

Propuesta de agrupamiento y clasificación de competencias

Proposal for grouping and classifying competences

Diego Gabriel Andrione¹
Mariano Hugo Zaragoza²
Adriana Beatriz Welter³
Ana María Vázquez⁴

Resumen

En la era de la sociedad del conocimiento, la educación se ubica como un elemento clave del sistema productivo. Este modelo requiere sinergia y articulación entre la adquisición del conocimiento y el practicum laboral entendido como el espacio de socialización e iniciación profesional. Además, plantea como un componente central que, en su período de formación, el estudiante adquiera competencias que lo posicionen como idóneo para la resolución autónoma de situaciones problemáticas con las que se enfrentará en su ejercicio profesional.

En ese sentido, la información disponible da cuenta de numerosos estudios en el campo de las competencias, pero existe una vacancia en la búsqueda de un agrupamiento

¹ Bioquímico. Farmacéutico (Universidad Católica de Córdoba. Argentina). Especialista en Calidad (Universidad Tecnológica Nacional. Argentina). Correo electrónico: diegogabrielandrione@yahoo.com.ar.

² Farmacéutico. Magíster en Administración de Servicios de Salud (Universidad Católica de Córdoba. Argentina. Con doble titulación por la Universidad Luigi Boconi. Milán. Italia). Profesor de Química y Merceología (Instituto Simón Bolívar. Córdoba. Argentina). Correo electrónico: zaragozamarianohugo@gmail.com.

³ Farmacéutica. Profesora Universitaria en Ciencias Químicas. Especialista en Atención Farmacéutica Comunitaria. Magíster en Atención Farmacéutica Comunitaria. (Universidad Católica de Córdoba. Argentina). Correo electrónico: adrianawelter@gmail.com.

⁴ Bioquímica. Farmacéutica. (Universidad Nacional de Córdoba. Argentina). Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Tecnológica Nacional. Argentina). Magíster en Docencia Universitaria (Universidad Tecnológica Nacional. Argentina). Doctora en Ciencias Agropecuarias (Universidad Católica de Córdoba. Argentina). Correo electrónico: ana.vazquez.s@gmail.com.

Diálogos Pedagógicos - ISSN en línea: 2524-9274.

Año XIX, Nº 38, octubre 2021-marzo 2022. Pág. 128-138. DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19\(38\)09](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19(38)09)

Recibido: 30-11-2020 / Aprobado: 01-03-2021.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.

© Universidad Católica de Córdoba.

y posterior clasificación que sirva como estructura organizativa de planes de estudios de educación basada en competencias. El presente artículo propone establecer, con base en las fuentes consultadas, un modelo de clasificación de competencias como herramienta para planificaciones educativas.

Palabras clave: *calidad de la educación, destreza, habilidad.*

Abstract

In the era of the knowledge society, education is placed as a key element for the productive system. This model requires synergy and articulation between the acquisition of knowledge and the work practice understood as the space for professional socialization and initiation. In addition, it raises, as a central component, that students in their training period acquire skills in order to become capable for the independent resolution of problematic situations that they will face in their professional practice.

In this sense, the available information shows that there are numerous studies in the field of competences, but there is a vacancy in the search for grouping and subsequent classification that serve as the organizational structure of the competency-based education curricula. This article aims to establish, based on the sources consulted, a model for the classification of competences as a tool for educational planning.

Keywords: *quality of education, skill, ability.*

INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a partir de la Declaración de la Sorbona (1998) y su consecuente acuerdo de Bologna (1999) da cuenta de un cambio de visión que tenían las universidades europeas sobre la educación superior (ES), en la que era esencial revisar los sistemas tradicionales de enseñanza pensados en un espacio físico con docentes impartiendo conocimientos y alumnos intentando procesos cognitivos para la lectura, interpretación y eventual transformación de la realidad en la que vivían. Resultaba, pues, necesario revisar la formación de los estudiantes en diferentes niveles o planos: planes de estudio, currículos e –inclusive- los modos organizativos de las instituciones. Y todo ello en tensión con la demanda de recursos humanos preparados para afrontar realidades laborales y políticas cambiantes.

Es entonces que la educación basada en competencias (EBC) surge como una posible bisagra entre lo académico y lo laboral y aparecen expresiones tales como formación por competencias y planes de estudio basados en el enfoque por competencias y los primeros intentos para mejorar los procesos de formación académica en los tres niveles –educación básica, técnica media y educación superior (Díaz Barriga, 2006).

El proceso de constante reflexión en los ámbitos de la educación pretende que el sistema de enseñanza se ponga al servicio de la sociedad que lo alberga, de tal modo que los sujetos que transiten por dicho sistema desarrollen herramientas para encontrar soluciones a problemas concretos de la sociedad, en un ejercicio de superación continua. Como sugiere Cardona (2002), la educación debe replantear sus objetivos,

sus metas, sus pedagogías y sus didácticas si quiere cumplir con su misión en el siglo XXI. La EBC aspira a cumplir con este gran objetivo.

El término competencia no nace en el seno de la educación, sino que llega a ella tímidamente luego de haber transitado ámbitos como el laboral y el empresarial. En la década de 1970, se utilizaba asociado a qué tan habilidoso era un operario para realizar un determinado trabajo y a los procesos de capacitación dentro de las empresas que buscaban ser cada vez más competitivas. Como lo pone en evidencia McClelland (1973), quien utiliza el constructo "competencia" como parámetro más importante que la evaluación de inteligencia para la ocupación de puestos de trabajo, sobre todo en aquellos que implican un alto grado de calificación.

Recién en la década de 1980 el término comienza a impregnar el ámbito educativo y se vuelve un concepto relevante en las épocas actuales al ser considerado impulsor del cambio de enfoque del sistema educativo hacia el estudiante, con lo que se logra una transformación del proceso de aprendizaje y el concomitante aumento de su eficiencia.

Es en este contexto en el que se considera que la esencia de una práctica laboral no depende de la fuerza humana, sino de los procesos mentales que integran los conocimientos específicos, habilidades, valores y actitudes del sujeto actuante, donde tiene su origen el enfoque de educación basado en competencias.

OBJETIVOS

Proponemos para la investigación los siguientes objetivos:

- Relevar la información disponible sobre competencias en referencia a posturas y clasificación por parte de diversos autores.
- Proponer un agrupamiento a modo de clasificación que abarque los distintos enfoques abordados.

TEORÍAS DE SUSTENTO

Si bien en los ámbitos educativos de Argentina es relativamente nueva, en la Educación Superior (ES), la incorporación y uso de la categoría competencia, en los escenarios educativos se viene hablando del concepto, apoyado por múltiples definiciones y una variedad de sistemas de clasificación de sus tipologías.

Aunque fue Taylor (1911) quien introdujo por primera vez la idea de competencia hablando del trabajador competente, los primeros estudios surgen en países industrializados recién en la década de 1980, específicamente en el campo del mundo laboral y los recursos humanos, buscando responder a las necesidades de mano de obra formada y teniendo en cuenta los problemas de cualificación debidos a la relación deficiente entre el sistema educativo y el productivo (Mertens, 1996).

En el sistema educativo, aparecen fenómenos de modernización formativa en relación a la incorporación en los planes de estudio de competencias básicas o clave, que buscan su aplicabilidad en diversas situaciones y contextos, las cuales son –además– multifuncionales, es decir, que pueden ser utilizadas para lograr diversos objetivos (Villodres, 2010).

Tanto el sustantivo competencia como el adjetivo competente tienen su origen gramatical en el verbo *competere* que significa pertenecer o incumbir. Estos dos últimos verbos dan indicio de lo apto o adecuado para ejecutar una acción. En consecuencia, la competencia podría ser considerada como un sinónimo de aptitud, destreza, habilidad, idoneidad demostrada en un determinado contexto en el que la acción queda ligada al conocimiento necesario para llevar a cabo una tarea o actividad (Del Pino, 1997; Gallart y Jacinto, 1995; Huerta, Pérez y Castellanos, 2000).

Se suele asociar el desarrollo de competencias con el de capacidades desde el enfoque del saber hacer. En el ámbito de la educación, el saber hacer es interpretado por muchos docentes como un incremento de las horas prácticas en relación a las teóricas. Sin embargo, entender ese saber hacer desde la perspectiva de las competencias conlleva asegurarse de que los estudiantes se apropien de los conocimientos específicos y los pongan en práctica en la resolución de problemas o situaciones reales de la vida cotidiana. En otros contextos, el saber hacer supone que la resolución de problemas requiere un conocimiento no necesariamente disciplinar, sino más bien transversal, que muchos autores relacionan con el concepto de poseer capacidad.

En el desarrollo de las capacidades, se trata de incorporar -en principio- una variedad de contenidos pensando en una formación integral del individuo. Luego, en la etapa de formación profesional, asimilar conceptos específicos y enfrentar al estudiante a situaciones reales y variadas de la vida cotidiana con el fin de hacer frente a las demandas de la sociedad que necesita de sus incumbencias.

Sin embargo, poseer capacidades no significa ser competente, por lo que la competencia no reside en las capacidades que un individuo posee, sino en su movilización para resolver problemas con apoyo en dichas capacidades. Según este enfoque, saber no es poseer habilidades, sino utilizarlas en el sentido de acción, ya que actuando es que se llega a ser competente. Por otra parte, saber hacer no es aplicar rutinariamente los saberes, sino que implica un saber actuar que conlleva un conjunto de acciones y la ejecución de cada una depende del cumplimiento del todo. La competencia exige, entonces, saber encadenar y desencadenar diferentes actuaciones con conocimientos específicos que sustentan el accionar, sin que se trate de actuaciones mecánicas y aisladas.

Existe una corriente de autores que hacen una marcada diferencia entre capacidades y competencias (Ferreyra y Peretti, 2010). Ellos consideran que las capacidades están asociadas a procesos cognitivos y socioafectivos que posibilitan la formación integral, en tanto que las competencias son inherentes al mundo social, ya que este es el que las estructura y las demanda, desde fuera del sujeto, y se rigen esencialmente por las reglas del mercado.

Con lo expuesto, queda debidamente evidenciado, al igual que lo observado en la gran variedad de bibliografía consultada, que ambos términos son sinónimos para muchos expertos y muy disímiles para otros.

Buscando una luz en la discusión, podríamos aportar que la enseñanza más generalista, poco operacional, propia del nivel primario y medio de la educación fomentan la adquisición de capacidades con el objetivo puesto en la formación integral del individuo, que le permitan de modo general desempeñarse eficazmente en la sociedad en la que vive. Serán, al mismo tiempo, los cimientos que -luego, en la educación superior- servirán para construir un profesional útil para la sociedad. En esta última etapa, aparece el desarrollo de competencias a partir de conocimientos más discipli-

nares, específicos y -al mismo tiempo- contextualizados en situaciones significativas caracterizadas por la necesidad de soluciones altamente complejas.

Hay una gran variedad de definiciones de competencias, lo que demuestra que es un término en constante investigación y revisión desde diversas miradas y contextos. Para poner un ejemplo, podemos citar a Tobón (2006), quien define las competencias como procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.

Nos atrevemos, entonces, a aportar nuestra propia definición de competencia, que entendemos que es la resultante de la interacción de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores que van a permitir que una persona se desenvuelva en forma integral al momento de realizar una tarea en un determinado contexto. A partir de esta definición, se pone en evidencia que las capacidades no son sinónimo de competencias: cada competencia incluye una o más capacidades que sirven como base previa existente y necesaria para su desarrollo, para dar garantía de que el sujeto poseedor de las competencias demostrará saber utilizar las herramientas específicas necesarias para solucionar las diversas situaciones y problemas de la sociedad en la que habita.

Con la gran variedad de autores que se han ocupado de las competencias, resulta evidente que no menos diversas son las clasificaciones o categorizaciones propuestas. En este sentido, clasificar competencias no es solo agruparlas. Hay que evaluar el contexto en el que estas aparecen, se construyen y maduran como verdaderas habilidades en acción. Así, Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016) dan cuenta de que las competencias están ligadas siempre a una acción mental o física en la cual el contexto constituye también una clave, ya que no pueden entenderse las competencias al margen del contexto particular, es decir que no pueden separarse de las condiciones específicas en las que se evidencian. De manera similar, Agut y Grau (2001) han planteado que, para la ejecución de una determinada acción, es necesaria una conjunción de factores propios del sujeto, como el deseo de hacerlo, sentirse con las habilidades necesarias para la acción (valoración personal) y poseer los conocimientos específicos inherentes al proceso. En este contexto, las capacidades -como habilidades internas y propias del sujeto- pueden también ser entendidas como competencias al ser exteriorizadas, pues se entiende que una habilidad puesta en acción constituye -por definición- una competencia. El sujeto puede desarrollarlas en dos planos: en interacción con el contexto (el caminar erguido, por ejemplo) o en interacción con la comunidad (la comunicación mediante el lenguaje). Ambas surgen de habilidades innatas propias de la especie, pero que deben ser desarrolladas para que se constituyan en verdaderas competencias como expresión de habilidad para resolver situaciones problemáticas. A este grupo de competencias podemos denominarlas esenciales por ser innatas en la especie humana y útiles para su supervivencia. Se agrupan en genuinas, cuando el hombre las desarrolla mayormente en solitario pero siempre en interacción con su mundo, o cooperativas, cuando el hombre suma -además- a la comunidad con la que interactúa.

Sin perder el foco en lo anteriormente expuesto -el contexto como elemento esencial en el universo de las competencias-, Ramírez y Medina Márquez (2008) las estudian en el ámbito de la ES y las clasifican en función de su aparición o de su relación con varias carreras o de su especificidad relativa a alguna:

Competencias genéricas: remiten a un conjunto de destrezas y conocimientos comunes a todas las titulaciones universitarias. Según Stiefel (2010), su primera característica consiste en que remiten a aprendizajes que se consideran imprescindibles en el contexto de enseñanza obligatoria del estudiante.

Competencias específicas: son propias de cada titulación, contribuyen a la diferenciación entre las propias actividades profesionales y, al finalizar los estudios, deben ser del dominio de sus titulados. Son las que, en definitiva, confieren identidad y consistencia a cualquier plan de estudios. Se clasifican, a su vez, en (a) competencias académico-disciplinares: relacionadas con las competencias para el trabajo académico y científico y (b) competencias profesionales: saber complejo que implica un conjunto de saberes (conocimientos, procedimientos, actitudes) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave (Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2016).

Haciendo referencia a la profundidad del conocimiento en el momento de desarrollarla, la clasificación anterior demuestra la existencia de un cimiento de conocimientos generales que habilitan al sujeto para situaciones comunes de la vida cotidiana y en los que se apoyan saberes específicos para resolver problemas complejos.

Álvarez (2004) realiza una distinción entre a) competencias laborales: orientadas al desempeño en el trabajo en situaciones definidas y b) comunicativas: que posibilitan establecer relaciones socioculturales e interactuar con el medio. Estas últimas pueden ser interpretativas, argumentativas y propositivas. Por su parte, Ruiz, Jaraba y Romero (2005) también utilizan el constructo competencias laborales, que pueden ser a) generales: caracterizadas por no estar ligadas a una ocupación en particular ni a ningún sector económico, cargo o tipo de actividad productiva, pero que son necesarias para el mundo del trabajo y b) competencias laborales específicas: necesarias para el desempeño de las funciones propias de las ocupaciones de un determinado sector productivo.

Tobón (2006), Charria, Sarsosa, Uribe y López (2009) y Charria y Sarsosa (2010), entre otros, proponen una distinción de tres tipos de competencias: a) Competencias académicas, en relación con condiciones básicas de aprendizaje escolar pero cuyo inicio y desarrollo ocurren desde los primeros años de vida y son orientadas por instituciones de educación. A su vez, se clasifican en habilidades básicas -como la capacidad lectora, la escritura, el hablar y escuchar y otras- y las cualidades personales como la autorresponsabilidad, autoestima y sociabilidad. b) Competencias profesionales, definidas como aquellas características personales directamente relacionadas a la buena ejecución de tareas específicas o al desempeño en un puesto de trabajo. c) Competencias laborales, que se diferencian de las profesionales a partir de la idea de que la instrucción y el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo son elementos propios del mundo laboral. Por ende, estas competencias pueden ser desarrolladas plenamente solo por individuos insertos en un entorno de trabajo. Esto se sustenta en que, frente al desempeño diario de tareas, no son suficientes las competencias profesionales.

En estas últimas se observa una clasificación más utilitarista, ya que se las clasifica de acuerdo al tipo de complejidad de los conocimientos necesarios para resolver las situaciones o problemas que se presentan, lo que genera jerarquías en los sujetos de acuerdo al nivel de educación recibida. Si se considera al titulado en un puesto de trabajo en el cual permanece y se desarrolla en el tiempo, tendremos competencias instructivas y competencias experienciales. Las primeras se refieren a los inicios en la actividad e incluyen una serie de procesos más o menos mecanizados tendientes a ejecutar una actividad -operación o reparación de maquinarias, interacción con otros trabajadores, rudimentos de gestión de personal o procesos-; las segundas son las que aparecen y se consolidan a lo largo de los años y entran en juego las características personales de ese titulado que aprende, yerra, se reorganiza y vuelve a aprender.

Existen otros grupos de competencias que no encajan en lo referido anteriormente. Así, por ejemplo, Ortiz, Prowesk, Rodríguez, Lesmes y Ortiz (2011) proponen dividir las competencias en función de variables naturales que hayan sido identificadas por estudios teóricos precedentes. De esta manera, si la teoría identifica una sola variable, la competencia será pura. Si, en cambio, una competencia posee una naturaleza que -en apariencia- es la mezcla de dos o más variables, será entonces una competencia mixta. Son ejemplos de competencias puras la habilidad analítica, la autoconfianza y el compromiso. Por otra parte, son ejemplos de competencias mixtas el análisis cuantitativo, trabajo en equipo y efectividad bajo situaciones de estrés.

El análisis efectuado pone en evidencia que la educación basada en competencias (EBC) se configura como una posible solución para acortar el distanciamiento entre el sistema educativo y las necesidades de la sociedad que lo alberga al asegurar la formación específica y a la vez integral de las personas en contexto de escolarización, con la que podrán ir sorteando profesionalmente y con sentido ético los obstáculos cotidianos de un mundo en plena acción y cambio constante.

Ante la vacancia de una clasificación amplia y general de competencias, proponemos una a partir de la cual se puedan incluir todas las necesarias para que un individuo pueda sortear diversas situaciones, con seguridad y sentido ético y pueda contribuir al progreso de la sociedad en la que se desempeña.

RESULTADOS

Vistas la lectura e interpretación de los autores expuestos, proponemos una clasificación de competencias en la que el hilo conductor es el proceso secuencial tiempo-contextual-social del desarrollo humano. En él, la persona nace y aprende, crece y aprende, se escolariza y aprende, se titula y aprende y, si el contexto socio-económico-cultural lo permite, trabaja y aprende. En todas estas instancias, la persona está inserta e interactúa con una comunidad inmediata o mediata. Dejamos constancia de que hablamos de un proceso secuencial y no de una línea temporal, ya que no hallamos evidencia bibliográfica que apoye la tesis de la manifestación de las competencias en una línea de tiempo y sin saltos hacia atrás o adelante, sino más bien en el sentido del desarrollo de la persona en contacto con su comunidad inmediata -la familia-, luego con la comunidad educativa -instituciones de educación- y, finalmente, con la comunidad profesional-laboral.

Entonces, podemos clasificar a las competencias en:

Competencias esenciales: son aquellas que surgen de las capacidades propias de la especie humana, incluso de nuestros ancestros protoprimates. Son esenciales porque tienen más que ver con instancias de supervivencia e independencia en el desarrollo. Por ejemplo, el asir objetos y utilizarlos como herramientas no es una habilidad que nace con los primeros homínidos: la presencia de pulgares opuestos en las manos es característica de protoprimates, primates y el género *Homo*. El caminar erguido, el sistema de lenguaje hablado y la capacidad de unir racionalmente causas con consecuencias es característica exclusiva en el hombre. Estas habilidades que, por su repetición a través de prueba-error, se transforman en competencias -ya que son finalmente dominadas-, pueden darse en un contexto en solitario, en sentido de ser desarrolladas sin o con un mínimo aporte del otro -competencias genuinas-, o bien requieren la di-

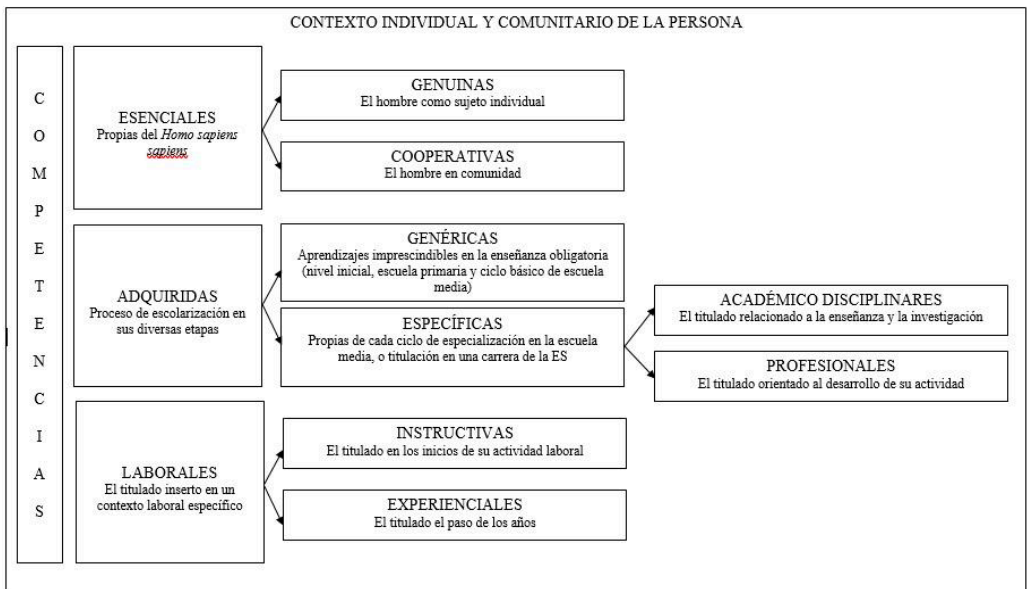
námica comunitaria -competencias cooperativas- como la caza en grupo en las etapas nómades de los grupos humanos o el comercio en la actualidad.

Competencias adquiridas: se desarrollan y fortalecen en un contexto de aprendizaje más o menos estructurado, donde existen roles -difusos o no- que diferencian a quienes ya han recorrido el camino (docentes, educadores, tutores, guías) y quienes lo inician o lo están transitando. En ellas, habrá aprendizajes imprescindibles y, a la vez, comunes -competencias genéricas- y otras que, en etapas más avanzadas, irán diferenciando a los sujetos en lo que son capaces de hacer -competencias específicas-, las cuales, en su desarrollo, estarán ligadas a continuar el trabajo educativo o investigativo -competencias académico-disciplinares- o bien a desarrollar la actividad para la que el individuo fue preparado -competencias profesionales-, sin ser excluyentes ambas actividades en simultáneo.

Competencias laborales: se desarrollan exclusivamente en un ámbito de trabajo con sus normas, procesos y metas. Serán siempre instruccionales en los inicios de la actividad laboral, con períodos variables de tiempo hasta lograr el dominio de técnicas y operaciones. Con el tiempo, la aparición de cambios de escenarios o de situaciones problema provocará en el profesional una situación de aprendizaje en su resolución. La internalización de esos aprendizajes constituirá un acervo de competencias experienciales.

El esquema que se presenta en la figura 1 agrupa las competencias cuyo desarrollo contribuye, entendemos, a la integralidad de la persona humana. En un intento de realizar una generalización solo con el fin de agrupar -no de uniformar ni encasillar-, determinamos tres grandes continentes en los cuales se pueden ver reflejadas la totalidad de las competencias humanas:

Figura 1. Propuesta de clasificación de competencias



Hacemos notar, finalmente, dos aspectos: el contexto es la tela de fondo sobre la cual se asienta todo el andamiaje de construcción de competencias, por lo que a igual matriz educativa, si cambia el contexto individual, cambiará el número y configuración final de las competencias que posea la persona. El segundo aspecto es que esta clasificación no es cerrada y -menos aún- definitiva, en el sentido de que investigaciones posteriores pueden arrojar resultados distintos a los expuestos en la presente.

CONCLUSIONES

La investigación plantea una revisión del término competencias y su diferenciación con las capacidades. A nuestro juicio, las competencias integran a las capacidades. A través de las capacidades se llevan a cabo actividades que no implican actuar con idoneidad, mientras que las competencias son acciones que buscan la eficacia y la eficiencia y que, además, atienden a la comprensión de la situación, a la conciencia crítica, al espíritu de reto, a la responsabilidad por las acciones y al desempeño basado en indicadores de la calidad. El aprendizaje basado en competencias debe entenderse como una combinación de capacidades cognitivas, habilidades físicas y valores éticos que posibilitan la competencia profesional en cualquier área de desempeño.

Frente a este panorama y ante la ausencia de una clasificación única, se propone innovar e integrar las vigentes, ya que las competencias responden a un concepto polisémico que da lugar a múltiples categorizaciones. Este fenómeno permite evidenciar que no existe un consenso o un modelo único para definir o clasificar las competencias.

Aun cuando se trata de un constructo en desarrollo y con multiplicidad de abordajes, las distintas clasificaciones, a pesar de sus diferencias, buscan abarcar y organizar las diferentes tipologías de competencias con más consenso, las cuales, además, adquieren distintas denominaciones según diferentes autores, aunque en sus definiciones son homólogas o las diferencias son menores. Es el caso de las competencias que reciben denominaciones como básicas, generales, genéricas o transversales, teniendo en cuenta las variaciones de lenguaje de los diferentes países, y las competencias específicas, profesionales, académicas o laborales. Así mismo, en educación superior, se tiende a trabajar con dos grandes tipos de competencias y de ellas derivan otras de acuerdo al campo ocupacional: las genéricas o transversales, que son comunes a diversas profesiones, y las específicas, que son propias de cada profesión.

El presente estudio agrupa distintas denominaciones de competencias en: a) esenciales, que corresponden a la formación informal, por ejemplo, las desarrolladas en el hogar; b) adquiridas, que corresponden a la formación formal, por ejemplo, en instituciones educativas de nivel básico, medio y superior y c) laborales, que corresponden a las aplicadas en los diferentes campos profesionales.

Dicha clasificación de competencias posee una visión de formación humana, integral y continua, ya que se desarrollan a lo largo de toda la vida de manera articulada. Inicialmente, se adquieren como conocimientos, valores y costumbres que se aprenden en el seno de la familia y la sociedad; luego, continúan su desarrollo en los diferentes niveles de instituciones educativas y, por último, culminan aplicándose en la sociedad, donde los profesionales emprendedores y competentes se desempeñan en distintas actividades y resuelven problemas con creatividad, idoneidad y ética.

Esta clasificación apoya el acercamiento y el entrelazamiento entre hogar, instituciones educativas, sociedad y sus dinámicas de cambio, con el fin de contribuir tanto al desarrollo social y económico como al equilibrio ambiental y ecológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agut, N. & Grau, R. (2001). "Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias". Proyecto Social: *Revista de relaciones laborales*, nº 9, p. 13-24.

Álvarez, R. P. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-33.

Cardona, G. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI: educación virtual, on line y @learning. *Elementos para la discusión*, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, p. 2. Recuperado de <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/542/276>. Fecha de consulta: 10 de agosto, 2021.

Charria, V. H., Sarsosa, K., Uribe, A. N. & López, C. N. (2009). *Competencias académicas, laborales y profesionales del psicólogo javeriano de Cali*. Ponencia presentada en el XXXII Congreso Interamericano de Psicología (SIP 2009). Guatemala.

Charria, V. & Sarsosa, K. (2010). *Competencias académicas, laborales y profesionales*. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional del Enfoque Basado en Competencias. Cali, Colombia.

Del Pino, M. (1997). *Psicología del trabajo y gestión de recursos humanos*. Madrid: Ediciones Gestión 2000.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7-36.

Ferreyra, H. A. & Peretti, G. (2010). Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. *Pensar la educación para Iberoamérica*, Tomo II.

Gallart, M. & Jacinto, C. (1995). *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo*. Extraído el 6 de febrero de 2008 desde <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a04.htm>.

Huerta, J., Pérez, I. & Castellanos, A. (2000). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. Extraído el 2 de noviembre de 2007 desde <http://sicevae.csuca.org/drupal/?-q=node/124>.

McClelland, D.C. (1973). Testing for competences rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.

Ortiz, V. H. C., Prowesk, K. V. S., Rodríguez, A. F. U., Lesmes, C. N. L. & Ortiz, F. A. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (28), 133-165.

Ramírez, L., Medina Marquez, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. *Revista ideas*, 39, 97-111.

Ruiz, M., Jaraba, B. & Romero, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria.

Psicología desde el Caribe, 16, 64–91.

Marco Stiefel, B. (2010). Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo. Madrid, España: Narcea S. A.

Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. Nueva York: Harper & Brothers.

Tejada Fernández, J. & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 19(1), 17-38.

Tobón, S (2006). *Las competencias en la educación superior: Políticas de calidad*. Bogotá: Ecoe.

Villodres, L. (2010). Origen y desarrollo de las Competencias Básicas en Educación Primaria. Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. 7, 1-17. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6989.pdf>. Fecha de consulta: 18 de agosto, 2021.