

ACERCA DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES*

1.	Conceptualización inicial.....	2
1.1	Análisis lexicológico del término competencia (primera síntesis).....	2
1.2	¿Qué son las competencias? Algunas definiciones.....	4
2.	Caracterización de las competencias (segunda síntesis).....	6
3.	Enfoques sobre las competencias (tercera síntesis).....	9
4.	Tipología de competencias.....	11
5.	Competencia versus cualificación.....	13
6.	Bibliografía.....	20

José Tejada Fernández, 1999.

*Documento publicado en dos artículos de la **Revista Herramientas**, *Acercas de las competencias profesionales* (I), núm. 56 (pp. 20-30) y *Acercas de las competencias profesionales* (II) 57 (8-14)

1. Conceptualización inicial

No es fácil acotar el concepto de competencia, cuando una somera revisión de la literatura sobre este campo, además de evidenciar los continuos esfuerzos dedicados a esta tarea y los diferentes vaivenes habidos en su concreción desde lo psicológico, pedagógico, laboral, social, etc., indican que este término no es unívoco.

Por otra parte, también es importante destacar que en cada definición existen supuestos previos o unos niveles de abstracción distintos con los que cada autor opera. Esta diferenciación inicial, que implica diferentes parámetros de referencia, provoca que el resultado conceptual, obviamente, sea diferente.

Además, en las diferentes definiciones sobre competencia se incluyen otros conceptos - capacidad, cualificación, aptitud, destreza, etc.,- que por sí mismos también resultan en la mayoría de las veces ambiguos o incluyen en su seno dificultades semánticas.

Sea como fuere, al margen de la problemática particular del concepto, y al margen de la revisión histórica que podríamos realizar al respecto, lo que nos interesa en este momento es realizar un intento de clarificación en este campo. Para ello, con independencia de otros procedimientos, vamos a recurrir al análisis lexicológico del término, el análisis de algunas definiciones significativas al respecto, la revisión de algunos enfoques, para culminar finalmente con la diferenciación de las competencias de otros conceptos asociados.

1.1 Análisis lexicológico del término competencia (primera síntesis)

Desde el punto de vista etimológico, encontramos el origen del término competencia 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”, dando lugar a los adjetivos “*competens-entis*” (participio presente de *competo*) en la línea de competente, conveniente, apropiado para; y los sustantivos “*competio-onis*” competición en juicio y “*competitor-oris*” competidor, concurrente, rival.

Desde el siglo XV nos encontramos con dos verbos en castellano “*competir*” y “*competeter*” que proviniendo del mismo verbo latino (“*competere*”) se diferencian significativamente, pero a su vez entrañan semánticamente el ámbito de la competencia (Corominas, 1967:163).

1. “*Competeter*”: pertenecer o incumbir, dando lugar al sustantivo competencia y al adjetivo competente (apto, adecuado).
2. “*Competir*”: pugnar, rivalizar, dando lugar también al sustantivo competencia, competitividad, y al adjetivo competitivo.

Sea como fuere, en ambos casos, el sustantivo competencia es común, lo que añade dificultad y genera equívocos.

Si reparamos en los diccionarios de la lengua española, en busca de más luz, de nuevo verificamos que las acepciones propuestas tienen que ver con este doble sentido, resultando difícil demostrar la difícil demarcación en una u otra dirección, con lo cual

tenemos que asumir la polisemia de este término.

	•COMPETIR	•COMPETER	•COMPETENCIA	•COMPETENTE
Diccionario de la Real Academia de Lengua Española	<ul style="list-style-type: none"> • Contender dos o más personas entre sí, aspirando unas y otras con empeño a una misma cosa • Igualar una cosa a otra análoga, en la perfección o en las propiedades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertener, tocar o incumbir a uno alguna cosa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa. • Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener una misma cosa. • Incumbencia • Aptitud, idoneidad. • Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto 	<ul style="list-style-type: none"> • Bastante, debido, proporcionado, oportuno, adecuado. • Dícese de la persona a quien compete o incumbe alguna cosa. • Apto, idóneo. • En la primitiva iglesia, catecúmeno ya instruido para su admisión al bautismo.
Diccionario ideconstructivo (Martín Alonso)	<ul style="list-style-type: none"> • Contender, rivalizar, emular, desafiar, apostar, hombrear, entrar en liza 	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Disputa, contienda, lucha, rivalidad, discusión, disensión, pleito, oposición, pendencia, riña, • Obligación, incumbencia, jurisdicción, autoridad, concurrencia.. • Aptitud, habilidad, capacidad, idoneidad, disposición, suficiencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Apto, idóneo, hábil, capacitado, capaz, entendido, docto, diestro. • Correspondiente, dispuesto, debido.
Diccionario de sinónimos castellanos (Grates)	<ul style="list-style-type: none"> • Contender, rivalizar, disputar, batallar. • Igualar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incumbir, tocar, pertenecer, atañer, concernir, corresponder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rivalidad, competición, lucha, contienda. • Aptitud, capacidad, idoneidad, suficiencia, habilidad, disposición. • Incumbencia, obligación, jurisdicción. • Autoridad, potestad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apto, idóneo, capaz, suficiente, hábil, dispuesto, entendido, diestro, ejercitado.
Gran Diccionario Enciclopédico Durvan	<ul style="list-style-type: none"> • Contender dos o más personas entre sí, aspirando unas u otras con empeño a una misma cosa. • Igualar una cosa a otra análoga, en la perfección o en las propiedades 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertener, tocar o incumbir a uno alguna cosa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disputa, contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa. • Rivalidad. • Incumbencia. • Aptitud, idoneidad. • Atribución legítima a una juez o una autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bastante, debido, proporcionado, oportuno, adecuado. • Dícese de la persona a quien compete o incumbe una cosa. • Apto, idóneo.
Gran Enciclopedia Larousse	<ul style="list-style-type: none"> • Contender dos o más personas entre sí, para lograr la misma cosa. • Igualar una cosa a otra en su perfección o propiedades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertener, tocar o incumbir a uno una cosa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disputa o contienda entre dos o más sobre alguna cosa. • Rivalidad, oposición entre dos o más personas. • Incumbencia. • Aptitud, idoneidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bastante, oportuno, adecuado. • Dícese de la persona a quien compete o incumbe una cosa.

Cuadro 1.- Comparación entre diferentes nociones de la competencia

Llegados a este punto, resulta interesante retomar el análisis que nos presenta Prieto (1997: 8 y ss.) sobre las diferentes acepciones ubicados en el ámbito sociolaboral, aunque sólo aludiremos al algunas de ellas por su interés en este momento.

En primer lugar, nos refiere dicho autor, la competencia como *autoridad*, haciendo clara alusión a los asuntos o cometidos que dan bajo la competencia directa de un profesional concreto o una figura profesional. En este caso, estaríamos además ante la acepción de competencia como atribución o *incumbencia*, estando ligada a la figura profesional (tareas y funciones) que “engloba el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación

determinada” (Prieto, 1997:10).

Otra acepción nos ubica la competencia como *capacitación*, refiriéndose al grado de preparación, saber hacer, conocimientos y pericia de una persona como resultado del aprendizaje. En este caso, la competencia alude directamente a las capacidades y habilidades de una persona, que son necesarias desarrollar a través de la formación. También podría considerarse en este punto la competencia como *cualificación*, referida básicamente a la formación necesaria para tener la competencia profesional deseada. De manera que la competencia el resultado del proceso de cualificación que permite “ser capaz de” “estar capacitado para”.

Por último, se puede aludir a la competencia como *suficiencia* o mínimos clave para el buen hacer competente y competitivo. En este caso, se acotan las realizaciones, resultados, experiencias, logros de un titular que debe sobrepasar para acceder o mantenerse satisfactoriamente en una ocupación con garantías de solvencia y profesionalidad.

Todo esto nos lleva a una primera síntesis en la que puede afirmarse que la ***competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional -incumbencia- para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo -suficiencia- que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación.***

Pero esta asunción inicial no está exenta de problemática desde el punto de vista de la formación. Cabría preguntarse aquí qué entrañan las competencias, respecto a qué se diferencian, para poder articular el proceso de capacitación o cualificación; cómo se evalúan, desde la óptica de la suficiencia -estar capacitado, ser capaz- lo que nos lleva a la acreditación y certificación de las mismas; cómo se establecen las competencias profesionales y quién está legitimado para ello; qué tipos de competencias existen; cómo se desarrollan; etc. Estos y otros tantos interrogantes surgen en este momento, y desde la óptica de la formación son ineludibles.

1.2 ¿Qué son las competencias? Algunas definiciones.

La respuesta a esta cuestión no es fácil, habida cuenta, como ya hemos insinuado, de las múltiples y diferentes definiciones que podemos encontrar respecto a este término, amén de la implicación en su definición de otros términos igualmente polisémicos, de los que necesariamente hay que discernir.

Los diferentes enfoques no tienen que ser la justificación simple de dicha diversidad conceptual. Estamos obligados a realizar una aquilatación conceptual para poder abordar las implicaciones derivadas de las competencias en el campo de la formación profesional y ocupacional hoy.

Vayamos a ello.

Prescindiendo, pues, momentáneamente de los diferentes enfoques, podemos verificar que las competencias hacen alusión a:

1. *“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, 1984:122).*
2. *“Posesión y el desarrollo de destrezas, conocimientos, actitudes adecuadas y experiencia suficientes para actuar con éxito en los papeles de la vida” (FEU, 1984).*

3. *“La capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos” (Federación alemana de empresarios de ingeniería, 1985).*
4. *“La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo” (Hayes, 1985).*
5. *“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).*
6. *“La competencia profesional es la capacidad de realizar las actividades correspondientes a una profesión conforme a los niveles esperados en el empleo. El concepto incluye también la capacidad de transferir las destrezas a nuevas situaciones dentro del área profesional y, más allá, a profesiones afines. Esta flexibilidad suele implicar un nivel de destrezas y conocimientos mayor de lo habitual incluso entre los trabajadores con experiencia” (MSC, 1985).*
7. *“La capacidad de actuar en papeles profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido en el empleo” (NVCO, 1985).*
8. *“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: 6-39).*
9. *“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).*
10. *“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).*
11. *“La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar” (Le Boterf (1994)*
12. *“Habilidad adquirida gracias a la asimilación de información pertinentes y a la experiencia” (Belisle y Linard, 1996).*
13. *“Saber-hacer donde una cualificación reconocida que permite circunscribir y resolver problemas específicos relevantes de un dominio preciso de actividad” (Belisle y Linard, 1996).*
14. *“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 y unidades de comportamiento observables, adecuados de criterios precisos de rendimiento” (Belisle y Linard, 1996).*
15. *“La competencia, inseparable de los razonamientos, está constituida por los conocimientos (declarativos, de procedimientos,...), las habilidades (menos formalizadas, a veces, llevadas a rutinas), los metaconocimientos (conocimientos de sus propios conocimientos, que sólo se adquieren por medio de la experiencia) (Montmollin, 1996:XIII).*
16. *“Son repertorios de conocimiento que algunos dominan mejor que otros, lo que les hace eficaces en una situación determinada” (Levy-Leboyer, 1997:54).*
17. *“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, 1997:54).

18. *“Son resultado de experiencias dominadas gracias a las actitudes y a los rasgos de personalidad que permiten sacar partido de ellas” (Levy-Leboyer, 1997:94).*
19. *“Saber combinatorio... cada competencia es el producto de una combinación de recursos. Para construir sus competencias, el profesional utiliza un doble equipamiento: el equipamiento incorporado a su persona (saberes, saberes hacer, cualidades, experiencia,...) y el equipamiento de su experiencias (medios, red relacional, red de información). Las competencias producidas con sus recursos se encarnan actividades y conductas profesionales adaptadas a contextos singulares” (Le Boterf, 1997:48).*
20. *“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” (Ginisty, 1997:17).*

2. Caracterización de las competencias (segunda síntesis)

Este breve muestrario de definiciones sobre competencias, sin pretender ser exhaustivo (prácticamente de la última década), nos pone de manifiesto que el concepto de competencia actualmente posee un “atractivo singular” (Le Boterf, 1996): la dificultad de definirlo crece con la necesidad de utilizarlo. De manera que, en estos momentos, como destaca este autor, más que un concepto operativo es un concepto en vía de fabricación.

Pero más allá de esta dificultad, es necesario concretar y llegar a algunos puntos de síntesis de definición para nuestro quehacer.

1. Una primera nota característica en el concepto de competencia es que comporta todo **un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados**, en el sentido que el individuo ha de “saber hacer” y “saber estar” para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hacen “capaz de” actuar con eficacia en situaciones profesionales. Desde esta óptica, no sería diferenciable de capacidad, erigiéndose el proceso de “capacitación” clave para el logro de las competencias. Pero una cosa es “ser capaz” y otra bien distinta es “ser competente”, poseyendo distintas implicaciones idiomáticas (Ferrández, 1997:4). Más adelante volveremos sobre ello.

De hecho, bastantes definiciones así lo resaltan, desde el dominio, posesión, etc. de tales características de forma integral para llegar a ser capaz o disponer de la capacidad de saber actuar. Estamos ante un equipamiento profesional o recursos necesarios para tal actividad. Con ello llegamos a que las competencias implican a las capacidades, sin las cuales es imposible llegar a ser competente.

Desde lo constitutivo de la competencia nos parece relevante el planteamiento del profesor Ferrández (1997) que arrancando de la capacidad llega a la competencia. Respecto a la primera, nos indica que *“es preferible verla como una triangulación perfecta que construye un sólo polígono; desde esta perspectiva el punto de mira ya se puede dirigir más a un lado u otro del triángulo porque siempre estaremos atrapados por la presión presencial de los otros lados. Si vamos más adelante, tendremos que aceptar que las competencias también son el producto de una serie de factores distintos entre sí, pero en perfecta comunicación..... Gracias al conjunto que forman las capacidades se logran las competencias mediante un*

proceso de aprendizaje. A su vez, la o las competencias logradas aumentan el poder de las capacidades con lo que el proceso se convierte en una espiral centrífuga y ascendente que hace necesario el planteamiento que dimana de la formación permanente: logro de más y mejores competencias en el desarrollo evolutivo de las capacidades de la persona” (p. 2-3).

El siguiente ideograma viene a representar dicho planteamiento.

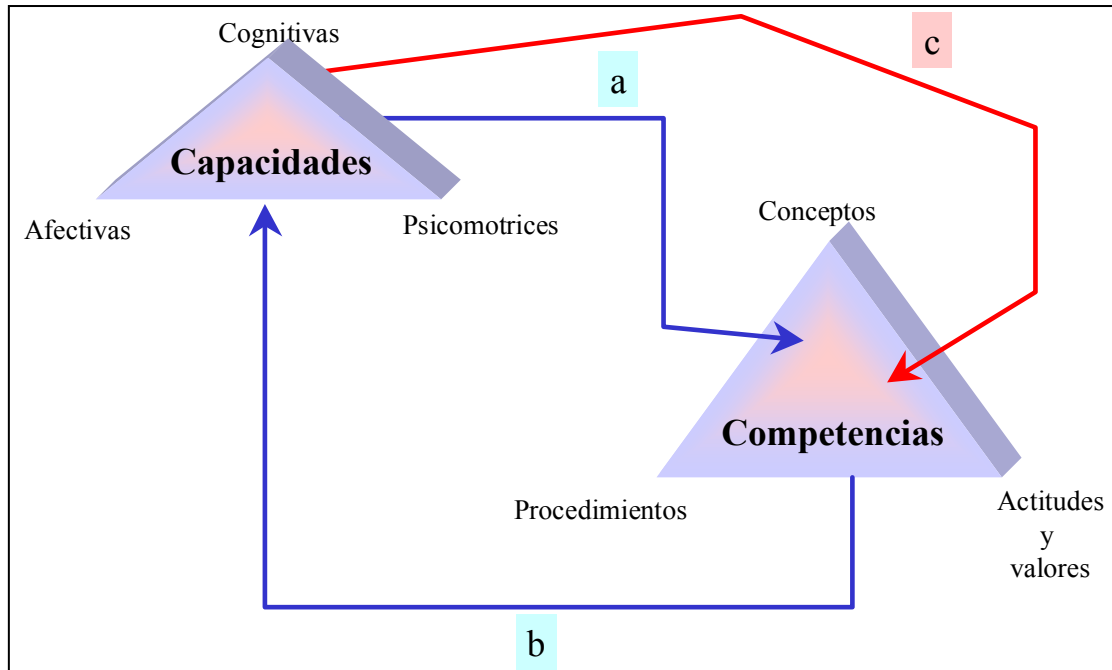


Figura 1.- Caracterización de las competencias (Ferrández, 1997:3)

- 2. Las competencias sólo son definibles en la acción.** En la línea de los apuntado anteriormente, las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber-hacer, por tanto no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, además, no es poseer, es utilizar. Esta concepción está presente en un buen número de definiciones (FEU, 1984; Federación Alemana, 1985; Hayes, 1985; NVCQ, 1985; Jessup, 1991; Gilbert y Parlier, 1992; Le Boterf, 1994; Ginisty, 1997).

Pero aún más, en esta línea argumental cabría superar una interpretación simplista de utilizar, para no quedarse en la mera aplicación de saberes¹, Un formador, por ejemplo, desde esta óptica no puede reducirse a la aplicación directa de los principios, teorías o leyes de enseñanza-aprendizaje de un contexto a otro sin más. Pasar del saber a la acción es una reconstrucción: es un proceso con valora añadido (Le Boterf, 1994). Esto nos indica que la competencia es un proceso delante de un estado; es poniendo en práctica-acción la competencia como se llega a ser competente.

Aún existe otro matiz diferenciador, en este punto, que le distingue la capacidad

¹ Utilizamos saberes en plural en este contexto como el conjunto de saber (conocimiento), saber-hacer (procedimiento) y saber estar y saber ser (actitud).

de la competencia y que a simple vista puede resultar irrelevante. El saber hacer al que hacemos alusión no es un saber imitar, o aplicar rutinariamente los recursos de los saberes propios del individuo -esto estaría más cercano a la capacidad- el saber que aludimos es un *saber-actuar*. Como destaca Le Boterf “*hacer sin actuar es poner en práctica (poner en ejecución) una técnica o realizar un movimiento sin proyectar los sentidos y los encadenamientos que supone,... mientras que el saber actuar pone un gruño de acciones... un conjunto de actos donde la ejecución de cada uno es dependiente del cumplimiento del todo o en parte de los otros*” (1994:) La competencia, pues, exige saber encadenar unas instrucciones y no sólo aplicarlas aisladamente. Incluso, desde esta óptica, puede llegarse a que el saber actuar sea el precisamente no actuar. Una buena reacción ante una situación problemática puede ser precisamente no intervenir.

3. No es suficiente con verificar que elementos son constitutivos de las competencias. Hemos de profundizar más y de ahí que recurramos a cómo se conforman. Cabría pues, más allá de lo dicho respecto a las capacidades y competencias, asumir que no es suficiente con el proceso de capacitación -por ende posibilitador de las capacidades y apoyado en la formación- sino que en este terreno la **experiencia se muestra como ineludible**. Si bien esta atribución no está presente explícitamente en todas las definiciones, más bien se está poniendo énfasis en los últimos años, si que implícitamente podemos inferirla del conjunto MSC, 1985; Belisle y Linard, 1996; Montmollin, 1996; Levi-Leboyer, 1997).

Esta asunción tiene que ver directamente con el propio proceso de adquisición de competencias como hemos indicado, y atribuye a las mismas un carácter dinámico. De ello podemos concluir que las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida activa, constituyendo, por tanto, un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las tareas y los empleos.

El siguiente ideograma vendría a representar este planteamiento:

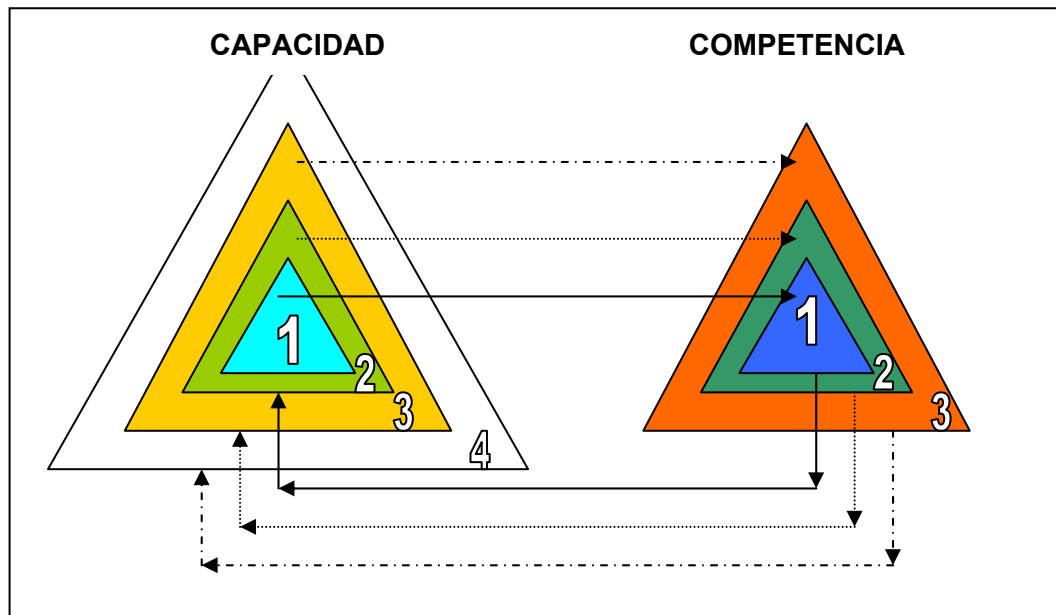


Figura 2.-Desarrollo de las capacidades y las competencias

En síntesis, el concepto de competencia es indisoluble de la noción de desarrollo (Levi-Leboyer, 1997:39). No debemos olvidar que como resultante de dicho

proceso de adquisición igualmente se incrementa el campo de las capacidades entrando en un bucle continuo que va desde las capacidades a las competencias y de éstas a las capacidades, iniciando de nuevo el ciclo potenciador en ambas direcciones, en un continuum inagotable (“*espiral centrífuga y ascendente*” en palabras de Ferrández, 1997:33).

4. **El contexto**, por último, pues, **es clave** en la definición. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse tampoco al margen del contexto particular donde se pone en juego. Es decir, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia. Este hecho se pone de manifiesto en un buen grupo de definiciones (FEU, 1984; Prescott, 1985; MSC, 1985; NVCQ, 1985; Jessup, 1991; Gilbert y Parlier, 1992; Bunk, 1994; Levy-Leboyer, 1997; Le Boterf, 1997; Ginisty, 1997).

Estamos apuntando que en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado.

Pero ello no quiere decir necesariamente que cada contexto exige una competencia particular, con lo cual podríamos llegar al infinito interminable de competencias, sino que la propia situación demanda una respuesta contextualizada. Es decir, de los recursos disponibles del individuo, en una acción combinatoria de los mismos, se puede, gracias a la flexibilidad y adaptabilidad (también como competencias) obtener la solución o respuesta idónea para dicha situación.

Este nuevo enfoque es el que justifica el acercamiento a nuestro objeto de estudio en torno a competencias genéricas y competencias específicas, siendo las primeras transversales y susceptibles de aplicarse en situaciones variadas, permitiendo pasar de unos contextos a otros; mientras que las segundas serían más restringidas por su utilidad.

Ni que decir tiene que esta conceptualización permite simplificar las cosas desde la óptica de la formación, por cuanto, la misma, sobre todo desde planteamientos de formación inicial puede acometer las genéricas, con una visión o proyección polifuncional; mientras que el centro de atención de la formación continuada puede ser doble: a) desarrollo de las competencias específicas, y b) incremento-desarrollo de las competencias genéricas.

3. Enfoques sobre las competencias (tercera síntesis)

Conscientemente hemos eludido hasta ahora el enmarcamento teórico sobre las competencias, a sabiendas que es un implícito en cada una de las definiciones que hemos usado para nuestra síntesis conceptual. Llega el momento de plantear algunos enfoques teóricos. De nuevo chocamos con una gran variedad que podemos ejemplificar en consonancia con Jones y More (1995) en torno a concepciones de la competencia como *estructuras profundas*, propio de las teorías de Levi Strauss, Chomsky o Piaget; como *principio sintetizador* dentro de la teoría de la Gestalt; como *operaciones de hábito*, según Bourdieu; como *código* de Bernstein; como *realización de logro* en la etnometodología; como *conductas operacionales* dentro del conductismo, etc.

Pormenorizar en estas concepciones escapa a los propósitos de nuestro trabajo, de ahí que optemos por un planteamiento más globalizador de enfoques, tal y como propone Gonczi (1994).

Esta autor nos presenta tres enfoques, marcadamente diferenciales, pero que a nuestro entender, evidencian globalmente el aspecto teórico sobre competencias:

1. *Enfoque conductista*: que entiende la competencia dentro de las conductas discretas asociadas con la conclusión de tareas atomizadas. Pretende realizar una especificación transparente de competencias de manera que no existan desacuerdos respecto a lo que constituye una ejecución satisfactoria. Este enfoque no se preocupa por las conexiones entre las tareas e ignora la posibilidad de dicha ligazón que podría propiciar su transformación (*La totalidad no es más que la suma de las partes*).

En este enfoque, además, la evidencia de la competencia (su evaluación) se realiza a partir de la observación directa de la ejecución.

No es de extrañar, pues, la crítica fuerte a este enfoque positivista, reduccionista, por ignorar tanto los procesos subyacentes y los procesos de grupo y su efecto sobre la ejecución en un mundo real, tachándosele también de conservador al ignorar el rol del juicio profesional en la ejecución inteligente. Definitivamente, aunque tuvo seria preponderancia en los años 60-70, se ha descartado por inapropiado para la conceptualización del trabajo profesional, además de ofrecer serias dudas de corte metodológico que ahora no interesan.

2. *Enfoque genérico*: se concentra sobre aquellas características generales del individuo que son cruciales para una actuación efectiva. Prioriza los procesos subyacentes (conocimiento, capacidad de pensamiento crítico, etc.) y ofrece las bases hacia características más transferibles o más específicas. Por consiguiente, la característica general de pensamiento crítico, así asumido, puede ser aplicada a muchas o a todas las situaciones. En este modelo, las competencias son conceptualizadas como características generales, ignorando el contextual en el que ellas se aplican o se ponen en juego.

Las críticas más relevantes a este enfoque se centran en: a) carencia de ciertas evidencias que ratifiquen la existencia de las competencias genéricas, b) la duda sobre su transferibilidad y c) la descontextualización de la competencia y su abstracción de las situaciones concretas en las cuales se ponen en juego.

3. *Enfoque integrado o relacional*: intenta casar en enfoque anterior de los atributos generales con el contexto en el que ellos se ponen en juego o son utilizados. Considera combinaciones complejas de atributos (conocimiento, habilidades-destrezas, actitudes y valores) y la función que en una situación particular los profesionales atribuyen. En este caso, la competencia es *relacional*; es decir, dependiendo de las necesidades de la situación se implicarán unos u otros atributos en la búsqueda de la solución más idónea a la misma. Concretamente se considera que la competencia es un conjunto estructural complejo e integrado de atributos necesarios para la actuación inteligente en situaciones específicas.

Este enfoque tiene la ventaja de evitar los problemas derivados del enfoque conductista y los aspectos controvertibles del enfoque genérico. Además, es adecuado a las complejidades teóricas e intuitivas del fenómeno con el cual se relaciona (Jones y More, 1995). Sin embargo, sería atrevido entenderlo como una

solución teórica al problema de las competencias. Ha de reconocerse que el problema fundamental aún se mantiene como foco central de la teoría social-orientadora, por la que la mayoría de autores se están polarizando en la actualidad, en la línea de lo que ya hemos expresado respecto a *la acción y al contexto*. En este sentido, Elliot (1994) nos insinúa que la competencia es una forma de promover un enfoque de “practicante reflexivo”, otorgando a los profesionales una oportunidad de informarse, realizar una reflexión crítica desde sus prácticas individuales y colectivas.

Vistos a grandes rasgos estos tres enfoques, nos enmarcamos en el último, por cuanto que el mismo satisface más hoy día las exigencias de conceptualización que en el apartado anterior hemos puesto en evidencia, superando, además, las limitaciones de los dos anteriores. No se trata tanto de su actualidad cuanto del hecho de algunas características que en sintonía con Jones y More (1995) nos parece apropiado destacar:

- a) Esencialmente, la competencia es la relación existente entre lo interno de la persona y lo externo. Es decir, el mismo proceso de adquisición y de demostración de la capacidad, reconocida públicamente, así como la aceptación individual (competente) como miembro de una comunidad, se torna o transforma a su vez en una incremento efectivo de capacidad para posteriores incrementos o nuevas competencias (cfr. ideograma figura 2).
- b) El centro de transmisión, adquisición y realización de las competencias está tanto dentro de las prácticas formales como informales de la vida cotidiana o profesional. Tanto la adquisición de la competencia como su consecuente demostración constituyen un logro práctico. Lo que se adquiere es, esencialmente, la realización de prácticas sociales contextualmente localizadas. Aún más, la competencia como un logro tácito en las prácticas de la vida cotidiana profesional puede ser contrastada con las representaciones construidas teóricamente mediante la capacitación previa para ello.
- c) Queda implícita la importancia del contexto en la definición, adquisición y realización de la competencia. Es decir, la competencia sólo puede ser expresada a través de prácticas sociales contextualmente definidas y está relacionada con las reglas tácitas y expectativas derivadas del contexto

4. Tipología de competencias

Acabamos de conceptualizar las competencias como el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquirido a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares. Esto quiere decir que en dicho concepto, sobre todo a partir de la propia acción y del contexto, las competencias van más allá de la mera especialización técnica para incluir dimensiones relacionales y sociopolíticas. Dicho de otra forma, el comportamiento técnico y metodológico ha de completarse con comportamiento personal y social. La consecuencia también afecta al ámbito de las capacidades en las que habrá de incidirse, apostando en la línea de la cooperación y participación en la organización.

Esta asunción, en la línea de Bunk (1994), nos lleva a considerar una tipología de las competencias profesionales en torno a competencia técnica, competencia metodológica, competencia social y competencia participativa, cuya resultante final integrada nos lleva

a la competencia de acción, que como tal es indivisible.

En este sentido, siguiendo con el referido autor, cabe destacar que:

- *“Posee **competencia técnica** aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.*
- *Posee **competencia metodológica** aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.*
- *Posee **competencia social** aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.*
- *Posee **competencia participativa** aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar y decidir, y está dispuesto a aceptar responsabilidades.*

Los contenidos específicos de cada una de dichas competencias figuran en la tabla siguiente:

Competencia técnica	Competencia metodológica	Competencia social	Competencia participativa
• Continuidad	• Flexibilidad	• Sociabilidad	• Participación
Conocimientos, destrezas, aptitudes	Procedimientos	Formas de comportamiento	Formas de organización
<ul style="list-style-type: none"> • trasciende los límites de la profesión • relacionada con la profesión • profundiza la profesión • amplía la profesión • relacionada con la empresa 	<ul style="list-style-type: none"> • procedimiento de trabajo variable • solución adaptada a la situación resolución de problemas • pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos • capacidad de adaptación 	<ul style="list-style-type: none"> • individuales: disposición al trabajo capacidad de adaptación capacidad de intervención • interpersonales: disposición a la cooperación honradez rectitud altruismo espíritu de equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • capacidad de coordinación • capacidad de organización • capacidad de relación • capacidad de convicción • capacidad de decisión • capacidad de responsabilidad • capacidad de dirección
Competencia de acción			

Cuadro 2.- Contenidos de las competencias (Bunk, 1994:10)

Desde otro óptica, como acontece en los estudios realizados en los países de lengua inglesa, también podemos acotar o tipificar las competencias en torno a competencias genéricas y competencias específicas (Levi Leboyer, 1997). Las primeras poseerían mayor nivel de transferibilidad de unas profesiones a otras, mientras que las segundas serían propias de una profesión. Es decir, estarían constituidas por capacidades comunes de varias o todo un conjunto de profesiones o por capacidades monográficas de una de ellas. Esto ha propiciado en alguna ocasión la búsqueda de macrocompetencias o competencias universales frente a listados más específicos y genuinos de una profesión.

El problema de late en el fondo, aunque simple, no es de fácil solución, sobre todo por sus implicaciones formativas. Nos estamos refiriendo a la especialización frente a la polivalencia o polifuncionalidad de la capacitación. Hoy día se apunta más en torno a lo

segundo como consecuencia de la rápida evolución técnica y económica, de manera que no se envejezca tan rápidamente o no se envejezca en absoluto. La consecuencia es obvia, la formación de base ha de apostar más por las competencias genéricas, mientras que la formación continuada estaría más en consonancia con las competencias específicas, como ya aludimos en un lugar precedente.

Si contrastamos ambas tipologías, podemos constatar que la competencia técnica se correspondería mejor con las competencias específicas, mientras que la competencia social y la participativa se corresponderían mejor con el ámbito de las competencias genéricas, quedando a caballo entre ambas la competencia metodológica.

Existe, por último, otro problema adicional importante, más allá del desarrollo y formación de tales competencias, cual es el de su identificación y evaluación. Para ello nos reservamos otro apartado.

5. Competencia versus cualificación

Hemos realizado hasta ahora un intento de aproximación conceptual a las competencias. En nuestro esfuerzo, calificable, si se quiere, de rápido, no hemos agotado toda la problemática que en la actualidad entraña nuestro objeto de estudio. Somos conscientes que más allá de la polisemia del término, sus enfoques teóricos, su tipología, etc. aún contamos con conflictos cognitivos en nuestro campo de la formación profesional y ocupacional. El que nos planteamos ahora, va más lejos de la reflexión o el ejercicio teórico, viene provocado por el propio contexto de uso de las competencias en el ámbito profesional. Nos estamos refiriendo específicamente al contexto europeo donde entrevemos cierto confusiónismo asociado a la cualificación. No es que este hecho nos provoque sorpresa como tal, puesto que estamos en un entorno diferencial ineludible, sino más bien nuestra necesidad de demarcación la que nos obliga a clarificar o deslindar los campos, y si cabe, por qué no, integrar los mismos. Ante esta situación, es necesario saber ¿qué hay detrás de las expresiones “*de la cualificación a la competencia*”, o “*de las competencias a las cualificaciones*”? ¿podemos identificar cualificaciones clave con competencias? ¿de qué hablamos en uno y otro caso? ¿no será un simple problema de historia -momento dado, moda- o de geografía -diferenciación geográfica- cuando existe una tendencia a la unificación global en el contexto europeo?. Sea como fuere, particularmente nos interesa saber la relación (conexión, dependencia) entre ambos conceptos.

Hay que recurrir a la historia para entender este fenómeno, porque en su trasfondo puede latir la evolución del planteamiento del desarrollo de las cualificaciones -inicial- al planteamiento del desarrollo de las competencias -actual-.

Ya en 1958, los Estados Miembros con autoridad en Formación Profesional concluyen en el artículo 128 del Acuerdo de Roma para “establecer los principios generales para implementar una política de formación profesional común capaz de contribuir al desarrollo armonioso tanto de las economías nacionales como la del Mercado común”.

Bajo este referente se toman dos decisiones: a) La decisión de 1963 que establece los parámetros de una política común, adoptándose la primera resolución sobre reconocimiento mutuo de diplomas, certificados otros títulos de cualificaciones formales una década después (OJ, 1963:63 y OJ, 1974:14) y b) la decisión de 1985 que intenta facilitar la movilidad laboral dentro de la Comunidad, desarrollando

cualificaciones profesionales comparables entre los estados miembros (OJ L, 1985:199).

En el primer caso, el texto es bien explícito:

“La política común de formación profesional deberá orientarse de tal forma que permita la aproximación progresiva de los niveles de cualificación.

En colaboración con los estados miembros, la Comisión redactará, según las necesidades, y con relación a las distintas profesionales que exijan una formación específica, una descripción armónica de las cualificaciones básicas requeridas para el acceso a los diferentes niveles de formación.

Sobre esta base deberá procurarse una aproximación de las condiciones objetivas necesarias para superar las pruebas finales, con el fin de conseguir el reconocimiento mutuo de los certificados y otros títulos que confirmen la conclusión de la formación profesional.

Los Estados Miembros y la Comisión promoverán la celebración de concursos y pruebas europeos”.

En relación con la segunda decisión, centro de interés de los años 80, existe una extensa proliferación de cualificaciones, llegándose en 1993 a ofrecer amplios listados por familias ocupacionales y sectores, con las correspondientes tareas constitutivas de cada uno de ellos (209 ocupaciones de 19 sectores ocupacionales).

Se establecen cinco niveles de cualificación (OJC 264,4.10.1983, Anexo 1):

Nivel 1.- *Una cualificación...que apunte a trabajos relativamente simples, los cuales pueden ser adquiridos en un tiempo bastante corto.*

Nivel 2.- *Que se oriente principalmenteal trabajo práctico que pueda ser desarrollado sin supervisión, al menos respecto de aquellas técnicas que han sido aprendidas previamente.*

Nivel 3.- *...fundamentalmente trabajo práctico que pueda ser realizado sin supervisión y/o incluya otras responsabilidades tales como la de planificación y coordinación.*

Nivel 4.- *Trabajo generalmente autónomo de forma independiente para la planificación conceptual y/o administrativa y/o gerencial.*

Nivel 5.- *posibilitando el ejercicio de la práctica profesional si el asalariado o autoempleado demuestra independientemente dominio de las bases científicas de la profesión.*

Dichos niveles, del uno al cinco, tienen una correspondencia con la preparación profesional de semicapacitado, capacitados, técnicos, gerentes y profesionales, respectivamente. El nivel dos está referido al grado de *supervisión*; el tres comporta el parámetro de *responsabilidad*; el cinco comporta el grado de *dominio profesional* de la actividad.

Curiosamente el NVQ (National Vocational Qualification) nos propone a través del RVQ su correspondencia con el anterior propuesto por la CE, presentándonoslo en claves de competencia ((RVQ, 1986, 6.8).

Nivel 1.- *La competencia ocupacional desempeñando un determinado rango de tareas bajo supervisión.*

Nivel 2.- *Competencia ocupacional desempeñando un amplio rango de las tareas más demandadas y con supervisión limitada.*

Nivel 3.- *Competencia ocupacional requerida para un satisfactorio desempeño responsable*

en una ocupación definida o ámbito de empleo..

Nivel 4.- *Competencia para diseñar y especificar tareas definidas o procesos y para asumir responsabilidades por el trabajo de otros..*

Nivel 5.- *Competencia a nivel profesional, con dominio de un ámbito relevante de conocimientos y aptitudes (capacidades) para aplicarlos a un nivel superior del 4.*

Al margen de la correspondencia entre dichos niveles de cualificación, dos notas podrían extraerse como botón de muestra de la problemática planteada en esta década: a) la emergencia de las competencias como definidoras de las cualificaciones y b) la falta de univocidad entre los estados miembros a la hora de abordar las cualificaciones. No es de extrañar en este ejemplo la diferencia de planteamiento, por cuanto el sistema británico enfatiza la evaluación en la cualificación, asumiendo las competencias como sistema válido para ello. Esto está directamente conectado con el sistema de formación, capacitación y acreditación o certificación en cada uno de los países, así como las modalidades e instituciones responsables a tal efecto.

Siguiendo con nuestro ejemplo británico, en lo referente a certificación, los órganos principales, representantes de los sectores profesionales, redactan y presentan las competencias necesarias, junto con un proceso de evaluación que suele diseñarse con la ayuda de los órganos de certificación; los órganos de certificación presentan al NCVQ sus cualificaciones, incluido un proceso de evaluación para su reconocimiento; el NVCQ reconoce las cualificaciones presentadas, por un periodo de cinco años, si cumplen sus criterios; la concesión del certificado debe basarse en los niveles exigidos para actuar en el empleo; una vez obtenido el reconocimiento, la cualificación pasa a ser una “Cualificación Profesional Nacional” (NVQ). Los órganos correspondientes pagan una cuota por cada certificado que conceden; los certificados pueden concederse por una cualificación completa o por unidades sueltas, cada una de las cuales comprende diversos elementos de competencia; no es necesario seguir un plan de estudios o un curso determinado para obtener una NVQ. En teoría, la evaluación puede realizarse en un centro de evaluación reconocido, que podría ser el lugar de trabajo (Parkes, 1994:26).

Con independencia de las problemáticas implícitas en el propio proceso de certificación, de nuestro ejemplo, lo que se ha puesto de manifiesto es la dificultad para los gobiernos de unificar una política coherente a largo plazo por cuanto existen diferentes y legitimados intereses a la para que objetivos muy diversos, siendo también los orígenes y planteamientos de formación profesional muy dispares. *“Reducir a un único sistema nacional programas que implican tipos muy diferentes de educación y formación, reconciliar los intereses y ambiciones individuales con preocupaciones sociales más amplias y hacerlo en una situación de inevitable incertidumbre”* (Wof, 1993) en un gran reto, por no decir, un imposible.

El problema planteado no tiene una fácil solución. Si ampliamos el contexto y reparamos más ampliamente en el contexto geográfico de la Comunidad Europea. A pesar de los esfuerzos del CEDEFOP, cuando ha realizado reuniones con expertos de diferentes países, se ha evidenciado una falta de acuerdo sobre el particular.

Un reciente trabajo publicado por Grooting (1994), autor experto en temas de desarrollo de instrumentos para la movilidad y la transparencia, nos destaca que el concepto de cualificación se halla imbricado en el contexto específico de los distintos sistemas nacionales de educación y formación, estando el mismo en función de la dependencia existente entre los sistemas de formación con las estructuras de mercado, los sistemas

de relaciones industriales y los tipos de organización laboral. Desde esta óptica, *“las cualificaciones se refieren o bien a categorías laborales (como profesiones), a clasificaciones salariales, puestos de trabajo dentro de la empresa o combinaciones particulares de estos criterios”* (1994:5), con lo cual resulta difícil o incluso imposible desarrollar un instrumento europeo a partir de este concepto abstracto.

El mismo autor significa que algo parecido acontece con el concepto de competencia, aunque en este caso aún podría destacarse, además de la falta de univocidad, que no todos los países lo consideran y cuando lo hacen algunos de ellos lo toman prestado de otros países.

Concretamente refiere que en el Reino Unido, la competencia surgió asociada a la evaluación. De ahí que no sea de extrañar que el enfoque de competencias en este país esté orientado al rendimiento, basándose en una evaluación que se corresponde con normas detalladas.

En Alemania, las competencias están vinculadas a las definiciones profesionales globales haciéndose más énfasis en el proceso formativo.

En Francia, la competencia surge como crítica a la pedagogía tradicional basada y fundamentada en los conocimientos teóricos escolares, que había que superar para dar opción a las actividades de formación continua y perfeccionamiento profesional. En este caso, se pone en tela de juicio las propias instituciones formativas.

En Holanda, dentro de una óptica de integración institucional y descentralización de las responsabilidades formativas, posibilitando mayor flexibilidad interna con más posibilidades de transición dentro del sistema, se considera que las competencias son similares a las cualificaciones, que hacen referencia a títulos y certificados.

En España, existe dentro del propio proceso de reforma del sistema una combinación del sistema británico (normas de referencia para la formación inicial) y del sistema francés (fomento de la formación en la empresa).

Varias conclusiones podemos extraer de este primer apunte: a) de un lado, la constatación polisémica en torno a cualificación, al igual que ocurría con la competencia, que puede cifrarse, al menos, en torno a dos polos, la cualificación como nivel de clasificación laboral y salarial y también como titulación o certificación para el ejercicio profesional, en aras a la homologación, movilidad y transferencia ocupacional.; y b) por otro lado, la emergencia de los modelos de formación basados en competencias (tanto en normas como procesos). ¿Quiere esto decir que la cualificación es el resultado de un proceso de capacitación o formación? ¿Es la cualificación el referente y finalidad de los procesos de formación profesional ocupacional, de la selección y de la toma de decisiones para la contratación laboral, amén del reconocimiento de los derechos laborales de los propios cualificados, por ejemplo, la homologación y la movilidad laboral? ¿Implica la cualificación la competencia reconocida y por tanto se convierte en el resultado del proceso de desarrollo de competencias? Es decir, ¿el desarrollo de las competencias nos permite la cualificación, desde la óptica de su evaluación y certificación?.

Con ello, estamos apostando en la línea de Echeverría (1993:207) que este planteamiento de cualificaciones, sobre todo a la luz de la década de los 90, es inoperante. Más aún, si asumimos los propios estudios del CEDEFOP (1991) y algunos de los expertos del campo y de la institución en este ámbito europeo (Sellin, 1989; Grotings, 1989; Retuerto, 1989) la apuesta no es tan atrevida.

“La primera es la que se refiere a la gran diversidad de situaciones con las que se presenta la oferta de cualificación, según sea pública o privada, dependiendo de su contexto social y ámbito territorial y contando con la heterogeneidad de públicos de usuarios posibles.

...Como corolario de esta situación, de hecho hay que reseñar que se está denominando igual y se está certificando profesiones que muchas veces corresponden a contenidos notablemente diferentes en cuanto al saber y saber hacer que le son propios. Por no citar las cualificaciones con “valor de mercado” que corresponden a experiencias profesionales no certificadas.

En segundo lugar, hay que destacar entre estos elementos de la realidad que han de influir en el tratamiento de las cualificaciones, el hecho de que los demandantes de las mismas normalmente solicitan competencia profesional, capacidades profesionales, más que certificados o diplomas. En consecuencia, ponerse de acuerdo para tratar sobre cualificación en dichos términos facilitara cualquier proceso de correspondencia...

Las “clasificaciones y nomenclaturas” de ocupaciones al uso son muy variadas, heterogéneas, demasiado esquemáticas y resultan inevitablemente afectadas por la práctica de muchos mercados -o segmentos de mercado- de empleo con sus “compromisos” de contratación particulares. Por ello no ayudan, por sí solas, al establecimiento de una información inteligible en su contenido y decodificable para ser transferida” (Retuerto, 1989 a:67).

Estas constataciones, a decir de Echevarría (1993:208 y ss) mezclan dos conceptos diferentes que es necesario precisar. De un lado lo estático, la calificación; de otro, lo dinámico, la cualificación. siendo en el primer caso importante la acreditación-certificación de las personas tanto para su inserción o promoción profesional y en el segundo lo importante son las capacidades profesionales y competencia profesional. Esto nos obliga a seguir profundizando en la búsqueda de clarificación conceptual sobre el tema.

Si nos centramos en la conceptualización sobre la cualificación podemos verificar que la misma no es más que “la acción de atribuir o apreciar cualidades, entendiendo por cualidad cada una de las circunstancias o caracteres naturales o adquiridos que distinguen a las personas o cosas” (Echevarría, 1993:209). Esto quiere decir, en la línea de Retuerto, 1989:69) que “los demandantes de trabajo cualificado requieren hoy del trabajador capacidades más complejas y mayor flexibilidad para su adaptación a puestos de trabajo diferentes y capacidades con componentes de saber, crecientes”. Amen de los vaivenes habidos a lo largo de las últimas décadas sobre dichas capacidades (saberes -conocimientos-, saberes hacer -dominio técnico-, y saberes estar o ser -dominio social- parece entenderse la cualificación en un doble sentido como el proceso de adquisición de competencias y un producto obtenido como resultado final del mismo (Echeverría, 1993:212). Más concretamente este autor nos las define como “la capacidad para el trabajo relacionada con la persona, integrada por una competencia técnica (elementos científicos y conocimientos específicos de la profesión, técnicas de trabajo, capacidades) y una competencia social (intereses valores, comportamientos en la estructura social del puesto de trabajo o tarea” (1993:215)

Esta doble dimensión -personal y social- queda bien explícita en el modelo de Alex (1991:24), cuando alude al trabajador y al puesto de trabajo, estando la profesión en medio de la tensión provocada por ambos polos.

Del primero de ellos surgirían los requerimientos (capacidades y expectativas) y del segundo la cualificación (competencia técnica y competencia social).

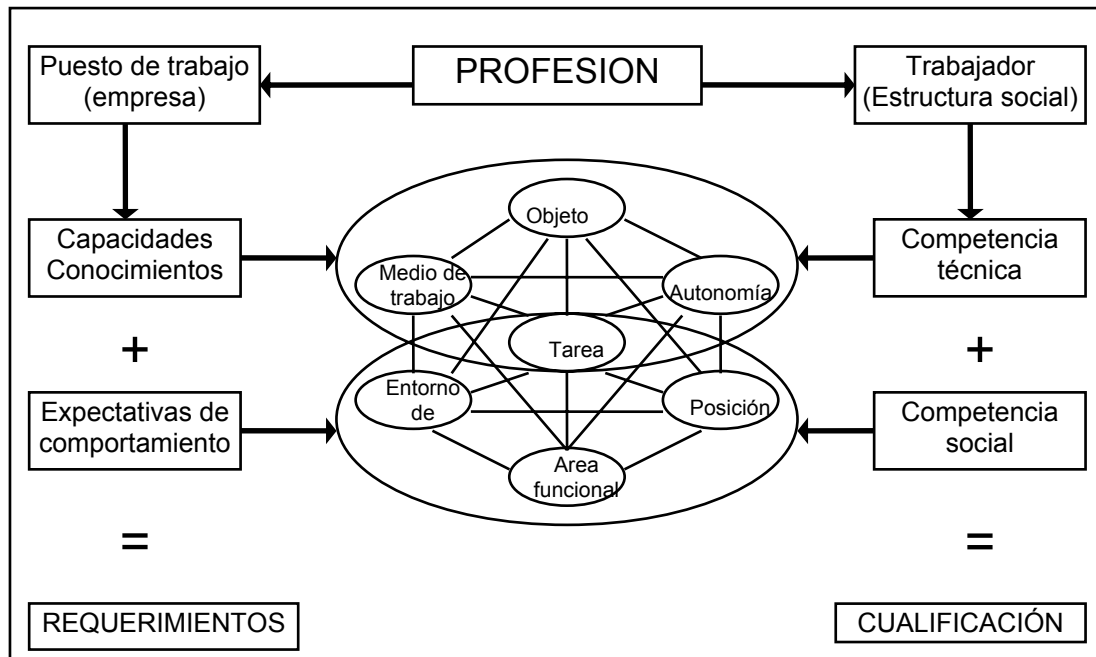


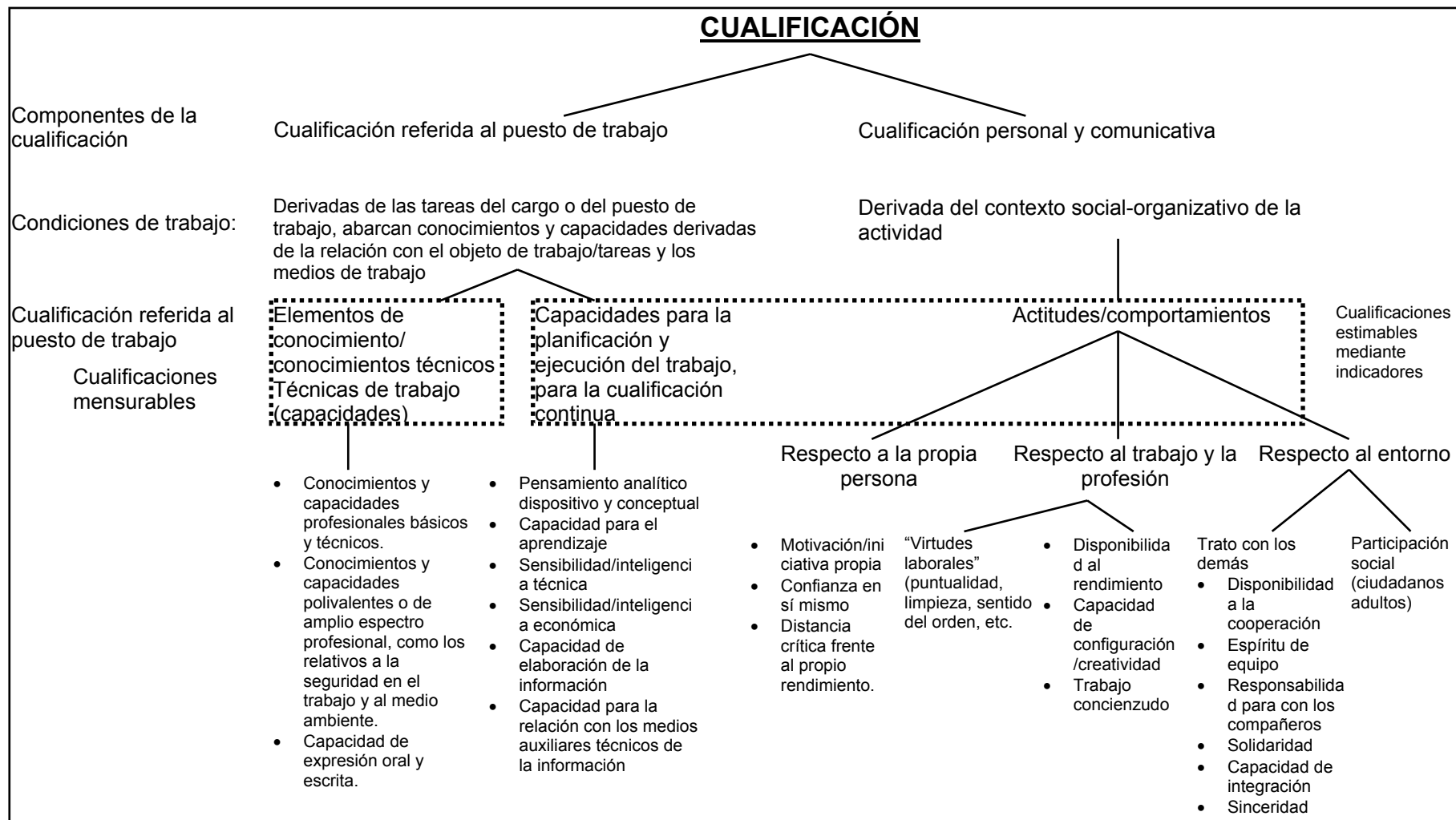
Figura 3.- Interrelación entre profesión, requerimientos y cualificaciones (Alex, 1991:24)

Al margen de lo apuntado al referirnos a las competencias, cabe destacar desde este enfoque que “la consecución de las distintas competencias desembocan de una u otra forma en la cualificación profesional, que nos es más que la acreditación, mediante un título, de haberlas logrado. La competencia puede adquirirse mediante procesos reglados y no reglados; sin embargo, la cualificación supone la concesión de un título reglado, si bien se puede acceder a él (total o parcialmente) a partir de la enseñanza noformal o los aprendizajes autónomos y experienciales, en este caso, los saberes deben ser convalidados y reconocidos oficialmente” (Jiménez, 1996:142).

En el siguiente cuadro se especifican con mayor concreción los componentes y elementos de la cualificación para Alex en su doble vertiente de cualificación referida al puesto de trabajo (técnica) y cualificación personal y comunicativa (social).

Llegados a este punto y antes de finalizar este apartado, conviene reparar en los propósitos y valor de las cualificaciones. En la línea de Fuller (1995), las mismas vendrían a cumplir tres propósitos a) selección, b) fortalecimiento del aprendizaje y c) certificación, aunque en la práctica la importancia de cada uno de ellos puede variar.

Desde el primero, no cabe duda que las cualificaciones, en cualesquiera de sus niveles, han sido usadas por algunos empleadores para examinar cuidadosamente a los candidatos, preespecificando las credenciales requeridas para entrar a ocupar cierta formación.



Cuadro 3: Elementos de la cualificación según Alex (1991:25)

Desde el segundo, en un contexto de movilidad social, progreso tecnológico y cambio continuo, no cabe duda que las personas cualificadas han sido las primeras beneficiarias ante dicho contexto, convirtiéndose en una fuerza de trabajo y de ocupación frente a las no cualificadas.

En relación con el tercero, los sistemas de certificación (al margen de los problemas de evaluación, procedimientos, mecanismos o agentes, etc.) han permitido demostrar que las personas cualificadas reúnen los criterios requeridos y los certificados compensatorios que demuestran su consecución y competencia, convirtiéndose la certificación en un mecanismo de garantía de calidad en la oferta ocupacional.

6. Bibliografía

- ALEX, L. (1991) Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación” **Formación Profesional**, 2, 23-27.
- ALONSO, M. (1967) *Diccionario ideoconstructivo, Ciencia del lenguaje y arte del estilo*, , Aguilar, Madrid.
- BUNK, G.P. (1994) La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales, **Revista Europea de Formación Profesional**, 1, 8-14.
- COROMINAS, J. (1967) Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana,, Gredos, Madrid.
- ECHEVERRIA, B. (1993) **Formación Profesional**, PPU, Barcelona.
- FERRÁNDEZ, A. (1997) **El perfil profesional de los formadores**, Departamento de Pedagogía Aplicada, Doc. Policopiado.
- FEU (1984) Towards a competence-based system, London.
- FULLER, A. (1995) Purpose, value and competence: contextualising competence based assessment in the civil aviation sector, **British Journal of Education and Work**, 2, 60-75.
- GILBERT, P. ET PARLIER, M. (1992) *La competence: du mot valise au concept operatoire*, **Actualité de la Formation Permanente**, 116.
- GINISTY, D. (1997) *L’home au centre du debat sur les competences*, **Entreprises-formation**, 103, 16-17.
- GONCZI, A. (1994) Competency based assessment in the professions in Australia, **Assessment in Education**, 1, 27-44.
- Gran Diccionario Enciclopédico Durvan , (1982), Durvan, Bilbao.
- Gran Enciclopedia Larousse** (1996), Planeta, Barcelona.
- GRATES, (1950) **Diccionario de sinónimos castellanos**, Ed. Sopena, B. Aires.
- GROTINGS, P. (1994) *De la cualificación a la competencia ¿de qué se habla?*, **Revista Europea de Formación Profesional**, 1, 5-7.
- JESSUP, G.. (1991) **Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training**, Falmer Press, London.

- JIMÉNEZ, B. (1996) **Claves para comprender la formación profesional en Europa y España**, EUB, Barcelona.
- JONES, L. And MORE, R. (1995) *Appropriating competence: the competence movement, the new right and the culture change project*, **British Journal of Education and Work**, 2, 78-92.
- LE BOTERF, G. (1994) **De la competence**, Les Editions d'Organisations, Paris.
- LE BOTERF, G. (1996) **De la competence a la navigation professionnelle**, Les Editions d'Organisations, Paris.
- LE BOTERF, G. (1997) *Entrevista*, por AATTANE, CH. **Entreprises-formation**, 100, 48-49.
- LEVI-LEBOYER (1997) **La gestión de las competencias**, Ediciones Gestión 2000, Barcelona.
- MONTMOLLIN, (1984) **L'intelligence de la tache**, p. Lang, Berna.
- MONTMOLLIN, (1996) **Introducción a la ergonomía**, Limusa, México.
- OJC (1983) **European Communities Official Journal**, C Series, Luxemburg.
- OJC (1994) **European Communities Official Journal**, L Series, Luxemburg.
- PARKES, D. (1994) *Competencia y contexto: visión global de la escena británica*, **Revista Europea de Formación Profesional**, 1, 24-30.
- PRIETO (1997) *Prólogo* en LEVI-LEBOYER **La gestión de las competencias**, Ediciones Gestión 2000, Barcelona.
- RALE (1990) **Diccionario de la Lengua Española**, Espasa Calpe, Madrid.
- RETUERTO, E. (1989) *La información sobre las cualificaciones. Una variable fundamental para la formación a escala comunitaria*, **Formación Profesional**, 3, 2-4.
- RVQ (1986) **Review of Vocational Qualifications: Final Report**, HMSO, London.
- SELLIN, B. (1989) *Reconocimiento y/o correspondencia de cualificaciones profesionales no universitarias en los estados miembros de las Comunidades Europeas*, **Formación Profesional**, 3, 5-10.
- WOLF, A. (1993) *Some final thoughts: vocational education policy in a european context*, **European Journal of Education**, 2.