



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada

España

López Gómez, Ernesto
EN TORNO AL CONCEPTO DE COMPETENCIA: UN ANÁLISIS DE FUENTES
Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 20, núm. 1, enero-
abril, 2016, pp. 311-322
Universidad de Granada
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576016>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



VOL. 20, Nº1 (Enero-Abril. 2016)

ISSN 1138-414X (edición papel)

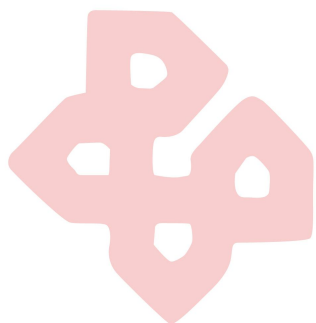
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 29/07/2014

Fecha de aceptación 29/09/2015

EN TORNO AL CONCEPTO DE COMPETENCIA: UN ANÁLISIS DE FUENTES

Reflections on the concept of competence: a review of sources



Ernesto López Gómez

UNED

E-mail: elopezgeducacion@gmail.com

Resumen:

El concepto de competencia es, probablemente, uno de los términos más referidos en la conformación de los discursos pedagógicos actuales. Su empleo y uso variado, en diversos contextos, ha permitido que se identifiquen como competencias realidades ajenas a esta o, en el mejor de los casos, que se confunda por competencia términos que pese a ser afines no cumplen los atributos sustanciales de la propia competencia.

Este artículo propone un puente para transitar del uso al sentido de la competencia a través de tres elementos: una visión histórica, una referencia etimológica y una sintética delimitación semántica. Estos tres aspectos se integran con una aproximación conceptual a partir de una revisión de literatura, concurriendo finalmente en la identificación de las potencialidades, limitaciones y aspectos críticos de la competencia en el contexto educativo actual.

Palabras clave: *Competencia, formación basada en competencias, revisión de la literatura.*

Abstract:

The concept of competence is, probably, one of the most referred terms in shaping current educational discourses. Their use, in different contexts, has allowed identifying as a competence other realities close to this, or at best of cases, to be confused by terms being related of competence but not meet the substantial attributes of the competence itself.

Therefore, this paper proposes a transit bridge to use the sense of competence through three elements: a historical approach, an etymological reference and a synthetic semantic delimitation. These aspects are integrated with a conceptual approach based on a review of literature, which provides the potential and limitations about competence in education.

Key words: *competences, Competences Based Education, review of research.*

1. Introducción

Pocas son las palabras o si se prefiere, conceptos, que se usen con mayor frecuencia en el contexto educativo que el que aquí pretendemos analizar. En efecto, el término competencia y sus múltiples variantes: profesionales, educativas, personales, laborales, humanas, sociales, ciudadanas, culturales e incluso digitales ofrecen listas ingentes de resultados en los buscadores al uso. En estos resultados aparecen también largas colecciones de clasificaciones que refieren a competencias transversales, básicas, claves, genéricas, entre otras.

En este escenario, la cuestión fundamental es de naturaleza conceptual y ha de permitir situar a la competencia en su divergencia y complementariedad con otros términos afines. Concretamente en relación a los saberes y conocimientos y también respecto a habilidades y actitudes.

La discusión primera que cabe introducir hace referencia al significado de competencia, ¿qué decimos cuando referimos a competencia?, más aún: ¿por qué empleamos competencia y no otros términos? Las respuestas no son sencillas dado que la dificultad de conceptualizar la competencia crece exponencialmente con la urgencia de utilizar el concepto de manera adecuada; si no se quiere que competencia signifique todo y a la vez nada, aquello que incluye y aquello que debería excluir de su horizonte conceptual. Es preciso entonces estudiar su significado para usar la palabra como representación de su concepto, especialmente por las imprecisiones del propio contorno del término y las confusiones con conceptos afines.

Con un objetivo clarificador se propone en este trabajo un puente para transitar del uso al sentido de la competencia a través de tres elementos: una visión histórica, una referencia etimológica y una sintética delimitación semántica. Estos aspectos se integran con una aproximación conceptual a partir de una revisión de literatura de propuestas significativas, concurriendo finalmente en la identificación de las potencialidades, críticas y limitaciones de la competencia en el ámbito educativo.

2. Perspectiva histórica, terminológica y semántica de competencia

Desde una perspectiva histórica, el primer uso del concepto de competencia lo encontramos en el conocido diálogo platónico Lisis, sobre la naturaleza de la amistad, en el que se emplea la palabra “ikanótis” (ικανότης), cuya raíz es “ikano”, un derivado de “iknoumai”, que significa “llegar”. Se traduce como la cualidad de “ser ikanos”, ser capaz, tener la habilidad de conseguir algo, una cierta destreza para lograr aquello que se pretende. Esta visión histórica ha sido ampliamente tratada en el trabajo de Mulder, Weigel y Collins (2007, pp. 68-69), quienes constatan que la idea de competencia, desde un punto de vista histórico, además de en el diálogo platónico Lisis, aparecía ya en el Código Babilónico de Hammurabi.

En la otra lengua clásica, el latín, se encuentra la forma de “competens” que se refiere a “ser capaz” y en la forma de “competentia”, entendida como la capacidad y la permisión. Como indica Mulder (2007, p. 6) ya en el siglo XVI el concepto estaba reconocido en inglés, francés y holandés y, de la misma época, data el uso de las palabras competence y competency.

En complemento a esta mirada histórica, en la etimología se descubre que competencia proviene de competere: “ir al encuentro una cosa de otra”; “responder, estar de acuerdo con”; “aspirar a algo”, “ser adecuado” (Corominas y Pascual, 2007, p. 457).

Además, en la propuesta de la Real Academia Española (2001, p. 347), competencia, en la acepción cercana a nuestro tema, es “aptitud o idoneidad” mientras que el Diccionario María Moliner expone que alguien competente es, además, “quien conoce cierta ciencia o materia, o es experto en la cosa que expresa o a la que se refiere el nombre afectado por competente”.

Con todo, se presenta en la Tabla 1 una síntesis integradora de una primera aproximación al concepto de competencia que permite identificar en ella atributos personales (capacidad, idoneidad), elementos de proceso (tener la habilidad, cierta destreza, ir al encuentro una cosa de otra, estar de acuerdo con, aspirar) y referencias a un producto (conseguir algo, aspirar a algo).

Tabla 1: Fuentes conceptuales a la noción de competencia. Fuente: Elaboración propia.

Fuentes conceptuales a la noción de competencia	
Perspectiva histórica	Llegar, ser capaz, tener la habilidad de conseguir algo, una cierta destreza, capacidad, permisión.
Perspectiva etimológica	Ir al encuentro una cosa de otra, responder, estar de acuerdo con, aspirar a algo, ser adecuado.
Perspectiva semántica	Aptitud, idoneidad, quien conoce cierta ciencia o materia, experto en la cosa que expresa.

3. Transitando del uso al sentido de la competencia

Para la Real Academia Española, uso (del lat. usus) significa “un empleo continuado o habitual de algo”. Así, es indudable que el uso del término competencia es muy representativo en la jerga pedagógica del momento, si bien el sentido del uso, en ocasiones, no se ajusta a su significado, entendiéndose sentido como el “modo particular de entender algo” y la “razón de ser o finalidad”.

De ahí que, en el caso de competencia, exista gran distancia entre su uso y su sentido. El propio uso de la palabra ha derivado en la confusión actual que en torno al término se descubre y el mal uso del concepto hace que en ocasiones se nomine con un mismo término a realidades distintas o a aquellas que son atributos o componentes del propio concepto de competencia. Además, quizá el castellano pueda incidir en esta cuestión, por su propia riqueza y pluralidad, haciendo difícil consensuar y delimitar conceptos como el de competencia, por su afinidad a otros que propiamente incluye como habilidad, destreza, capacidad, pericia, actitud, entre otros (Bartman et al., 2007). En efecto, hay unanimidad en la literatura revisada respecto a que competencia incluye a los anteriores, pese a no significar para todos lo mismo (Westera, 2001) y a pesar de emplear los términos anteriores sin un criterio claro, de manera confusa, para identificar realidades que no son en sí competencias si no únicamente objetivos, tareas, contenidos, actitudes o, el más común, su confusión con capacidad personal; si fuera así las capacidades serían difícilmente enseñables puesto que aluden a estados personales (Rué, 2008).

4. El sentido de competencia en la literatura

4.1 Una revisión de fuentes

Una mirada sucinta a la literatura en torno a la temática permite apuntar hacia diversas propuestas teóricas (Perrenoud, 2008; Cano, 2008; Villa y Poblete, 2004; Sarramona, 2007; De Miguel, 2006; Bunk, 1994; Medina, 2009; Sevillano, 2009; Zabalza, 2003; Le Boterf, 1994, entre otros), si bien, en primer lugar se tendrán en cuenta dos proyectos que han tenido un alto impacto en la temática.

Así, el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), auspiciado por la OCDE, se desarrolló a finales del siglo pasado y desde sus comienzos pretendió identificar competencias clave en el nuevo contexto mundial, dando continuidad a otros informes como *Aprender a Ser* (Faure, 1973) e *Informe Delors* (Delors, 1996). Lo cierto es que se ha convertido en una referencia obligada para el tema que nos ocupa. El propio proyecto define competencia como “la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea” desde una combinación de “habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz” (OCDE, 2003, p.8). Y más adelante se puede leer que la competencia “se manifiesta en acciones, conductas o elecciones que pueden ser observadas o medidas” (OCDE, 2003, p.48), lo que implica que se pretenden establecer indicadores para su evaluación y medida.

En otro referente importante, el Proyecto Tuning, se indica que las competencias “representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores” (González y Wagenaar, 2006, p.32).

Además de estos dos proyectos, se presentan a continuación diversas conceptualizaciones de competencia. Así, Perrenoud (2008) afirma que la competencia es una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar, y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer. Esta conceptualización coincide plenamente con Cano (2008, p.6) al señalar que la competencia “articula conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal”.

También De Miguel (2006, p.28) identifica la competencia como “el resultado de la intersección de los componentes: conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”, cuestión en la que profundizan Leví y Ramos (2013), al proponer un modelo de componentes de las competencias. Bunk (1994), en un esfuerzo integrador, propuso hace un tiempo que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, es capaz de resolver problemas de forma autónoma y flexible y puede colaborar en su entorno profesional.

De igual forma, Villa y Poblete (2004, p.8) indican que competencia significa “un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”. En esa misma línea, Jaume Sarramona señala que las competencias son “la síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten actuar de manera eficaz ante una situación. Por consiguiente, las competencias tienen una clara vertiente aplicativa, aunque no se agotan con la perspectiva práctica” (Sarramona, 2007, p.32).

La perspectiva adoptada por Medina (2009, p.13) sugiere que la formulación de la competencia debe integrar “aquello que hemos de aprender, cómo hemos de aplicar y poner en práctica lo que hemos aprendido y las actitudes, emociones y valores que subyacen al proceso de enseñar y aprender”. En total sintonía, la propuesta de Sevillano (2009, p.7) apunta que la competencia “supone valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, todo formando parte del ser integral que es la persona, una persona inserta en un determinado contexto, en el que participa e interactúa, considerando también que aprende de manera constante y progresiva a lo largo de toda su vida”.

Desde una mirada sociocultural, Ferreiro (2011, p.19) propone que las competencias son “formaciones psicológicas superiores que integran conocimientos de un área de desempeño, las habilidades de un tipo u otro, generalmente de varios tipos, así como actitudes y valores consustanciales a la realización de una tarea en pos del logro de los objetivos planteados con buenos niveles de desempeño en un contexto socio cultural determinado”.

Más sintético es Zabalza (2003, p.70), para quien la competencia es “el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”. Muy cercana a su propuesta es la presentada por Le Boterf, quien asimila las competencias a un “saber movilizar”, que va más allá de tener conocimientos o capacidades. La actualización de lo que se sabe en un contexto singular (marcado por las relaciones de trabajo, una cultura institucional, el azar, obligaciones temporales, recursos...) permite realizar la competencia en la propia acción (Le Boterf, 1994, p.16), es decir, actualizar lo que se sabe -se aprendió- en cada contexto. Así, la competencia parece que incorpora elementos operacionales que insisten en la utilización práctica-laboral, de ahí el atributo de transferencia, que parece situar a la habilidad o la técnica por encima de los conocimientos y actitudes, que a la vez es uno de los elementos más críticos del concepto de competencia (Barnett, 2001; Zabalza, 2014). En efecto, para algunos autores la competencia aparece más cercana al saber cómo que al saber qué. Hutmacher (1997, p. 55) lo ha expresado del siguiente modo: “It seems to be agreed that the notion of competency lies fairly firmly within the field of knowing how rather than knowing that. Competency is a general capability based on knowledge, experience, values, dispositions which a person has developed through involvement with educational practices”.

Con todo, las anteriores conceptualizaciones se sintetizan en la Figura 1, como resultado de un análisis de contenido, integrando y diferenciando los distintos elementos que componen el constructo de competencia. Para dicho análisis se han identificado los núcleos conceptuales de la competencia desde las cuestiones: qué es, para qué, dónde y cómo.

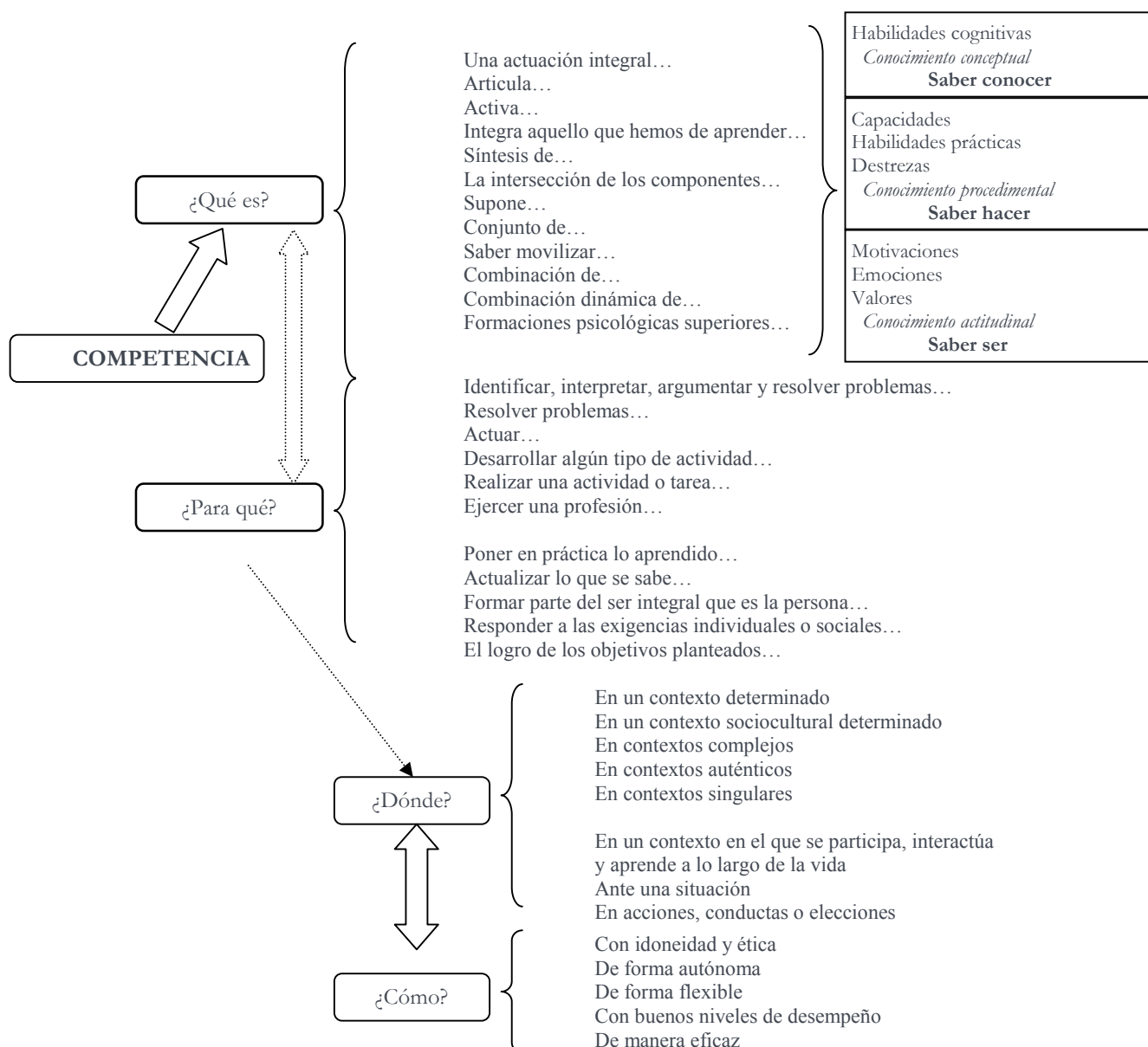


Figura 1: Análisis de contenido de las conceptualizaciones de competencia. Fuente: Elaboración propia.

Del análisis llevado a cabo proponemos una aproximación integradora al concepto de competencia. Así, la competencia vendría a ser una actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos.

Además, el para qué de la competencia tiene que ver con actuar, ejercer una profesión, realizar una actividad o una tarea. También hace posible identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas, actualizando lo que se sabe y poniendo en práctica lo aprendido para lograr los objetivos planteados, respondiendo a las exigencias individuales o sociales formando parte del ser integral que es la persona.

Se destaca la dimensión contextual (dónde) teniendo en cuenta su evolución en contextos complejos, auténticos, singulares, diversos, socioculturales... en los que se desarrollan acciones, conductas o elecciones y en el que se participa, interactúa y aprende a lo largo de la vida.

Finalmente, el atributo del “cómo” tiene que ver con que la competencia se lleve a cabo con idoneidad y ética, de forma autónoma y flexible, con buenos niveles de desempeño y de manera eficaz.

4.2 Complementariedad entre competencias y saberes

Del análisis anterior fácilmente se entiende que no es posible un debate entre competencias y conocimientos-saberes dado que las competencias no existen al margen de ellos (Perrenoud, 2008; Álvarez Rojo, et. al., 2009; Medina, 2009; Medina y cols., 2013). No obstante, parece oportuno profundizar en el concepto de saber para poder constatar su relación con la competencia.

Así, el concepto de saber implica conocimiento o ciencia, en último término, sabiduría «sophía». Los términos conocer y saber se emplean indistintamente con mucha frecuencia, si bien, la diferencia fundamental es que el conocimiento directo e inmediato es expresado mediante conocer, y el conocimiento indirecto y mediato suele expresarse mediante saber (Ferrater Mora, 1994, p.656).

Resulta de interés el análisis de Gervilla (2006) quien nos recuerda que el término griego «sophía» -sabiduría- tenía dos significados: de un lado, la habilidad para realizar una determinada tarea, como cuenta Homero en su *Iliada*, al relatar la especial pericia del carpintero que construye un barco y por otro lado, la inteligencia o el arte para tomar una decisión. En efecto, sabio fue “la persona quien, por unir el conocimiento teórico y práctico, posee una actitud de moderación y prudencia, en quien el saber y la virtud son una misma cosa” (Gervilla, 2006, p.1049).

La traducción de la voz griega *sophía* a su correspondiente latina «sapientia», cuya raíz, del verbo latino *sapere*, significa «tener tal o cual sabor», «ejercer el sentido del gusto», «tener gusto» y, curiosamente también, «tener inteligencia». Figuradamente se emplea también en un sentido intelectual: «tener juicio», «entender algo» (Corominas y Pascual, 2007, p.111). Para el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua “saber” es conocer y tener la certeza de algo, tener habilidad o capacidad para hacer algo, saber ser de una manera y tener sabor, entre otras estructuras que la riqueza del castellano aporta. Los saberes se integran y ordenan respecto a la triple dimensión del conocer, hacer-actuar y saber ser (sabor). Por tanto, tras este análisis, se descubre que el auténtico saber integra la dimensión especulativa o teórica del conocer y del entender con el saber hacer, con la capacidad y habilidad del artesano o navegante, experto en su técnica teniendo en cuenta el sabor, es decir, ese saber ser de una manera (Gervilla, 2006).

Se constata la reciprocidad entre saberes y competencias, en tanto que ambos integran conocimientos, habilidades y actitudes. Cabe concluir entonces que pese al escaso acuerdo conceptual entre académicos y diversos organismos internacionales, el concepto de competencia es un concepto integrador de realidades más concretas.

4.3 Hacia un sentido educativo de la competencia

La competencia es susceptible de ser aprendida y puede, por ello, ser enseñada teniendo en cuenta su posible evolución y consecución en el propio proceso formativo. De ahí su carácter dinámico que permite establecer gradación de dominio y desarrollo de la competencia en un contexto temporal o de titulación. A modo de ejemplo, esta gradación es contextualizada por Vázquez (1999, p.3) desde cinco niveles de logro, dos de ellos preceden y dos son posteriores a la competencia: “novel, principiante, competencia, pericia y experto”. Tienen, entonces, un “carácter recurrente” (Cano, 2008, p.6). De este modo “se puede considerar que no se trata de habilidades definitivas ni agotadas en sí mismas, sino que se desarrollan permanentemente en la medida que varían las circunstancias de aplicación y se puede mejorar su eficacia y eficiencia. Tiene perfecto sentido que digamos que se puede ser cada vez más competente en un ámbito en el cual se actúa de manera continuada y con afán de mejora” (Sarramona, 2007, p.32).

En la concepción misma de competencia, el valor de la experiencia y de la actividad es relevante en tanto que pretende integrar los saberes: conocimientos, habilidades y actitudes, en su doble dimensión, teórica y práctica. Además, se integran desde un fuerte compromiso con la interdisciplinariedad, que permite continuamente vincular los saberes más allá de la errónea lógica de la acumulación de ellos en compartimentos estancos. Es por ello que bajo esta perspectiva tienen tanta importancia la simulación -método del caso- y la transferencia -aprendizaje basado en problemas-. Ambos métodos permiten generalizar desde una perspectiva inductiva los ejemplos más valiosos, cercanos y alejados, para aplicar esquemas similares a idénticas situaciones problemáticas, con una actitud de indagación permanente para poder responder a realidades inéditas de forma creativa, rigurosa e innovadora. Finalmente, como nota esencial de la competencia, estas tienen en cuenta el compromiso ético y las dimensiones social y crítico-reflexiva de quien la posee. Sin duda, dimensiones nucleares en cualquier proceso educativo que permiten distanciarse de perspectivas mecánicas y estandarizadas de comportamientos.

Su evaluación no es sencilla. Requiere de intensidad en el proceso, dado que la competencia no es fácilmente medible solo por aquello que se manifiesta puntualmente, si no que requiere una integración de métodos, procedimientos, modalidades, pruebas y criterios para hacerlo de forma más ajustada al propio concepto, asumiendo una perspectiva centrada en quien aprende. Como indica Mulder et al. (2009, p.766): “a competence-based curriculum requires competence-based assessment because a misalignment of these two is detrimental for learning”. En este sentido es interesante el trabajo de Baartman et al. (2007) quienes proponen Competence Assessment Programmes (CAPs) que consisten en una combinación de diferentes métodos de evaluación, con el objetivo de reducir la distancia entre los presupuestos teóricos y su implementación. Cuestión que, como algunos autores han indicado, conlleva mucho tiempo (Biemans y cols, 2004).

5. Prospectiva: parámetros de desarrollo y limitaciones a superar

Las críticas a este enfoque son variadas y permiten apuntar hacia diversas limitaciones (Westera, 2001; Gilis, Clement, Laga y Pauwels, 2008; Biemans y cols, 2004; Hoogveld, Pass y Joczjems, 2005; Navío, 2005; Fernández, 2006). En lo que sigue se precisan algunas.

En primer lugar, es tan destacable como confusa la pluralidad de perspectivas conceptuales, algunas complementarias y otras un tanto distantes entre sí pero con un tronco común, como aquí se ha tratado de ofrecer. Precisamente, Tijssen y de Weert (2005) discuten la claridad de las largas colecciones que aglutinan diversas competencias. Sirva como ejemplo de lo anterior las diversas propuestas que van desde las competencias clave -key competences- o básicas, en la línea del contexto de Europa, a la propuesta del Documento Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) que sugiere “competencias genéricas, básicas, transversales y específicas”, sin olvidar la referencia del Proyecto Tunning (2003, p.72) quien identifica competencias genéricas (distinguiendo entre instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas.

También, los responsables del diseño de los perfiles de las titulaciones han puesto más énfasis en incluir una larga lista de competencias posibles que un elenco de competencias realistas, cuyo logro fuera razonable para el conjunto de cada titulación. Existe una clara tendencia y dependencia a estandarizar las competencias con el riesgo de que sean solamente un modelo formalmente aceptado, más aún si solo se cambia el rótulo y no se proponen formativamente competencias si no contenidos, como en el enfoque anterior, y no se asume una nueva perspectiva docente, discente, metodológica y formativa donde la actitud indagadora de quien enseña resulta fundamental (González, Arquero y Hassall, 2014; Pérez Ferra, 2013; Bolívar, 2008).

Además, pareciera que existiese una relación directamente proporcional entre la previsión de consecución de la competencia con el propio logro de la misma, cuestión sencillamente imposible. En este sentido, Biemans y cols. (2004) insisten en que especificar las competencias que serán adquiridas por los estudiantes no es una consecuencia automática del diseño de actividades de aprendizaje efectivas. Se hace necesario entonces re-definir las competencias para las titulaciones, teniendo en cuenta que las competencias planteadas solo pueden ser logradas al final de la titulación pero teniendo en cuenta el proceso educativo. Los logros del proceso desarrollado son la suma de objetivos de aprendizaje de las diversas materias del plan de estudios. Así, el sentido formativo del título se construye desde unos los parámetros competenciales adecuados a los límites temporales concretos de la titulación.

De igual forma, es al menos discutible la idea de que toda competencia es observable y medible (OCDE, 2003). Es más, se puede caer en el error de confundir por competencia (o su efectivo logro) aquello que es fácilmente observable, medible y evaluable. De hecho, un sentido incompleto de la competencia es aquel que lo reduce a la experiencia, al mejor saber-hacer. Si bien el saber-hacer es un sustento importante de la competencia, este solo nos remite a habilidades concreta, de carácter pragmático-situado, mientras que la competencia incluye en sí misma, además, otros elementos intelectuales y actitudinales, como se ha tratado de exponer anteriormente. Por ello, no se pueden identificar las meras tareas con la competencia. En efecto, como ha indicado recientemente Zabalza (2014), se trata de un enriquecimiento cognitivo que va más allá del aprendizaje centrado en la tarea y que tiene que ver con emplear lo que ya se a la situación en la que me estoy enfrentando.

No son pocos los estudiosos que han indicado que este nuevo enfoque ha sido como consecuencia del trasvase producido desde los human resources de las organizaciones (Carabaña, 2011; Sarramona, 2007; Rué, 2008; García y Gavari, 2009). En efecto, su sentido “no proviene del propio mundo académico sino de las enormes y recientes transformaciones sociales y productivas observadas a partir del último cuarto del siglo pasado, las cuales hacen emerger un nuevo campo de competencias y de exigencias en el desarrollo personal y profesional de las personas” (Rué, 2008, p.2). Tal es así que una de las críticas más fuertes hace referencia a que “el diseño de los contenidos de formación se basan cada vez más en la inserción laboral que en el desarrollo del conocimiento por la validez del aprendizaje mismo” (García Ruiz y Gavari, 2009, p.122).

Si la meta única, encubierta, tras el concepto de competencia es la de formar profesionales altamente cualificados -expertos en el saber hacer- parece, a todas luces, insuficiente, ya que representa una visión reductiva de la educación, en tanto que esta ha de proporcionar un amplio horizonte de desarrollo integral. No se puede perder de vista que “adquirir competencias significa, básicamente, orientar la enseñanza de modo que los educandos sean capaces de aplicar los conocimientos para estar en condiciones de responder a los interrogantes de la vida(...) siendo conscientes de que los conocimientos y competencias adquiridas durante la enseñanza formal son solo una parte de lo que irá necesitando a lo largo de su vida” (Ibáñez-Martín, 2009, p.19).

El auténtico valor de la competencia reside en sus posibilidades de avance, integración y búsqueda continua de un saber integral e integrado que permite aprender y seguir aprendiendo en un escenario mundial y globalizado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Rojo, V. et. al. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE*, 15 (1), 1-18.
- Baartman, L. K., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & van der Vleuten, C. P. (2007). Evaluating Assessment Quality in Competence-Based Education: A Qualitative Comparison of Two Frameworks. *Educational Research Review*, 2 (2), 114-129.

- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal for Vocational Education and Training*, 56 (4), 523-538.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 6 (2).
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesional en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3).
- Carabaña, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 15-31.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (2007). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, Tomo I*. Madrid: Gredos. Voz: pedir (*petere*), competencia (*competere*).
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Faure, E. (coord.). (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- Fernández, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7(1), 131- 153.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Ferreiro, R. (2011). Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, Metodología y Método. *Revista Complutense De Educación*, 22(1), 11-23.
- García Ruiz, M^a. J. y Gavari Starkie, E. (2009). *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas (Ediasa).
- Gervilla Castillo, E. (2006). El «sabor del saber» y el saber académico actual. *Revista de Educación*, 340, 1039-1063.
- Gilis, A., Clement, M., Laga, L. y Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in Higher Education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49 (6), 531-554.
- González, J. & Wagenaar, R. (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. M., Arquero, J. L. y Hassall, T. (2014). The change towards a teaching methodology based on competences: a case study in a Spanish. *Research Papers in Education*, 29 (1), 111-130.
- Hoogveld, A., Paas, F. y Jocjems, W. (2005). Training higher education teachers for instructional design of competency-based education: Product-oriented versus process-oriented worked examples. *Teaching and Teacher Education*, 31 (3), 287-297.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2009). La fundamentación filosófica de los nuevos planes de estudios. En A. Medina, M^a. L. Sevillano y S. De la Torre. *Una universidad para el siglo XXI: EEES* (pp. 17-19). Madrid: Universitas.

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Leví, G. y Ramos, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362, 623-658.
- Medina, A. (2009). Fundamentación de las competencias discentes y docentes. En A. Medina (ed.), *Formación y desarrollo de la competencias básicas* (pp. 11-44). Madrid: Universitas.
- Medina, A. y cols. (2013). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Ramón Areces.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 5-24.
- Mulder, M., J. Gulikers, H. Biemans, and R. Wesslink. (2009). The new competence concept in higher education: Error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33, 755-770.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. OCDE (2003). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Paris: OCDE.
- Pérez Ferra, M. (2013). La actitud indagadora del profesor: Un proceso para desarrollar competencias en los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 57-72.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, monográfico: Formación centrada en competencias.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo I. Madrid: Espasa-Calpe. Voces: competencia, competente.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-19.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 12, 31-42.
- Sevillano, M. L. (Dir.) (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Tijssen, V. y de Weert, E. (2005). From Erudition to Academic Competence. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 123-146.
- Vázquez, G. (1999). A favor del carácter general de las competencias. Ponencia presentada en XVIII Seminario Interdisciplinar de Teoría de la Educación: La educación obligatoria. Competencias básicas del alumno. Universidad de Extremadura. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/site/docu/18site/a4vazq.pdf>
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (2). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev82ed.pdf>.
- Weigel, T., Mulder, M. & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. *Journal of Vocational Education and Training*, 59 (1), 51-64.

Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 75-88.

Zabalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2014). *Modelos y procesos de formación en las empresas ante los retos de la globalización*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas y I Congreso Europeo e Iberoamericano, Madrid (España), 28 de noviembre de 2014.