se cultivan y perfeccionan;
- f) las habilidades conciernen al aprendizaje y la educación de los individuos en todas las etapas de la vida;
- g) las competencias, en cambio, usualmente se circunscriben a la formación de las personas adultas;

- h) no todas las habilidades individuales son relevantes a las competencias de una persona; menos aún, a las competencias de un equipo de trabajo o de una organización;
- i) la práctica de una habilidad no significa la práctica de una competencia;
- j) la comprensión es determinante para cualquier tipo de competencia, pero no para cualquier tipo de habilidad;
- k) los valores son el soporte fundamental (clave) de las competencias; las habilidades, salvo por el valor que en sí mismas representan, carecen de éstos;
- l) puede haber habilidades, y no existen competencias, al margen de intereses económicos y sociales;
- m) es posible diseñar competencias, pero no diseñar habilidades.

En la transición de joven a adulto, y de educación a empleo, los lazos entre habilidades y competencias son más estrechos, de ahí que ambos términos con frecuencia se usen para indicar prácticamente lo mismo. Sin embargo, debe tenerse en mente que el desarrollo de las competencias está vinculado a la vida personal, social y laboral de los adultos; mientras que el de las habilidades principalmente ocurre durante la infancia y la juventud, según el tipo de habilidad, el medio y las oportunidades para ejercerla.

VII. Omisión de contextos y valores

Una de las principales propiedades de los modelos —sistemas, programas, currículos— de formación estructurados con base en estándares de competencia, se conoce como transferibilidad. Esta propiedad alude, por una parte, a la aplicación de los saberes asociados con los estándares de competencia, en distintos medios y circunstancias, y ante situaciones nuevas e imprevistas (Tessaring, 1998, p. 188); y por otra, al amplio reconocimiento de las calificaciones vinculadas con dichos estándares, por los agentes sociales involucrados en el correspondiente sistema de acreditación y certificación, dentro de determinado contexto organizacional o geopolítico.

Sin embargo, es conveniente observar, para conferir transferibilidad a los estándares de competencia, éstos deben descontextualizarse a partir del proceso de normalización (estandarización) que conduce a su diseño y formulación (véase apartado I). La descontextualización supone la sustracción —en los estándares— de los contextos (político, social, económico, físico) donde las competencias se forjan y aplican, así como de los valores de los agentes sociales directamente implicados en actividades y procesos de formación.

Dado que, como resultado de la descontextualización, los estándares de competencia normalmente carecen de contextos específicos, respecto a casos y circunstancias de particular interés, una tarea esencial de los formadores —como ajuste y adecuación del propio enfoque— es la contextualización de los estándares de competencia, dentro de situaciones concretas, relevantes y significativas, en torno al sujeto aprendiz y, por ende, a sus conocimientos,

habilidades y valores. Esta tarea implica la incorporación de los contextos y valores pertinentes a la formación de individuos y grupos, a través de los planes y programas de estudio, los materiales didácticos y los métodos de enseñanza-aprendizaje, instaurados o por instaurar.

VIII. Sujeción a las fuerzas del mercado

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación —como computadoras, internet y multimedia, entre otras— han propiciado la apertura global al flujo de información, mercancías, capitales y personas, y servido de catalizadores a las llamadas *era de la información y sociedad del conocimiento*, en tan sólo unas décadas. En este contexto, las presiones económicas y sociales se han desplazado de las arenas políticas y económicas a las instituciones educativas y de capacitación, exacerbando el debate de la política pública sobre la relación entre cambio económico, educación y empleo, y legitimando la imposición de las fuerzas del mercado (oferta y demanda) en la educación proporcionada por escuelas y colegios (Forrester *et al.*, 1995; citado por Calder y McCollum, 1998, pp. 4-5).

En nuestros días, ante las profundas y extensas transformaciones que ejercen los procesos globalizadores, la preparación de una persona no se limita a la formación académica; también incluye su aprendizaje en la trayectoria laboral, institucional y de vida. Los efectos económicos y sociales de la globalización han trascendido en las esferas de la formación y el empleo, al grado de reconfigurar la estructura y funcionamiento de ambas esferas, y trastocar la noción convencional que se tenía —o tiene— de su sentido, interrelación y dimensiones.

Las afirmaciones e iniciativas que aparecen a continuación son pertinentes a los argumentos expuestos; asimismo, permiten ejemplificar la correspondencia de los estándares de competencia, y sus respectivas calificaciones, con las exigencias de la economía y el mercado laboral en los sistemas de formación y las estructuras de empleo de un país o región.

En los Estados Unidos:

En el ámbito del trabajo, la carrera [preparación] tradicional que avanza paso a paso por los corredores de una o dos instituciones se está debilitando. Lo mismo ocurre con el despliegue de un solo juego de calificaciones a lo largo de una vida de trabajo. Hoy un joven americano con un mínimo de dos años de universidad puede esperar cambiar de trabajo al menos once veces en el curso de su vida laboral, y cambiar su base de calificaciones al menos tres veces (Sennett, 1998; citado por Díaz Prieto, 2000).

La capacidad de nuestra nación para ser competitiva en una economía global, depende de la calidad de nuestra fuerza laboral (Stover, s.f.).

En junio de 1991 el Ministerio de Trabajo (United States Department of Labor), creó una comisión para definir las habilidades necesarias en el empleo, proponer

niveles aceptables de competencia, sugerir formas efectivas para evaluar la competencia, y desarrollar una estrategia de difusión dirigida a las escuelas, las empresas y los hogares del país (Pautler, 1993, p. 51).

En el Reino Unido:

La idea básica es que el balance entre la demanda y la oferta de educación y capacitación de adultos debe dejarse al juego de las fuerzas del mercado (Tuijnman, 1992; citado por Calder y McCollum, 1998, p. 5).

Los empleadores como proveedores y consumidores de capacitación tienen la responsabilidad primaria de garantizar que nuestra fuerza de trabajo tenga las habilidades para apoyar una economía en expansión (Government White Paper for Employment for the 1990s; citado por Forrester et al., 1995, en Calder y McCollum, 1998, p. 5).

En la Comunidad Económica Europea:

En 2004, el Parlamento y el Consejo Europeos decidieron el establecimiento del Europass —Marco único de la Comunidad Económica Europea, para la transparencia de calificaciones y competencias—, a partir de la creación de un “portafolios de documentos coordinado, [y] personal”, llamado, asimismo, Europass, el cual permitirá el registro de todos los periodos de movilidad transnacional para propósitos de aprendizaje, a cualquier nivel y con cualquier objeto, que se alcancen en Europa, con respecto a criterios de calidad adecuados (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2004, p. 7).

El Europass facilita la presentación comprensible de las capacidades y competencias personales para fines de educación, capacitación, búsqueda de empleo o ejercicio laboral, en toda Europa (Comunidades Europeas, 2002-2010, s.f.).

Conclusiones

En cualquier entidad social la promoción de la formación de individuos y grupos, en general, y especialmente, en lo relativo a competencias personales, requiere del análisis cuidadoso de las propiedades del modelo, o la modalidad, en vías de instrumentación o difusión, puesto que, en principio, este conocimiento es determinante en la definición de los supuestos básicos relativos a la justificación y viabilidad de las políticas e iniciativas adoptadas.

El enfoque de competencias, instrumentado a través de normas o estándares de desempeño en las tareas concernientes a determinado ámbito o etapa de la formación (educación-capacitación-experiencia laboral), y llevado a la escala de complejos sistemas nacionales de calificaciones (como los que operan en países de la Comunidad Económica Europea), se ha convertido en “tecnología de punta” para adecuar las estructuras de aprendizaje (formal, no formal e informal) de que

dispone una sociedad, a las presiones de cambio generadas por la economía global.

Las propiedades de dicho enfoque, en gran parte derivadas de las características y atributos de las normas o estándares de competencia, están marcadas por una serie de sesgos que deben tenerse presentes, especialmente en el diseño de políticas e iniciativas encaminadas al fomento de la formación de grandes colectivos. A partir del análisis de tales propiedades, se identificaron ocho de estos sesgos:

- a) Concepción reduccionista de la formación por competencias.
- b) Énfasis en rendimiento y resultados.
- c) Concentración en un tipo de competencias.
- d) Orientación a competencias individuales.
- e) Discontinuidad entre educación, capacitación y experiencia laboral.
- f) Tergiversación conceptual entre habilidades y competencias.
- g) Omisión de contextos y valores.
- h) Sujeción a las fuerzas del mercado.

Es preciso advertir que todos los sesgos observados (salvo el de tergiversación conceptual entre habilidades y competencias) son parte de las cualidades en que el enfoque de formación basado en estándares de competencia concentra su fuerza. No obstante, al promover los modelos o sistemas de formación por competencias, es difícil —o se pasa por alto— la ponderación de los aspectos positivos y negativos de sus propiedades sustanciales; por lo que, cuando se trata de apoyar iniciativas afines a estos modelos y sistemas, con frecuencia se sobreestiman sus ventajas y fortalezas, en tanto se subestiman sus desventajas y debilidades. De tal forma, los sesgos referidos pueden resultar contraproducentes para el éxito de las políticas y medidas instrumentadas, e incluso, para los intereses de formación y desarrollo de los individuos y grupos directamente afectados.

Por consiguiente, la previsión y, de ser necesario, la corrección o compensación de los diversos sesgos que suelen acompañar a los proyectos y programas de formación por competencias, son asuntos críticos que deben abordar las propias iniciativas, desde su planeación.

De origen, el sentido de la educación y la capacitación basadas en (estándares de) competencias está orientado a la evaluación, acreditación y reconocimiento de los saberes hacer inherentes al desempeño competente (estandarizado) de las personas en determinada actividad, ocupación o función, en el entendido de que este desempeño, a su vez, es necesario para elevar o mantener la competitividad de una entidad social, con respecto a otras entidades sociales con intereses y propósitos similares o comunes. Frente al extenso acervo de información alusiva a la formación por competencias (relativa a esquemas de estandarización, evaluación, acreditación, reconocimiento y gestión), es inminente la necesidad de profundizar en el conocimiento de las competencias mismas (estandarizadas o no), considerando los elementos y la forma en que éstas se constituyen,

desarrollan y depuran, como parte de la naturaleza y las circunstancias de los seres humanos a lo largo de la vida.

Referencias

Acarín, N. y Acarín, L. (2005). *El cerebro del rey. Vida, sexo, conducta, envejecimiento y muerte de los humanos*. Barcelona: RBA Libros.

Argüelles, A. (Comp.). (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.

Bjørnåvold, J. (1997). La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías. *Revista Europea de Formación Profesional*, 12, 58-75. Consultado el 10 de agosto de 2008 en: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/127/12_e_s_bjornavold1.pdf

Buckley, F., Monks, K. y McKeivitt, C. (2002). *Identifying management needs in a time of flux: A new model for human resource manager education*. Dublín: Dublin City University Business School.

Burton, L. (Ed.). (1992). *Developing resourceful humans. Adult education within the economic context*. Londres: Routledge.

Calder, J. y McCollum, A. (1998). *Open and flexible learning in vocational education and training*. Londres: Kogan Page.

Centre for Educational Research and Innovation (1997). *Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies*. París: OCDE.

Centre for Educational Research and Innovation (2000). *Motivating students for lifelong learning*. París: OCDE.

Centro Interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional / Oficina Internacional del Trabajo (s.f.). *Competencia laboral. Identificación y normalización de competencias*. Consultado el 9 de mayo de 2009 en: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/iii/mexico/ii.htm>

Climént, J. (2010). *Reflexiones sobre la educación basada en competencias*. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.

Climént, J. (2009). El papel de las competencias individuales y colectivas en los sistemas de acción. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-19.

Coles, M. y Werquin, P. (2007). *Qualifications systems. Bridges to lifelong learning*. París: OCDE.

Comisión Europea (s.f., a). Elearningeuropa.info. *Glosario. Competencias*. Consultado el 4 de abril de 2009 en:

<http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?lng=es&page=glossary&abc=C>

Comisión Europea (s.f., b). Elearningeuropa.info. *Glossary. Skills*. Consultado el 4 de abril de 2009 en:

<http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=glossary&abc=S>

Comunidades Europeas, 2002-2010. (s.f.). *Abrir puertas al trabajo y la formación en Europa*. Consultado el 16 de diciembre de 2009 en:

http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale_id=11

Consejo de Normalización y Certificación de las Competencias Laborales (1996). *Reglas generales y específicas de los Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral*. México: Autor.

Consejo de Normalización y Certificación de las Competencias Laborales (1997). *Sistema Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral*. México: Autor.

Díaz Prieto, M. (2000). Trabajo a presión. *La Vanguardia Magazine*. Consultado el 17 de diciembre de 2009 en:

<http://www.comfia.net/caixamanresa/noticies/2000/mdiaz.html>

Ekinsmyth, C. y Bynner, J. (1994). *The basic skills of young adults*. Londres: The Basic Skills Agency.

Fallows, S. y Steven, C. (Comps.). (2000). *Integrating key skills in higher education*. Londres: Kogan Page.

Fernández-Salinero, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153.

Girard, R. (2004). Definición de criterios y métodos para la caracterización, definición, selección y clasificación de competencias claves en México. Estudio de consultoría, ASISTEC, S.C. México: Unidad Coordinadora y Administradora del PMETyC.

Gonczy, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. En A. Argüelles (Comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.

Lloyd, C. y Cook, A. (1993). *Implementing standards of competence. Practical strategies for industry*. Londres: Kogan Page.

O'Brien, K. (2000). Ability-based education. En S. Fallows y C. Steven (Comps.), *Integrating key skills in higher education*, 33-45. Londres: Kogan Page.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (1997). *Prepared for life. How to measure cross-curricular competencies*. París: Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2002). *Definition and selection of competences (DeSeCo). Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*. Consultado el 10 de enero de 2008 en: http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf

Oficina Internacional del Trabajo (1997). *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo: Autor.

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2004). Decision No. 2241/2004/EC of the European Parliament and of the Council —of 15 December 2004—, *Official Journal of the European Union*, 31 de diciembre de 2004. Consultado el 20 de diciembre de 2009 en: <http://eurlex.europa.eu/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:390:0006:0020:EN>

Pautler, A. (1993). The American curriculum experience. En H. Tomlinson, *Education and training*, (pp. 14-19). Reino Unido: Longman.

Qualifications and Curriculum Development Agency [Agencia de Desarrollo de Calificaciones y Currículo] (2004). *Key skills. Standards and guidance 2004*. Consultado el 18 de diciembre de 2009 en: www.qcda.gov.uk/6455.aspx

Qualifications and Curriculum Development Agency (s/f). *National Vocational Qualifications (NVQ): Purpose of framework*. Consultado el 23 de diciembre de 2009 en: www.qcda.gov.uk/7134.aspx

Quintanilla, M. (1993-1994). Seis conferencias sobre filosofía de la tecnología, *Plural (Administración de Colegios Regionales)*, 11-12(1-2). Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

Raggat, P. y Williams, S. (1999). *Government, markets and vocational qualifications. An anatomy of policy*. Londres: Falmer Press.

Ramírez, M. y Pérez, E. (2006). *Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en primaria*. México: Trillas.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work*. Nueva York: John Wiley and Sons.

Stover, E. (s.f.). *Creating a "Demand driven" workforce investment system to meet the workforce needs of the 21st century* (folleto informativo). Employment and Training Administration, United States Department of Labor.

Tessaring, M. (1998). *Formación para una sociedad en cambio. Informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la formación profesional en Europa*. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

Tomlinson, H. (Ed.). (1993). *Education and training 14-19: Continuity and diversity in the curriculum*. Reino Unido: Longman.

Tuning Project. (2004). *Tuning educational structures in Europe. Tuning methodology*. Consultado el 15 de febrero de 2009 en:
<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=172&Itemid=205>