

¿EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS ES ACASO UNA SOLUCIÓN PARA MEJORAR LOS MODELOS EDUCATIVOS Y LOS CONFLICTOS DE LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN Y EL EMPLEO?

Cuauhtémoc Guerrero Dávalos *
Jorge Víctor Alcaraz Vera **

RESUMEN

Los modelos de competencias al parecer son una propuesta de solución que disminuye la brecha entre la formación que se imparte en los centros educativos de nivel superior y el terreno laboral, donde los países más industrializados del mundo ven en él la respuesta a sus problemas de formación profesional, así como exclusión laboral, debido a la transformación paulatina de las estructuras tradicionales de corte jerárquico vertical, a formas organizativas de tipo flexible y horizontal incluyendo al mismo tiempo aspectos tales como la complejidad del desarrollo técnico, la innovación permanente, que ha generado cambios profundos en la forma de hacer negocios.

Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo poner en evidencia algunos aspectos controvertidos de los modelos de competencias. A su vez, se analiza en el mismo, que los modelos de competencias son más que un discurso atractivo de política educativa y de literatura managerial; Por lo tanto, se propone un modelo para alinear los requerimientos de competencias laborales del sector empresarial y las universidades. Finalmente, en este trabajo se

* Profesor investigador de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Email: gdavalos@zeus.umich.mx.

** Profesor investigador del Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Email: talcarazv@hotmail.com.

expresa que los modelos de competencias son instrumentos estratégicos que buscan la comunicación de las competencias en un contexto social partiendo de bases científicas, que trata de impedir una visión errónea, tanto en los procesos de formación-evaluación escolar, como en los procesos de selectividad laboral.

Palabras clave: Modelos de competencias, innovación, política educativa, formación ocupacional.

ABSTRACT

Competency models appear to be a proposed solution that reduces the gap between the training provided at schools of higher level and the field work, where the industrialized countries see in him the answer to your training problems Professional and exclusion work, due to the gradual transformation of the traditional vertical hierarchy of court, to kind of flexible organizational forms and horizontal whilst including such aspects as the complexity of the technical development, the innovation that has generated changes Deep in the way of doing business.

Therefore, this paper aims to highlight some controversial aspects of the models of competence. In turn, it looks the same, that competency models are more attractive than a discourse of education policy and managerial literature, therefore, proposes a model to align the requirements of labor skills from business and universities. Finally, this paper states that the models of competence are seeking strategic tools of communication skills in a social context based on a scientific basis, which seeks to prevent a wrong, both in the training-school evaluation, as selectivity in the workplace

Key words: Competence models, innovation, educational policy, occupational training.

INTRODUCCIÓN

La evolución de la economía mundial ha hecho evidente que los países más industrializados del planeta se replanteen un cambio de postura en el enfoque de sus modelos educativos; para ello, intentan dar una respuesta a este

proceso dinámico, en el que la ruptura del consenso social y la admisión de una diversidad ideológica, genera la aparición de nuevos valores, haciendo necesario que el propio individuo acceda a conocimientos y saberes diversos, que den una cobertura a esos nuevos requerimientos e intereses creados (González, 2000). Ello, desde luego ha favorecido que sea reconocida en mayor medida la visión organizativa, contribuyendo para que las cualificaciones rebasen la frontera de la formación formal, a reconocer primeramente una vertiente “aptitudinal”, compuesta por capacidades, destrezas, técnicas y una facultad para resolver situaciones problemáticas. Seguida de otra “actitudinal”, la cual es subyacente en los individuos, coadyuvando a que se autogenera una responsabilidad en el trabajo, sin que se requiera demasiada supervisión, porque el trabajo en equipo, así como la iniciativa, se relacionan con el deseo de logro de estos empleados al identificarse con los objetivos de la empresa.

Ante esto, es posible considerar que una visión centrada exclusivamente en una formación academicista (Shön, 1992), no es suficiente para cubrir las necesidades de los nuevos contextos, culturales, sociales y profesionales que ponen especial énfasis en lo que se hace, las experiencias directas y por supuesto, la propia vida. Sin embargo, reconocemos que no es una preocupación nueva, debido a que esta fue abordada desde la década de los años 60, en un momento en que el sistema educativo y el productivo en los Estados Unidos representaron un problema sensible. Por tanto, se requiere evitar pues, que millones de personas queden sin empleo, intentando adaptarlos a esa nueva dinámica de cambio, a través de estructurar los programas de formación, ya sea en el ámbito formal y no formal, como una medida en cierto modo emergente y justificada por las mismas circunstancias (González, 2000).

1. LA DISTANCIA ENTRE LA FORMACIÓN Y EL EMPLEO

En todo caso, si la cuestión es solucionar los problemas entre formación y empleo, hay que empezar por mantener actualizadas las competencias y cualificaciones profesionales, mediante un tipo de formación que sea capaz de tomar en cuenta en primer lugar: 1) la innovación tecnológica, 2) las formas de organización del trabajo, y 3) los cambios en las condiciones de trabajo, originados en lo que no es otra cosa que la política económica y el empleo en el mercado (Guerrero, 1999). Porque con la rápida evolución de

los mercados, la supervivencia de las empresas depende cada vez más de su capacidad para adaptarse rápidamente a las necesidades del mercado, lo que conlleva estructuras de cualificaciones susceptibles de evolucionar con gran velocidad. Por lo que una solución viable para ciertos colectivos en riesgo de exclusión es “tratar de abandonar los viejos modelos basados en la adquisición de conocimientos teóricos y habilidades directamente vinculados al desarrollo de un trabajo concreto, para evolucionar hacia modelos de formación, coherentes con el nuevo contexto, que permita por decirlo así, activar una serie de competencias individuales a través de mecanismos apropiados para desarrollar las mejores estrategias de auto aprendizaje, según Rubio (1999:61).

Asimismo, Rubio piensa que el tipo de competencias que se deben implementar para hacer frente a este planteamiento, son las competencias transversales, las que preconiza como aquellas capaces de transferir la experiencia y capacidad profesional a distintos escenarios, las cuales pueden desplazarse a los planos formativo, laboral y personal. Sin embargo, los analistas de las acreditaciones europeas, han puesto en evidencia, desde la perspectiva de una serie de puntos débiles que pone en desventaja a muchos individuos que a lo largo de su vida tienen que afrontar el hecho de cambiar varias veces de empleo, lo que los obliga a removilizar las competencias que han adquirido a diferentes contextos, a fin de poder ser reconocidos a través de una validación o reconocimiento de estas competencias transversales (Merle, 1997). Pero el hecho es que esto no sucede siempre así, debido a que actualmente el sistema de formación en el ámbito europeo obliga a rehacer la totalidad de un curso para convalidar las competencias adquiridas.

Por otro lado, esta dinámica genera cierto tipo de debates sobre cómo debe estructurarse un modelo basado en competencias, dado que los programas académicos, como hemos dicho, preferentemente en países industrializados (Reino Unido, Australia, Bélgica, Estados Unidos, Canadá, entre otros), en distintos niveles de la formación escolarizada o formal, se enfocan (Velde, 1999; y Mulcahy 2000) a desarrollar programas funcionalistas, con un contenido predominantemente conductista, al que le atribuyen rigidez por estar centrados exclusivamente en las tareas del puesto de trabajo, y porque excluyen al propio trabajador, por decirlo de algún modo. Velde (1999), por ejemplo, propone desmitificar a las competencias, apoyando una interpretación relacional de las mismas, en la que todos los elementos

del entorno social, las situaciones y la experiencia, jueguen un papel primordial en relación con el significado individual del trabajo.

De lo que se trata pues, es que el enfoque de las competencias facilite el camino para que cabalmente se aproveche el potencial humano en las organizaciones, de forma que no sea un simple discurso de literatura managerial, sino un verdadero instrumento estratégico, para que tanto las empresas y los empleados trasciendan a cualquier tipo de ámbito en el que se movilicen, o al menos lo intenten.

Entre tanto, la Comunidad Europea no está ajena a esta realidad, y para afrontar la integración de los jóvenes al mercado de trabajo, pretende que los dispositivos como el del “Libro Blanco” cumpla el objetivo de “Enseñar y Aprender”. Con ello, trata de promover un sistema que sirva para proveer una forma de motivar a las personas a adquirir nuevas habilidades y conocimientos que puedan aplicarse con imaginación, para dar una respuesta activa a esos cambios (Sims, 1991).

El inminente riesgo de exclusión de los jóvenes al mercado de trabajo, tendrá necesariamente que enfrentar lo que parece ser una misión un tanto compleja, porque muchas empresas han preferido contratar a individuos más experimentados que aseguren el mencionado éxito profesional, argumentando que la adquisición de las competencias profesionales de los principiantes o inicial es más reducida. Esto, sin lugar a dudas parece influir para que las empresas den más importancia a la práctica profesional madura, a que los nuevos profesionales adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para ser competentes (Cheetham y Chivers, 2000). Sin embargo, la formación y el entrenamiento originados en programas especializados que diseñan las empresas es una fuente básica para que los empleados desarrollen cierto tipo de competencias, porque “la empresa pasa a centrarse en las necesidades individuales del empleado conectando esas necesidades con los cursos de formación necesarios para desarrollar esas competencias detectadas” afirman Alamillo y Villamor (2002:10), las cuales se requieren para concretar los objetivos, tanto para los empleados como la empresa, .

Si las empresas actualmente consideran que los programas educativos no están enmarcados en competencias, o no tienen el impacto deseado, ello puede dar motivo a que prefieran contratar individuos con mayor experiencia si determinadas labores así lo requieren. El siguiente paso para solucionar

este vacío consiste en que las empresas implementan ciertos programas de formación para sus empleados, asumiendo en la mayoría de los casos un elevado costo, cuando las posibilidades de contratar individuos experimentados para puestos de trabajo son escasas. Esto, en palabras de Schön (1992:23), ha provocado que: “los que se dedican a la profesión de la enseñanza manifiestan, cada vez con más insistencia, su preocupación sobre la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad”. Sin embargo, ante la introducción de nuevas tecnologías en los procesos de producción, algunas empresas han resuelto sus problemas estructurales con medidas de movilidad interna y con esquemas de formación específica individualizada (p.e; gestionando el reciclaje de empleados).

De otra parte, Kilcourse (1994) comenta que en los Estados Unidos el 85 por ciento de sus directivos son graduados en posgrados y licenciaturas, mientras que tan sólo un 24 por ciento lo son en el Reino Unido, por lo que estos países han pretendido cubrir las deficiencias de los puestos de trabajo y la falta de experiencia por medio de potenciar los programas de maestrías en administración, por sólo mencionar algunas. No obstante, en lugar de ello, nosotros consideramos que Gómez-LLera y Pin (1994) aciertan al referirse a tres dimensiones básicas para desarrollar las habilidades y capacidades necesarias para los directivos, tales como: la información, formación y el entrenamiento para incorporar los criterios de acción que, interiorizados por los individuos, tomen parte del impulso racional de la decisión. Ello, desde luego podrá contribuir a que el reconocimiento de las competencias pueda servir para comunicarlas en un contexto social. En este sentido, las competencias tienen un valor social y por lo mismo es importante que se creen los escenarios para desarrollarlas en condiciones que sea posible aprenderlas (Civelli, 1997). Pero habrá que pensar que el problema no sólo radica en el entrenamiento y la formación, sino en el compromiso de todos los actores sociales en contexto organizacional donde se trabaje preferiblemente en equipo. Gladstone y Ozaki (1994), concretamente, comentan que se consiguen mejores resultados cuando los programas de formación y entrenamiento están organizados conjuntamente por el sindicato y la propia dirección de las empresas.

2. PROGRAMAS EDUCATIVOS BASADOS EN COMPETENCIAS.

Ahora bien, si autores como Dodd *et al.* (2002) recomiendan que las instituciones educativas deben preferiblemente enfocar sus programas de estudio de gestión de empresa en un contexto de competencia es porque el sector empresarial de los países más industrializados han manifestado en reiteradas ocasiones ciertas dudas acerca de los programas en los que predomina un enfoque academicista (Schön, 1992), el cual descuida las estrategias del tipo de formación que se debe desarrollar. No se trata de que esta demanda empresarial sea catalogada como una medida para dismantelar la enseñanza pública bajo un adjetivo neoliberal (McCehesney, 1998), sino de fortalecer el acervo de conocimientos y experiencia de los individuos, y evitar así la llamada exclusión del mercado de trabajo. Un vínculo más directo enmarcado en competencias, entre las universidades y las empresas, puede ayudar a esta últimas a disminuir sus costos de formación y entrenamiento, porque los implicados estarían conciliando en menor tiempo sus conocimientos teóricos con los requerimientos específicos de la práctica profesional.

El fortalecimiento de la educación en las primeras etapas de la vida, debe ser el objetivo de todos aquellos gobiernos que han apostado por los sistemas estandarizados de certificación profesional, al que desde nuestro punto de vista debe de estructurarse en acciones pro activas que contribuyan a desarrollar una buena capacidad lectora, así como otras habilidades que pueden ser perdurables durante las siguientes etapas. Sin embargo, no es el objetivo de este trabajo analizar las teorías educativas y desarrollo psicomotriz en la etapa infantil, sino proponer tan sólo una serie de medidas preventivas, las cuales puedan fortalecer el desempeño futuro de los implicados. Decirlo con menos palabras pero con igual rotundidad, significa que la educación que hoy se demanda no debe ser una burda imitación de modelos enmarcados en competencias que aparentemente funcionan en determinados contextos, sino como Garner (2001:107) propone cuando dice que: “las escuelas en general- y también las escuelas dignas de emulación-son producto de su sociedad y de su cultura: de sus metas, sus valores, sus maneras de transmitir e interpretar significados”. Por lo tanto, la propia historia y los propios valores, marcará las pautas de cómo debe ser la educación tanto de niños como de jóvenes.

3. FORMACIÓN CONTINUÚA

De manera más concreta, Béret y Dupray, (1998) exponen el caso de Francia y Alemania, del cual afirman que la formación continua tiene una eficacia productiva para la empresa. Aducen que a una escala individual la formación contribuye a ampliar las competencias productivas de los trabajadores, favoreciendo la promoción de sus beneficiarios, por medio de ascensos salariales y por el desarrollo de sus cualificaciones. En Francia por ejemplo, argumentan que las aptitudes técnicas y prácticas se consideran como indicio de escasa facultad de abstracción y sólo resultan dignas de interés cuando acompañan a un nivel elevado de formación general. Lo que provoca que la formación esté condicionada a un nivel asociado al título que supuestamente da la medida de las aptitudes individuales. En cambio, en Alemania las empresas se hacen cargo de las dos terceras partes de la financiación de la formación profesional a través de un sistema dual, el cual es compartido entre el sistema educativo nacional y su sistema empresarial. Ello, significa que los empresarios de este país identifican con mucha precisión las cualificaciones y competencias. Sin embargo, reconocen que la promoción salarial es más limitada en Alemania que en Francia.

4. INSTRUMENTOS PARA EVALUAR COMPETENCIAS

Ciertamente el enfoque de las competencias sustenta la necesidad de diseñar nuevos instrumentos, capaces de solventar los problemas surgidos en la aplicación de nuevos reglamentos de formación y planes de estudio. Debido a ello, Blum *et al.* (1996), comenta que la competencia profesional práctica se ha convertido en un término clave en el ámbito de la formación profesional. Asimismo, de su trabajo podemos darnos cuenta que una de las formas para evaluar con más precisión las competencias profesionales es a través de participar de la visión de un enfoque de competencias práctico y analítico, en la que los exámenes y ejercicios programados den la posibilidad de obtener resultados estimulantes al considerar la ventaja de que los examinados puedan demostrar sus habilidades. Sin embargo, reconocen que los exámenes prácticos consumen mucho tiempo y mucho material, así como mucho personal. Lo cual consideran como una limitación que puede ser de graves consecuencias, si con tan sólo dos o tres pruebas se pueden extraer conclusiones sobre la competencia profesional, dada la amplitud de actividades profesionales.

5. LA EXCLUSIÓN LABORAL

Nosotros estamos de acuerdo, al igual que Wolf (1994), en que el enfoque de las competencias es de gran valía para formadores y educadores, ya que el sistema educativo y empresarial de las competencias está centrado en los objetivos que se pretenden alcanzar. No obstante, la citada autora nos alerta para que tomemos en cuenta que el concepto de competencia puede plantear ciertos problemas. Éstos desde su punto de vista no son transitorios sino circunstanciales, porque lo considera un tanto ambicioso. Llega a decir que no cree en la medición de las competencias sea el método adecuado para solucionar los desacuerdos y mucho menos para propiciar un entendimiento común.

Lo expuesto hasta ahora nos lleva a considerar que la solución que aquí se propone mediante el enfoque de las competencias, toma como eje principal del problema, evitar que muchos profesionales puedan quedar excluidos del mercado laboral, pero no al costo de destruir los sistemas educativos, ni a lo que Guerrero (1999) considera como un sistema más proclive para los empresarios que para trabajadores. El enfoque de las competencias debe ser por tanto, un medio para que los trabajadores reflexionen y se motiven sobre cómo incrementar ciertas capacidades, a fin de conseguir para si mismos y para las organizaciones el éxito profesional, desplazando evaluaciones sesgadas e injustas.

RECOMENDACIONES

Como propuesta, si esta se acepta, una vez que pueda concebirse una base de exigencias de las empresas, los programas de formación son organizados sobre una base pragmática, involucrando a los especialistas y a docentes de manera regular. En este sentido, se puede preparar un programa destinado a la formación de los trabajadores concerniente a tareas específicas; y por otro lado se puede involucrar a docentes e instructores, realizando ambos estancias en las instalaciones de las empresas para conocer los aspectos más importantes que serán utilizados en forma posterior por los implicados (p.e., los estudiantes de las universidades y los empleados). Una vez que los instructores y los docentes han integrado el conocimiento, deben auto-evaluarse para producir el feedback deseado.

De modo que un modelo en base a competencias que podría contribuir a estructurar mejor la alineación entre los requerimientos de las empresas y los programas curriculares de las universidades de México, como se expresó en el epígrafe anterior, bien podría desarrollarse tomando en cuenta los siguientes puntos:

- 1) **Un estudio y caracterización de los sectores productivos**, como: económico, tecnológico, organizativo, ocupacional y formativo; podría ser el primer paso de esta propuesta, destacando que en esta fase la utilización de la documentación relativa a la prospectiva y evolución de las actividades profesionales y las titulaciones o evaluaciones, de acuerdo a los valores y rasgos de nuestra cultura para una mejor adaptación en estos campos.
- 2) **Realizar un análisis funcional de los procesos de producción**. Aquí habría que identificar las funciones que deben desarrollar las personas para alcanzar las misiones y objetivos de las organizaciones productivas. Estas funciones se formulan como enunciados de competencia y se agrupan convenientemente para constituir los perfiles profesionales de los títulos.
- 3) **Competencias profesionales y ciclos formativos**. En base al perfil de los diferentes títulos, se debe identificar las habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos básicos necesarios para obtener la competencia profesional definida por el perfil.
- 4) **Comparación entre evaluaciones y titulaciones**. En esta etapa es necesario que se contrasten las evaluaciones y las titulaciones en que han participado las organizaciones empresariales, sindicales, profesionales y otros organismos.

Los resultados de esta fase pueden enumerarse de la siguiente manera:

- a) Referencia del sistema productivo (perfil profesional, evolución de la competencia profesional, posición en el proceso productivo).
- b) Instrucción centrada en ciclos formativos, módulos profesionales, etc.
- c) Perfiles profesionales idóneos del profesorado.

- d) Requisitos mínimos por parte del profesorado para impartir estas enseñanzas.
- e) Convalidaciones, correspondencias y acceso a estudios superiores, etc.
- f) Diseño de pruebas prácticas de evaluación. Estas pruebas de evaluación estarían divididas en tres partes. La primera estaría relacionada con una prueba de conocimientos teóricos, desarrollada a través de ítems de elección múltiple y con cuatro posibilidades de respuesta. Por otro lado, una prueba práctica donde el sujeto se evalúa en base a la ejecución de las actividades propias de una ocupación, y donde se requiere la manipulación de instrumentos, máquinas, vehículos, etc. La tercera prueba, necesariamente tendría que efectuarse aplicando evaluaciones de tipo actitudinal (tests en profundidad, entrevistas de competencias, etc.) pese a que puede consumirse periodos prolongados de análisis. La puntuación final de las competencias de un sujeto será la ponderación entre las puntuaciones de las tres pruebas. Los productos resultantes, una prueba de conocimiento (150 a 300 ítems por ocupación), una prueba práctica, y finalmente aplicar una prueba de actitudes y rasgos de personalidad.

CONCLUSIÓN

Como reflexión final al planteamiento inicial de este apartado, diremos que el enfoque de las competencias no es la panacea a los problemas de la formación y el empleo, sino un sistema del que se pueden obtener una serie de ventajas si se lleva a cabo de una forma más profunda. Lo que se pretende transmitir con ello es que una simple batería de preguntas a los implicados, creemos que no es suficiente para determinar si un individuo es competente o no. Es necesario que los individuos sean evaluados en pruebas situacionales, a efecto de observar la evidencia de los componentes de la competencia; y por último, someter a los individuos a tests en profundidad o entrevistas de competencias para evaluar la dimensión actitudinal. Significa, que debe hacerse un esfuerzo para que no vaya a traer consecuencias graves como han sostenido autores como Blum *et al.* (1996) de no llevarse a cabo una evaluación correcta. De no poner los recursos humanos y materiales necesarios para ello, las pruebas de selectividad basadas en competencias pueden ser deliberadamente discriminatorias, tanto como las pruebas de inteligencia tradicional.

BIBLIOGRAFÍA

- Alamillo, M; y Villamor, F. (2002): "Modelo de gestión por competencias". *Aedipe*, No. 21, junio, pp.3-12.
- Béret, P. y Dupray, A. (1998): "Valorización salarial de la formación profesional continua y producción de competencias por el sistema educativo: los casos de Francia y Alemania". *Revista Europea de Formación Profesional*, No. 14, pp.40-51.
- Blum, F, Hensgen, A., Kloft, C. y Maichle, U. (1996): "Ejercicios programados: un instrumento para evaluar la "competencia profesional práctica"". *Revista Europea de Formación Profesional*, No. 7 pp.44-47.
- Cheetham, G. y Chivers, G. (2000): "A new look at competent professional practice". *Journal of European Industrial Training*, Vol. 24, No. 7 pp. 374-383.
- Civelli, F. (1997): "New competences, new organizations in a developing world". *Industrial and Commercial Training*, Vol. 29, No. 7 pp. 226-229.
- Dodd, N.; Brown, F.W. y Benham, H. (2002): "Learning to Manage While Learning About Management: A Transition to a Competency- Based Management Curriculum". *Journal of Education for Business*, March/April, pp. 189-192.
- Garner, H. (2001): *LA INTELIGENCIA REFORMULADA: Las inteligencias múltiples del siglo XXI*. Barcelona. Paídos.
- Gladstone, A. y Ozaki, M. (1994): *Participación de los trabajadores en la empresa, nuevas tecnologías y programas de formación*. Informes OIT. Madrid. Centro de Publicaciones y Ministerios de Trabajo y Seguridad Social.
- Gómez, G., y Pin, J.R. (1994): *Dirigir es educar*. Madrid. McGraw-Hill.
- González, S. A. (2000): "La Formación de Adultos en el Siglo XXI: el problema de las capacidades básicas". En: A. MONCLÚS (coord.): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada, Comares. Pp.61-83.
- Guerrero, A. (1999): "El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo". *Revista Complutense de Educación*, Vol. 10 No. 1 pp. 335-360.
- Kilcourse, T. (1994): "Developing Competent Managers". *Journal of European Industrial Training*, Vol. 18, No. 2 pp. 12-16.
- McChesney, R.W. (2000): "*Prologo*". En Noam Chomsky: *EL BENEFICIO ES LO QUE CUENTA*. Barcelona. Editorial Crítica.
- Merle, V. (1997): "La evolución de los sistemas de validación y certificación: ¿qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés?". *Revista Europea de Formación Profesional*, No. 12, pp.39-52.

- Mulcahy, D. (2000): "Turning the Contradictions of Competence: competency-based training and beyond". *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 52, No. 2, pp.259-280.
- Rubio, F. (1999): "Las competencias transversales en los programas de formación ocupacional dirigidos a colectivos en riesgo de exclusión". *Diálogos*, Vol. 18, pp. 61-64.
- Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. España. Ediciones Paidós.
- Sims, D. (1991): "The Competence Approach". *Adults Learning*, Vol. 2 No. 5, pp. 142-144.
- Velde, C. (1999) "An alternative conception of competence: implications for vocational education". *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 51, No. 3, pp.437-447.