



## Hacia una implantación de las competencias básicas en la práctica escolar

LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO. *Universidad de Sevilla*

[Acceso a la Ponencia de Villar Angulo](#)

### PRIMERA PARTE

#### 1. CONCEPTO DE IMPLANTACIÓN

*Implementation (implantación) (lo que ha sucedido (o no) en la práctica*

"Hay dos dimensiones de capacidad. Una es lo que los *individuos* pueden hacer para desarrollar su eficacia (...); la otra es como se deben *transformar* los sistemas". (FULLAN, 1998: 224).

1.1. Una perspectiva situada de la implantación de la investigación y de los procesos cognoscitivos (SPILLANE, REISER Y REIMER, 2002: 412).

1.2. Las cuatro categorías de dilemas para la implantación del constructivismo (WINDSCHITL, 2002: 133).

1.3. Reforma escolar comprensiva y aspectos cambiados (DESIMONE, 2002)

#### 2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA

2.1. Desde la educación basada en competencias (*Educational Leadership*, 1974, 1977) al Curriculum Vitae Europeo y el Suplemento Europeo al Título

2.2. Delinear y medir competencias profesionales, y qué es un estudiante de Bachillerato graduado y competente (1974 y 1977)

#### 3. METÁFORAS SOBRE EL APRENDIZAJE

3.1. Modelos: creación de conocimiento, aprendizaje expansivo, y construcción de conocimiento (PAA YOLA, IMPONEN y HAKKARAINEN, 2004)

3.2. El valor del conocimiento anterior (DOCHY, SEGERS y BUEHL, 1999)

3.3. Tres formas de aprendizaje en el lugar de trabajo (SMITH, 2003)

3.4. Modelo de relaciones profesor-estudiante centradas en el alumno (CORNELIUSWHITE, 2007)

3.5. Implicación conductual, emotiva y cognoscitiva: el contexto de clase (FREDRICKS, BLUMENFELD y PARIS, 2004)

#### 4. COMPRENSIÓN DE LAS MATERIAS DEL CURRÍCULUM

4.1. Enfoque comparativo: hacia una reconstrucción en las conexiones entre materias (STEVENS, WINEBURG, HERRENKOHL y BELL, 2005)

4.2. Modelo de productividad educativa en una clase diversificada (LÓPEZ, 2007)

4.3. La comprensión de la práctica por el docente: atribuciones profesionales (VAN DEN BERG, 2002).

4.4. Enseñanza-aprendizaje en línea (TALLENT-RUNNELS, THOMAS, LAN, COOPER, AHERN, SRAW y LIU, 2006)

4.5. El trabajo en el adolescente y la orientación vocacional (ZIMMER-GEMBECK y MORTIMER, 2006)

4.6. Características docentes y rendimiento de estudiantes (WAYNE Y YOUNGS, 2003)

4.7. Conceptos clave usados por los docentes en Matemáticas (REMILLARD, 2005)

#### 5. INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

5.1. Reformas basadas en estándares (CHATTERJI, 2002)

5.2. Reforma escolar comprensiva (BORMAN, EWES, OVERMAN y BROWN, 2003)

5.3. Evaluación dinámica (SWANSON y LUSSIER, 2001).

5.4. La certificación, el trabajo y el estatuto económico (BILLS, 2003)

5.5. Carpeta digital: ¿cómo se evalúa? (VILLAR, 2002)

## PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO BASADOS EN COMPETENCIAS

6.1. Competencias de gestión de clase (GILBERTS y LIGNUGARIS-KRAFT, 1997), y criterios de calidad de programas formativos (BAARTMAN, BASTIAENS, KIRSCHNER y VAN DER VLEUTEN, 2007)

## SEGUNDA PARTE

CAPACIDADES DOCENTES PARA UNA GESTIÓN DE CALIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

<http://QUINTILIANO.CICA.ES> (VILLAR, 2004)

Factores de un Desarrollo Profesional Docente

Implantación Formativa

Matriz Implantación Formativa

Figura 1. Modelo de gestión de la enseñanza basado en capacidades docentes

Estructura de una capacidad

Módulo I - IDENTIDAD PERSONAL. ¿QUIÉNES SOMOS?

Atienda a la diversidad del aprendiz

Módulo II - RELACIONES SOCIALES. ¿CÓMO NOS LLEVAMOS PROFESORES Y ESTUDIANTES EN LA ENSEÑANZA DE UNA MATERIA?

Asegure la comunicación en clase y negocie acuerdos de aprendizaje

Módulo III - CURRÍCULUM. ¿QUÉ ENSEÑAS Y QUÉ APRENDEN LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE TU PROGRAMA DOCENTE?

Articula metas y valores

Módulo IV - METODOLOGÍA. ¿CÓMO ORGANIZAS EL PROGRAMA DOCENTE?

14. Construye guías de estudio que tengan coherencia, progresión y diferenciación

15. Módulo V - TOMA DE DECISIONES. ¿CÓMO GESTIONAS Y DESARROLLAS TU PROGRAMA?

Reproduce destrezas de gestión de aprendizaje

Módulo VI - INTERACCIÓN. ¿CÓMO TE COMUNICAS EN EL ESPACIO DOCENTE?

Conversa y discute

Módulo VII - EVALUACIÓN. ¿QUÉ ESTÁS CONSIGUIENDO?

Autovalórate

Ejemplo de carpeta digital (1) (VILLAR y ALEGRE, 2007)

Ejemplo de carpeta digital (2)

Tabla de competencias y actividades (VILLAR y ALEGRE, 2006)

Teleformación: Capacidades docentes en educación secundaria y Bachillerato (<http://gid.us.es>: 8083)

## **REFERENCIAS**

- ANDREWS, R. L. (1974). How Sound Are the Assumptions of Competency-Based Programs? *Educational Leadership*, 31 (4), 310-312.
- BAARTMAN, L. K. J., BASTIAENS, T. J., KIRSCHNER, P. A. y VAN DER VLEUTEN, C. P. M. (2007). Teachers' opinions on quality criteria for Competency Assessment Programs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 857-867.
- BILLS, D. B. (2003). Credentials, Signals, and Screens: Explaining the Relationship Between Schooling and Job Assignment. *Review of Educational Research*, 73 (4), 441-469.
- BORMAN, G. D., EWES, G. M., OVERMAN, L. T. y BROWN, S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 73 (2), 125-230.
- CAWELTI, G. (1977). Requiring Competencies for Graduation-Some Curricular Issues. *Educational Leadership*, 35 (2), 86-91.
- CHATTERJI, M. (2002). Models and Methods for Examining Standards-Based Reforms and Accountability Initiatives: Have the Tools of Inquiry Answered Pressing Questions on Improving Schools? *Review of Educational Research*, 72 (3), 345-386.
- CORNELIUS-WHITE, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113-143.
- DESIMONE, L. (2002). How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? *Review of Educational Research*, 72 (3), 433 - 479.
- DOCHY, F., SEGERS, M. y BUEHL, M. M. (1999). The Relation Between Assessment Practices and Outcomes of Studies: The Case of Research on Prior Knowledge. *Review of Educational Research*, 69 (2), 145-186.
- FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C. y PARIS, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- FULLAN, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of learning. En A. HARGREAVES. *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academia, 214-228.
- GILBERTS, G. H. Y LIGNUGARIS-KRAFT, B. (1997). Increasing Classroom management and instruction competencies for preparing elementary and special education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13 (6), 597-610.
- LA WRENCE, G. (1974). Delineating and Measuring Professional Competencies. *Educational Leadership*, 35 (2), 298-302.
- LÓPEZ, O. S. (2007). Classroom Diversification: A Strategic View of Educational Productivity. *Review of Educational Research*, 77 (1), 28-80.
- PAA YOLA, S., IPPONEN, L. y HAKKARAINEN, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74 (4), 557-576.
- REMILLARD, J. T. (2005). Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research*, 75 (2), 211-246.
- SMITH, P. J. (2003). Workplace Learning and Flexible Delivery. *Review of Educational Research*, 73 (1), 53-88.
- SPILLANE, J. P., REISER, B. J. Y REIMER, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72 (3), 387-431.
- STEVENS, R., WINEBURG, S., HERRENKOHL, I. R. Y BELL, P. (2005). Comparative Understanding of School Subjects: Past, Present, and Future. *Review of Educational Research*, 75 (2), 125-157.
- STRIKE, K. A. (1977). What Is a "Competent" High School Graduate? *Educational Leadership*, 35 (2), 93-97.
- SWANSON, H. I. Y LUSSIER, C. M. (2001). A Selective Synthesis of the Experimental Literature on Dynamic Assessment. *Review of Educational Research*, 71 (2), 321-363.
- TALLENT-RUNNELS, M. K., THOMAS, J. A., LAN, W. L., COOPER, S., AHERN, T. C., SHA W, S. M. y LIU, X. (2006). Teaching Courses Online: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 76 (1), 93-135.
- VAN DEN BERG, R. (2002). Teachers' Meanings Regarding Educational Practice. *Review of Educational Research*, 76 (4), 607 - 651.
- VILLAR, L. M. (Dir.) (2004). *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.

VIL LAR, L. M. Y ALEGRE, O. M. (2006). *Competencias para la formación de evaluados*. Málaga: Aljibe.

VILLAR, L. M. Y ALEGRE, O. M. (2007). Evaluación de un proceso de telementoría con profesores universitarios. *Revista de Educación*, mayo-agosto (núm. 344).

WAYNE, A. J. Y YOUNGS, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73 (1), 89122.

WINDSCHITL, M. (2002). Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers. *Review of Educational Research*, 72 (2), 131-175.

ZIMMER-GEMBECK, M. J. y MORTIMER, J. T. (2006). Adolescent Work, Vocational Development, and Education. *Review of Educational Research*, 76 (4), 537-566.

---

## I. COMPETENCIAS (BIBLIOGRAFÍA COMENTADA)

Por María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona)

Ajello, A. M. (Ed.) (2002) *La competenza*. Bologna: Societa Editrice Il Mulino.

Este *reading* presenta trabajos acerca de la evolución y desarrollo de los modelos por competencias en general como son el modelo individual de McClelland, Spencer y Spencer y Boyatzis; el modelo de las competencias distintivas *-core competencies-*, de Parlad y Hamel; y el modelo como atributo de los sistemas de los saberes y de las redes de los actores; desde la perspectiva de la transversalidad, en la formación profesional y en el contexto laboral. Se complementa con los modelos para la gestión de los recursos humanos basados en las competencias, para pasar a tratar de la noción de competencia en la detección de las necesidades de formación en los oficios el panorama nacional de la certificación de las competencias y sus relaciones con la evaluación (en Italia)

Ajello, A.M., Meghnagi, S. (Comp.) (1998) *La competenza traflessibilita e specializzazione. Illavoro in contesti sociale e produttivi diversi*. Milán: Franco Angeli.

El libro es un *reading* de diferentes autores italianos que elaboran sus conceptos alrededor de los cambios en el mundo del trabajo, la contribución de la psicología cognitiva y de la psicología histórico-cultural en el nacimiento de las competencias, la necesidad de clasificar de nuevo las aptitudes para el trabajo, actuaciones y reacciones acerca del cambio en las organizaciones, la competencia en la escuela y las funciones del profesor, y el balance de competencias personales y profesionales. Destacan las contribuciones de Meghnagi acerca de la competencia profesional como materia de investigación y la de Catia Mastracci sobre el balance de competencias.

Alaluf, M. Y Stroobants, M. (1994) ¿Moviliza la competencia al obrero? *Revista Europea de Formación Profesional*. 1/94,46-55.

La crisis del trabajo y la mejora en la preparación de los futuros trabajadores ha lanzado el interés mundial por el nuevo concepto de la competencia. Y, además, de nuevas competencias. Estas han de ser adquiridas en las empresas (como ámbito intermedio) porque no se pudieron adquirir en la escuela de formación profesional. Los autores esgrimen la argumentación de las nuevas exigencias empresariales, de concepto de *homo competens*, de jerarquía profesional, y de la manera de adquirir las competencias. Afirman que, a pesar del interés por este tema, la cuestión de saber cómo se transmiten cómo se adquieren y cómo se estructuran es un problema apenas abordado. Critican la clasificación unidimensional de la competencia -ser o no ser competente- que puede desembocar en exigencias variables e imprevisibles. Adscribiéndose a las teorías de Pierre Naville la calificación laboral era una manera de apreciar socialmente a la persona. Reducir la cualificación a la dimensión única de la competencia conduce a "ecuaciones simplistas". Por eso hay que vigilar muy de cerca que en el desarrollo competencial y su puesta en práctica no se eviten las situaciones de socialización y procurar que se incluyan las relaciones laborales en las relaciones sociales.

Alex, L (1992) Descripción y registro de las cualificaciones. *Profesiones y empresas*, 4/ 1992. 58-64.

Define la cualificación como "la capacidad para el trabajo relacionada con la persona, integrada por una competencia técnica y una competencia social". Los indicadores más importantes de las cualificaciones son los títulos de educación y de formación profesional. También entiende por cualificación "el conjunto de conocimientos y capacidades (incluidos comportamiento y habilidades) que una persona adquiere en los procesos de socialización y de educación". La cualificación, pues, tiene una dimensión profesional y una dimensión social. Presenta el cuadro de los alemanes Stoos y Troll en que se detallan las interrelaciones entre profesión, requisitos del puesto de trabajo y las dos dimensiones de la cualificación profesional.

Amherdt, Ch-H., et al. (Eds.) (2000) *Compétences collectives dans les organisations. Émergence, gestion et développement*. Laval. Les Presses Universitaires de Laval.

Después de afirmar que en las organizaciones el trabajo en equipo está considerado como una acción inteligente, los autores explican que el actual interés puesto en las competencias incide en la práctica de la gestión de los recursos humanos. Hay que pasar de una normativa universal de la planificación a la política anticipatoria y pragmática que se inscribe específicamente en un proceso por competencias, por el cual la organización está en perpetua evolución. En la obra se describen las interrelaciones entre diferentes tipos de competencias: individuales, colectivas y organizacionales. Presenta diferentes investigaciones en las que se identifican competencias colectivas y se explica su desarrollo. Las competencias colectivas se definen como dinámica de los equipos de trabajo, bajo el aspecto *delflow* o individuos formando un equipo y bajo el ángulo de la organización en el seno de la cual el equipo trabaja y funciona. Una parte especialmente interesante es el contraste entre las estructuras del oficio y del proyecto.

Arbizu, F. (1998) *La formación profesional específica. Claves para el desarrollo curricular*. Madrid: Santillana.

La autora, directora del Instituto Nacional de las Cualificaciones bajo en mandato del Partido Popular en España, ha sintetizado en esta útil obra el desarrollo curricular de la Formación Profesional en al LOGSE, especificando en qué consisten el proyecto curricular de ciclo formativo, la programación de un módulo profesional como herramienta para la toma de decisiones del profesorado, la programación de las unidades de trabajo, y la

evaluación y acreditación según la Ley. Es interesante el anexo donde se aporta un glosario y la manera de formarse profesionalmente por internet.

Bellenger, L. (2004) *Piloter une équipe projet. Des outils pour anticiper l'action et le futuro* Issy-Ies-Moulineaux: ESF Éditeur.

El libro está dividido en dos partes. La Primera, en que se explica el problema: el proyecto, una nueva manera de pensar, trabajar y animar, la metodología del proyecto y su liderazgo. La segunda, con aplicaciones prácticas, con un conjunto de diez ejercicios sobre aspectos concretos: cómo gestionar un proyecto, obstáculos, aplicaciones al estudio de casos, a la búsqueda de una definición, errores que no deben cometerse en el proceso de construcción de un proyecto, etc. En los anexos, ofrece un plan de autoformación, un programa de formación, un léxico o glosario y direcciones útiles. Lo centra mucho en la función del proyecto en el *consulting* y en las organizaciones.

Bertrán, O. (1991) Dimensiones de la cualificación: especificidades y análisis. *Formación Profesional*. 2, 1991,28-32.

Se pone de manifiesto la complejidad de la cualificación porque puede referirse al puesto de trabajo y a la cualificación del trabajador. Aunque se centra en el debate en Francia, nos es bastante útil para la reflexión y la puesta en marcha de algunos conceptos.

Blum, F., et al. (1996) Ejercicios programados para evaluar la "competencia profesional práctica". *Formación Profesional*. 7, 1996,44-47.

Los autores presentan una investigación cuyo objetivo era elaborar un método para evaluar aspectos de las que denominan competencias profesionales prácticas o *competencias de acción*. Y presentan un ejemplo y casuísticas de tests, ejercicios de examen programados y centrados en la práctica.

BORDÓN. Revista de Pedagogía. (2003) Número mono gráfico dedicado a "El reto de la Formación Profesional"

Destacan en este número las aportaciones de Francisco de Asís de Blas Aritio sobre "La evaluación y la certificación de la competencia profesional en la Ley de Cualificaciones y de FP"; de M<sup>a</sup> Luisa Rodríguez Moreno, sobre "Las funciones de la orientación y de la información profesional ante la nueva Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones, de 2002, en España"; de Víctor Álvarez Rojo sobre "Propuesta para la organización de un servicio de orientación en el sistema de Formación Profesional"; y de Mario de Miguel Díaz y José Luis San Fabián Maroto sobre "Evaluación de la calidad de los centros y los programas de formación para el empleo". Bordón: Vol. 55, (3) 2003. Edita la Sociedad Española de Pedagogía: [www.uv.es/soespe](http://www.uv.es/soespe).

Boyatzis, R.E. (1982) *The competent manager. A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley and Sons.

Boyatzis argumenta cómo se deben usar los modelos de competencias para el enriquecimiento del bagaje de los directivos empresariales, acercando al lector al concepto de modelo y de las cuestiones previas a las que hay que responder. Indica la variedad de orígenes del modelo de competencias (teorías, historia y costumbres, análisis de tareas y funciones, observación sistemática y explicitación del mismo. El objetivo de la obra aquí comentada es el de determinar qué características de los directivos se relacionan con el desempeño efectivo en una variedad de trabajos y en una variedad de organizaciones y el de averiguar cómo las competencias se influyen unas a otras, mutuamente, para poder extraer de todo ello un nuevo modelo de gestión por competencias. Define la competencia individual (necesaria pero no suficiente), sus tipos y niveles, y señala las dimensiones del modelo de Competencias Directivas y su interactividad. El trabajo es la síntesis de una investigación científica empírica con el método: *Job Competence Assessment* desarrollado por McBer y Cia, en 5 etapas. Del estudio con 2000 directivos en 41 puestos distintos de 12 organizaciones, se obtuvo la constatación de la existencia de 12 competencias, entre las cuales, las más significativas la proactividad, el uso diagnóstico de los conceptos, la confianza en sí mismo, la capacidad de dirigir grupos, el autocontrol y la adaptabilidad.

Cohen, A. Y Soulier, A. (2004) *Manager par les compétences. Une démarche opérationnelle de valorisation du capital humain*. Paris: Éditions Liaisons.

Los autores declaran como objetivo de este libro incitar a los directivos de las empresas ya los directivos de los Recursos Humanos a interrogarse sobre el modo cómo utilizan las competencias existentes en su organización y sobre el modo cómo le pueden sacar el máximo provecho posible. Definen la competencia siguiendo el modelo de Guy Le Boterf e indican que existen cantidad de variantes (la cognitiva de Bellier, la sociológica de Zarifian, la ergonómica de Montmollin, la diferencialista de Lévy-Leboyer, etc.) Proponen el modelo de la pirámide de la gestión de competencias en tres niveles y los despliegan con todo detalle. Ponen el acento en el impacto del enfoque por competencias en las prácticas laborales y los relacionan con el aprendizaje continuo y la mejora de la formación profesional aportando pistas para las estrategias metodológicas y reglas pedagógicas. Muy práctico para los empresarios.

De l'court, J. (1991) La cualificación: Una construcción social. Factores de la reestructuración constante de las cualificaciones. *Formación Profesional*. 2/1991. 44-50.

Explica la multiplicidad y la aceleración de las transformaciones de las competencias por variados motivos. Redes más complejas de información, culturas, cambios cualitativos en las aspiraciones profesionales, agravamiento de los problemas y riesgos sociales, etc. Explica cómo han ido cambiando las lógicas de la producción y de la organización empresarial y cómo esos cambios han influido en las necesidades individuales y colectivas. Las clasificaciones de las cualificaciones y la profesionalización de los futuros trabajadores facilitan la orientación en la escala de los oficios y de las profesiones reconocidas. Muy interesante el cuadro comparativo de las consecuencias sobre la organización del trabajo y la cualificación de los trabajadores de la evolución de los sistemas productivos.

Descy, P. y Tessaring, M. (2002) *Formar y aprender para la competencia profesional*.

*Segundo informe de la investigación sobre formación profesional en Europa: resumen ejecutivo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. CEDEFOP Reference Series: 12.

Los autores hacen un breve resumen de los siguientes puntos: Los sistemas de Formación y Enseñanza Profesional, su coordinación con el mercado de trabajo y su organización en los países de la comunidad Europea; la formación a lo largo de la vida y las competencias: retos y reformas; la formación y el empleo desde una perspectiva empresarial; el empleo, el rendimiento económico y el desajuste de competencias; la carrera individual, la transición a la vida profesional y la exclusión social, y algunos resultados de la formación profesional en países de fuera de la VE. M. Tessaring y equipo tienen abierta la posibilidad de adherirse a su taller virtual de análisis de las necesidades de las competencias en el CEDEFOP. Conectar con: [skillsnetteam@cedefop.eu.int](mailto:skillsnetteam@cedefop.eu.int), [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr).

Echeverría, B. et al. (2001) *Cualificaciones-competencias. La contribución de los proyectos Leonardo da Vinci y Adapt*. Madrid: Instituto Nacional de las Cualificaciones.

Los autores han evaluado los productos de los proyectos Leonardo y Adapt agrupados en cinco grandes áreas (movilidad, vínculos formación/empleo, nuevas actividades, orientación profesional y cualificaciones competencias.) En este último caso, su objetivo ha sido "examinar los resultados de los proyectos centrados en la investigación sobre cualificaciones y en sus modos de adquisición, desde la perspectiva metodológica, sectorial o regional que han incluido temática de la validación, reconocimiento y transparencia de las cualificaciones, con atención al papel del diálogo social y la negociación colectiva."

Ferrández Arenaz, A. et al. (2000) *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.

El grupo CIFO creado y dirigido por el malogrado Ferrández y coordinado por José Tejada, profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona publican esta obra para analizar los paradigmas de la función docente centrándolos en el contexto laboral y en la política educativa de la Formación Profesional. Es el producto de una investigación que, a partir de la relación de funciones, capacidades y competencias del profesorado de formación profesional dictadas por organismos españoles y europeos en los años noventa, tratan de detectar las necesidades formativas de este colectivo docente, de experimentar la viabilidad del modelo contextual-crítico de Ferrández y de elaborar las bases de la formación del profesorado profesional y ocupacional, aportando un modelo de diseño curricular idóneo. En el anexo presentan un "Cuestionario sobre el perfil del formador de formación profesional y ocupacional" dirigido a profesores, alumnos y directivos

Foucher, R. Y Leduc, F. (2001) *Domaines de pratique et compétences professionnelles des psychologues du travail et des organisations*. Montréal: Éditions Nouvelles/SQPTO.

Esta obra canadiense explica el modelo de competencias elaborado por *l'Ordre des Psychologues del Québec* (OPQ) que es el que rige el comportamiento profesional de los psicólogos adheridos. Este modelo es el que sirve de marco de referencia a la reflexión de la formación continua de los psicólogos complementada bajo los auspicios de la *Société Québécoise de Psychologie de Travail et des Organisation* (SQPTO). Explican su modelo y los ámbitos de su práctica identificados. Se inspiran en el modelo de Spencer & Spencer y describen cuáles son las competencias genéricas de base, las genéricas derivadas, las profesionales y su influencia en el rendimiento y comportamiento en el trabajo. La primera parte del libro presenta la noción de competencia y la segunda los ámbitos en que actuará el psicólogo con detalle de sus funciones (*mandats*) y las habilidades que para ello necesitará.

Gallart, M. A., Jacinto, C. (1995) Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín Educación y Trabajo*, 6, 2, diciembre 1995, 13-20.

Las autoras aportan conceptos sobre la noción de competencia, situándola "a medio camino entre los saberes y las habilidades concretas: la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento." Oponen las competencias (conjunto de propiedades inestables que deben someterse a prueba) a las cualificaciones (medidas por los diplomas y por la antigüedad.) Distinguen dos niveles de competencias: a) las de empleabilidad, que se resumen en: habilidades básicas y capacidad de pensar y decidir, y b) las de uso de los recursos para lograr los objetivos (interpersonales de comunicación.) Aluden a la clasificación del SCANS: competencias sistémicas y tecnológicas. Acaban el capítulo exponiendo dónde y cómo se aprenden las competencias (experiencias laborales reales, balance de competencias, sistemas de formación dual, etc.) y cuál es el rol del sistema educativo para evaluarlas y acreditarlas.

Gonczi, A. (2001) *Enfoques de la educación basada en competencias: la experiencia australiana* (segunda parte.) Hemeroteca virtual ANUIES, <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>.

El estudio crítico de este profesor australiano empieza diciendo que la dicotomía educación general! formación profesional ha conducido a una división binaria de las cualificaciones, a la clasificación también dual de los aprendizajes y a una dicotomía entre las recompensas sociales y las financieras. Introduce los diferentes tipos de definiciones de competencias como construcción, como atributos individuales, como elemento en evolución, en la vida, en el lugar de trabajo y en **un** contexto y cultura específicos. Indica que hasta la fecha se ha separado el saber del saber hacer hasta que algunos teóricos del aprendizaje han propuesto una perspectiva social-constructivista. Aporta argumentos a favor y en contra de los enfoques por competencias y predica un enfoque integrado de desarrollo del currículo por competencias sustentado en los modelos expertos de la cognición.

González, V. (2002) ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*. XXII, 1,45-53.

La psicóloga cubana Viviana González parte de la afirmación de que hay que resolver los problemas de la práctica profesional desde la ética y la responsabilidad y presenta diversas definiciones de competencia profesional (las típicas de McClelland, Spencer & Spencer, Boyatzis) y otras menos conocidas del entorno iberoamericano (Ansorena, Rodríguez & Feliu, Vargas, IBERPROF). Resume los dos enfoques del desarrollo de la competencia desde los ensayos de L. Mertens que los clasifica en estructural y dinámico. Completa este breve artículo con la propia definición desde **un** enfoque "perso no lógico", con la explicitación de que la competencia profesional es una configuración psicológica compleja que se manifiesta en la calidad de la actuación profesional y con la cual se garantiza un desempeño profesional responsable y eficiente. Atribuye un importante papel a tutores y orientadores en la formación de las competencias profesionales a través de una "metodología participativa de enseñanza/ aprendizaje en comunicación dialógica" y "evaluando la competencia a través de la autoevaluación y la heteroevaluación en el ejercicio de la profesión".

Grootings, P. (1994) De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla? *Formación Profesional*. 1/94. 5-7.

El CEDEFOP organizó un Seminario europeo para clarificar el concepto de competencia y señaló las diferentes aproximaciones de cada país al respecto. Se extrae la conclusión de que algunos países le dan muchísima importancia y en cambio otros no le ven significado político alguno. La mayoría toman en serio el tema cuando se trata de mejorar los sistemas educativos y formativos. En España se echa mano de los modelos franceses (formación continua y de adultos) y británicos (formación inicial.) Defiende que para la empresa es fundamental conocer las potencialidades de cada individuo para poder organizar estrategias organizativas realistas.

Institut Catala de Noves Professions (1997) *Laformació al segle XXI. Les competimcies clau*. Actes de la Jornada del 27 de novembre de 1996. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Autor.

Se trata de una impecable publicación resumiendo las Actas de la "Jornada sobre competencias clave" organizada por el ahora desaparecido Institut Catala de Noves Professions de la Generalitat de Catalunya. Previendo los cambios en el mercado de trabajo, varios ponentes explican en qué consisten las competencias clave (CEDEFOP), las políticas culturales y su relación con las competencias clave a través de la agencia Interarts, cuáles son las programadas en Alemania, Bélgica, País de Gales, Dinamarca, Italia y Catalunya. Destacan en este caso, el ingeniero Francesc Ranchal, las profesoras Núria Roure y Rosa Quillet y el prestigioso sociólogo Oriol Homs.

Irigoin, M. Y Vargas, F. (2002) *Competencia laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector Salud*. Montevideo: Cinterfor. Organización y coordinación: Programa de Desarrollo de Recursos Humanos OPS/OMS.

Presentan el marco general de las competencias en el contexto de la educación, del trabajo y de la salud, pasan revista al concepto de competencia laboral, explican cómo se identifican éstas (por los métodos DACUM, AMOD, SCID, ETED y otros), cómo se evalúa y certifica la competencia laboral, y en qué consiste la formación basada en competencias, presentando un ejemplo de currículum, y los casos de Alvemo Institute, de la Brown University School of Medicine, y del Colegio Nacional de Educación Profesional de México: Finalizan con unas normas sencillas de cómo implementar la formación basada en competencias. Libro desarrollado en forma de unidades para la autodidáctica. Muy útil.

Kanbrain (2003) *Competenze trasversali, competenze per il futuro*. Número monográfico. 126 pp. Kanbrain. Quaderni sui processi formativi. Milán: Guerini. (ISBN 88-8335-3870) <http://www.guerini.it>

Interesante número de esta colección de cuadernos dirigida por Giuditta Alessandrini profesora de la *Facoltà di Scienze della Formazione de la Università degli Studi di Roma Tre*. En marzo del 2002 dedicaron una jornada de estudio sobre el tema de las competencias transversales entendidas como las competencias comunes a una amplia gama de situaciones no relativas a una situación laboral específica y enmarcado en la tendencia europea del aprendizaje a lo largo de la vida. Los temas tratados con muy interesantes y destaco entre ellos la transversalidad y la competencia para la educación

de la ciudadanía, la dimensión estratégica de la competencia, nuevos tipos de competencias transversales y el poder, la evolución del debate sobre las competencias transversales y la relación entre éstas y el balance de competencias. Prácticamente todas las referencias y ejemplos se remiten al modelo ISFOL, italiano. Muy interesante el compendio bibliográfico de Sabatina Ciogli.

Klarsfeld, A. Y Orly, E. (Ed.) (2003) *Gérer les compétences. Des instruments aux processus. Cas d'entreprises et perspectives théoriques*. Paris. Vuibert/AGRH.

*Reading* producido por investigadores de la *Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines (AGRH)* reunidos alrededor de la temática "instrumentación de la gestión de las competencias", contiene dos capítulos introductorios (la gestión por competencias en el marco histórico sobre todo en Francia y en Europa y desde la perspectiva macrosocial); siete empíricos (experiencias en empresas describiendo en detalle el proceso de trabajo por competencias); y tres transversales (aportaciones críticas, evaluación de las experiencias y posicionamiento epistemológico.)

Lasnier, F. (2000) *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin. Site Internet <http://www.francoislasnier.qc.ca>

El autor presenta una estrategia para aprender cómo se forma en competencias dando herramientas al profesorado para planificar el modo de enseñarlas y de evaluarlas según los principios propios de la formación competencial (globalidad, construcción, alternancia, aplicación, distinción, significado, coherencia, integración iteración y transferencia.) Es un enfoque más, entre otros. Explica el concepto de formación por competencias, presentando sus modelos y su historia y aportando el suyo propio: modelo integrado de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Ofrece materiales y ejemplos muy completos y sugiere estrategias de micro y de macroplanificación, según las necesidades curriculares. En los anexos reproduce ejemplos de estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, estrategias de evaluación y síntesis de las taxonomías de Bloom, Krathwohl, Harrow y Jewett.

Lévy-Levoyer, C. (1997) *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000. (Edición original en francés, de 1996)

Una vez expuesta la relación entre la evaluación de las competencias y la gestión de las mismas en las organizaciones, las define, explica cómo identificarlas y evaluarlas y detalla algunas de las más significativas y básicas: la imagen de sí mismo, la autoestima, la aproximación cognitiva. El final de la obra se dedica a explicar cómo desarrollarlas en función del lugar que ocupan en el conjunto de la formación de la persona, el papel de la experiencia en la obtención de competencias, cómo las empresas han de definir sus propios objetivos y la validez de los métodos pedagógicos en el desarrollo de competencias en diferentes personas. Una característica de la segunda época de LévyLeboyer es el énfasis que pone en el papel innovador de la competencia en el desarrollo de los recursos humanos y en la gestión del desarrollo de la carrera individual de los trabajadores desde la perspectiva empresarial. Es muy importante el prólogo del español José María Prieto.

Lévy-Levoyer, C. (1990) *Évaluation du personnel. Quelles méthodes choisir?* Paris: Les Éditions d'Organisation.

Lévy-Levoyer, en su conocida línea tayloriana, explica que la primera etapa de donde partir para evaluar las competencias es el análisis del trabajo -y sus modos más correctos de utilizarlo- y la definición rigurosa de lo que se entiende por éxito en el trabajo, con el objeto de explicar el significado de la clasificación de los oficios y de las profesiones con sus correspondientes descriptores. Presenta las cualidades métricas (fiabilidad, validez, poder discriminatorio, etc.) de los métodos evaluativos y las características de la consiguiente toma de decisiones. En la segunda parte repasa someramente esos métodos en los que incluyen las referencias, el Currículum Vitae, las entrevistas, la medición de las aptitudes, de la personalidad y de las prácticas profesionales de ensayo.

Le Boterf, G. (2000) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. Gestión 2000

El libro es un informe de las actividades personales y experiencias formativas de Le Boterf seguido de 200 fichas de estilo didáctico que vienen a ser herramientas de desarrollo de competencias. El informe es un relato personal en que describe la evolución de su experiencia en seis aspectos a nivel internacional y en orden cronológico: el estudio de los sistemas de formación, la programación de equipamientos educativos y culturales, la realización de auditorías de los dispositivos de formación, la ingeniería de los proyectos de desarrollo de organismos y entidades, la gestión de los empleos y de las competencias y los procesos de producción, mantenimiento y desarrollo de las competencias.

Liepmann, D. (1991) Fundamentos del desarrollo de las "cualificaciones clave": Cualificaciones sociales y técnicas de los formadores. *Formación Profesional*. 1,1991, 23-27.

El autor explica la definición de cualificaciones clave (y cita a Mertens) y defiende que los formadores deberán ser entrenados o formados para la acción pedagógica en sentido lato. Nuevas fórmulas didácticas en cuanto al contenido, en cuanto al método y en cuanto a la interacción social. Presenta los fundamentos psicológicos de regulación de la acción, cibernéticos, resolución de problemas, técnicas todas ellas dirigidas al desarrollo de potencial humano y de aprendizaje. Se impone aprender a interactuar, a transferir y a evaluar.

Marsden, D. (1994) Cambio industrial, "competencias" y mercados de trabajo. *Formación profesional*. 1/1994. 15-23.

Defiende reequipar a los trabajadores semi cualificados en competencias para hacer más flexibles y transferibles las destrezas laborales. Defiende que es bueno elevar el nivel de destrezas de la mano de obra, sin olvidar los mecanismos de incentivación laboral. Ilustra la relación entre competencias, destrezas y conocimientos teóricos aplicados a puestos de trabajo concretos. Cree que debe haber un marco estable de intercambio de competencias aunque esto cree problemas de inversión empresarial (unas empresas pueden invertir recursos propios a favor de otras, a lo largo del tiempo, caso de que los trabajadores cambien).

Mazariegos, A. *et al.* (1998) Competencias transversales. Un reto para la formación profesional. Barcelona: SURTIFORCEM.

Aurora Mazariegos junto a Fina Rubio (directora de la Asociación SURT) y equipo presentaron el resultado de su proyecto cuyos objetivos eran favorecer el acceso, el mantenimiento y la promoción a puestos de trabajo de mayor cualificación a mujeres con baja cualificación y dificultades de inserción laboral. Este proyecto se basa conceptualmente en el del italiano ISFOL y pone sobre la mesa la identificación y definición de un repertorio de competencias transversales, de una herramienta de autoevaluación y de una propuesta formativa para conseguir el objetivo previsto. Años después esta misma Institución ha elaborado un Cdrom interactivo (Proyecto HIDAEC, 2004) para cubrir los mismos propósitos y ubicar a las trabajadoras en el campo de sus propias competencias. Las entidades participantes fueron SURT (*Associazione di donne per la inserción laboral*), ISFOL (*Istituto per lo Sviluppo de la Formazione Professionale dei Lavoratori*, Italia), IERF (*Institut Européen de la Recherche et de la Formation*, Francia) y CGIL (*Camera del Lavoro di Torino y CGIL Regional*, Italia).

Montedoro, C. (2002) *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemológica*. Milán: FrancoAngeli/ISFOL

Del *reading* coordinado por Montedoro destaca la explicación de lo que en el ISFOL entienden por Competencia. Desde la perspectiva de la formación, la competencia es la finalidad a la que ha de tener la formación, la cual ha de estar planificada para proveer a las personas de los instrumentos necesarios para convivir e interactuar con la creciente complejidad de los contextos sociales, económicos y organizativos característicos de nuestra época. Así, la competencia, desde esa perspectiva, puede ser considerada, *strictu sensu* "como el conjunto de saberes y de habilidades que son exigidos a los individuos en un momento histórico concreto y en una determinada sociedad". Es el "resultado de un proceso a lo largo del cual los individuos construyen su propia capacidad no sólo de actuar sobre la realidad sino también, y sobre todo, de interpretarla." Distinguen claramente entre competencia contextualizada y competencia para el trabajo.

Nijhof W.J. y Streumer, J.N. (Eds.) *Key qualifications in work and education*. Dordrecht:

Kluwer Academic Publishers.

Interesante *reading* sobre temas actuales de la cualificación y validación de las competencias escrito por autores de diferentes países de la UE. La obra se divide en una parte general sobre el significado de las cualificaciones, en una segunda parte que trata de los sistemas y programas de las cualificaciones y de una tercera que viene a enfocar las cualificaciones desde la investigación y desde la práctica. Nijhof explica cómo está cambiando la escena laboral cara al futuro, qué son las competencias clave, cómo influyen en la clasificación de las cualificaciones y cuál es su validez y utilidad. Para nuestros objetivos se destacan los capítulos 3 (Los diferentes significados de la competencia y de la cualificación ocupacional); 11 (sobre el diseño de programas efectivos de aprendizaje para el desarrollo de una competencia laboral amplia); y 12 que trata de las habilidades generales en el trabajo y sus implicaciones para una educación orientada a la ocupabilidad y a la inserción laboral. Compendio con muchísima información y válido para clarificar las diferentes maneras de clasificar las competencias y las cualificaciones. Alan Brown, señala en el capítulo 11 tres temas: 1) Objetivos de los programas (aprender a aprender, destrezas básicas y habilidad para transferir), 2) Procesos de aprendizaje más significativos, y 3) Principios que hacen más efectivo el aprendizaje basado en el trabajo.

OCDE (1982) *The competences needed in working life*. Paris: OCDE. Informe 9922. 27 pp.

Simpático y emotivo informe de la reunión de políticos a alto nivel sobre Formación Profesional, en 1978, en la OCDE, en que, a partir de las discusiones de un grupo de expertos de varios países miembros, se tomaron decisiones en 1981. Se identifican las competencias que se precisan en la vida laboral comparando entre varios países y especificando toda una serie de limitaciones y obstáculos. Las subdividieron en tres grandes categorías: 1) Aptitudes y técnicas: razonamiento, propensión a aprender continuamente, lectura, escritura, cálculo, habilidades manuales, tecnología elemental), 2) Habilidades personales y sociales (habilidades sociales, valores laborales, comunicación interpersonal, salud y seguridad); y 3) Conocimientos acerca del mundo laboral (el mundo del trabajo, encontrar un puesto de trabajo, modos de supervivencia y progreso en el empleo). Pusieron el énfasis en que las competencias no sólo debían ser trabajadas en las escuelas y centros de formación sino que debía ser una auténtica preocupación de la comunidad, incluidos los sindicatos y las empresas.

Parkes, D. (1994) "Competencia y contexto": Visión global de la escena británica. *Formación Profesional*. 1/1994. 24-30.

El autor explica qué es un enfoque formativo orientado hacia la competencia en el que las cualificaciones se definen como "grupos de unidades de crédito relacionadas con las exigencias profesionales". Presenta un conjunto de definiciones desde 1985 sobre lo que luego serían las competencias/competencias profesionales. Y se lamenta de que en Gran Bretaña no haya un sistema de formación profesional para aplicar esos instrumentos formativos.

Pérez Escoda, N. (2002) *Proyecto docente para la obtención de la plaza de profesora Titular*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Pp. 111-169. (inédito.)

La profesora Pérez de la Universidad de Barcelona, recoge en la sección de Fundamentos Teóricos de su Proyecto Docente el concepto de competencia como un desplazamiento del término cualificación y detalla -a través de un análisis lexicológico- las propuestas actuales de definición. Señala las más conocidas de Le Boterf, Jolis, etc. y, siguiendo a Álex, Bunk, Kaiser, ISFOL, Guerrero, Lévy-Leboyer, y otros, hace una relación de sus tipologías y dimensiones. Ofrece un interesante resumen de las propuestas de evaluación de las competencias en diferentes países de la OCDE basándose en los trabajos comparativos de Bjornavold y deteniéndose algo más en la evaluación de las competencias en países de la Unión Europea, según normativas



y sugerencias de la Comisión Europea. Estamos esperando la publicación, aunque fuese parcial, de este Proyecto Docente.

Retuerto, E. (1991) ¿Nuevas cualificaciones o una nueva forma de interpretar la profesión? *Formación Profesional*. 2/1991. 8-10.

Retuerto indica que la frontera entre lo aprendido en la escuela y lo aprendido en la práctica profesional es cada vez más fina. Que la concertación desempeña un papel muy valioso en el desarrollo de la carrera de un trabajador y que el perfil profesional particular de cada trabajador se modifica día a día en relación dialéctica con el sector del mercado de trabajo correspondiente. La empresa es el escenario más idóneo para la puesta al día de las cualificaciones y propugna traducir las cualificaciones en elementos inteligibles para los actores de la formación profesional.

Rey, B. (1996) *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF Éditeur.

La obra de Rey, pionera en el ámbito de las competencias, define lo que se ha venido entendiendo por competencia y por competencia transversal, iniciando su trayectoria en el contexto escolar de la primaria. La transversalidad es el resultado de las respuestas a cuatro preocupaciones: qué es lo que se considera un prerrequisito (lo aprendido antes de); las dificultades y leyes de la transferencia de aprendizaje; la eficacia de lo que se enseña en el currículum escolar; la perplejidad del fracaso escolar y su incidencia en la formación de la transversalidad a través de lo que denomina "competencias implícitas" o no percibidas por el alumno. Continúa con la comparación entre competencia y competencia transversal tratando de delimitar sus fronteras. Los capítulos 1 y 2 se adentran en la definición filosófada y argumentada de lo que es la competencia como cualidad íntima de una persona que da lugar a un reconocimiento social (conectando ese descriptor con los conceptos de conocimiento, comportamiento función, poder generador, saber.) y de la noción de transversalidad.

Sellin, B. (1989) Reconocimiento y/o correspondencia de cualificaciones profesionales no universitarias en el Estados miembros de las Comunidades Europeas. Informe provisional. *Formación Profesional*, 3,1989, 5-10.

El documento examina las posibilidades y las condiciones necesarias para obtener una regulación comunitaria, de carácter general, para estudiar el reconocimiento mutuo de cualificaciones profesionales (no universitarias) y las cuestiones que con ella se relacionan.

Serreri, P. (2000) Competenza. En C. Montedoro, (Ed.) *La formazione verso il terzo millennio*.

Roma: Edizioni SEAM. Pp. 81-96.

Serreri se sumerge en la definición de competencia en sentido lato indicando, de entrada, que hay una gran variedad de definiciones lo cual ha llevado a algún estudio a marcarla como "concepto baúl" en el cual caben muchas interpretaciones. Se refiere a Qualigno que define (1990 y 1996) la competencia como "la cualidad profesional de un individuo compuesta por el conjunto de sus conocimientos, capacidades, aptitudes, dotes profesionales y dotes personales movilizadas en situaciones de trabajo o en el ejercicio de su profesión". Reproduce las apreciaciones de D'Iribarne (1989) y las de Aubret y otros (1994) para conectarlas con el documento Delors de 1997 (*La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO). Indica las competencias transversales trabajadas en el modelo ISFOL y las razones sociológicas por las cuales emerge, actualmente, el interés por las competencias

Smith, P. (1982) *Classification des compétences nécessaires pour devenir une personne autonome et bien équilibrée*. Ottawa: Emploi et Immigration Canada. (libro bilingüe francés/inglés).

En el marco de referencia de la teoría de dinámica de la vida promocionado por la Comisión d'Emploi et de l'Immigration du Canada (CEle) se presenta el Modelo Integrado de Dinámica de la Vida propuesto por Dana Mullen (1981: *Formules de planification du programme de dynamique de la vie. Professions et carrieres*, CEIC, Ottawa, Canada) que pretende favorecer el desarrollo de una persona autónoma y bien equilibrada para que pueda resolver los problemas cotidianos de manera creativa. Las 17 competencias complejas se clasifican y se subdividen en grupos menores hasta un total de 222 competencias elementales. Entre las primeras destacan, a efectos de la orientación profesional, interactuar con los otros, identificar un problema, solucionar un problema, tratar la información y la recogida de datos, gestionar la vida personal de manera proactiva y reactiva, etc.

Spencer, L.M., Spencer, S.M. (1993) *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York. 101m Wiley and Sons.

El libro, frecuentemente citado por investigadores de todo el mundo en estos últimos años, pretende cuatro objetivos: resumir veinte años de investigación utilizando la metodología *JCA (Job Competence Assessment)* de McClelland/McBer; describir con detalle como llevar a cabo los estudios de la *JCA*; describir el estado de la cuestión (en esa década) de la investigación en el campo de la dirección de los recursos humanos; sugerir futuras aplicaciones para la investigación en el ámbito de las competencias. En la primera parte se define el término competencia, se pasa breve revista a su historia y se categorizan las competencias; la segunda parte define y proporciona criterios de puntuación para las competencias que pueden predecir rendimiento alto en numerosos trabajos. El resto se dedica a diseñar estudios competenciales a través de la entrevista comportamental y a exponer los hallazgos de las competencias que predirán éxito en algunos oficios o profesiones. Los autores afirman que en la definición de competencia es crítico tener un criterio de referencia. Y señalan los dos criterios más frecuentes: el del rendimiento a niveles superiores (*superior performance*) y el de la eficacia en los resultados (*effective performace*.)

Tejada, I., et al. (1999) Competencias profesionales, cualificación, certificación: ¿qué hay detrás de las palabras? *1 Encuentro Internacional de Galicia e Norte Portugal de formación para o traballo*, 1-3 xulio, 1999. 10 pp.

Tejada y equipo presentan una síntesis de la definición de competencia como "el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados", argumentando que las competencias sólo son definibles desde la perspectiva de la acción (experiencia) y que pueden ser adquiridas todo a lo largo de la vida. Sin olvidar la importancia absoluta del contexto donde dicha competencia se pone en juego. Añaden algunas ideas acerca de la relación entre competencia y cualificación y su certificación, para incidir sobre políticas comunes de formación profesional, tanto a nivel español como europeo. Detallan, finalmente, el modelo de Alex (1991), tan citado y utilizado por autores españoles.

Vargas, F., Casanova, F. y Montanaro. L. (2001) *El enfoque de competencia laboral. Manual de formación*. Montevideo: CINTERFOR/ AECI

Este manual es uno de los más prácticos y claros que he leído acerca del enfoque por competencias. En este sentido la labor del CINTERFOR es encomiable. Los autores señalan que el manual que es una herramienta de desarrollo conceptual para ayudar a discutir actividades de formación de los trabajadores en materia de competencias laborales. El abanico de conceptos va desde el análisis del taylorismo al concepto de trabajador/a competente, examinando los enfoques vigentes (funcionalista, holístico y constructivista) en materia de competencias laborales y pasando por la

identificación de las competencias y sus aplicaciones prácticas. Finaliza con toda una serie de recomendaciones metodológicas para elaborar planes de formación y políticas laborales y educativas en el mismo marco competencial según las metodologías DACUM (Elaboración de un Currículum), AMOD (Un Modelo) y SCID (Desarrollo Sistemático de Currículum Instruccional.) Puede adquirirse en [dirmvd@cintefor.org.uv](mailto:dirmvd@cintefor.org.uv).

Wolf, A. (1994) La medición de la "competencia": la experiencia en Reino Unido. *Formación Profesional*. 1/1994.

Se explica en qué consiste la evaluación de las competencias como la definición de criterios de evaluación muy específicos, es decir, de enunciados que ayudan al evaluador a juzgar si una persona puede ejercer una actividad laboral con el nivel necesario. Para acreditar sus competencias, el candidato debe demostrar de modo concluyente que cumple todos los criterios y por eso la evaluación exige una correspondencia unívoca con las normas basadas en los resultados. Pero referirse a la norma es una evaluación destinada al fracaso. Es mejor referirse al criterio. No obstante, hay que tener siempre presente el contexto y el consenso. Evaluar es complejo y no es definitivo ningún modelo.

Zarifian, Ph. (1997) La compétence, une approche sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. 26, 3, 429-444.

El uso del término competencia está ampliamente difundido por el contexto empresarial. Zarifian propone una aproximación sociológica de la competencia que, partiendo de los cambios concretos en la práctica de la gestión de los recursos humanos, incide en las mutaciones que afectan a las situaciones profesionales. No obstante aún el modelo competencial está bloqueado por el tradicional modelo conocido por "puesto de trabajo". Zarifian presenta una nueva modalidad de acercamiento entre empresa y trabajador a través de mecanismos de comprensión mutua.

Zarifian, Ph. (2001) *Le modele de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, RueillMalmaison: Éditions Liaisons. Zarifian habla de los orígenes del modelo de la competencia partiendo de la contraposición entre oficio y puesto de trabajo. De la desestabilización de los oficios en las nuevas organizaciones productivas surge el modelo de competencias en el debate social. Presenta cuatro grandes momentos: Principios de los años 70 y tema de la autonomía individual; mediados de los 80 y salida de la crisis económica; primera mitad de los 90 o período de racionalización; y finales de los 90 o rebote del debate a escala social. Alude, críticamente, a la definición neoliberal del trabajador como micro-empresario para sospechar de la validez de la gestión por competencias, modelo que desresponsabiliza a la empresa como productor de recursos humanos. Amplía las definiciones de competencia que dio en una obra anterior (*Objectif Compétence*) para resaltar el concepto de responsabilidad y sus riesgos, la distinción entre situación laboral y empleo, la concepción ecológica de la información -que es la que permite a un individuo situarse en un entorno y actuar en consecuencia-, la cuestión de la inteligencia práctica, afirmando que una experiencia no conceptualizada será siempre limitada, y, finalmente, la filosofía del modelo de competencias cuyo final y avance aún están por ver a largo plazo sobre todo teniendo en cuenta a los asalariados. Finaliza la obra proponiendo un proceso para aplicar el modelo de competencias en seis etapas.

Zoccatelli, M. et al. (2000) *Analisi dei sistemi di competenze delle imprese a rete anche ai fini della certificazione Art. 17 L. 196/929. Guida agli approcci metodologicifinalizzati all'analisi delle competenze*. Roma: Chirone 2000.

Conjunto de tres volúmenes que tratan de la relación entre competencias y contratación, de sus reglas, del uso diverso del término competencia según los modelos de Le Boterf, Spencer/MacClelland/Boyatzis y del ISFOL. Se presentan varios ejemplos de utilización del enfoque por competencias según la cultura francesa, inglesa e italiana. Va acompañado de un Cdrom.

## 11. EL BALANCE DE COMPETENCIAS (BIBLIOGRAFÍA COMENTADA)

Alberici, A. Y Serreri, P. (2003) *Competenze e formazione in età adulta. 11 bilancio di competenze*. Roma: Monolite Editrice.

Los autores se detienen en el escenario y los ámbitos del concepto de competencia y en sus relaciones con el aprendizaje permanente siempre dentro de la línea de las normas para el *long life learning* propuestas por la Unión Europea. Su propósito inicial es explicitar el valor del balance de competencias en sí mismo y como instrumento auto orientador. El balance de competencias se muestra desde la perspectiva teórica pero también con dos amplios ejemplos de su utilización en un programa de desarrollo local y en una institución penitenciaria. Muy importante, por pionera, la aportación de Serreri del uso del Balance de Competencias en el ámbito universitario.

Aubret, J., Aubret, F. y Damiani, C. (1990) *Les bilans personnels et professionnels. Guide méthodologique*. Paris: Éditions EAP /INETOP.

Presentan el balance de competencias como una herramienta para la inserción y reinserción profesional, un útil que sobrepasa el análisis de la conducta de una persona y le ayuda a poner sobre la mesa lo que puede ser un bagaje potencial, una manera de hacerse consciente de lo que sabe y de lo que sabe hacer. Lo sitúan en la lógica del desarrollo de la formación permanente y de la gestión de los recursos humanos (según la legislación francesa de los años noventa), aunque admiten que todavía no hay un consenso sobre la definición de Balance de Competencias y por tanto no es una "apelación controlada". La obra es, de hecho, una guía metodológica para los orientadores y expertos que han de ayudar a la realización del balance. Las partes de la guía son: Definición de balance personal y profesional, características, riesgos, dinámica y actores, observación, autoanálisis, invariantes en el conjunto de tipos diferentes de balances, fases, herramientas y técnicas. Se completa con un glosario.

CIREM (1999) Balance de competencias, una metodología para la evaluación de la profesionalidad. *Orem Informa*. N° 19. 8 pp.

La Fundación CIREM desea facilitar la transparencia de las cualificaciones y de las competencias en el mercado laboral y en la negociación colectiva y para ello presenta un modelo de Balance de Competencias en formato de herramienta informática donde se recogen actividades y competencias significativas en perfiles profesionales previamente identificados y contrastados con los correspondientes sectores laborales. El Balance se realiza en dos fases en las que se definen, elaboran y validan los contenidos para integrarlos en el programa informático. La herramienta servirá para medir el grado de conocimiento, la forma de hacer las tareas, el nivel formativo alcanzado y, en su caso, el déficit de la persona evaluada.

Di Fabio, A. (2002) *Bilancio di competenze e orientamento formativo. 11 contributo psicologico*. Milán: Giunti/Iter.

Las partes que más nos interesan de esta obra son el capítulo 1 en que trata de la definición del término competencia y de su clasificación en modelos unidimensionales y modelos multidimensionales. El capítulo 3 en que entra de lleno en el origen y desarrollo del balance de competencias: sus características, su papel en la construcción del proyecto profesional, sus fases, y la traducción de la experiencia personal en competencias. Di Fabio explicita los cuatro enfoques del balance que, para ella, son: el relacional, el diferencial, el ergonómico y el basado en la propia imagen de sí mismo. El capítulo 4 es un amplísimo repertorio de instrumentos y actividades aplicados.

Di Fabio A. y Majer, V. (2004) *11 bilancio di competenze. Prospettive di approfondimento*. Milán: FrancoAngeli.

La psicóloga Di Fabio recoge en este compendio las aportaciones de Lemoine y otros alrededor del balance de competencias. Lemoine, profesor en la Universidad de Rouen, y uno de los mejores expertos europeos en materia de la puesta en práctica e intervención del balance en el contexto francés, explica las fases del balance, su evolución y diversificación, la estructura y problemática del denominado Balance de Competencias en Profundidad y los resultados de las nuevas investigaciones empíricas según esta técnica, siempre en busca de aumentar el nivel de calidad. Di Fabio defiende la utilidad del balance de competencias como una intersección entre la orientación profesional (formativa) y el consejo, en el marco de la psicología del *counseling* norteamericana y delimita y compara ambos enfoques (diferencias y semejanzas en sus fines, en sus ámbitos de interés y en sus metodologías.) Explica la propuesta de un nuevo paradigma personal/ profesional para integrar la psicología vocacional con la psicología del *counseling* reconociendo su originaria fusión según Robitscheck y De Bell (2002) en su artículo *The reintegration of Vocational Psychology and Counseling Psychology*:

Training Issues for a Paradigm Shift. *The Counseling Psychologist*, 30, 6, 801-814.

Jatchinovsky, A., Michard, P. (1991) *Le bilan personnel et professionnel. Instrument de management*. Paris: ESF.

Libro práctico que introduce al investigador en la historia francesa y en los aspectos éticos y filosóficos del balance de competencias en el contexto de la evaluación en la selección de personal a la hora de solicitar un trabajo y de la orientación. Trata de responder al por qué realizar un balance, cómo hacerlo, con qué métodos y herramientas y cuál ha de ser la función del orientador en el desarrollo del balance. Insiste en la novedad de la técnica, en su influencia sobre las titulaciones escolares, su valor como modo de dirección participativa y como activador del orientado en el planteamiento de su propia carrera profesional. Libro clásico y muy conocido en Europa.

Joras, M. (2002) *Le bilan de compétences*. Paris: Presses Universitaires de France. (1ª edición: 1995)

Joras nos introduce en el dispositivo reglamentario (o balance de competencias) del sistema innovador en que el trabajador expresa sus preocupaciones laborales, elabora y hace validar sus proyectos personales y profesionales y reclama la formación continua útil y necesaria para acompañarle en su carrera profesional. Define el concepto de competencia, de balance de competencias, y los elementos del dispositivo legal en Francia. Continúa con las modalidades de prestación para los beneficiarios del balance de competencias, historia y tipología de los centros prestatarios, y modelos de prestación para cada tipo de balance. De esta legislación se deriva el derecho del trabajador a tener un proyecto individual que Joras define y correlaciona con las cualificaciones y las clasificaciones ocupacionales. Habla de la tipología de los balances, de la fiabilidad de los instrumentos y de las técnicas y del control de calidad.

Lemoine, C. et al. (2002) *Risorse per il bilando di competenze. Percorsi metodologici e operativi*. Milán: FrancoAngeli.

Los autores resumen, en la primera parte de la obra referida a las indicaciones teóricometodológicas, las características del balance de competencias en el marco de la orientación continua (*liJe long guidance*) y lo comparan con otros dispositivos de orientación profesional-orientación escolar, servicio de orientación o, portafolios de competencias- para demostrar el interés específico por anticipar los escenarios de la orientación para personas adultas. Se centran en el balance de origen francés y tratan de los efectos de la construcción del balance sobre el desarrollo social, la formación, la carrera y la psicología del usuario. Es interesante el resumen que hacen de cuatro casos concretos y de su análisis. Finalizan con una aportación informativa sobre lo que es el proyecto Sísifo en la Regione Friuli- Venezia Giulia y el resultado de algunas de sus investigaciones al usar diferentes balances y diferentes acciones adaptadas a las diferentes necesidades. Sigue un interesante glosario y fuentes bibliográficas.

OOF (2003) *Bienvenue dans l'univers des compétences-clés ...* Ginebra: Office d'Orientation et de Formation Professionnelle, Unité Evaluations et Développement, en colaboración con la Unité de Psychologie de l'Éducation, de la Formation et des Ressources Humaines. Ginebra: OOF.

El equipo de la oficina de Orientación de Ginebra ha construido un material (manual y Cdrom) informatizado para explicar a los jóvenes cuáles son las competencias clave como conjunto de comportamientos que una persona moviliza para adaptarse a las características de su trabajo actual. Explican que esas competencias son complementarias a las competencias técnicas. Son seis: Trabajar en equipo, comunicarse, resolver problemas, organizar, tratar la información y guiar. Con el material que proponen, la persona puede enfrentarse a las nuevas exigencias del trabajo, identificar las competencias clave que exigen y, a partir de ahí, darle la posibilidad de desarrollar aquellas que encuentra que no tiene suficientemente desarrolladas. Es un material parecido al portafolio de competencias de los franceses. El dispositivo que se presenta al usuario consta de cuatro elementos: a) Un referente de las competencias clave con un listado de competencias movilizadas por una persona en situaciones específicas; b) Ejercicios prácticos concebidos para examinar cómo movilizar esas competencias; c) Un informe síntesis encuadrado en una serie de rejillas de observación para identificar y evaluar las competencias antes movilizadas; y d) Un procedimiento oficial de reconocimiento de las competencias clave (exigido en la legislación suiza.)

Conviene al respecto consultar la obra de G. Evequoz (1994) *Les Centres interinstitutionnels de bilan sont-ils exportables? Actualité de la Formation Permanente*. 132.

Ruffini, C y Sarchielli, V. (Eds.) (2001) *11 bilando di competenze. Nouvi sviluppi*. Milán: FrancoAngeli.

Los autores pasan revista a las ambigüedades y malentendidos del término "Balance de competencias" y acaban refiriéndolo únicamente al marco de la evaluación. Resaltan ocho perspectivas para aclarar las finalidades del balance y aportan todo un modelo de análisis de instrumentos aplicables al dispositivo de la evaluación de las competencias. Éstos se sintetizan en una tabla que, en las siguientes páginas, viene detallada exhaustivamente con todas y cada una de las dimensiones a explorar en el usuario. Es un trabajo producto de una experiencia subvencionada por el Fondo Social Europeo en el ámbito del programa OPTO.

Selvatici, A. Y D' Angelo, M.G. (Eds.) (1999) *11 bilancio di competenze*. Milán: FrancoAngeli

Selvatici y D' Angelo, trabajando en coordinación con un amplio equipo de psicólogos italianos, presentan el proceso Leonardo y los resultados de un proyecto promovido por la Regione Emilia-Romagna y realizada por Polaris. Parten de que la orientación es un instrumento de integración entre la instrucción, la formación profesional y el trabajo favorecedor del encuentro entre las necesidades individuales y las oportunidades externas de la oferta formativa y de la inserción laboral. Describen las características del balance de competencias (que es la intervención más apropiada para el desarrollo profesional) y ofrecen, generosamente, todas las ilustraciones y ejemplos de las diferentes fases de la construcción del balance, con riguroso respeto a la secuencialidad.

Serreri, P. (2000) Orientamento professionale, Bilancio delle competenze. Centralità della persona e uso dei materiali biografici. En A. Alberici (Ed.) *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*. Roma: Armando Editore. Pp. 139-155.

Partiendo de las afirmaciones de orientadores italianos de que la orientación profesional ha de hacer más autónomas a las personas y razonando sus argumentos, el autor preconiza el enfoque biográfico como un instrumento orientador para personas adultas como método cualitativo y formativo de orientación. Al modelo taylorista y fordista de enfocar las competencias (diagnóstico, estático) le ha seguido un modelo holístico y constructivista de *long life learning* en el que juega un importante papel el balance de competencias y el conocimiento de sí mismo (proyectivo, dinámico), herramientas con las cuales la persona habrá de aprender a decidir y a transitar. El Balance de Competencias es el instrumento adecuado para ello y una de sus fases "más féculdas" es la aproximación biográfica -autoanalítica- del usuario del balance. Porque la autobiografía es algo propio de los adultos, porque es un puente entre el pasado y el futuro, porque ocupa un papel central en la autoformación y porque es el sentido y el significado del propio pasado

Serreri, P. (2000) Bilancio deBe competenze. En C. Montedoro (Ed.) *Laformazione verso el terzo millennio*. Roma: Edizioni SEAM. Pp. 47-58.

Serreri define el balance de competencias como un método de análisis de las competencias y de las aptitudes profesionales de una persona a la vista de la formulación de un proyecto de desarrollo en el ámbito laboral y del consiguiente proyecto de formación. Define los dos tipos de balance: de posicionamiento y de orientación, señalando que sus instrumentos operativos son muchos y cambian a tenor de los enfoques teóricos de referencia. Precisa, como complemento, el término de competencia aludiendo a las obras de Le Boterfy propone una definición completa que emana de su propia experiencia. Sintetiza cómo articular el Balance de competencias, en qué ámbitos aplicarlo y sus posibilidades y límites.

Serreri, P. (2001) Bilancio di competenze per studente con percorsi di studi irregolari. Una risorsa per l 'innovazione didattica. En A. Alberici (Ed.) *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*. Milán: Guerini Studio. 121-159.

Paolo Serreri explica una experiencia que han realizado en la Universidad de utilización de la investigación-acción para enseñar a los universitarios el uso del Balance de Competencias. Ha trabajado con dos grupos con los objetivos específicos de conducir un análisis riguroso de las demandas y de las necesidades de los estudiantes tratados, de proporcionarles una información clara y exhaustiva sobre el proceso de balance de competencias y de hacer emerger, de esta manera, motivaciones y expectativas, analizando y decodificando las demandas e individualizando los objetivos específicos. Señala las fases seguidas y los instrumentos utilizados en cada una de las fases.

**Albarracín, 15, 16 y 17 de noviembre de 2007**

---

| [Página principal](#) |

---