



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

División de Estudios Profesionales

Las Competencias.
Un reto actual de la Educación Superior.

TESINA
que para obtener el título de
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
MARISARA PÉREZ ZAYAS

DIRECTORA DE TESINA
Mtra. Alma Mireya López Arce Coria



Ciudad Universitaria, México D.F., Marzo 2013.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres, Rosa María y Enrique por estar conmigo en cada etapa de mí existir, por brindarme siempre su amor, comprensión, ejemplo y respeto; porque de ellos he aprendido y disfrutado cada momento de la gran aventura que es la vida.

A mí amado hijo Esteban quien ha sido mi motor, mi ilusión y un gran motivo de éxito en mi vida.

A mi esposo Carlos Alfonso por su amor, su cooperación y apoyo siempre.

A mis hermanos Ricardo y Fernando que con su ejemplo y cariño en todo momento han estado conmigo.

Con profundo respeto, con gran admiración y una inmensa gratitud a la Maestra Alma Mireya López Arce por su paciencia, interés y apoyo en este trabajo y por acompañarme en el camino de mi desarrollo personal y profesional.

A mis familiares, amigos, compañeras, colegas y alumnas con sincero cariño por estar a mi lado, por todo lo que compartimos, por lo mucho que he aprendido de ustedes, por creer en mí y por sus sonrisas.

Al Colegio Guadalupe y sus Directivos por impulsarme y por todas las oportunidades de aprendizaje que me han dado.

Al Prof. José Monroy y a Jesús por iluminarme con su luz, en este documento.

Y con inmensa gratitud a cada una de las personas que viven en mi corazón, que han estado a mi lado, de quienes he aprendido tanto, que han sido parte de mí y que han contribuido a ser quien soy.

Marisara

I N D I C E

1. PREFACIO	1
2. PRESENTACION E INTRODUCCIÓN	5
3. « <i>COMPETENCE</i> » <i>VERSUS</i> «COMPETENCY»	8
4. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA FBC.....	9
5. LA ELECCIÓN DE LAS COMPETENCIAS:	17
6. TIPOS DE COMPETENCIA	26
7. EL SIGNIFICADO DEL CURRÍCULO	46
8. EL SIGNIFICADO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y LA INTERVENCIÓN DE LA PSICOLOGÍA	58
9. EL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN	63
10. LUCES Y SOMBRAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL BASADA EN LA COMPETENCIA	76
11. COMENTARIO FINAL	80
12. CONCLUSIÓN	84
 BIBLIOGRAFÍA	 89

1. RESUMEN

El desarrollo científico y de las tecnologías; los cambios producidos en los sistemas económicos y financieros y la aparición de nuevos problemas sociales y culturales a nivel mundial, obligaron a repensar el proceso educativo.

Por ello las necesidades y demandas requieren ahora de una atención urgente en forma directa y permanente. En este sentido, uno de los requerimientos inmediatos es la construcción de competencias.

Yolanda Argudín

Nueva visión en el cambio de paradigma psicopedagógico de la formación profesional:

La educación superior* actualmente necesita de una visión renovada para su planeación, que sea congruente con las características de la “sociedad del conocimiento”, a partir de esto se ha visto que es indispensable repensar los conceptos básicos de la educación, realizar una planeación estratégica en las universidades y explorar las competencias de acuerdo con las exigencias del mundo laboral para los profesionistas del siglo XXI. Se ha propuesto un cambio a escala mundial con el fin de garantizar la excelencia educativa y satisfacer las necesidades de la práctica laboral. Éste debe iniciarse desde un marco conceptual que cimiente la consonancia entre los conocimientos, las habilidades y los valores. El marco conceptual lo constituyen la misión y el sello específico de cada institución, en mi caso es la UNAM.

Para alcanzar las metas educativas la formación superior requiere en este momento que se trace un plan que permita cambiar o rectificar una situación existente, tarea que comprende las siguientes fases: la intención de actuar, lo cual significa en otras palabras, **la intervención de la psicología para estudiar, analizar, proponer y predecir la conducta y relaciones humanas adecuadas**, además de una estrecha relación con la ética, un correspondiente proyecto situado en el siglo XXI, en suma una intención de esfuerzos en conjunto que le de sustento a dicha educación y su filosofía correspondiente.

En este trabajo se reconoce el origen interdisciplinar del conocimiento científico, se le da prioridad a los ejes psicológico, pedagógico y filosófico pues damos como hecho que estos adquieren relevancia en el proceso cognitivo; además se propone e insiste, en que para su enseñanza se requiere reproducir también esa interdisciplinariedad que desaparece con la compartimentación curricular en diferentes saberes. Se señala, asimismo, que si la educación superior pretende dar formación integral a los estudiantes es necesario utilizar la interdisciplinariedad y asegurarla con mecanismos que la puedan poner en práctica.

Uno de los mecanismos psicopedagógicos que ofrece este enfoque es el de “enseñanza por competencia” en la modalidad de los **“bloques formativos”** BELLOCCHIO (2007), es decir, conjunto de materias cuyas conexiones implícitas quedan reveladas cuando tratan un problema de interés común.

El “bloque formativo” se entiende como un mecanismo psicológico que asegura el ejercicio de una forma de interdisciplinariedad y contribuye pedagógicamente a paliar el problema de la visión fragmentada del saber. Estudia y valora la educación basada en competencias como una oportunidad para reorganizar interdisciplinariamente el currículum.

Se parte de un diagnóstico sobre el estado actual de la interdisciplinariedad en la educación superior, donde predomina el aislamiento mono-disciplinar lo cual genera limitaciones. Esas limitaciones podrían ser todas superadas de una vez, sí

se pusiera mayor atención en el diseño curricular, es decir, al tema de la organización de los saberes. El cual debe ser producto de una reflexión epistemológica acerca de su naturaleza y relaciones mutuas.

Sin embargo, esta organización, más que a ello, obedece al peso de la costumbre donde los criterios positivistas parecen haber dejado una huella indeleble. Una reflexión que supere el paradigma positivista nos permitiría reorganizar los saberes en carreras integradoras que atiendan al complejo "feedback" que existe entre la teoría y la acción ofreciendo una visión holística de los saberes teórico-prácticos en donde están involucradas convergentemente las ciencias fácticas, las ciencias formales, las tecnologías y las humanidades.

La situación actual, tras la destrucción curricular de la interdisciplinariedad, obliga a los "curricólogos" a reorganizar los campos de la enseñanza, tratando de encontrar mecanismos como el de los módulos o el de los bloques formativos que aseguren el ejercicio de la interdisciplinariedad, de modo tal que haya congruencia entre la producción del conocimiento y su enseñanza, ZABALZA (2007).

El aporte de la Educación Basada en Competencias (EBC) propia de la reforma educativa mundial en la que están involucrados muchos países latinoamericanos, ofrece la oportunidad de incorporar los cambios requeridos. En efecto, el diseño de bloques formativos permitiría el intercambio fructífero de información y el borrado de los límites artificiales del conocimiento. Dichos bloques se forman con un equipo interprofesional y mixto (de profesores y alumnos) especialmente creado para el tratamiento de dificultades específicas propias del campo problemático de la profesión, sobre las cuales se realiza un proyecto de investigación o intervención.

La idea central del bloque formativo es que los maestros trasciendan los límites de sus asignaturas y recuperen para sus alumnos, el carácter interdisciplinario de la producción del saber. Cada participante del bloque tiene que hacer sus aportes al

estudio de los problemas que se determinen, extremando sus conocimientos en relación con el de los demás, en un discurso donde el objetivo sea la construcción de una respuesta transdisciplinar y conjunta a la problemática estudiada. Las clases del bloque formativo son impartidas por grupos de profesores que trabajan con los alumnos, en el aula o fuera de ella, guiando las actividades especialmente programadas y fomentando, a la vez, la autonomía de los estudiantes para la gestión de sus aprendizajes futuros.

La competencia que debe desarrollar el estudiante al final del bloque se denomina "competencia global o interdisciplinaria" y se logra en un tiempo que puede ir más allá de la duración de un cuatrimestre o semestre lectivo. El diseño de los bloques formativos debe ser flexible y tentativo, de modo de permitir los cambios que se requieran para el tratamiento de aspectos emergentes del campo problemático del programa educativo.

2. PRESENTACIÓN E INTRODUCCIÓN

Cada época ha tenido su propuesta educativa para las nuevas generaciones en respuesta a las condiciones y exigencias sociales, económicas, políticas e ideológicas del momento, Sin embargo, la lógica está inscrita en el cerebro del hombre, es matemática sin saberlo; tiene sed de clasificaciones, de claridad en sus deducciones bien hechas, la información le sirve para realizarse.

Marisara Pérez Z.

2.1. Significados del concepto competencia de nivel superior o profesional

Es probablemente, en el enfoque de competencias como “instrumento de gestión” de recursos y desempeño humano donde se genera el ámbito de análisis de mayor importancia para clasificaciones o calificaciones requeridas hacia un desempeño competente profesional, es donde tienen lugar las principales divergencias (que no necesariamente contradicciones) respecto a cómo son concebidas o que significan las competencias profesionales.

En efecto ---y aun a riesgo de que, por atender a las exigencias de claridad específica que requiere todo texto, se produzca una cierta simplificación---, puede llegar a establecerse que en el momento conceptual y cultural promovido por las competencias profesionales se desarrollan dos enfoques o tradiciones divergentes, sobre todo en la aplicación y el uso que debe darse a este nuevo constructo en su condición de <instrumento> y como consecuencia de ello, divergentes en la concepción y significado del propio constructo.

Ciertamente, resulta innecesario entablar aquí una discusión sobre cuál de las dos tradiciones fue anterior. Los hechos que analizan el origen del movimiento de competencias profesionales ofrecen argumentos para todos los gustos, dependiendo en cada caso del periodo de tiempo considerado como el <Inicio> del movimiento (sea este la década de 1960, la de 1950 o, incluso, finales de la de 1920). Habrá que dejar, pues, a los historiadores que sigan escudriñando en las raíces

históricas y conceptuales del movimiento en general y de ambas tradiciones en particular, para centrar la atención en el más reciente desarrollo de dichas tradiciones.

Si se atiende, pues, al desarrollo reciente de ambas tradiciones, puede decirse que, cronológicamente hablando, la primera de ellas es la inaugurada por la propuesta conceptual de David C. McClelland (1987), la cual se inscribe en la tradición de la Psicología Industrial (posteriormente convertida en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones) y, más específicamente, en la tradición que tiene como objeto de estudio e interés la gestión y dirección de los recursos. McClelland y colaboradores han propuesto la teoría de las "Tres necesidades", en la que sostienen que existen tres motivos o necesidades muy importantes en las situaciones laborales:

1 Necesidad de logros, 2 Necesidad de poder, 3 Necesidad de afiliación.

La nueva propuesta produce una significativa revolución conceptual en dicha corriente, cuyos desarrollos se extienden hasta nuestros días. Los tradicionales análisis sobre las aptitudes, las actitudes y las capacidades idóneas de gestores y ejecutivos de las organizaciones empresariales, así como sus correspondientes taxonomías, van a ser sustituidos por los análisis ---y sus correspondientes taxonomías--- de las competencias profesionales. De la propuesta de McClelland merece la pena destacar su crítica a la consideración de los conocimientos, aptitudes y actitudes como predictores *suficientes* del desempeño laboral, así como la necesidad de prestar mucha más atención a los desempeños *exitosos*, como punto de partida del análisis que permita inferir qué otras variables (además de los conocimientos, aptitudes y actitudes) desempeñan un papel en la competencia profesional.

A partir de estas intuiciones novedosas, los estudiosos en gerencia organizacional y en dirección de recursos humanos han venido desarrollando y elaborando durante los últimos treinta años numerosos modelos de competencia gerencial. Este tipo de trabajos suponen, de hecho, una prolongación o enlace con las preocupaciones de la tradición, siempre interesada en definir las características idóneas o Ideales que deben reunir los gerentes o directores de las organizaciones empresariales. Los modelos de competencias elaborados en el marco de esta tradición, los numerosos trabajos de Boyatzis, (1982), o el conocido «modelo Hay Group, Emotional and Social Competences Inventory ESCI», constituyen ilustraciones de este enfoque, consideran como variables que intervienen en el desempeño profesional adecuado ---además de los conocimientos, aptitudes, actitudes, capacidades y destrezas de los sujetos--- las condiciones y características específicas de la propia organización o empresa (su tecnología y su cultura, preferentemente), así como también factores situacionales (tales como el entorno, el clima interno o el estado de desarrollo de la organización).

La Sociedad de la información ejerce dos efectos críticos en la Educación: la virtualidad y la primacía del usuario. Tales efectos implican, por una parte, el uso de recursos educativos virtuales disponibles principalmente en la Web, y por otra, la interacción directa del educando con los mismos. Para que el aprendizaje en entornos virtuales sea realmente significativo, habrán de cumplirse dos premisas. Por una parte, el educando habrá de disponer de habilidades cognitivas relacionadas con el pensamiento crítico para la toma de decisiones y la resolución de problemas, relacionadas en definitiva con aprender a aprender (meta aprendizaje). Por otra parte, los recursos seleccionados con fines educativos bien por el educando, bien por el educador o el bibliotecario.

3. «COMPETENCE» VERSUS «COMPETENCY»

Pensamiento y lenguaje pertenecen al área Psicológica, sin embargo, pensar en Psicopedagogía Clínica implica la elección de un posicionamiento filosófico a lo largo de las distintas formas de abordar los problemas de aprendizaje desde la psicopedagogía clínica.

Marisara Pérez Z.

El lenguaje contiene expresiones o manifestaciones de la variedad y diversidad de significados del concepto competencia profesional (o laboral) está relacionada con el dualismo conceptual del propio término *competencia*. El equívoco se multiplica fundamentalmente en castellano, ya que en inglés existen dos palabras diferentes, *competence* y *competency* que permiten atribuir a cada una de ellas las dos versiones conceptuales del término «competencia».

Como señala Fletcher, deben diferenciarse los siguientes términos:

- *Competence*: ordinariamente se refiere a competencias ocupacionales basadas en resultados (tales como las NVQ); definen expectativas de desempeño laboral en términos de *outputs*.
- *Competency*: su significado más frecuente alude a descriptores del desempeño individual basados en la conducta; describen los *inputs* que facilitan la consecución del desempeño laboral exitoso.

En definitiva, siguiendo a Fletcher, la *competence* o las *competences* estarán más relacionadas con el trabajo y su realización, mientras que la *competency* o las *competencies* están más relacionadas con las personas que realizan el trabajo.

4. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA FBC

El propósito fundamental de este escrito es impulsar un proceso de cambio que ayude a convertir la formación de procesos humanos en el eje central del aumento de la productividad y competitividad, y los bienes y servicios del país.(LópezArce A.)

Los estudiosos en la materia sitúan en Estados Unidos, allá por los años veinte del siglo pasado, el origen del movimiento o enfoque de la **Formación Basada en la Competencia (FBC)**, inaugurado por las reformas educativas requeridas por los sectores industriales y comerciales, que reclamaban una mayor atención a los resultados especificados en formas conductualmente objetivas. Pero, probablemente, los fundamentos conceptuales y teóricos más explícitos de este enfoque se sitúan en la reforma de la formación del profesorado que tuvo lugar a finales de los años sesenta en Estados Unidos.

Concretamente, con motivo de la creciente insatisfacción social por los mediocres resultados de la formación elemental o básica y de las numerosas demandas que reclamaban la reforma de la formación del profesorado de esta etapa educativa, la Oficina de Educación de Estados Unidos encargó estudios sobre programas de formación para la preparación del profesorado de la escuela elemental. Los programas resultantes se centraban en el rendimiento de los alumnos y establecieron una relación estrecha entre el aprendizaje del alumno y la competencia del profesor. Como consecuencia de ello, empezó a plantearse como exigencia que los aspirantes a la función docente evidenciaran, acreditaran y les fuera certificada su competencia. Así pues, la formación del profesorado basada en la competencia se convirtió en un movimiento cuyo enfoque fue asumido por algunos Estados que aplicaron procedimientos de certificación de la competencia a los aspirantes a la función docente.

A pesar de las críticas que provocó este enfoque (particularmente, en instituciones de educación superior, que lo consideraron una amenaza a la autonomía institucional y a la

libertad académica), la Oficina de Educación lo siguió apoyando a través del National Consortium of Competency Based Education Centers, que desarrolló un conjunto de «*criterios* para describir y evaluar los programas basados en la competencia». Estos criterios anticiparon hace más de tres décadas los rasgos fundamentales que caracterizan lo que hoy día se conoce como enfoque de la *Formación Basada en la Competencia* (FBC). A título de ilustración, se enumeran seguidamente algunos de estos criterios, en particular aquellos cuyo enunciado corresponde plenamente con los supuestos que subyacen a la actual FBC:

- Las competencias se basan en el análisis de los roles profesionales.
- Los enunciados de competencia describen los resultados esperados del desempeño de funciones profesionalmente relacionadas, o aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran esenciales para la ejecución de dichas funciones.
- Los enunciados de competencia facilitan la evaluación referenciada en criterios.
- Las competencias son consideradas como predicciones tentativas de la eficacia profesional y están sujetas a procedimientos de validación permanente.
- El programa de instrucción se deriva y está asociado a competencias especificadas.
- La instrucción que soporta el desarrollo de competencias se organiza en unidades de tamaño manejable.
- La instrucción se organiza y desarrolla de forma tal que se acomode al estilo del aprendiz, a la secuencia preferida, al ritmo y a las necesidades percibidas.
- El grado de progreso del aprendiz se pone en conocimiento del interesado a lo largo del programa.
- Las especificaciones de la instrucción se reconsideran y se revisan a partir de los datos retroalimentados.
- Las medidas de la competencia son específicas, reales y sensibles a su matización.

- Las medidas de la competencia discriminan a partir de los estándares establecidos para la demostración.
- Las medidas y los estándares de competencia se especifican y se hacen públicos antes de la instrucción.

En los años setenta del pasado siglo la formación profesional en EUA. se hizo eco de este enfoque, particularmente por las oportunidades que ofrecía de estrechar la cooperación entre los sistemas educativos y formativos y las demandas formativas de los sectores industriales y de servicios, así como, en general, de los sectores profesionales. Durante esa década se invirtieron importantes fondos federales para estimular el cambio y el desarrollo de los sistemas de Formación Profesional en los diversos estados, correspondiendo al National Center for Research in Vocational Education el papel de líder y coordinador en los desarrollos de estos fondos federales.

Por su parte, en el Reino Unido tuvo lugar también a principios de la década de 1980, aunque por razones diferentes, la emergencia del enfoque de la *formación basada en la competencia*. La explosión demográfica de mediados de los setenta, junto a la recesión económica de finales de esa década, produjo un grave desajuste entre el número de jóvenes en edad de ingresar en el mercado de trabajo y el número de empleos disponibles. Dicho desajuste se vio agravado por la falta de correspondencia entre la cualificación profesional de los jóvenes y las exigencias de cualificación del mercado laboral. Este fenómeno constituyó la principal preocupación de los responsables políticos de la Formación Profesional.

Una de las respuestas a este problema la constituyó la histórica publicación del Departamento de Empleo *A New Training Initiative: An Agenda for Action* (1981), que enmarcó el inicio de un conjunto de cambios decisivos en el sistema de cualificaciones y de Formación Profesional en el Reino Unido que se irían desarrollando a lo largo de la década. El objetivo de incrementar y mejorar las competencias de los trabajadores acabó desembocando en 1986 en la creación

del National Council for Vocational Qualifications (NCVQ). Este órgano asumió la responsabilidad de basar las cualificaciones profesionales sobre referentes de competencias, es decir, sobre la descripción de las funciones que un trabajador debía ser capaz de realizar; esto es, más sobre los *resultados* del aprendizaje que sobre el *proceso* de aprendizaje. La combinación de una estructura del aprendizaje basada en los resultados y el acento puesto en la pertinencia práctica de las cualificaciones fue percibida como una auténtica revolución.

Aunque este nuevo enfoque de la formación, la educación y el aprendizaje basados en la competencia no dejó de sufrir serias críticas (tanto desde el punto de vista filosófico, psicológico y pedagógico como desde la discutible utilidad práctica y eficacia de sus resultados), su adopción oficial por el Reino Unido produjo su inmediata incorporación en países de su área de influencia, tales como Irlanda, Australia y Nueva Zelanda. Por su parte, también en la década de 1980, Canadá empezó a incorporar este enfoque de la formación en sus programas de Formación Profesional.

A comienzos de la década de 1990 fue España quien, en la reforma de su sistema educativo auspiciada por Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), incorporó el enfoque de la FBC a la reforma específica de la Formación Profesional reglada; enfoque que, posteriormente, ha sido también adoptado por los demás subsistemas de Formación Profesional (formación ocupacional y formación continua). Junto a otros factores, no cabe duda de que ello contribuyó a facilitar la penetración de dicho enfoque en los países latinoamericanos: inicialmente, de forma más decidida en México y, posteriormente, en numerosos países centro y sudamericanos.

Respecto a su ámbito de aplicación en el amplio campo de la formación, la FBC ha encontrado su lugar natural de implantación y desarrollo en lo que se conoce como enseñanza o formación profesional de carácter no superior, ya que las enseñanzas superiores y/o universitarias se han manifestado, por lo general y salvo algunas excepciones (por ejemplo, las formaciones relacionadas con las ciencias

de la salud), reticentes a adoptar este enfoque. No obstante, en los últimos años se han producido algunas experiencias puntuales de diseño de programas formativos de enseñanza superior que han incorporado el enfoque de la FBC (por ejemplo, en el Reino Unido o Australia).

A este respecto, quizá el hecho reciente más relevante sea la Declaración de Bolonia (1999), según la cual los países de la Unión Europea que se incorporan a ella se comprometen a una cierta homogenización de sus planes de estudios universitarios -en orden a la transparencia, correspondencia y convalidación mutua de las titulaciones- desde el enfoque de la competencia.

A modo de conclusión de esta breve introducción histórica, puede afirmarse que, entrados ya en el siglo XXI, el grado de implantación de la FBC resulta indiscutible y que se halla en un proceso de creciente generalización.

No obstante, las críticas que ha recibido siguen siendo recurrentes y a día de hoy continúan abiertos el debate y la discusión sobre algunos de sus fundamentos e implicaciones.

4.1. Características principales de este enfoque de la Formación Profesional

La FBC (formación basada en la competencia) se configura como instrumento al servicio del empleo

El enfoque de la FBC surge como una respuesta al *desajuste* entre la formación y el empleo, es decir, al desajuste entre los aprendizajes adquiridos a través de la formación y los requerimientos necesarios para el desempeño de los puestos de trabajo demandados en el mercado laboral. En este sentido, puede decirse que el interés por resolver este desajuste constituye una característica peculiar de este enfoque.

En efecto, tanto las reformas educativas de la década de 1920 en Estados Unidos como la reforma de la formación del profesorado de las de 1960 y 1970, también en EUA, y la reforma de la Formación Profesional emprendida en la de 1980 en el Reino Unido por la New Training Initiatives, surgen como alternativas a los enfoques tradicionales de la formación (basada en el conocimiento) y, en particular, para aproximar los objetivos formativos a las exigencias del empleo (expresadas en términos de *competencias profesionales*).

Este rasgo general de la FBC remite, inmediatamente, a otras caracterizaciones de este enfoque no menos relevantes. En primer lugar, debe señalarse que el ajuste entre la formación y el empleo se ha de producir en una única dirección: adaptación de la formación al empleo. Es decir, que es la formación la que tiene que adaptarse a las exigencias o requerimientos del empleo, y no al revés, recuperándose con ello la auténtica dimensión de la formación, la de ser un «instrumento para».

Frente a exageraciones promovidas por los enfoques tradicionales de la formación (basada en el conocimiento), según las cuales la formación llegaba a constituirse casi como un fin en sí misma (con sus propias lógicas y sus propios objetivos), el enfoque de la FBC reivindica el carácter instrumental de la formación: la formación es un instrumento para alcanzar o conseguir algo. Y para el enfoque de la FBC ese *alcanzar o conseguir* algo no es otra cosa que adquirir las competencias profesionales requeridas en el empleo.

El objetivo de la FBC es la adquisición de competencias profesionales

En definitiva, para el enfoque de la FBC, la formación es un Instrumento para conseguir un *objetivo*, y dicho objetivo no pertenece al mundo de la formación propiamente dicho, ni es establecido por éste ni desde éste, sino que está fuera de él: son las competencias profesionales que se requieren en las diferentes ocupaciones o puestos de trabajo.

En todo caso, debe aclararse que el enfoque de la *formación basada en la competencia* no es un enfoque opuesto, ni contrario, al tradicional de la *formación basada en el conocimiento*-, es, simplemente, un enfoque distinto, aunque ambos comparten obviamente algunos criterios o procedimientos en el diseño de los programas formativos.

En efecto, para ambos enfoques un programa formativo debe incluir la adquisición de lo que tradicionalmente se ha venido identificando como *conocimientos* (identificación reduccionista, ya que dichos conocimientos se han referido ordinariamente sólo a un tipo de contenidos formativos, a saber, la *información y datos* sobre hechos, junto a los *conceptos, teorías principios y/o leyes* que permiten categorizarlos y relacionarlos de forma significativa). Pero, mientras que para la *formación basada en los conocimientos* este tipo de contenidos formativos constituyen de forma casi exclusiva el objetivo de la formación y el referente del diseño de los programas formativos, para el enfoque de la *formación basada en la competencia* sólo interesa incluir -como objeto de formación- aquellos hechos y conceptos que, junto a otros dos tipos de contenidos formativos (los *procedimientos* y las *actitudes*), son útiles para la adquisición de la competencia profesional, que es lo que constituye el auténtico objetivo de un programa formativo basado en la competencia.

Así pues, para el enfoque de la *formación basada en los conocimientos* son estos últimos el fundamental objeto de aprendizaje de los programas formativos. El tipo de conocimientos que son, en concreto, objeto de un programa formativo es determinado ---según este enfoque--- por el equipo de docentes o por los responsables del diseño del programa, de acuerdo con criterios tales como el grado de desarrollo de conocimientos de la ciencia o disciplina relacionada con el programa formativo, la capacidad intelectual y la formación básica necesaria del alumnado para su adquisición, el establecimiento de una gradación progresiva en el proceso de aprendizaje de conocimientos, etc.

De forma distinta (aunque no necesariamente opuesta ni excluyente), para el enfoque de la *formación basada en la competencia* el objetivo de los programas formativos

no es, fundamentalmente, adquirir conocimientos sobre hechos y conceptos, sino adquirir competencias profesionales (lo cual implica, por supuesto, adquirir conocimientos sobre hechos y conceptos; pero también adquirir conocimientos o saberes sobre procedimientos y actitudes). Y los elementos constitutivos de una competencia profesional no son establecidos por los docentes, ni por quienes diseñan los programas formativos, sino que son definidos por expertos en los diferentes campos ocupacionales a partir del análisis de los requerimientos que se precisan para el desempeño efectivo de las ocupaciones o puestos de trabajo.

5. LA ELECCIÓN DE LAS COMPETENCIAS:

“las teorías son una caja negra donde uno mete la realidad para que se adecue”

F. Guattari

Con esta frase se critica a los profesionales que pueden ver en los fenómenos sólo aquello que contempla su paradigma, es decir que trabajan con un abordaje clínico mono paradigmático, desde nuestra taxonomía.

Marisara Pérez Z.

Las competencias, igual que las actitudes, no son potencialidades a desarrollar, porque no son dadas por herencia ni se originan de manera congénita, sino que forman parte de la construcción pertinente y persistente de la persona. La construcción de competencias debe relacionarse con una comunidad específica, es decir, desde un entorno social, respondiendo a sus necesidades y de acuerdo con las metas, requerimientos y expectativas cambiantes de una sociedad abierta. Para elegir el núcleo de competencias básicas que se requiere construir, es necesario analizar y responder en forma realista las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las competencias básicas y necesarias para obtener buenos resultados en la práctica profesional contemporánea?
2. ¿Qué indicadores permiten elegir las competencias que se van a construir?
3. ¿Cuáles son los medios más efectivos para construir estas competencias?
4. ¿Cuáles son los medios más efectivos para comprobar que los alumnos han construido estas competencias?

Para definir y delimitar con mayor precisión la enorme complejidad que presenta esta nueva concepción de la competencia profesional ----interpretada como resultado de la interacción integrada de variables del sujeto, de la organización y de la situación-----, estos modelos han producido numerosas categorías de competencias:

- competencias mínimas,
- competencias efectivas,
- competencias genéricas,
- competencias transversales,
- competencias específicas,
- competencias de la organización, etc.

Sin pretender ahora realizar aquí un análisis exhaustivo del estado actual de desarrollo de esta tradición, sí, en cambio, merece la pena destacar los principales indicadores de identidad que la convierten en divergente o distinta de la tradición que analizo después.

La primera de ellas tiene que ver con su concepción del «desempeño». Ciertamente, todas las tradiciones o enfoques del movimiento de competencias comparten su énfasis en el **desempeño como indicador de las competencias profesionales** (trascendiendo la tradicional consideración, según la cual los *conocimientos* son los principales predictores de la capacidad profesional). En efecto, el *desempeño* implica ----además de conocimientos- habilidades y destrezas, resolución de problemas prácticos en situaciones reales, saber mantener relaciones e interacciones con otros, así como saber trabajar en equipo, adaptación a las contingencias del entorno, etc.--- **Pero esta tradición se interesa sobre todo por los desempeños exitosos.** En otras palabras, los desempeños que interesan a este enfoque, a partir de los cuales infieren las competencias que los soportan, son los desempeños superiores, los óptimos, los de los gestores que triunfan y destacan, y que permiten diferenciar el desempeño excelente del ordinario.

Una segunda característica de esta tradición en el estudio de las competencias profesionales (que, a su vez, permite comprender su interés preferente por los desempeños exitosos) reside en el ámbito de aplicación práctica de tales estudios- En efecto, en consonancia con la más pura tradición, los modelos de competencias elaborados por quienes realizan estudios e investigaciones en el

marco de esta tradición **están preferentemente interesados en la identificación de las competencias de los directores, ejecutivos, gestores y/o cuadros de las organizaciones empresariales, prestándoles una menor atención a las de los trabajadores y empleados ordinarios.**

Por tercera y última, debe señalarse que ordinariamente estos modelos, aunque inician su análisis a partir de la identificación de desempeños *exitosos* efectivos, conciben y definen la competencia profesional en términos de capacidad y habilidad *potencial* de un sujeto, es decir, **la describen como lo que un sujeto puede hacer, más que como lo que un sujeto efectivamente hace.** Aquí cabe hacer la distinción conceptual, citada por Fletcher (2000), entre *competence* y *competency*

Esta forma de concebir la competencia a la que alude esta última característica obedece, probablemente, al mencionado interés de este enfoque por construir modelos de competencias que se correspondan con desempeños exitosos o excelentes, así como a las evidentes dificultades de acotar y expresar, en términos de comportamientos efectivos, las competencias del más alto nivel (que implican mayor responsabilidad, mayor capacidad de adaptación y mayor capacidad de solución de problemas imprevistos; y, por tanto, mayor importancia de los procesos cognitivos subyacentes en la toma de decisiones, que son difícilmente observables como consecuencias o resultados de las actividades de trabajo).

Las contrapartidas negativas de esta concepción de la competencia residen en su posible confusión con los conceptos tradicionales de aptitudes y actitudes («la orientación a la eficiencia», la «confianza en sí mismo», la «gestión de procesos grupales», la «autoevaluación», la «motivación a terceros», la «espontaneidad», el «autocontrol», etc., ¿constituyen competencias propiamente dichas o son, sencillamente, aptitudes y actitudes?) y en la dificultad que entraña su evaluación y acreditación, al tratarse de supuestos no observables; en todo caso, debe señalarse también que, desde la óptica de cada empresa particular, éste es ordinariamente el enfoque

más demandado y, como consecuencia de ello, el más aplicado por las consultoras que ofrecen al mundo empresarial.

Las competencias desde la perspectiva universitaria ---sentido universal--- son un nuevo instrumento de gestión de recursos y directrices, es decir, modelos de gestión de competencias para una empresa en particular llamada tradicionalmente ejercer la profesión. Ello a su vez permite comprender la proliferación de modelos, a los que he aludido con anterioridad, también debido a la diversidad de variables (especializaciones en el ámbito de la profesión).que caracterizan a las diferentes empresas en su demanda.

La tradición ortodoxa o enfoque adopta una óptica más *sectorial* (considera las competencias requeridas en todo un sector productivo o de servicios), la cual con frecuencia resulta insuficiente para «seleccionar» todas las competencias específicas que, en función de su peculiar situación y organización, se requieren en una empresa determinada. El enfoque de competencias como instrumento para establecer Sistemas de Cualificaciones Profesionales.

La segunda tradición o enfoque surge como respuesta a un tipo de problemas relativamente independientes de la búsqueda de modelos de competencia gerencial. En concreto, surge como respuesta a la crisis de los sistemas formativos en general y a la crisis de la formación profesional en particular. Algunos autores (Tuxworth, Eric en Burke, 1989) sitúan los antecedentes de esta segunda tradición en el movimiento promotor de la formación del profesorado basada en la competencia, que tuvo lugar en Estados Unidos en los primeros años de la década de 1970. En cierto modo, este movimiento constituyó una respuesta parcial al clima de profunda crisis del sistema educativo, denunciada en los años sesenta por amplios sectores de la sociedad estadounidense, que insatisfechos por el alto coste del sistema educativo y sus pobres rendimientos reclamaron su urgente revisión y reforma. Sean estos u otros sus antecedentes, lo que parece cierto es que este segundo enfoque se fragua y consolida fundamentalmente en el Reino Unido durante la década de 1980.

De facto, se tiene como antecedente en una publicación oficial del Departamento de Empleo británico, en concreto de la Manpower Services Commission (*A New Training Initiative: An Agenda for Action*, 1981), y suele considerarse como el punto de partida de este nuevo enfoque.

El año 1986 fue, sin duda, clave para su impulso definitivo: primero se hizo público el famoso informe *Review of Vocational Qualifications in England and Wales*, unos meses más tarde **el Gobierno publicó el “Libro Blanco”**, *Working Together Education and Training*, y tuvo lugar la creación del Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales (National Council for Vocational Qualifications).

Como respuesta a la crisis de los sistemas de Formación Profesional, el citado informe, *Review of Vocational Qualifications in England and Wales*, sugería que el vigente sistema de cualificaciones profesionales británico carecía de pautas claras y fácilmente comprensibles y que sufría considerables solapamientos y lagunas; también indicaba que existían muchas barreras en el acceso a las cualificaciones, inadecuadas ordenaciones para la progresión y/o transferencia de créditos; y que **los métodos de evaluación tendían a estar sesgados hacia la comprobación de conocimientos, más que de habilidades o competencias**, cuando lo que precisaban los empleadores era precisamente la aplicación de las habilidades y del conocimiento a las situaciones laborales concretas (véase Fletcher, 1994). Dicho informe sugería también que una cualificación profesional debía ser definida como **«un enunciado de competencia, realmente relevante para el trabajo y debía estar orientada a facilitar el ingreso o promoción en el empleo (más allá de la propia educación y formación) y debía ser evaluada individualmente por una agencia reconocida»**.

El “Libro Blanco” asumió todas estas recomendaciones y postuló que las cualificaciones profesionales **«debían relacionarse más directa y claramente con la competencia requerida en el trabajo»**. A partir de este momento se

desarrolló institucionalmente una reforma radical en el tratamiento de las cualificaciones profesionales.

Por lo que se refiere a las señas de identidad de este enfoque (o tradición) habría que señalar, en primer lugar, que se centra también en los desempeños efectivos como punto de partida del análisis de las competencias profesionales (que suele realizarse mediante la técnica conocida como *análisis funcional*, para diferenciarse del tradicional análisis ocupacional o análisis de los puestos de trabajo y tareas). Pero, a diferencia del anterior, este enfoque se interesa por los desempeños *ordinarios* que se realizan en las situaciones de trabajo, más que por los desempeños superiores, óptimos o exitosos; esto es, **el enunciado de una competencia profesional no tiene que estar necesariamente asociado al desempeño óptimo o excelente de unas tareas, sino sencillamente a su desempeño suficiente o satisfactorio.**

Dicho análisis de los desempeños efectivos ordinarios en los diferentes sectores productivos (y de servicios) y en las diferentes situaciones de trabajo posibilita la configuración de las *cualificaciones profesionales* (las conocidas como NVQ) y la edificación de un Sistema (Nacional) de Cualificaciones Profesionales. **Primero** fue el Reino Unido, después los países de su influencia cultural (Australia, Nueva Zelanda, Irlanda), más tarde España, luego México y otros países latinoamericanos..., cada vez hay más países que promueven el establecimiento de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales basado en el concepto de competencia profesional.

En **segundo** lugar y en consonancia con los intereses de los Departamentos de Educación y Empleo del Reino Unido, entonces responsables de la mayoría de los programas de Formación Profesional inicial y continua destinados, respectivamente, a las poblaciones escolar y a la desempleada, este enfoque se interesa preferentemente por el análisis de las competencias profesionales más básicas o de menor nivel.

Así pues, su ámbito de aplicación prioritario no es el de los profesionales de cualificación superior, sino la mayoría de la población activa (tanto la que precisa un incremento de cualificación, o una recualificación profesional para conservar su empleo, como la desempleada), así como, indirectamente, la población escolar que cursa Formación Profesional, cuyos contenidos formativos deberían elaborarse ---según este enfoque teniendo también como objetivo, o referente, las competencias profesionales---.La **tercera** característica que diferencia ambos enfoques o tradiciones reside en la propia concepción de la competencia profesional. En efecto, si para el enfoque analizado más arriba la competencia tiene un carácter potencial; esto es, **define lo que un sujeto «puede hacer» y no «lo que efectivamente hace»**.

Para este enfoque la competencia es definida mediante la expresión en **comportamientos efectivos y observables de capacidades y destrezas** (cognitivas, prácticas, de solución de problemas, de relación con los otros, de adaptación al entorno interno y externo de la organización...).En otras palabras, para esta tradición del movimiento de competencias, una competencia profesional (sea formulada en términos de estándares o normas de competencia, de unidades de competencia o de cualifica-dones profesionales) está siempre asociada a sus correspondientes ***criterios de realización efectiva*** (*performance criteria*); por tanto, implica una *realización* (*acción o aplicación*), la cual además de constituir la competencia profesional propiamente dicha, **hace posible su evaluación y su acreditación**.

De esta forma, este enfoque intenta *objetivar* el concepto de competencia profesional, al requerir su expresión observable en las situaciones donde tienen lugar los procesos productivos (reales o simulados). En definitiva, este enfoque asocia indisolublemente al concepto de competencia la realización efectiva de los roles y situaciones de trabajo, al relacionarlo con la consecución de estándares de competencia (consecuencias o resultados de las acciones o actividades de trabajo).Y, así como el anterior enfoque corre el riesgo de confundir las competencias con las aptitudes y las actitudes, el riesgo de la apuesta conceptual de este enfoque reside en las dificultades que entraña llegar a identificar adecuados *criterios de*

realización, cuya acreditación por parte de un sujeto permita garantizar que su competencia es transferible a diversos contextos y situaciones de trabajo.

Modelos de competencia

Pero la variedad conceptual y/o de aplicaciones del concepto competencia profesional no se agota aquí. Los estudiosos de la materia han identificado, al menos, cuatro modelos diferentes de análisis o métodos de establecimiento de las competencias profesionales. Dichos modelos implican otras tantas concepciones de lo que debe entenderse por competencia profesional.

Ejemplos de «competence(s)»	Ejemplos de «competency(ies)»
<p>Se identifican con claridad los requisitos de los clientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los indicios de compra dados por los clientes son correctamente interpretados. 2. Se transmiten rápida y claramente a los clientes las ventajas más relevantes de un producto o servicio. 3. - Las preguntas de los clientes son contestadas y aclaradas con rapidez y sencillez. 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Se responsabiliza en la consecución de los objetivos personales y de la empresa. 2 Comunica y promueve objetivos De equipo. 3 Adopta una actitud abierta y honesta intentando aconsejar y apoyar cuando se le necesita. 4 Comparte sus ideas para desarrollar los logros de equipo.

Cuadro 1. «Competence» y «competency».

Mertens (1997), diferencia los siguientes tres modelos:

- El *modelo funcional*. Su objetivo es el establecimiento de un «mapa funcional» en un campo ocupacional determinado, que visualice las funciones

desglosadas que permiten conseguir el objetivo clave de una organización. A partir de dicho mapa se identifican las competencias requeridas para llevar a cabo dichas funciones. En definitiva, este modelo o método postula desglosar todas las funciones y subfunciones que permiten a una organización alcanzar sus propósitos y objetivos.

- El *modelo conductista*. Su objetivo es la identificación de los comportamientos exitosos que realizan los mejores trabajadores, los cuales sirven de referente para establecer las competencias que expresan el mejor desempeño en la empresa; en definitiva, este modelo procura identificar las capacidades personales que conducen a los desempeños óptimos en la organización.
- El *modelo constructivista*. Su objetivo es la «construcción» de las competencias profesionales mediante un proceso de discusión y debate entre los propios trabajadores, que reflexionan sobre las tareas y problemas que se presentan a la organización; las alternativas de solución a dichos problemas remiten al descubrimiento o construcción de las competencias profesionales.

Junto a estos tres modelos, Gonczi (1994), plantea un cuarto modelo:

- El *modelo holístico*. Propone una elaboración integrada de todas las competencias requeridas en el desempeño laboral; a saber, las competencias técnicas (específicas de cada puesto de trabajo), las competencias de rol (relativas al papel que debe desempeñarse dentro de la propia organización) y las competencias corporativas y organizacionales (relacionadas con los valores distintivos de la organización en el mercado).

6. TIPOS DE COMPETENCIA

Una dimensión adicional asociada a la polisemia del concepto de competencia reside en las diferentes taxonomías propuestas para diferenciar los posibles tipos de competencia. Resulta prácticamente imposible ordenar dichas taxonomías y establecer equivalencias entre ellas, ya que cada autor propone su propia clasificación.

Baste señalar, a modo de ilustración, que las competencias han merecido, al menos, los siguientes calificativos: competencias básicas, competencias clave, competencias nucleares, competencias técnicas, competencias transversales, competencias de la empresa, competencias organizacionales, competencias genéricas, competencias específicas, competencias sociales, competencias socio laborales, etc.

Sin ánimo de cuestionar la validez y/o utilidad de las diversas taxonomías de competencia existentes, aquí únicamente se van a considerar aquellos tipos de competencias que pueden tener alguna relación con la Formación Profesional.

Competencias técnicas

Las principales competencias profesionales que son objeto de adquisición a través de la Formación Profesional se corresponden, ordinariamente, con lo que se conoce como *competencias técnicas*.

Las competencias técnicas están constituidas por estándares de competencia específicos requeridos para el desempeño satisfactorio de los diferentes empleos o puestos de trabajo (véase el capítulo siguiente sobre estructura y contenidos de la competencia profesional); en otras palabras, requeridos para el desarrollo de los

procesos productivos (de productos y/o servicios) que tienen lugar en los diferentes sectores productivos.

Ordinariamente, las competencias técnicas suelen tener un carácter *específico*, es decir, suelen estar relacionadas con unos determinados procesos productivos de un determinado sector productivo y se configuran como estándares de competencia singulares constitutivos de una determinada unidad de competencia (o agrupación de estándares) (véase cuadro 2).

Competencias transversales

Sin embargo, existen también algunas competencias técnicas (o estándares de competencia) que son comunes a varias unidades de competencia; incluso existen conjuntos de competencias técnicas (agrupados en una «unidad de competencia») que son también comunes a varias cualificaciones profesionales. Las competencias técnicas de esta naturaleza se conocen como competencias transversales (véase cuadro 2).

No obstante lo anterior, algunos programas de Formación Profesional incluyen también, como objetivo de adquisición, determinadas competencias transversales que, sin embargo, no resulta tan evidente que constituyan requisitos técnicos para el desarrollo de procesos productivos específicos. Es el caso, por ejemplo, de determinadas competencias *de apoyo* al ejercicio de numerosas competencias técnicas, cuya ilustración más clara es la competencia «trabajar en equipo» (véase, más adelante, Competencias clave).

¿Puede afirmarse, en rigor, que esta competencia pertenezca al tipo de *competencias técnicas*; esto es, que esté constituida por requisitos lónicos específicos que se precisan para el desarrollo de procesos productivos? Parece que no, si bien afirmar lo contrario puede resultar, en cambio, cierto; es decir, que

sin saber «trabajar en equipo» es muy probable que el desarrollo de determinados procesos productivos no se realice de forma adecuada o satisfactoria.

Pero esta misma consideración puede predicarse, también, de otro tipo de competencias básicas o *clave*, por ejemplo, si alguien no sabe «comunicarse con los demás», con toda probabilidad los procesos productivos en los que participe y que requieran coordinación con el trabajo de otros no se llevarán a cabo adecuadamente. ¿Significa ello que la competencia «comunicarse con los demás» forma parte de las competencias técnicas específicas requeridas por el desarrollo de determinados procesos productivos? Evidentemente, no. Parece, más bien, que esta competencia como lo son, en general, todas las competencias *clave* y/o *básicas* es una competencia *de soporte y apoyo* (y, por supuesto, *transversal*), que facilita el ejercicio de las competencias específicas de *carácter técnico* (véase *cuadro 2*).

Esta breve digresión sobre las características de las competencias profesionales que son objeto de los programas de Formación Profesional ha traído a colación la consideración de lo que se conoce como competencias *clave* y/o *básicas* (algunos autores y/o sistemas de formación también utilizan como equivalente el adjetivo *generales*, aunque, como se verá enseguida, este adjetivo no siempre se atribuye al mismo tipo de competencias). Parece oportuno, pues, realizar aquí mismo una serie de reflexiones acerca de las relaciones que tienen este tipo de competencias con la Formación Profesional.

	Competencias técnicas específicas	Competencias transversales
Estándares de competencia	<ul style="list-style-type: none"> - Atender las comunicaciones telefónicas en lengua propia y/o extranjera, de acuerdo con los criterios de prioridad, confidencialidad y accesos establecidos. - Presentar en tiempo y forma las conclusiones derivadas del trabajo de campo y análisis estadístico realizado. - Construir y supervisar las placas de circuito impreso, garantizando la continuidad de las pistas y las condiciones óptimas de acabado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisar el personal a su cargo motivando su actuación para la mejor consecución de los objetivos marcados. - Gestionar las existencias en almacén, de acuerdo con criterios establecidos, asegurando el nivel de servicio al cliente y la optimización del coste de los «stocks». - Especificar las pruebas, ensayos y ajustes de calidad y fiabilidad que se deben realizar en producción, con la precisión requerida y el formato normalizado.
Unidades de competencia	<ul style="list-style-type: none"> - Informar y atender al cliente sobre productos y/o servicios financieros y de seguros. - Gestionar el proceso de logística comercial. - Realizar y ensayar prototipos electrónicos. - Realizar operaciones de proceso químico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar, planificar y gestionar una pequeña empresa. - Realizar las gestiones administrativas de personal. - Actuar bajo normas de correcta fabricación, de seguridad y ambientales.

Cuadro 2. *Ejemplos de competencias técnicas específicas y transversales.*

Competencias clave, competencias básicas y competencias generales

Como en el caso de las competencias profesionales técnicas, debe situarse en el Reino Unido el origen de la definición de las competencias *clave* (inicialmente llamadas *core skills*; actualmente, *key skills*), *básicas* y *generales*, así como el consiguiente interés por ellas. Fue posteriormente cuando diversos países europeos y, en términos institucionales, la propia Unión Europea incorporaron a sus documentos y pronunciamientos relacionados con la educación y la formación estos términos o conceptos.

No obstante, debe advertirse que en la taxonomía de competencias promovida por el Reino Unido no se consideran equivalentes estos tres adjetivos (*clave*, *básicas* y *generales*). Por un lado, sí existe una estrecha relación entre algunas competencias *clave* y las competencias *básicas*; si bien la cuestión se ha complicado aún un poco más recientemente (2005) con el establecimiento de una nueva categoría de competencias: las *competencias funcionales* (o *functional skills*), que también mantienen una evidente relación con algunas competencias *clave* y *básicas*.

Por otro lado, el adjetivo *generales* ha quedado reservado para denominar las competencias técnicas que son objeto de aprendizaje desde la formación profesional escolar a tiempo completo (que procura una preparación para el empleo más amplia o general que la que persigue la adquisición de las NVQ); es decir, para denominar a las *General National Vocational Qualifications* (conocidas como *GNVQ*).

A este respecto, no puede comprenderse la adopción de estos nuevos términos y conceptos en el Reino Unido al margen del clima creado por el desarrollo de las NVQ a finales de la década de 1980. Sin entrar aquí a debatir las diversas hipótesis sobre qué condiciones históricas son las que realmente permiten comprender cómo y por qué surgieron estos nuevos términos y conceptos, baste señalar que el

éxito y las limitaciones de dicho desarrollo contribuyeron simultáneamente a la emergencia de estos nuevos términos y conceptos.

En efecto, por un lado, el espectacular desarrollo ----a partir de la creación del Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales (1986)----- de las NVQ (cualificaciones concebidas desde la restringida óptica *ocupacional*, para que sirvieran de referente de los programas de Formación Profesional promovidos desde el Departamento de Trabajo, orientados para que cualificaran en ocupaciones concretas a jóvenes desempleados y/o en tránsito hacia la inserción laboral) agudizó la crisis de la Formación Profesional *escolar* (esto es, la FP cursada a tiempo completo por jóvenes de entre 14 y 19 años en establecimientos escolares). Dicha crisis condujo a este sistema a adoptar un modelo similar al subyacente a las NVQ, así como a adoptar su lenguaje y terminología.

El resultado de esta crisis consistió en el establecimiento de las GNVQ (cualificaciones profesionales *generales*), esto es, cualificaciones definidas con un nivel de amplitud superior a las NVQ; o, lo que es lo mismo, que expresaran las competencias profesionales requeridas para un conjunto de ocupaciones (y no para una ocupación concreta, como era el caso de las NVQ). Así pues, las GNVQ son en el Reino Unido las depositarias del concepto *competencias generales*.

Por otro lado, las críticas recibidas por la restringida concepción de las NVQ (que se limitaban a expresar, en términos de unidades de competencia, los requisitos de cualificación observables de una ocupación determinada) facilitaron también la consideración de un tipo de competencias de carácter más amplio y básico (que las meramente técnicas-ocupacionales), pero también requeridas necesariamente para el desempeño de un gran número de ocupaciones o puestos de trabajo. Este tipo de competencias recibieron inicialmente la denominación de *core skills* (destrezas o competencias nucleares), para ser posteriormente llamadas *key skills* (destrezas o competencias clave).

Una vez liberado el concepto *competencia* de su restringido significado específicamente «técnico», las *competencias clave* se erigen como un tipo de competencias que no sólo constituyen un soporte y/o apoyo imprescindible para el desempeño del empleo, sino también para la propia educación y formación y, en general, para poder desenvolverse con éxito en la vida.

Las seis *competencias clave* establecidas en el Reino Unido son las siguientes:

- Comunicación.
- Aplicación de números.
- Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).
- Mejora del propio aprendizaje (aprender a aprender).
- Resolución de problemas.
- Trabajo en equipo.

Posteriormente, se han diferenciado como *competencias básicas* (*skills basic* o *skills for life*) las tres primeras: *literacy* (saber leer y escribir), *numeracy* (saber manejar cálculos básicos) y *TIC* (comprensión y manejo básico de las TIC). Y desde el año 2005 se han establecido, también relacionadas con estas tres competencias *clave* y *básicas*, las siguientes tres *competencias funcionales*: la *lengua*, las *TIC* y las *matemáticas*.

Ciertamente, otros autores y/o sistemas formativos han propuesto diferentes taxonomías para ordenar y clasificar este conjunto de competencias necesarias para el desarrollo del aprendizaje (llámense competencias clave, competencias llave, competencias básicas, competencias soporte o de apoyo, competencias funcionales...), así como las diferentes candidatas que deben formar parte de cada una de estas categorías (véase EURYDICE, 2003, oct. Red Europea de información sobre educación.). A título de ilustración, en 2002 un grupo de trabajo creado por la Comisión Europea definió como las principales destrezas básicas del aprendizaje a lo largo de la vida las ocho siguientes:

- La comunicación en lengua materna.
- La comunicación en alguna lengua extranjera.
- Las TIC.
- El cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología.
- El espíritu empresarial.
- Las competencias interpersonales y cívicas.
- El aprender a aprender.
- La cultura general.

Para los objetivos de estudio psicológico, más que entrar a analizar y debatir la idoneidad y/o oportunidad de unas y otras taxonomías, lo que interesa ----una vez realizada esta breve aproximación a su concepto---- es ver qué relación tiene este conjunto de competencias con las competencias profesionales que constituyen el referente y el objetivo de los programas de Formación Profesional (FP.).

A este respecto, debe concluirse que lo que ordinariamente se conoce como competencias *básicas* o *clave* mantiene, al menos, dos diferencias significativas con las competencias profesionales que están específicamente relacionadas con - y son objeto de aprendizaje a través de la FP; esto es, con las competencias *técnicas*.

En efecto, aunque en algunos casos, como en el Reino Unido, las competencias *clave* o *básicas* estén definidas con el mismo formato que las *técnicas* (es decir, en términos de estándares de competencia), una primera diferencia reside en que el establecimiento de los estándares de las competencias *clave* o *básicas* no viene determinado por los requisitos que exige realmente el desarrollo de los procesos productivos, como es el caso de las competencias *técnicas*, sino que lo establecen arbitrariamente los expertos y/o autoridades de los sistemas formativos.

Dicho en otras palabras: los estándares para un nivel determinado de, por ejemplo, la competencia clave «resolución de problemas» no se establecen como resultado de un análisis funcional aplicado en un campo ocupacional determinado (los campos ocupacionales donde puede tener lugar la resolución de problemas son prácticamente infinitos), sino que han sido establecidos a partir de propuestas formuladas por expertos en educación y formación.

La segunda diferencia apreciable entre ambos tipos de competencias y su respectiva relación con la FP tiene que ver con la cuestión de si en los programas de **Formación Profesional** debe incluirse la formación asociada a las competencias de una u otra naturaleza, al respecto, resulta obvio que la formación asociada a las competencias *técnicas* es ---y debe ser--- incluida en programas de FP. Sin embargo, es mucho menos obvio que la formación asociada a las competencias *clave o básicas* deba incluirse necesariamente en los programas de F P.

6.1. Definiciones de competencia

Como colofón a los diversos significados que se atribuyen al concepto *competencia profesional*, se expone a continuación un elenco de las diversas definiciones que ha merecido este concepto, tanto por parte de los investigadores como por parte de las instituciones que auspician su desarrollo. Una rápida valoración comparativa de esta muestra de definiciones de la *competencia profesional* dará pie a una primera delimitación de dicho concepto desde la óptica de la FP.

Frente a lo que cabría esperar, las múltiples definiciones que se han propuesto sobre la *competencia profesional*, constituyen sólo una pequeña muestra y manifiestan más denominadores comunes que criterios o matices divergentes.

En efecto, a través de la totalidad de las definiciones expuestas puede apreciarse la existencia de tres componentes básicos ---expresados con unos términos u otros--- en la definición de la competencia.

6.1.1. El primer componente lo constituyen lo que se podrían llamar *atributos* de la persona: conocimientos, saberes, capacidades, aptitudes, actitudes, valores, motivos, habilidades, etc. Al respecto, un gran número de definiciones se inicia con el siguiente enunciado: «la competencia es un conjunto de conocimientos, capacidades...».

6.1.2. El segundo componente en unas definiciones más explícito, en otras más implícito- alude a lo que se podrían llamar *acciones*, que ponen en juego o movilizan dichos atributos. Así, y según las definiciones, se alude a desempeño, realización, conducta, ejercicio de actividades, desarrollo, rendimiento, operacionalización, ejecución, etc.

En la mayoría de las definiciones las *acciones* son concebidas como una finalidad de los citados atributos personales («para desempeñarse», «para realizar», «para desarrollar», «para rendir», etc.), mientras que son las menos las que las conciben como el núcleo constitutivo de la competencia («la competencia se expresa en estándares», «la competencia es la operacionalización»).

DEFINICIONES DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL

NACIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (1986), La competencia laboral se expresa en estándares de competencia a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir), criterios de desempeño o realización y el campo de aplicación. Reino Unido.

CANADÁ, Quebec (1992) Una competencia es el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea.

BOYATZIS (1993), Conjunto de patrones de conducta, que la persona debe llevar a un cargo para rendir eficientemente en sus tareas y funciones.

OIT (1993), La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también y en gran medida mediante el aprendizaje *por* experiencia en situaciones concretas de trabajo. Suiza.

FELIÚ Y RODRÍGUEZ (1994), La competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona que le permite la realización exitosa de una actividad.

RAVITSKY, Michel (1996), La competencia es un conjunto de conocimientos, de saber hacer y de comportamientos puestos en práctica de modo oportuno en una situación de trabajo.

AFNOR X50-750 (1996), La competencia profesional es la operacionalización (*mise en oeuvre*), en situación profesional, de capacidades que permiten ejercer convenientemente una función o una actividad. Francia.

ELLSTRÖM, Per-Erik (1997), La competencia es la capacidad potencial de un individuo para -de acuerdo con ciertos criterios formales o informales- resolver con éxito una determinada situación o completar una tarea o un trabajo.

SISTEMA DE CUALIFICACIONES DEL PAÍS VASCO. (1999), La competencia profesional es el conjunto de capacidades, aptitudes y conocimientos necesarios para, realizar las actividades de trabajo con los niveles requeridos de calidad y eficacia en el empleo. España.

WEINERT, Franz (1999), La competencia se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidad, competencias o destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico.

SPENCER, Lyle Y SPENCER, Signe (1999), La competencia es una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios.

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2000), La competencia profesional es un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades, relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional. Argentina.

DeSeCo (2000), La competencia es la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Suiza.

LE BOTERF, Guy (2000), La competencia profesional es una construcción a partir de una combinación de recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes) y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño.

TEJADA, F. José (2001), La competencia profesional es el conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser -conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional.

LEY ORGÁNICA DE LAS CALIFICACIONES Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL. (2002), La competencia es el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. España.

INEM (2003), Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. España.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008), La competencia es un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Está competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea y que no siempre están de antemano. Colombia.

CONOCER (2009): La competencia profesional es la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. México.

CEDEFOP (2011), La competencia profesional es la capacidad para desarrollar, saberes, saber, hacer, capacidades y aptitudes en una situación habitual o nueva. Unión Europea.

ALEMANIA (2011), Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

Las acciones son concebidas como una finalidad de los citados atributos personales (“para desempeñarse”, “para realizar”, “para desarrollar”, “para rendir”, etc.), mientras que son las menos las que las conciben como el núcleo constructivo de la competencia (“la competencia se expresa en estándares”, “la competencia es la operacionalización”...)

6.1.3 El tercer componente alude al objetivo de esta movilización de atributos, el cual se define en términos de «exigencias de la producción y el empleo», «resultados esperados», «tarea», «función requerida», «desempeño satisfactorio, eficiente y eficaz, exitoso», etc.

No obstante esta aparente homogeneidad de las definiciones expuestas, vale la pena detenerse un momento a considerar el alcance real de las concepciones que subyacen tras cada uno de estos tres componentes identificados en la definición del concepto *competencia profesional*.

Probablemente, de los tres componentes el que suscita menor controversia es el tercero, donde pueden apreciarse fácilmente dos orientaciones conceptuales (que se corresponden, en cierta medida, con los dos enfoques de la competencia analizados anteriormente: como instrumento de gestión de recursos humanos y como instrumento para establecer sistemas de cualificaciones profesionales). Para la primera de ellas, el objetivo de la movilización de los atributos personales es la consecución de un desempeño superior o exitoso; para la segunda (cuyo enfoque de la competencia comparte la FP), el objetivo de la movilización de los atributos personales son los resultados esperados o exigencias de la producción y el empleo, expresados en términos de estándares o normas de competencias.

Es el análisis de los otros dos componentes de la definición (los atributos personales y su movilización) el que conduce a identificar con mayor precisión la naturaleza constitutiva de la *competencia profesional*.

Según una tesis, que parece compartir la mayor parte de las definiciones, las competencias profesionales *son* un conjunto de conocimientos, capacidades, etc. Sin embargo, para la Formación Profesional los elementos constitutivos de la competencia profesional son *estándares o normas de competencia*. En el primer caso, las competencias se *tienen* (las personas *tienen* conocimientos y capacidades), mientras que en el segundo caso las competencias se *cumplen, o se acreditan, o se demuestran* (un estándar o norma de competencia *no se tiene; sencillamente, se cumple o no se cumple, se acredita o no se acredita, se demuestra o no se demuestra*).

Obviamente, una competencia profesional implica o requiere conocimientos, capacidades y otros atributos personales, sin los cuales no podrían *cumplirse o acreditarse* los estándares o normas de competencia. Sin embargo, lo que se *implica* no debe confundirse con lo que se es. Por otro lado, alguien puede *tener* determinados conocimientos y capacidades, pero no ser capaz de conjugarlos adecuadamente para *cumplir o acreditar un* determinado estándar o norma de competencia. La competencia se alcanza, se cumple o se acredita cuando alguien demuestra que conjuga o *aplica* adecuadamente dichos atributos para conseguir un resultado esperado en un contexto determinado.

En definitiva, definir la competencia como *un conjunto de conocimientos, capacidades y otros atributos* puede resultar equívoco, ya que la naturaleza de la competencia no reside en ellos, sino en su adecuada *aplicación*. Precisamente, **la nueva FP basada en la competencia adopta un enfoque según el cual la sola adquisición de conocimientos, capacidades y demás atributos no garantiza cumplir o acreditar un determinado estándar o norma de competencia, sino que es preciso, también y sobre todo, aplicar adecuadamente dichos atributos personales.**

De acuerdo con ello, la competencia profesional (cuya concepción adopta la nueva Formación Profesional basada en la competencia) debe definirse como **la aplicación**

de saberes que procura el logro de determinados resultados esperados conforme a las exigencias de la producción y el empleo.

6.2 La Formación Basada en Competencias (FBC) no es el único instrumento para adquirir competencia profesional

A ello habría que añadir, como otra característica del enfoque de la FBC, que la concepción instrumental de la formación implica, al menos, dos consecuencias. En primer lugar, que -como instrumento- es falible. Dicho de otra forma, la adquisición de formación no garantiza la adquisición de competencia profesional.

Esta consideración, que remite al divorcio mencionado más arriba entre resultados de la formación y requerimientos del empleo, no es sólo aplicable a los enfoques tradicionales de la formación, sino que también es aplicable al propio enfoque de la FBC. De ahí que este enfoque insista reiteradamente en que las pruebas y los escenarios de evaluación se parezcan lo más posible, o simulen lo mejor posible, situaciones reales de desempeño efectivo de la competencia profesional (a mayor similitud, mayores garantías de que los resultados de la formación se corresponden con los requerimientos del empleo).

En segundo lugar, la concepción instrumental de la formación implica también que ésta no es el único instrumento para adquirir competencia profesional. Los aprendizajes no formales e informales y, sobre todo, la experiencia profesional constituyen otros instrumentos de adquisición de la competencia profesional, a veces incluso más eficaces que los programas formativos formales.

La FBC considera capital la evaluación de los resultados

Siguiendo con la caracterización del enfoque de la FBC, ha de aludirse necesariamente a su énfasis en los *resultados*, por encima del interés que puedan merecer los *procesos*. Ello no significa, por supuesto, que el enfoque de la FBC

ignore o desprecie el papel que desempeñan los procesos formativos, sin los cuales resulta obvio que no se podrían alcanzar los objetivos formativos. Significa, simplemente, que para el enfoque de la FBC los procesos formativos son importantes, no en sí mismos, sino en cuanto que procuran el alcance de los objetivos formativos o *resultados*.

Por decirlo de otra forma, los procesos de enseñanza y aprendizaje son válidos en tanto en cuanto procuran el alcance de los objetivos formativos (la adquisición de competencias profesionales); de lo contrario, aunque tengan un diseño y una implementación formalmente impecables, no son útiles para el enfoque de la FBC.

Ello es una consecuencia lógica del propio enfoque y de los objetivos que persigue la FBC: si la principal razón por la que surge este enfoque es la de adaptar los objetivos de la formación a las competencias profesionales requeridas en el empleo, parece lógico exigir evidencias de que, como resultado de la formación, se han adquirido dichas competencias. Y el instrumento que proporciona dichas evidencias es la *evaluación*.

La evaluación, pues, se configura como uno de los pilares del enfoque de la FBC. Y, frente al carácter secreto de la evaluación, propio de los enfoques tradicionales, la FBC hace públicos los criterios y los objetivos de ésta. El enfoque de la FBC no pretende sorprender al formando para ver qué sabe y qué no sabe (respecto a un mundo de conocimientos más o menos amplio), sino que está únicamente preocupado por confirmar (evaluar) si ha adquirido -o no- las competencias profesionales que constituyen el objetivo de su formación. Por ello, este enfoque identifica y hace público desde el primer momento qué va a ser objeto de evaluación y con qué criterios se va a realizar dicha evaluación.

6.3 El diseño de la FBC obedece a la «lógica de la adquisición de la competencia»

Por último, pero no la menos importante, otra de las características más significativas del enfoque de la FBC se refiere al diseño de los programas formativos propiamente dichos. Aunque esta cuestión será desarrollada con mayor detenimiento en un apartado posterior, baste señalar aquí que los contenidos formativos y los criterios de evaluación de un programa formativo se definen a partir de su objetivo (las competencias profesionales).

Es decir, que son los *elementos de competencia* (o *realizaciones profesionales*) constitutivos de una determinada competencia profesional los que inspiran -o a partir de los que deben inferirse- los contenidos formativos instrumentales que, se supone, procuran su adquisición. Asimismo, son los *criterios de realización* de la competencia los que determinan los *criterios de evaluación* del correspondiente programa formativo.

Lo más destacado de esta característica del enfoque de la FBC es que el diseño de un programa formativo no obedece a la *lógica de la adquisición de conocimientos* (lógica ordinaria en el diseño de programas formativos según el enfoque tradicional), sino a la *lógica de la adquisición de competencias*.

En efecto, los enfoques tradicionales de la formación han venido articulando sus programas formativos a través del *saber* (adquisición de información sobre hechos, así como adquisición de conceptos, teorías, etc., que categorizan y/o relacionan dicha información para hacerla significativa), que ha sido agrupado y diferenciado en *materias* o *disciplinas* (física, química, biología, matemáticas, historia, literatura, mecánica, electrónica, economía, etc.). De acuerdo con este enfoque tradicional, los programas formativos se diseñan a través de contenidos formativos que, preferentemente, tienen que ver con la información y las teorías/conceptos relacionados con dichas disciplinas. Corresponde al equipo

docente, o a los responsables del diseño, la definición del objetivo del programa, a partir del cual tiene lugar el diseño de los contenidos formativos de acuerdo con la lógica de la adquisición de conocimientos.

De modo diferente, en el enfoque de la FBC no corresponde al equipo docente, ni a los responsables del diseño, la definición del objetivo del programa formativo. Como se ha señalado anteriormente, el objetivo de un programa formativo viene definido desde fuera, pues está constituido por determinadas competencias profesionales requeridas para el desempeño de un determinado empleo. No son expertos en formación, sino expertos ocupacionales, los responsables en la definición de las competencias requeridas en el empleo. Y es a partir de este objetivo del programa formativo (las competencias profesionales definidas para una determinada ocupación) desde donde se inicia el diseño del programa formativo.

En coherencia con ello, y de acuerdo con la naturaleza de las competencias profesionales, el diseño de un programa formativo desde el enfoque de la FBC se articula preferentemente a través de aprendizajes relacionados con el *saber hacer*, y no fundamentalmente a través de aprendizajes relacionados con el *saber* (tal y como ocurre en el enfoque tradicional de la *formación basada en el conocimiento*).

Ahora bien, como se ha apuntado ya anteriormente, el enfoque de la FBC no ignora los aprendizajes relacionados con el *saber*, como tampoco ignora los aprendizajes relacionados con el *saber ser/estar*, sino que los incluye. Porque, en realidad, *saber hacer* (esto es, desempeñar acciones competentes) requiere *saber* (disponer de información y datos, así como de conceptos y teorías que los doten de significado) y *saber ser/estar* (disponer de las actitudes, valores y/o normas que requiere dicho desempeño).

En definitiva, a los efectos del diseño o elaboración de los programas formativos, la diferencia fundamental entre el enfoque de la *formación basada en el conocimiento* y el enfoque de la *formación basada en la competencia* reside en

que para el primero la adquisición del *saber* (información y datos, conceptos y teorías) constituye el principal referente de los contenidos formativos, mientras que para el segundo enfoque (FBC) el referente y objetivo fundamental es la adquisición del *saber hacer*, siendo los contenidos formativos relacionados con el *saber* y el *saber ser/estar* apoyos instrumentales para la adquisición del *saber hacer*.

Esta diferencia es también la que permite comprender el diferente formato o estructura que, ordinariamente, adoptan los programas formativos de uno u otro enfoque. En el caso del enfoque tradicional, los contenidos formativos relacionados con el *saber* suelen agruparse en *asignaturas* o similares, constituidas por un conjunto de temas o lecciones que tienen como denominador común la afinidad de los conocimientos que procuran y la relación estructurada de éstos con el objeto de conocimiento de la correspondiente ciencia o disciplina.

En el caso del enfoque de la formación basada en la competencia, la formación suele estructurarse en *módulos* formativos, caracterizados por integrar todos aquellos contenidos formativos que se consideran suficientes para procurar la adquisición de una *unidad de competencia* (la competencia mínima que puede ser objeto de reconocimiento y validación en el mercado laboral).

6.4. Formación basada en el conocimiento versus basada en la competencia

En el cuadro 3 se señalan las características de ambos tipos de formación: basada en el conocimiento y basada en la competencia.

Formación basada en el conocimiento	Formación basada en la competencia
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: la adquisición de conocimientos (definidos por expertos en formación). • Tipo de resultados formativos esperados: <i>saber</i>. • Tipo de contenidos formativos preferentes en los programas formativos: los relacionados con el <i>saber</i> (información de hechos y datos, teorías, conceptos, principios, leyes...). • Tipo de contenidos formativos de apoyo o soporte: los relacionados con el <i>saber hacer</i> y el <i>saber ser/estar</i> (actitudes, valores y/o normas). • Interés por evaluar los procesos y los resultados formativos. • Evaluación referenciada por normas (evaluación cuantitativa o escalar). • Escenarios y procedimientos de evaluación típicos de los centros formativos. • Estructura o formato de los programas formativos: asignaturas o materias. • Actualización de los programas formativos: en función de la evolución de los conocimientos de las ciencias o disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: la adquisición de competencias (definidas por expertos ocupacionales). • Tipo de resultados formativos esperados: <i>saber hacer</i>. • Tipo de contenidos formativos preferentes en los programas formativos: los relacionados con el <i>saber hacer</i> (acciones y procedimientos, no sólo motrices o físicos, sino también cognitivos). • Tipo de contenidos formativos de apoyo o soporte: los relacionados con el <i>saber</i> y el <i>saber ser/estar</i>. • Interés por evaluar los resultados formativos. • Evaluación referenciada por criterios (evaluación cualitativa o dicotómica) • Escenarios y procedimientos de evaluación que simulen y/o se aproximen a escenarios reales. • Estructura o formato de los programas formativos: módulos formativos. • Actualización de los programas formativos: en función de la evolución de las competencias profesionales.

Cuadro 3. *Formación basada en el conocimiento versus formación basada en la competencia.*

7. EL SIGNIFICADO DEL CURRÍCULO

Una vez identificada y definida la naturaleza del *objetivo* (la competencia profesional) de la formación diseñada desde el enfoque de la FBC, procede ahora definir con más detalle cómo se elabora el *instrumento formativo* para procurar dicho objetivo; es decir, cómo se diseñan los currículos o programas formativos que adoptan dicho enfoque.

En primer lugar, debe señalarse que el currículo diseñado desde el enfoque de la FBC consta de los mismos componentes que caracterizan a cualquier currículo; es decir, consta de *objetivos, contenidos formativos y criterios de evaluación*, que enmarcan las actividades y los procesos de enseñanza y aprendizaje que constituyen cualquier proceso formativo.

7.1. La estructura modular

Sin embargo, la estructura o formato curricular de los programas formativos que adoptan el enfoque de la FBC difiere ---como se ha apuntado--- de la estructura o formato típico de los currículos diseñados desde el enfoque de la *formación basada en el conocimiento*. En estos últimos, las unidades curriculares las constituyen materias o asignaturas; esto es, conjuntos de contenidos formativos (con sus correspondientes objetivos y criterios de evaluación) agrupados en función de su afinidad o relación con las diferentes áreas o campos de conocimiento (matemáticas, física, química, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.). En el caso de los currículos que adoptan el enfoque de la FBC, las unidades curriculares suelen recibir la denominación de *módulos formativos*.

7. 2. El objetivo de un módulo

Aunque existen otros criterios para definir el tamaño y la configuración de los módulos formativos, ordinariamente el que se aplica para delimitar la extensión de un módulo es su asociación con una **UNIDAD DE COMPETENCIA (UC)** (véase cuadro 4). Como consecuencia de ello, el objetivo ordinario de un módulo consiste en procurar la competencia profesional especificada en la unidad de competencia a la que está asociado.

Módulo asociado a una UC
<ul style="list-style-type: none">• <i>Unidad de Competencia.</i> Gestiona operaciones de almacenamiento de productos.• <i>Módulo asociado a la UC.</i> Gestiona operaciones de almacenaje.• <i>Objetivo del módulo.</i> Gestiona operaciones de almacenamiento y expedición de productos.

Cuadro 4. Ejemplo de objetivo de un módulo asociado a una UC

7.2.1. Los contenidos formativos de un módulo

Por lo que se refiere a los *contenidos formativos* de un módulo, ha de señalarse que, de los tres componentes fundamentales constitutivos del currículo (el objetivo, los contenidos formativos y los criterios de evaluación), sin duda alguna son los contenidos formativos los que tradicionalmente han merecido mayor atención. Dicha atención ha llegado al extremo de producir la apariencia de que el currículo se reducía a -o consistía básicamente en- los contenidos formativos; más aún, en un tipo determinado de contenidos formativos, a saber, los relativos a hechos y conceptos (relacionados con lo que tradicionalmente se ha llamado *conocimientos*).

Más allá de estas exageraciones reduccionistas, resulta evidente que los contenidos formativos desempeñan la función instrumental que debe llevar a cabo un currículo formativo. En efecto, la formación siempre es *para* algo. El *objetivo* del currículo define dicho «algo», mientras que los *contenidos formativos* identifican los instrumentos para alcanzarlo y constituyen el objeto del aprendizaje; por su parte, los *criterios de evaluación* no hacen sino medir o valorar en qué medida se ha logrado alcanzar el objetivo del currículo.

Así pues, los contenidos formativos son los instrumentos básicos que deben procurar la consecución del objetivo del currículo. Un buen currículo es el que incluye aquellos -y sólo aquellos- contenidos formativos cuyo aprendizaje y dominio procuran y facilitan de la forma más eficaz posible el alcance y la consecución de su objetivo. Y, en este caso -el de un currículo basado en la competencia; esto es, un currículo cuyo objetivo es la competencia especificada en las unidades de competencia-, este requisito general es todavía más determinante, por lo que los contenidos formativos deben relacionarse estrechamente con los *estándares de competencia* cuya adquisición o dominio constituyen el objeto del aprendizaje.

Los contenidos relativos al *saber hacer* o de carácter procedimental (contenidos del tipo *procedimientos*, como realizaciones, habilidades, técnicas, destrezas, estrategias...).

Un *procedimiento* es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. El término *procedimientos* engloba a otra serie de términos que se han venido utilizando en la jerga didáctica y curricular, tales como *hábitos, técnicas, algoritmos, habilidades, destrezas, estrategias, rutinas, etc.*, que en la práctica equivalen a lo mismo que se quiere significar con el término *procedimientos*.

Por lo tanto, lo que se ha venido llamando *destrezas o habilidades* (motrices, mentales, instrumentales...), *técnicas o métodos* (de laboratorio, de lectura, de escritura, de estudio...), *estrategias* (de aprendizaje, cognitivas...) (véase cuadro 5), puede entenderse todo ello englobado en el término «*procedimientos psicológicos*», es decir “Los contenidos procedimentales” se refieren a conocimientos referidos al *saber hacer* cosas (con las cosas o sobre las cosas, las personas, la información, los objetos, los números, la naturaleza, los símbolos, etc.). Hacen referencia a las actuaciones para solucionar problemas, para llegar a objetivos o metas, para satisfacer propósitos y para conseguir nuevos aprendizajes. Una vez aprendidos los procedimientos, se supone que el alumno sabrá hacer cosas: por ejemplo, sabrá leerlas, hacerlas funcionar, transformarlas o producirlas, medirlas, observarlas, representarlas, organizarlas, elaborarlas, etc. Aprender conocimientos referidos a procedimientos querrá decir, también, que el alumno sabrá usarlos y aplicarlos en otras situaciones...

Procedimientos
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades organizativas (saber establecer prioridades, saber programar el tiempo, saber conjugar y disponer los recursos).
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades analíticas (saber razonar deductivamente, saber comparar, saber evaluar ideas e hipótesis),
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades en la toma de decisiones (saber planificar, saber identificar alternativas, saber evaluar diferentes elecciones), etc.

Cuadro 5. *Ejemplos de procedimientos de componente cognitivo.*

Los contenidos relativos al *saber o* de carácter factual y conceptual (contenidos del tipo *hechos y conceptos*: como datos, hechos, informaciones, conceptos, teorías, leyes, principios...).

El conocimiento en cualquier área requiere información, la cual consiste fundamentalmente en *datos y hechos*. Sin información -es decir, sin una buena base de datos y/o un conocimiento factual- apenas es posible conocer cualquier realidad. La información, por lo tanto, es condición necesaria para acceder al conocimiento de algo. La tabla de elementos químicos, por ejemplo, es un dato informativo. Ahora bien, la información por sí sola no basta para comprender una realidad determinada; requiere ser relacionada con otras informaciones para que tenga significado para el sujeto. Es decir, los *datos y hechos* requieren disponer de *conceptos* que les doten de significado.

Los datos y hechos adquieren significado gracias a los marcos conceptuales mentales de que dispone el sujeto, que le permiten interpretarlos. El dato constituido por la tabla de elementos químicos no puede comprenderse, ni utilizarse para resolver problemas y/u obtener nuevos conocimientos, si el sujeto no dispone de una serie de conceptos que doten de significado a dicha tabla...

- Los contenidos relativos al *saber ser/estar* o de carácter actitudinal (contenidos del tipo *actitudes, valores y normas*-, como empatía, cooperación, compromiso, disposición para el trabajo en equipo...).

“Las *actitudes* son disposiciones adquiridas y relativamente estables orientadas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación”. Por su parte, los *valores* son meramente creencias (que suelen formularse en términos de principios morales, éticos, sociales, etc.) con las que las personas sienten un fuerte compromiso emocional y suelen emplear para juzgar conductas. Ordinariamente, los valores orientan la formación de actitudes, ya que, en último término, el componente evaluativo constitutivo de toda actitud descansa en valores. Por último, las *normas* se definen como patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo

social. Se trata de expectativas compartidas por los miembros del grupo que especifican el comportamiento que se considera adecuado e inadecuado en distintas situaciones. La adquisición o aprendizaje de «norma» se produce únicamente cuando estas llegan a *interiorizarse*. Vigotsky (1896-1934), Su trabajo tiene un sustento sobre la función del lenguaje en el desarrollo, de la "zona de desarrollo próximo" y de la función del Segundo Sistema de Señales

La incorporación de las actitudes (junto a los valores y normas) a los contenidos formativos de los currículos -con un tratamiento similar al que merecen los procedimientos, los hechos y conceptos- es un fenómeno relativamente reciente, lo cual no deja de producir una cierta extrañeza.

En efecto, nadie se atrevería a discutir que la formación de un profesional - además de adquisición de procedimientos, información y conceptos- exige la adquisición de actitudes tales como la cooperación para el trabajo en equipo, la iniciativa, el rigor en el trabajo, la responsabilidad, la disposición receptiva y crítica, etc. (véase cuadro 6), y sin embargo, estos indiscutibles objetivos formativos no siempre se han visto articulados a través de contenidos que promovieran su adquisición.

Actitudes

- *Actitudes asociadas a la realización del trabajo:* Ordenar metódicamente el propio trabajo, apreciar el trabajo bien hecho, tener responsabilidad, tener pulcritud, autoevaluar y corregir el trabajo realizado, tener autonomía en el ejercicio laboral, interesarse por la mejora de los resultados y por su calidad.
- *Actitudes asociadas al trabajo en equipo y a la comunicación.* Tener aprecio por la cooperación y el trabajo en equipo, tener Interés y respeto por las opiniones, estrategias y soluciones de los otros, tener comprensión de los intereses, motivaciones, afectos o sentimientos de los demás, tener empatía.
- *Actitudes asociadas a la resolución de problemas y a la obtención de resultados.* Ser tenaz y perseverar en la búsqueda de soluciones, tener confianza en la propia capacidad de resolver problemas, tener disposición crítica ante los nuevos planteamientos o ideas, saber obtener información, saber intercambiar opiniones y experiencias.

Cuadro 6. Ejemplos de actitudes comunes al ejercicio de muchas profesiones.

Para el enfoque de la FBC los contenidos formativos que articulan el diseño curricular no son fundamentalmente -como ocurre en el enfoque de la *formación basada en el conocimiento*- los contenidos relativos al *saber* (hechos y conceptos), sino más bien los contenidos relativos al *saber hacer*, ya que en definitiva los estándares de competencia expresan acciones o aplicaciones de procedimientos (cognitivos y/o motrices).

No obstante, el aprendizaje del *saber hacer* (de procedimientos) requiere - particularmente, a medida que los estándares de competencia objeto del aprendizaje son más complejos- el aprendizaje de *saberes* (hechos y conceptos), de modo que estos contenidos formativos constituyen ordinariamente el soporte imprescindible de aquéllos (ejemplo-, tener conocimientos de mecánica y de electrónica no garantiza ser competente para diagnosticar una avería de un automóvil; no obstante, para poder diagnosticar una avería de un automóvil es imprescindible tener conocimientos de mecánica y de electrónica).

Finalmente, debe señalarse que el enfoque de la FBC enfatiza también el papel que desempeñan los contenidos del tipo *saber ser/estar*, cuyo aprendizaje resulta imprescindible para alcanzar determinados estándares de competencia (ejemplo: informar y asesorar sobre productos financieros a un cliente de modo competente no es posible si no existe una mínima actitud de empatía hacia él y de motivación por comprender sus intereses).

Los criterios de evaluación del módulo

La evaluación de los contenidos formativos de un módulo diseñado desde el enfoque de la FBC manifiesta características diferenciales respecto a la evaluación de las tradicionales asignaturas establecidas en el diseño de un currículo desde el enfoque de la *formación basada en el conocimiento*.

Por lo que respecta a los *criterios de evaluación*, las dos características diferenciales principales son:

1. No son definidos discretamente por los docentes, sino que se hallan determinados o condicionados por el enunciado de los *estándares de competencia*, particularmente por el enunciado de sus *criterios de realización*.
2. Como se ha señalado anteriormente, son públicos y conocidos con antelación por el alumnado, a fin de orientar con claridad su proceso de aprendizaje.

La elaboración de los *criterios de evaluación* (véase cuadro 7) de un módulo diseñado desde el enfoque de la FBC debe atenerse a los siguientes principios:

- a) Los *criterios de evaluación* deben estar referidos a todos los tipos de contenidos formativos identificados.
- b) Deben tomar en consideración como referencia los *criterios de realización* identificados para cada elemento de competencia
- c) Finalmente, deben tener en cuenta las condiciones y materiales que están disponibles en los escenarios donde se desarrollan formalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Criterios

1. Correspondientes a los contenidos relativos a la valoración de existencias
 - Se han calculado correctamente los costes de adquisición o de producción y de almacenamiento.
 - Se ha calculado correctamente el lote óptimo-punto de pedido.
 - Se han calculado correctamente el coeficiente de rotación de las existencias y el período medio de maduración.
 - Se han elaborado adecuadamente las fichas de almacén, aplicando los métodos de valoración de existencias.
 - Se han utilizado adecuadamente las aplicaciones de cómputo de gestión de almacén en la elaboración, archivo e impresión de las fichas de almacén.
2. Correspondientes a los contenidos relativos a la realización y valoración de inventarios
 - Se han descrito y caracterizado adecuadamente los diferentes tipos de inventarios.
 - Se han elaborado correctamente inventarios a partir de los datos referentes a existencias previamente definidas.
 - Se han propuesto correcciones adecuadas a las anomalías detectadas en los resultados de inventarios.
 - Se han utilizado adecuadamente las aplicaciones de cómputo de gestión de aprovisionamientos para la elaboración de inventarios de almacén.

Cuadro 7. Ejemplos de criterios de evaluación.

7.3. Tipos de módulos

Se ha señalado que el criterio ordinariamente empleado para configurar un *módulo* es su asociación con una *unidad de competencia*. De ahí que se les denomine «módulos asociados a una unidad de competencia». Sin embargo, el currículo formativo inspirado en el enfoque de la FBC puede incluir también otro tipo de módulos. Por ejemplo, los módulos de carácter *transversal*.

Un *módulo transversal* se diferencia del módulo ordinario en que la formación que incluye está asociada, no a una sola unidad de competencia, sino a varias (es decir, es *transversal a varias unidades de competencia*). Por definición, el diseño de un *módulo transversal* no puede realizarse sino después de que se hayan definido todos los *módulos asociados a una unidad de competencia*, ya que sólo entonces es posible identificar los posibles contenidos formativos comunes. **La existencia de *módulos transversales* se justifica para evitar la repetición de los procesos de enseñanza y aprendizaje asociados a dichos contenidos comunes y, en su caso, para facilitar la lógica didáctica en el desarrollo de dichos procesos.**

Junto a los módulos asociados a una unidad de competencia y los módulos transversales, algunos currículos diseñados desde el enfoque de la FBC, particularmente los correspondientes a programas de Formación Profesional inicial, incluyen también un tercer tipo de módulo: el *módulo de formación en centros de trabajo*. Este módulo hace referencia al período de formación en empresas o centros de trabajo que algunos currículos incluyen como parte obligatoria del programa formativo.

8. EL SIGNIFICADO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y LA INTERVENCIÓN DE LA PSICOLOGÍA

Creo en una perspectiva nietzscheana, es decir, en el carácter estético de la realidad. La realidad sin formas, es puro desconocimiento. Por lo tanto las teorías sólo pueden ser pensadas como instrumentos operativos para ver un entramado singular.

La idea sería correrse de todos los paradigmas para ver singularidades, subjetividades, que es lo que se da cada vez psicopedagógicamente hablando.

Marisara Pérez Z

Ciertamente, como se ha apuntado anteriormente, el enfoque de la FBC aparentemente se interesa y preocupa más por los *resultados* que por los *procesos*. No obstante, con independencia de que ello constituye una relativa obviedad (ordinariamente, los *finés* suelen revestir más importancia e interés que los *medios*), la FBC -como cualquier otro enfoque formativo- atribuye a los *procesos de enseñanza y aprendizaje* la importancia que les corresponde, como lo ilustra el conjunto de rasgos diferenciales que caracterizan a dichos procesos desde la perspectiva de la FBC.

El primero y más general de ellos tiene que ver con la adopción, por parte de la FBC, de lo que se conoce como *didáctica o metodología activa*. En síntesis, este enfoque didáctico de los *procesos de enseñanza y aprendizaje* pretende ser una alternativa al tradicional binomio didáctico: «el profesor transmite y explica información y conocimientos, frente al alumnado que los recibe (*pasivamente*) procurando su asimilación y comprensión». **La didáctica activa postula un cambio significativo de roles, tanto del profesor como del alumnado.**

Efectivamente, en las modernas sociedades de la información y del conocimiento, no tiene demasiado sentido que el profesor se limite a transmitir (y, en su caso,

explicar) un determinado tipo de informaciones y conocimientos, sino que **su función debe estar más relacionada con la orientación, la autorización, la creación de condiciones de aprendizaje...**, en fin, la **facilitación de medios y métodos que permitan al alumnado desarrollar una actitud mucho más activa** en el proceso de aprendizaje. Dicha actitud significa que es al propio alumnado al que corresponde buscar y seleccionar la información adecuada para la solución de un problema, así como ir elaborando su propio aprendizaje y construyendo sus propios conocimientos mediante el ensayo de diferentes soluciones posibles a los problemas planteados y la identificación de aquellas que resulten más apropiadas (las cuales serán procesadas como *saber hacer* adquirido o *construido*).

En definitiva, este enfoque didáctico hunde sus raíces en el supuesto de que la *acción* es también conocimiento y, en no pocas ocasiones, el mejor medio para adquirir conocimientos o saberes. Tal supuesto parece encajar adecuadamente con las prioridades definidas por la FBC, según la cual el *saber hacer* (que implica necesariamente *saber* y *saber ser/estar*) debe constituir el objetivo principal de los programas formativos diseñados desde este enfoque.

8.1. Conceptualización de la psicopedagogía como construcción interdisciplinaria de la FBC.

Definimos la Psicopedagogía como una disciplina que surge de la intersección de distintos cuerpos de conocimiento como la Psicología, Pedagogía, Sociología, Biología del desarrollo, Filosofía, Historia, entre otros.

Su objeto de estudio es el sujeto en situación de aprendizaje, atravesado por todas las variables mencionadas.

El desarrollo y evolución de esta disciplina ha ido desde centrarnos solamente en un sujeto con problemas de aprendizaje sistemático a incluir el aprendizaje en sentido amplio. El aprendizaje es vivir, ya que implica a la vida misma. No solamente aprendemos contenidos escolares sino que aprendemos a amar,

desear, a aprender, a elegir, a alcanzar nuestros objetivos, a vivir en un país determinado y por lo tanto también le compete a la Psicopedagogía una mirada macro social, con variables económicas, como políticas, laborales, culturales, históricas, etc. Y al sujeto en todas sus etapas evolutivas.

Ya intentamos acercarnos a una definición de Psicopedagogía y de aprendizaje. Ahora intentaremos pensar ¿Qué es lo clínico en Psicopedagogía? .

Y así como el aprendizaje no es sólo el sistemático, lo clínico en Psicopedagogía no es sólo el trabajo de consultorio, sino que hacer clínica o tener una mirada un posicionamiento clínico, es percibir al ser humano en su singularidad. De esto se deduce que podemos trabajar en grupo y hacer clínica si apuntamos a la singularidad.

El concepto clínica proviene de la Medicina de un término griego que significa lecho (yacer en el lecho).

Hablar de Psicopedagogía clínica entonces se refiere a tomar en cuenta la **singularidad** del individuo o grupo en su lecho social.

Una mirada clínica es opuesta a una mirada homogénea como se apunta con la administración de test estandarizado sin un análisis cualitativo que proporcione una mirada más subjetiva.

El que configura las entrevistas es el sujeto en su peculiaridad y el psicopedagogo debe escuchar, leer lo que acontece, así el consultorio se convierte en un laboratorio de investigación.

Partir de la singularidad implica partir del sujeto en tanto que es nuestro paciente, al cual entendemos de determinada manera según nuestra concepción antropológica (planteo filosófico). Ésta nos remitirá a un marco teórico, compuesto por una o varias teorías que son las que configurarán nuestra práctica clínica (concepción antropológica / marco teórico / práctica clínica).

La *didáctica o metodología activa* viene a consagrar, pues, que probablemente la mejor forma de «**aprender a hacer**» sea «**aprender haciendo**», postulado que adopta y hace suyo sin reservas el enfoque psicopedagógico de la FBC.

Como parte integrante de esta *metodología activa*, ordinariamente los programas formativos diseñados desde la óptica de la FBC, suelen incluir lo que se conoce como las *actividades de aprendizaje*, que no son sino estímulos que pretenden articular el aprendizaje y, en particular, la propia participación y construcción del mismo por parte del alumnado.

A través de las *actividades de aprendizaje* se promueve la búsqueda de información, la realización de ejercicios que refuercen el aprendizaje, la elaboración de imágenes o ejemplos que contribuyan a clarificar los conceptos y facilitar su comprensión, el desarrollo de autoevaluaciones parciales que permitan al alumnado conocer el estado real de su proceso de aprendizaje, etc. Parece obvio que cualquier persona aprende más si no sólo se limita a escuchar y/o leer, sino que además realiza actividades tales como analizar, relacionar, buscar, realizar, comprobar, formular hipótesis, participar en debates, evaluar, etc.

Como ilustración o expresión concreta de la *didáctica activa*, debe aludirse a la *confesada simpatía del enfoque de la FBC por los procesos instruccionales orientados a la solución de problemas*. Según dicha orientación, las situaciones de aprendizaje (o conjunto organizado de acciones que tienen por fin, que el alumnado consiga los objetivos formativos) deben establecerse o crearse en términos de situaciones problemáticas no resueltas, a fin de promover en el alumnado hábitos de aprendizaje consistentes en la búsqueda de su solución.

A este respecto, más que indicar, transmitir y/o explicar la solución del problema, corresponde al profesor orientar y facilitar los medios (información y métodos) para que el alumnado se acostumbre por sí mismo a *actuar* en la búsqueda de la

solución de problemas, más que plantear situaciones problemáticas típicas, diseñadas artificialmente para comprender mejor el proceso de su solución, corresponde al profesor promover el establecimiento de situaciones problemáticas lo más próximas posible a la realidad y que sean distintas, de modo que las variables que las definen sufran cambios, a fin de acostumbrar al alumnado a adaptar la aplicación a la solución de problemas (o aprendizaje adquirido o construido) a situaciones nuevas.

Por otro lado, el enfoque *instruccional* orientado a la *solución de problemas* contribuye decisivamente a la *transferibilidad* de los aprendizajes. En efecto, parece lógico suponer que, si lo que *se aprende haciendo* se aprende, además, en condiciones o contextos distintos, ese *saber hacer* acabará transfiriéndose a nuevas condiciones o contextos.

Por lo demás, ordinariamente la literatura sobre FBC suele atribuir a este enfoque una decidida apuesta por la formación *individualizada*, frente a lo que podría considerarse como formación *socializada* o grupal.

Sin embargo, si por formación *individualizada* se entiende aquella formación que centra el proceso formativo en el alumno individual a partir de sus específicos intereses, valores, experiencias, habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones, etc., debe señalarse que cualquier enfoque formativo comparte esta orientación de los ***procesos de enseñanza y aprendizaje lo cual significa la psicología aplicada desde el enfoque educativo***. En definitiva, es el individuo, y no el grupo, lo que ordinariamente es objeto de la formación. Cuestión distinta son las posibilidades materiales y de recursos humanos para hacer realmente efectiva esta orientación durante todo el proceso formativo.

Por tanto, el interés por la formación *individualizada* caracteriza al enfoque de la FBC, pero no más que a otros enfoques formativos. Más aún, debido a la importancia atribuida a la promoción de determinadas actitudes sociales (trabajo en equipo, comunicación social crítica y constructiva, etc.), los programas

formativos diseñados desde el enfoque de la FBC requieren implementar determinadas situaciones formativas *socializadas* o grupales.

La *aproximación* (de los procesos de enseñanza y aprendizaje) a *situaciones reales* constituye otra característica, ésta sí, peculiar del enfoque de la FBC. Esta característica constituye, en primer lugar, una clara expresión del propósito general de este enfoque de *aproximar la formación al empleo*. Pero, sobre todo, manifiesta el interés del enfoque de la FBC por procurar que los aprendizajes adquiridos en los programas formativos sean lo más generalizadas o *transferibles* posibles, es decir, que esté presente en ellos el mayor número posible de variables que intervienen en los escenarios reales de la actividad laboral o profesional.

Esta característica de los procesos de enseñanza y aprendizaje expresa el interés de la FBC por reducir y neutralizar al máximo el carácter artificial y descontextualizado que, ordinariamente, tienen los escenarios formativos donde se desarrollan los *procesos de enseñanza y aprendizaje*-, característica que también comparte (véase más adelante) la concepción de la *evaluación* promovida por el enfoque de la FBC.

Resulta obvio que todas estas caracterizaciones de los *procesos de enseñanza y aprendizaje auspiciados por el enfoque de la FBC afectan también al diseño de los medios y materiales didácticos* y, sobre todo, a la formación del profesorado, éste último, responsable de tales procesos.

Por lo que respecta a los medios y materiales didácticos, resulta innecesario hacer hincapié en el papel decisivo que desempeñan los materiales didácticos en los *procesos de enseñanza y aprendizaje*-, expresan y concretan los contenidos formativos que conforman el currículo, constituyen uno de los principales medios de apoyo a la relación interactiva entre profesor y alumno y, al mismo tiempo, materializan la flexibilidad requerida para adaptar de forma realista los objetivos

formativos de un programa a las condiciones y necesidades específicas donde éste se imparte.

Respecto al diseño de los medios y materiales didácticos desde el enfoque de la FBC, baste decir que las decisiones para su establecimiento deben conjugar, como criterios, el tipo de tecnología para la que deben servir como instrumento de aprendizaje y transferencia, su fácil manejabilidad por docentes y alumnado, el tipo de tareas o ejercicios prácticos para los que deben ser útiles, su condición de ser instrumentos de apoyo en la búsqueda de conocimientos y de solución de problemas... y, en definitiva, su costo en relación con las funciones que vayan a desempeñar.

Por último, por lo que respecta al profesorado, es evidente que la implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal y como los concibe el enfoque de la FBC, implica, ante todo, un cambio de actitud de los docentes, que deben sustituir su tradicional función de transmitir y explicar información y conocimientos por la nueva función requerida de orientar, promover y facilitar el desarrollo de las habilidades y capacidades del alumnado. A este respecto, el profesorado que participe en programas formativos diseñados desde el enfoque de la *FBC* precisa, particularmente, formación en el desarrollo de currículos orientados a la *solución de problemas*.

9. EL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN

Ya antes se han ido anticipando algunas de las señas de identidad de la *evaluación*, tal y como ésta es concebida por el enfoque de la FBC. Procede ahora abordar, de un modo más sistemático, el significado y la caracterización que para dicho enfoque representa esta cuestión capital.

La *evaluación* constituye, para la FBC, uno de sus componentes más decisivos, ya que orienta todo el proceso formativo, al ser la expresión observable de la consecución de los objetivos formativos; esto es, del grado de aprendizaje o adquisición de las competencias profesionales. Al mismo tiempo, constituye el principal indicador acerca de la calidad de los programas formativos y, en consecuencia, promueve la redefinición o reforma del *currículo* y/o la reorientación de los *procesos de enseñanza y aprendizaje*.

Las principales características de la *evaluación*, según el enfoque de la FBC, son las siguientes:

- Tiene por objeto principal los *resultados*.
- Las pruebas y los criterios que la constituyen son *públicos*.
- Se halla referenciada por *criterios* (y no por *normas*).
- Su expresión es preferentemente *cualitativa* (más que cuantitativa)
- Tiene carácter *individualizado*.
- Tiene un carácter *acumulativo* (más que *global o comprensivo*),
- Siendo por naturaleza una evaluación *final* (*de resultados finales*), admite la evaluación *continua* a lo largo del proceso formativo.
- Procura establecer *situaciones* de evaluación lo más *próximas* a los escenarios reales donde tiene lugar el desempeño de competencias.

En coherencia con el enfoque de la competencia que la inspira (según el cual no importa el medio o camino para conseguirla, sino la acreditación efectiva de la competencia), también para la FBC lo que importa son los *resultados* obtenidos por un programa formativo, ya que son ellos los únicos que expresan realmente el grado de aproximación conseguida entre la formación y los requerimientos del empleo. Como consecuencia de ello, la FBC se interesa y preocupa fundamentalmente por la *evaluación de los resultados*.

Por tanto, no es la duración de un programa formativo ni el grado de participación en el mismo ni el esfuerzo o motivación manifestados por el aprendiz, ni siquiera el grado relativo de progreso de su aprendizaje, lo que es objeto de evaluación para la FBC, sino simplemente los *resultados* obtenidos en relación con los objetivos formativos.

Tampoco son los contenidos formativos considerados aisladamente, por ejemplo; poseer una determinada información, comprender cierta teoría, dominar un procedimiento o acreditar una determinada actitud, ni el objeto de la evaluación, sino los *resultados* entendidos como un **saber hacer, que integra el saber y el saber ser/estar necesarios, y que se manifiesta en comportamientos observables.**

No obstante, como también se ha anticipado anteriormente, el interés prioritario por la evaluación de los *resultados* no significa que la FBC ignore o no considere la importancia del currículo, de la cualificación de los docentes, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de los medios y materiales didácticos, ni/o la evaluación de todos ellos. Simplemente, significa que la reflexión (evaluación) sobre todos estos componentes de los programas formativos tiene, para la FBC, un significado instrumental: debe llevarse a cabo como consecuencia (no independientemente) de la información suministrada por la *evaluación de los resultados*, en orden a mejorar dichos resultados; y en ningún caso puede dar lugar a la modificación de los objetivos formativos, ni/o de los criterios de la

evaluación de los resultados. Es en este sentido, y solo en este, en el que debe interpretarse el énfasis de la FBC en la evaluación de los resultados, frente a la evaluación de los procesos.

Por otro lado, si el objetivo fundamental de la FBC consiste en que el alumnado alcance unos determinados resultados, parece lógico que, tanto dichos resultados (formulados de forma precisa en términos de estándares de competencia, y no de forma genérica, como suelen ser ordinariamente enunciados los objetivos de los programas formativos) como los procedimientos para evaluarlos y los criterios que van a presidir dicha evaluación sean *públicos* y conocidos con anterioridad por los aprendices que inician un programa formativo.

Su carácter *público* y conocido es lo que convierte a los objetivos y criterios de evaluación en el eje orientador de todo el proceso formativo. Al conocer, en concreto, qué *saber hacer va* a ser objeto de evaluación, el aprendiz orientará todo el esfuerzo de su aprendizaje hacia dichos objetivos y podrá conocer a lo largo de su proceso formativo en qué grado está adquiriendo los aprendizajes que requiere la evaluación favorable -y acreditación de la consecución- de tales objetivos.

9.1. TIPOS DE EVALUACIÓN

Los teóricos de la evaluación distinguen -junto a otras diferenciaciones- dos tipos de evaluación con los términos **«evaluación referenciada por criterios»** y **«evaluación referenciada por normas»**.

En el primer caso, es un criterio (por ejemplo, la adquisición de una determinada competencia profesional) el que determina si la evaluación es positiva o negativa.

En el segundo caso, son los resultados de un grupo o colectivo los que establecen la norma (lo que puede considerarse como el rendimiento «normal»), a partir de la cual (por encima o por debajo) se establecen las evaluaciones de los individuos pertenecientes a dicho grupo o colectivo.

Tradicionalmente, las evaluaciones de los programas formativos han venido aplicando más el enfoque de la evaluación referenciada por normas; esto es, suelen tender a realizar evaluaciones promediales del rendimiento de los alumnos. Por lo general, este enfoque de la evaluación suele corresponderse con la indefinición o definición genérica de los objetivos formativos y con el hecho no infrecuente de que no suele cumplirse o impartirse el programa completo de una determinada disciplina. A la hora de evaluar los aprendizajes del alumnado, como no se dispone de un criterio claramente definido, se acude a medir “lo que el conjunto del grupo o colectivo sabe de esa determinada disciplina” cuyo promedio permite establecer lo que se considera el «normal» del alumno promedio, norma desde la que se evalúa el aprendizaje de cada miembro del grupo.

Por el contrario, el tipo de evaluación promovido por la FBC es claramente una evaluación referenciada por criterios, ya que éstos (es decir, los objetivos formativos o *estándares de competencia*) están bien definidos. No importa, pues, si la media del grupo de alumnos supera o no una determinada evaluación; **lo que interesa es si un individuo concreto cumple o no los criterios de dicha evaluación, con independencia de los resultados que obtengan los demás miembros del grupo.**

Otra característica de la evaluación promovida por el enfoque de la FBC -aunque no todos los programas formativos diseñados desde este enfoque tienden a incorporarla- es su expresión cualitativa, que ordinariamente tiene un carácter dicotómico (por ejemplo, *apto* versus *todavía no apto*), frente a la tradicional evaluación escalar (por ejemplo, de 0 a 10 puntos).

La expresión cuantitativa (escalar) de la evaluación suele ser, ordinariamente, típica de las evaluaciones referenciadas por normas, ya que en definitiva una *norma* constituye un índice estadístico (índice promedio) que se expresa en términos numéricos. Contrariamente, la expresión cualitativa (ordinariamente dicotómica) de la evaluación corresponde a la evaluación referenciada por criterios, esto es, a la evaluación promovida por la FBC: el criterio *se cumple* o *no se*

cumple, ya que parece difícil interpretar de forma homogénea qué significa decir que *se cumple en un 30%* o *que se cumple en un 70%*.

Una razón adicional en apoyo del carácter cualitativo de la evaluación, tal y como es concebida por la FBC, descansa en la naturaleza de lo que es objeto de evaluación. Efectivamente, si lo que es objeto de evaluación puede caracterizarse como variable cuantitativa, entonces la expresión de esta evaluación podrá llevarse a cabo numéricamente (por ejemplo, si lo que se pretende evaluar es la capacidad de un alumno para resolver problemas aritméticos, y se le realiza una prueba de evaluación consistente en 10 problemas, de los que resuelve 6, parece coherente que reciba una evaluación de 6, en una escala de 0 a 10 puntos).

Pero si lo que se pretende evaluar, como ordinariamente es el caso de los objetivos de la evaluación de los programas formativos diseñados desde el enfoque de la FBC, son conductas -mejor dicho, variaciones de conducta, ya que el aprendizaje del *saber hacer* supone una variación del comportamiento-, entonces carece de sentido, y resulta difícil la interpretación homogénea, evaluar dichas conductas en términos numéricos o escalares. Resulta mucho más apropiado realizar juicios cualitativos, que expresen qué manifestaciones evidencian la adquisición de determinados estándares de competencia y qué otras, en su caso, todavía no la evidencian de forma suficiente.

Que ordinariamente cualquier evaluación tiene un carácter *individual* -es decir, tiene por objetivo conocer el grado de aprendizaje adquirido por un determinado sujeto- es algo que nadie discute. Sin embargo, además de *individual*, la evaluación promovida por el enfoque de la FBC postula también su carácter *individualizado*.

Hace un momento se ha aludido a que la FBC no evalúa el rendimiento o aprendizaje individual en función de los resultados del grupo formativo de referencia, sino en función del propio progreso individualizado en el aprendizaje

valorado a partir de un criterio de referencia. Pero, además, la evaluación promovida por la FBC tiene un carácter *individualizado* en coherencia con -y/o como expresión de- la concepción *individualizada* del aprendizaje que abraza este enfoque. En efecto, aunque formen parte de un mismo grupo formativo (por tanto, con un nivel de formación o escolarización más o menos homogéneo y en circunstancias formativas iguales), el aprendizaje de dos individuos nunca se produce de forma completamente igual.

En términos de capacidad de aprender, de obstáculos en el aprendizaje, de ritmo de aprendizaje o de motivación para el aprendizaje, no existen dos individuos iguales.

En definitiva, cualquier forma de aprendizaje es, por definición, *Individualizada*, esto es, está determinada por las características de cada individuo. Como consecuencia de ello, la atención docente prestada a cada sujeto debería ser *individualizada* y, por supuesto, la evaluación también debería de serlo.

La utilización, a propósito de esta cuestión, de la forma verbal condicional «debería ser...» no es casual; simplemente pone de relieve que tanto la formación como la evaluación *individualizadas* constituyen un ideal a conseguir. Dicho de otra forma: sería ideal que cada sujeto fuera objeto de evaluación únicamente en el momento singular en *el que su progreso* Individualizado en el aprendizaje permitiera y requiriera dicha evaluación. Pero desgraciadamente, las instituciones formativas no siempre disponen de recursos humanos y de medios suficientes para hacer posible el seguimiento *individualizado* de los procesos de aprendizaje y de su correspondiente evaluación.

Otra de las particularidades típicas de la evaluación de la FBC es su carácter *acumulativo*. Por tal debe entenderse que -frente a otro tipo de evaluación de carácter más *global* o *comprensivo*, que admite compensar la evaluación desfavorable en una disciplina por la evaluación favorable del resto de las disciplinas- obtener una evaluación favorable en un programa formativo de FBC requiere haber alcanzado todos y cada uno de los objetivos formativos de dicho

programa. Es decir, que la evaluación final de un programa de FBC debe resultar de la acumulación de evaluaciones favorables de cada uno de sus objetivos formativos.

A este respecto, debe señalarse que esta característica de la evaluación de la FBC viene a corresponderse con uno de los requisitos exigidos -en la evaluación directa de la competencia- por el enfoque de la competencia profesional que inspira la FBC.

En efecto, para acreditar que alguien dispone de una determinada unidad de competencia (es decir, que es competente en la especificación de competencia de dicha UC), resulta necesario que acredite evidencia suficiente de aptitud para todos los estándares de competencia -y respecto a todos sus criterios de realización- constitutivos de la citada UC.

Las dos últimas características que se acaban de describir (su carácter *individualizado* y *acumulativo*) permiten fundamentar y comprender otra de las características de la evaluación promovida por la FBC: la de su implementación como *evaluación continua*.

Ciertamente, la caracterización de la evaluación de la FBC como *evaluación centrada en los resultados* puede, en apariencia, conducir a la interpretación de que se trata de una evaluación *final*, de carácter puntual y realizado al terminar el proceso formativo. Obviamente, al finalizar el proceso formativo deberá producirse una evaluación para averiguar si existe evidencia completa de que se han alcanzado todos los objetivos formativos del programa inspirado por el enfoque de la FBC.

Ahora bien, ni todos los objetivos formativos se suelen alcanzar, necesariamente, al final del proceso formativo (de ahí que la evaluación tenga un carácter *acumulativo*), ni, como antes se ha señalado, todos los sujetos consiguen alcanzarlos en el mismo momento del proceso formativo (de ahí el carácter *individualizado* de la

evaluación). Por lo tanto, la evaluación promovida por el enfoque de la FBC no sólo admite su realización *continua* a lo largo del proceso formativo, sino que con frecuencia la requiere. Los aprendizajes asociados a los objetivos formativos del programa deben ser evaluados en el momento en el que éstos se vayan produciendo y de acuerdo con los ritmos de aprendizaje de cada sujeto, evaluación psicológica que sólo es posible realizar desde una perspectiva de *evaluación continua*.

Por último, resulta obligado aludir también, como característica típica de la evaluación de programas formativos inspirados en el enfoque de la FBC, a los escenarios en los que aquélla debe producirse.

Antes se ha argumentado que ha sido el divorcio apreciado entre los aprendizajes adquiridos a través de los tradicionales programas formativos y los requeridos por el empleo lo que ha dado lugar a la emergencia de la FBC. Aunque no el único, posiblemente uno de los motivos fundamentales de dicho divorcio reside en la *descontextualización* de los aprendizajes, inherente a la artificialidad que caracteriza ordinariamente a los escenarios formativos. Dicha descontextualización es, probablemente también, una de las razones fundamentales por las que no siempre el egresado de un programa formativo logra *transferir* su aprendizaje a las situaciones reales donde tiene lugar la actividad laboral o profesional.

Es por ello por lo que la FBC promueve, en primer lugar, el establecimiento de escenarios de evaluación lo más próximos a las situaciones de trabajo reales; y, en segundo lugar, el desarrollo de un cierto período del programa formativo en instituciones o centros de trabajo reales, para que también allí pueda llevarse a cabo la evaluación de los objetivos formativos.

Cabe, finalmente, plantearse la cuestión de si la *evaluación de los resultados* de los programas formativos inspirados por el enfoque de la FBC puede considerarse equiparable a la evaluación directa de la competencia profesional.

La evaluación y acreditación directa de la competencia profesional constituye en la actualidad un objetivo que están incorporando cada vez más países a sus políticas de formación, cualificación profesional y empleo, aunque al día de hoy son muy pocos los países que han iniciado su implementación de forma efectiva. Sus beneficios -----en términos de transparencia del mercado de trabajo, de incentivo para la mejora de la cualificación profesional, de inducción de la formación continua o permanente, de ajuste entre oferta y demanda de empleo, en fin, de incremento de la competitividad---- son indiscutibles.

Sin embargo, allí donde se han empezado a establecer, los procedimientos o dispositivos para evaluar -y, *en su caso, acreditar*- directamente la competencia profesional resultan, por su carácter necesariamente individualizado, bastante lentos y costosos.

Sin perjuicio del mantenimiento y desarrollo de estos dispositivos de evaluación directa de la competencia (ya que la formación no es el único instrumento para adquirir competencias profesionales, y muchos trabajadores poseen ya competencias susceptibles de ser evaluadas y acreditadas sin que medie proceso formativo alguno), la consecución progresiva de este objetivo -la evaluación y acreditación de la competencia profesional- en el conjunto de la población activa requiere considerar el papel complementario que podría desempeñar, para su alcance, la evaluación de programas formativos diseñados según el enfoque de la FBC. Esta posibilidad exige el establecimiento de rigurosas condiciones de calidad en la impartición de estos programas formativos y, en particular, en la evaluación de los objetivos formativos, de manera que ésta garantice requisitos de exigencia similares a los que existen en la evaluación directa de la competencia.

10. LUCES Y SOMBRAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL BASADA EN LA COMPETENCIA

10.1. Críticas al enfoque de la FBC

Durante las dos últimas décadas el enfoque de la FBC se ha ido extendiendo y generalizando en numerosos sistemas de Formación Profesional, aunque ello no se ha producido sin reticencias, resistencias y fuertes críticas. Entre las críticas más extendidas que ha sufrido el enfoque de la FBC podrían diferenciarse aquellas de naturaleza más conceptual y filosófica, las que cuestionan la eficacia psicopedagógica del enfoque y, en fin, las que se formulan desde una perspectiva más profesional y corporativa.

De éstas, la más generalizada es aquella que considera que este enfoque limita el control y la autonomía del profesorado en el desarrollo e implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Muchos docentes, particularmente en la enseñanza superior, recelan del enfoque de la FBC, porque sospechan que atenta contra su competencia docente. Y, en efecto, en cierto sentido este recelo está justificado, ya que en los programas formativos diseñados según el enfoque de la FBC, tanto el objetivo de la formación como los criterios de evaluación, y en gran medida los contenidos formativos, no son establecidos por los propios docentes, sino *fuera* del mundo de la enseñanza y de la formación.

Por lo que se refiere a las críticas que cuestionan la eficacia pedagógica del enfoque, ciertamente todavía no existen suficientes estudios contrastados que *demuestren* la mayor eficacia de los resultados del enfoque de la FBC con respecto a la de los otros enfoques tradicionales.

¿Consiguen, efectivamente, los programas formativos inspirados en la FBC una mayor eficacia (que los inspirados por enfoques formativos tradicionales) en

términos de inserción profesional, en términos de adaptación entre cualificación obtenida en la formación y cualificación requerida en el empleo, y/o en términos de transferibilidad de los aprendizajes adquiridos a la evolución de los requerimientos del empleo? Esta pregunta y otras afines están aún pendientes de ser contestadas a través de estudios rigurosos, que sean válidos y fiables.

Junto a esta crítica general, desde la perspectiva psicopedagógica se ha formulado también una crítica particular sobre la viabilidad del enfoque de la FBC; concretamente, sobre la viabilidad de la aplicación de «todos» los *criterios de evaluación* del aprendizaje de los contenidos formativos, criterios que se establecen con la constricción impuesta por los *criterios de realización*.

En efecto, si la evaluación de un estándar de competencia exige que el candidato satisfaga los requisitos de dicho estándar de acuerdo con «todos» los *criterios de realización* establecidos y en todas las situaciones de trabajo significativas del campo ocupacional correspondiente, deberá concluirse que los contenidos formativos (que, se supone, procuran la consecución de un determinado estándar de competencia) deberán ser evaluados y contrastados a través de «todos» los *criterios de evaluación*. El enunciado de la crítica es obvio: ¿realmente es viable (y/u operativo) evaluar -en los escenarios ordinarios en los que se desarrollan e implementan los programas formativos- los aprendizajes de cada contenido formativo a través de todos y cada uno de sus *criterios de evaluación*?

Obviamente, la respuesta no puede ser sino negativa. No obstante, para salir al paso de esta crítica, los partidarios del enfoque de la FBC propugnan el establecimiento de lo que suele llamarse *especificación de la evaluación*-, a saber, el establecimiento de un conjunto -mucho más reducido que el teóricamente posible- de situaciones de evaluación consideradas *críticas*-, esto es, situaciones de evaluación imprescindibles, y en modo *representativas* de todas las situaciones teóricamente posibles. La superación de estas “evaluaciones críticas” (cuya

implementación resulta mucho más viable y operativa) sería considerada equivalente a la superación de todas las situaciones de evaluación teóricamente posibles.

Pero, sin duda, son las críticas de índole conceptual y filosófica las que cuestionan más el fondo del enfoque de la FBC. De todas ellas, hay dos que merecen especial consideración, que, aunque están relacionadas entre sí, pueden ser tratadas de forma independiente.

La primera de ellas cuestiona, más que el enfoque de la FBC propiamente dicha, la concepción del referente sobre el que se apoya y que justifica su existencia; es decir, cuestiona la naturaleza de la *competencia profesional* que constituye el objetivo primordial de la FBC. Para ser más precisos, habría que decir que lo que se replantea es la concepción de la naturaleza de la competencia profesional, según una determinada interpretación del modelo de *competencia* elaborado y sistematizado en el Reino Unido.

De acuerdo con esta crítica, dicha concepción de la *competencia profesional* es *atomista*, porque concibe el quehacer profesional o laboral como si estuviera constituido por elementos o estándares que pueden ser delimitados aisladamente; es *mecanicista*, porque define la unidad de competencia como la agregación mecánica de un conjunto de elementos o estándares; y es *conductista*, porque su reconocimiento o acreditación requiere la evaluación de su manifestación conductual. Como consecuencia de ello, el enfoque de la formación basado en tal concepción adolece de *atomismo*, *mecanicismo* y *conductismo*.

Para decirlo con otras palabras, quienes apoyan estos argumentos *críticos* niegan que la competencia profesional esté constituida por una relación de *estándares* elementales, diferenciados artificialmente en unidades aisladas y cuya agregación mecánica configura una *unidad de competencia*-, y, sobre todo, niegan que su aprendizaje o adquisición se realice de modo atomista mediante la acumulación o agregación mecánica de aprendizajes aislados y diferenciados; en fin, cuestionan

también que la evaluación de su adquisición o aprendizaje se tenga que llevar a cabo, preferentemente, mediante evidencias conductuales.

Es cierto que algunos defensores de la FBC, como Gonczi (1996) o Mertens (1997), se han hecho eco de esta crítica, reconociendo que una determinada concepción del modelo británico puede dar lugar a esta interpretación de la *competencia*; y han postulado una concepción de los *estándares de competencia* más abierta o integral, tanto contextual como culturalmente. Como consecuencia de ello, reclaman para la FBC –y, por tanto, para el aprendizaje que preconiza dicho enfoque- un carácter mucho más holístico e integrador. No obstante, los argumentos de esta crítica siguen vigentes y mantienen la cuestión abierta.

La segunda crítica relevante que, desde el punto de vista conceptual, ha recibido el enfoque de la FBC tiene que ver con uno de los problemas más clásicos y decisivos de la formación: el problema de la *transferibilidad* de los aprendizajes. ¿Realmente el aprendizaje que promueve la FBC –es decir, el aprendizaje de estándares de competencia específicos- facilita más o mejor su transferibilidad a situaciones nuevas y/o distintas que el aprendizaje procurado por otros enfoques de la formación?

También aquí algunos defensores del enfoque de la FBC han salido al paso de esta crítica, postulando una concepción del aprendizaje de los *estándares* menos conductista, donde el aprendizaje del *cómo* y del *porqué funcionan las cosas* tenga una mayor relevancia, y/o reclamando la imprescindible función de soporte que debe tener la «formación básica» en el aprendizaje de los *estándares*.

En todo caso, mientras sigan sin existir estudios rigurosos que ofrezcan suficiente evidencia empírica que ilumine este debate, la discusión sobre la potencia de *transferibilidad* de los aprendizajes seguirá siendo, también, una cuestión abierta.

10.2. APORTACIONES DEL ENFOQUE DE LA FBC

A pesar de las críticas recibidas y de las cuestiones aún abiertas que sigue arrastrando, la progresiva implantación y extensión del enfoque de la FBC constituye una indiscutible prueba de que cada vez más personas e instituciones perciben que su implementación implica, de algún modo, significativas aportaciones y/o soluciones a problemas todavía no bien resueltos por los enfoques tradicionales de la formación. Y tras más de dos décadas de desarrollo efectivo del enfoque de la FBC, parece evidente que dicha percepción no puede deberse ya sólo a expectativas o promesas de futuro generadas por el mismo, sino que ha de corresponderse necesariamente con la obtención de algunos resultados efectivos que son apreciados de modo positivo.

En efecto resulta indiscutible atribuir al enfoque de la FBC su contribución al estrechamiento de las relaciones entre la *formación* y el *empleo*. Es cierto que nadie -antes de la emergencia de este enfoque- había negado o cuestionado la existencia de la relación que, al menos en teoría, debe tener la formación con el empleo; pero dicha relación, probablemente al darse como supuesta y evidente, venía siendo considerada en términos muy *genéricos* o inespecíficos.

Es el enfoque de la FBC el que resalta el carácter altamente *específico* que debe poseer esta relación, promoviendo el análisis riguroso de los requisitos profesionales que demanda el empleo en el mercado laboral, así como el análisis riguroso de los contenidos formativos que procuran la obtención de tales requisitos.

Ciertamente, las actuales sociedades del conocimiento (que promueven la exigencia de recursos humanos cada vez más cualificados y más competentes), han facilitado contextual y culturalmente el desarrollo del enfoque de la FBC. En cualquier caso, desde hace dos largas décadas el desarrollo de la FBC y la

consideración de la formación como uno de los pilares fundamentales de las *políticas activas de empleo* han venido corriendo parejos.

Como consecuencia de ello, es obvio el mejor ajuste estructural (que procura el desarrollo de la FBC) entre la oferta y la demanda laborales; es decir, entre los requisitos o exigencias de los empleos, tal y como éstos se demandan efectivamente en el mercado laboral, y las cualificaciones obtenidas mediante la formación.

Colateralmente, al forzar el análisis riguroso de las competencias requeridas en el empleo, la FBC contribuye también a mejorar la transparencia del mercado de trabajo, objetivo imprescindible para facilitar políticas eficaces de empleo. Asimismo, y de forma también indirecta, al requerir la participación de empleadores y trabajadores (expertos ocupacionales) en su diseño, la FBC promueve también la implicación y el interés de los agentes sociales por la formación como instrumento de cualificación (esto es, de mejora de la competitividad y de promoción profesional).

Un segundo bloque de aportaciones del enfoque de la FBC se relaciona específicamente con la *formación* propiamente dicha. De ellas, merece la pena destacar, al menos, dos. La primera tiene que ver con el intento (aunque no exclusivo de este enfoque) de superar y trascender la tradicional dicotomía entre conocimientos *teóricos* y *prácticos* (y su asociada consideración peyorativa de los conocimientos *prácticos* respecto a los *teóricos*).

Aunque no sin alguna contradicción, la FBC reivindica como saber preferente y objetivo principal de la formación el *saber hacer*, esto es, el *saber* más estrechamente relacionado con la acción y con los procedimientos. Pero va todavía más allá: rechaza ----de acuerdo con las modernas taxonomías sobre tipos de contenidos formativos---- cualquier reducción del *saber hacer* a lo que tradicionalmente se venía considerando como conocimientos *prácticos* (esto es, conocimientos observables, debido a su expresión motriz) y atribuye también a este

saber hacer acciones o procedimientos de carácter cognitivo. El *saber hacer*, pues, no consiste sólo ni básicamente en un conjunto de expresiones conductuales observables, sino que también incluye complejas acciones o procedimientos cognitivos, que implican elaboraciones y desarrollos de naturaleza eminentemente *teórica*.

La superación de esta dicotomía tradicional (entre lo *teórico* y lo *práctico*) es completada por algunos desarrollos del enfoque de la FBC, que postulan una concepción integrada de los distintos tipos de *saberes* (distinción teórica y, por tanto, artificial), pero articulada a través del *saber hacer*. En otras palabras, si bien es posible evidenciar *saber* (de hechos y conceptos) o evidenciar *saber ser/estar* (actitudes, normas y/o valores) de modo relativamente singular y diferenciado, no resulta posible evidenciar *saber hacer* (el objetivo específico de la FBC) que no integre o implique el *saber* y el *saber ser/estar* necesarios para que se constituya como tal *saber hacer*.

Junto a esta aportación conceptual al campo de la formación propiamente dicha, el enfoque de la FBC promueve también la convergencia e integración de los sistemas de Formación Profesional, que se configuran como instrumentos que procuran facilitar la inserción profesional y el empleo.

Sea Formación Profesional inicial, continua o permanente, sean sus destinatarios la población activa, la desempleada o los jóvenes en sus últimos años de escolarización, **el enfoque de la FBC sienta las bases para que se produzca una efectiva integración de todos los sistemas de Formación Profesional, forzando la unificación -y homogeneidad en la definición de sus elementos constitutivos- de los objetivos formativos o referentes de la formación.**

Las ventajas derivadas de esta necesaria integración de los sistemas de Formación Profesional resultan evidentes: por un lado, eliminará la frecuente contradicción consistente en ofertar itinerarios formativos significativamente

diferentes (diseñados por los distintos sistemas de formación) para la obtención de una misma cualificación; y, sobre todo, procurará la optimización de los recursos existentes. En efecto, los recursos humanos, las instalaciones y equipamientos y muchos materiales didácticos podrán ser optimizados de modo mucho más eficiente cuando los sistemas de Formación Profesional alcancen su integración.

Para finalizar resulta obligado aludir a otra significativa aportación y contribución de la FBC, si bien debe reconocerse que se trata más bien de una aportación potencial y de futuro, ya que apenas se ha hecho efectiva en la mayoría de los países que han incorporado este enfoque en la reforma de sus sistemas de Formación Profesional.

Parece evidente que, a medida que el sistema de evaluación y acreditación de la competencia vaya implantándose y generalizándose en un país; es decir, a medida que el volumen de candidatos a la evaluación y acreditación de su competencia se incremente significativamente, los procedimientos de evaluación y acreditación directa de la competencia -debido a su alto coste económico y temporal- serán cada vez más insuficientes para atender dicha demanda.

El desarrollo de un sistema riguroso de FBC se constituirá entonces en un instrumento decisivamente complementario para hacer efectiva la generalización del sistema de evaluación y acreditación de la competencia. De esta forma, reiterará una vez más su original vocación de ser un instrumento al servicio del empleo.

Los problemas de aprendizaje deberán ser pensados a través de un trabajo interdisciplinario y multidisciplinario. La Epistemología de la singularidad y complejidad se propone intentar pensar al hombre no enfrentado sino entramado en el mundo. El sujeto desde este enfoque se lo piensa como una singularidad que se presenta como complejidad, singularidad que rompe con la escisión tradicional del sujeto, desde esta postura no se rastrean causas y consecuencias de situaciones actuales

En nuestra indagación en el campo de la práctica clínica pudimos constatar la existencia de tres lineamientos epistemológicos:

- Enfoque Monoparadigmático
- Enfoque Multiparadigmático
- Epistemología de la Singularidad y Complejidad

1. **Enfoque monoparadigmático:** Se piensa el aprendizaje desde un solo paradigma. La concepción de sujeto variará según el paradigma que se elija. El Psicoanálisis, eligió a un sujeto del deseo, sujetado a una posición inconsciente. La epistemología Genética toma a un sujeto epistémico dotado de estructuras cognitivas y la Neuropsicología parte de un organismo con estructuras cerebrales.
2. **Enfoque multiparadigmático:** Se piensa el aprendizaje desde varios paradigmas y en sentido amplio donde intervienen cuestiones intra e intersubjetivas en cada caso clínico. Esta mirada profesional consiste en tomar los aportes de todas las disciplinas involucradas en el proceso de aprendizaje, integrarlas, según cada paciente en particular. Intenta llegar a una integración epistemológica para responder a un hombre integral (sujeto bio-psico-social).
3. **Epistemología de la singularidad y la complejidad:** Toma varios paradigmas pero no como verdades absolutas sino como constructos, instrumentos operativos que permiten ver una trama singular. Piensa el aprendizaje como una complejidad como puro acontecer. Trabajando con un **Sujeto único, singular, en trama** y no con el sujeto epistémico o el sujeto deseante tomadas aisladamente o en intentos de integración...

11. COMENTARIO FINAL

De las Variables Macro-Medio-Micro del aprendizaje desde la perspectiva psicopedagógica de las competencias.

La idea sería no adaptar el sujeto a las teorías sino las teorías al sujeto y el desafío consiste en empezar a usar las teorías como instrumentos, herramientas operativas y no como verdades absolutas, teniendo en cuenta a todas ellas en trama singular.

Marisara Pérez Z.

El aprendizaje es una configuración subjetiva que incluye distintos niveles de análisis, diferentes perspectivas, entre ellas la Política, es la que se destaca ya que tanto la salud como la educación estarán siempre a su servicio.

La pobreza es el principal problema que la política estatal no soluciona y esto se relaciona directamente con las dificultades del aprendizaje debido a que las personas más humildes ante la carencia de recursos económicos, culturales, simbólicos quedan excluidos del sistema educativo y desamparadas de cualquier otro tipo de ayuda estatal. La pobreza también repercute en el crecimiento del fracaso escolar ya que sostiene que ha mayor pobreza, mayores dificultades de aprendizaje. La pobreza funcionaría como factor social etiológico de las dificultades de aprendizaje. Un medio pobre en recursos materiales y simbólicos trae como consecuencia:

Trastornos en la socialización primaria y secundaria y por ende:

- De privación cultural
- Insuficiente estimulación sensorial auditiva y verbal.

La pobreza también repercute en el crecimiento de los niños. La desnutrición crónica afecta su desarrollo intelectual, produciendo en algunos casos, daños irreversibles.

Daniel García Delgado (2008), por su parte hace una descripción de la Argentina Neoliberal y la ubica como principal causa de la pobreza, el desempleo y la

exclusión. En el presente aparece operando un vacío simbólico generado por la pérdida de los lazos sociales y los valores compartidos. Antes, la suerte del individuo estaba atada a la suerte de los conjuntos sociales (la nación, la clase, la organización). Actualmente, la crisis de la cultura desarrollista, y la ausencia del Estado en sus funciones básicas (vía privatización), dan lugar a un individualismo competitivo.

Se rompe el discurso del nacionalismo popular. El nuevo discurso que se gesta es favorable a la reducción de lo público y a la exaltación de lo privado y del individuo.

La nueva operatoria responde a las leyes del mercado, pasando de una matriz “estado céntrica” a una “mercado céntrica”. En esta nueva matriz, las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, se regulan siguiendo las leyes de mercado. Esta lógica se rige por las variables de costo beneficio, esto es lograr el máximo beneficio al menor costo posible. Así se generan, con la complicidad del Estado, (a través de medidas como la flexibilización laboral y otras políticas de desregulación), determinadas reglas de juego en lo laboral que aumentan la exclusión. No solo laboral, sino también social.

El excluido cae fuera de las redes de contención, sufriendo una situación de desamparo que afecta su subjetividad. El desamparado no es escuchado en su reclamo, no es reconocido en su sufrimiento. Entonces, si la palabra se ha opacado, y el discurso no es una vía de acceso al reconocimiento del otro, el único camino que queda son los actos concretos, transgresores y violentos, que quiebran esa cotidiana sordera e irrumpen provocando desconcierto. Violencia, desempleo, pobreza, exclusión, este es el contexto actual donde viven, sufren y aprenden muchos de nuestros niños.

¿Cómo repercutirá todo esto en su aprendizaje? (variable macro social).

Pero tampoco debemos olvidarnos de la responsabilidad de la escuela, la familia y las demás instituciones por las que atraviesa el niño, como instituciones educativas generadoras de la socialización primaria y secundaria.

La escuela como institución responsable de la educación de los niños influye directamente en el aprendizaje de los mismos, a través de las metodologías didácticas pedagógicas empleadas, la relación docente alumno, la transposición didáctica, los aprendizajes que brinda.

En la medida en que la escuela pueda ofrecer contenidos acorde a las estructuras cognitivas e intereses de los alumnos se lograrán verdaderos aprendizajes significativos en el sentido planteado por Ausubel (2002).

Pero la primera institución por la que atraviesa el niño es la familia y acá se ponen en juego cuestiones como los vínculos, el nivel y/o capital cultural de los padres, recursos económicos, culturales y simbólicos, las expectativas que tengan los padres respecto de sus hijos.(nivel meso-social).

Finalmente el niño con sus aspectos psicológicos, orgánicos, y subjetivos en general determinarán la variable micro-social. El aprendizaje será entonces significación subjetiva donde confluyen las estructuras cognitivas, las estructuras cerebrales, el trabajo del inconsciente, las metodologías didácticas pedagógicas, lo biológico en general, lo familiar, social, político, educativo, cultural, etc.

12. CONCLUSIÓN

LA POSTMODERNIDAD Y SUS PARADIGMAS IMPLICAN INELUDIBLES RETOS A VENCER

Un nuevo modo de pensar, en el que —a mi juicio— se cifran los *mejores, pero no los únicos, motivos de esperanza. Por último entiendo la nueva sensibilidad como una inteligencia comprensiva que se abre a la variada y compleja realidad mediante una mayor capacidad receptiva que nos impele a retornar a lo humano para, así, lograr su completa autorrealización.*

«Si queremos que la tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan entonces la sociedad humana deberá transformarse».

Alma Mireya López Arce

Considero que bajo este modelo se debe “sustituir” la palabra objetivo por la de competencia, ya que estas serán las competencias a lograr a través del currículo, teniendo en cuidado de que se dejen de lado los conocimientos disciplinarios por enfocarse en las actividades para desarrollar las habilidades y los conocimientos necesarios para las mismas.

El modelo requiere de un marco conceptual, pero sobre todo establecer estándares y evaluar las habilidades de un conocimiento aplicado a la práctica y no relacionado específicamente con la investigación.

La cultura en la postmodernidad es construida también por la educación vía la modalidad de competencias y se enfoca básicamente al ámbito laboral consiste principalmente en la investigación, análisis y debate de los problemas sociales dentro de la percepción de la realidad; la búsqueda de soluciones a esa problemática, con base en la crítica a esa realidad.

Sin embargo la educación superior en nuestro país tiene fines de diferente alcance y la adquisición de los mismos constituye una cultura general y la especialización en un campo particular. Estas características constituyen una tradición difícil de cambiar sobre todo por que encontramos la identidad nacional en contraposición

de una tesis internacional de mayor apertura, al respecto me permito citar textualmente el pensamiento de la Maestra Alma Mireya López Arce pues estoy de acuerdo con sus palabras plenamente, ella dice:

La función social de la educación superior El deber de ofrecer soluciones realistas y científicas que no obedezcan a intereses partidistas, sino utilitarios (en el sentido primario del concepto, es decir, que se encaminen al logro del mayor bien para el mayor número de personas). La utilidad es la calidad del servicio que el hombre proporciona al hombre, y esto nos lleva a reflexionar sobre el estado actual del hombre moderno y la necesidad de formar un nuevo hombre más adecuado a la condición postmoderna.

Ética y educación constituyen dos temas de relevancia, pertinencia y vigencia en estos momentos de controversia nacional y mundial —sobre todo a partir de los nuevos acontecimientos internacionales en el plano político, socioeconómico y cultural, así como del vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología—, que exigen cada vez más replantear e innovar los requerimientos para enfrentar el milenio que inicia.

Estamos viviendo una era de transición, en la cual surgen las condiciones sociales para cuestionar la habilidad de las viejas ortodoxias, para nombrar y comprender los cambios del siglo XXI —sea que dichos cambios sugieran o bien la ruptura entre Modernidad y Postmodernidad, o nos ubiquen en un terreno que, de algún modo, apunte hacia el fin de la Modernidad y la frontera de la Postmodernidad— El asunto de extrema importancia es estudiar tanto la naturaleza de los cambios que se llevan a cabo como qué implicaciones podría ocurrir para reconstituir una política educativa apropiada a nuestro tiempo y lugar.

Hoy, el sistema educativo recibe una gran cantidad de críticas. Es común leer y participar en debates sobre la crisis de la educación superior. Son muchos los libros, artículos y comentarios que hacen referencia a ello. Son múltiples

las versiones, interpretaciones, descripciones que se han realizado y se percibe que el diagnóstico es amplio, si bien aún no completo.

En lo que respecta a la educación superior, ésta ha recibido crítica de varios sectores, tanto internos al sistema educativo como fuera de él. Estos últimos le critican conservar el efecto inercial que caracteriza a la enseñanza formal en su conjunto: los cambios, cuando ocurren, ya se desfasaron respecto a la necesidad productiva experimentada.

La propuesta para un camino hacia la formación de las personas competentes tiene los siguientes puntos que mi asesora escribe en su obra, me he permitido interpretarlos y expongo mi forma de pensar al respecto:

Saberes fundamentales que la educación del futuro que debería atender en cualquier sociedad y cultura —sin excepción alguna ni rechazo—, **según los usos y las reglas propias de toda sociedad y de cada cultura.**

- Establecer el meta-conocimiento, eliminando en la medida de lo posible el error y la ilusión.
- La pertinencia del conocimiento.
- La comprensión de la condición humana y su posible modificación.
- Enseñar la identidad terrenal, el respeto a si mismo y la consideración a los demás.
- Enfrentar las incertidumbres de forma colectiva buscando el bienestar común.
- Enseñar la comprensión valor político.
- La Ética del género humano y su aplicación.

Es conveniente establecer la convergencia e integración de los sistemas de Formación Profesional de Competencias, como instrumento facilitador de un futuro inmediato en la colocación laboral del egresado, es decir, la garantía del empleo, junto a esta aportación conceptual al campo de la formación propiamente dicha,

La FBC constituye una visión para que se produzca una efectiva integración de todos los sistemas de Formación Profesional, “obligando” la unificación y homogeneidad en la definición de sus elementos o en sus referentes de formación. Las ventajas son evidentes: pues se eliminará la frecuente contradicción consistente en ofertar itinerarios formativos significativamente diferentes y se procurará la optimización de los recursos existentes. En efecto, los recursos humanos, las instalaciones y equipamientos y muchos materiales didácticos podrán ser optimizados de modo mucho más eficiente cuando los sistemas alcancen su integración.

La FBC es una aportación de valor potencial y con futuro promisorio pues se ha hecho efectiva en la mayoría de los países que han incorporado este enfoque mediante la reforma de sus sistemas. Su influencia en el desarrollo y generalización de un sistema de evaluación y acreditación de las competencias de la población activa a dado aportaciones valiosas e importantes, sistema cuyo valor y significado, mejora de las cualificaciones de la población activa

Es evidente que, a medida que el sistema de evaluación y acreditación de la competencia vaya implantándose y generalizándose en un país; se incrementará significativamente, los procedimientos de evaluación y acreditación directa de la competencia en la medida que el volumen de candidatos a dichos procedimientos. Deberá de tomarse en cuenta el incremento del coste que esto representa pues se corre el riesgo que serán cada vez más insuficientes para atender dicha demanda.

El sistema riguroso de FBC se constituirá en un instrumento decisivamente complementario. Con ello, ésta forma, reiterará una vez más su original vocación de ser un instrumento al servicio del empleo.

A lo largo de nuestro trabajo intentamos delinear los aspectos teóricos y su articulación con la clínica de los problemas de aprendizaje.

Ahora haremos una síntesis final de nuestro recorrido, para comenzar tomaremos una frase que cuestiona una forma de pensar lo clínico:

“las teorías son una caja negra donde uno mete la realidad para que se adecue”

Con esta frase crítico a los profesionales que pueden ver en los fenómenos sólo aquello que contempla su paradigma, es decir que trabajan con un abordaje clínico mono paradigmático, desde nuestra taxonomía.

Termino diciendo que creo y estoy convencida en un *carácter estético* de la realidad. La realidad sin formas, es puro desconocimiento. Por lo tanto las teorías sólo pueden ser pensadas como instrumentos operativos para ver un entramado singular y esa postura da origen a la competencia reflexionada.

BIBLIOGRAFÍA

- **AUSUBEL**, David P., (2002) *Adquisición y retención del conocimiento*. España: Paidós.
- **ARGUDÍN**, Yolanda, (2005) *Educación Basada en Competencias. Nociones y Antecedentes*. México: Trillas.
- **BARNETT**, Ronald, (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento. La educación superior y la sociedad*. España: Gedisa Barcelona.
- **BELLOCCHIO**, Mabel, (2009). *Educación Basada en Competencias y Constructivismo: un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del Siglo XXI*. México: ANUÍES.
- **BOURDIEU**, Pierre, (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Editorial S.XXI.
- **BOYATZIS**, Richard, (1982). *Competent Manager*. New York: Wiley.
- **BURKE**, John. (1989). *Competency Based Education and Training*. EUA: The Falmer Press.
- **DAVINI**, María Cristina, (1995). *La formación docente en cuestión política y pedagógica*, México: Paidós.
- **DELEUZE**, Gilles, (1987) *Foucault*, España: Paidós.
- **DIDRIKSSON**, Axel, (2008). *Contexto global y regional de la educación Superior en América Latina y el Caribe*, Venezuela: IIESALC /UNESCO.
- **DIDRIKSSON**, Axel & Gazzola, *Tendencias de la educación Superior en América Latina y el Caribe*, Venezuela: IIESALC /UNESCO.
Localizable en: <http://www.uba.ar/download/auqm/auqm01.pdf>
- **FLETCHER**, Shirley, (2000). *Competencias Laborales*, México: Editorial Panorama.
Análisis de Competencias, Localizable en: www.internacional.cl/infobooks.asp
- **FRIGEIRO**, Graciela, (2000). *Políticas instituciones y actores en educación*. Argentina: Edit. Novedades Educativas.
- **GARCÍA, D. Daniel**, (2008), *Repensando la década del 90*, Localizable en: <http://www.revcienciapolitica.com.ar/num3art4.php> , Argentina: Revista de Ciencia política No. 3
- **GONCZI**, Andrew. (1996, 23-25 de mayo). *Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico, en Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas. Seminario y perspectivas. Seminario Internacional*, Guanajuato: OIT/CINTERFOR/CONOCER.
- **GONCZI**, A. y Athanasou, (1996). *Instrumentación de la Educación basada en competencias: Perspectiva de la teoría*, México: Limusa.
- **GIMENO SACRISTAN**, José, (2002). *El currículo una reflexión sobre la práctica*, España: Edición Morata.
- **JOHN-STEINER**, Vera & **SOUBERMAN**, Ellen. (1994), *Epílogo de S. Lev Vygotski Sobre Las Funciones Superiores*, Colombia: Universidad de la Amazonia.
- **LÓPEZ ARCE**, Alma Mireya, (2006). *El Currículo en la Educación Superior: Un Enfoque Postmoderno Basado En Competencias*, México: Publicaciones Cruz O., S.A.
- **LUGO VILLASEÑOR**, Elisa, (2008). *Reformas educativas. Su impacto en la innovación curricular y la formación docente*. México: Casa Juan Pablos / UAEM / ANUIES.
- **McCLELLAND**, David, (1987), *Human Motivation*, EUA: Cambridge University Press.
- **MERTENS**, Leonard, (1997), *Competencia laboral: Sistemas, Surgimiento y Modelo*, México: Oficina Internacional del trabajo (OIT).
- **SCHON**, Donald A., (1998), *El profesional reflexivo*, España: Ediciones Paidós.

- **TEDESCO**, Juan Carlos, (2008). Conferencia *“Los pilares de la educación del futuro”*, España: Universidad Oberta de Catalunya, 19 de febrero de 2008. Localizable en: <http://www.youtube.com/watch?v=3g1zTxk44HM>
- **ZABALZA BERAZA**, Miguel Ángel, (2007). *“El trabajo por competencias en la enseñanza Universitaria”*. España Santiago de Compostela: Localizable en: <http://www.upd.edu.mx/varios/simpdidac2007/Zabalza.pdf>