

- Finalmente, el **análisis constructivista** construye la competencia no sólo a partir de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y a sus posibilidades. Más que la integración de los enfoques anteriormente considerados, el constructivista parte de la consideración de complejos elementos configuradores de la competencia: la importancia de la acción para el desarrollo de la misma y el papel clave del contexto como punto de partida, desarrollo y resultado. Este tipo de análisis conduce a una norma “contextual” porque se deriva de las características del contexto concreto (por ejemplo, empresa) en el que se pone en juego.

Mertens (1998) plantea de manera específica dos enfoques básicos que pueden orientarnos para definir la competencia laboral: el enfoque estructural y el enfoque dinámico.

- El **enfoque estructural** supone considerar dos facetas que dan sentido al concepto de competencia. En primer lugar, la competencia se considera como un conjunto de atributos de la persona que, no sólo se limitan al conocimiento, sino que incluyen habilidades, actitudes, comunicación y personalidad. Además, bajo los presupuestos de este enfoque se asume la existencia de unos requerimientos de desempeño ante una determinada tarea. Así, en el mencionado enfoque, la relación entre los atributos personales y los requerimientos es doble. Es decir, los atributos de las personas en contextos concretos, condicionan el tipo de desempeño requerido; además, como parece ser más viable en los contextos laborales, los requerimientos condicionan el tipo de atributos a exigir (o desarrollar) en y para las personas.
- El **enfoque dinámico** parte de la consideración del contexto. El acento no está sólo en los atributos personales o en los requerimientos de trabajo. Además, cabe añadir un nuevo aspecto; este es el de las competencias clave de la organización.

Las aproximaciones generales que hemos expuesto nos permiten aportar algunas conclusiones en relación con el tratamiento teórico de la competencia:

- *Aproximaciones que reparan en los elementos de la competencia:* conductas, comportamientos y/o actuaciones; conocimientos, habilidades y actitudes; potencial individual; cualidades genéricas; requerimientos del puesto de trabajo.

En buena parte coinciden estas aproximaciones con los elementos que se ponen en juego en las definiciones expuestas anteriormente.

- *Aproximaciones que diferencian y/o integran los atributos individuales y los requerimientos del trabajo.* Las propuestas integradoras suelen, en este caso, otorgar un valor destacable al contexto de la competencia.
- *Aproximaciones que destacan, bajo el concepto expreso de enfoque, la distinción entre lo propio del conductismo y lo propio del cognitivismo.* En este caso, se denota el valor de la competencia asociada a la persona. En cierto sentido, el hecho estriba en destacar que la competencia está en la persona. Son los enfoques holísticos o integradores los que, atendiendo al contexto, reparan en la utilidad de la competencia: el nuevo planteamiento de ésta en relación con la formación y con la certificación. Es este enfoque holístico el que apunta, desde un punto de vista teórico, cómo deben identificarse en la actualidad las competencias profesionales.

Más allá de las diferentes propuestas que hemos podido constatar en la revisión de la literatura, podemos apreciar, incluso en las propuestas integradas, dinámicas o constructivistas, una tendencia a la estructuración que hacen que la competencia sea más algo que se pretende controlar que algo que intenta desarrollar en cada persona. La tendencia a la parcelación puede hacer perder de vista, aunque se mencione en los enfoques más recientes, lo genuino del contexto; es decir, el hecho de que cada persona desarrolla su competencia de manera particular, en organizaciones específicas y en modalidades productivas regidas por factores externos a la propia organización.

### **2.3.2.- Aproximaciones comparativas**

Grootings (1994) apunta las diferencias que se otorgan al concepto y al tratamiento de la competencia en algunos países de la Unión Europea. Sus aportaciones son significativas al respecto:

- En el **Reino Unido**, la competencia surge a mediados de los años ochenta de lado de la evaluación, utilizándola para organizar y fomentar la formación profesional. El enfoque escogido se orienta hacia el rendimiento entendiendo que la evaluación se basa en normas detalladas.
- En la **República Federal Alemana** y en **Dinamarca**, las competencias se vinculan a definiciones profesionales globales y tienen por fin mejorar la formación en cuanto a su proceso. De manera específica, el resurgimiento en Alemania del concepto hacia los inicios de los años ochenta responde a una generalización de la formación profesional frente a la especialización hasta el momento existente.

- En **Francia**, las competencias están ligadas al desarrollo de la formación profesional continua como contraposición a la formación profesional tradicional basada en conocimientos.
- En los **Países Bajos**, las competencias se equiparan a cualificaciones puesto que se refieren básicamente a títulos y certificados. Su aparición tiene que ver con los intentos de integrar tendencias e instituciones de formación profesional, descentralizar, por otra parte, la formación profesional, diferenciar los distintos tipos de formación y conseguir una mayor flexibilidad en el sistema.
- El caso de **España y Portugal** está ligado al desarrollo de la nueva formación profesional. Se mezclan en ambos países las posturas del Reino Unido y de Francia. La perspectiva francesa interesa por la idea de la promoción de la formación profesional continua. La del Reino Unido por el desarrollo de normas reguladoras de la formación profesional inicial.

La aportación de Colardyn (1996) está hecha en relación con el tratamiento de la competencia en diferentes países. Más allá de adentrarnos en un análisis exhaustivo de sus conclusiones, podemos destacar lo siguiente:

- Competencias consideradas como adquisiciones exteriores a los sistemas educativos (**Francia y Canadá**).
- Competencias consideradas en el centro de las reformas de los dispositivos de formación profesional (**Reino Unido, Australia y, Alemania**).

Stuart y Lindsay (1997) aportan las disparidades existentes entorno a las aproximaciones a la competencia en Estados Unidos y en el Reino Unido. Las aproximaciones en estos dos contextos tienen connotaciones bien diferenciadas que merecen ser destacadas por la influencia de estos enfoques en las concepciones más tradicionales de la competencia:

- En **Estados Unidos**, la aproximación a las competencias se basa en una definición de las mismas atendiendo a características personales, rasgos, conocimientos, habilidades y motivos del empleado. El modelo generalizado está centrado en los *inputs*; es decir, en las características que la persona aporta a un empleo.
- En el **Reino Unido**, la aproximación se centra en sectores, ocupaciones y requerimientos de actuación más que en los empleados. Las competencias se expresan en términos de propuestas de trabajo y de estándares de actuación que deben ser logrados por el trabajador. Por oposición al enfoque de los estados Unidos, el predominante en el Reino Unido está

orientado a los *outputs*; es decir, asumiendo los atributos del empleado para confirmar que los mismos se equiparan a estándares previa y externamente definidos.

Stroobants (1998), hace un recorrido de la utilización del término “competencia” y de los usos que se le han dado desde los Sistemas Educativos. Nos interesa destacar su análisis porque el término, aunque no siempre, ha tenido un impacto en la formación profesional. La citada autora, destaca los siguientes usos:

- En los **Estados Unidos**, el término se utiliza en los años 70 con el fin de potenciar las llamadas competencias genéricas.
- En **Canadá**, durante los años 80, se reformulan los programas de formación profesional en términos de competencia. La competencia es considerada, en oposición a la demostración de conocimientos, como una capacidad para hacer, contrastada por el sesgo de las evaluaciones transparentes.
- Esta idea de evaluación transparente se hace más patente en el **Reino Unido** a mediados de los años 80 en el marco de las reformas de la formación profesional. Las *National Vocational Qualifications* (NVQ) tienen por finalidad reemplazar los oficios tradicionales por un sistema formal y nacional de certificación.
- A principios de los años 90, **Francia** acomete una redefinición de los programas y de los criterios de evaluación de los mismos bajo referenciales de la formación técnico profesional. Además de esta preocupación por la evaluación, el término se hace extensivo a la educación secundaria.
- En **Bélgica**, a mediados de los años 90, la reforma de la enseñanza secundaria se estructura en base a competencias.

En todos los casos citados, como en el contexto español, las reformas de los sistemas educativos de los diferentes países constatan las siguientes características generales compartidas:

- Redefinición de las orientaciones escolares, huyendo de los saberes escolares e introduciendo los objetivos generales y las competencias como la base general de su estructuración.
- Traducción de los objetivos en listas, más o menos precisas, de actuaciones.
- Enunciación de criterios de evaluación precisos.
- Insistencia en aprendizajes activos y autónomos basados en la autoevaluación y en la evaluación continua.

De manera específica y atendiendo al valor que se le otorga a la competencia profesional en los diferentes contextos geográficos analizados, podemos aportar la siguiente síntesis (cuadro 2.7).

	Organización y fomento de la formación profesional	Potenciación de competencias genéricas	Inclusión de la competencia en los programas de formación	Orientación expresa hacia la certificación profesional	Atención expresa a las adquisiciones externas al sistema educativo
Alemania	X				
Bélgica			X		
Dinamarca	X				
España	X				
Francia	X			X	X
Países Bajos	X				
Portugal	X				
Reino Unido	X			X	
Australia	X				
Canadá	X		X	X	X
Estados Unidos		X			

**Cuadro 2.7.:** Síntesis de las aproximaciones comparativas en torno a la competencia profesional.

Como podemos constatar de la lectura del cuadro 2.7, el elemento más repetido en los diferentes contextos geográficos es la vinculación de la competencia profesional con la organización y el desarrollo de la formación profesional. Un sentido amplio de formación profesional (inicial, ocupacional y continua) que, en función de las demandas constantes y cambiantes del contexto económico, social, laboral, tecnológico y demográfico, encuentra en la competencia un terreno movedizo, pero en cierto sentido cómodo, en el que hacer frente a los retos planteados.

## 2.4.- Modelos explicativos de la competencia profesional

Las aproximaciones planteadas en el apartado anterior y especialmente los enfoques teóricos presentados se suelen concretar en modelos que ilustran lo que sobre la competencia se entiende. Al respecto, más allá de plantear modelos asociados a los diferentes enfoques presentados, atenderemos a algunos que hemos localizado en la revisión bibliográfica realizada.

Insistimos en el apelativo “explicativos” puesto que, complementando lo que en este apartado se expone; esto es, la delimitación conceptual, los modelos que presentamos no orientan la práctica de la identificación, análisis o, mejor, evaluación de las competencias profesionales. Con ello, su función en este trabajo y en este momento es la de complementar lo conceptual atendiendo a la concreción de la competencia cuando, desde diferentes propuestas, consideran diferentes elementos con más o menos relaciones entre ellos.

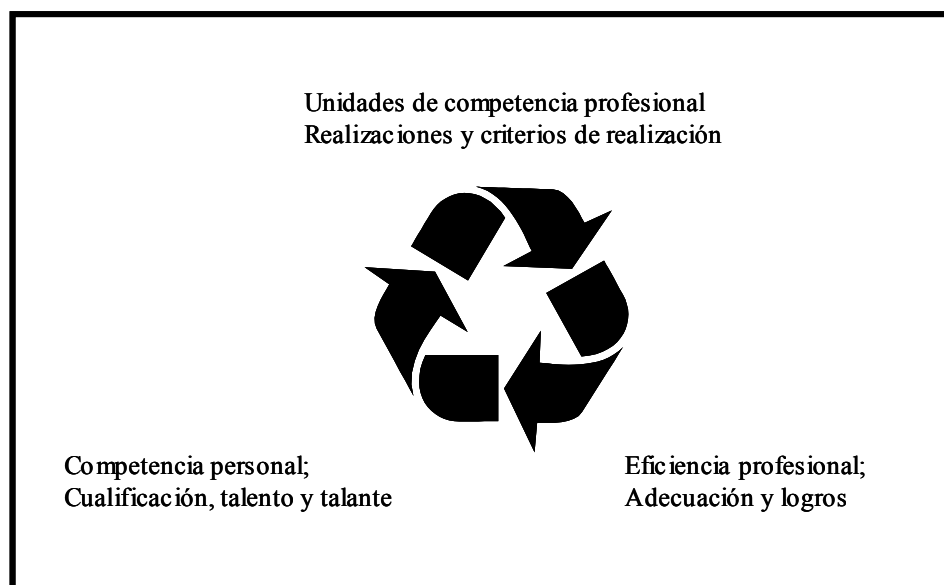
Esta presentación, sin pretender ser exhaustiva, nos permitirá plantear un modelo explicativo propio que, en el marco de este estudio, permita la descripción de lo que asumimos como competencia profesional atendiendo a nuestro concreto objeto de estudio: el formador de formación profesional continua.

### **2.4.1.- El modelo causal de las competencias**

Prieto (1997) presenta el modelo causal de competencias. Es un modelo general que considera tres aspectos que están interrelacionados entre sí: la competencia personal, la unidades de competencia profesional y la eficiencia profesional. Veamos de manera más detallada los componentes del citado modelo:

1. La **competencia personal** de los ocupantes de puestos de trabajo está conformada por: a) grado de cualificación: pericia y conocimiento experto en asuntos culturales, científicos y tecnológicos. Lo que saben las personas; b) talento para el quehacer: habilidades, destrezas, capacidades genéricas o específicas que un trabajador puede poner en juego. Lo que las personas pueden hacer: c) talante: voluntad, gustos, valores. Lo que las personas quieren hacer en función de lo que está previsto.
2. Las **unidades de competencia profesional** incluyen las realizaciones que el personal tiene que ser capaz de llevar a cabo. Se expresan en forma de acciones y resultados esperados para las situaciones laborales. Son las conductas y acciones pertinentes en el lugar de trabajo.
3. La **eficiencia profesional** que presta atención a las cotas de adecuación (establecidas mediante el consenso de un grupo de expertos que fija la suficiencia e idoneidad para un determinado puesto con poca autonomía) y a los logros (analizando los buenos ejecutores fijando el punto de excelencia para puestos con amplia autonomía).

El citado modelo puede verse representado en la figura 2.2.



**Figura 2.2.:** Modelo causal de las competencias (Prieto, 1997: 18).

Destacaremos los elementos que se ponen en juego:

- Consideración de dos referentes: el social y el individual; es decir, consideración de lo que es inherente al individuo (competencia personal) y de lo que es inherente lo social (unidades de competencia profesional). Además, repara en la eficiencia profesional, es decir, la adecuación de lo personal a lo social y viceversa.
- Se constata, por los elementos que se toman en cuenta, la posibilidad de evaluación. Ciertamente, la adecuación de lo personal a lo social puede ser unidireccional. No obstante, el criterio no es el de comprensividad sino el de eficiencia profesional.
- Aunque se constata el referente contextual, este sólo aparece en forma de unidades de competencia profesional. Así, podemos incurrir en una consideración del contexto que, siendo excesivamente normativa, no contemple de manera explícita la evolución. No obstante, aunque pueda verse reflejada la inevitable evolución, ésta está ceñida a determinadas actuaciones y conductas que, en forma de unidades de competencia, se torna poco operativa y, en cierto modo, constriñen dicha evolución.

#### ***2.4.2.- El modelo sistémico sobre las competencias***

Le Boterf (1995) presenta un modelo dinámico sobre la competencia. Para el citado autor, la competencia es un proceso. Así, ser competentes es saber proceder. Eso implica ser capaz de movilizar las diferentes funciones de un sistema compuesto por

diversos recursos, sistemas de razonamiento, conocimientos, evaluaciones, capacidades, etc.

Veamos más en detalle los componentes del modelo (figura 2.3) para extraer algunos aspectos de interés de cara a la comprensión de la competencia profesional:

- Las **entradas** están compuestas de las *situaciones y tareas profesionales* a las que el sujeto está enfrentado en su quehacer profesional y/o laboral. La gama de acciones es muy variada porque son variados los empleos, los métodos y los contextos profesionales y de trabajo.
- Un conjunto de **funciones** pueden ser puestas en juego por el sujeto. Estas pueden conducir al saber proceder constitutivo de la competencia. La *elaboración de representaciones operacionales* permitirá seleccionar o combinar los conocimientos y las operaciones pertinentes y concernientes con la tarea a realizar. Estas representaciones son el mediador entre los recursos a movilizar y las actividades a realizar. La *consideración de la imagen de sí mismo* es fundamental porque la confianza en sí mismo o la apreciación de las propias potencialidades son factores decisivos para poner en marcha la dinámica de la competencia. La *activación de los saberes memorizados*: conocimientos teóricos, procedimientos, experiencias, etc. como recursos movilizables. La *activación del saber-hacer cognitivo* permite operaciones de inferencia produciendo informaciones nuevas a partir de las disponibles y determinadas situaciones. La *construcción de conocimientos* tanto por los procesos de formación como por los procesos de trabajo.

En otra aportación (Le Boterf, 1999b) el autor distingue los recursos incorporados de los del entorno. En este sentido, los recursos personales o incorporados son aquellos que el sujeto debe combinar (saber combinatorio) de la mejor manera posible en función de los recursos que provienen del entorno.

- Las *prácticas profesionales* y las *actuaciones* son las **salidas** del modelo. Están directamente relacionadas con la situación. Son estas prácticas y actuaciones las que deben ser consideradas en última instancia en un proceso de evaluación de competencias. La decisión de que una práctica profesional es competente no es tomada por una o unas determinadas selecciones de recursos. Así, las diferentes combinaciones posibles e individuales dan diferentes posibilidades de actividades profesionales competentes.
- Los **bucles de aprendizaje** se dan en todo momento, tanto a nivel de tareas, funciones, actividades o nivel de competencias producidas.



De la interpretación del modelo, podemos considerar lo siguiente:

- Es preciso reparar en las situaciones profesionales que se presentarán de manera peculiar en cada contexto y, por ende, deberán considerarse de manera particular.
- Se otorga un valor central a los recursos movilizados por el individuo. Ello enlaza con la idea de la individualidad de la competencia en cuanto a su evaluación. La consideración de las diferentes funciones interrelacionadas, ligadas a una concepción dinámica de la competencia hace que el proceso de evaluación deba partir de cada situación concreta atendiendo, forzosamente a los elementos peculiares de cada contexto. Los recursos a los que hace referencia son diversos (Le Boterf, 1999b): conocimientos generales, conocimientos específicos del entorno profesional, conocimientos procedimentales, recursos psicológicos, aptitudes y cualidades, saber hacer experiencia, relacional, cognitivo y operacional. En definitiva, un elenco de posibilidades que el sujeto pone en juego en las actividades y prácticas profesionales.
- El resultado, las prácticas profesionales, estarán en función de las características particulares del contexto y de las funciones movilizadas por el individuo.
- Se otorga un carácter provisional a la competencia, tanto en lo referente a las situaciones profesionales, que deben evolucionar, como a las funciones movilizadas por el individuo, que se desarrollarán mediante acciones de aprendizaje derivadas de la experiencia o de procesos de formación debidamente planificados.

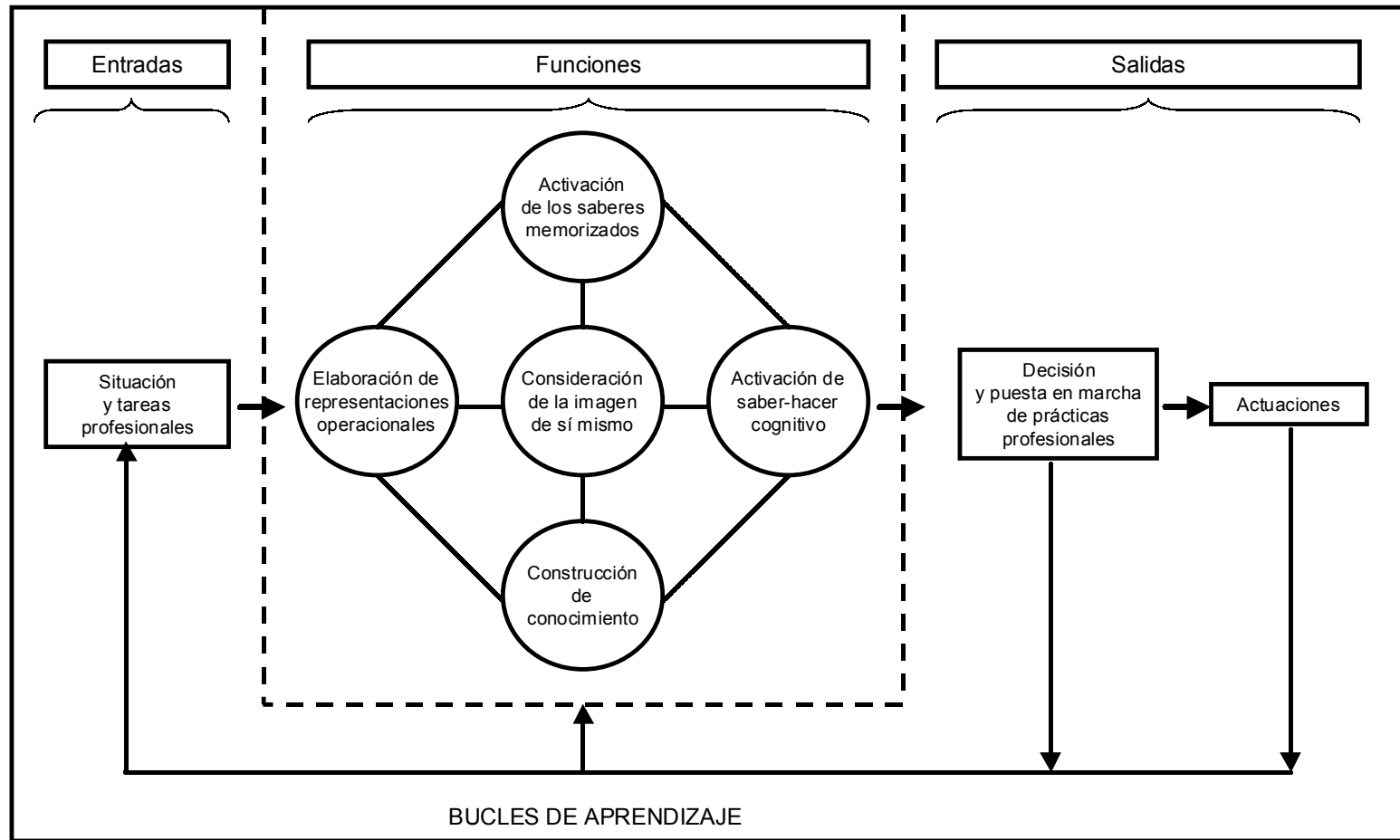


Figura 2.3.: Modelo dinámico de la competencia (Le Boterf, 1995: 46)

### ***2.4.3.- El modelo comprensivo de la competencia profesional***

Cheetman y Chivers (1998) proponen un modelo comprensivo que intenta explicar cómo los profesionales adquieren y mantienen su competencia profesional (véase figura 2.4). La presentación de los elementos más destacados del modelo propuesto por los autores permitirá incorporar elementos complementarios a los considerados hasta el momento, con el fin de profundizar en el análisis de los elementos a considerar de cara a dilucidar su significado.

En primer lugar, los autores destacan la influencia de la aproximación sobre los profesionales reflexivos. Dos tipos de reflexión son cruciales para considerarlas en las competencias de los profesionales: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Partiendo de los presupuestos de Schön (1992), los autores integran este componente para configurar el primer aspecto conformador de la competencia profesional. En el modelo propuesto, la reflexión “en” y “sobre” la acción es, más que una competencia más de los profesionales, un elemento vital de la competencia profesional.

Otra de las influencias que se constatan en el modelo es la que proviene de las aproximaciones funcionales de la competencia. Los estándares ocupacionales están presentes en muchos enfoques basados en la competencia. La consideración de la competencia está en el reconocimiento de la misma como resultado específico de trabajo. El análisis funcional permite detallar grupos de competencias requeridas que posteriormente se agrupan en unidades y elementos con el fin de reconocer las actuaciones efectivas.

Por otra parte, se reconoce la influencia de la competencia personal, considerada fundamentalmente en el ámbito de la gestión. La aproximación considera que las competencias están conformadas por aspectos tan variados como habilidades interpersonales, control de emociones, etc. Esta concepción centra las decisiones que pueden tomarse después de un proceso de evaluación en el reclutamiento de personal o en la evaluación del potencial individual en contextos particulares de empresa.

Se considera, además, que existen unas competencias generales que poseen o deben poseer todos los profesionales para la realización efectiva de su trabajo. La consideración de las meta-competencias tiene por finalidad indagar cómo éstas pueden influir en la adquisición de competencias más específicas, tomando en consideración las especificidades de la profesión, así como la evolución que indudablemente ocurrirá en la misma.

Otro de los elementos que forman parte del modelo de competencia profesional es el de la ética profesional. Los valores y la ética profesional son elementos

destacables en el modelo propuesto, que podemos caracterizar como comprensivo, de competencia profesional.

Por lo que a la dinámica del modelo se refiere, podemos enumerar los aspectos que lo delimitan con el fin de comprender mejor sus principales aportaciones:

1. Las meta-competencias. junto con los cuatro componentes centrales (competencia cognitiva, competencia funcional, competencia personal y competencia ética), condicionan los resultados propios de la competencia profesional. La importancia de las meta-competencias en el modelo está en que son sin duda útiles para hacer frente a situaciones complejas o imprevistas. En palabras de Perrenoud (1999), la reflexión en y de la acción puede ser útil como mecanismo para proceder con competencia.
2. Los resultados profesionales pueden ser generales, específicos o parciales.
3. La autoobservación de las propias actuaciones o las aportaciones de otros sobre dichas actuaciones son la base para la reflexión en la acción y sobre la acción.
4. La reflexión puede conducir a modificar las prácticas profesionales, entendiéndose que influye tanto en las meta-competencias como en los componentes centrales de la competencia.
5. El contexto (general) y el entorno (concreto) profesional condicionan la relación de las meta-competencias y de los diferentes elementos considerados junto con los rasgos de personalidad y la motivación (elementos individuales).
6. Así, la competencia profesional está en constante evolución representándose en un diagrama circular.

Cabe destacar, por otra parte, que las meta-competencias, junto con los cuatro elementos centrales del modelo, configuran las diferentes situaciones profesionales. La figura 2.5 esquematiza lo que quiere significarse.

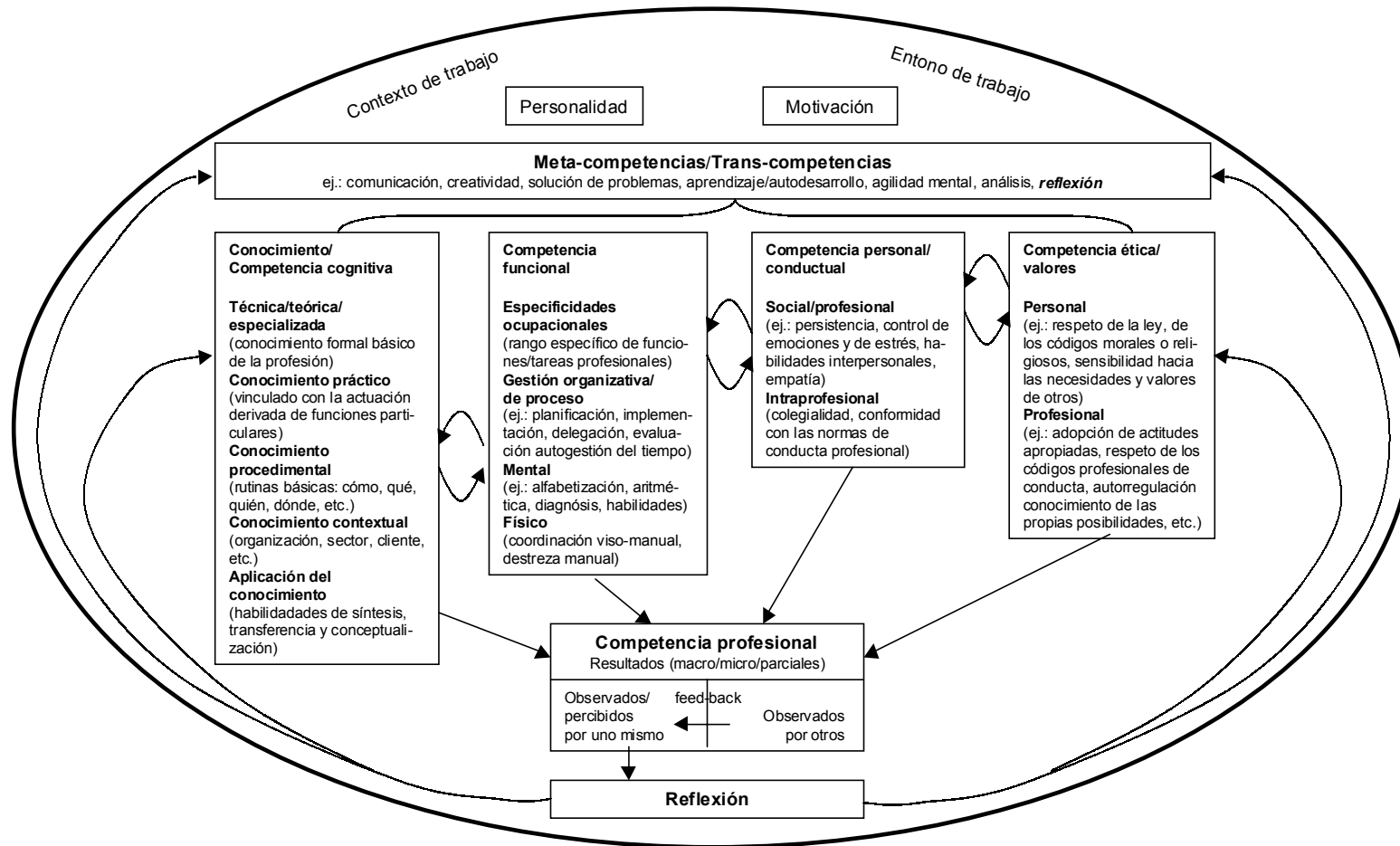
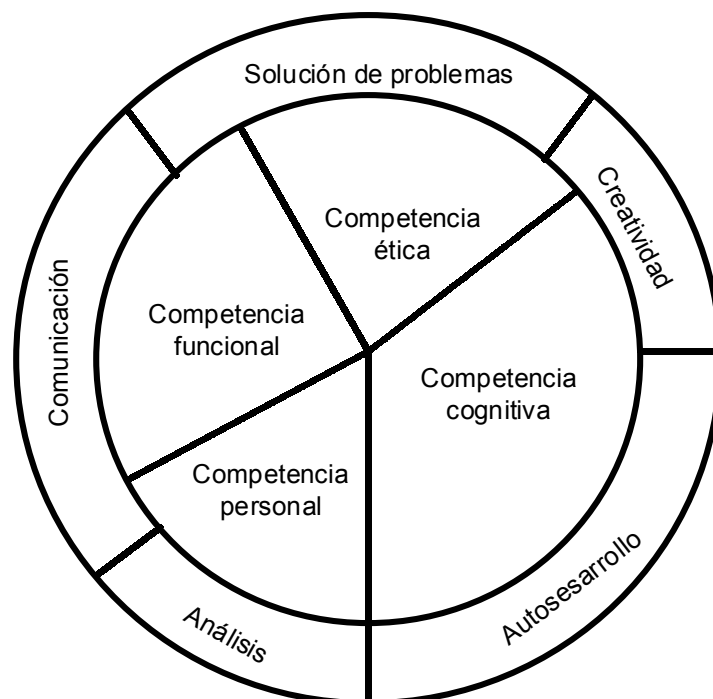


Figura 2.4.: Modelo de competencia profesional (Cheetman y Chivers, 1998: 275)

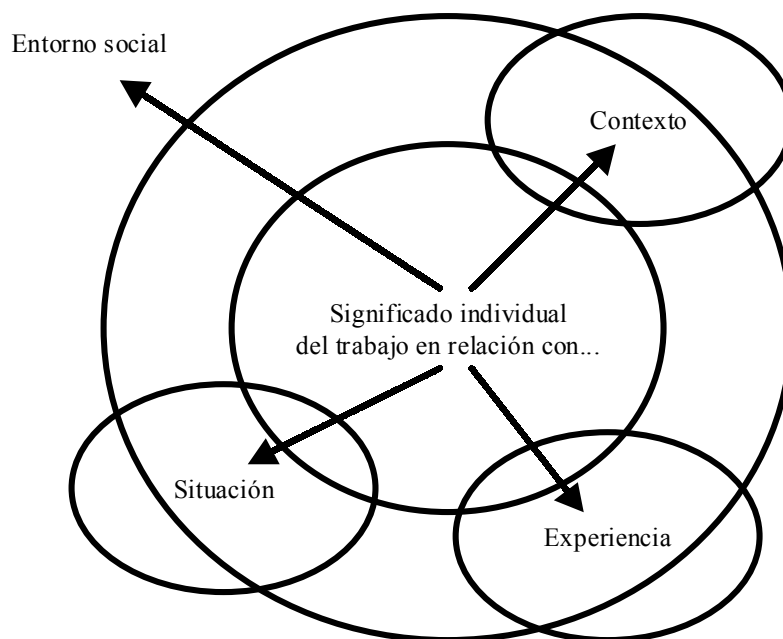


**Figura 2.5.:** Mezcla de una competencia profesional (Cheetmen y Chivers, 1998: 270)

#### ***2.4.4.- Modelo interpretativo y relacional***

Velde (1999) plantea una concepción alternativa de la competencia que, partiendo del enfoque integrado, considera una perspectiva *interpretativa y relacional*. El contexto al que alude Gonczi (1994) en el enfoque integrado es caracterizado por la citada autora. Los elementos más significativos del entorno que dan sentido y significado al trabajo son: el contexto de trabajo, la experiencia y la situación ocupada por el trabajador. Además, cabe destacar la concepción del mundo (personal y profesional) que rodea al trabajo.

La propuesta de Velde intenta conjugar y dar sentido a la vinculación que puede establecerse entre los atributos generales individuales que expone Gonczi con el contexto. Lo destacable de la propuesta es, en cualquier caso, la concreción de los elementos del contexto que merecen ser considerados. La figura 2.6 resume esta aclaración al enfoque integrado.



**Figura 2.6.:** Concepción interpretativa y relacional de la competencia (Velde, 1999: 444)

## **2.5.- Competencia y otros conceptos relacionados**

Como hemos constatado hasta el momento, el término competencia en los contextos profesionales se define en relación con otros conceptos que lo desarrollan, le dan sentido y lo complementan. También es cierto que, habitualmente, los conceptos asociados tienden a confundir y a complicar la utilización operativa de la competencia.

Múltiples son los términos que pueden considerarse. No obstante, para destacar los más significativos, centraremos el análisis en la cualificación y en la capacidad en relación con la competencia. Reparemos en el cuadro 2.8 que relaciona, diferenciando, los tres conceptos a que hacemos alusión.