

Las Competencias Aplicadas al Emprendimiento

Applied Entrepreneurship Skills

Luz Stella Ahumada Méndez

Doctora en Educación Social Fundamentos y Metodología, Magister en Educación. Licenciada en Administración Educativa y Español. Coordinadora de Investigación Maestría en Educación de la Universidad Cooperativa seccional Bogotá.

Recibido: abril 2 de 2013
Aceptado: mayo 31 de 2013

RESUMEN

El presente artículo, es resultado de la investigación adelantada en el desarrollo del trabajo doctoral “Educación Social: construcción del perfil de empresario desde el desarrollo de las competencias propias del emprendedor según la ley 1014/2006 colombiana”, con el cual la autora obtuvo el título doctoral en Educación Social: Fundamentos y Metodología, en abril del 2011, otorgado por la Universidad de Granada (España). La competencia es inherente al emprendimiento y se construye a partir de la interacción del individuo con los entornos. Toda competencia en construcción parte de la meta del cambio: por ejemplo en la economía, la meta es la empresa; el sistema educativo, tiene como meta la formación de sujetos competentes el cual supone el alcance de nuevos registros, otros desarrollos en los diferentes contextos. Es por ello que el mundo de las competencias se ha introducido en todas las ciencias y en todas las actividades humanas. Es esa la razón por la que se han ocupado del tema tanto los científicos como los gestores del ámbito empresarial, como fundamento del emprendimiento.

Palabras clave: Competencia, Estructura, clasificación de competencias, ámbito educativo y emprendimiento

ABSTRACT

The research foundation of this article, part of the development of the Social-Education-Social in the context of corporate training. Competition is inherent in the enterprise and is constructed from the individual's interaction with the environment. Competences in building part of the goal of change: for example in economics, is the company's goal, the education system, aims at the formation of competent subject which involves the scope of new records, other developments in the different contexts. That is why the world of competition has been introduced in all sciences and in all human activities. Is that thereason we have dealt with the issue both scientists and managers in business, as the foundation of entrepreneurship.

Keys Works: Competition, Structure, classification of skills, education, and entrepreneurship

Introducción

Las competencias constituyen uno de los ejes fundamentales de las habilidades que el empresario debe tener y ser la base para orientar la formación de emprendedores. Recientemente la teoría de las competencias ha incursionado con fuerza en escenarios diferentes como son la economía, la empresa y la misma educación. Son múltiples los avances en la conceptualización, no obstante las reticencias por el uso y el abuso del fenómeno competencial, dando lugar a planteamientos acrílicos y descontextualizados (Gómez, 2001). En aras de una precisión el presente apartado proyecta aclarar la aparición del término “competencia”, su estructura conceptual, los tipos y la relación con la educación.

Aparición del término competencia

Lo primero, al abordar el concepto de competencia, es la diversidad de significados: se utiliza familiarmente en lenguaje coloquial de forma extensiva; asimismo, en el ámbito empresarial tiene su arraigo desde tiempos atrás entendido como un saber hacer; por el contrario al mundo de la educación ha sido incorporado recientemente llegando a generar “una nueva moda” en palabras de S. Tobón (2004) siempre con una pluralidad de sentidos.

Así pues, el uso del vocablo competencia es plural y polisémico. En tanto algunos autores lo consideran como sinónimo de habilidad, destreza, otros reiteran el carácter competitivo de dicho

término. Pese a la falta de unificación de criterios en el significado, el concepto se ha extendido en los diversos ámbitos laborales, educativos y en el lenguaje familiar.

En la comunicación coloquial, la utilización del término es frecuente, y diversos los significados atribuidos. Algunos ejemplos aclaran al carácter multiuso del término:

- Competencia equivale a autoridad y toma de decisiones: el juez es competente para dictar sentencia.
- Competencia significa capacitación, o sea, nivel de formación
- Competencia representa un desempeño laboral: la tarea compete a fulano, no a otro.
- Competencia alude a un buen hacer general: este trabajador es muy competente en el taller...
- Competencia alberga el sentido de rivalidad: la tienda de enfrente nos hace la competencia.
- Competencia supone las condiciones de un buen gestor, es decir, destrezas, habilidades, actitudes para dirigir.
- Competencia es un término que también se emplea en el ámbito deportivo.

Se encuentra por tanto, multiplicidad de significados atribuidos al vocablo, sea en sustantivo, sea en adjetivación, lo que también representa una familiaridad. En palabras de Ortega “el uso puede provocar el abuso”. Pero no es el caso, porque sigue creciendo la inquietud y el interés por la resonancia de las competencias.

Etimológicamente, la palabra *competencia* deriva del verbo latino *competere* que traduce dos significados: por un lado evoca los verbos participar en la brega, luchar, pugnar, contender, rivalizar, un significado competitivo hallado en algunos de los usos populares; por otra parte conlleva el carácter de incumbir, corresponder, implicar lo que evoca cierto sentido de responsabilidad y capacidad. Sintetizando, en perspectiva etimológica se hallan dos direcciones diferentes otorgadas al término *competencia*, una positiva (capacitación, desempeño, prestigio en el buen hacer), y otra negativa (rivalidad, enfrentamiento).

Los orígenes científicos del concepto igualmente se encuentran sellados por la diversidad. Tanto los autores dedicados a su estudio, como las ciencias que se ocuparon de las competencias no coinciden en la asunción de un significado comúnmente aceptado. En las líneas que siguen se aclaran las diferencias.

Construcción del concepto competencia según algunos autores

Se presenta a continuación el origen del término *competencia* a través del examen de la literatura científica de cuatro investigadores: Chomsky (1983), Wittgenstein (1973), Habermas (1984) y Verón (1971)

N. Chomsky y la competencia comunicativa

En el libro *Lingüística cartesiana* (1972), Chomsky plantea el concepto de *competencia* como la *disposición* para adquirir el lenguaje de un idioma al objeto de llegar a la *comunicación* entre los seres humanos. La explicación de cómo adquiere la humanidad el lenguaje y cómo se comunica con él, es la principal preocupación de Chomsky, calificada de *competencia lingüística*.

Su teoría no sólo se aplica a la explicación de la naturaleza del aprendizaje y la utilización del lenguaje, sino añade un elemento especial: la capacidad regenerativa. El ser humano dispone de tres habilidades: la comprensión de las formas comunicativas, la reproducción y la creación de otras nuevas. Al fondo del planteamiento chomskiano aparece un rechazo a las tesis empiristas que no admiten más que la memorización y repetición de los componentes comunicativos. El carácter regenerativo de las competencias lingüísticas posteriormente será retomado por otros autores tales como Habermas y Verón.

La *competencia comunicativa* en Chomsky representa una capacidad de producción y reproducción del lenguaje. Sus estudios diferencian la *performance* en relación con la habilidad para manejar y usar las formas lingüísticas y la *competencia* en cuanto dispositivo del hablante oyente para operar creativamente. Observamos pues, que la *competencia* se halla comprometida con el conocimiento del lenguaje, sus acciones e interacciones y también con el manejo de la lengua, en tanto que creación de nuevas formas de comunicación.

J. Wittgenstein y los juegos del lenguaje.

Una nueva dimensión aporta al tema de las competencias Wittgenstein. El nuevo elemento, hace referencia a las habilidades de las personas para manejar los “*juegos del lenguaje*”. Así, un buen escritor se distingue del hablante normal por el uso original y creativo de los componentes comunicativos. Normalmente la comunicación es un combinado de reglas que conducen a unos sistemas de expresión propios de un contexto.

Las reglas no vienen dadas a priori, sino que nacen de unas formas adquiridas (educación), y un entretreído de experiencias comunicativas.

Detrás de cualquier *competencia* aparece un número de reglas en orden a la comunicación, quiere decirse que el aprendizaje de una ciencia podría entenderse como “un proceso en el cual se aprende a jugar un cierto número de juegos del lenguaje relativamente especializados”. Aprender una ciencia es hacerse competente en esos juegos del lenguaje.

Lo anterior significa que el estudiante debe lograr una relativa apropiación en la gramática de cada juego particular. No basta

con entender los conceptos y/o los principios de forma aislada; es necesario saberlos articular y ponerlos en situaciones diversas según las reglas de juego y sus estrategias posibles (Granés, 2000, p 211-212).

En el uso de una competencia, según Wittgenstein, se toman unas reglas adquiridas explícita o implícitamente que nos llevan hacia la comunicación. Es el caso del aprendizaje de una ciencia, aprendizaje que representa la asunción de unos procesos gracias a los cuales se adquieren un número de términos (jerga dicho coloquialmente) especializados.

Adviértase que Wittgenstein no utiliza el término competencias, pero se halla oculto en el concepto y uso habilidoso de “reglas de juego”, para entretejer los procesos de comunicación.

J. Habermas y el aporte de la interacción.

A diferencia de Wittgenstein, el científico Jürgen Habermas (1987) emplea y enfatiza el concepto de competencias. Dos significados recibe el término: competencia como instrumento de *entendimiento* y competencia como *medio de interacción*, extremos íntimamente relacionados.

De igual modo que los autores señalados anteriormente, Habermas extrae su concepto de competencia de la lingüística. Desde el enfoque lingüístico estructura una interpretación teórica, en virtud de la cual las personas son capaces de entenderse entre sí, siempre y cuando haya algo que comunicarse. La competencia del oyente-hablante da paso al entendimiento de un mensaje y a la comprensión del significado. Por tanto el significado no supone una interpretación subjetiva (existencialismo), sino que está condicionado a la interacción entre el hablante y el oyente.

Las palabras que siguen revelan la concepción de Habermas respecto al concepto de competencia interactiva: “el empleo de la expresión “competencia interactiva” señala la hipótesis básica de la que voy a partir, de que las capacidades del sujeto que actúa socialmente pueden investigarse desde el punto de vista de una competencia universal, es decir, independientemente de ésta o aquella cultura, al igual que sucede con las competencias del lenguaje y conocimiento cuando se desarrollan con normalidad” (Habermas, 1989, p 161).

Así pues, la comunicación interactiva habermasiana responde a tres elementos: un primer componente, de capacidad personal; un segundo elemento, de acción social y un tercer componente universal. Cuando se cumplen estos tres factores, se producirá el entendimiento entre las personas. Prescindiendo de la dimensión cultural, la “competencia interactiva” desemboca en la comunicación e incorpora un factor de universalismo en tanto que los sujetos pertenecen no a una cultura determinada, cuanto a un universo comunicativo.

Eliseo Verón y la competencia ideológica.

El autor que nos ocupa, proviene del campo de la sociología. Sus aportaciones al concepto de competencia están cargadas de lo que Verón denomina *ideología*. Conviene resaltar que Verón se aparta conscientemente de la concepción de ideología como alienación. Para nuestro investigador su mirada de la ideología acoge las destrezas específicas especializadas en seleccionar y direccionar el discurso.

Es el nuevo aporte al estudio de las competencias: las personas al hablar o escribir buscan las palabras adecuadas en el diccionario a fin de ponerlas en orden y direccionarlas, según se estime más oportuno. Los mensajes comunicativos vienen sujetos a una selección y una intencionalidad; cuando una persona escoge un término y no otro, lo organiza de una manera y no de otra, quiere decirse que construye su discurso desde una ideología. La posibilidad de elegir y marcar intencionalidades, se llama competencia ideológica.

Como no podía ser menos, viniendo de un sociólogo, la predilección por una determinada palabra y un orden prefijado, sufre la influencia del contexto social en que se ejercitan, por oposición al pensamiento universalista de Habermas. Las normas y convicciones de un contexto dado, son asumidas por los ciudadanos y, en consecuencia, conforman la predisposición de la competencia ideológica.

Al igual que Chomsky y Habermas sólo en este sentido, la competencia ideológica no adolece de estrechez mental. Verón (1971) insiste en la capacidad de estructurar elementos finitos de la lingüística para generar estructuras infinitas. Así pues, la competencia veroniana posee un carácter creativo o generativo dentro, por supuesto, de los condicionantes históricos y específicos.

Fundamentos teóricos del concepto de competencia

El presente apartado se va a ocupar del descubrimiento y construcción del concepto de competencias, teniendo presente las aportaciones de dos ciencias, la economía y la psicología. A través de cuatro autores hemos visto en las páginas anteriores los primeros y principales aportes de la Lingüística; ahora, vamos a centrar la atención en los fundamentos teóricos conectados a dos disciplinas sociales, que condensan importantes tradiciones ideológicas, respecto a la concepción y estructuración de las competencias.

El positivismo en el mundo laboral.

Un nuevo modelo económico está pidiendo cambios en las dinámicas empresariales. El enfoque fordista-taylorista de producción, basada en el trabajo-trabajo, empieza a recomponerse con la introducción de las Nuevas Tecnologías (Informática, robótica, etc.) y la globalización del mercado. En un mundo de miradas

soslayadas y codazos, la competencia se torna en elemento primordial de mercado y, en consecuencia, otros paradigmas de gestión empresarial reclaman agentes y obreros mejor preparados, operarios implementados con otras competencias. El positivismo está vivo, y experimenta evoluciones.

Los cambios afectan a la cualificación de las personas (mandos superiores, medios u obreros), a los sistemas de producción y también a la oferta de los servicios y los productos. Cada día se habla más del trabajo en equipo, relaciones humanas (RR. HH.), las prácticas culturales en el medio laboral, comunicación entre el empleado y la empresa, clima en el ámbito de trabajo, entorno laboral seguro y sano, etc.

En efecto, por los años 60, según Hylland (1994), comienzan a implantarse otros procesos de organización del trabajo. Semejantes planteamientos defiende Mertens (2001), promoviendo la movilidad laboral, la competencia.

Más adelante un nuevo impulso en la mejora de las condiciones de producción aparece por los años 80. Con una perspectiva competitiva de ámbito mundial en Inglaterra, las empresas atienden a un enfoque de productividad más eficaz, pero también a la calidad en los productos. Otro ejemplo de prácticas competitivas, lo tenemos en Alemania y en Estados Unidos, países de distinto continente, pero con tradiciones similares en lo que a la competitividad se refiere; en estos escenarios la preocupación por el cambio se traslada a los trabajadores con requerimiento de organización en equipos directivos con formación técnica. Es el secreto del desempeño positivista competente.

De la buena gestión y organización productiva, se llega a la formación de equipos para terminar en década de los 90 en el factor humano; “el desempeño competente” es interpretado como la gestión del talento humano. La selección de trabajadores, la capacitación, los ascensos, la evaluación vienen a convertirse en la base de los sistemas productivos. En consonancia con estos enfoques, surgen movimientos ocupados en la educación y entrenamiento en competencias de un desempeño idóneo, tales como “CompetenceBasedEducation and Training” (CBET) o la asociación “Performance BasedTeacherEducation” (PBTE). La eficiencia empresarial encuentra satisfacción no tanto en la fuerza de los brazos, cuanto en las competencias intelectuales y sociales.

De esta forma, en el mundo de la economía, surge el término competencia; al final se observa un cierto carácter humano y social, pero en el fondo la inspiración y la filosofía viene del positivismo.

La Psicología

La psicología ha logrado interesantes aportaciones a la comprensión del concepto de competencia: términos como inteligencia, procesos cognitivos, capacidad de procesamiento de la información, habilidades mentales, técnicas y estrategias cognitivas conforman un elenco de referentes próximos, y por tanto aclaratorios, de

lo que se entiende por competencia. Dentro de los diferentes enfoques psicológicos, se ocupa la línea cognitivista.

Tradicionalmente, la inteligencia era interpretada como un constructo fijo y estable: su forma de proceder era unitaria, de hecho las pruebas psicométricas se movían dentro de curvas “normales” y estandarizadas; la teorización de la inteligencia carecía de una ubicación contextual, acabando por asumir una estructura final que resultaba permanente e inmodificable.

Sin embargo, Gardner (2001), vino a revolucionar esa concepción única y estática. El psicólogo americano abre la puerta a una pluralidad de inteligencias. Para él, el desenvolvimiento de una persona en la vida requiere de diversas habilidades: nuestro comportamiento y por tanto comprensión de la realidad, no es el mismo en un ambiente, familia, como por ejemplo, la escuela. Esta evidencia le llevó a pensar que no existe una sola inteligencia, como se venía proponiendo. Según Gardner la inteligencia es concebida como la capacidad de resolver problemas o de crear productos (arte) que sean valiosos a partir de los diferentes contextos culturales en los que cada individuo se desenvuelve: para él, al menos se disponen de 8 inteligencias, que actúan en función de los ambientes plurales.

Los ocho tipos de inteligencia son independientes, pero pueden interactuar y complementarse en sus dinámicas. A cada prototipo de inteligencia corresponde una forma de expresión de acuerdo con unos procedimientos, unas lógicas, unos énfasis y unas bases biológicas propias. Ellas son:

1. *La lógico-matemática*, centrada en el razonamiento lógico y numérico
2. *La lingüística*, opera con las destrezas comunicativas y de lecto-escritura
3. *La musical*, aprecia y produce los ritmos musicales
4. *La espacial* comprende el mundo visual y del espacio
5. *La cinética corporal*, trabaja especialmente los movimientos del cuerpo y los objetos manuales
6. *La interpersonal*, responde con facilidad a los modos, temperamentos y motivaciones de los otros
7. *La intrapersonal*, accede al conocimiento de sí mismo y cuida de manejar sus sentimientos
8. *La naturalista*, es sensible a la naturaleza y los seres vivos o no vivos que pueblan el cosmos a quienes trata de proteger.

A partir de una concepción plural de la mente, se ha pasado a considerar que los procesos de la inteligencia están condicionados

por dos circunstancias: una el contexto (la naturaleza, las relaciones, la comunicación, etc.), y otra los contenidos sobre los que trabaja la mente (matemáticas, música, el espacio, etc.). Desde estas perspectivas el concepto de desempeño comprensivo y de competencia supone, de una parte flexibilidad para pensar y actuar (Perkins, 1999) y de otra, capacidad de adaptación al contexto.

Esto implica un nuevo abordaje de la formación; frente a la idea de una inteligencia única y un aprendizaje unívoco, surge el planteamiento de la diversidad de enfoques y de situaciones de aprendizaje. Quiere decirse que a partir de ahora la educación no habrá de enfatizar la adquisición de conocimientos, en cuanto a las estrategias que facilitan el acercamiento a la realidad. Si cada manifestación de la inteligencia posee unos ámbitos específicos y unos contextos particulares, el educador no logrará sus objetivos si homogeniza los métodos y simplifica los saberes adaptándolos a un depósito general inexistente. La pluralidad de inteligencias conlleva diversidad de métodos, y, por tanto, de estrategias de aprendizaje; desvalorizados quedan los esquemas rígidos y los protocolos didácticos prefijados. En consecuencia, la competencia, las personas competentes, aprenden a abordar la realidad gobernados por una actitud abierta, contextualizada bajo la consideración de diversas perspectivas posibles.

A modo de resumen, se puede extraer cuatro rasgos que caracterizan la fundamentación teórica de las competencias:

1. Las competencias tienen como referente el desempeño eficaz de las tareas laborales, es decir, el desempeño laboral exitoso en perspectiva mecanicista.
2. Respecto a los procesos de las competencias clave, se afirma que están determinados por la posibilidad de gestionar de manera sobresaliente la organización y las estrategias precisas de la actividad laboral cara a la producción efectiva.
3. La mayor eficiencia de las competencias se manifiesta, no en situaciones universales y abstractas, sino cuando disponen de la capacidad de adaptarse a contextos particulares y específicos.
4. Finalmente, se suaviza el concepto racionalista para, desde las aportaciones de la psicología, admitir el sentido competencial como gestión del talento humano entendido en tanto como el manejo de conocimientos, procesos informativos, estrategias, resolución de problemas.

Hacia la conceptualización y estructura de las competencias

Construir el concepto de competencia en una realidad compleja y mutante como la actual (mundo empresarial, mercado globalizado, esfera de la educación, la política o la economía...), implica considerar una identidad histórica, es decir, en constante desarrollo preguntándonos constantemente cuál sea en cada periodo histórico su evolución, proceso y fines. Desde la

perspectiva de la complejidad, digamos que antes de dar cuenta de un constructo “objetivo” y preciso, sería preferible trabajar sobre lógicas históricas y relaciones contextuales en un marco social. Por ello, cuanto más multidimensionales se vuelven los problemas, con más exigencia de multidimensionalidad en el sentido que se precisa el pensamiento competencial; cuantos más planetarios se tornan los problemas, tanto más ha de progresar la competencia de la acción Morin (2000).

Independientemente de las conceptualizaciones abundantes-habidas en la literatura específica, para iniciar nuestro debate, convenimos en aceptar la definición siguiente: competencia es un saber hacer razonado para hacer frente a la incertidumbre.

En una perspectiva similar Le Boterf (1994), defiende que la competencia significa una combinación de saberes, el saber actuar y el querer hacerlo; además, de la implicación de la persona en su totalidad y peculiaridad, sociales y humanas.

Examinadas despacio las definiciones encontramos:

1. La ausencia del comportamiento observable,
2. Una estructura de conocimientos, saberes.
3. Actitudes frente al saber hacer, o sea, habilidades imprescindibles para un desempeño en situaciones específicas.
4. Un saber estar ante la incertidumbre.

Con el fin de superar vacíos en la interpretación del concepto, seguimos analizando los cuatro elementos señalados.

Según algunos autores, una característica inseparable de las competencias, es que éstas han de “demostrarse” en el desempeño, es decir, constatarse en la práctica, mediante comportamientos evidenciables. La competencia se manifiesta a través de la forma en que las personas resuelven los problemas, las maneras de relacionarse y trabajar con los demás, las actitudes interpersonales demostradas y los valores que se traslucen. (Aurelio Villa Sánchez, Manuel Poblete Ruiz: 2004). No obstante, se ha de poner reparos a esta concepción conductista: la nota distintiva referida a la operatividad de la competencia deja fuera del modelo la consideración de la motivación y la presencia de los sentimientos. La medida y *comportamiento observable* de la competencia es un factor estimable, pero no encierra una característica que los autores citados califican de esencial.

Más importancia registran los componentes estructurales. En este orden de ideas, y entrando en un análisis más exhaustivo de las competencias no solo han de ser consideradas desde el punto de vista operativo, sino que comprenden, además, los conocimientos, habilidades, motivaciones para el hacer y voluntad actitudinal, factores necesarios para un desempeño competente.

El primer aspecto que parece imprescindible en el comportamiento competencial es la *posesión de conocimientos*. Ello significa que el individuo ha de dominar saberes y destrezas cognitivas para la comprensión y el desempeño autónomo, para el ejercicio de la ciudadanía, para la eficacia en el trabajo y para el conocimiento de la ciencia y la tecnología (CEPAL-UNESCO, 1991:121).

Nubia Arias (2008) resalta la competencia en los saberes específicos de un campo de acción, en tanto que representa un factor básico de la persona cifrado en la capacidad de desarrollar elementos imprescindibles, propios del conocimiento como:

- La interpretación de la realidad educativa, social o mercantil sobre la que ejerce su trabajo
- La modificación de todo aquello que tiene que ver con sus aprendizajes, sobre el dominio que le ocupa.
- La toma de decisiones frente a los desafíos que le presente el contexto en el que se halle ubicado.

El fortalecimiento en el área del conocimiento se ha ido asumiendo e internacionalizando, al punto de que la necesidad de la certificación de competencias, conlleva, en una secuencia silogística, a replantear la formación profesional sin dilación de continuidad. La presencia y la atención a los cambios, en el sector científico y en el desarrollo tecnológico, están exigiendo la actualización del trabajador competente, so pena de quedarse obsoleto en breve tiempo (Salcedo Torres: 2004).

Otro componente estructural de las competencias es *el saber hacer*. Bajo este factor las competencias tienden a ser consideradas como aquellos comportamientos que posibilitan el éxito de una persona en una actividad o función. Constituyen un saber hacer en contexto lo que implica el análisis y el manejo de problemas del entorno mediante el uso de recursos de situación (Tobón, 2004).

El saber hacer concuerda con los planteamientos de diversos autores e investigadores quienes admiten que el manejo de conceptos tales como objetivos, logros, indicadores de logro, estándares, lejos de oponerse al concepto de competencia se complementan de forma mutua (Pereira, 2003; Martínez, 2003; Murillo, 2003). Independientemente de los autores citados, no es menos cierto que el carácter operativo de las competencias no sólo ha sido el más desarrollado en la literatura, sino que ha recibido las mejores bendiciones en particular del instrumentalismo. El tal posicionamiento surge en el marco de los nuevos horizontes eficientistas, las nuevas formas de regular la productividad o las nuevas funciones de los Estados liberales. En realidad, cada concepto brinda aportes específicos a la orientación de los procesos operativos.

En consecuencia, el saber hacer de las competencias alude a los procesos de desempeño de actividades dentro de un área de desarrollo, basadas en indicadores de logro, objetivos o estándares. En

definitiva el hacer competente representa, de un lado, patrones reguladores de la acción y por otro aspecto, significa las metas o propósitos que deben ser alcanzados.

Es cierto que la sociedad del conocimiento, la globalización, el mercado han traído muchos cambios y tensiones debido a la falta de continuidad de las propuestas. Sin embargo, la solución no viene de la resistencia al cambio, sino del afrontamiento de forma creativa buscando nuevos posicionamientos proactivos. El saber hacer significa catalizar los cambios, identificar qué cambios, eliminar miedos, desafiar con algo nuevo otros compromisos y metas.

El tercer componente estructural de las competencias está habilitado por el *ser*. Es el factor menos considerado en perspectiva positivista/empresarial, tal como hemos visto en sus orígenes, pero al tiempo es la dimensión que más nos acerca a la persona humana y sus potencialidades. El concepto de competencia posee un aspecto claramente competitivo que alimenta el espíritu de rivalidad contra el otro o los otros. Si restringimos el desarrollo de las competencias al saber hacer y al conocer, corremos el peligro de impulsar el individualismo, ignorando la proyección hacia el contexto humano y a construcción de una sociedad plural.

El desarrollo del ser en las competencias “es capaz de afrontar el conjunto de características bio-psico-sociales propias de la persona, acordes con sus posibilidades y limitaciones en el contexto económico, político, ambiental en el que vive” (Tobón, 2004: 50), en el sentido de abordar el desarrollo humano en su integralidad, lo cual implica trascender el dualismo tradicional entre cuerpo-alma, individuo-sociedad, naturaleza-cultura.

El ser humano, como ente complejo es indivisible y su comprensión, requiere tener en cuenta el tejido de las múltiples dimensiones que posibilitan su esencia y emergencia. Su identidad no está dada de una vez para siempre, sino que se construye de forma permanente mediante relaciones e interacciones consigo mismo, los demás y el entorno cambiante a lo largo de la vida. Así mismo, toda persona tiene la potencialidad de ser responsable de sus sentimientos, pensamientos, actos, decisiones y destino, lo cual implica asumir las consecuencias de sus acciones, responder por ellas, sin transgredir los derechos de los demás (Tobón, 2004).

En resumen, el componente del *ser*, propio de las competencias, brinda a la persona más allá del saber hacer y el conocer:

- La autodisciplina.
- Ausencia del negativismo.
- Control de la hostilidad.
- Establecimiento de vínculos y relaciones que generen confianza.
- Unión de voluntades mediante el trabajo en equipo y la colaboración.
- Creación de redes remando en la misma dirección.

Puede asegurarse que el componente del *ser* en las competencias se da en la medida que se construye la identidad personal, teniendo presente que este rasgo ha sido el más olvidado en los procesos de su construcción, especialmente en los análisis provenientes del positivismo y la perspectiva empresarial.

Siguiendo el debate de la identificación de las competencias.

Para una mejor comprensión, los autores suelen señalar cinco rasgos estructurales de las competencias. Siguiendo a Tobón (2004) señalamos, la ubicación contextual, el enfoque de la idoneidad, la planificación de la acción, la resolución de problemas y el sentido de unidad.

1.- La ubicación contextual

Un tejido de relaciones humanas, materiales, sociales, conforman los contextos. Ubicar las competencias en el contexto significa situar una conducta concreta en una sistema conceptual universal (Zubiría, 2002). Si nos emplazamos en una perspectiva compleja quizás no sea acertado hablar de personas competentes o no competentes, cuanto referir contextos competentes o no, toda vez que el medio donde discurre la acción otorga un significado u otro, ofrece motivaciones o limitaciones, apoya o frena el desempeño de una acción. “La competencia de un sujeto depende de las exigencias de diverso orden (cognitivas, comunicativa, estéticas, axiológicas, etc.) del entorno cultural en el que se desenvuelve; así mismo, tal entorno actúa como posibilitador o inhibidor de dichas competencias (Duarte y Cuchimaque, 1999). No puede olvidar que las competencias se forman en interacción con los entornos pues son los demandantes y los posibilitadores de las condiciones y recursos.

2.- Enfoque de la idoneidad.

La idoneidad representa la calidad y cantidad en desempeño de una acción. Solía manejarse el concepto de idoneidad en términos de cantidad, si bien recientemente se mide por la calidad: cuando se habla de la idoneidad de una persona desarrollando un trabajo en una entidad o empresa suele venir relacionada con la eficacia medida en términos de cantidad de productos obtenidos. Pero ahora a la idoneidad se ajustan anotaciones cualitativas como motivación, relaciones, oportunidad, contexto, manejo de recursos humanos, inteligencia emotiva.

3.- Planificación de la acción

No puede identificarse el dominio cognitivo en una determinada esfera del saber con su actuación: dice el refrán popular que “no es lo mismo entregar el pescado, que enseñar a pescarlo”. Los procesos de la actuación se ocupan del desempeño en tanto que propuestas con un determinado fin, con unas estrategias prefijadas, en una situación contextualizada. Al hablar de la formación en competencias no puede olvidarse la idea de la acción

transformadora; toda competencia en construcción ha de fijarse la meta del cambio: por ejemplo en la economía, la empresa, el sistema educativo, la formación de sujetos competentes supone el alcance de nuevos registros, otros desarrollos.

Bajo el horizonte del cambio, la actuación competente viene a ser considerada como un proceso integral, con base a otros componentes, como la asunción de retos y la motivación para alcanzar un objetivo con base en la valoración de las propias capacidades y el apoyo social (saber ser), con los conocimientos, comprensión y análisis del contexto (saber), a fin de planificar un programa de acciones estratégicas (hacer). El saber hacer ha sido el elemento más valorado en la construcción de las competencias, pero precisa el importe de los otros dos factores, el ser y el saber.

4.- Resolución de problemas

Abordamos el cuarto componente estructural de las competencias. La simple aplicación de unas secuencias lógicas o unas operaciones pensadas para alcanzar unos resultados no es lo que se entiende por resolución de problemas. Antes bien importa resaltar la forma en que son asumidos los significados y abordados en una situación dada. La resolución de problemas implica “la construcción y práctica social, relacionada con la manera en que actuamos y nos relacionamos con el mundo según las estrategias, representaciones y habilidades de que disponemos” (Gómez, 2001: 121).

En el supuesto de tener que abordar una situación problemática los estudiosos plantean dos situaciones: la primera centra su actuación sobre una realidad concreta con estrategias y procesos concretos (Pozo, 1994); la segunda aborda los fenómenos aplicando habilidades generales (Nikerson, Perkins y Smith, 1994).

5.- Sentido de unidad

Desde Aristóteles y Platón, la tradición cultural occidental de la cultura ha seccionado en dos partes al ser humano, alma-cuerpo, inteligencia-corazón, esencia-existencia, contemplación-acción. Esta dicotomía está superada: en la actualidad el ser humano es considerado como un ser total. Cualquier actividad se halla transida por elementos cognitivos, físicos, culturales, interpersonales, subjetivos, contextuales lo que exige que todo desempeño sea abordado en su totalidad: la mejor imagen explicativa es la de una red: la persona está en-redada en el tejido de sí misma y en tejido relacional del entorno.

Conviene repetirlo: las competencias abordan los desempeños, implicando al ser humano en su integridad (conocimientos, comportamientos, entidad personal), relegando afortunadamente a la historia la vieja separación entre teoría y praxis. La complejidad de acciones y relaciones del ser humano en el mundo inmerso en procesos de permanente cambio, asume la necesidad de un quehacer dinámico y constante en el que anidan experiencias éticas, estéticas, cognitivas, volitivas, eróticas, comunicativas, etc.

Tratando de resumir el apartado de la conceptualización y estructuración de las competencias, nos atrevemos a asegurar que la concepción de las competencias, privilegiando el instrumentalismo del “saber hacer”, ha derivado en la valoración del componente humano, es decir el “saber ser”. Las competencias con un enfoque integrador enfatiza el dominio representacional con el dominio de las estrategias de acción, a las que sumamos las actitudes y significados abrigados en la persona.

Clasificación de competencias

Son múltiples las formas de tipificar las competencias, según atiendan a criterios amplios o criterios restrictivos. En el presente debate, pensando en las competencias del emprendedor, se parte de los enfoques provenientes del mundo empresarial y del emprendimiento, entendido como promoción de una iniciativa orientada a la productividad, sea material, sea cultural.

Una de las clasificaciones más conocidas, sobre todo en el ámbito educativo, se halla inspirada en el espacio sobre el que extiende el manto de la acción, abarcando desde la brazada más general a la más específica. En este sentido, las formulaciones se corresponden con tres grados: competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas.

Se aborda cada una por separado.

Vivir en sociedad, desenvolverse con soltura en las relaciones, el trabajo, la familia requiere unas *competencias que llamamos básicas*, es decir son fundamentales o un eje central en los procesos cognitivos o comunicativos: se citan como ejemplos significativos la capacidad de analizar, comprender, sintetizar, argumentar, dominar la comunicación, manejar los procesos de cambio, etc. Se trata de unas competencias válidas para cualquier momento y lugar.

A su vez, las *competencias genéricas* corresponden a actividades comunes, es decir, actividades que no están ligadas a una ocupación en particular. Ellas provienen de una mente y formación flexible en y para las ocupaciones, permiten la adaptación a diferentes entornos laborales o de pensamiento. Entre las competencias genéricas son señaladas, la capacidad de emprender iniciando proyectos, organizando, gestionando, trabajar en equipo, planificar el trabajo, gestionar información y recursos, comprender las relaciones complejas. En adelante uno de los retos del mercado laboral y la educación, vendrá exigido por el requerimiento de una flexibilización tanto de la mente como de los desempeños provenientes de las competencias genéricas por su carácter optativo y adicional.

La tercera categoría extraída de la extensividad es la más restrictiva: reciben el nombre de *competencias específicas*. Son propias de una determinada ocupación por lo que poseen un alto grado de especialización. Desde el punto de vista profesional reciben especial aprecio, porque son eficaces y rentables en la obtención

de resultados. Entre estas competencias, sobresalen el diseñar proyectos, liderar empresa, definir perfiles con base en requerimientos de mercado, orientar y gestionar talentos humanos, ofrecer servicios en función de las demandas sociales, trazar estrategias para situaciones concretas. En definitiva se está hablando de competencias inherentes a la especialización y la productividad.

Otra tipificación de las competencias se inspira, siguiendo a Tobón (2004), en los modelos de abordar los ámbitos laborales. En función del ajuste al trabajo las competencias laborales se clasifican en: básicas, obligatorias, optativas y adicionales.

Las competencias básicas son comunes a todo el campo ocupacional y son exigidas como plataforma para otras competencias, por ejemplo trabajo en equipo, resolución de problemas. Las competencias obligatorias resultan indispensables para el desempeño de una tarea, como el título académico para ejercer la cirugía. Por su parte, las competencias optativas pertenecen a libre elección del actor y su función es de complementariedad y/o implementación de un empeño.

Finalmente, las competencias adicionales corresponden a funciones muy especializadas en acciones muy concretas, siendo por otra parte que no son necesarias para un logro: tal es caso de cultivar hábitos de emotividad, brindar servicios de extensión.

Disecionando los componentes de las competencias, e inspirados en las categorías educativas de Delors (1996) la mayoría de los pedagogos han clasificado los desempeños competenciales en cognitivos, comportamentales y esenciales.

Competencias cognitivas o del saber: corresponden a la adquisición y apropiación de los conocimientos propios de una ciencia. El procesamiento que se hace de la información externa y las capacidades de construcción del mismo conocimiento tiene que ver con las habilidades para reelaborar el conocimiento; las cuales se consideran claves para el desarrollo de la inteligencia abierta y dispuesta a la recreación del saber adquirido.

Competencias del Hacer, también llamadas *experimentales*: se refieren al campo del saber hacer y recopila las estrategias que conforman el ordenamiento y la logística de los conocimientos teóricos para ser llevados a la acción práctica. Para el funcionamiento de las destrezas experimentales, es necesario disponer de las competencias cognitivas; eso significa que existe una relación directa entre los aprendizajes mentales que se han realizado con anticipación y la competencia de ejecución.

Competencias del saber ser: en esta categoría se articulan diferentes contenidos que tienen que ver con lo afectivo-emocional, el autocontrol y el autoconocimiento. Hacen alusión a la construcción y gobierno de la identidad personal, la conciencia y el ejercicio de las dimensiones emocionales y actitudinales en el desarrollo de una actividad. En definitiva, es la conciencia de

las propias fortalezas y debilidades en permanente proceso de redefinición.

Se entiende que la clasificación de las competencias, basadas en tres dimensiones del ser humano (la inteligencia, la conducta y la persona), no son más que macro procesos del ser humano. Estas tres competencias se hallan siempre vinculadas en su origen, desarrollo y finalidad, de manera que conforman un sistema que no se puede separar más que mentalmente. En la realidad, no vamos a encontrarlas por separado, pues no puede darse una sin las otras.

Se prosigue con la clasificación. El mundo de las competencias se ha introducido en todas las ciencias y en todas las actividades humanas. Es esa la razón por la que se han ocupado del tema muchos científicos y/o gestores del ámbito empresarial. Para dar razón de esta afirmación, proponemos algunas nuevas clasificaciones provenientes de diferentes campos y categorías.

Desde un análisis psicológico FrancPonti y Xavier Ferrás (2006), estiman que las competencias son la base para el perfil de una persona creativa. Las clasifican en competencias internas y comportamentales. Las primeras no son observables pero permiten generar acciones creativas, habilidades que desarrollan el autoconocimiento, la capacidad de introspección, la motivación, la curiosidad. En el segundo grupo, se hallan las competencias comportamentales: son las observables y son adquiridas en la formación educativa como también en las experiencias individuales. En este grupo se encuentran la formulación de problemas con solución creativa, búsqueda constante de ideas, el afrontamiento del riesgo sin temores, la capacidad de liderazgo y las actitudes trasgresoras.

Es conocida la tesis sobre la Inteligencia Emocional: Daniel Goleman revoluciona los tradicionales conceptos de inteligencia (si es que no los desautoriza totalmente), afirmando que existe una -la emocional-, que es mucho más efectiva que el coeficiente intelectual. La inteligencia emocional nos permite ser conscientes de que estamos frente a situaciones emocionales (ya sean positivas o negativas), nos ayuda a comprenderlas y a lidiar con ellas.

Esta habilidad es la que marca la diferencia entre el éxito y el fracaso, entre la felicidad y la desdicha. Con este planteamiento, la competencia siempre es emocional y viene a ser identificada como “la capacidad aprendida basada en inteligencia emocional que tiene como resultado un rendimiento sobresaliente en el trabajo” (Goleman 2005:63). Concretando su teoría, acaba por encontrar veinte competencias emocionales concentradas en cuatro grupos de aptitudes generales: de conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones.

El siguiente cuadro visualiza la clasificación de las competencias emocionales propuestas por Daniel Goleman:

Tabla 1. Clasificación de las competencias emocionales

<p>Conciencia de uno mismo Autoconciencia emocional Valoración adecuada de uno mismo Confianza en uno mismo</p>	<p>Conciencia social Empatía Orientación hacia el servicio Conciencia organizativa</p>
<p>Autogestión Autocontrol emocional Fiabilidad Meticulosidad Adaptabilidad Motivación de logro Iniciativa</p>	<p>Gestión de las relaciones Desarrollar a los demás Influencia Comunicación Resolución de conflictos Liderazgo con visión de futuro Catalizar los cambios Establecer vínculos Trabajo en equipo y colaboración</p>

Marco referencial de las competencias emocionales, Goleman (2005:65)

Como comentario crítico a Goleman, puede afirmarse que el científico-periodista norteamericano define con claridad la Inteligencia Emocional, pero si la intención del lector es adquirir las habilidades emocionales definidas, entonces su teoría queda sin complemento pedagógico. Hay quien piensa que Goleman termina por defraudar, porque propone unos objetivos educativos nuevos, pero no genera nuevas formas didácticas. La tipificación de las competencias resulta atractiva, sin embargo, a la hora de trabajarlas, el educador se siente víctima de la propuesta golemana. Definitivamente Goleman no es un pedagogo.

En una perspectiva de políticas de formación el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006), ha venido planteando las competencias propias de la escuela, aplicables a los procesos de ingreso, permanencia y desarrollo cara al mundo del trabajo. Su clasificación constituye una pauta de referencia para que las instituciones educativas enriquezcan sus desarrollos, teniendo en cuenta los contextos tanto a nivel educativo como laboral. Ellas pertenecen a los espacios: Intelectuales, Personales, Interpersonales, Organizacionales, Tecnológicas, Empresariales o de Emprendimiento.

En las intelectuales se hallan: la toma de decisiones, la creatividad, la solución de problemas, la atención, la memoria y la concentración; también agrega aspectos de capacitación como orientación ética, dominio personal, inteligencia emocional, adaptación al cambio.

Entre las interpersonales se encuentran: la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo, el manejo de conflictos, la capacidad de adaptación y proactividad.

En las organizacionales se ubican: la gestión de la información, la orientación al servicio, la referenciación competitiva, la gestión y manejo de recursos, la responsabilidad ambiental.

A las competencias tecnológicas se dedican las acciones de: identificar, transformar e innovar procedimientos, usar herramientas informáticas, crear, adaptar, apropiar, manejar y transferir tecnologías, elaborar modelos tecnológicos.

Para las habilidades empresariales y de emprendimiento resalta: la identificación de oportunidades para crear empresas o unidades de negocio, la elaboración de planes para crear empresas o unidades de negocio, la consecución de recursos, capacidad para asumir el riesgo y conocimiento del mercadeo y de las ventas” (MEN 2003).

Conviene hacer una reflexión sobre el planteamiento de las competencias contempladas por el MEN colombiano, en razón de que su filosofía va a inspirar la orientación de la educación en Colombia. Hemos de señalar que, siendo cierto que el Ministerio de Educación tiene en cuenta la sociedad del conocimiento y/o la sociedad de la información lo cierto es que su enfoque está muy gravado por el funcionalismo. Se advierte algunos rasgos como:

- Un cierto optimismo escolástico,
- Un modelo de competencias marcado por la profesionalización laboral y de rendimiento, olvidando el factor humano
- Ausencia del sentido crítico frente a la sociedad y el mundo empresarial
- Consideración de la persona, en este caso, el joven en periodo de formación, como un recurso antes que un talento (Cardoso 2001).

El Ministerio corre el riesgo de que los nuevos conocimientos, habilidades, destrezas y valores, caracteres que conforman las competencias, se conviertan en una gran competencia de confrontación y competitividad en el mercado, máxime si se pasa de lado sobre las dimensiones humanas de actitudes y valores. Educar en competencias, según la política ministerial, significa formar personas que sean capaces de *aplicar* lo aprendido a solucionar situaciones problemáticas nuevas o imprevistas en contextos diferentes al aula escolar para de esta forma *desempeñarse eficientemente a nivel laboral*, intelectual y social (MEN, 2003). La adquisición de competencias en el sistema educativo colombiano está inspirada y orientada en y por el paradigma del eficientismo y la instrumentalización de los conocimientos.

Las competencias, y su resonancia en la educación.

Después del análisis de la aparición y la conceptualización de las competencias, pasamos a estudiar su resonancia en la educación.

La formación por competencias se ha introducido pisando fuerte en el ámbito de la educación. Vale la pena revisar los factores que han influido en el fenómeno de la “educación por competencias”.

1.-La globalización cada vez más ha convertido al mundo en una “aldea” (MacLuhan 1991). La reubicación que cada país tenga en la nueva división internacional va a depender más de la dotación

de talento humano, que no de los recursos naturales o de riqueza material. Estamos en la era de la comunicación y la información. Este tiempo se está caracterizando por una verdadera revolución en el uso de la información como fuente de desarrollo. La educación, los procesos de producción, la organización del trabajo, la provisión de servicios giran en torno al manejo de información. La globalización se sustenta en la información y ésta a su vez, en la educación. La educación es el soporte de la información de modo que se ha convertido junto con ésta, en la base para la generación del desarrollo y la prosperidad.

2.- Los cambios tecnológicos son olas tan cortas que no parece aplicable el concepto de revolución entre una y otra nueva oleada. La revolución tecnológica llegó para quedarse; así, revolución pierde peso como concepto para describir la conmoción generada sobre una estructura en reposo. Las nuevas tecnologías están irrumpiendo en todos los ámbitos de la vida del hombre. Por supuesto lo hicieron en la forma como se organiza la producción y el resultado se ha visto en la operativización de técnicas de producción más flexibles, y por supuesto en la educación: el mayor reconocimiento al valor de la calidad educativa ha girado en torno a conceptos tales como eficiencia, eficacia, autonomía, gestión responsable, solidaridad, participación (Bustamante, 2001).

3.- La educación es considerada como motor para el desarrollo socioeconómico, no sin antes hacer constar que la baja calidad educativa es la causa de los atrasos en los países. Movimientos por la calidad educativa han tenido lugar en América y en Europa: por no citar más que dos ejemplos, uno la Quinta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (2002) que propusieron a los sistemas educativos fortalecer el capital social y humano en un ideal de educación. Por otro lado, la Unión Europea en la Cumbre de Rectores Universitarios de Bolonia, marcó las directrices para todos los países de la Unión a través de la Reforma Universitaria cifrada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que en este momento conlleva la formación de los estudiantes por competencias.

En este contexto, la formación ha extendido su concepción y presencia. Inició su tarea centrándose en la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas vinculadas al desempeño de un empleo, ahora ha ampliado su significado y alcances hacia aspectos como el desarrollo tecnológico y el complejo mundo de las relaciones laborales.

Muchos contenidos de formación se están orientando hacia procesos de innovación tecnológica, apoyando actividades de investigación aplicada, control de calidad, pruebas y prácticas: la formación profesionalizadora es a la vez comprobación y verificación.

Para responder con rapidez a los cambios que están afectando al mundo de trabajo, la formación acude a nuevos enfoques de calificación. La nueva configuración de las ocupaciones y los drásticos ajustes en las formas de trabajo han ocasionado el nacimiento

de nuevas exigencias como es educación en competencias. Ahora la formación debe buscar la generación de competencias en los estudiantes no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos.

Se está reconociendo la necesidad de formar profesionales competentes, no de graduar a profesionales. Esta sutil diferencia evoca un conjunto de competencias nuevas, con la intención de que puedan transferirse de un empleo a otro, disminuyendo el riesgo de obsolescencia y mejorando por tanto la empleabilidad.

La posibilidad que la formación para el empleo se convierta en un medio de mejorar las condiciones de vida de los países, ampliando la calidad y oferta de bienes y servicios disponibles, y promoviendo el desarrollo, se juega en buena medida con la actualización de los sistemas de formación en competencias.

Al precisar y concretar. Es constatable la rapidez de los cambios en los contenidos de las ocupaciones, así como la necesidad de profundizar en nuevas habilidades. Pero ante todo, han facilitado el nacimiento de una nueva concepción de la formación profesionalizadora centrada más en el desarrollo de una competencia, el emprendimiento.

Al definir los parámetros estratégicos para el emprendedor: la formación del estudiante debe ser enfocada hacia el desarrollo de su capacidad de emprender. Este modelo formativo se acerca más a la realidad de un mundo escaso en empleos y necesitado de iniciativas ocupacionales.

El concepto de competencia emprendedora envuelve una capacidad comprobada de iniciativa y creatividad; implica no solo disponer de los **conocimientos** y **habilidades**, hasta ahora concebidos como suficientes en los procesos de aprendizaje para la profesionalización, sino que define la importancia de la independencia y el capital creativo de la persona.

Formar para la competencia del emprendimiento implica “ir más allá”, superar la mera definición de desempeño. Es facilitar que el individuo genere otros proyectos, nuevas esperanzas por él mismo, otra competencia.

A modo de resumen y como cierre del estudio de este tema, se señala en un cuadro las principales competencias encontradas en la literatura:

Tabla 2. Síntesis de las competencias a partir de las posturas teóricas de la investigación

Conocer	Hacer	Ser
Desarrollar la capacidad de análisis	Desempeñar la capacidad de liderazgo para influir positivamente en los diferentes grupos donde actúe	Disponer de autoconfianza y autovaloración
Dominar los saberes sobre las exigencias emprendedoras y empresariales	Resolver los problemas y conflictos presentados en distintas situaciones de la vida.	Desarrollar la superación y motivación de logro
Conocer los avances tecnológicos y de las TIC	Planificar la acción emprendedora; responder al compromiso y el cambio social; desarrollar proyectos emprendedores	Poseer autodisciplina y desarrollar la autonomía y Persistencia
Conocer los procesos de investigación	Tener capacidad de adaptación y proactividad	Controlar la hostilidad y el negativismo.
Formar en y para el emprendimiento	Tomar decisiones a partir de datos y hechos con participación colegiada	Respetar el desarrollo humano y sostenible; sentir el compromiso con el medio ambiente
Conocer los procesos productivos y gerenciales de la empresa emprendedora	Gestionar los recursos operativos; manejar las cuestiones financieras; calcular el manejo del riesgo	Apropiarse de la ética y los valores
Conocer la normatividad legal del país relativa al emprendimiento	Dinamizar el espíritu emprendedor; promover la cultura democrática y participativa del emprendimiento	Poseer sensibilidad social; sentido de pertenencia con el entorno: responsabilidad social
Conocer la utilidad de las redes sociales; reconocer el valor de los modelos asociativos y solidarios	Dominar la comunicación; disponer de capacidad argumentativa	Poseer capacidades creativas; generar ideas de negocio con carácter asociativo y solidario
Conocer las condiciones del entorno local y global	Promover el trabajo en equipo con énfasis en la colaboración	Disponer de habilidades innovadoras con la ayuda de la tecnología.

Fuente: la autora

Referencias

- Arias Arias, Nubia Constanza (2008) *Tendencias o corrientes en la concepción de competencia*. Bogotá: USB.
- Cardozo, G. (2001). *La falacia de las competencias laborales*, en Competencias laborales y desinstitucionalización de la formación profesional. Bogotá, SINDESENA.
- CEPAL-UNESCO, 1991
- Chomsky, N (1972). *La lingüística cartesiana*, Madrid Gredos
- Chomsky Noam (1983). *El lenguaje y el conocimiento inconsciente*. México. FCE.
- Delors, Jaques (1994): *Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO-Santillana.
- Duarte, P. y Cuchimaque, E. (1999). *Nuevo examen de estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI Lenguaje*. Bogotá, ICFES.
- Echeverri G., Jorge. *Conferencia magistral sobre Los Imaginarios en Maestría de Administración*. Ibagué, abril 22 de 2005.
- Ekvall y Ryhammar (1999) *La persona protagonista de la innovación*: España. ECOTEC.
- Etzioni, Amitai (1964). *The International Award for Entrepreneurship and Small Business Research*.
- Evans, P. B (1992). *Embedded autonomy and industrial transformation. Political power and social theory*. Cambridge University Press.
- Flores, Fernando; Spinosa, Charles; Dreyfus, Hubert L (2000). *Abrir nuevos mundos. Iniciativa empresarial, acción democrática y solidaridad*. Chile. Taurus.
- Formichella María Marta (2004). *El Concepto de Emprendimiento y su Relación con la Educación, el Empleo y el Desarrollo Local*. Monografía Realizada en el Marco de la Beca de Iniciación del INTA: "Gestión Del Emprendimiento Y La Innovación" Director De Beca: Ing. José Ignacio Massigoge. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. Chacra Experimental Integrada Barrow (Convenio Maayp-INTA) Tres Arroyos, provincia de Buenos Aires.
- Frigotto G. (1998). *La productividad de las escuelas improductivas*. Madrid. Miño y Dávila.
- Garay, Luis Jorge (2002). *Repensar a Colombia: hacia un nuevo contrato social*. ACCI, PNUD.
- García Garrido, José Luis (1971). *Los fundamentos de la educación social*. Madrid. Magisterio Español.
- García Jiménez, Manuel (2001). *El empleo en la economía social*. REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos N° 74.
- García Jiménez, Manuel. (2008) *Autoempleo: Trabajo asociado y Trabajo Autónomo*. España. Tecnos.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona. Paidós.
- Gardner (2006). *La práctica de la inteligencia emocional*: España: Kairós. Gartner, W. (1988) ¿Who is an entrepreneur? Is the wrong question. American Journal of Small Business.
- Goleman, D (1994). *La inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- Goleman D. (2002) *inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- Goleman, Daniel y Cherniss, Carlos, (2005), *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, J. (2001). *Competencias. Problemas conceptuales y cognitivos*, en E.
- Gibson, James L, Ivancevich, John M. y Donnelly Jr., James H (2001). *Las organizaciones: comportamiento, estructura, proceso*. Santiago. Mc Graw Hil. Guzmán Alexander y Trujillo María Andrea (2008) *Emprendimiento social*, Revisión de literatura. Vol. 24 Nro. 109 octubre-diciembre 2008. Universidad ICESI, Colombia.
- Guzmán Y Fernández (2001). *La gestión y el comportamiento mediambiental de las pequeñas y medianas empresas industriales*. Revista Gestión y Ambiente. Vol. 4, N° 2.
- Granés, J. (2000). *Competencias y juegos de lenguaje. Una reflexión sobre la enseñanza de las ciencias y la evaluación en la escuela secundaria*. En Begoya y Otros: *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá, U Nacional.
- Grootings, P. (1994) *De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?* Revista Europea de formación profesional Num. 1
- Habermas, J (1987). *La teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus
- Habermas, J (1984): *Ciencia y técnica como ideología*; Madrid: Tecnos
- Hoselitz Bert F (1965). *Aspectos sociales del desarrollo económico*. Madrid. Editorial Hispano Europea
- Hoselitz, B.F. (ed) *Teorías del Crecimiento Económico* (1ª edc. en 1960 *Theories of Economic Growth*). México. Ediciones Herrero Hermanos
- Hylland, T. (1994). *Competence, education and NVQs dissenting perspectives*. London, Redwood Books.
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence: éssai sur un attracteur étrange. (Competencia. Un ensayo sobre un extraño atractivo)*. Paris. Editions de l'Organisation (Organización Editorial).

- Levy-Leboyer, Claude (1996). *Gestión de Competencias*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000
- Levy-Leboyer, Claude (2002) *Ingeniería de las competencias*, Barcelona: Gestión club-pise.
- Leiva Bonilla, Juan Carlos (2001). *Informe sobre el proceso emprendedor en Costa Rica*. Mimeo BID.
- Mc Clelland, David C. (1989). *Estudio de la motivación Humana*, Narcea. Madrid.
- McClelland, James L (1980). *Motivation and Organization*. McGraw Hill.
- Mac Millan, I.C.; Low, M. (1988). *Entrepreneurship: Past research and future challenger*. Journal of Management, Vol. 14. N° 2. Págs. 139-161.
- Martá Vargas, Eugenia, Torres Geri, Rautf (2000). *Diseño de una propuesta para el desarrollo de habilidades en los docentes de la Facultad de Administración de Empresas para aumentar el espíritu empresarial*. Trabajo de Grado Especialización.
- Marulanda, Jorge Andrés, Correa Geovanny y otro (2009) *Emprendimiento: Visiones desde las teorías del comportamiento humano*, Revista EAN No. 66
- Maslow, Abraham H. (1954). *Motivación y personalidad*. Sagitario.
- Max-Neef, Manfred; Elizalde, Antonio y Hopenhayn, Martín (1986); *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo. Editorial Nordan-Comunidad.
- McLuhan, Marshal (1991). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona, Gedisa.
- Mertens, L (2001). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*, Madrid, OEI.
- Ministerio de Educación Nacional colombiano (MEN) (2003). *Competencias Laborales: Bases para Mejorar la Empleabilidad de las Personas*. Documento de Trabajo. Miranda Martin mayo 23 y 24 de 2006 MEN
- Morin, Edgar (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, Edgar (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Misas Arango, Gabriel (2004). *La educación Superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá D.C. Universidad Nacional de Colombia.
- Nickerson, R y Otros (1994). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona, Paidós.
- OECD (1997). *Competitivité Régionale et Qualifications*. OECD, Paris.
- Ohmae, Kenichi (2006). *El Próximo Escenario Global*. Editorial norma.
- Orrego Clara Inés (2008) *La dimensión humana del emprendimiento*. Revista ciencias estratégicas vol. 16 No.20 Medellín- Colombia.
- Ponti, Franci y Ferrás, Xavier (2006): *Pasión por innovar. De la idea al resultado*. Barcelona: Granica.
- Pereira, 2003; Martínez, 2003; Murillo, 2003, Aproximación al análisis crítico del discurso político.
- Perkins, D. (1999). *Qué es la comprensión*, en W Stone, *La enseñanza para la comprensión*, Buenos A. Paidós. Zubiría, S. (2002). *La mala pedagogía se hace con buenas intenciones*, en G. Bustamante y Otros, *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Kirzner I.M.(1985c) *Entrepreneurship and the Future of Capitalism. (El espíritu empresarial y el futuro del capitalismo)*, en Discovery..., pp. 150-168.
- Zubiría, S. (2002). *La mala pedagogía se hace con buenas intenciones*, en G. Bustamante y Otros, *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Salcedo Torres Luis Enrique (2004). Vicerrector Universidad Pedagógica Nacional. *Las Competencias en la Formación Profesional*. Memorias Encuentro Nacional de Vicerrectores Académicos. Agosto 2004.
- Tobón, S. (2004). *Formación en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Eco Ediciones.
- Verón, E. (1971). *Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica. En El proceso ideológico*. Buenos Aires. Tiempo contemporáneo.
- Villa Sánchez, Aurelio; Poblete Ruiz, Manuel (2004) *Practicum y evaluación de competencias*. Granada (España), Universidad de Granada
- Wittgenstein, Ludwig (1973). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid. Alianza.