Competencias: Sentido e instrumentalización de un constructo complejo

Por Assumpta Aneas Álvarez

Resumen

El presente artículo presenta una reflexión personal de la autora respecto la aplicación del enfoque de competencias en los sistemas educativos. Un enfoque que está siendo implementado en todos los sistemas educativos ya sea por motivos de convergencia o de reforma. En nuestro contexto latino, este enfoque despierta interés, adhesiones, dudas, reticencias y controversias. Por ello se ha considerado la necesidad de reflexionar sobre la causa de su adopción y analizar los retos e implicaciones de su implementación.

La autora argumenta en torno a los fundamentos psicopedagógicos y sociales que pueden justificar la adopción del enfoque de competencias. También se hace una reflexión crítica respecto a la instrumentalización y riesgos que puede comportar su aplicación. Para fundamentar todo ello, el constructo se analiza en profundidad. Presentando diversas taxonomías y aproximaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas del mismo. Destacando su conceptualización desde el pensamiento complejo.

Abstract

This paper presents a personal reflection by the author about the issue of competence approach in the education systems. An approach that is being implemented in all education systems whether for convergence or reform. In our Latin context, this approach arouses interest, accessions, doubts, misgivings and controversy. Thus the author has considered the need to think over about the reasons of this adoption and discuss the challenges and implications of its implementation.

The author argues about educational psychology and social fundamentals that can justify the adoption of the competencies approach. It also makes a critical reflection on the manipulation may involve risks and implementation. In support of all, analyzes in depth the construct. Featuring diverse ontological, epistemological and methodological theoretical approaches. Emphasizing its conceptualization from the complex thought.

Introducción

Las competencias en el punto de mira. Se están aplicando en educación infantil, en la escuela, los institutos, la universidad... En cualquier etapa y modalidad educativa pueden haber técnicos, políticos y educadores que discutan sobre lo que entienden por competencias, sobre cómo aplicarlas y evaluarlas en el aula. El debate no sólo es técnico. También ideológico. ¿Qué modelo de educación y de persona subyace y se pretende al educar por competencias?, ¿Hay una intencionalidad detrás?. A menudo, la controversia aliena al verdadero protagonista, al niño o la niña, al ciudadano, a los jóvenes, a los trabajadores.

Ellos sufren los “experimentos”, las “modas”, las “reformas impuestas” como testigos mudos y lo que justificaría este cambio, pues que la centralidad de las competencias radica en la persona que las aplica, queda olvidado en el marasmo de la tormenta. Tras una década de estudio, investigación y diversidad de experiencias como profesora y formadora de competencias he llegado a la conclusión de que gran parte del problema radica en el sentido. Considero que gran parte de los educadores que han de aplicar el enfoque de competencias no ven su sentido.

No comprenden las implicaciones en su rol docente, en el aula, en la estructura social de su aplicación. Es comprensible dicha situación dada la extrema complejidad del constructo; que se agudiza por su aplicación hegemónica y casi universal. Se está obligado a aplicar y operar con algo que no se entiende, algo sin sentido para muchos de ellos. Este trabajo intentará aportar, algunas pistas que ayuden comprender el sentido y significado de las competencias en educación. Y también algunas reflexiones personales respecto a su aplicación e instrumentalización.

El Sentido

Tal y como apunta Rodríguez Moreno, el término competencias ha venido sustituyendo nociones como aptitud, capacidad u otras similares; recuperando la antigua referencia behaviorística – de los años sesenta- del comportamiento observable desde el exterior o respuesta comportamental (2006: 51).

Este interés por lo comportamental ya tenía sus orígenes en los trabajos de R.W. Tyler, quien en 1949, enunciaba cuatro principios fundamentales a tener en cuenta en la construcción de un currículum educativo: En primer lugar una definición clara de los objetivos a alcanzar; después, la selección de las metodologías más idóneas para alcanzar dichos objetivos; en tercer lugar, una mínima organización racional de la secuenciación de la instrucción; y, finalmente, la evaluación directa del acierto en alcanzar los objetivos previstos (Pellery, 2002: 49).

En 1956, el equipo de Benjamín Bloom identificó tres dominios de aprendizaje (el cognitivo, el afectivo y el psicomotor). Estos dominios, interdependientemente, constituyen el capital a movilizar en el proceso de desarrollo de la persona tanto en respuesta a las demandas externas del medio como a los diversos hitos internos del sujeto.

Así mismo es fundamental recordar ciertos rasgos de estos dominios: En primer lugar las taxonomías describen actividades desarrolladas por el o la estudiante. Es decir, centran en éste o ésta el protagonismo del proceso de aprendizaje. En este sentido, el énfasis que desde siempre se hizo sobre el redactado en forma de verbo de acción, no resulta una trivialidad o convencionalidad formal. Un verbo de acción supone actividad por parte de quien la realiza, que se evidenciará en un producto o un resultado concreto. Y por tanto evaluable. En segundo lugar, en las taxonomías se des-

criben productos, realizaciones o ejemplos muy concretos sobre la materialización de estos aprendizajes, lo que en términos actuales serían los resultados de aprendizaje. Estas descripciones vuelven a reforzar el sentido aplicado y experiencial del aprendizaje. Finalmente, en las taxonomías se establecen una serie de clasificaciones de naturaleza jerárquica. Es decir, las diversas acciones no están en el mismo rango, sino que suponen una relación en la que cada nivel depende de la capacidad del alumno o alumna para desempeñarse en el nivel o los niveles precedentes.

En la misma línea, Robert Gagné (1985,1987) ofreció años más tarde una serie de principios muy útiles para el diseño de acciones educativas: el primero apostaba por que cualquier tarea hecha por una persona debía ser subdividida en un conjunto de tareas complementarias; que podían ser bastante diferentes entre sí (en términos de las operaciones necesarias para realizarlas).

El segundo principio planteaba que estas tareas complementarias eran intermediarias en la realización de la tarea final; es decir, su presencia aseguraba una transferencia positiva hacia un resultado final práctico y su ausencia podía reducir esa transferencia casi a cero. El tercer principio sintetizaba que el diseño del aprendizaje consistía en: a) Identificar las tareas que componen el producto final; b) Asegurar que cada una de ellas pueda ser llevada a cabo en su totalidad; y c) Disponer la situación de aprendizaje en una secuencia tal que asegure el efecto mediador entre un componente y otro.

Vemos, pues, como el énfasis en la actividad del alumno o alumna, la exigencia de resultados evaluables, la asunción de la interdependencia de diversos dominios y la existencia de diversos rangos relativos complejidad de los procesos no son argumentos nuevos o exclusivos al constructo de competencia. Están sólida e incuestiona-

blemente en nuestro discurso pedagógico desde décadas. Entonces, por qué han tomado tal protagonismo las competencias como símbolo y meta de los diseños curriculares en estos primeros lustros del S.XXI? La hipótesis que sostengo para explicar el porqué se han “relegado” las aportaciones de Bloom como base para el diseño curricular y adoptar el enfoque de competencias se sustenta en tres premisas que voy a presentar a continuación.

La naturaleza del conocimiento

Tal como se ha mencionado, Bloom y sus colegas plantearon un amplio y complejo mapa sobre los dominios de aprendizaje en los años cincuenta, que ha venido siendo actualizado hasta nuestro siglo con la incorporación de las dimensiones digitales de las TICs. Pero a la hora de analizar la naturaleza del conocimiento requerida en nuestra sociedad actual es especialmente relevante la aportación de Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow (1994) en relación a la necesaria e inseparable conectividad entre los mundos de la educación, trabajo y la vida en general.

Efectivamente, estos autores postularían que se da aprendizaje y desarrollo más allá de los entornos educativos formalizados. Es más, reconocen la existencia de una amplia zona oscura en donde el desempeño de la persona en un contexto dado se explica más allá de los tradicionales saberes disciplinares. Es decir, intentan reconocer y explicar porqué un saber disciplinar, formalizado y acreditado no garantiza un idóneo desempeño profesional, social o la estabilidad personal mientras personas que carecen de estos saberes formales sí logran, mediante la movilización de otros recursos y procesos, estos éxitos.

La educación ha sido construida, en gran medida, en torno a lo que Gibbons et al (1994) llamaron Modo 1 o conocimiento

disciplinar "científico". Este conocimiento, generado en la comunidad académica y difundido en las universidades, constituye el grueso del Currículum de los sistemas educativos. Pero el mundo profesional, del trabajo y la sociedad, en general, no está limitado por las culturas y las metodologías de los aprendizajes disciplinarios.

La valoración de que el conocimiento disciplinar es insuficiente para formar hacia el desempeño socioprofesional ha sido compartida por muchos autores (Eraut, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995; Savage, 1996; Marsick y Watkins, 1990; Cseh et al, 2000). Para ellos, nuestro mundo global, super-complejo y en continua transformación requiere de la capacidad para trabajar con muchos y diferentes tipos de conocimiento.

Con el fin de hacer frente a los problemas emergentes mediante un diverso espectro de posibles soluciones, Gibbons y sus colegas designaron "Modo 2" a este segundo tipo de conocimiento; el generado en contextos interdisciplinarios, sociales y económicos. Tal conocimiento es un conocimiento que se produce a través de un proceso de negociación continua a partir de una sucesión de tránsitos y resolución de problemas entre diversos contextos y situaciones.

El Modo 2 debe de ser útil, aplicado y cumplir con el propósito particular de resolver los problemas actuales y emergentes. Problemas que son contextualizados e interdependientes. Es decir, el contexto (ya sea educativo, social, profesional, etc.) genera situaciones que han de ser afrontadas por la persona y a su vez genera conocimiento. Un conocimiento fáctico, no científico, ajeno a los marcos disciplinares, pero que puede ser igual de válido y legítimo.

Es entonces cuando el concepto de competencias toma sentido. Pues, tal y como se detallará más adelante, las competencias reconocen y legitiman estos saberes infor-

malmente aprendidos a lo largo de la vida; tomando carta de naturaleza en su contextualización al responder adaptativamente a los diversos requerimientos del escenario en el que se han de aplicar.

Un mundo complejo

Un segundo elemento es el reconocimiento de la realidad en que se circunscribe y a la que se debe la educación actualmente. La sociedad del conocimiento está avanzando *hacia una nueva sociedad de la "mundialización y de las diferencias, de la creatividad y las desigualdades, del bienestar y de la pobreza, de los grandes descubrimientos científicos y del deterioro de la naturaleza y del planeta"* (Medina et al., 2009: 8).

Es plenamente aceptado y reconocido que en la actualidad, todo está interconectado y los conflictos sociales, ecológicos, políticos y económicos no son tan sólo cuestiones locales o parciales de algunas colectividades, sino verdaderos problemas globales. Nuestro mundo reclama la construcción colectiva de nuevas formas de sentir, valorar, pensar y actuar que posibiliten alcanzar una vida digna en un entorno sostenible a toda la ciudadanía del planeta. Es necesario un cambio de perspectiva que oriente nuevas maneras de abordar el conocimiento de la realidad y que permita tomar decisiones para construir nuevas maneras de afrontar la vida. El conocimiento científico y la educación deberían aportar a la ciudadanía y a la comunidad elementos para la construcción de un mundo más justo y sostenible (Bonil et al. 2004).

Los sistemas educativos no han de permanecer ajenos a estos retos. Los sistemas educativos se enfrentan al reto de preparar a su alumnado para un mundo complejo (Stacey, 2000; Stacey et al, 2000) o super-complejo (Barnett, 2000). Este mismo autor realiza un interesante análisis sobre la relación entre el conocimiento que se crea

en los sistemas educativos, fundamentalmente en educación superior, y su pertenencia. Ante un mundo que constantemente nos viene desafiando conceptualmente, las personas tienen que asumir la responsabilidad de reconstruirse constantemente a lo largo de su vida. Para ello se requieren una serie de atributos tales como la flexibilidad, la adaptabilidad y la autoconfianza.

Para que ello fuera posible, el currículum tendría que ser entendido como un conjunto de estrategias, más o menos intencionales, capaces de producir en cada estudiante un conjunto de subjetividades. Subjetividades que implican la capacidad del alumnado para ejercer diversos roles según las diversas expectativas sociales que se generan en este mundo supercomplejo. Es decir, se ha de llegar a ser una persona capaz de evaluar apreciativamente los requerimientos de cada contexto, de cada función, de cada situación para dar una respuesta adecuada en la que se concilien demandas, recursos y el propio sentido personal: Conciencia y eficacia adaptativa serán los elementos clave en el devenir personal y profesional. Las competencias pueden aportar ambas connotaciones.

Los límites del anterior modelo derivado de su operativización en los sistemas educativos

En tercer lugar, creemos que la deriva que tomó la planificación educativa; centrándose casi exclusivamente en unos aspectos formales y olvidando los sustanciales derivó a un saber fragmentado, no aplicado ni contextualizado. Un saber rotundamente insuficiente para dar respuesta a los retos humanos, sociales y profesionales de nuestro mundo actual.

La fragmentación vino, a mi juicio, de una no adecuada operativización de la taxonomía de Bloom. Ésta, al distinguir tres domi-

nios de aprendizaje, motivó una formulación de objetivos especializados, fundamentados en áreas de contenido disciplinares que a lo largo del tiempo se fueron impermeabilizando unas de otras. Esta gravidez disciplinar, que dotaba de rigor científico al currículum, motivó inexorable e imperceptiblemente un cambio en la centralidad del proceso educativo.

Así, olvidando lo que el mismo Bloom planteaba, se desplazó el protagonismo de la relación educativa del alumno al profesorado al verse a este último como icono del saber disciplinar. Del aprendizaje a la enseñanza, al ser el docente el protagonista, se fue, pues, “olvidando o relegando” la acción, la practicidad del proceso – que Bloom, Gagne y otros incorporaban como elementos fundamentales – a la teoría. Se fue olvidando el contexto, la aplicabilidad en el mundo más cercano al alumno, su instrumentalidad motivacional en pos de la fundamentación teórica.

Este sesgo teórico fue especialmente grave en los sistemas educativos latinos de nuestro orbe, al disponer de unos modelos de educación superior con una antigua tradición escolástica. Efectivamente, detrás de cada sistema educativo hay un modelo que orienta la visión y misión del sistema. En los países anglosajones se fueron perfilando modelos orientados a la praxis profesionalizadora. En los modelos latinos europeos se conservaron la orientación más educadora con raíces escolásticas. Por ello en los sistemas educativos anglosajones, el avance del conocimiento disciplinar no ha implicado olvidar la aplicabilidad, la utilidad y la transferencia. Mientras que en nuestros sistemas, a medida que se avanzaba en la ciencia, más peso se daba a la fundamentación disciplinar. A mi juicio, ello podría explicar el porqué de la virulencia y pertinencia del debate entorno a los procesos de reforma: Los modelos educativos reflejan ideologías, intereses económicos y también concepciones culturales.

Cuadro 1: Definiciones de Competencias (Tejada, 1999:5)

“Conjunto estabilizados de saberes y saber-hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándares, de tipos de razonamiento, que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje” (Montmollin, 1984).

“La capacidad individual para emprender actividades que requieran unaplanificación, ejecución y control autónomos” (Federación alemana de empresarios de ingeniería, 1985).

“La aplicación de las destrezas, conocimientos y actitudes a las tareas o combinaciones de tareas conforme a los niveles exigidos en condiciones operativas”(Prescott, 1985).

”Conjunto específico de destrezas necesarias para desarrollar un trabajo particular y puede también incluir las cualidades necesarias para actuar en un rol profesional” (Jessup, 1991).

“Conjuntos de conocimiento, de capacidades de acción y de comportamiento estructurados en función de un objetivo y en un tipo de situación dada” (Gilbert y Parlier, 1992).

“Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994).

“La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar” (Le Boterf (1994)

“Habilidad adquirida gracias a la asimilación de información pertinentes y a la experiencia” (Belisle y Linard, 1996).

“Son repertorios de conocimiento que algunos dominan mejor que otros, lo que les hace eficaces en una situación determinada” (Levy-Leboyer, 1997).

“Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, en situaciones test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos” (Levy-Leboyer, 1997).

“La persona competente es la que posee los atributos-conocimientos, valores, habilidades y actitudes- necesarios para desempeñar su trabajo con la norma idónea” (Mertens, 1998)

“La construcción de las competencias es inseparable de la formación de pautas de movilización intencional de los conocimientos, en tiempo real, puestas al servicio de una acción eficaz” (Perrenoud, 2003)

“ La competencia tiene relación con la acción, se desarrolla, se actualiza, en la acción; está vinculada a un contexto, a una situación dada; integra diferentes elementos: saberes, procedimientos, actitudes, normas; facilita la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas; es educable” (Corominas, 2005)

Cuadro 2: Rasgos del Concepto

El concepto es aplicable a las personas

Se expresa en términos de conductas observables

Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” integrados entre sí.

Incluye las capacidades y procedimientos informales además de las formales.

Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.

Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.

Se inscribe en un contexto determinado que comporta unos criterios o referentes de desempeño específicos.

Incluye, por lo tanto, la capacidad de participar en la evolución de una situación de trabajo.

Ser transferibles a otras situaciones de trabajo en el seno de la propia empresa o en otras diferentes.

Movilizan elementos de personalidad, valores, formación, experiencia tanto de tipo técnico, social o moral.

Así en procesos de convergencia como el de Bolonia se han confrontado no sólo una concepción de la educación superior sino también tradiciones culturales diferentes e ideológicas diferentes respecto al sentido y naturaleza de la educación.

Los problemas de operativización de los aportes de Bloom y Gagne no descalifican, en sí mismos, la validez de los fundamentos. Pero ante la consideración a volver a reencuadrar el modelo que se venía implementando desde décadas o implementar otro nuevo que integrara esta nueva visión del conocimiento y del papel de contexto, yo creo que se consideró, internacionalmente, que sería más fácil introducir un “nuevo” concepto. Un nuevo concepto para una nueva era. Un concepto que ya existía en contextos profesionales, pero que se transfirió a todo el sistema: las competencias. Es el momento de conocer y analizar con un cierto detalle, la historia de este término “competencias”;

amado u odiado sin término medio. En el siguiente apartado se procederá a ello.

Un Concepto Complicado

Se ha encontrado un amplísimo muestrario de definiciones del concepto de competencias a partir de los primeros estudios en el ámbito lingüístico de Chomsky (1995) y del de la psicología (Mc Clelland, 1973). En este sentido son valiosas las propuestas de reseñas y estudios sobre las diversas maneras de entender y definir las competencias de Navío, 2006; Rodríguez, 2006; Geffroy y Tijou, 2002; Rychen y Salganik, 2001.

Tejada (1999) efectuó un interesante intento de conceptualización de las competencias partiendo del análisis lexicológico del término competencia y del estudio de algunas de las propuestas de definición. Desde el punto de vista etimológico, el origen del término competencia radica en el

verbo latino “competere” (ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse) para pasar también a acepciones como “responder a, corresponder” “estar en buen estado” “ser-suficiente”. La complejidad del término queda ampliamente reflejada a la vista de las diversas definiciones que recopiló este mismo autor y que se sintetizan en el **cuadro 1 (Ver Página 47)**

De estas definiciones se puede apreciar que el término es aplicado a contextos profesionales y no profesionales. Que puede aplicarse a una persona sin consideraciones concretas de edad, género, cualificación o estatus profesional y que comporta la movilización de un complejo conjunto de recursos y su aplicación contextualizada en acción. Aneas (2003) sintetizó varios rasgos del concepto cómo se pueden observar en el **Cuadro 2 (Ver Página 48)**

El esfuerzo por sistematizar el constructo ha empujado a diversos autores como a proponer una serie de clasificaciones en base a sus fundamentos ontológicos, epistemológicos así como sus orientaciones teleológicas. En este sentido, a menudo surge el dilema: Qué es más apropiado, hablar de competencia o de competencias? A menudo se usan de manera indistinta, pero es necesario clarificar su correcta connotación. Esta cuestión supone tanto indagar sobre la naturaleza unidimensional o plural de la misma, como plantearnos si el término define atributos o procesos. Es necesaria una clarificación de estos fundamentos epistemológicos para intentar poner orden y coherencia en el difícil reto de operativizar y evaluar un sistema educativo, un diseño curricular o un programa de desarrollo profesional basado en competencias.

Se han identificado diversas definiciones de acuerdo a la naturaleza que se otorga al término. Rodríguez (2006) los sintetizó tal como se ilustra en el **Cuadro 3 (Ver Página 50)**.

Es decir, podemos hallar conceptualizaciones de competencias que las asimilan a una aptitud singular hasta otras que no sólo integran diversos elementos y dimensiones, sino que recogen la naturaleza dinámica de sus interacciones. A partir de las pautas de Sandberg (1994, 2000) y Rychen & Salganil (2001) se han identificado tres enfoques teóricos que a mi juicio pueden caracterizarse según el posterior desarrollo metodológico con el que se operen las competencias.

Enfoques Racionalistas

Estos enfoques tratan de los conocimientos, aptitudes y capacidades necesarias para ejecutar una determinada tarea de manera eficiente. Se remontan a épocas de la revolución industrial que aún perviven en muchos entornos laborales y educativos. Los resultados finales en cuanto a realización de tarea y beneficios de la organización son lo prioritario.

Se procura objetivar al máximo todos los componentes de la competencia para valorar la eficacia y eficiencia del resultado. Pese a que los planteamientos tayloristas ya estén en desuso, se ha de mantener una actitud vigilante y crítica en cuanto a en muchos entornos educativos, se aplica este enfoque despersonalizado, materialista y objetivo al máximo.

En este sentido me preocupa la minuciosidad de ciertos mapas de competencias, que intentan pormenorizar hasta el máximo detalle las diversas conductas en función a su desempeño y nivel de cualificación. O la sustitución de unos claros criterios evaluativos con minuciosas rúbricas objetivas. Estos recursos pueden propiciar un nuevo desequilibrio al dar todo el peso a los factores conductuales, externos y objetivables; ignorar los determinantes contextuales, los procesos intersubjetivos y las actitudes y valores. Cosa que, nuevamente, adulteraría el concepto tal y como se debe concebir en nuestra sociedad compleja. Las clasificacio-

Cuadro 3: Resumen de la Clasificación de los Modelos de Competencias (Rodríguez Moreno, 2060: 58)

Modelos de Estudio de la Competencia	Tipologías
Unidimensionales: El término de competencia coincide con una única dimensión que se considera adecuada para expresar y representar exclusivamente el concepto	Aptitudinales
	Declarativas
	Procedimentales o de desempeño
	Relacionales
Multidimensionales: Reconocen la contribución de varios componentes que convergen para originar la competencia. Aunque en cada modelo quede subrayado el papel básico y prioritario de un componente respecto al otro.	Cognitivas
	Metacognitivas
	Evolutivas
	Psicosociales
	Humanísticas
Integradores: Son tentativas de definición que se proponen recuperar los aspectos sobresalientes de las anteriores perspectivas para, eclécticamente, llegar a conseguir una visión recompuesta y compleja del término	Integradas
	Eclécticas

nes de competencias clave de Spencer y Spencer (1993) o Boyatzis (1998) serían ilustraciones de este enfoque.

Enfoques Holísticos

Estos enfoques integran diversos modelos de competencias que a su vez son multidimensionales e integradores. Como en los racionalistas, se comparte la naturaleza funcional de la competencia, en cuanto a responder a demandas del contexto, pero se distancian de ellos al reconocer una natura-

leza más compleja y global al término. En estos modelos se avanza más en el reconocimiento de la estructura interna de estos componentes, por ejemplo: conocimientos básicos, capacidades cognitivas, capacidades de pensamiento analítico y crítico, capacidad para tomar decisiones, resolver problemas... Y no sólo se intentan discernir estos componentes sino sus mecanismos de activación y aplicación. De ahí que tome tanto protagonismo lo que Weinert llamó *competencia de acción* (2001). En síntesis, estos enfoques no centran tanto su mirada

en la tarea y la organización como en el enfoque racionalista sino en el sujeto que hace. Prestan, por lo tanto, una particular atención a los recursos psicosociales que median entre el sujeto y su entorno a través de una relación dialéctica y dinámica. Los modelos de competencias de Bunks (1994), Le Boterf (1991), Alex, L (1991), Echeverría (2002) o Aneas (2003) son ilustrativos de este enfoque

Enfoques Interpretativos

La tradición interpretativa en el estudio de los procesos sociales se ha desarrollado, sobre todo, en la sociología. Max Weber fue su iniciador, Anthony Giddens un autor relevante actual. El rasgo epistemológico fundamental de estos enfoques es su base epistemológica. Que se traduce en la asunción según la que la persona y el mundo están indisolublemente ligados a la experiencia vivida.

Por lo tanto, la competencia no es el encuentro ni la suma de dos entidades separadas: la persona y su entorno de requerimientos, sino que ambos forman una única entidad gracias al significado que el trabajo (profesional o la actividad de aprendizaje) asume en la experiencia de la persona (Navío, 2005). Las consecuencias operativas de este enfoque han sido claramente sintetizadas por Rodríguez (2010). Seguidamente se presentan algunas de ellas: a) Una característica de la *competencia situada* es que se despliega en condiciones de consciencia práctica sobre la base de conocimientos tácitos. b) Los modos como las personas trabajan difieren a menudo de los procesos explicados en los manuales y los cursos de formación, al correlacionarlos con sus atributos experienciales (Schön, 1983). c) Los modos de adquirir experiencia y estructurarla toman más relevancia que los propios atributos del trabajo. d) Estos modos de adquirir experiencia cam-

bian y se desarrollan por la reflexión sobre esa misma experiencia. e) La capacidad de autoaprendizaje y aprender a partir de la experiencia son determinantes en la formación de las competencias, así como la capacidad de producir pensamiento reflexivo y transformador (Mezirow, 1991). De los resultados de diversas investigaciones se desprende que al final el desarrollo de las competencias depende de la capacidad de cambiar el enfoque metodológico (o punto de vista) y la capacidad de reformular el problema es más importante que la acumulación lineal y mecánica de experiencias y conocimientos basados en contenidos.

Las Competencias Desde La Complejidad

El pensamiento complejo también puede aportar elementos muy significativos para comprender y describir el concepto de competencias. Así los principios ontológicos y epistemológicos de este pensamiento aportan nuevos elementos para comprender y operar educativamente las competencias. Principios que se presentarán a continuación, según el trabajo de Aneas y Cid (2010).

Sistema Ecológico

La idea de este principio ha sido considerada por autores como Maturana, Varela. Según estos autores, los seres vivos configuran sistemas que presentan una red de procesos u operaciones (que los definen y caracteriza) que pueden crearse, destruirse o modificarse, como respuesta a las perturbaciones del medio. Morin también consideró la teoría de sistemas y recordó que la primera lección sistémica es que “*el todo es más que la suma de las partes*” dado que se pueden dar efectos, fenómenos emergentes por la interacción de estas partes. Este principio, a nuestro juicio, describe perfectamente como las organizaciones y los contextos socioeducativos responden a los

cambios de su entorno y generan, a su vez, respuestas adaptativas por parte de las personas, ya sea desde un rol profesional o ciudadano.

Autoorganización.

Un elemento clave en este paradigma es la concepción de las organizaciones sociales como realidades autoorganizativas y auto-generativas. Aunque el objeto inicial de conceptualización fueron los organismos vivos (Von Neuman, Von Foerster, Prigogine, Maturana y Luhmann, entre otros) posteriormente se transfirió el concepto a los fenómenos y grupos sociales (Morin); evidenciando esta capacidad en colectivos, grupos y organizaciones.

Este concepto, recoge la capacidad del ser vivo, del grupo social, de la comunidad de auto generarse desde si misma; desarrollándose, reproduciéndose, reemplazando desde si aquellos elementos que fallan o mueren. Este sentido *autoorganizativo* también ha sido denominado como *auto-poiesis*.

La autoorganización la efectúa el sistema. Integrando como entradas, las respuestas que genera y le devuelve el contexto, en un bucle recursivo que no tiene fin. Entradas que generarán emergencias, eliminaciones y transformaciones de algunos de los componentes del mismo, siempre con el objeto de lograr la supervivencia y adaptación del sí. La recursión implica un bucle generador en el cual los productos y los efectos son ellos mismos productores y causadores de lo que los produce.

Un rasgo importante de esta autoorganización se basa en el principio de “orden por el ruido” de Von Foerster quien identificó la secuencia dialógica orden/desorden/ desorden/organización en el campo físico y que Morin, nuevamente, transfirió a los fenómenos sociales y humanos. Este principio

ilustra como todo componente de la realidad lleva a cabo esta autogeneración a partir de sucesivos pasos en los que se alternan fases de orden y desorden, equilibrio y desequilibrio. Así comprendemos la confusión, el desorden, el conflicto e incluso la guerra que lleva a la comprensión, el orden, la armonía y la paz; que ante un nuevo estímulo podrá transformarse, nuevamente en caos, incertidumbre, etc. que caracteriza cualquier proceso en el que está implicado una persona (ya sea un aprendizaje, una relación afectiva, el devenir de una comunidad....).

Los aportes narrativos y fenomenológicos concuerdan perfectamente con este proceso autoorganizativo. La apreciación de requerimientos, la valoración de los recursos y estrategias y el desempeño se desarrolla en un entorno (social, biológico, político, cultural...) mediante un flujo de intercambio permanente, mediatizado siempre por la vivencia y conciencia de la propia experiencia.

Sentido

Tal y como sintetiza (Quintar, 1998), Luhmann desarrolló una teoría de organización social en el reconocimiento de las diferencias. Desde ese reconocimiento asumió el concepto de complejidad y de autoorganización identificando las *autorreferencias emergentes* como ejes estables de la organización; guiando sus procesos autogenerativos. Estas autorreferencias, si bien son estables, no son estructuras permanentes que determinan el sistema; por el contrario, es su funcionalidad en la relación sistema/entorno la que la condiciona en su configuración.

Las *contingencias* abren la posibilidad de transformación permanente del sistema. Es aquí donde adquiere relevancia la introducción de elementos fenomenológicos como el concepto de sentido. El sentido es una estrategia selectiva mediante la cual se elige entre las diversas posibilidades que forman

parte de las autorreferencias, pero sin eliminar definitivamente las posibilidades no seleccionadas. Ello permite elegir las nuevamente cuando es pertinente en el proceso autoorganizativo. Este sentido puede emerger tanto desde el marco de requerimientos como de la propia subjetividad de la persona que dota de instrumentalidad y motivación tanto la finalidad como la estrategia a aplicar.

Realidad Hologramática

Este principio, tratado fundamentalmente por Morin y que se basaría en la teoría de los fractales, evidenciaría la paradoja de ciertos sistemas en los que no solamente la parte está en el todo sino que el todo está en la parte. Así, igual que en la célula está el patrimonio genético de todo el individuo, así la persona, una pequeña parte de la sociedad, es fruto y reflejo de la misma, es su ser y vivir a través de la socialización.

El principio hologramático explica que el grupo social, el grupo cultural, la organización (empresarial, social, educativa) está formada por individuos que, a su vez reflejan a través de sus lenguajes, sus comportamientos y construcciones de la sociedad. Y estos individuos, a su vez y desde una perspectiva sistémica, reproducen y generan valores y significados en la organización y la sociedad.

Este principio conlleva la necesidad de focalizar en el estudio de los fenómenos sin que ello pueda entenderse como una simplificación reductora de la complejidad. *“La necesaria focalización debe contemplarse como un viaje hacia lo específico sin perder la conexión con la globalidad del fenómeno”* (Bonil et al, 2004b: 14). Así mismo implica el considerar el nivel escalar como variable determinante en el estudio de los fenómenos del mundo. Así, al explicar el fenómeno de las respuestas a los diversos requerimientos es importante considerarlo

como un sistema que se explica por la interacción de diversidad de sistemas (el socioeconómico, el político, el tecnológico...). Paralelamente, al explicar cada uno de dichos sistemas, deben considerarse nuevos subsistemas que lo conforman.

Ello conlleva contemplar los fenómenos del mundo, y como tal, los procesos de cualificación no como una red poliédrica, sino bajo un modelo fractal en el que se establecen multitud de relaciones que ponen de manifiesto un componente de incertidumbre en el conocimiento humano. Una incertidumbre derivada de la imposibilidad de conocer y controlar todos los elementos en juego y del carácter dinámico de las relaciones que se establecen entre las diversas escalas.

Así, desde el aula, el centro de prácticas, la comunidad, la empresa, el mercado de trabajo hasta los niveles más globales del sistema se tiene o experimenta la influencia del mismo y se tiene la oportunidad de influir en él.

El Principio Dialógico.

Este principio postula que para comprender la realidad es necesario comprender y aceptar la indisociable relación que une a principios o nociones antagónicas, aunque aparentemente debieran rechazarse entre sí. Una ilustración del mismo la aporta Morín, recordando como el *“físico Niels Bohr reconocía la necesidad de pensar las partículas físicas como corpúsculos y como ondas al mismo tiempo. O como Pascal decía “lo contrario de una verdad no es el error sino una verdad contraria”* (1997: 20). Según Bonil et al. (2004b:12), *“bajo la perspectiva dialógica los fenómenos del mundo pueden verse como espacios de confluencia complementaria de elementos que, a priori, pueden parecer antagónicos”*. Ello permite comprender la existencia simultánea y complementaria del orden y el desorden que posibilita la información como

elemento organizador, y la complementariedad entre permanencia y cambio, base de la estabilidad dinámica del sistema.

La perspectiva dialógica pone también de relieve la complementariedad de aspectos cómo el rigor y la espontaneidad, en la construcción del conocimiento. Bajo dicha mirada, la racionalidad, la seriedad, la neutralidad, la objetividad, la regularidad, pueden entenderse de forma complementaria a la espontaneidad, la imaginación, la intuición, la irrepitibilidad, el desorden, la libertad.

Con ello se supera una perspectiva que obstaculiza comprender el mundo como una construcción e interpretación humana que sigue unas reglas que permiten construir libremente estrategias, utilizando los límites y las barreras establecidas; unas reglas que permiten activar la creatividad que es racional y también intuitiva. *“Entender que dos realidades antagónicas, como ciertos aspectos profesionales, lejos de repelerse resultan indisociables y complementarias para comprender un mismo fenómeno conlleva que la cualificación también pueda ser vista como espacio de diálogo entre razón y pasión, entre autonomía y dependencia, entre lo individual y lo colectivo”* (Bonil et al. 2004b: 21).

Este principio, en cierto modo, explicaría y legitimaría como naturales las permanentes contradicciones y dilemas en los que vive la persona como profesional, alumno, profesor... y la institución (sea empresa o centro educativo) como agente de cambio, de rigor, de resistencia, caos y fuentes de errores.

Incertidumbre

Basado en este principio dialógico conlleva, así mismo, entender el conocimiento como resultado de una dinámica constante derivada de un diálogo continuado de las per-

sonas con el entorno, sujeto siempre a la incertidumbre. Consecuentemente, comporta pensar que no existen formas de conocimiento que puedan asumir en su totalidad la explicación de los fenómenos del mundo. Ni garantías absolutas que nuestra respuesta sea la adecuada. Hay demasiados elementos y variables implicadas y debe asumirse un alto grado de incertidumbre.

La perspectiva dialógica resalta el carácter dinámico del pensamiento poniendo de manifiesto la importancia de un diálogo continuado entre certeza e incertidumbre. La certeza que ofrece el conocimiento construido por cada individuo y por cada disciplina. La incertidumbre sobre el valor y rigor del conocimiento no formalmente. La incertidumbre sobre el peso y sesgo de la propia experiencia y conciencia.

La incertidumbre de asumir los individuos como espacios de confluencia de diversidad de dimensiones. La incertidumbre que conlleva la convergencia de procesos y contextos tecnológicos, financieros, demográficos, políticos, etc. Por todo ello, apuesto por un concepto de competencias integrador, que comprenda la naturaleza fenomenológica de la relación entre la persona y su diversos entornos sociales, relaciones que están caracterizadas según los rasgos del pensamiento complejo.

Ello implica evitar operativizaciones excesivamente racionalistas y tecnocráticas, aceptar un margen de singularidad e incertidumbre; aceptando que siempre habrá una zona oscura que no se podrá llegar a evaluar ni controlar y apostar por la comprensión del sentido de lo que significa e implica el diseño y desarrollo de procesos educativos según el enfoque de las competencias.

Este es mi posicionamiento epistemológico. Pero cabe reflexionar sobre cómo está siendo entendido y aplicado dicho enfoque.

Su Instrumentalización

Se han vertido críticas sobre el materialismo, la instrumentalización ideológica del enfoque de competencias. Hay abierto un debate permanente sobre su aplicación en nuestros sistemas educativos. Se reconoce confusión e incomodidad por parte de educadores, incluso, empresarios que no se ven capaces de aplicarlo desde un estado de comprensión y seguridad.

Los conceptos y las teorías son medios, medios para comprender y operar con y en la realidad. Según sean los valores ideológicos, políticos de quienes los aplican podrán convertirse en instrumentos para la emancipación y el desarrollo o para la sumisión y la alienación. Hay que aplicar una mirada crítica hacia quien aplica estos modelos, cuáles son sus intenciones, como los usa o manipula. En el mismo sentido, estos medios no pueden transformarse en fines, en sí mismos.

Tal y como he venido argumentado, puede haber distintos motivos por los que fundamentar los procesos educativos bajo el enfoque de competencias. Pero bajo ese mismo enfoque hay diversas conceptualizaciones, orientaciones que pueden ser utilizadas como instrumento ideológico y político.

Así, el enfoque de educación por competencias ¿Nos transforma en unas piezas más del sistema capitalista? ¿Nos transforma en operarios al servicio de las grandes empresas y el capital? ¿Es una pieza más en el desmantelamiento de la educación pública y el fomento de una educación privada clasista? ¿O nos puede dotar de elementos de crítica, desarrollo personal y emancipación individual? La respuesta es sencilla: dependerá de cómo lo comprendamos y de cómo se instrumentalice este enfoque en el centro, en el aula. Podemos transformar al do-

cente en un registrador de conductas, con mapas y rúbricas, o en un agente que gestione los aprendizajes formales y no formales que respondan a los criterios de emergencia, contextualización y flexibilidad que caracterizan las competencias.

Según qué modelo de competencias adoptemos, posiblemente seamos capaces de crear aprendizajes significativos, trascendentes, pertinentes e integrales en nuestro alumnado. Respetando la singularidad de la relación educativa en cada momento, en cada escenario, en cada persona. O retroceder al conductismo más arcaico.

El anterior modelo fue instrumentalizado, y también lo viene siendo éste. A nivel político, está siendo instrumentalizado en muchos países para aplicar una política liberal. Que mediante el rodillo de la estandarización y la evaluación está justificando un desmantelamiento de muchos sistemas públicos de educación, la generación de un sistema clasista de educación y la transformación de la educación en un producto comercial más, del que pueden obtenerse sustanciosos beneficios económicos. Estos resultados no son efectos de la implementación del enfoque de competencias, sino de los intereses que hay detrás.

Si recordamos las implicaciones ontológicas y epistemológicas que se han venido presentando en este trabajo, el aplicar el enfoque de competencias podría ser un medio para formar personas integrales, interconectadas con los diversos sistemas y contextos en los que la persona tiene relación (profesional, comunitario, social...).

Podría ser un medio de emancipación personal (al propugnar una comprensión, conciencia y crítica) de los procesos más allá de la tarea concreta y singular a realizar (no sólo en el plano situacional, sino temporal), podría ser un medio para lograr la igualdad de oportunidades y desarrollo de las comu-

nidades (al reconocerse los saberes y logros adquiridos más allá de los sistemas educativos o de trabajo formales: siempre mediatizados por factores socioeconómicos y de clase)

La aplicación de este enfoque también está siendo instrumentalizado por agencias, empresas y grupos de poder profesionales. Los cuales, bajo la gestión y evaluación de los sistemas bajo este enfoque, presentan procedimientos y sistemas incomprensibles, inútiles para la mejora de la educación. Pero que justifican poder, influencia y altos honorarios profesionales bajo el concepto de asesoría externa.

La consiga: “hacer complicado lo complejo para vender una asesoría accesoria” es común en este tiempo. Valoro esta práctica como inmoral porque redundante en el presente y futuro de las personas.

Y como incompetente, desde la perspectiva profesional. Más valdría que estas asesorías y agencias pensaran y ofertaran servicios realmente pertinentes, útiles y con valor añadido para la mejora de nuestra sociedad, de nuestro planeta.

Últimas Reflexiones

Espero haber mostrado elementos para comprender el porqué se abandonó el tradicional modelo de diseño curricular basado en Bloom y los contenidos disciplinares y se ha apostado por el enfoque de competencias. La complejidad epistemológica del constructo no facilita su aplicación en las aulas y las organizaciones. Tampoco la situación política, económica y social global en que vivimos.

Muchos intereses hay en juego, algunos bienintencionados y otros no, algunos particulares y otros colectivos y corporativos. Yo apuesto por lo que de positivo implica este enfoque: visión holística e integrada de

la persona y su entorno, reconocimiento de su poder y protagonismo como individuo, miembro de una colectividad, de la sociedad y valoración de las experiencias y vivencias (subjetivas e intersubjetivas) de la persona, más allá del contexto y situación en que se hayan dado.

La aplicación de estos elementos a la práctica no es fácil, nunca ha sido ni será fácil aplicar algo complejo que tenga relación con la persona, con la comunidad, con la sociedad. Pero ciertos principios pedagógicos nos ayudarán en la tarea:

Respecto a la formulación de los fines y objetivos del currículum:

- a) Hay que partir de un modelo taxonómico competencial claro y comprensible, que integre tanto competencias específicas como competencias transversales que integren tanto aspectos funcionales, comunitarios y sociales,
- b) Identificar y describir resultados de aprendizaje coherentes y afines con las competencias que se desean desarrollar,
- c) Articular una secuenciación de conocimientos y actividades a realizar el alumnado desde la lógica compleja, dinámica y contextualizada de las competencias.

Respecto la didáctica:

- a) Hay que pensar en el alumnado, presentando los contenidos y actividades de manera que el alumnado les dote de sentido,
- b) Hay que vincular los fines, contenidos y actividades con la realidad y la experiencia del alumnado,
- c) La participación del alumnado es clave como medio de motivación, cons-

trucción del aprendizaje y retroalimentación,

d) Las prácticas en entornos reales sociales y profesionales (por ejemplo: prácticas profesionales y actividades de aprendizaje- servicio) son un componente clave al ser los contextos naturales de aplicación de las competencias,

e) Integración curricular de los saberes disciplinares y no disciplinares,

f) Aplicar la secuencia: Experiencia/ reflexión/ feed-back ,

g) Hacer explícitos los aprendizajes tácitos del alumnado,

h) Fomentar el debate entre pares y el trabajo colaborativo,

Respecto la evaluación:

a) Basarse en los resultados de aprendizaje integrados,

b) Utilizar diversas estrategias,

c) Ampliar los campos a evaluar,

d) No confundir la evaluación continua con el feed- back permanente,

e) Introducir la autoevaluación,

f) Considerar la aportación del alumnado en el proceso y resultado colectivo,

g) Especificar y comunicar los criterios de evaluación y

h) Tener en cuenta no sólo los resultados finales, también el proceso.

Respecto a la organización educativa:

a) Articular estructuras de supervisión y

apoyo mutuo desde la flexibilidad,

b) Disponer de tiempo y recursos,

c) Estimular y propiciar la generosidad y el pragmatismo,

d) Articular de estructuras de apoyo interna y externa al centro educativo,

e) Demandar y reforzar la participación de todos los agentes implicados,

f) Colaborar con las empresas, el tercer sector y el profesional y

g) Trabajar en equipo inter y transdisciplinar.

No puedo finalizar esta reflexión sin recordar que la aplicación del enfoque de competencias comporta importantes retos y resistencias a superar: el riesgo de complejizar el sistema dada la complejidad del concepto, el riesgo de la instrumentalización política o ideológica por fines ajenos a los educativos, el desconocimiento de cómo se aprenden las competencias (práctica, reflexión y feed-back), las resistencias del profesorado, de las estructuras departamentales y organizativas cerradas y estancas, de los recursos organizativos insuficientes, de las estructuras académicas y de la existencia de un profesorado, que a menudo, carece de competencias profesionales.

Referencias

Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2:23-27.

Aneas, A. (2003) Competencias Interculturales transversales: un modelo para la detección de necesidades formativas. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral electrónica. <http://www.tdx.cesca.es/TDX-1223104-122502/>

- Aneas, A. y Cid. Al (2010). La formación por competencias profesionales desde la transdisciplinariedad. Otra mirada a la docencia en Educación Superior en S. De la Torre y MA Pujol. *Creatividad e innovación. Enseñar con otra conciencia*. Madrid: Editorial Universitas (227-241)
- Barnett, R. (2000a). Supercomplexity and the curriculum, *Studies in Higher Education*, 25(3),255–265.
- Barnett, R. (2000b). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bloom. B.S. et al (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Bonil, J., Calafell, G., Orellana, L., Espinet, M. y Pujol, A. (2004b). El diálogo disciplinar, un camino necesario para avanzar hacia la complejidad Investigar en la escuela (53), 83-98.
- Boyatzis, R. (1982), *The Competent Manager*, N.Y. Wiley and Sons.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional* (1),8-14.
- Cseh, M., Watkins, K. y Marsick, V. (2000). Informal and incidental learning in the workplace, in: G. A. Straka (Ed.) *Conceptions of self-directed learning, theoretical and conceptual considerations* New York: Waxman, 59–74.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- Echeverría, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional*. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Gagné, R.M. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little, Brown and Co.
- Gagné, R.M. y Briggs, L.J. (1987). *Principles of Instructional design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Geffroy, R.M. y Tijou, R. (2002). *Le management des compétences dans les entreprises européennes. Les différentes approches*. Paris: INSEP Consulting Éditions.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies* London: Sage.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Aedipe-Deusto.
- Marsick, V.J. y Watkins, K. E (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- McClelland. D.C. (1973). *Testing for Competence Rather Than for Intelligence*. *American Psychologist*, 28 (1)
- Medina, S., Sevillano, M.L. y Torre, S. (2009). *La universidad para el s.XXI. Espacio europeo de enseñanza superior. Una mirada ecoformadora e intercultural*. Madrid: Editorial Universitas.
- Morin, E. (1995). *Sobre la interdisciplinariedad*. *Revista Complejidad* n° 0, Buenos Aires.
- Morin, E. (1997). *La necesidad de un pensamiento complejo*. En Sergio González

- (Comp.) Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos Santa Fe de Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.13-22.
- Navío, A. (2006). Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation Oxford: Oxford University Press.
- Pellerey, M (2002). Evoluzione e sviluppo degli approcci "per competenze" nella formazione professionale. En A.M. Ajello (Coordi.) La Competenza. Bologna: Il Mulino.49-78.
- Quintar, E. (1998). La enseñanza como puente de vida. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2001). Defining and selectin Key Competencies. Seattle-Toronot-Bern-Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rodríguez, M. L., Serreri, P. y Del Cimmuto, A. (2010). Desarrollo de competencias. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, M. L. (2006) . Evaluación, balance y formación de competencias laborales. Barcelona: Laertes.
- Sandberg, J. (1994). Human competence at work: An interpretative approach. Goteborg: Bas.
- Sandberg, J. (2000). Understanding Human competence at work: An interpretative approach. Academy of Management Journal, 43 (6)
- Savage, C. M. (1996). Fifth generation management: co-creating through virtual enterprising, dynamic teaming and knowledge networking. Boston, MA: Butterworth-Heinemann.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993) Competence at Work , New York, John Wiley and Sons.
- Stacey, R. D. (2000). Strategic management and organisational dynamics: the challenge of complexity, London: Routledge.
- Stacey, R. D., Griffin, D. y Shaw, P. (2000). Complexity and management: fad or radical challenge to systems thinking, London: Routledge
- Schön, D.A: (1983). The reflexive practitioner. New York: Basic Books.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. Documento policopiado accesible en <http://158.109.99.28/dioe/competencias.pdf> el 12 noviembre 2012.
- Tyler, R.W.(1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press (en castellano, Principios básicos del currículum. Buenos Aires: Troquel, 1973)
- Watkins, K. E. (1997). Lessons from informal and incidental learning, in: J. Burgoyne & M. Reynolds (Eds) Management learning: integrating perspectives on theory and practice. London: Sage, 295–311.
- Wienert, F.E. (2001). Concepts of Competence. A conceptual clarification. En D.S. Rychen y L.H. Salganik (Eds.) Defining and selectin Key Competencies. Seattle-Toronot-Bern-Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.