



Revista Iberoamericana de Educación

Superior

E-ISSN: 2007-2872

emmaro@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Planas-Coll, Jordi

El contrasentido de la enseñanza basada en competencias

Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. IV, núm. 10, junio-septiembre, 2013, pp. 75-92

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

.jpg, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128588007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en 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

El contrasentido de la enseñanza basada en competencias*¹

Jordi Planas-Coll

Resumen

El uso del término “competencia” en la gestión de recursos humanos y en la investigación social emergió hace décadas con la finalidad de disociar las capacidades productivas de las personas, de su educación formal. En la Enseñanza Basada en Competencias (EBC) se da un paso atrás, se pretende asociar las competencias a la educación formal y a sus certificados, con lo cual se contradice el significado para el que se creó esta noción. Este texto pretende mostrar que con la EBC se confunden las competencias reales de las personas con listados, a menudo largos, de intenciones de competencias que se asocian a los ciclos educativos. Lejos de servir para clarificar la información sobre las competencias de las personas, la EBC las estandariza de manera artificial, generando, *de facto*, desinformación en el mercado de trabajo y en el sistema educativo.

Palabras clave: educación basada en competencias, empleo, capacidades productivas, mercado de trabajo.

Jordi Planas-Coll

Español. Doctor en Sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Catedrático de Sociología en la Universitat Autònoma de Barcelona y profesor huésped en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, México. Temas de investigación: análisis de las relaciones entre educación, formación y empleo; efectos de la expansión educativa en el mercado de trabajo; los modelos de producción de competencias: la aportación de la educación y formación formal e informal a la producción de competencias para el trabajo; juventud, educación y trabajo, inserción profesional y social; el impacto de las políticas públicas de educación, formación y empleo en la formación inicial y permanente de la población activa; análisis de las necesidades de competencias y de formación de empresas, territorios y sectores productivos.

jordi.planas@uab.cat

*Una versión de este artículo se publicará en breve en el libro *Las políticas de formación profesional en España y en Europa. Perspectivas comparadas*, de Editorial Octaedro.

¹ Agradezco a Wietse de Vries sus comentarios a una versión anterior de este texto los cuales me han permitido mejorarlo.



O contrassenso do ensino por competências

Resumo

O uso do termo “competência” na gestão dos recursos humanos e na pesquisa social emergiu há algumas décadas com o objetivo de dissociar as capacidades produtivas das pessoas de sua educação formal. No Ensino Por Competências (EPC) dá-se um passo atrás, pretende-se associar as competências à educação formal e seus certificados, com o qual se contradiz o significado para o qual esta noção foi criada. Este texto pretende mostrar que com a EPC se confundem as competências reais das pessoas com relações, frequentemente longas, de intenções de competências que se associam aos ciclos educativos. Ao invés de servir para esclarecer a informação sobre as competências das pessoas, a EPC as padroniza de forma artificial, gerando, *de facto*, desinformação no mercado de trabalho e no sistema educacional.

Palavras chave: ensino por competências, emprego, capacidades produtivas, mercado de trabalho.

The contradiction of competency based education

Abstract

The usage of the term “competency” in managing human resources and in social research emerged decades ago with the purpose of dissociating the productive capacity of persons from their formal education. In Competency Based Education (CBE) we take a step back, attempting to link competencies to formal education and its certificates, thus contradicting the meaning for which this notion was created. The purpose of this paper is to show that with CBE the actual competencies of the persons are confused with, often long, listings of competencies intentions that are linked to education cycles. Far from being useful to clarify the information on the person's competencies, CBE artificially standardizes them, thus generating *de facto* misleading information in the labor market and in the education system.

Key words: competency based education, work, productive capacities, and labor market.

Recepción: 08/11/12. **Aprobación:** 15/12/12.



Introducción

El uso del término “competencia” en la gestión de recursos humanos y en la investigación social emergió hace décadas con la finalidad de disociar las capacidades productivas de las personas de su educación formal, para dar constancia de que personas con titulaciones escolares distintas eran “competentes” para ocupar empleos similares y que las capacidades productivas de las personas se adquirían también (en algunos casos primordialmente) mediante la experiencia laboral y social. Esta noción respondía a la necesidad de crear un sistema de información de las capacidades productivas de las personas (Planas *et al.*, 2002b; Sala, 2004) que fuese más allá de sus titulaciones escolares. Por el contrario, la noción de competencia empleada a la “enseñanza basada en competencias” (EBC) las asocia a titulaciones escolares obtenidas en la educación formal, en particular a las de formación profesional y educación superior, con lo cual se intenta escolarizar un concepto nacido para entender los procesos de adquisición de las capacidades productivas más allá de los aprendizajes escolares y sus acreditaciones o títulos.

Mi primer contacto directo con la EBC y con la nueva noción de competencia asociada a la misma, fue hace más de una década cuando me hallaba como profesor invitado en una universidad mexicana, lejos de mi contexto habitual, lo que aumentó mi desconcierto. En aquel momento, mi reacción fue de perplejidad ante el uso escolar que se hacía de la *competencia*, una noción que tan útil me había sido en mis trabajos —particularmente en la investigación comparada— para entender los procesos educativos no escolares y la complejidad de los itinerarios formativos —tan distintos según los países, las generaciones y las personas. De esta manera, me encontré ante una situación

paradójica: defender la noción de competencia frente a su distorsión en la enseñanza basada en competencias. Poco propenso a los debates terminológicos, me hallé inmerso en éste. Con el tiempo, mi crítica a este uso inadecuado ha ido madurando y encontrando los soportes teóricos y empíricos que presento en este texto.

Pero mi experiencia no terminó entonces. Posteriormente, me vi “obligado” a entrar en la dinámica de la EBC por prescripción administrativa, al ser el responsable de la definición de las competencias para el tercer ciclo de mi departamento en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Esta experiencia, lejos de disminuir mi perplejidad, la ha ido aumentando y consolidado a través de la experiencia práctica y que va en el mismo sentido de desconcierto que expone Julio Carabaña (2011) en un artículo reciente.

Podría decir que me siento algo responsable de recuperar la noción genuina de competencia, la que muchos investigadores, y yo mismo, hemos empleado sistemáticamente durante las últimas décadas para el análisis de la relación entre educación y empleo (Béduwe y Planas, 2003; Sala y Planas, 2009).

La tesis que sostiene este texto es que la noción² de *competencia* utilizada en la EBC implica un uso distorsionado de la misma, lo que genera conflictos importantes entre los resultados de la educación y su definición *a priori* en forma de competencias, con la confusión consecuente que genera tanto en el mercado de trabajo como en el sistema educativo. Dicho en otras palabras, esta noción distorsiona tanto la información sobre las competencias de las personas como la del funcionamiento del mercado de trabajo y los mecanismos que lo regulan (Planas *et al.*, 2000). La representación del mercado de trabajo en que se

² Empleamos el término “noción” y no “concepto” porque, como muestran trabajos recientes, por ejemplo el de Winterton *et al.* (2006), estamos muy lejos de disponer de una definición precisa, operativa y mínimamente consensuada del concepto de competencia.



basa la EBC se aleja mucho de la realidad y responde a una concepción caduca del mismo.

El texto que sigue pretende justificar las afirmaciones realizadas en los párrafos anteriores sobre un tema que, como indica Carabaña (2011), en general ha sido asumido de manera acrítica y normativa por enseñantes y programadores escolares, aunque no sin perplejidad e incluso cinismo (¿tal vez pragmatismo?). En muchos casos se ha presentado, una vez más, como una Nueva Jerusalén³ de la que hablaban Blaug y Mace ya en 1977 refiriéndose a propuestas precedentes de recetas para solucionar todos los males que afectan a la educación.

No se trata sólo de un debate académico, sino que tiene importantes implicaciones prácticas en los procesos educativos, en el reconocimiento de los resultados de la educación formal y en su valor en el mercado de trabajo. El tema es de gran impacto, puesto que buena parte de las reformas curriculares e institucionales relacionadas con la educación y la formación profesional y superior, al menos en Europa y en el continente americano, sitúa en una posición central las nociones de competencia y la enseñanza basada en competencias. Según estas reformas, mediante la noción de competencia se debería garantizar que los *resultados esperados* de un ciclo de formación se expresen de manera comprensible fuera del ámbito escolar (por ejemplo, en el mercado de trabajo). Pero no sólo esto, sino también debería permitir comparar, y en su caso convalidar, formaciones realizadas en distintos espacios, incluyendo los sistemas educativos de distintos países (cada uno con su historia

y modalidades peculiares). La comparación basada en las competencias pretendidamente adquiridas permitiría obviar la diversidad de procesos y marcos institucionales en que éstas se adquirieron; esto se convertiría en un instrumento valiosísimo, por ejemplo para la estructuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), al permitir establecer equivalencias cualitativas entre los contenidos de los múltiples ciclos formativos de los diferentes países de la Unión Europea (UE), entre sí, en la medida que éstos presenten una descripción de competencias similares. El sector más avanzado en la aplicación de la EBC en Europa-España es el universitario en el marco dentro de la construcción del EEES. Y el desafío que se plantea al respecto en Europa es, según Rué (2007), optar entre la relevancia y la banalidad. Los datos que se presentan en este texto nos indican, a partir de la evolución conceptual de la noción de competencias y de las implicaciones en la metodología aplicada para su reconocimiento y certificación, que existe un riesgo de que la experiencia constituya “cuanto menos, un clamoroso ejercicio de irrelevancia” (Rué, 2007: 1).

Dos nociones en conflicto

En un trabajo previo (Béduwè y Planas, 2003), una red internacional de investigadores (Proyecto *Educational Expansion and Labour Market*, EDEX) hicimos el esfuerzo de definir una noción consensual de competencia a partir de su uso en la investigación y en la gestión de recursos humanos, concluyendo que las distintas definiciones de competencia compartían lo siguiente:

³ Me refiero al artículo de Blaug y Mace (1977) “Recurrent education-the new Jerusalem”. En la introducción a dicho artículo señalaban: “Educators the world over seem to climb on new bandwagons every five years or so: in the early 1960s, manpower forecasting and vocational education were in fashion; in the late 1960s, programmed learning and comprehensive secondary education; in the early 1970s, functional literacy and nonformal education in developing countries; and in the late 1970s, it is clearly recurrent education. All these bandwagons have one thing in common: they cannot be implemented without increasing educational expenditure. This much is certainly true in the latest mania – recurrent education. Indeed, if the recurrent education movement were to succeed, it would prove to be the most expansionary educational proposal that the world has ever seen. Fortunately, there is very little danger that it will succeed. Its potential is strictly limited and at best it will complement rather than replace the present system of education”.



La competencia de una persona es *vectorial*, es la conjunción de series de capacidades elementales (relacionadas con el saber, saber hacer y saber estar). Cada persona dispone de un vector que le es específico y que probablemente es único si se pudiera definir con todo lujo de detalles. Las competencias de las personas no se pueden resumir en un único componente de titulación, o de cualificación según la terminología anglófona. Es más, el concepto de competencia nos ha sido muy útil para entender por qué las personas que comparten los mismos estudios y títulos son, en términos de competencias, distintos entre ellos.

Aprehender la competencia como un vector de características individuales nos lleva a constatar que se puede adquirir de diferentes maneras y en múltiples lugares. *Cada componente del vector se puede adquirir por vías distintas*. Algunos, mediante formación explícita (FE) expresado en un título, otros mediante formación implícita (FI), mediante la experiencia, *aprendizaje en el puesto de trabajo o aprender haciendo*, otros en la vida social extraprofesional, incluso hasta puede que sean innatos (o que se hayan adquirido tempranamente en la primera socialización). Casi todos estos componentes se pueden adquirir por cualquier vía, aunque hay algunas más adecuadas, más fáciles, más clásicas a la hora de optar por unas u otras y dependiendo de la organización de los sistemas de formación. Así, a un mismo nivel de competencias se puede llegar por vías múltiples y pueden disponer de él individuos con distintos recorridos profesionales y de formación; diferencias que frecuentemente dependen del momento en que se adquieren algunos elementos de competencia (desde el inicio de la vida profesional o durante la carrera), de la manera de obtenerlos (FI o FE), de la cantidad de tiempo necesaria para adquirirlos y, cómo no, de la coyuntura en la que se da el proceso (diferentes generaciones).

Los trabajadores no utilizamos nunca en nuestro trabajo la totalidad de los elementos de competencia

de los que disponemos. Dicha totalidad *cobra un valor específico en cada empleo*, e incluso en cada situación laboral. Según esta situación, el trabajador pondrá en marcha un elemento u otro de su competencia.

Esta noción de competencia, a la que llamaremos *genuina* para diferenciarla de aquella asociada a la *educación basada en competencias*, nos ayuda a disociar las competencias de las personas de sus certificaciones educativas y de formación y, con ello, nos permite entender por qué personas con la misma formación pueden poseer competencias muy distintas y porque pueden ejercer el mismo trabajo (lo que requiere competencias similares) personas con niveles y tipos de formación muy distintos.

La noción *genuina* de competencia nos ayuda a entender cómo las personas de cierta edad, a pesar de haber tenido muchas menos oportunidades de educación que los jóvenes actuales, pero mayor experiencia, pueden haber adquirido competencias similares, o mayores, que dichos jóvenes.

¿Por qué hablamos de desviación de la noción de competencia en la EBC? Porque emplea la noción de competencias en un contexto contrario al que la vio nacer y, por tanto, deformándola. Es un contrasentido hablar de competencias si, como hace la EBC, se parte de dos premisas: a) que las competencias necesarias para desarrollar cualquier actividad o empleo se pueden definir *a priori* y de manera estable; y b) que la adquisición de estas competencias se puede, y debe, garantizar desde la educación inicial formal.

Dichas premisas, a nuestro entender, se corresponden con un modelo de relación entre formación y empleo contrario al que corresponde a la noción genuina de competencias.

De esta manera, la EBC nos propone un contrasentido; pretende utilizar un término, el de competencias, nacido para superar las correspondencias predefinidas entre formación y empleo, para realizar una nueva predefinición de estas



correspondencias, aunque la descripción de una y otro se haga en términos de competencias. Como si la introducción de la palabra competencias pudiera revitalizar y legitimar el viejo y fracasado modelo *adecuacionista*.

La EBC parte de una noción de competencia de tipo *adecuacionista* y *escolar*, que vincula su adquisición a procesos formativos formales que, mediante procesos minuciosamente detallados y prescritos, deberían conducir a la adquisición de cualificaciones predefinidas y descritas en términos de competencias.

Podríamos hablar de una *metabolización* de la noción de competencias mediante la cual convierten en el resultado de un proceso escolar aquello que se quería como expresión de la diversidad de vías de aprendizaje asociadas a la diversidad de las personas y particulares para cada una de ellas. A esta noción empleada en la EBC la llamaremos *adecuacionista*, para distinguirla de la *genuina*.

Esta transformación *adecuacionista* de la noción de competencia está también íntimamente ligada al desarrollo de los Cuadros Nacionales y Europeo de Cualificaciones Profesionales (NQF y EQF en sus siglas en inglés) (Kirsh, 2006) que pretenden establecer un mapa global de correspondencias entre formaciones y empleos. Considera las competencias como el resultado predefinido de un proceso de formación formal relativa y adaptada (adecuada) a un oficio o profesión específica asociada a la noción de *oficio* concebido como un conjunto estable de competencias requeridas para desempeñar un empleo.

En este contexto, las metodologías destinadas a establecer una conexión estrecha entre ciclos educativos, cualificaciones y competencias, se basan en la aplicación de una ingeniería de los procesos escolares tan minuciosa, preconcebida (definida *a priori* y sin conocer ni a los alumnos ni a los profesores concretos implicados) y detallada, que recuerdan el taylorismo, porque estos

métodos intentan fijar los procesos de producción de competencias, o mejor dicho de *personas competentes*, mediante procesos similares a los propuestos por el taylorismo para la producción de bienes, en este caso asociando las competencias a cada una de las unidades de los planes de estudios de los ciclos formativos (se llamen créditos, asignaturas, módulos, o como sea, ello no es esencial). *A priori*, un método de tipo taylorista no parecería una metodología adecuada para dar respuesta a las necesidades de formación para el empleo, en una economía del conocimiento, en la que la complejidad, flexibilidad y la capacidad de adaptación constituyen componentes esenciales.

A su vez, como señala Kirsch (2006), refiriéndose a la Directiva (2005/36) sobre el *Reconocimiento de las cualificaciones profesionales*, "estas cualificaciones profesionales se definen a partir de los programas de formación que permiten obtenerlas", siendo las cualificaciones conjuntos cerrados de competencias que garantizarían el buen desempeño de un oficio.

Dos nociones de competencia que responden a dos concepciones de la relación entre educación y empleo

Las dos nociones de competencia a las que nos hemos referido, responden a dos concepciones distintas, y en conflicto, del mercado de trabajo y de la relación entre educación y empleo.

El marco teórico en el análisis de las relaciones entre educación y empleo se construye actualmente en torno a dos ejes: por una parte, las aportaciones de la economía de la educación referentes a la articulación entre educación y empleo y a las dinámicas de crecimiento de los sistemas educativos; y por otra parte, las de la sociología del trabajo en la conceptualización del empleo. De las disyuntivas que plantean las distintas teorías se derivan implicaciones metodológicas que constituyen nuestro foco de atención (Sala y Planas, 2009).



El primer eje teórico comprende las aportaciones de la economía de la educación y opone la teoría de la correspondencia a la teoría de la autonomía relativa del sistema educativo.

Según el supuesto positivo de la teoría de la correspondencia, a cada nivel y especialidad de formación le corresponde una gama relativamente restringida de categorías de empleo; la dinámica del mercado de trabajo tiende a propiciar el emparejamiento entre especialidades formativas y empleos correspondientes. Según su supuesto normativo, dicha correspondencia constituye un óptimo en los intercambios que constituyen el mercado laboral. La teoría del capital humano se inspiró en esta perspectiva para, a su vez, orientar el grueso de planificación educativa en la década de los setenta en Europa.

Por su parte, la teoría de la autonomía relativa del sistema educativo postula que la demanda de niveles formativos responde a una lógica relativamente independiente de los requisitos de la demanda de trabajo en términos de cualificación profesional. Inflación de títulos académicos, incompatibilidad entre horizontes temporales, multifuncionalidad de la educación (Carnoy y Levin, 1985) y efecto oferta (Béduwé y Planas, 2003); representan distintas aproximaciones explicativas de la autonomía relativa de los sistemas formativos con respecto al sistema productivo (Ris, Menge y Heijke, 2002).

En términos operativos dichas interpretaciones se traducen en dos tipos fundamentales de estudios estadísticos sobre la relación entre tipo de formación y tipo de empleo. Por un lado están aquellos que parten de una representación normativa de la correspondencia entre especialidad de formación y especialidad de empleo, basada en el postulado de la adecuación de los saberes intercambiados; por otro, aquellos que buscan esta correspondencia a partir de la observación, en un momento dado, de los emparejamientos individuales entre formación detentada y empleo ocupado.

En el primer caso, la variable binaria que se desprende de una representación normativa de los aparejamientos entre especialidades precisas se utiliza en los trabajos de modelización para evaluar los resultados de las formaciones en el mercado de trabajo (Béduwé, Espinasse y Vincens, 2005). Se postula la situación de adecuación como óptima, y a continuación se trata bien de testar esta hipótesis (Bonnal *et al.*, 2005; Bruyère y Lemistre, 2005; Giret y Moullet, 2005; Oliver, Raymond y Sala, 2001) o bien de aislar los factores que impiden su realización (Groot y Maassen van den Brink, 2000; Hartog, 2000; Cart y Toutin, 2005; Lainé, 2005).

En el segundo caso, por el contrario, los resultados obtenidos se expresan fundamentalmente a través de tipologías, puesto que los autores pretenden poner de manifiesto —mediante vínculos estadísticos— las correspondencias entre ciertas especialidades formativas y ciertos empleos. La mayor o menor heterogeneidad de estos grupos en términos de saberes intercambiados es, eventualmente, analizada *a posteriori* del análisis estadístico (Kirsh y Werquin, 1995; Dumartin, 1997; Torres y Chirache, 2001; Chardon, 2005).

El segundo eje teórico recoge las dos perspectivas principales a través de las cuales la sociología del trabajo conceptualiza el empleo:

- *El enfoque de puesto de trabajo* se apoya en una visión del trabajo organizada en torno a la noción de puesto de trabajo o empleo. Aquel que lo ocupa debe *aprender* las capacidades que requiere dicho empleo. La noción de empleo permite definir una doble división: en primer lugar, entre los empleos; en segundo lugar, entre el conjunto de los individuos activos. Estamos ante un modelo binario donde *aprender el oficio* es la condición necesaria del acceso al empleo. Se trata, especial pero no únicamente en el caso de



las profesiones reglamentadas, de una evidencia. El supuesto subyacente consiste en que la correspondencia entre la formación recibida y el puesto de trabajo ocupado optimiza el beneficio de los individuos y de las empresas.

- *El enfoque de competencias*, en cambio, invita a tratar la noción de empleo con suma cautela. El individuo se describe como un repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes más o menos independientes entre sí. El empleo se describe asimismo como una categoría que requiere un repertorio de saberes y capacidades articuladas en torno a las prácticas y rutinas de la organización productiva. El emparejamiento entre ambos repertorios remite al contexto en el que se desarrolla y por lo tanto, a su singularidad. Su eficacia productiva depende del modo en que los dos repertorios —competencias requeridas y competencias disponibles— se movilizan.

En términos operativos dichas interpretaciones se traducen en dos tipos fundamentales de modelización de los intercambios en el mercado de trabajo.

El enfoque del puesto de trabajo, en el que se basa la *noción adecuacionista de competencia*, conduce a establecer una correspondencia formal entre la formación detentada y el empleo ocupado. La formación se identifica por su nivel y su especialidad; el empleo, por su categoría social y su ámbito profesional. La técnica más simple consiste en trasladar a la especialidad el razonamiento clásico que se utiliza en materia de educación. El resultado consiste en una modelización del mercado laboral basada en el criterio del puesto de trabajo.

El enfoque de competencias, basado en su *noción genuina*, invita, por su lado, a partir de la observación de la realidad sin suponer correspondencia *a priori*: los individuos son aptos —en mayor o menor grado— para ocupar distintos tipos

de empleo y, simétricamente, los empleos pueden ser ocupados —con mayor o menor éxito— por individuos que han seguido trayectorias formativas distintas. Los emparejamientos, *más o menos* eficaces, resultan del estado del mercado en un momento dado. Ello da lugar a una modelización por competencias del mercado laboral.

La metodología basada en competencias (en su noción genuina) trata de profundizar en el análisis de las relaciones entre formación y empleo a partir de la constatación de la relativa autonomía de la producción de saberes profesionales con respecto a su demanda en el mercado de trabajo. Ello conduce a analizar los emparejamientos entre tipos de formación y empleos sin presuponer correspondencia alguna, ni en términos positivos ni normativos. Semejante aproximación teórico-metodológica permite dar cuenta de las lógicas subyacentes en la asignación de las especialidades formativas a las categorías de empleo, más allá de las definiciones oficiales de formación y de empleo (Bruyère y Lemistre, 2004; Lassnigg, 2002). Asimismo, permite un análisis empírico sólidamente respaldado pero desprovisto de prejuicios y, por consiguiente, abierto a la descripción y a la interpretación de las transformaciones actuales del mercado laboral y del cambio social.

Por consiguiente, la metodología basada en la noción *genuina* de competencias, al liberarnos del corsé de la correspondencia normativa entre modalidades de formación y empleo, se muestra particularmente adecuada para analizar los cambios en las relaciones entre formación y empleo derivados de los cambios que se están produciendo en los múltiples factores que intervienen en ella y a sus interacciones. Uno de los campos de investigación que requiere una aproximación metodológica basada en competencias, es el de los itinerarios de formación a lo largo de toda la vida. El corsé de la correspondencia normativa hace difícil entender, y aún más integrar, la diversidad de modalidades



de adquisición de las capacidades productivas que necesariamente intervienen en los procesos de formación a lo largo de toda la vida.

El paradigma *adecuacionista* con el que se asocia tanto a la enseñanza basada en competencias como a los cuadros, nacionales y europeo, de cualificaciones, se fundamenta en una concepción simplificada del mercado de trabajo, basada en los supuestos de información perfecta y comportamiento racional de los actores. Sin embargo, en realidad la información de los empleadores acerca de las competencias y la formación es aproximada, las decisiones de las personas en sus itinerarios de formación, no responde únicamente a las demandas del mercado, y los sistemas educativos y de formación son estructuralmente incapaces de adaptarse a los ritmos de los cambios en la producción de competencias que las empresas consideran deseables.

Por ello, y frente a los supuestos de la perspectiva *adecuacionista*, han surgido en los últimos años enfoques teóricos alternativos. Durante las últimas dos décadas, el *Grup de Recerca sobre Educació i Treball* (de la Universitat Autònoma de Barcelona) viene desarrollando una línea de reflexión específica sobre la cuestión, en el contexto de redes de equipos europeos y americanos de investigación (Planas *et al.*, 2000; Béduwé y Planas, 2003; Sala, 2007). Dicho bagaje nos permite definir sintéticamente el marco de referencia de las relaciones entre educación y empleo a partir de cuatro grandes tendencias de evolución: 1) expansión educativa, 2) diversificación de las trayectorias formativas, 3) desregulación y desinstitucionalización del mercado laboral y 4) irrupción de la noción de competencia laboral en la señalización de las capacidades productivas.

En primer lugar, y a lo largo de las últimas décadas, los niveles educativos en toda Europa, y particularmente en España (Planas *et al.*, 2002a), han aumentado generación tras generación (Béduwé y Planas, 2003). Dicha expansión educativa,

¿responde a un aumento de la demanda de cualificaciones? ¿Conduce a una depreciación de los títulos académicos mediante un proceso credentialista de inflación? ¿Qué lógica preside la asignación de los niveles educativos a los empleos? Según muestran los resultados de nuestras investigaciones (Béduwé y Planas, 2003; Mercado y Planas, 2005), para comprender la forma que adopta la distribución de la oferta de cualificaciones en el mercado de trabajo es preciso atender a la relativa autonomía de la demanda de educación con respecto a la producción económica. Dichos resultados confirman trabajos previos como los de Carnoy y Levin (1985) y Boudon (1973).

En segundo lugar, asistimos a un proceso de *diversificación de las trayectorias formativas* —en términos de lugar y de momento de adquisición de saberes— y de diversificación del empleo —polarización de las cualificaciones profesionales y mayor flexibilidad (Germe y Planas, 2001, Casal *et al.*, 2006). En efecto, las aptitudes profesionales se gestan más allá de la formación formal inicial. En particular, cabe destacar el papel del aprendizaje basado en la experiencia laboral (Béduwé y Espinasse, 1996). Ello pone en entredicho una concepción del mercado de trabajo basado en la correspondencia mecánica entre especialidades formativas y categorías de empleo.

En tercer lugar, la *reconfiguración de los modos de regulación del mercado de trabajo* modifica el carácter de la segmentación del empleo. El papel que tradicionalmente han desempeñado las distintas instituciones y agentes sociales ha sido particularmente influyente en la fragmentación de los mercados laborales en las últimas décadas en Europa. Históricamente, la estabilidad de los mercados internos y de los mercados profesionales ha sostenido ampliamente, en cada país, la regulación del mercado de los saberes profesionales (Géhin y Méhaut, 1993; Moncel, 1997; Recio, 1999). Dicha segmentación ha afectado no sólo



a la financiación de la producción de aptitudes profesionales, sino también a su transferibilidad y, por extensión a su consumo, a través de la institucionalización de su norma de adquisición. Sin embargo, la adquisición de dichos saberes en mercados cada vez menos reglamentados —cada vez menos institucionalizados— pone necesariamente en cuestión los modos de regulación existentes, especialmente para los que ingresan actualmente en el mercado de trabajo (Planas *et al.*, 2000; Castillo *et al.*, 2000).

Por último, asistimos a la *irrupción de la noción de competencia laboral* en la señalización de las aptitudes profesionales. De ello son testigos la negociación política, el análisis científico y las políticas empresariales actuales en materia de gestión de recursos humanos. Desde todos esos flancos surgen intentos de construir, sobre la base de las competencias laborales, un sistema de información de las capacidades productivas de las personas (Planas *et al.*, 2002b; Sala, 2004). Históricamente, la señalización de la capacidad laboral de las personas ha revestido formas y contenidos muy diversos (títulos académicos, cualificaciones, *curriculum vitae*, etcétera). A través de todos ellos, la definición de las aptitudes productivas emerge como una apuesta política, una preocupación social y un objeto de análisis científico de primer orden. La competencia laboral emerge en el núcleo mismo de este debate.

La noción de *oficio* en la que tradicionalmente se ha basado la relación entre formación y empleo se está difuminando y está siendo reemplazada por la de competencias asociadas al empleo, que no se basa en una correspondencia biunívoca entre especialidades de formación y especialidades de empleo, admite múltiples modalidades de adquisición de competencias que van más allá de la formación escolar, responden al creciente papel de las denominadas *competencias transversales* con gran peso en los sectores emergentes de empleo

y se enmarcan en procesos de formación a lo largo de toda la vida, de los que la formación inicial constituye su fundamento pero no su perfil final.

En este marco, el carácter vectorial de las competencias implica que éstas pueden ser adquiridas según modalidades distintas y en momentos distintos de la vida. Ello nos permite desarrollar metodologías para comparar los itinerarios formativos de personas pertenecientes a distintas generaciones o, si se quiere, a generaciones que han acumulado un volumen muy distinto de educación formal o de experiencia laboral, pudiendo alcanzar un nivel de competencias similar compensando las unas con las otras. También nos permitirá entender cómo países con sistemas educativos muy diferentes, incluso opuestos, disponen sin embargo de una mano de obra que es capaz de producir bienes equivalentes. En concreto, la noción de competencia permite entender como en países distintos se producen bienes y servicios con una calidad y prestaciones equiparables, utilizando tecnologías y procesos productivos similares a pesar de disponer de sistemas de educación y formación muy distintos.

El reconocimiento de las competencias adquiridas informalmente

En su origen, la noción de competencia emergió relacionada con el cuestionamiento del valor de las certificaciones educativas —títulos— como señal única o principal de las capacidades productivas de las personas. A partir de esta noción había que buscar nuevos referentes, señales nuevas, sobre las competencias de los individuos que por supuesto incluyeran su experiencia.

En la búsqueda de estos nuevos referentes, una de las cuestiones que se plantean inmediatamente es si se puede utilizar un único sistema de referencia y una metodología común para reconocer todo tipo de competencias adquiridas por cualquier vía.



Esta cuestión está estrechamente ligada al desarrollo y reconocimiento de procesos de *formación a lo largo de toda la vida*. Estos procesos forzosamente deben contemplar toda la variedad de vías posibles y reales para la adquisición de competencias; competencias de tipo muy variado, adquiridas en momentos muy diversos de la vida.

De nuevo, paradójicamente, para crear estos *nuevos* referentes para el reconocimiento de competencias, el planteamiento *adecuacionista* ha sido el más común tanto a nivel nacional como a nivel europeo. Intentando reducir la complejidad de la relación entre educación y empleo, cae de nuevo en la vieja y fracasada simplificación de los emparejamientos biunívocos entre ciclos educativos y empleo.

Las consecuencias metodológicas (y prácticas) de esta opción son dobles: por una parte, el reconocimiento de las competencias se ha basado sobre un Cuadro de Cualificaciones estable y holístico definido para cada nivel administrativo (desde el regional al europeo); por otra parte, todo certificado de cualificación, en este Cuadro de Cualificaciones, está asociado a un ciclo de educación formal inicial.⁴

La mayor parte de los intentos de creación de nuevos mecanismos públicos de certificación se orientan hacia situarlos dentro en la creación de cuadros universales de cualificaciones que, de *facto*, se apoyan conceptual y metodológicamente en el concepto de *oficio*. Como hemos señalado anteriormente, este concepto se basa en la idea de que los empleos están organizados en oficios, que deben ser aprendidos para ser ejercidos y, por ello, presupone una adecuación estable entre las especialidades de formación y las especialidades de empleo. Esta concepción es propia de relaciones laborales y procesos productivos hoy minoritarios.

Uno de los efectos de un planteamiento de este tipo, es la presunción de que se puede describir o definir las competencias de las personas mediante los certificados de los ciclos de educación y formación. El efecto de un planteamiento de estas características sobre el reconocimiento de las competencias adquiridas informalmente es la metabolización de la formación informal en ciclos de formación formal o subunidades de estos ciclos mediante estándares de competencias inscritos en el Cuadro de Cualificaciones de referencia.

Mediante este procedimiento, el *reconocimiento* de las competencias adquiridas fuera de la educación formal inicial se traduce en su *convalidación* por los ciclos de formación inicial asociados a una determinada cualificación, o una parte de ellos, definida previamente en el Cuadro de Cualificaciones, mediante la intervención de nuevas agencias y comités creados con este fin. Se trata por tanto de un reconocimiento *escolar*, quedando por resolver el reconocimiento y la legitimación en el mercado de trabajo. Las competencias adquiridas informalmente solían ser reconocidas tácitamente por las empresas (en el proceso de contratación y promoción). Ahora pasan a ser certificadas por instancias educativas y gubernamentales, lo cual no se corresponde con los usos y costumbres del mercado de trabajo.

Hay que añadir, a los problemas precedentes, los problemas *administrativos*, como Young (2005) señala, derivados de la proliferación de nuevas agencias y comités creados para realizar la validación de las competencias:

bureaucratic procedures for the registration of qualifications can easily become a substitute for a more direct focus on quality and the assessment

⁴ Como indica Young (2005: 40), "The main features that distinguish National Qualifications Framework from existing qualifications systems can be summarised as follows. All qualifications are:

- described in terms of a *single* set of criteria.
- ranked on a single *hierarchy of levels*.



of specific skills and knowledge and generate a lack of confidence in the new qualifications. In the worst cases it leads to little more than ritual compliance with NQF criteria and what has become known in the UK as “box ticking” by providers of qualifications.

In relation to curriculum, in most systems teachers rely on syllabuses; however in NQF-type frameworks, they have the difficult task of converting outcomes into teaching programmes. Again research has demonstrated that the reliable generation of a syllabus from occupational standards is almost impossible (Young, 2005: 42).

Los Cuadros de Certificación sitúan su prioridad en estipular que todas las certificaciones tengan las mismas características y que los resultados —*outcomes*— independientemente de cómo se hayan adquirido, se puedan reconocer dentro de los Cuadros de Cualificaciones sustentados por una legitimación escolar. Más adelante, Young (2005: 45) sugiere en relación con el Cuadro Europeo de Cualificaciones que: “The focus on outcomes independently of their institutional context must therefore be treated with great caution. Either it will become over-prescriptive like the UK’s NVQs and be resisted or it will be vacuous and undetermined the trust and credibility that a new European Qualification Framework needs”.

Frente al planteamiento dominante, algunos expertos (Collardin y Bjornåvold, 2005; Bjornåvold, 2002; Wheelaham *et al.*, 2003) señalan que la introducción de estándares para describir los aprendizajes formales e informales deberían cumplir con la condición *necesaria* de la coexistencia de sistemas diversos de validación. Como indican Collardin y Bjornåvold:

The integration of validation into mainstream policies is, to a certain extent, paradoxical. The majority of countries use validation as a means to increase flexibility of formal education and training systems and to accommodate alternative learning pathways. But promoting validation simultaneously challenges the role of formal education and training insofar as validation of non-formal and informal learning may fulfill goals different from those served by formal education and training. This challenge to the formal systems is accentuated by the increasingly important role played by enterprises and sectors in developing assessment and validation instruments for internal management proposals [...] In most Member States, validation approaches developed by enterprises and sectors remain isolated from validation developed in formal education and training (Collardin y Bjornåvold, 2005: 131-133).

Efectos colaterales: el mercado de trabajo ignora los Cuadros de Cualificaciones, ya sean nacionales o europeos⁵

Las razones que pueden explicar los resultados decepcionantes de los Cuadros de Cualificaciones están muy probablemente relacionadas con las cuestiones conceptuales y metodológicas que hemos tratado en los apartados precedentes, pero sin duda están también relacionadas con su reconocimiento, o no, en el mercado de trabajo y con la dimensión europea del mercado de trabajo.

En los últimos años, las modalidades de certificación, en particular aquellas basadas en competencias y referidas a los cuadros nacionales de cualificaciones, encuentran dificultades para difundirse y ser reconocidas como referencias

⁵ Recordemos, nos referimos a las siglas en inglés de Cuadro Nacional de Cualificaciones (NQF) y Cuadro Europeo de Cualificaciones (EQF).



eficaces en el mercado de trabajo. Young (2005) indica que el movimiento de normalización de competencias que condujo a la difusión del dispositivo NVQ (National Vocational Qualifications en Inglaterra y precursor de los actuales NQF) parece que se está *deshinchando*. Los esfuerzos para desarrollar e implantar el Cuadro Europeo de las Cualificaciones sufren problemas parecidos.

Datos más recientes referentes a España (Sala, Planas y van Rompaey, 2010) y Francia (Bruyère y Lemistre, 2004), coinciden y refuerzan las interrogantes planteadas por Young, quien ha ampliado sus reflexiones en textos posteriores subrayando que el debate, en general, cuenta con escasas evidencias empíricas, convirtiéndose en muchos casos en un debate *normativo*.

Para el caso español, en 2009 finalizamos una investigación comparando la propuesta de correspondencia entre titulaciones y empleos que hace el Cuadro Nacional de Cualificaciones para las titulaciones no universitarias, elaborado por el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), con la encuesta ETEFIL⁶ realizada en 2005 acerca de la inserción profesional de los jóvenes no universitarios. Los resultados son contundentes (Sala, Planas y van Rompaey, 2010):

- La gran mayoría de los jóvenes entrevistados —cerca del 85%— se hallan en situación de empleo *inadecuado* según la propuesta del Catálogo Nacional de Cualificaciones.
- Al mismo tiempo, la gran mayoría de los entrevistados —superá el 75%— consideran que su empleo es adecuado o está por encima de su formación.
- Si tenemos en cuenta los salarios de los jóvenes entrevistados, los datos nos indican

que los salarios percibidos por los jóvenes son independientes del grado de *adecuación* entre su formación y su empleo, según la propuesta del Catálogo Nacional de Cualificaciones. La diferencia promedio de salarios mensuales entre aquellos que trabajan en el empleo *adecuado* respecto a los que lo hacen en uno *inadecuado* es de 4 euros.

Estos resultados nos indican que, también para los jóvenes, mayoritariamente los empleos pueden ser —son, de *facto*— desempeñados por personas con diversa formación inicial, y ello se va ampliando con el desarrollo del empleo en el sector de los servicios.⁷ Basta para constatarlo observar los datos de la Encuesta Población Activa (EPA) para el caso español, o encuestas similares de otros países. Estos datos nos muestran que la variedad de especialidades formativas que desembocan en una misma categoría de empleo, y viceversa, no supone necesariamente una disfunción en el mercado laboral ni en el sistema educativo, sino que refleja la emergencia de la lógica de competencias en su sentido originario y el sinsentido de su concepción *adecuacionista*.

Lo importante es observar que, a pesar de que la mayoría de los jóvenes entrevistados —cerca del 85%— no trabajan en *aquello para lo que se formaron* según el Catálogo del Cuadro Nacional de Cualificaciones español, ello no significa que su formación sea inútil para trabajar en lo que en realidad lo hacen, ni que su desajuste implique necesariamente una penalización salarial.

Estos hechos, lejos de ser negativos, nos dan cuenta de un mercado laboral mucho más flexible de lo previsto en el Catálogo Nacional de Cualificaciones, que es capaz de utilizar las competencias

⁶ Encuesta promovida por el mismo INCUAL del Ministerio de Educación.

⁷ Ello no excluye que existen segmentos de empleo que requieren personas formadas de manera muy específica, ya sea por prescripción legal o por el hecho de que dichos empleos requieran competencias específicas difícilmente sustituibles o adquiribles, y estas formaciones especializadas se adquieren en buena parte a través de la formación profesional o de la universidad.



adquiridas por los jóvenes en una formación determinada en empleos no previstos como *adecuados* para dicha formación; además, recordémoslo, sin que ello implique una penalización salarial.

Ello nos muestra, una vez más, que la creación de nuevos puntos de referencia eficaces sobre las competencias de las personas no es una cuestión trivial que se pueda resolver reuniendo expertos en torno a una mesa de trabajo, y la dificultad tiene su origen en lo difícil que es describir las competencias de manera que se puedan formalizar permitiendo un tratamiento estandarizado. Los trabajos que se realizan sobre el tema de la certificación de las competencias son frecuentemente normativos: se basan más en *lo que debería suceder* que en *lo que sucede* realmente. Podemos esperar que durante los años próximos se desarrolle más trabajos analíticos sobre el uso de los nuevos certificados y sobre su papel en el mercado de trabajo.

Son aún escasos los trabajos que abordan en términos positivos —a partir de la realidad— las abundantes *no-correspondencias* entre especialidades de formación y empleo (Vincens, 2005; Bruyère y Lemistre, 2004; Lassning, 2002), y en el futuro esperamos que aumenten.

La cuestión de la certificación, de las nuevas formas de certificación y, de manera más amplia, de las transformaciones en la evaluación de las personas —sus competencias— son temas que continuarán siendo esenciales en el futuro. Su papel puede transformar profundamente aspectos como el de la igualdad de oportunidades, la promoción social y el papel que juega la formación en ellas (Bureau y Marchal, 2005).

La medida de los resultados de la EBC: de las "buenas intenciones" a los resultados sin verificación

Por último, incluso si aceptáramos el planteamiento

de la EBC, se plantean serios interrogantes acerca de la fiabilidad o garantía de que los resultados de aprendizaje se corresponden realmente con los objetivos predefinidos en términos de competencias de los ciclos formativos asociados y ello está intrínsecamente relacionado con la distorsión de la noción de competencias y con su aplicación.

Dicho de manera más directa, ¿en qué medida las formaciones garantizan que quienes las han cursado dispongan, al finalizarlas, de las competencias definidas *a priori* como objetivos del ciclo? Si no se dan estas garantías las competencias quedan como simples declaraciones de intenciones y/o deseos de los programadores de los ciclos. Es decir, en el argot de uso, en qué medida las *learning intentions* que definen los objetivos de un ciclo formativo basado en competencias se convierten realmente en *learning outcomes*⁸ (Leney, Gordon y Adam, 2008).

¿Se pueden atribuir los *learning outcomes* exclusivamente a los procesos formales de aprendizaje, aunque éstos pretendan estar basados en competencias? Si fuera así, cómo se explica que las competencias de las personas que han seguido un proceso formal de aprendizaje idéntico puedan ser tan distintas, como todos, al menos los enseñantes y los empleadores, sabemos.

El discurso acerca de los *learning outcomes*, en boga durante los últimos años, constituye una respuesta a los déficits en la verificación de resultados de aprendizaje —ex-post— que ha acompañado la aplicación de la EBC.

El desarrollo del discurso de *learning outcomes*, a mi entender, significa el reconocimiento de los déficits de la EBC y una propuesta para superarlos; que lo consiga está por verse.

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) define los *learning outcomes* como “statements of what a learner knows and/or is able to do at the end of learning process”.

⁸ “Intenciones de aprendizaje” respecto a “Resultados de aprendizaje”.



Medir y certificar los *learning outcomes* de los egresados de todos los ciclos formativos siguiendo la definición del CEDEFOP, significa un esfuerzo enorme tanto en términos de recursos como de cambios institucionales. ¿Es viable una propuesta de este tipo? ¿Estamos ante otra Nueva Jerusalén?

Conclusiones

En la noción *adecuacionista*, las competencias no son relativas a los individuos y a sus itinerarios particulares de educación formal, no-formal e informal, considerados globalmente, sino que están relacionadas con ciclos particulares de educación formal cuyas competencias asociadas están definidas previa y meticulosamente —módulo a módulo en los European Credit Transfer System (ECTS) derivados de procesos como el de Bolonia—. Podemos decir que la noción *adecuacionista* de competencia quiere redefinirse y se metaboliza como resultado indiscutible de un ciclo educativo; y los resultados de los ciclos educativos expresados en términos de competencias se relacionan con cualificaciones específicas definidas en el Cuadro Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Por el contrario, la noción *genuina* de competencia nos permitía entender, entre otras cosas, porqué dos personas que hayan seguido un mismo ciclo escolar tienen, de *facto*, competencias distintas. En oposición a la noción *adecuacionista*, que es la dominante al menos en el marco del ECTS y de los Cuadros Nacionales de Cualificaciones Profesionales, que ha pervertido su significado centrándose en asociar la adquisición de las competencias a la participación en ciclos o fragmentos de ciclos —ver los módulos desarrollados en el marco del Proceso de Bolonia— de educación formal. En alguna medida esta evolución constituye un regreso a los certificados escolares y a lo *escolar* como punto de referencia central de

la adquisición de competencias, y ello cuando las dinámicas de formación nos indican el carácter reductivo de tal planteamiento. En buena medida esto significa, a través de la metamorfosis de noción de competencia, un retroceso en los avances, en términos de apertura y aceptación de la diversidad de los procesos de aprendizaje, que había permitido precedentemente esta noción en su versión *genuina*, también por dicha razón hablamos de perversión de esta noción.

Paradójicamente, una noción nacida para reconocer que hay otras vías, además de las de la educación y formación formal, para desarrollar los conocimientos y capacidades en las personas, corre el riesgo de ser utilizada para otorgar a los sistemas de educación y formación el monopolio de reconocimiento y certificación de las competencias. El planteamiento *adecuacionista* de la noción de competencia trata de metabolizar las competencias en fracciones de ciclos de educación y formación formal.

En realidad, observamos que desde el mercado de trabajo se ha prestado escasa atención a las “descripciones de competencias” de los ciclos asociados a la enseñanza basada en competencias y a los cuadros de cualificaciones que la sustentan. Desde sectores como el bancario, hace ya mucho tiempo que se ha desarrollado la *gestión de recursos humanos basada en competencias*, en la cual le han prestado escasa o nula atención a los constructos escolares de la enseñanza basada en competencias y del Catalogo Nacional de Cualificaciones español (y, en general, de los “National Qualifications Frameworks” de los distintos países europeos) (Sala, 2004).

En consecuencia estos constructos parecen ir poco más allá de un discurso académico, legitimado y aceptado únicamente dentro del sistema escolar. ■



Referencias

- Béduwé, C., J. E. Espinasse y J. Vincens (2005), “Spécialité de formation, spécialité d’emploi et performance d’insertion”, Documento de trabajo para las XII Journées d’étude sur les données longitudinales, Toulouse, Lirhe/Université de Toulouse 1.
- Beduwe, C. y J. M. Espinasse (1996), “Concurrences entre générations et accès à l’emploi des jeunes”, en *Formation-Emploi*, núm. 55, pp. 19-41.
- Béduwé C. y J. Planas (2003), *Educational expansion and labour market*, Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities.
- Bjornåvold, J. (2002), “Identification, evaluation et reconnaissance des acquis non formels: les tendances en Europe”, en CEDEFOP, *Identification, evaluation et reconnaissance des acquis non formels*, Luxemburgo, CEDEFOP Panorama, Office des publications officielles des Communautés européennes, pp. 9-36.
- Blaug, M. y J. Mace (1977), “Recurrent education-the new Jerusalem”, en *Higher Education*, vol. 6, núm. 3, pp. 277-299.
- Bonnal, L., R. Boumahdi, P. Favard y S. Mendes (2005), “Quelle relation formation emploi pour les jeunes de niveau V? Une comparaison entre les sortants d’apprentissage et de lycée professionnel”, en J. F. Giret, A. López y J. Rose (eds.), *Quelles formations pour quels emplois?*, París, La Découverte.
- Boudon, R. (1973), *L'inégalité des chances*, París, Librairie Armand Colin.
- Bureau M. C. y E. Marchal (2005), *Au risque de l'évaluation. Salariés et candidats à l'emploi soumis aux aléas du jugement*, París, Septentrion.
- Bruyère M. y Ph. Lemistre (2005), “Trouver un emploi en rapport avec sa spécialité de formation: une situation rentable?”, en J. F. Giret, A. López y J. Rose (eds.), *Des formations pour quels emplois?*, París, La Découverte.
- Bruyère, M. y Ph. Lemistre (2004), *La spécialité de formation: un “signal” de compétences spécifiques et générales*, Toulouse, Lirhe/Univeristé de Toulouse 1.
- Carabaña, J. (2011), “Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia”, en *Bordón*, 63 (1), pp. 15-31.
- Carnoy M. y H. Levin (1985), *Schooling and work in the democratic state*, Palo Alto, California, Stanford University Press.
- Cart, B. y H. H. Toutin (2005), “Correspondance entre formation et emploi: l'exemple des sortants de filière professionnelle de niveau bac”, en J. F. Giret, A. López y J. Rose, *Quelles formations pour quels emplois?*, París, La Découverte.
- Casal, J., M. García, R. Merino y M. Quesada (2006), "Changes in forms of transition in contexts of informational capitalism", en *Papers. Revista de Sociología*, núm. 79, pp. 195-223.
- Castillo, J. J., A. del Bono, M. Santos, A. Alas-Pumarino y A. Galán (2000), "División del trabajo, cualificación, competencias: una guía para el análisis de las necesidades de formación por los trabajadores", en *Sociología del Trabajo*, vol. 40, pp. 3-50.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) (2002), *Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels*, Luxemburgo, CEDEFOP Panorama, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Colardin, D. y J. Bjornåvold (2005), *The learning continuity: european inventory on validating non-formal and informal learning*, Luxemburgo, CEDEFOP Office for Official Publications of the European Communities.
- Chardon, P. (2005), “La correspondance formation emploi sous l’éclairage de la gestion des âges dans les métiers”, en J. F. Giret, A. López y J. Rose, *Quelles formations pour quels emplois?*, París, La Découverte.
- Dumartin, S. (1997), “Formation emploi: quelle adéquation?”, en *Économie et Statistique*, vol. 303, pp. 59-80.



EUROSTAT (2005), Communiqué de presse Eurostat du 8 avril 2005.

Géhin, J. P. y P. Méhaut (1993), *Apprentissage ou formation continue? stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, París, L'Harmattan.

Germe, J. F. y J. Planas (2001), "Diplôme, compétence, élévation des niveaux de formation", Documento de trabajo, Red Europea EDEX, financiada por el programa TSER de la DGXII de la UE, 6 de diciembre.

Giret, J. F. y S. Moullet (2005), "L'adéquation formation emploi après les filières professionnelles de l'enseignement supérieur", en J. F. Giret, A. López y J. Rose, *Quelles formations pour quels emplois?*, París, La Découverte.

Groot, J. y H. Maassen van den Brink (2000), "Overeducation and labor market: a meta-analysis", en *Economics of Education Review*, vol. 19, pp. 149-158 http://asj.sagepub.com/cgi/external_ref?access_num=10.1016/S0272-7757%2899%2900050-3&link_type=DOI.

Hartog, J. (2000), "Over-education and earnings: where are we, where should we go?", en *Economics of Education Review*, vol. 19, pp. 131-147, http://asj.sagepub.com/cgi/external_ref?access_num=10.1016/S0272-7757%2899%2900050-3&link_type=DOI.

Haut Comité éducation–économie-emploi (2005), *Construction des qualifications européennes*, Strasbourg, Haut Comité éducation –économie-emploi.

Keating J., E. Medrich, V. Volkoff y J. Perry (2002), *Comparative study of vocational education and training systems. National vocational education and training systems across three regions under pressure of change*, Kensington, Australian National Training Authority.

Kirsch, J. L. (2006), *L'Europe des certifications: de Rome à Copenhague en passant par Lisbonne*, Marseille, CERÉQ, (Col. RELIEF).

Kirsh, J. L. y P. Werquin (1995), "Quelque part... une relation formation emploi", en *Formation Emploi*, vol. 52, pp. 29-47.

Lainé, F. (2005), "De la spécialité de formation au métier", en J. F. Giret, A. López y J. Rose, *Quelles formations pour quels emplois?*, París, La Découverte.

Lassnigg, L. (2002), "Projections of qualifications and occupations in Austria - short-termism, macro perspective and emphasis in the supply side", en E. Elgar, *Forecasting Labour Markets in OECD Countries*, París, OCDE.

Leney T., J. Gordon y S. Adam (2008), *The Shift to Learning Outcomes: Policies and Practices in Europe*, CEDEFOP, http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=525.

Mercado, A. y J. Planas (2005), "Evolución del nivel de estudios de la oferta de trabajo en México. Una comparación con la Unión Europea", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 25, México, COMIE.

Moncel, N. (2006), "Integration des jeunes dans l'entreprise multinationale: l'effet societal persiste-t-il?", en Colloque: *Travail, emploi, salaire et qualification en Europe: forces d'inertie, tendances communes et degrés de convergence?*, Nancy, 8 et 9 juin 2006.

Moncel, N. (1997), "Profils sectoriels de gestion de la main d'œuvre: quelles conséquences pour l'emploi des jeunes", Third ESF Workshop of the Network on Transitions in Youth, La Ciotat, 1996. Reproducido en Werquin, P.; Breen, P. y Planas, J. (eds.) (1997), *Documents Séminaires*, vol. 120, CERÉQ, pp.135-161.

Oliver, J., J. L. Raymond y H. Sala (2001), "Necesidad de formación en el mercado de trabajo español: composición del empleo y estructura productiva", Documento de Trabajo, Departament d'Economia Aplicada de la UAB.

Planas, J., G. Sala y J. Vivas (2002a), "El futuro de la expansión educativa", en *Revista de Educación*, vol. 332, pp. 445-461.

Planas, J., G. Sala y J. Vivas (2002b), "Nuevas estrategias formativas ante el freno de la expansión educativa en España", en *Revista de Educación*, vol. 333, pp. 237-253.



Planas, J., J. F. Giret, G. Sala y J. Vincens (2000), "Skills market: dynamics and regulation", en P. Deschy y M. Tessaring (eds.), *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe*, CEDEFOP Reference series, Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities, vol. II.

Recio, A. (1999), "La segmentación del mercado laboral en España", en F. Míguez y C. Prieto, *Las relaciones de empleo en España*, Madrid, Siglo XXI, pp. 125-150.

Rué, J. (2007), "Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad", en Simposio internacional *El diseño de las titulaciones por competencias*, Barcelona, 27 de abril, 2007.

Ris, C., C. Menge y H. Heijke (2002), "Fitting to the job: the role of generic and vocational competencies in adjustment and performance", en *Labour Economics*, vol. 10, pp. 215-219.

Sala, G. (2007), *Approaches to skills mismatch: a literature review*, SKOPE, University of Oxford, working paper.

Sala, G. (2004), "Reconocimiento de competencias laborales: el caso del sector bancario en el Estado español", Tesis Doctoral, Departamento de Sociología de la UAB.

Sala G., y J. Planas (2009), "Retos teóricos e implicaciones metodológicas de la noción de competencia laboral", en *Sociología del Trabajo*, núm. 66, pp. 31-46.

Sala G., J. Planas y E. van Rompaey (2010), "Especialidad de formación, especialidad de empleo

y resultados de inserción. ¿Trabajan los jóvenes dónde 'deberían?'?", en *Sociología del Trabajo*, núm. 70. Scharpf, F. (1999), *Governing in Europe. Effective and democratic?*, Oxford, OUP.

Torres, D. y S. Chirache (2001), "Analyse des liens formation-emploi chez les jeunes débutants", en *Note d'information*, Ministère de l'Éducation Nationale (DEP), núm. 01.60, diciembre.

Vincens, J. (2005), "L'adéquation formation-emploi", en J. F. Giret, A. Lopez y J. Rose (eds.), *Desformations pour quels emplois*, París, La Découverte, pp. 149-162.

Wheelahan, L., P. Miller, D. Newton, N. Dennis, J. Firth, S. Pascoe y P. Veenker (2003), "Recognition of prior learning: policy and practice in Australia", Report to Australian Qualifications Framework Advisory Board, Australia, ePublications@SCU, Southern Cross University.

Winterton, J., F. Delamare y E. Stringfellow (2006), *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*, Luxemburgo, CEDEFOP Reference series 64, Office for Official Publications of the European Communities.

Young, M. (2005), "Vers un cadre européen des qualifications: quelques mises en garde", en *Construction des qualifications européennes*, Strasbourg, Haut Comité éducation–économie-emploi.

Young, M. y J. Gordon (2007), "National Qualifications Frameworks: research and policy implications of an increasingly global development", Editorial, *European Journal of Education*, 42(4), pp. 439-444.

Cómo citar este artículo:

Planas, Jordi (2013), "El contrasentido de la enseñanza basada en competencias", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. IV, núm. 10, pp. 75-92, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/289> [consulta: fecha de última consulta].