

# De la Evaluación a la Formación de Competencias Genéricas: Aproximación a un Modelo

---

---

María Luisa Rodríguez Moreno<sup>1</sup>  
Universidad de Barcelona, Espanha

## RESUMEN

Este artículo teórico, de ensayo psicopedagógico, trata de explicar que se puede trasladar un modelo de evaluación de competencias a otro modelo, paralelo de formación de las mismas. La autora inicia su discurso con una introducción que justifica el interés internacional por el desarrollo de la competencia laboral en el mundo del trabajo, presenta algunas definiciones del término “competencia”, introduce un modelo clasificatorio entre varios de los que existen, pasa a relatar los métodos para evaluar competencias y, finalmente, expone un modelo de formación de las siete competencias genéricas más significativas y demandadas en el mundo del trabajo.

*Palabras clave:* competencias; formación; evaluación; competencias genéricas; competencias transversales.

## RESUMO: Da Avaliação à Formação de Competências Genéricas: Aproximação de um Modelo

Este artigo teórico, de ensaio psicopedagógico, objetiva demonstrar que se pode transpor um modelo de avaliação de competências a outro modelo, paralelo, de formação das mesmas. A autora inicia seu discurso com uma introdução que justifica o interesse internacional pelo desenvolvimento da competência laboral no mundo do trabalho, apresenta algumas definições do termo competência, introduz um modelo classificatório entre os vários que existem, relata os métodos para avaliar competências e, finalmente, expõe um modelo de formação de sete competências genéricas mais significativas e demandadas no mundo do trabalho.

*Palavras-chave:* competências; formação; avaliação; competências genéricas; competências transversais.

## ABSTRACT: An Evaluation Model to Guide a General Competence Model

This psychopedagogical theoretical essay aims at showing that it is possible to apply a model of competence evaluation to propose a model to develop those competences. The author justifies her proposal as based on the international demand for development of job competences. She presents some definitions of competence, proposes a classification model, describes some competence evaluation methods and proposes a model to develop the seven more demanded general competences in the job market.

*Keywords:* general competences; development; evaluation; transversal competences.

---

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: P. Valle Hebron 171, 08035, Barcelona, Espanha. Fone: 34 93 4035208, 34 93 4035011. E-mail: luisarodriguez@ub.edu

---

---

Desde la Declaración de Brujas-Copenhague, en 2002, en que se redacta el Documento de Base para la Conferencia del 10 al 11 de junio de 2002 en Bruselas “*Reinforcement de la coopération dans l’enseignement et la formation professionnelles en l’Europe: Reconnaissance, transparence et qualité*” y desde la Declaración de Copenhague sobre una cooperación europea centrada en la formación y educación profesionales se intentan conseguir, en Europa, una serie de resultados concretos relacionados con la mejora de la formación profesional en sentido lato. Éstos eran:

1. Un marco único para la transparencia de las competencias y las cualificaciones. Se trataba de reunir en un formato único más visible y de fácil manejo los distintos instrumentos desarrollados en el marco de la transparencia, por ejemplo, el currículum vitae europeo, los suplementos al certificado y los suplementos al diploma, la Europass-Formación y los puntos de referencia nacionales.

2. El sistema de transferencia de créditos para la formación profesional, inspirado en el Sistema europeo de transferencia de créditos para la educación superior, con objeto de desarrollar un sistema similar para el sector de la formación y educación profesionales.

3. Criterios y principios comunes de calidad para la formación profesional. Partiendo de las labores del Foro europeo sobre calidad, se desarrollarían una serie de criterios y principios comunes relativos a la garantía de calidad que podrían servir de base para iniciativas a escala europea como directrices de calidad y listas de requisitos para las formaciones profesionales.

4. Principios comunes para la validación de modalidades de aprendizaje no formales e informales. Se trataba de desarrollar una serie de principios comunes que garanticen una mayor compatibilidad entre los planteamientos en distintos países y a diversos niveles.

5. Orientación permanente. El objetivo es reforzar la dimensión europea de los servicios de orientación y asesoramiento para que los ciudadanos tengan mayor acceso al aprendizaje permanente.

En 2003, la Comisión de “Educación y Formación 2010” publica el Documento<sup>1</sup> titulado “Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de

Lisboa”, y subtulado “Proyecto de informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa” en el que se avisa de que se siguen detectando muchas deficiencias en materia de formación profesional y se argumenta que se van a necesitar variaciones radicales en los sistemas de instrucción y de formación a causa de las crisis de cambio que tienen lugar en la mayoría de los países europeos, no sólo en la economía sino también en la sociedad.

Las necesidades de las personas, sigue diciendo la Comisión, se van a tener que centrar en la redefinición del concepto de formación – y por lo tanto de cualificación y de certificación – y en la necesidad de hacer sostenibles sus índices de *empleabilidad*. La formación ha pasado a ser continua (*lifelong learning*) y los dispositivos formativos emanados de las políticas educativas han de ser continuados y estructurados, no coyunturales y descoordinados; han de ser dinámicos, no estáticos; y, sobre todo, han de partir de conocimientos básicos escolares, aunque discurriendo por las sendas de los modelos que alternan escuela y trabajo.

Uno de los conceptos básicos de esta nueva manera de proceder se centra en la manera de concebir y de clasificar la competencia, es decir en cómo plantear la competencia como guía en la identificación de los saberes y en cómo planificar los instrumentos que preparan a la persona para su inserción en el mundo laboral. De la remodelación de la evaluación competencial se deriva una mayor atención al ámbito de la instrucción y de la formación.

Esta nueva filosofía ha superado la visión conceptualizadora y sumativa de los conocimientos a favor de la necesidad de centrar el proceso de aprendizaje en la capacidad del sujeto que aprende; en la creencia de que es la propia persona la que será competente para poner en práctica comportamientos y estrategias eficaces. En resumen: se ha dado el salto desde una pedagogía transmisora centrada en el docente (el que posee el saber) a una pedagogía más constructiva, centrada en el discente (el que tiene que aprender) apoyada por las nuevas estrategias del *lifelong learning*, aprendizaje permanente, que van a facilitar la emergencia del concepto de empleabilidad (Kämäräinen, 2002).

## 1. El sistema laboral y la interacción persona/trabajo

El sistema genérico de referencia por lo que respecta al trabajo, actualmente, se puede resumir en la *interacción entre la demanda de recursos humanos* por parte de las empresas y la *oferta constituida por las personas que trabajan* – o que intentan ingresar en el mundo del trabajo. Este sistema de referencia interesa a la psicopedagogía y a la orientación profesional porque es un proceso que está sufriendo rápidos cambios y transformaciones, y que habrá que considerar desde dos perspectivas: a) Desde los mismos intereses de las personas trabajadoras y b) Desde los propios contextos laborales. Desde el punto de vista de las *personas trabajadoras o que están intentando ir a trabajar*, el orientador y el formador en competencias habrán de considerar algunas variables

irrenunciables. Éstas serían: la edad de los solicitantes de trabajo, su nivel de formación, la feminización del trabajo, el problema de las minorías y los aspectos sociales de las personas con discapacidad. Desde el punto de vista *de los contextos de las organizaciones* habrá que estudiar y tener en cuenta los siguientes puntos: el proceso de reducción y de reestructuración del mundo laboral, las fusiones e incorporaciones empresariales y sus consecuencias, las nuevas tareas y roles laborales, los emergentes sistemas de competencias laborales (básicas, transversales, etc.), los diferentes tipos de ocupaciones que nacen y que mueren y el natural deseo de aumento de la calidad de la vida laboral. Estas variables, conjuntadas, y puestas sobre la mesa, van a condicionar los consiguientes cambios en las políticas de evaluación y desarrollo de competencias (Tabla 1).

Tabla 1

Sistema genérico de las referencias laborales en situación de cambio

Desde los intereses personales		Desde los intereses de las organizaciones	
Factores diferenciales	Temas para la reflexión	Factores diferenciales	Temas para la reflexión
Edad	Los jóvenes tardan más en acceder al empleo Disminuyen las ocupaciones para las personas mayores de 45 años	Reestructuración empresarial Fusiones e incorporaciones	Son inevitables las reducciones empresariales. Se acude a soluciones como el outsourcing y el outplacement Estrategias competitivas son las fusiones y las incorporaciones inter empresariales
Nivel de instrucción	Las diferencias instructivas producen fragmentación social		Emergen conflictos y descolocaciones Los sistemas jerárquicos se tambalean
Feminización del trabajo	Se impone la conciliación de la vida personal y laboral Emergen las políticas de igualdad y no discriminación por razón de género  Las minorías no poseen cualificaciones profesionales exigidas  Se imponen planes de igualdad social para reducir prejuicios	Nuevas tareas y funciones laborales  Sistemas de competencias	Se crean nuevas reglas y normas prácticas  Los trabajadores vivencian insatisfacción laboral por inadaptación a los nuevos medios  Se debe reeducar a muchos trabajadores y directivos en nuevas funciones y cometidos La empresa y la intervención psicopedagógica han de reorientar la formación hacia la actividad por competencias Se impone la formación de competencias y por competencias para optimizar la empleabilidad
Personas con discapacidades	En todos los estados va imponiéndose los derechos de todas las personas al trabajo Los empresarios han de colaborar con políticas de protección social	Cambios en las figuras y funciones  Tipologías ocupacionales y Calidad de la vida laboral	Las profesiones cambian y también los atributos de los trabajadores Se estructuran nuevos roles y nuevas funciones  Se procura conectar sistema formativo y sistema productivo El modo de trabajar cambia. Lo mismo el ritmo, los objetivos y los entornos Calidad laboral ha de ir unida a bienestar social Se lucha por la consecución de condiciones laborales más dignas.

## 2. Definiciones del término “competencia”

A pesar de la importancia que se le sigue dando a la posesión de las capacidades, asistimos actualmente a la emergencia imparable de la noción de competencia. Ésta ha substituido las precedentes y clásicas nociones de aptitud, de capacidad y de cualificación y ha integrado en ella la idea de movilización, de motivación, de desempeño o de corresponsabilidad, recuperando la antigua referencia behaviorística del comportamiento observable desde el exterior o respuesta comportamental. Ese interés por lo comportamental tenía ya sus orígenes en R. W. Tyler, quien en 1949 enunciaba cuatro principios fundamentales a tener en cuenta en la construcción del currículo formativo: en primer lugar una definición clara de los objetivos a alcanzar; después, la selección de las metodologías más idóneas para alcanzar esos 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 (Pellerey, 2002). En la misma línea Robert Gagné años más tarde (1965/1977) ofrecía tres principios muy útiles para el diseño de la formación, descriptos a continuación.

- *Principio 1:* Cualquier tarea hecha por una persona puede ser subdividida en un conjunto de tareas complementarias que la componen y que son bastante diferentes entre sí en términos de las operaciones experimentales necesarias para realizarlas.

- *Principio 2:* Esas tareas complementarias son las intermediarias en la realización de la tarea final; es decir, su presencia asegura una transferencia positiva hacia un resultado práctico final y su ausencia puede reducir esa transferencia casi a cero.

- *Principio 3:* Los principios básicos del diseño del aprendizaje consisten en : a) Identificar las tareas que componen el producto final; b) Asegurar que cada una de ellas sea llevada a cabo en su totalidad; y c) Disponer la situación total de aprendizaje en una secuencia tal que asegure el efecto mediador entre un componente y otro.

Del análisis de diversos documentos clave en el proceso de actualización de los requisitos profesionales en la Unión Europea (Echeverría, 2001; Pellerey, 2002) se puede rastrear la evolución (a lo largo de estos últimos años) que va desde la demanda empresarial de capacidades para la realización de tareas ocupacionales hasta la exigencia de la posesión de una serie de competencias profesionales, pasando por el período intermedio del *boom* de las cualificaciones profesionales tan patente en plenos años ochenta (Alex, 1992; Delcourt, 1991; Grootings, 1994.)

Ese lento e imperceptible deslizamiento desde las capacidades o aptitudes hasta las competencias laborales ha mejorado la calidad de la selección del personal pero también la autoexigencia de los métodos formativos fuera y dentro de la empresa. En la Figura 1 mostramos el progreso ascendente y global hacia la competencia.

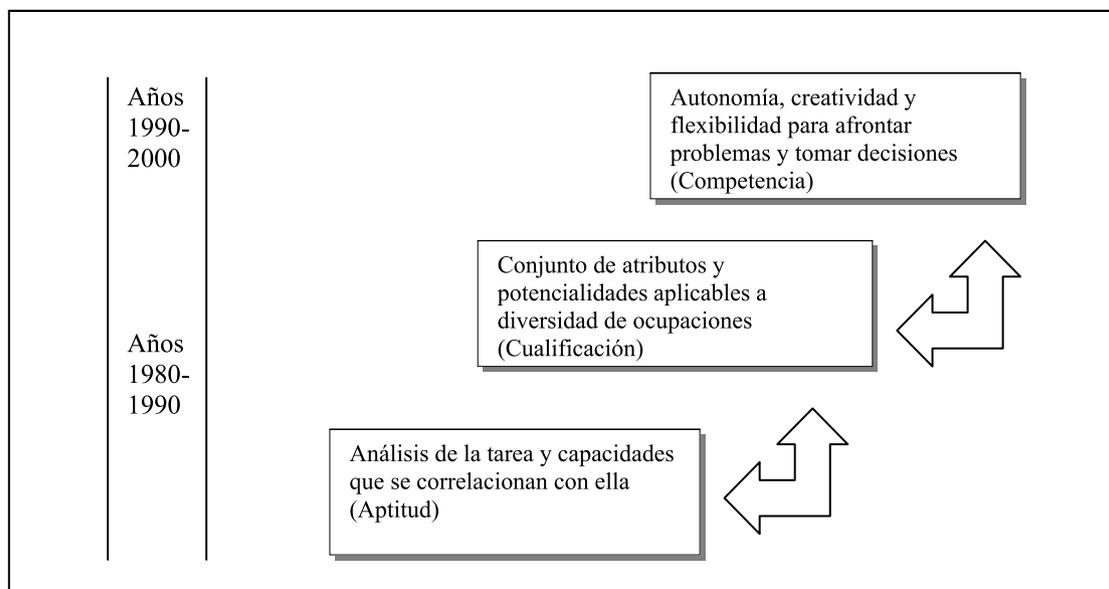


Figura 1. Evolución histórica de los requisitos profesionales (muy esquemática).

La competencia, en cuanto tal, no es una palabra nueva. Los diccionarios la definen como el “conocimiento en profundidad, reconocido, que confiere el derecho de decidir sobre algún sector”. Habitualmente, una persona competente es aquella que sabe afrontar situaciones complejas o resolver problemas utilizando sus conocimientos y su capacidad de “saber cómo”. En plural, tener competencias significa “poseer ciertas características personales (conocimientos, habilidades, desempeño o consecuciones, etc.) que conducen a un resultado, adaptándose a una situación concreta en un ambiente determinado.” En este caso, las competencias incluyen también la eficacia a la hora de afrontar situaciones problemáticas (Lemoine y colaboradores, 2002).

Varios autores, desde una postura crítica<sup>2</sup>, están de acuerdo en que este término corre el riesgo de no poder limitarse al sector del *management* y de devenir una palabra apta para todo. Pero el problema no es tanto conocer el significado de competencia como comprender la nueva lógica que implica, los componentes personales y organizativos que exige y las modificaciones prácticas que impone en la gestión de los recursos humanos.

Algunos de los autores reconocidos han producido distintas aproximaciones definitorias de las cuales señalo algunas de las más significativas<sup>3</sup>.

- Le Boterf (2001): Define la competencia como un saber actuar responsable y validado, combinando diferentes recursos endógenos (capacidades, aptitudes, formación, experiencia) y exógenos (redes de comunicación, de documentación de expertos, de herramientas, etc.). La competencia permite, en una situación profesional dada, obtener los resultados esperados (desempeño.)

- Bunk (1994): “La competencia es aquel conjunto de conocimientos, de destrezas y de aptitudes que se precisan para ejercer una profesión, para resolver problemas profesionales de una manera autónoma y flexible y para colaborar en el contexto y en la organización laboral”.

- Descy y Tessaring (2002): En su Informe de 2002, Pascaline Descy y Manfred Tessaring, asesores del CEDEFOP, hacen un cuadro selectivo de las diferentes definiciones<sup>4</sup>, en estos términos.

- *Capacidades profesionales (Skills)* – Conocimientos o experiencias relevantes que permiten realizar una tarea o actividad profesional; y también el resultado de una enseñanza, formación o experiencia que, combinado con el saber práctico apropiado, es característico de los conocimientos técnicos.

- *Competencia (Competente)* – Aptitud demostrada individualmente para utilizar el saber práctico (*know-how*), la capacidad profesional, las cualificaciones o los conocimientos teóricos para afrontar situaciones y requisitos profesionales tanto habituales como cambiantes.

- *Competencias generales (Generic skills)* – Las competencias que sustentan el aprendizaje durante toda la vida; no sólo la lectoescritura o la numeración (competencias básicas), sino también competencias de comunicación, resolución de problemas, trabajo en equipo, toma de decisiones, pensamiento creativo, informática y aptitud para la formación continua.

- *Competencias clave o transversales (Key/core skills)* – Conjunto de competencias complementarias a las competencias básicas y a las competencias generales que permiten al trabajador: adquirir más fácilmente nuevas competencias, adaptarse a las nuevas tecnologías y los nuevos contextos organizativos y tener movilidad en el mercado de trabajo y desarrollar su propia carrera profesional.

### 3. Clasificación conceptual de las competencias

Para clarificar algo más el estudio del concepto de competencia, muchísimos autores –entre los que solamente destaco (por razones de extensión de este trabajo) a Di Fabio (2003), Michel (1993), Sánchez (2004), Selvatici y D’Angelo (1999) – han hecho un esfuerzo por encontrar un paradigma que pueda enmarcar las diferentes definiciones (Tabla 2).

Tabla 2  
Resumen de la clasificación de los modelos competenciales

Modelos de Estudio de la Competencia	Tipologías
A. Unidimensionales: Son los que hacen coincidir el término competencia con una única dimensión que se considera como adecuada para expresar y representar exhaustivamente el concepto.	a1. Modelo aptitudinal a2. Modelo declarativo a3. Modelo procedimental o de desempeño a4. Modelo relacional
B. Multidimensionales: Reconocen la contribución de varios componentes que convergen para originar la competencia. Aunque en cada modelo queda subrayado el papel básico y prioritario de un componente respecto al otro.	b1. Modelo cognitivo b2. Modelo metacognitivo b3. Modelo evolutivo b4. Modelo psicosocial b5. Modelo humanístico
C. 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.	c1. Modelos integrados c2. Modelos eclécticos

#### 4. La evaluación de las competencias

Evaluar o certificar las competencias de una persona que pretende ingresar en el mundo laboral o que ya está trabajando en él es un proceso por el que un evaluador y el candidato a la certificación se ponen de acuerdo para obtener las evidencias requeridas por un perfil o norma de competencia para establecer si el desempeño laboral responde a ese perfil (Vargas, Casanova & Montanaro, 2001; CI-DEC, 1991).

La evaluación de las competencias y su contraste con el perfil profesional requerido en el puesto de trabajo, a la vez que la presentación de los objetivos que se han de conseguir, son dimensiones imprescindibles en toda práctica directiva empresarial. La evaluación de dichas competencias no constituye un fin en sí mismo; los dispositivos eva-

luadores o diagnósticos han de estar conectados con un sistema de evaluación global. Poner en marcha un sistema tal significa hacer explícitos los criterios evaluadores, el acto de evaluación y las relaciones entre los resultados de la evaluación y las decisiones que se van a tomar para la promoción, la remuneración, la formación y, en definitiva, el desarrollo de la carrera de una persona trabajadora. Algunos autores evalúan las competencias del personal trabajador con la finalidad de gestionar el desarrollo de la carrera de modo que por una parte aumente la eficacia general de la empresa y se usen mejor sus recursos y, por otra, aumente la motivación y la satisfacción en el ámbito laboral (Aubret & Gilbert, 2003). En la Figura 2 muestro el resumen de las exigencias de un sistema evaluador lógico.

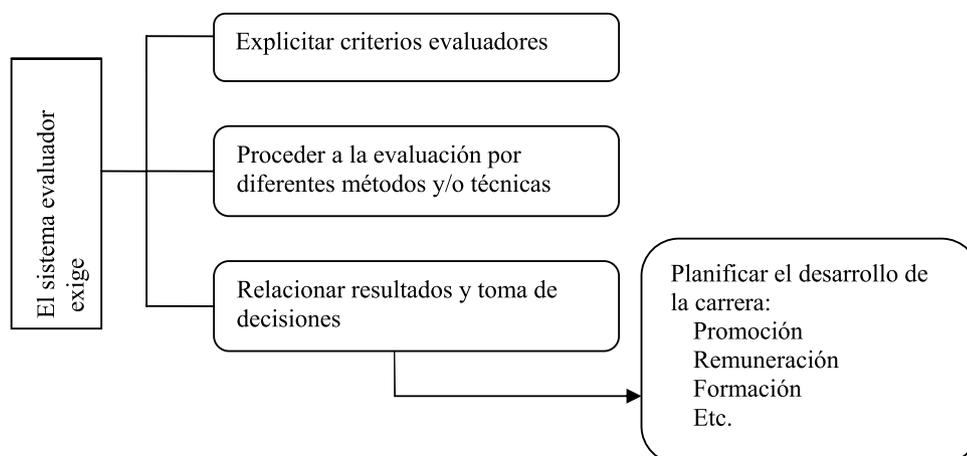


Figura 2. Resumen de las exigencias de un sistema evaluador lógico.

#### 4.1. La finalidad y los objetos de la evaluación

Los motivos por los que una organización o una empresa quiere evaluar a sus trabajadores o a sus aprendices obedecen a las metas que tengan planificadas a medio y largo plazo. Es por eso que se han ido aceptando diferentes razones por las que conviene objetivar, medir o estimar las competencias – de cualquier tipo – que las personas posean. Desde el momento que definimos la competencia como un saber hacer, realmente se necesita que sea un tercero el que observe, mire, registre y valide la existencia de esa competencia. Es lo que se denomina la *validación o reconocimiento institucional* de la competencia laboral o de acción. La validación externa de ese saber hacer es un punto de partida para argumentar los cambios salariales y el aumento de categoría en el puesto de trabajo.

Por otra parte, conociendo los niveles competenciales del conjunto de los recursos humanos en los centros de trabajo, se pueden planificar objetivos conjuntos de progreso y de innovación. Es lo que se denomina *evaluar para evolucionar*. La *gestión por competencias* es una práctica directiva lógica y actualmente se ha trasladado de los procesos y de las técnicas a las personas mismas consideradas individualmente. Otro motivo no menos importante es que en las organizaciones muy bien estructuradas, es el mismo personal trabajador el que demanda conocer los datos objetivos de su progreso y de su rendimiento; no sólo para asegurar y afirmar el potencial obtenido, sino también para saber interpretar los mensajes de sus superiores jerárquicos y estar mejor preparados para la promoción interna. Motivos hay varios más, siempre distintos en función de la empresa o centro de que se trate y de sus objetivos empresariales.

Los objetos que se evalúan suelen ser propios de los contextos laborales. A saber: los conocimientos de los trabajadores, sus niveles formativos, sus titulaciones, sus diplomas, sus estudios obligatorios y complementarios, sus especializaciones, es decir, se evalúan los *conocimientos adquiridos*; también se pueden evaluar *las actitudes* ante el trabajo, la flexibilidad, el potencial aptitudinal y las maneras cómo el trabajador realiza sus actividades laborales; no deben olvidarse, por supuesto, *los resultados* que

obtienen con su trabajo, el rendimiento y la eficacia, la calidad y el esfuerzo destinados a realizar las tareas específicas; finalmente, se evalúan *las competencias*. De las competencias, lo más complicado de evaluar es el modo de proceder de la persona que trabaja: su conducta cognitiva, sus metacogniciones, sus reacciones ante los éxitos o los fracasos, etc. La evaluación recomendada es la formativa, mediante la observación y otras técnicas reseñadas más adelante.

#### 4.2. Los instrumentos para evaluar las competencias.

Entre los instrumentos diagnósticos más utilizados por psicólogos y psicopedagogos destacan: los *tests*, los cuestionarios, los inventarios, la entrevista, las historias de vida, el análisis de la experiencia, las pruebas de grupo, el balance de competencias, los portafolios, las técnicas DACUM (*Developing a Curriculum*) y otros. Paso revista de un modo conciso, sólo como recordatorio, a todos ellos.

1. *Los tests*, o instrumentos estandarizados entre los que se destacan los tests de inteligencia, los tests de aptitudes, las pruebas de resolución de problemas y muchas otras instaladas en las corrientes del diagnóstico psicopedagógico aplicado a la orientación profesional (Rodríguez-Moreno, 1998).

2. *Los inventarios de personalidad y de autoconcepto* intentan medir las tendencias comportamentales en diversas situaciones de manera similar

3. *Los cuestionarios de autoevaluación de competencia* son herramientas de auto-diagnóstico de competencias diseñadas para evaluar las competencias transversales de la persona en relación con un ámbito laboral determinado. Esta herramienta facilita información y conocimientos a los formadores para que incorporen necesidades de formación en competencias transversales en los programas formativos. En algunos casos, dependiendo de la estandarización del cuestionario, los resultados de los cuestionarios se trasladan a un *gráfico o mapa* que describe visualmente el conjunto de competencias transversales de la persona. Su finalidad es que el trabajador tome conciencia de sus capacidades y potencialidades y, así, inicie la construcción de una imagen propia realista y positiva. Ejemplo de mapa de autoevaluación de las competencias usado en una entidad bancaria española (Figura 3).

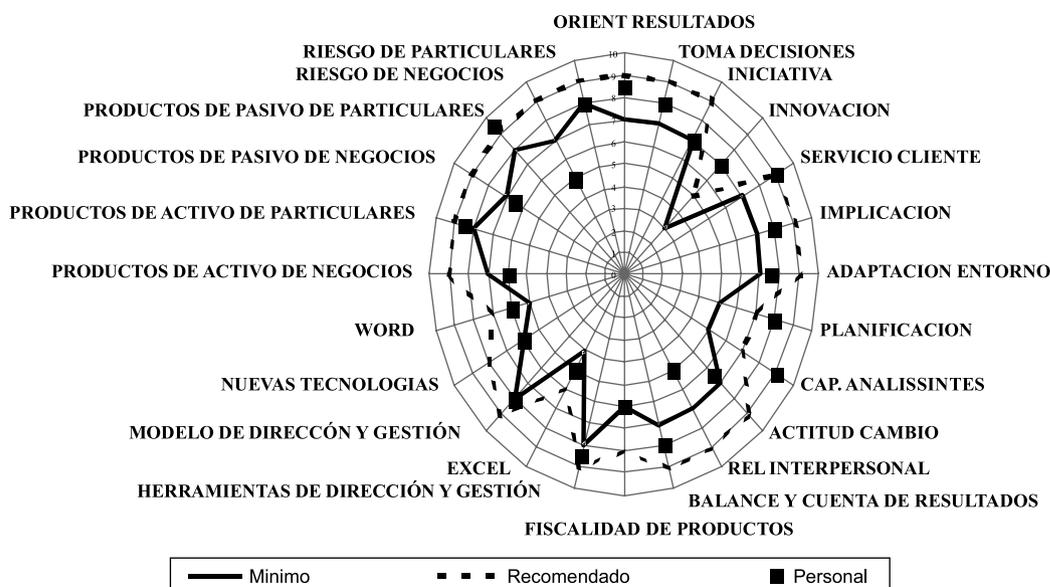


Figura 3. Mapa de autoevaluación de las competencias.

4. Los inventarios de intereses o preferencias profesionales que una persona demuestra hacia un aspecto específico del trabajo; o los valores laborales o la importancia que un individuo confiere a algún aspecto del trabajo.

5. La entrevista o instrumento de investigación caracterizado por un intercambio verbal en una situación dinámica de interacción que permitirá desarrollar un verdadero proceso de conocimiento mutuo o de autoconocimiento. Toma las formas de: entrevista motivadora, entrevista comportamental, entrevista de feed-back, entrevista de orientación, el *coaching*, la entrevista evaluativa, la entrevista diagnóstica, la entrevista de orientación o consejo, la entrevista biográfica, la entrevista para ayudar a tomar decisiones, la entrevista de competencias genéricas.

6. Los instrumentos y técnicas para analizar la experiencia<sup>5</sup> han sido tomados, en general, de la psicología del trabajo. Describir un trabajo implica plantearse las cinco preguntas: ¿qué, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cuánto?, cuyas respuestas serán facilitadas por la observación y la entrevista.

7. Las pruebas de grupo, que están siendo muy empleadas para atender a las tres competencias más demandadas hoy día como son el *team work*, o facilidad para trabajar en equipo, la *negociación* y el *liderazgo*.

8. El balance de competencias. En el contexto de la formación permanente, el balance de compe-

tencias se caracteriza por su fuerte connotación autoevaluadora. A diferencia de otros dispositivos su objetivo no es evaluativo sino más bien orientativo. De hecho, el balance de competencias en una técnica de orientación profesional y, como tal, considera ese análisis como una posibilidad que una persona tiene de mejorar la presencia de sus potencialidades en el mercado de trabajo. El balance permite concienciar las propias competencias y motivaciones y facilita el camino hacia la construcción de un proyecto profesional sentido como propio y coherente con las expectativas y oportunidades existentes en el mercado. Su metodología consiste en el reconocimiento, por una persona, de los recursos adquiridos y desarrollados a lo largo de su vida en distintos ámbitos de actividad (formativo, familiar, laboral, personal, cultural, etc.) y en el proceso de transferencia de esos recursos identificados al proyecto profesional, situándolos como un elemento clave para la incorporación en el mundo laboral y para su desarrollo en condiciones satisfactorias en un puesto de trabajo.

9. Los portafolios son informes de experiencias personales y profesionales que se redactan para conservar las evidencias de lo que se ha ido adquiriendo con la formación y con la experiencia. Hay muchos tipos de portafolios y los que se están relacionados con el modelo competencial se van a utilizar para valorar la cualificación profesional, la adaptabilidad del trabajador a los objetivos de la producción y el

examen de uno mismo sobre la adquisición progresiva de experiencias y aptitudes.

#### 10. Otras técnicas

\* *El análisis ocupacional con la familia de talleres DACUM (Developing a Curriculum) / AMOD (A Model) / SCID (Systematic Curriculum and Instructional Development)* y otras técnicas que sirven no sólo para evaluar las competencias sino para definir las a través de la aportación de trabajadores expertos.

\* *El análisis funcional* (herramienta para identificar las competencias laborales típicas al ejercicio de una función ocupacional).

\* *El ETED (Empleo Típico En su Dinámica)* impulsado por el *CÉREQ (Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications)* francés, de estilo constructivista;

\* *El modelo de normas de competencia.* (Más detalles técnicos en: Irigoien y Vargas (2002)).

\* *La observación y la dinámica de grupo* parecen los medios ideales para identificar las competencias y para analizar los comportamientos laborales, (cómo se organizan, cómo se reparan los errores, cómo se viven los éxitos, etc.).

\* La estrategia evaluadora aportada por Miller (1990) merece especial atención:

#### La pirámide o triángulo de G.E. Miller

Según esta propuesta se dan cuatro niveles distintos de evaluación. En la base, el autor coloca la evaluación de los conocimientos teóricos que un profesional cualificado ha de dominar para ser eficaz en sus tareas ocupacionales; Y en la cúspide de la pirámide, coloca la habilidad para poner en práctica esos conocimientos. En los dos pasos intermedios se señalan la capacidad de esa persona para saber cómo utilizar los conocimientos adquiridos y sus estrategias para poder mostrar que los sabría usar. La Figura 4 adjunta muestra gráficamente ese modelo.

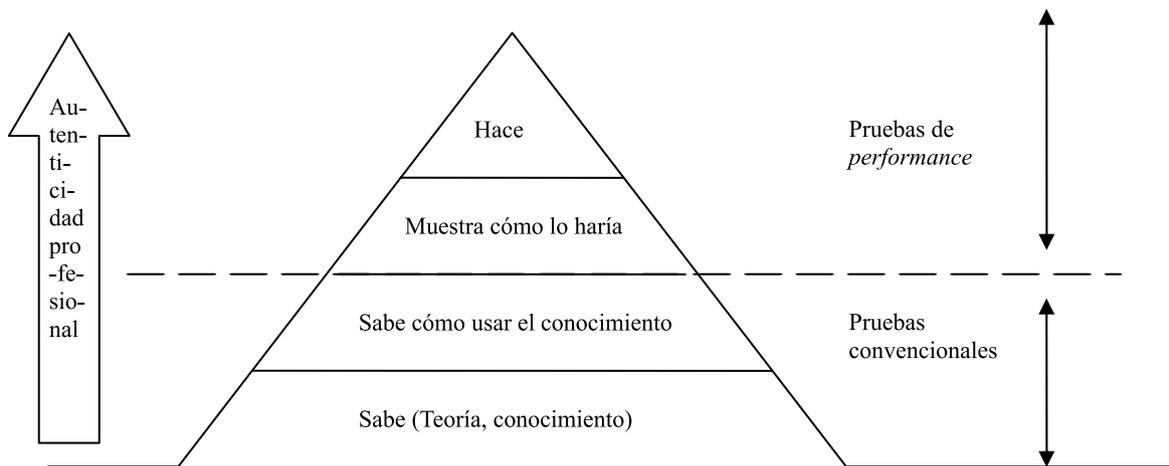


Figura 4. La pirámide o triángulo de G.E. Miller.

En la base del triángulo el autor sitúa aquellos saberes y conocimientos teóricos (*know*) que se han de dominar como fundamentadores de la posterior práctica laboral. El segundo nivel (*know how*) es el que permitiría al futuro graduado o graduada explicar o exponer cómo usaría los saberes teóricos adquiridos si los tuviera que poner en práctica y a la hora de usarlos en diversas situaciones profesionales e investigadoras. La tercera fase es la que el futuro graduado habrá de demostrar con hechos (*show how*) cómo va a practicar aquella actividad, cómo la va a realizar.

En esa fase, la demostración podría darse en ámbitos de laboratorio, en talleres simulados, en situaciones de *role playing*, *micro teaching*, o similares.

En el cuarto nivel del triángulo se incardina el hacer (*doing*), momento en que la persona en formación está ya funcionando independientemente en la práctica educativa, clínica, judicial, o en cualquier sector ocupacional. El profesional ya está en el entorno de un *practicum* o de una acción profesional real y ha de actuar según lo aprendido y sabido en las tres fases anteriores.

## 5. La posibilidad de desarrollar las competencias

El proceso de evaluación de competencias primero y los planes para desarrollar las que son deficitarias después, permiten a un candidato a ocupar un puesto de trabajo, a evaluarse a sí mismo, ya que todo proyecto de desarrollo empieza con un momento de reflexión o de enjuiciamiento de la situación actual (potencialidades y puntos débiles) y sigue con una sucesión de preguntas que planifican cierto horizonte futuro: ¿Dónde estoy actualmente?, ¿Hacia dónde quiero ir?, ¿Qué actividades formativas o de desarrollo debo emprender?

En ciertos países europeos empiezan a ser los centros de asesoramiento (*Assessment Centres*) los que van a determinar qué medidas se deben tomar en materia de satisfacción de ciertas necesidades competenciales, una vez ingresada la persona en el mundo empresarial. En otros países en que la legislación sobre certificación y acreditación de las cualificaciones y de las competencias profesionales aún no están muy desarrolladas o no están totalmente legisladas, es la orientación profesional y/o la psicopedagogía las que, desde diferentes modelos de servicios o de ayuda, preparan a los futuros trabajadores a sopesar su bagaje competencial.

Los esfuerzos al respecto son encomiables y cada país avanza a su ritmo. Pero actualmente se está debatiendo hasta qué punto las competencias clave (o genéricas, o transversales) son educables. Afirman que es difícil saber hasta qué medida se pueden desarrollar las competencias comportamentales (Beirendonk, 2004).

En general, en las épocas actuales se ha venido hablando mucho de evaluación de competencias pero se ha dejado recaer la responsabilidad de su construcción sobre las espaldas del individuo mismo: “Usted es responsable de sus propias capacidades”. “Su jefe, su profesor, etc., es el responsable de su tutoría: le puede ayudar”, “Si usted tiene problemas, diríjase al departamento de recursos humanos”, son aseveraciones muy oídas. Pero los pedagogos sabemos que la mayoría de las personas no saben formarse a sí mismas y que, además necesitan motivación (o remuneración, si están trabajando) para hacerlo. A la vista de los resultados de las evaluaciones de los balances de competencias y de los balan-

ces de carrera<sup>6</sup> los trabajadores de una empresa o los estudiantes de un centro piden formación; la exigen, de alguna manera. Se impone, entonces, la presencia de los tutores, monitores u orientadores para satisfacer esas demandas. La evaluación dispara ciertas reivindicaciones de exigencia formativa.

Y nos encontramos con que, por desgracia, muchas de las respuestas dadas por una empresa o un centro a la solicitud de formación o promoción (en un 70% de los casos, dice Beirendonk, 2004) son del tipo: “Si, pero...”. Los consejos totalmente positivos no alcanzan apenas el 10%. Después de una evaluación, la respuesta negativa a la promoción o ansias de formación continuada se justifica a menudo diciendo que el candidato estaría mejor en otro puesto de trabajo; o que la diferencia entre las funciones que va a realizar y la preparación que tiene es demasiado grande. Solamente se dan esperanzas de promoción cuando la empresa o institución suponen que las carencias del candidato respecto al perfil profesional que ha de cumplir son fácilmente subsanables. Si hay que formar a una persona que desea promocionar y se ve que es relativamente factible o interesante para la empresa, ésta empieza los contactos con el responsable de formación al que se le da una lista de necesidades a desarrollar. Aunque entonces surge el problema de desarrollar las competencias adaptándolas a lo que realmente una persona concreta necesita. Lo cual puede resultar caro si se da la circunstancia de que esa formación no la necesita alguna otra persona.

Hay que decir también que los programas formativos convencionales, tradicionales, ofrecen una formación general, poco centrada en el desarrollo de las competencias específicas (por ejemplo: en la habilidad para persuadir, en la capacidad de liderazgo, etc.). Con lo cual muchas veces los candidatos a ocupar un puesto acaban pidiendo una segunda evaluación para otras funciones.

Las dudas al respecto de si es posible enseñar una competencia comportamental (genérica decimos en el ámbito universitario) han sido muy discutidas en foros universitarios y empresariales. De hecho, se ha deducido que hay dos categorías de factores que influyen en esa posibilidad: (1) las características ligadas a la personalidad y los factores del entorno, y

(2) los factores ligados a la personalidad que ejercen una influencia importante suelen ir conectados a características estables (capacidades intelectuales, estructura de la personalidad) y otras son más circunstanciales (la motivación, las expectativas profesionales, las normas, etc.) que están más en riesgo de ser influidas desde el exterior.

Factores internos como la capacidad de aprendizaje, la voluntad de aprender, las convicciones personales y sociales, los valores y normas y la personalidad en la edad adulta influyen grandemente en la manera de progresar en el trabajo y en la carrera profesional; los factores externos como la cultura de la organización en la cual se trabaja, el estilo de dirección y gestión, la tolerancia a los errores, la posibilidad de desarrollar o no la creatividad, etc., influyen mucho en la institucionalización de los programas formativos. Es lo que Beirendonck (2004) denomina modelo de influencia, adaptación e interacción que cohesiona los factores antes citados.

## 6. Algunas reflexiones metodológicas previas

Las competencias no pueden ser enseñadas aisladas de otras realidades y por eso es interesante reflexionar acerca de los siguientes aspectos a tener en cuenta.

\* *Se han de planificar en el seno de un programa general que tenga sentido y que esté incardinado en el conjunto de los diseños curriculares del nivel de que se trate.*

\* *Han de ser programaciones consensuadas con el resto de los colegas del centro.*

\* Los ejercicios, las actividades, los materiales y los procedimientos de enseñanza *deberán ser experimentados* antes de ponerlos en marcha, para asegurarse de su fiabilidad y validez.

\* Al alumnado hay que convencerle de que los ejercicios y actividades van a ser módulos o unidades de trabajo *fáciles de aprender y que todo el mundo está preparado para ello.*

\* *El papel del profesorado en el dominio de ciertas técnicas didácticas y educativas es clave para este tipo de enseñanza: empezar primero a hacer algo, demostrar que se puede hacer, ser un ejemplo de aquella competencia, aceptar las ideas del grupo y otras situaciones de bienestar en el clima de aula son imprescindibles en el desarrollo de las competencias.*

## 7. La pirámide de G. E. Miller como herramienta instructiva para la formación de las competencias transversales

Miller estructuraba la evaluación de las competencias en cuatro estadios o etapas, de tal manera que en el vértice del triángulo se ubicaba el *hacer* y en la base el *saber*. A efectos metodológicos se puede utilizar cualquier modelo de formación de competencias que se considere más o menos efectivo. Usar el triángulo evaluador de Miller como herramienta didáctica puede ser algo interesante, *siempre y cuando se le de la misma importancia – o más – al hacer que al saber*. La delimitación gráfica que puedo hacer de ese nuevo enfoque sería, aproximadamente, la de una circunferencia en los siguientes términos (Figura 5).

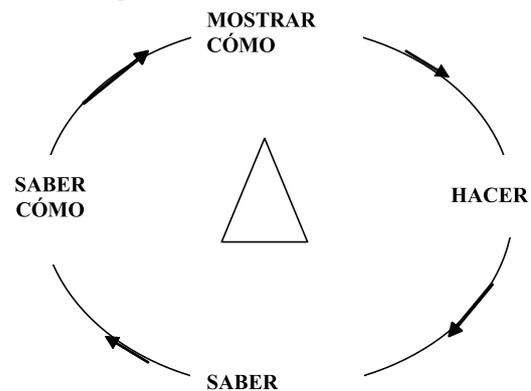


Figura 5. Estadios de evaluación de competencias de Millar.

Transformando gráficamente a circunferencia el triángulo de G.E. Miller, queda muy evidenciada la igualdad de la importancia que hay que darles al *saber* y al *saber hacer*. De hecho, *son procesos reversibles* cuando se trata de la formación de las competencias o destrezas. Una persona puede empezar a aprender los conocimientos teóricos para acabar aplicándolos en la práctica.

Pero el proceso de aprendizaje puede ser simultáneo y/o reverso, ya que los métodos inductivos y los deductivos se complementan. Así pues, y en la misma línea de continuidad sin rotura o diferenciación de niveles, en la siguiente tabla queda especificado un posible modelo de formación de competencias (en este caso, las transversales) según la secuenciación continua y adaptación de las cuatro fases millerianas: saber, saber cómo, mostrar cómo y hacer (Figura 6).

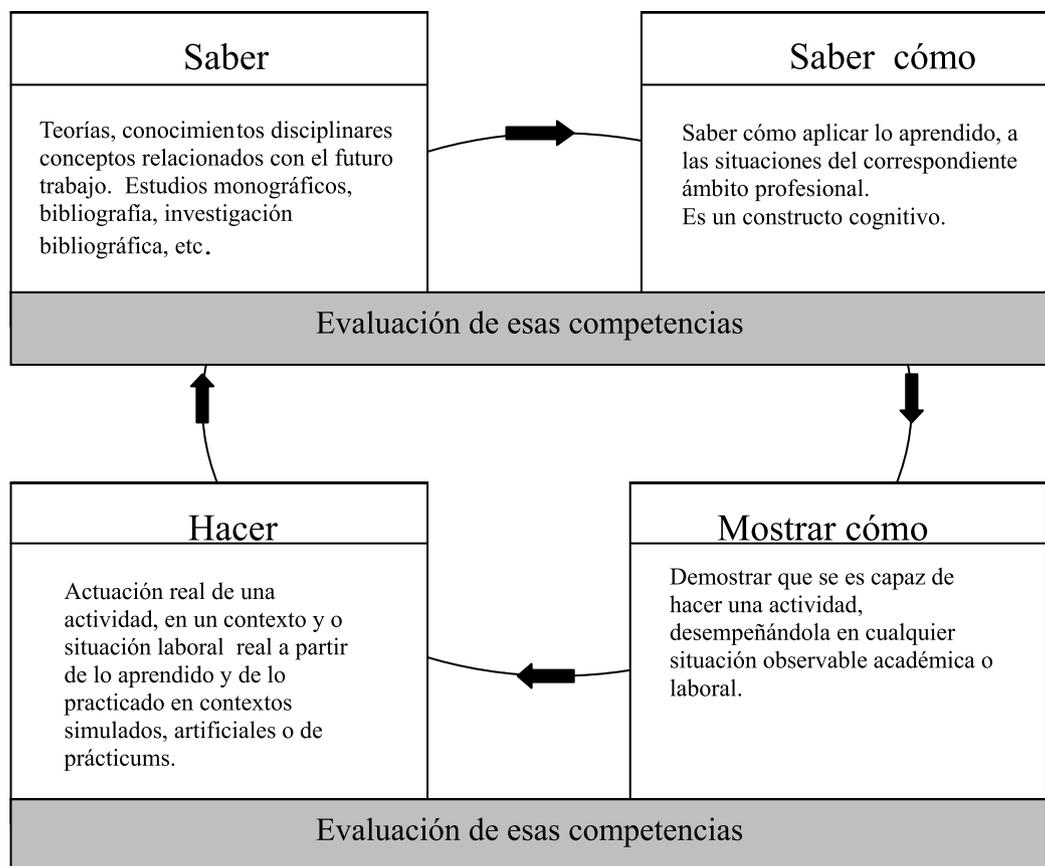


Figura 6. Las cuatro fases de G.E. Millar.

## 8. Un ejemplo sugerido para el desarrollo de cada competencia

### Definiciones

Es la disposición y habilidad para enfrentarse y dar respuesta a una situación determinada mediante la organización y/o la aplicación de una estrategia o secuencia operativa (identificar, diagnosticar, formular solucionar y evaluar), definida o no, para encontrar la solución. Resolver problemas laborales sería también buscar acuerdos satisfactorios para las partes en litigio y acercar posiciones, siempre que sea posible, ante situaciones de conflicto en las relaciones interpersonales y del contexto laboral. Saber generar estrategias de respuesta positivas ante situaciones de dificultad, sobrecarga de tareas y conflicto que pueden aparecer en relación con el puesto de trabajo.

### Algunas Subcompetencias

- \* Comunicarse con sus compañeras y compañeros para resolver problemas o desacuerdos
- \* Dar los pasos necesarios para plantear sus quejas laborales a la persona responsable de su trabajo

\* Expresar sus opiniones con firmeza pero sin actitudes negativas o agresivas

\* Acercar posiciones y llegar a acuerdos satisfactorios para todas las partes

### Proceso cíclico de Desarrollo

#### 1. Saber y saber cómo

*La teoría: Saber y saber cómo hacer.* El formador deberá tener presentes los fundamentos psicopedagógicos de la resolución de problemas. En el mundo cambiante las personas han de adaptarse a nuevas situaciones, a la vez que enfrentarse con sentido crítico a la resolución de problemas cotidianos en diversos contextos. La formación académica y en el taller habrá de facilitar el reconocimiento y la resolución de problemas tanto teóricos como prácticos mediante sistemas mucho más complejos que la mera rutina o la mera observación. Todo lo que se aprenda en materia de resolución de problemas en las aulas o en los talleres servirá, por transferencia, para resolver problemas de vida y problemas laborales de mayor envergadura. La resolución de una

situación problemática (vital y/o laboral) no es solamente una actividad en la que se aplican reglas o principios ya conocidos a una situación nueva, sino que viene a ser un proceso cíclico en el que enfrentarse a asuntos importantes y problemáticos, lleva al aprendiz a plantearse nuevas cuestiones y así sucesivamente hasta encontrar soluciones válidas y transferibles. En general se aconseja seguir un riguroso plan de trabajo para enseñar a resolver problemas. Por ejemplo:

- *Fase 1* - fase de identificación o reconocimiento de que se da o existe un problema. El aprendiz sabe que ha de resolverlo y se apresta a ello. Solo o con otros colegas. Es una fase muy cercana a la motivación.

- *Fase 2* - Vista la dificultad a resolver se produce un movimiento hacia la planificación de las estrategias de ataque al problema. Se formulan las hipótesis o supuestos resolutorios, que, en seguida van a tener que ser aceptados o rechazados.

- *Fase 3* - Trabajo monográfico a la búsqueda de datos, recolección de materiales y opiniones al respecto del problema y de las posibles soluciones

- *Fase 4* - Evaluación de las tareas hechas hasta el momento y búsqueda de la o las tesis explicativas. Si no se ha podido aceptar la hipótesis debe volverse a la Fase II, y así sucesivamente.

Los problemas surgen muy frecuentemente en los ámbitos propios de la formación académica, de la formación profesional y del entorno laboral. De hecho, es una constante en la vida globalmente considerada de las personas. Por eso, la selección de problemas es fácil porque hay muchas situaciones entre las que escoger aunque monitores o formadores deben guiar al alumnado – o personas que se están formando en el puesto de trabajo – a saber distinguir entre problemas importantes de los que no lo son y a saber recoger los materiales y los datos apropiados para su resolución. Todo dependerá de si los problemas son muy abstractos o son más bien concretos. El alumno o persona en formación *deberá saber*: Qué es un problema, cuándo surgen los problemas, entornos en los que se pueden dar problemas, si se pueden resolver individualmente o se precisa el concurso de otra persona, cómo definir o plantear un problema, distinguir entre problemas técnicos (saber y saber manejar, utilizar, construir) y

problemas actitudinales (saber estar, saber enfrentarse a, saber compartir las dificultades, saber clasificar las circunstancias, etc.). *Y ha de saber explicar* cómo se manejaría para resolver un problema concreto que haya surgido en su ámbito laboral o familiar. Tendría que saber explicitar a su tutor o formador, a sus compañeros o a su jefe de sección, cómo procedería para resolver aquella situación, justificando su proceder y demostrando que conoce todos los puntos positivos y negativos que la situación problemática le comportaría. Riesgos, complicaciones con los recursos humanos, con los recursos materiales, con los horarios, etc. Tendría que saber y saber explicar cómo procedería a planificar la resolución de ese problema en un plazo dado y en unas circunstancias apremiantes concretas.

Ejemplo 1: saber y saber cómo resolver un problema. Tomemos una clase de Formación Profesional en la materia de “Seguridad e Higiene en el Trabajo”. Se plantea este caso: “Eres encargado/a en una oficina de la Seguridad Social. Ha ce semanas que se detecta la existencia de un grave problema: después de más de cuatro horas de trabajo ante el ordenador, algunos colegas se quejan de fatiga postural y no pueden seguir el mismo ritmo acelerado que sus compañeros. Quieren pedir la baja. ¿Cómo resolver esta situación?”

El alumnado de ese curso *debería saber* qué tipo de problema es, si es o no importante, sobre qué personas y estructuras influye, quién debería ser el encargado de resolverlo, sobre quién recae la responsabilidad última, qué consecuencias trae dar la baja sistemáticamente a todos los que se quejan, etc. El alumnado de ese curso, además, *debería saber explicar* cómo planificaría la resolución de la situación (si hablaría con los mandos inmediatamente superiores, si buscaría una solución particular, si echaría mano de una solución colegiada, si conoce la normativa de la ergonomía en el lugar de trabajo, si se debería planificar una acción compleja o sencilla, si es preciso hacer un planning o no, etc.

## 2. Mostrar cómo se hace y hacerlo

*La práctica: Mostrar cómo se hace y hacerlo.* El alumnado de la materia “Seguridad e Higiene” habrá de resolver un problema en su aula o en una situación en la empresa donde hace las prácticas. La

resolución del problema, ya real comportará poner en marcha toda una serie de estrategias que eviten los conflictos para tratar de acercar las diferentes posiciones o enfoques de la situación problemática. Aspectos como saber comunicarse con el personal que está en ese entorno laboral, expresar las propias opiniones con firmeza si es que cree que son justas, identificar las verdaderas causas que han motivado la emergencia del o de los problemas, etc. Deberá también saber estar en su lugar cuando se trate de elevar las quejas a instancias más elevadas, o por el contrario, recoger las quejas de instancias subordinadas. Actuar con prudencia, dando soluciones positivas o, por lo menos, intentando negociar sus soluciones y las alternativas al alcance de todos los afectados.

Ejemplo 2: Hacer y mostrar cómo se resuelve un problema. Tomemos una clase de Formación Profesional en la materia de “Seguridad e Higiene en el Trabajo”. El alumnado está en un Taller de Química cursando las prácticas. Se plantea este caso: “Eres encargado/a en un laboratorio de una empresa de productos químicos y uno de los operarios se ha quemado la mano con una sustancia. Varios trabajadores acuden a ti para protestar porque la empresa no ha seguido la normativa legal. Pero, finalmente, se descubre que es el propio trabajador el que siempre se negó a ponerse los guantes protectores. ¿Cómo lo solucionas?”

El alumnado de ese curso debe resolver el problema. Deberá recoger las quejas, deberá llamar a

quien pueda curar urgentemente la mano quemada, deberá hacer un resumen de lo que ha sucedido, recabando opiniones de personas testigo de la situación. Deberá hablar con el afectos personalmente en una entrevista privada, deberá contrastar los datos de todos los que han opinado. De esa manera mostrará que saber resolver con eficacia el problema planteado, sin aumentar más la tensión y demostrando ser ecuánime. Algo muy importante: Con el resto del personal trabajador, deberá analizar las causas que originaron el problema. Deberá pedir a sus superiores y a otros colegas del staff e incluso a los mismo participantes del laboratorio qué ventajas e inconvenientes tendría si el problema se hubiera solucionado tarde, injustamente o de una manera falsa, mirando de ocultar lo sucedido.

Para desarrollar esta competencia las metodologías más idóneas son las de estudio de un caso, el grupo de discusión o la simulación de una situación problemática. Todo dependerá de los recursos del centro o de la habilidad del formador. Resolver problemas implica conocer una situación problemática (orientarse en ella), proponer una tentativa de solución (formular una hipótesis), acordar el significado de los términos y conceptos (definición), limitar y cualificar los factores a considerar (exploración), probar las evidencias (demostrar) y pasar a la generalización. Por ello, los métodos de simulación son metodologías muy adecuadas para esos largos procesos que permiten la reversibilidad.

## REFERENCIAS

- Alex, L. (1992). Descripción y registro de las cualificaciones. *Profesiones y empresa*, 4, 58-64.
- Aubret, J. & Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Sprimont, Belgique: Pierre Mardaga Éditeur.
- Aubret, J. & Blanchard, S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris: Dunod.
- Beirendonck, L.V. (2004) *Management des competences: Évaluation, développement et gestion*. Bruselas: De Boeck.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la República Federal Alemana. *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, 8-14.
- CIDEC (1991). *Guía para la gestión de las competencias transversales en las organizaciones: Formación, empleo, cualificaciones* (Cuadernos de Trabajo, 35). Donostia: Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de economía, empleo y cualificaciones.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pelàch, J. & Corta, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 331-337.

- Delcourt, J. (1991). La cualificación: Una construcción social: Factores de la reestructuración constante de las cualificaciones. *Formación Profesional*, 2, 44-50.
- Descy, P. & Tessaring, M. (2002). *Formar y aprender para la competencia profesional: Segundo informe sobre formación profesional en Europa: Resumen ejecutivo* (CEDEFOP Referentes Series, 12). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas
- Di Fabio, A. (2003). *Bilancio di competenze e orientamento formativo: Il contributo psicologico*. Firenze: ITER/Giunti.
- Echeverría, B. (2001). *Plan Nacional de Valorización. Programa Leonardo da Vinci 1995-1999. Cualificaciones/ competencias: La contribución de los proyectos Leonardo da Vinci y ADAPT*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Gagné, R. (1965/1977). *Conditions of learning* (1ª y 3ª ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston
- Gallart, M. A. & Jacinto, C. (1997). Competencias laborales: Tema clave en la articulación educación/ trabajo. En M. A. Gallart & R. Bertoncello, *Cuestiones actuales de formación*. Montevideo: CINTERFOR.
- Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia: ¿De qué se habla? *Formación Profesional*, 1, 5-7.
- Irigoin, M. & Vargas, F. (2002) *Competencia laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el Sector Salud*. Montevideo: CINTERFOR.
- Kämäräinen, P. (2002). Rethinking key qualifications: Towards a new framework. En P. Kämäräinen, G. Attwell & A. Brown (Eds.), *Transformation of learning in education an training: Key qualifications revisited* (pp.39-45). Luxembourg: EUR-OP
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lemoine, C., Selvatici, A., D'Angelo, M.G., Alessandri, G., Giannetti, R. & Vattovani, P. (2002). *Risorse per il bilancio di competenze*. Milán: FrancoAngeli.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). Gestión de competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Mertens, L. (1998). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Michel, S. (1993). *Sens et contresens des bilans de compétences*. Paris: Éditions Liaisons.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of Clinical Skills/ Competence/ Performance. *Academic Medicine*, 65 (Suppl. 9), S63-S67.
- Montmollin, M. de (1984). *L'intelligence de la tâche: Eléments d'ergonomie cognitive*. Berna: Peter Lang.
- OIT (1997). Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas. Seminario Internacional celebrado en Guanajato, México. Montevideo: Cinterfor.
- Pellerey, M. (2002). Evoluzione e sviluppo degli approcci "per competenze" nella formazione professionale. En A.M. Ajello (Coord.), *La competenza*. Bologna: Il Mulino. 49-78
- Perrenoud, P.H. (2003). *Construire competenze a partire della scuola*. Roma: Anicia.
- Rodríguez-Moreno, M. A. L. (1998). *La orientación profesional: (I) Teoría*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Rodríguez-Moreno, M.A. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: Propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Sánchez, M. A. F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Selvatici, A. & D'Angelo, M. G. (Eds.). (1999). *Il bilancio di competenze*. Milán: FrancoAngeli.
- Vargas, F., Casanova, F. & Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral. Manual de formación*. Montevideo: CINTERFOR.

**Notas:**

<sup>1</sup> COM (2003) 685 final, firmado en Bruselas el 11/11/2003.

<sup>2</sup> Vid Bibliografía Comentada, Anexo I, del libro Rodríguez Moreno (2006).

<sup>3</sup> Muchas otras definiciones como las de la Organización Internacional del Trabajo OIT (1997), Gallart y Jacinto (1997), Montmollin (1984), Lévy-Leboyer (1997); Mertens (1998), Corominas y colaboradores (2006) y Perrenoud (2003), se encuentran en Rodríguez-Moreno (2006).

- <sup>4</sup> Definiciones extraídas de Tissot, P. (2000). Glossary on identification, assessment and validation of qualifications and competences, transparence and transferibility of qualifications. Salónica: CEDEFOP; y de la Fundación Europea de la Formación (1998). Glossary of Labour market terms and standard and curriculum development tests. Turín: FEF. Retirado el 20/12/2005 en World Wide Web: <http://www.etf.it/etfweb.nsf/download.gen>
- <sup>5</sup> La noción de experiencia puede considerarse desde dos perspectivas diferentes: 1) La práctica en sí misma o conjunto de tareas o de actividades, y 2) Los efectos producidos por esas actividades en las personas y en los colectivos que las ponen en práctica y que las experimentan (Aubret & Blanchard, 2005, p.174.).
- <sup>6</sup> Ya se empieza a distinguir entre balance de competencias y balance de carrera (Cf. Chaminade (2005). Ressources Humaines et compétences dans une démarche qualité. Saint-Denis La Plaine: AFNOR).

*Recebido em: 18/05/2006*

*1ª Revisão: 18/12/2006*

*Aceite Final: 19/12/2006*

#### Sobre a autora

**Maria Luísa Rodríguez Moreno** es Catedrática de Orientación Vocacional y Formación Profesional en la Universidad de Barcelona., Con más de veinte libros sobre el tema, es miembro activo de varias organizaciones dedicadas a la orientación profesional y promotora de la renovación curricular de los programas de formación de orientadores educativos y profesionales en las universidades españolas a todos los niveles (grado y postgrado). Sus líneas de investigación se centran sobre todo en la toma de decisiones vocacionales, la conducta exploratoria y la orientación profesional desde la perspectiva no sexista.