

Los documentos de investigación de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano de la Universidad de Rosario son un espacio y una invitación permanente a la reflexión y a la crítica sobre aspectos de trascendencia en nuestro país, con miras a contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente.

Los temas más recurrentes de discusión girarán en torno al bienestar humano, la integración y participación social, la comunicación humana, la salud y el bienestar de los trabajadores, el movimiento corporal humano, el ejercicio y la actividad física.



# Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo

Jorge Enrique Correa Bautista

Grupo de Investigación en Actividad Física  
y Desarrollo Humano



*Documento de investigación No. 25*

FACULTAD DE REHABILITACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

ORÍGENES Y DESARROLLO CONCEPTUAL  
DE LA CATEGORÍA DE COMPETENCIA EN  
EL CONTEXTO EDUCATIVO

*Jorge Enrique Correa Bautista*  
*Grupo de Investigación en Actividad*  
*Física y Desarrollo Humano*



Universidad del Rosario  
Facultad de Rehabilitación  
y Desarrollo Humano

Jorge Enrique Correa Bautista

Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo.—Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2007.

33 p.—(Serie Documentos Investigación; 25 ).

ISSN: 1794-1318

Investigación / Educación – Investigaciones / Medicina – Investigaciones /  
Universidades – Administración / Gestión de información / I. Título / II. Serie.

378-006 SCCD20

Editorial Universidad del Rosario  
Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano  
Jorge Enrique Correa Bautista

Todos los derechos reservados  
Primera edición: noviembre de 2007  
ISSN: 1794-1318

Impresión Digital: Javegraf  
Impreso y hecho en Colombia  
*Printed and made in Colombia*

Para citar esta publicación: Doc.investig. Fac. Rehabil. Desarro. Hum.

# Contenido

Introducción .....	5
Delimitación conceptual del término “competencias” .....	6
Análisis etimológico y semántico del término “competencias” .....	7
Características de las competencias .....	15
Aspectos estructurales de las competencias .....	17
Niveles de las competencias.....	18
Clasificación de las competencias .....	20
Las competencias profesionales.....	21
Enfoques y modelos analíticos de las competencias .....	23
Conclusiones .....	25
Referencias .....	27



# Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo

Jorge Enrique Correa Bautista\*

## Introducción

La investigación alrededor del Enfoque Basado en Competencias (EBC) en la educación ha experimentado un crecimiento importante dentro de todos los campos de la ciencia. En este sentido, los esfuerzos actuales en el tema se han orientado hacia los procesos de adquisición del conocimiento y hacia el desarrollo de capacidades técnico-científicas dentro de cada profesión.

Sin embargo, desde algunos escenarios universitarios surge la crítica respecto al hecho que la educación superior no logre impactar, como es de esperarse, en el desarrollo científico del país. Es así que en diversos foros de discusión se reitera que los egresados no cuentan con una preparación efectiva y de calidad, particularmente en habilidades cognitivas y procedimentales para el desarrollo de investigación básica y aplicada.

Por otra parte, desde el sector empresarial y productivo existe una “queja” generalizada sobre la carencia en los egresados universitarios de competencias profesionales alrededor de la capacidad de adaptarse a nuevas tecnologías, la dificultad en la resolución de problemas de investigación, la falta de toma de decisiones asertivas y el poco manejo de la información actualizada, requeridas para desempeñarse adecuadamente en los nuevos ambientes productivos dentro de la sociedad postindustrial (Santos & Hernández, 2005), en donde se avanza hacia la primacía de la inteligencia y el saber como principales factores del progreso social y económico (Morín, 1984).

---

\* Fisioterapeuta de la Universidad del Rosario, director de la Especialización en Ejercicio Físico para la Salud, director del Grupo de Investigación en Actividad Física y Desarrollo Humano, especialista en Docencia Universitaria de la Universidad del Rosario, especialista en Gerencia en Organizaciones de Salud, magíster en Fisiología de la Universidad Nacional de Colombia, doctorando en Educación Interinstitucional de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital y Universidad del Valle.

La educación, en especial la encaminada a la formación de profesionales en ciencias de la salud, se enfrenta al reto que se deriva del desarrollo científico tecnológico: por una parte, debe apropiarse de la enorme cantidad de información que se genera en este campo y, por otra, debe generar respuestas al interrogante de ¿cómo preparar profesionales competentes dentro de la sociedad de conocimiento actual?

En respuesta al planteamiento anterior, la Educación Basada en Competencias (EBC) se ha posicionado a nivel internacional y nacional como una herramienta útil para el mejoramiento de la calidad educativa, ya que vuelve visibles las fortalezas y debilidades de los sujetos y las instituciones educativas, generando también una fuente importante de reflexión e innovación pedagógica dentro de los procesos de formación en cualquier disciplina (Celis y Gómez, 2005).

Hoy en día, la actividad propia del profesional, como actor social, se debe proyectar más hacia la innovación científica que hacia la reproducción del conocimiento, por lo que el docente universitario se convierte en el principal protagonista del proceso de formación de talento humano.

En este contexto, este documento se desarrolla con el objetivo principal de revisar e integrar la evidencia teórica sobre la temática de las competencias en general, prestando especial atención a sus orígenes, las características y los aspectos constitutivos de la noción de competencias, con el fin de generar una precisión y claridad categorial del concepto.

## **Delimitación conceptual del término “competencia”**

Es tortuoso delimitar el concepto competencia puesto que, al realizar una revisión de la literatura especializada, se evidencian distintas visiones sobre el término desde lo psicológico, pedagógico, lingüístico, entre otros.

Esto hace que al tratar de definirlo resulte controvertido (Arnold & Mackenzie, 1992). De esta manera, esta divergencia implica el reconocimiento de distintos niveles del término competencia, lo que ha permeado la inclusión confusa de otras significaciones relacionadas, como: capacidad, habilidad, desempeño, aptitud, destreza, las cuales resultan ambiguas en el momento de concretar un acercamiento al término.

Sea como fuere, al margen de la problemática del concepto, lo importante es realizar un esfuerzo por aclarar dicho término. Para ello, se hará una exploración

etimológica y semántica, un análisis comparativo de definiciones propuestas por distintos autores, sus características y sus elementos constitutivos dentro de las competencias.

### **Análisis etimológico y semántico del término “competencia”**

Desde el punto de vista etimológico, el origen del término competencia se encuentra posiblemente en el verbo latino *competere* (Tejada, 1999). En contra posición, la palabra competencia también puede tener orígenes en la raíz griega *agon*, de donde provienen las palabras agonistas y agónicas. Dicha raíz griega significaba “proyecto de vida”, centrado en la búsqueda permanente de la excelencia en todos los órdenes, es decir, ser recordado por sus hazañas, haber triunfado en la guerra, haber elaborado la mejor escultura, producir el mejor discurso (Pérez, Gallego, Torres & Cuellar, 2004).

Desde el siglo XV aparece el término castellano “competir”, de la raíz latina *competere* (Corominas, 1987), que significa “pugnar con”, “rivalizar con”, y se generaron sustantivos como “competición”, “competencia”, “competidor”, “competitividad” y el adjetivo “competitivo”.

Uno de los problemas que se presenta en el castellano, al indagar por los orígenes de la competencias, es la falta de un referente único semántico, por lo que en el lenguaje contemporáneo la Real Academia Española de la Lengua (1992) identifica seis acepciones del término (autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia) que sustentan, en su conjunto, la anfibología de este término (Moliner, 1986).

En el contexto educativo y laboral la acepción del término “capacitación” se relaciona más con una cualidad concreta de aplicar conocimientos a la solución de situaciones reales, por lo que el sujeto se considera “apto”, “competente” o “capaz” (Corominas, 1967: 163).

La palabra competencia como se entiende hoy se remonta a la psicología de las facultades del siglo XVIII, en donde el término hacía referencia a la capacidad o facultad para movilizar recursos cognitivos, en orden, con pertinencia y eficacia, siendo la competencia comunicativa o la memorización de conjugaciones verbales lo que posteriormente se convertirá en el ejemplo más representativo de esta categoría (Bustamante, 2001).

Por otra parte, en el mismo siglo XVIII, en el ámbito jurídico se comienza a utilizar el término para aludir a la atribución legítima de un juez o de otra

autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto, por lo que se le denominó “juez de competencia” (Corominas, 1967: 1148).

En 1906 en la Universidad de Cincinnati Ohio, se realizaron múltiples experiencias en ingeniería tratando de relacionar el desempeño de los estudiantes con la aplicación de conocimientos centrado en competencias laborales, esta se considera la primera evidencia sobre competencias en el ámbito educativo.

El concepto de competencia es introducido en el campo de la lingüística por parte de Noam Chomsky hacia finales de la década de 1950 (Torrado citado en Bogoya, 2000). Esta indagación lingüística fue el detonante en la consolidación y desarrollo investigativo de las competencias en diversas áreas del conocimiento tales como: la psicología, la matemática, la filosofía, la sociología, entre otras; ya que sus aportes, han fortalecido las investigaciones y la implementación de modelos de construcción de pensamiento, dentro de cada disciplina. Del Hymes completó el concepto desde la lingüística, explicando que la competencia está alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (Chomsky, 1965). Sin embargo, esta concepción ha sido replanteada por psicólogos y lingüistas y la visión de competencia como simple habilidad funcional ha sido superada (Hymes, 1996).

Hacia 1930, en Chile se inicia un programa de formación laboral por competencias el cual se consolidó como una excelente propuesta de educación en Educación Superior (Castro, 2004). Esta dispersión de las competencias, como lo señala Maldonado (2000: 19 - 22), ha permitido un acercamiento dinámico de las competencias en el ámbito de la educación y la formación profesional (...).

El interés inicial por la investigación sobre competencias surgió asociado a la evaluación en el desarrollo y la expresión de la inteligencia (Sánchez y Sánchez, 1994). En el siglo XIX, la evaluación de la inteligencia se centró en el diseño de pruebas o *test* que dieran cuenta de la capacidad en la resolución de problemas y la capacidad para realizar eficientemente una tarea en particular.

Según Max Weber (citado por Barbier, 1993), los intentos iniciales para estimar el grado de desarrollo de una capacidad específica surgen en los Estados Unidos en 1845, donde se proponen las primeras técnicas evaluativas tipo *test* para la valoración de habilidades cognitivas. Posteriormente, los *test* se orientaron a evaluar la inteligencia aplicada y se destacaron los *test* de Binet y Simón, el de Stanford-Binet, las escalas de Weschler, los *test* de Kaufman, entre otros (Terman, & Merrill, 1960) (Wagner & Kistner, 1990).

En la década posterior a las guerras mundiales, los intereses por estimar las capacidades en la resolución de problemas se trasladan al ámbito escolar, entendiendo las competencias como aquellas capacidades que pueden ser desarrolladas o educadas. Estas circunstancias generaron el diseño de instrumentos especializados, como la escala de escritura de Ayres y Freeman, de redacción de Hillegas, de ortografía de Buckingham, de cálculo de Wood, de lectura de Thorndike y McCall, entre otras (Ahman & Cook, 1967).

De la misma manera, emergen *test* de valoración de capacidades vocacionales específicas, como el de *Strong Vocational Guidance*, el *Medical Aptitude Test*, el de *Stanford Educational Aptitude*, el de *Minnesota Mechanical Ability Series*, entre otros (Allik, & Realo, 1997).

Por otra parte, las competencias son abordadas como capacidades fundamentales para la convivencia, en un mundo donde el individuo hace uso del conocimiento para desempeñar un rol social, buscando el mejoramiento de sus habilidades en el procesamiento y la utilización de estrategias cognitivas que potencien su capacidad de aprendizaje y el manejo aplicado del conocimiento (Bustamante *et al.*, 2002).

A finales de los años 60 surgen desde la psicología organizacional las competencias, con los trabajos de David Mc Clelland, profesor de la Universidad de Harvard (USA), quien indagó alrededor de las competencias, las cuales son generadas como resultado del interés por correlacionar el trabajo exitoso y los *test* de inteligencia en el ingreso laboral, lo que cambió el criterio de desempeño laboral (Mc Clelland, 1973). Además, este mismo autor halló, en 1987, una serie de características y valores personales y motivaciones que podían medirse a través de comportamientos observables.

Consecuentemente, se sucede una crisis en el paradigma del capital humano, ya que aparecen resultados de investigaciones sobre las relaciones entre la distribución de ingresos y la enseñanza superior en Estados Unidos, lo que generó una tendencia a seleccionar personal competente, según la “capacidad de formación” en contexto y la flexibilidad en el desempeño, fortaleciendo el desarrollo de las competencias en el sector laboral.

El alemán Gerhard Bunk introduce el término competencia en el marco del mundo educativo actual a principios de los años 70, afirmando en su propuesta que este se refiere entre otros, a la formación y perfeccionamiento profesional (Bunk, G. citado por Maldonado, 2002).

Según Hyland (1993) el modelo de educación y entrenamiento basado en competencias surge dominado por una tendencia “industrial” más que educacional. Por lo que se denominó “currículo basado en el desempeño o competencias” (Massé, 2003).

La educación por competencias se desarrolló principalmente en el Reino Unido en 1986, luego del debate político al modelo educativo vigente, por considerarlo obsoleto y responsable de la declinación de la economía británica. La alternativa planteada buscó educar profesionales con habilidades laborales específicas o genéricas como principio motor de la recuperación económica (Hyland, 1994).

Por tanto, las competencias se encuentran necesariamente vinculadas a una actividad humana y se convierten en una transversal en todo su quehacer, esto las hace aplicables a cualquier situación, por lo que adquieren una especificidad de contexto (Perrenoud, 1999).

Actualmente, el enfoque de competencias dentro del contexto educativo se ha difundido por todo el mundo, así por ejemplo, en las universidades australianas se denominan *key competence*, en Nueva Zelanda prefieren hablar de *essential skills*, en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte se usa el concepto de *core skills*; en Canadá el de *employability skills*; en Estados Unidos el de *workplace know-how*. Hoy por hoy, el enfoque de educación por competencias está influyendo en la organización laboral y educativa de la Comunidad Económica Europea, de Estados Unidos, Canadá, Australia, México y otras naciones (Mertens, 1997).

Dentro del contexto de la educación superior, el desarrollo de competencias se ha convertido en una estrategia de mejoramiento continuo de la calidad en educación, tal como se menciona en el Informe Mundial Sobre la Educación Superior, elaborado por la Comisión Internacional de Educación Superior Para el Siglo XXI, de la UNESCO.

En este sentido, en los últimos años en América Latina se ha prestado especial atención al aporte del enfoque educativo basado en competencias. En Chile, a finales de los años ochenta, se llevó a cabo en el Centro de Investigación y Desarrollo Educacional (CIDE) un proyecto educativo piloto que permitió difundir la aplicación del concepto de competencia en la educación profesional (Oteiza, 1991).

Otras experiencias en la implantación de modelos educativos por competencias han surgido en Canadá, Australia y Gran Bretaña, los cuales han enfatizado en los aspectos cognitivos, psicosociales e interpersonales de los sujetos (Gonczi & Athanasou, 1996).

En Alemania, se ha intentado relacionar las competencias genéricas y profesionales del individuo con el medio en que se desempeña, al afirmarse que quien “posee competencia profesional es quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994).

Basados en los distintos orígenes de la competencia en el ámbito educativo y organizacional, actualmente se evidencia una dispersión de definiciones, de lo que se conoce como competencia en educación; para una mejor conceptualización, el autor agrupa las definiciones bajo dos miradas. La primera incluye las definiciones conceptuales en función de sus elementos constitutivos (habilidades, conductas y/o aptitudes, acciones, conocimiento y/o saberes), la segunda incluye las definiciones centradas en su aplicabilidad y utilidad en contexto (conjunto, aplicación, capacidad, resultado) (Kanungo & Misra, 1992).

Una síntesis de las diferentes definiciones de competencia desde sus elementos constitutivos aparece en la Tabla 1:

**Tabla 1: Distribución de definiciones de competencias por categorías según sus elementos constitutivos**

Tipo de categoría	Autor o Autores	Definición
Habilidad	Cummings y Schwab (1985)	Habilidad necesaria para el desempeño de una tarea o conjunto de ellas, que incluyen factores intelectuales como habilidades de razonamiento verbales, numéricas, espaciales y características de personalidad.
	Quinn, Faerman, Thomson y Mcgrath (1990)	Las competencias se refieren a las habilidades para desempeñar cierta tarea o rol de forma apropiada.
	Ansorena (1996)	Una habilidad personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de un comportamiento orientado a la tarea, que puede clasificarse de forma lógica y fiable.
Conducta/ aptitudes	Montmollin (1984).	Las competencias son conductas, procedimientos, razonamientos, que se pueden poner en práctica sin un nuevo aprendizaje.

Continúa...

Tipo de categoría	Autor o Autores	Definición
Conducta/ aptitudes	Levy-Leboyer (1997)	Las competencias son el resultado de experiencias dominadas gracias a las actitudes y a los rasgos de personalidad que permiten sacar partido de ellas.
	Echeverría (2002)	Cúmulo de aptitudes y actitudes requeridas en diferentes trabajos y en contextos diversos, por lo cual son ampliamente generalizables y transferibles. Se adquieren a partir de la experiencia y se muestran en el desarrollo funcional, eficiente y eficaz de la actividad de las personas.
Acciones	Hernández y Rocha (1996)	Las competencias se presumen como presupuestos de determinadas acciones y han surgido de la voluntad teórica de establecer capacidades o potencialidades universales que harían posible la comunicación y la vida en sociedad.
Saberes	Montmollin (1996)	La competencia está constituida por meta conocimientos, que sólo se adquieren por medio de la experiencia.
	Le Boterf (1996)	Saberes combinados en donde cada competencia es el producto de una combinación de recursos.
	Levy-Leboyer (1997)	Las competencias son repertorios de conocimiento que algunos dominan mejor que otros, lo que le hace eficaces en una situación determinada.
	Ginisty (1997)	La competencia está en el encadenamiento de los conocimientos y los saberes-hacer o en la utilización de los recursos del ambiente, no en los saberes en sí mismos.
	Vinent (1999)	Un saber hacer en el ámbito de un contexto determinado.
	Torrado (1999)	Es esencialmente un tipo de conocimiento, ligado a ciertas realizaciones o desempeños, que van más allá de la memorización o de la rutina.
	Bogoya (2000)	Una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido.

Guy Le Boterf (2001) concluye que es evidente que exista una conceptualización amplia y genérica alrededor de las competencias desde sus elementos fundamentales, pero es probable que las explicaciones dadas sobre lo que es una competencia dependan más del contexto, que de sus elementos constitutivos. Esto significa, que una competencia no sólo depende del individuo que la demuestra, sino también del medio y de los recursos disponibles para su ejecución y desarrollo, dentro de un ambiente sociocultural adecuado.

Desde esta orientación, hay que considerar una conceptualización más integradora, de lo que son las competencias, en términos de su aplicabilidad, lo que da cuenta de la importancia del entorno, para su adecuado desarrollo, en donde se requiere una interacción social entre un sujeto que tiene el dominio de una serie de conocimientos y/o dominio de un sistema simbólico y un contexto que condiciona la acción.

En esta dirección, el esfuerzo por definir el término, teniendo en cuenta el contexto se presenta como conjunto o capacidad, lo que se resumen, en la Tabla 2:

**Tabla 2: Definiciones de competencias según su aplicabilidad y utilidad**

Tipo de categoría	Autor o Autores	Definición
Conjunto	Gilbert y Parlier (1992)	Las competencias son un conjunto de conocimientos, capacidades, acciones y comportamientos estructurados, en función de un objetivo y en un tipo de situación dada.
	Spencer y Spencer (1993)	Las competencias son formas de comportarse o pensar que se generalizan a través de situaciones y perduran durante un período razonable de tiempo.
	Isus y otros (2002)	Conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y se complementan entre sí; de manera que el individuo puede actuar con eficacia frente a situaciones profesionales.
Capacidad	Chomsky (1965)	Capacidad y disposición para la actuación y la interpretación.
	Belisle y Linard (1996)	Es la capacidad de un individuo para realizar una tarea profesional según ciertos estándares de rendimientos, definidos y evaluados en unas condiciones específicas, a partir de un método de descomposición de funciones y tareas en niveles

Continúa...

Tipo de categoría	Autor o Autores	Definición
Capacidad	Belisle y Linard (1996)	y unidades de comportamientos observables, adecuados de criterios precisos de rendimiento.
	Sladogna (2000)	Son las capacidades que se poseen en distintos grados y se manifiestan en una variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social.
	Bogoya (2002)	Es una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar su solución y para controlar y posicionarse en ésta.
	Perrenoud (2004)	Es el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto.

De acuerdo con Capper (citado por Argüelles & Gonczi, 2001) las concepciones tradicionales de competencia, dan cuenta de la capacidad cognoscitiva de desempeñarse adecuadamente dentro de un contexto o comunidad; por consiguiente, las competencias hacen referencia a habilidades cognitivas aplicadas, ya que cualquier proceso de pensamiento superior generado por el hombre es reflejado en su capacidad de desempeño o quehacer.

Para Bustamante (2001) “las competencias son la determinación de la conducta inteligente del hombre”, es posible establecer una analogía entre competencia e inteligencia, ya que si la inteligencia permite resolver problemas y conseguir un fin dentro de un contexto, esta implica el desarrollo de ciertas habilidades en el saber hacer.

A partir del contexto anterior, no queda duda de la dimensión universal que ha tomado el término de competencia, siendo el resultado de las experiencias que ha logrado construir el individuo, expresando su saber hacer y su saber ser siendo un conocimiento implícito en su propia actuación, en el interactuar dentro de un entorno y la utilización de instrumentos simbólicos, procedimientos y técnicas en el marco de un disciplina o actividad humana específica.

En síntesis, la definición de competencia se integra en los conocimientos, procedimientos y actitudes, en el sentido que el individuo ha de saber, saber hacer y saber estar para poder actuar en forma pertinente.

Las competencias sólo pueden ser definidas en relación a la acción; es decir, a su aplicación o utilización en un desempeño profesional específico en un medio socio técnico cultural adecuado.

El contexto llega a ser un elemento clave para las competencias, ya que esta interacción implica un aprendizaje, un conocimiento previo; por tanto, necesariamente requieren el desarrollo de procesos cognitivos, pero que a su vez se derivan de la experiencia.

A pesar de la multiplicidad de definiciones de competencias, estas se han convertido en pieza fundamental en los procesos de formación en distintos ámbitos educativos, laborales y productivos, en donde la enseñanza implica un saber significativo, válido y confiable, el cual debe ser desarrollado por cada individuo, en donde se conjugan sus conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas para proponer soluciones para avanzar en cualquier campo del conocimiento.

### **Características de las competencias**

Spencer y Spencer (1993) consideran que las competencias se caracterizan por ser peculiaridades inherentes al ser, las cuales incluyen la motivación, los rasgos psicofísicos, las formas de comportamiento, el auto concepto, los conocimientos, las destrezas motoras y las destrezas cognitivas. Al revisar las características de las competencias se observa que la forma en que se combinan o se integran determina su manera de manifestación.

Los conocimientos y las destrezas son las características más visibles u observables de las competencias, las cuales son fáciles de adquirir y desarrollar. Mientras que el rol social, la auto imagen, los rasgos de personalidad y los motivos son difíciles de observar, adquirir y desarrollar, ya que se encuentran relacionados con lo que Daniel Goleman (1997) llamó “Inteligencia Emocional”.

En primera instancia, es válido considerar que las competencias se evidencian en la acción, ya que son el resultado de la conducta humana. Es decir, la competencia no reside solamente en los recursos (capacidades) sino en la movilización adecuada de los mismos, a lo que se le conoce como “acción apropiada”. Para ser competente, es necesario poner en juego un repertorio de recursos cognitivos y motores; en donde a través de dicha acción se pone en evidencia el potencial del acto humano.

En esta misma línea, cabe mencionar en segundo lugar “el nivel de conocimiento”, entendido este como el grado de información que tiene la persona acerca de un área específica (Tomassini, 2000). Cuando dicho nivel de conocimiento se combina con la experiencia surge la “habilidad”, como tercer aspecto fundamental de las competencias.

Concretamente las habilidades pueden ser entendidas como la capacidad de desempeñar una actividad con facilidad y precisión sustentada en una acción de naturaleza cognitiva y psicomotora dentro de un proceso social (Hontangas, 1994).

Así mismo, desde una perspectiva interpersonal se mencionan elementos importantes de la condición de las personas como el auto concepto, el sujeto visualiza su capacidad de ejecutar una tarea con base en su experiencia y nivel de conocimiento y en términos de sus rasgos de personalidad y motivación entendidos estos como fuerzas internas que llevan, dirigen, seleccionan y sostienen el comportamiento hacia ciertas acciones de la actividad humana.

Por último, es importante mencionar el contexto, ya que este condiciona el desarrollo de una competencia particular. Es decir, de los recursos disponibles del individuo, en una acción combinatoria de los mismos, se puede, gracias a la flexibilidad y adaptabilidad de las habilidades, rasgos de personalidad y motivación lo que permite obtener la solución o respuesta idónea para una situación determinada.

En esencia, las competencias se caracterizan por ser aprendizajes mayores, resultados de la totalidad de experiencias educativas formales e informales que acumulan los sujetos durante su proceso de vida, se desarrollan de manera gradual y acumulativamente a lo largo del proceso educativo. Las competencias son formas generales de conducta que una persona manifiesta en multiplicidad de situaciones y escenarios. Son características que una comunidad estima como cualidades valiosas del ser humano.

Las competencias se caracterizan además por no estar adscritas a un área de actividad específica, ni a un sector productivo concreto. Se caracterizan por su transferibilidad en cuanto a que el sujeto las puede aplicar en cualquier actividad, sector o función. Poseen un carácter de enriquecimiento y desarrollo ya que pueden implicar diversos niveles y diversas modalidades (Angeli, 1997).

## **Aspectos estructurales de las competencias**

Para la identificación y construcción de una competencia se requiere tener en cuenta ciertos componentes estructurales necesarios (Guzmán, 2003) entre los cuales están:

**Los criterios de desempeño:** describen los resultados que una persona debe obtener y demostrar en situaciones reales de trabajo, con los requisitos de calidad especificados para lograr el desempeño competente.

**Campo de aplicación:** describe los diferentes escenarios y condiciones variables donde la persona debe ser capaz de demostrar dominio sobre el elemento de competencia.

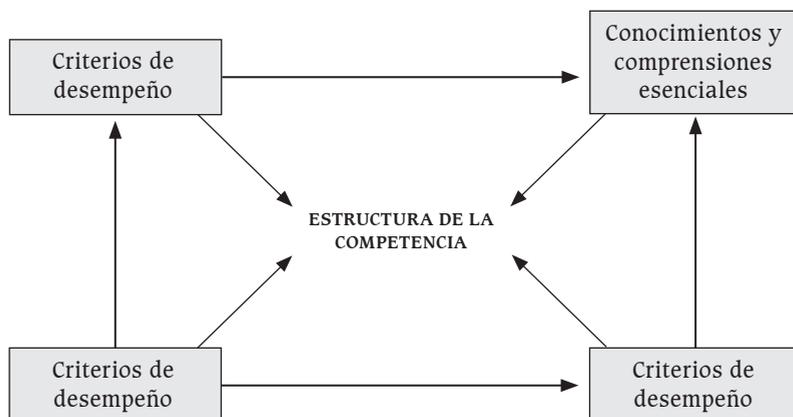
**Los conocimientos y comprensiones esenciales:** enuncian las teorías, principios, conceptos e información relevante que sustenta y se aplica en el desempeño laboral competente dentro de un contexto determinado. Cada enunciado de conocimiento debe estar asociado a uno o más criterios de desempeño.

**Las evidencias requeridas:** especifican las pruebas necesarias para evaluar y juzgar la competencia de una persona, definida en los criterios de desempeño y los conocimientos y comprensiones esenciales y delimitadas por el rango de aplicación. Los productos obtenidos por el sujeto, la forma en que realiza sus actividades y la verificación de la comprensión de las funciones, procesos y actividades que desarrolla.

A continuación se presenta la Gráfica 1, en donde se relacionan los cuatro aspectos estructurales que conforman una competencia; cada elemento se convierte en un pilar fundamental de la estructura general, por cuanto los conocimientos y comprensiones esenciales en la ejecución de una actividad específica deben permitir el establecimiento de unos criterios de desempeño, los cuales en la acción se convierten en evidencia observable y medible en un campo o contexto específico.

Cada elemento estructural se ubica en una esquina de la gráfica. El pilar *conocimientos y comprensiones esenciales de la competencia* es el elemento base a donde deben dirigirse las evidencias, un campo de acción definido y los criterios de desempeño, con el fin de ser visible e identificable la competencia.

**Gráfica 1. Aspectos estructurales de la competencia**



## Niveles de las competencias

El desarrollo de las competencias requiere un proceso progresivo, identificándose una serie de niveles o secuencia de pasos que permita conocer el estado o momento en que se encuentra la competencia. Para Bogoya (2000) la adquisición de competencias implica un proceso de apropiación e integración de distintos saberes aprendidos en diferentes contextos, por lo que se considera que la adquisición de competencias es un proceso complejo.

Desde su complejidad, el desarrollo de las competencias se presenta dentro de un enfoque constructivista, el proceso de adquisición de competencias se establece a través de niveles, Pinilla (2002) propone los siguientes:

**Aprender a saber (nivel 0):** este se considera el nivel inicial en donde la persona presenta conocimientos sueltos sobre un tema o área, dicha información se retiene en la memoria mas no mantiene una conexión directa con su estructura cognitiva de pensamiento.

**Aprender a conocer (nivel I):** este nivel hace referencia al proceso en el que se reconoce y se distingue una serie de conceptos, categorías, sistemas de significación propios de un campo disciplinar. Dentro de este nivel se activan una serie de procesos cognitivos centrados en análisis, síntesis, abstracción y simbolización.

En este segundo nivel, el aprendizaje pasa de un aprendizaje memorístico a un aprendizaje significativo, lo que implica cambios profundos en las estructuras cognitivas de la persona.

**Aprender a hacer (nivel II):** en este nivel la persona hace uso frecuente de lo conocido y aprende el lenguaje de comunicar dentro del sistema de significación conocido. Lo anterior, permite resolver problemas, plantear soluciones, lo que transige a adquirir procesos cognitivos y procedimentales.

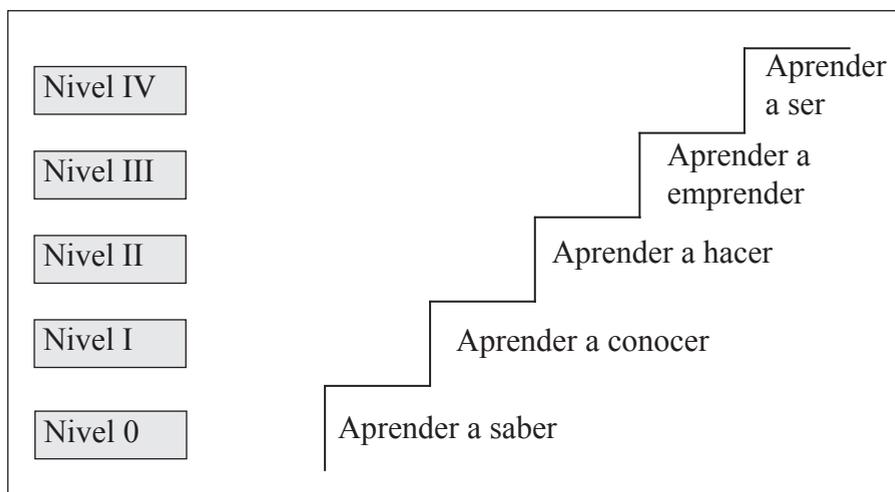
De esta manera, el aprendizaje significativo, que también ocurre en este nivel, conduce a la noción de competencias, ya que la persona logra acomodar lo aprendido y lo apropia al conocimiento anterior (Pinilla, 1999).

**Aprender a emprender (nivel III):** en este nivel la persona adquiere el dominio conceptual y procedimental suficiente que le permite de manera autónoma encontrar alternativas nuevas, posibilidades de desarrollo y de construcción de explicaciones argumentativas y coherentes. La persona requiere un nivel mayor de apropiación, ya que el saber conocido, le permite crear nuevos argumentos y aplicaciones en distintas situaciones o contextos.

**Aprender a ser (nivel IV):** este es el nivel máximo en el cual la persona alcanza una madurez cognitiva y procedimental, lo que permite una formación integral para la vida.

En este sentido, la analogía de la escalera permite identificar la secuencia de niveles de una competencia comenzando con el nivel 0, en donde se inicia con aprender a saber y terminando en el escalón o nivel más alto en donde se saber ser (Gráfica 2).

**Gráfica 2. Niveles de competencias**



Fuente: Reflexiones en educación superior universitaria II, 121.

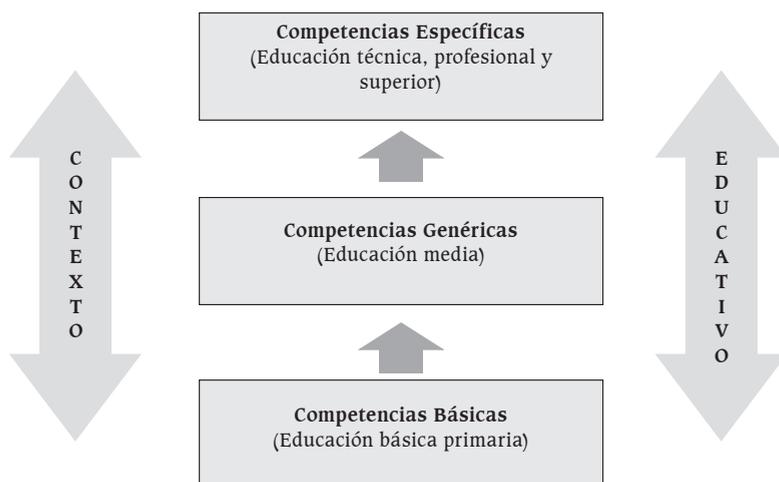
## Clasificación de las competencias

Existe una variedad importante de clasificaciones alrededor de las competencias en la literatura, que depende principalmente del contexto en donde se desarrollan. Existen competencias laborales, metodológicas, sociales, participativas, centrales, de gestión, culturales, técnicas, afectivas, discursivas, argumentativas, entre otras.

Bajo el contexto educativo, la categorización de mayor consenso es la centrada en términos del desempeño en contexto. Dentro del sistema educativo colombiano, la educación básica primaria se encarga de desarrollar competencias básicas, la educación media de las competencias genéricas o transversales o intermedias y la educación superior las competencias específicas, técnicas, especializadas o profesionales (Gallart & Jacinto, 1995).

En este sentido, en la Gráfica 3 se identifica la relación de tipos de competencias del sistema educativo colombiano y la relación de competencias básicas, genéricas y específicas.

**Gráfica 3. Competencias de desempeño en el contexto educativo**



**Competencias básicas o universales:** son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una conducta social, lo que permite desenvolverse adecuadamente en sociedad o dentro de cualquier ámbito, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos de educación básica y media vocacional se distinguen como ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito, la habilidad para la lectoescritura o razonamiento matemático.

**Competencias genéricas o transversales:** son la base común de competencias que se comparten dentro de un campo de conocimiento y/o desempeño profesional (Rodríguez, 2005). En este grupo de competencias se distinguen el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el análisis crítico, la interacción personal y social.

**Competencias específicas:** son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución. Son los comportamientos de índole técnico o profesional vinculados a un área ocupacional determinada; al mismo tiempo, están asociadas a una técnica relacionada con instrumentos y lenguaje experto de una determinada función productiva, se distinguen como ejemplo las capacidades para el manejo de procesos, las competencias técnicas, las competencias de experto (Gonczi y Athanasou, 1996).

### **Las competencias profesionales**

La investigación alrededor de las competencias se ha encaminado a la orientación profesional definiéndolas como una configuración psicológica compleja, que integra en su estructura y funcionamiento formas cognitivas y de recursos personales, que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto y que garantizan un desempeño profesional eficiente y responsable (Wordruffe, 1993).

Para Bunk (1994: 8 - 14) las competencias profesionales se definen como los “conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para ejercer una profesión, lo que permite resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, capacitando para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”.

El concepto incluye también la capacidad de transferir las destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro del área profesional y, más allá, a otras profesiones afines. Esta flexibilidad suele implicar un nivel de destrezas y conocimientos mayores de lo habitual, incluso entre profesionales con experiencia.

Bunk (citado por Vargas, 2000) desarrolla una categorización en la que distingue cuatro tipos de competencias profesionales. De la misma manera, Echeverría (2002: 24 - 25) ha descrito a las competencias profesionales como una cuestión de “acciones” que se recogen en un conjunto de saberes.

**Tabla 3: Clasificación de las competencias profesionales**

<b>Criterio de clasificación</b>	<b>Definición</b>
Competencia técnica	Implica el dominio como experto de las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarios para su desempeño.
Competencia metodológica	Implica la capacidad de reacción al aplicar el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten. Quien posee este tipo de competencia encuentra de forma independiente vías de solución y las transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.
Competencia social	Implica saber colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo, así como un entendimiento interpersonal.
Competencia participativa	Implica saber participar en la organización de su puesto de trabajo y también en su entorno de trabajo. Es capaz de decidir y de asumir responsabilidades.

Fuente: adaptado de Bunk, 1994.

Según Pereda y Berrocal (2001) y Echeverría (2001) las competencias de acción profesional se clasifican de la siguiente manera:

**Tabla 4: Clasificación de las competencias de acciones profesionales**

<b>Criterio de clasificación</b>	<b>Acción profesional</b>
Competencia técnica (Saber)	Tener los conocimientos especializados que permitan dominar, como experto, los contenidos y las tareas vinculadas a la propia actividad laboral.
Competencia metodológica (Saber hacer)	Aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas utilizando los procedimientos adecuados, solucionar problemas de manera autónoma y transferir las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.
Competencia participativa (Saber estar)	Atender al mercado laboral, predisposición al entendimiento interpersonal así como a la comunicación y cooperación con los otros demostrando un comportamiento orientado al grupo.
Competencia personal (Saber ser)	Tener una imagen realista de uno mismo, actuar de acuerdo con las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

Fuente: adaptado de Echeverría, 1996.

## **Enfoques y modelos analíticos de las competencias**

Las aproximaciones teóricas planteadas alrededor del tema de competencias se pueden concretizar en modelos analíticos para su comprensión. El modelo es una estructura conceptual que delimita un marco de ideas para un conjunto de descripciones que de otra manera no podrían ser sistematizadas (Hanson, 1958).

El modelo cumple una función explicativa en virtud de que une de manera inferencial las proposiciones que afirman algo sobre los fenómenos que en él se integran. El modelo concebido en esta forma impulsa la inteligibilidad y ayuda a la comprensión de los fenómenos, ya que proporciona los canales de interconexión entre hechos que sin la existencia de los lazos inferenciales, podrían permanecer aislados e independientes unos de otros (Gallego, 2004).

En este marco general, en relación al tema de competencias profesionales se proponen tres modelos fundamentales que se configuran como corrientes de desarrollo que surgen principalmente en Europa y Estados Unidos, dando lugar a diferentes formas de entender las competencias, sus clasificaciones y aplicaciones.

**Modelo Conductista:** surge en Estados Unidos y sus orígenes se remontan a los años veinte, basándose en el interés por conocer los atributos que tenían los diplomáticos exitosos de la época, centrándose en el estudio del desempeño diplomático, lo que permitió establecer indicadores para medir el rendimiento de cada persona en su actividad. El modelo conductista busca, por tanto, identificar las capacidades que posee la persona que realiza una labor determinada y que lo lleva a generar un desempeño efectivo dentro de esa actividad.

El modelo permite comprender aquellas acciones específicas o conductas de las personas, apoyándose en la observación, evaluación y reconocimiento de estímulos que refuerzan las competencias requeridas para alcanzar los niveles de excelencia exigidos en el desempeño. En consecuencia, el desempeño efectivo se constituye en el elemento central de la competencia dentro del modelo propuesto (Benavides, 2002).

El análisis conductista parte de la búsqueda por alcanzar resultados específicos con acciones específicas de la persona. Boyatzis (citado en Argüelles, 1997), precisa que “en este modelo las competencias se consideran atributos generales y se ignora el contexto en el que podrían aplicarse”.

Dentro de este modelo conductista, Spencer & Spencer (1993) proponen un esquema de iceberg conductual, en donde las competencias se entienden como la sumatoria de una serie de conductas humanas que se interrelacionan; una serie de conductas, emociones y motivaciones, por lo que en la medida en que

se indaga dichas conductas personales se pueden entender con más detalle el desarrollo de las competencias en las personas.

**Modelo Funcionalista:** nace en Gran Bretaña y su orientación se alinea con la escuela de pensamiento funcionalista de la sociología, en el que las competencias se abordan como un fenómeno causal, es decir, se conciben a partir de la identificación de las relaciones existentes entre el problema y las posibles rutas de solución (Benavides, 2002). Así, el modelo funcionalista se relaciona con desempeños o acciones concretas, ya determinadas o predefinidas, que la persona debe llegar a demostrar y aprender en una actividad determinada, derivados de un análisis de las funciones que componen el proceso productivo.

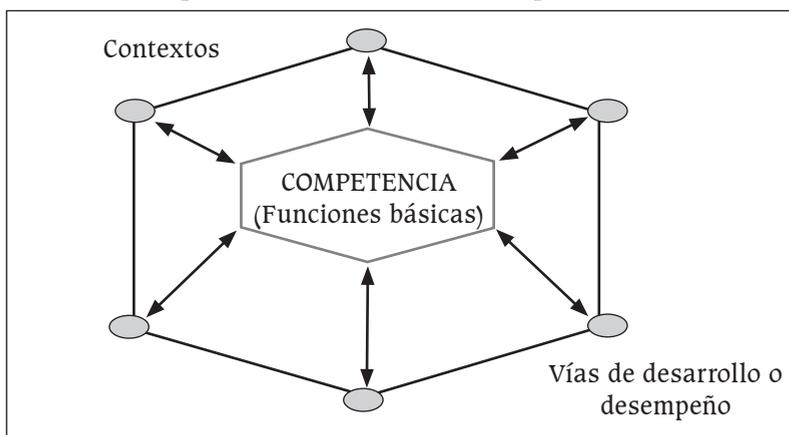
Su importancia radica en que permite evaluar los contextos de las competencias facilitando el diseño de mapas o vías de desarrollo, con múltiples aplicaciones derivadas de la creación de planes, recorridos retributivos y la estandarización de las competencias para cada actividad en distintos ámbitos.

El objetivo principal de este modelo es conocer las funciones básicas que debe poseer la persona, que le permita demostrar su desempeño profesional posteriormente.

El desarrollo de este modelo ha favoreciendo procesos de estandarización de las competencias para cada actividad sobre todo en el ámbito laboral y de desempeño profesional.

En este sentido práctico, en la Gráfica 4 se esquematiza el contexto dentro del cual se identifican posibles vías de desarrollo (puntos grises), con múltiples vías

**Gráfica 4. Modelo funcionalista-Identificación de rutas o mapas de desarrollo o desempeño**



de solución derivadas de planes de acción preestablecidos y definidos previamente que permite a cualquier persona desarrollar ese tipo de competencia. Este modelo es ideal para puestos de trabajo en donde la persona que va a desempeñar un cargo conoce la acción a realizar y las competencias requeridas para esta función.

**Modelo Constructivista:** surge en Francia y parte de la necesidad de generar escenarios conjuntos, donde se construyan intersubjetivamente las competencias requeridas para llegar a un desempeño consensuado, teniendo en cuenta los intereses, motivaciones y posibilidades de las personas.

Las competencias no son definidas a priori, sino que se desarrollan a través de la transformación y reflexión permanente de la experiencia (Gonczi, 1997). De esta manera, el conocimiento se identifica en el marco de un plano de concertación, es decir como un recurso colectivo y no como un fin último, donde el valor del conocimiento no radica en poseerlo, sino en hacer uso del mismo (Malpica, 1999: 136).

En este sentido, se utiliza la analogía de los conjuntos y la intercepción con el fin de explicar como varios sujetos se reúnen para llegar a la concertación sobre la competencia requerida, para llegar a un acuerdo.

En resumen, si bien existen diferencias de fondo entre los modelos y/o enfoques explicativos del desarrollo de competencias, se observa una tendencia creciente por consolidar las competencias en las ciencias de la educación desde un enfoque constructivista y funcionalista.

## Conclusiones

Realizada la revisión bibliográfica y pese a la pluralidad de distinciones y aproximaciones teóricas encontradas, es posible extraer las siguientes conclusiones:

En primera instancia, la competencia integra una serie de saberes y formas de actuar complejas propias de la condición humana, ya que toca no sólo aspectos cognitivos, emocionales y biológicos sino también aspectos comunicativos y sociales dentro de un contexto, por lo que las competencias deben ser consideradas de naturaleza multidimensional.

La relevancia de las competencias radica en su posibilidad de formar para la vida, permitiendo una educación integral de la persona, por lo que facilita mejorar el desempeño de cualquier actividad humana.

Las competencias se apropian de manera paulatina; se desarrollan en la acción e involucran distintas capacidades del individuo colocándolas a prueba dentro de un contexto específico.

Recogiendo las apreciaciones que los diferentes expertos hacen sobre las competencias se puede tener una panorámica general sobre las orientaciones conceptuales en el tema de competencias, lo que potencializa las posibilidades de desarrollo en cualquier disciplina bajo enfoques y modelos ya trabajados.

Las competencias implican una concatenación de conocimientos, habilidades y aptitudes de los sujetos que se articulan en una concepción de saberes dentro de una acción y contexto específico (Quinn, 1990).

Finalmente, es indiscutible el valor de las competencias dentro de la educación en general ya que ha dinamizado los procesos de enseñanza y aprendizaje, colocando al enfoque de competencias como la respuesta de la educación a los tiempos de la globalización y el cambio constante en el conocimiento y las necesidades del sector productivo del país.

En este sentido, los profesionales de la educación están llamados a reflexionar sobre la importancia en la indagación de las competencias que caracterizan el quehacer profesional y la implementación del enfoque por competencias en el currículo, con el fin de mejorar la calidad educativa y la formalización a futuro de un nuevo campo de interés emergente alrededor de la didáctica en la educación.

## Referencias

- AHMAN, S. & COOK, M.** (1967). *Evaluating Pupil Growth. Principles of Tests Measurement*. Boston, Ma: Allyn and Bacon.
- ALLIK, J. & REALO, A.** (1997). Intelligence Academic Abilities and Personality. *Personality and Individual Differences*. Vol. 23, 809-14.
- ANGELI, F.** (1997). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*. Roma: Isfol.
- ARNOLD, J. y MACKENZIE, K.** (1992). Self-rating and supervisors ratings of graduate employees competentes during eary career. *Journal of Occupational and Organizacional Psychology*, 65,235-250.
- ARGÜELLES, A.** (1997). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. 3ª ed. México: Limusa.
- ARGÜELLES, A. y GONCZI, A.** (2001). *Educación y Capacitación basada en normas de competencia. Una Perspectiva Internacional*. México: Noriega.
- BARBIER, J.** (1993). *La evaluación en los procesos de formación*, Barcelona; Paidós.
- BELISLE, C. y LINARD, M.** (1996). *Quelles nouvelles competences des acteurs de les formations dans le contexte des TIC?* Education Permanente, 127, 19-47.
- BENAVIDES, O.** (2002). *Competencias y competitividad, diseño para organizaciones latinoamericanas*. Colombia: Nomos.
- BOGOYA, D, y Otros.** (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*; Bogotá D.C.: Editorial Unilibros.
- BOGOYA, D. y Cols.** (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- BUNK, G.** (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA*. CEDEFOP
- BUNK, G.** (1994). "Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany". *Vocational Training European Journal*, vol. 1, pp. 8-14.
- BUSTAMANTE, G.** (2001). "Las competencias: vino viejo en odres nuevos". *Revista educación y cultura*; 56. (2001): 22.
- BUSTAMANTE, G., DE ZUBIRÍA, S. BACARAT, M. GRACIANO, A. MARÍN L. GÓMEZ J. & SERRANO E.** (2002). *El concepto de competencia II. Una mirada Interdisciplinar*. Colombia: Alejandría publicaciones.
- CELIS, J. y GÓMEZ, V.** (2005). "Factores de innovación curricular y académica en la educación superior". *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. Vol.1, No.2 (Enero-Junio de 2005). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061
- CASTRO, E.** (2004). *El currículo basado en Competencias: factor de mejoramiento de la calidad de la educación Superior y criterio para la acreditación nacional e internacional de títulos y grados*. Santiago, Chile.
- CASTILLO, C. y TERREN, E.** (1994). "De la cualificación a la competencia: elementos para una reconstrucción epistemológica". *Cuadernos de Relaciones Laborales* 4,75-91.
- CEJAS, M.** "La Formación Basada en Competencias Laborales". *Revista FACES*. 22. 12. (2002): 149-171.
- CHOMSKY, N.** (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Mass, MIT Press.
- COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XIX** (1996). *Informe para la UNESCO. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

- COROMINAS, J.** (1967). *Diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- CUMMINGS, L. y SCHWAB, D.** (1985). *Recursos Humanos: desempeño y evaluación*. México: Trillas.
- ECHEVERRÍA, B.** (coord.) (1996). *Orientació Professional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- ECHEVERRÍA, B., ISUS, S. y SARASOLA, L.** (2001). *Cualificaciones-Competencias: La contribución de los proyectos Leonardo Da Vinci y Adapt. Plan Nacional de Valorización (1995-1999)*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo (INEM), Instituto Nacional de las Cualificaciones.
- ECHEVERRÍA, B.** "Gestión de la Competencia de Acción profesional". *Revista de Investigación Educativa* Vol. 20 No.1, (2002): 7-43.
- GALLEGO, R.** (2004). Un concepto epistemológico de modelo para la didáctica de las ciencias experimentales.[Versión Electrónica] *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 3 No.3.
- GINISTY, D.** "au centre du debat sur les competences". *Journal de l'AFPA*. No.103 (1997): 18-19.
- GILBERT, P. & PARLIER, M.** « La compétence : du mot-valise au concept opératoire » *Actualité de la Formation Permanente* (1992): 116.
- GOLEMAN, D.** (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairos.
- GONCZI, A. y ATHANASOU, J.** (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Limusa.
- GUERRERO, A.** "El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo". En: *Revista Complutense de Educación* Vol. 10, 1, (1999): 335-360.

- GUZMÁN, J.** “Los claros oscuros de la educación basada en competencias”. [Versión electrónica]. *Revista Nueva Antropología* XIX, 62. (2003): 143-162.
- HANSON, R.** (1958). *Observation and Explanation: A guide to Philosophy of Science. Patterns of Discovery. And Inquiry into the Conceptual Foundation of Science*. Cambridge: University Press.
- HERNÁNDEZ, C. y ROCHA, D.** “Anotaciones Sobre el Concepto de Competencia en los Exámenes de estado”. Evaluación y Cultura Escolar. *Revista Colombiana Sobre procesos evaluativos* No. 2. (1996).
- HYMES, D.** “Acerca de la competencia comunicativa. Traducción de Juan Gómez”. *Revista Forma y Función* No. 9. (1996).
- HYLAND, T.** “Experiential learning, competence and the control of expertise”. *British Journal of Sociology of Education*. 14. 4 (1993): 385-397.
- HYLAND, T.** (1994). *Competence, Education and NVQs. Dissenting Perspectives*. Londres: Cassell.
- HONTANGAS, P.** (1994). *Ajustes de habilidades en el ámbito no laboral. En estudio de la congruencia de habilidades de la persona-puesto. Aplicación de dos métodos alternativos*. Documento no publicado. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología de Valencia.
- ISUS, S. et al.** (2002). “Desarrollo de Competencia de Acción Profesional a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación”. II Congreso Europeo en Tecnología de la Información en Educación y la Ciudadanía: Una visión crítica. Barcelona.
- KANUNGO, N., MISRA, S.** Managerial Resourcefulness: A Reconceptualization of Management Skills. *Human Relations*, 45. (1992): 1311-1332.
- LE BOTERF, G.** (1996). *De la competence a la navigation professionnelle*, Les Editions d'Organisations, París.

- LEVY-LEBOYER, C.** (1997). *Gestión de las competencias*. Capellades: Gestión. 2000.
- MALDONADO, M.** (2002). *Las competencias una opción de vida*. ECO Ediciones.
- MERTENS.** (1997). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Cinterfor/OIT. Montevideo. Disponible en [www.cinterfor.org.uy/](http://www.cinterfor.org.uy/)
- MONTMOLLIN.** (1984). *L'intelligence de la tache*, Berna: Lang.
- MONTMOLLIN.** (1996). *Introducción a la ergonomía*, México: Limusa.
- MOLINER, M.** (1986). *Diccionario de Uso del Español*. Madrid: Gredos.
- MORÍN, E.** (1984). *Ciencia con consciencia*, Barcelona: Anthopos.
- MCCLELLAND, D.** (1973). Modificando la competencia más que la inteligencia. *American Psychology Review*.
- O´DALAIGH.** (1998). *Work, qualification and competences.*; Presentación en la IVTO Conference.; Education and Work.; San Pablo
- OTEIZA, F.** (1991). *Una alternativa para la Educación Técnico Profesional*. Santiago: CIDE.
- PÉREZ, R. GALLEGO, R. TORRES, L. y CUELLAR, L.** (2004). *Las competencias: interpretar, argumentar, y proponer en Química. Un problema pedagógico y didáctico*. Bogotá-Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- PEREDA, S. y BERROCAL, F.** (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- PERRENOUD, P.** (1999). "Construir competencias desde la escuela". Santiago de Chile: Dolmen.

- PINILLA, A.** (1999). "Innovaciones metodológicas" *Reflexiones en educación universitaria, Grupo de Apoyo Pedagógico y Formación Docente Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos, Bogotá* pp.103-117.
- PINILLA, A.** (2002). "Las competencias en la educación superior". *Reflexiones de la educación superior.*
- QUINN, R, FAERMAN, S. THOMSONM, P. y MCGRATH, M.** (1990) *Becoming a master manager.* New York: Wiley & Son
- SLADOGNA, M.** (2000). "Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo.La experiencia Argentina". CINTERFOR OIT. *Competencias laborales en la formación profesional.* Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. No. 149, mayo-agosto.
- SANTOS, Y. y HERNÁNDEZ, P.** (2005). "La formación en Ciencias como herramienta de competitividad en el desarrollo tecnológico". *Revista de la Universidad de La Salle* No. 39, (2005): 15-21.
- SPENCER, L. y SPENCER, S.** (1993). *Competence and Work.* New York: Wiley & Sons.
- SPENCER, L. y SPENCER, S.** (1993). *Competente at work. Models for superior performance.* New York: Wiley & Son.
- TERMAN, L. y MERRIL, M.** (1960). *Stanford-Binet Intelligence Scale: manual for the Terman.* The measurement of intelligence. Boston: Mifflin. Houghton.
- VAN DER HEIDJEN, B. y BARBIER, G.** (1999). "La compétence, sa nature et son développement". *Education Permanente.* 141, 119-137.
- TOMASSINI, M.** (2000). Dinámica del conocimiento, comunidades de prácticas: Perspectivas emergentes para la formación. *Revista Europea de formación profesional.*19, 43.

- RODRÍGUEZ, L.** (2005). Herramienta para medición de las competencias genéricas de los futuros ingenieros respecto de las Relaciones Interpersonales. [Versión Electrónica] *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales* Vol. 2(6), págs. 7-16.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.** (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- TEJADA, J.** (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Rev. Herramientas*, 56,(1), 21.
- VARGAS, F.** (2000). De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. *Boletín Cinterfor* 149, mayo-agosto.
- WORDDRUFFE, C.** (1993). "What is meant by a competency". *Leadership and Organization Development Journal*. Vol 14, 29-36.