

DICOTOMÍA ENTRE HABILIDAD Y COMPETENCIA DICHOTOMY BETWEEN SKILL AND COMPETENCE

¹Kenia María Velázquez Avila (keniava@ult.edu.cu)

Universidad de Las Tunas

²Ernan Santiesteban Naranjo (ernansn@ult.edu.cu)

Universidad de Las Tunas

RESUMEN:

El artículo presenta las diferencias existentes entre las habilidades y las competencias. Ello se debe a que los dos conceptos se emplean indistintamente, o sea, se usan como sinónimos, sin considerar que hay más diferencias que semejanzas. Por tanto, se pretende exponer los fundamentos psicológicos y pedagógicos que sustentan a ambas categorías, así como las clasificaciones aportadas al respecto.

ABSTRACT:

The article deals with the difference between skill and competence. It is due to the fact that those two concepts are used indiscriminately. That is, they are used as synonyms, without considering that there are more differences than likeness. Therefore, the psychological and pedagogical support is going to be referred, as well as its taxonomy.

PALABRAS CLAVES: diferencia, habilidad, competencia

KEY WORDS: difference, skill, competence

El término habilidad tiene su origen en el latín *habilitas*. Este es un concepto en el cual se vinculan aspectos psicológicos y pedagógicos indisolublemente unidos. Según Roth (1981), en las ciencias sociales se comienza a emplear el referido término a partir de la obra de Salter (1949), aunque anteriormente autores como Confucio hacían referencia a él (Citado por Sainz, 2000).

Desde otra perspectiva, el término competencia fue documentado por primera vez a finales del siglo XVI. Tiene su origen en el latín *competere*, que en español significa ser adecuado, pertenecer, incumbir. Está asociado al vocablo griego *agón*, que da origen a *agoníste*, persona que competía en los juegos olímpicos con el fin de ganar.

¹Es Profesora Titular de la Universidad de Las Tunas, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación y Licenciada en Educación en la especialidad Español-Literatura. Se desempeña como coordinadora de postgrado del Centro de Estudios Pedagógicos. Es miembro de la Asociación de Pedagogía en Cuba y presidenta en Cuba del Capítulo de Lengua, en la Red Iberoamericana de Pedagogía.

²Es Profesor Titular de la Universidad de Las Tunas, Doctor en Ciencias Pedagógicas y Licenciado en Educación en la especialidad Inglés. Se desempeña como director de la Editorial Académica Universitaria y de la Revista Opuntia Brava. Es miembro de la Asociación de Pedagogía en Cuba y experto de la Junta Nacional de Acreditación. Es el coordinador de la zona centro-oriental en Cuba, de la Red Iberoamericana de Pedagogía.

Fue Chomsky (1957) quien incorporó el término *competence*, en el campo de la lingüística. La definió como las "(...) capacidades y disposiciones para la interpretación y producción". Este autor concibió la idea de un sujeto capaz de producir mediante un número determinado de reglas, un número infinito de oraciones que nunca antes fueron pronunciadas ni escuchadas por él (Chomsky, 1957, p. 16). A partir de esta conceptualización, el término fue contextualizado en diferentes ciencias, como es el caso de la pedagogía.

En Cuba existe cierto rechazo al concepto competencia, por cuanto, se asocia a la competitividad en la mercadotecnia. Sin embargo, es indiscutible que esta categoría ha evolucionado desde las primeras posiciones reduccionistas que la igualaron a las habilidades o a las capacidades; y ha trascendido a la concepción de configuración psicológica que prioriza los valores humanos en y para la sociedad. "La universidad de este siglo tiene como encargo social responder a las exigencias de la época, egresar profesionales que conozcan la realidad que viven y contribuyan a mejorarla, así como ofrecer una solución a sus problemas, desafíos y hacerla progresar" (González, 2016, p. 2).

Referentes psicológicos que sustentan a las habilidades y a las competencias

La actividad cognitiva del estudiante no se limita a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de habilidades y competencias todo lo cual presupone una gran variedad de criterios y fundamentos.

Sobre habilidades han escrito diferentes autores como Danilov y Skatkin (1978), Petrovsky (1979), Brito (1987), Savin (1979), Talizina (1988), Caballero (1989), López(1990), Rudik (1990), y Álvarez (1999). Todos ellos coinciden de una u otra forma en considerar que las habilidades se desarrollan en la actividad y que implica el dominio de las formas de actividad cognoscitiva, práctica y valorativa.

Por cuanto, se considera que la habilidad es una formación psicológica individual que gracias a la actividad y a la comunicación en un proceso de socialización, el sujeto cognoscente expresa un conocimiento en la praxis; dicho conocimiento se concreta en un sistema de acciones y operaciones dominadas por el sujeto que le permiten alcanzar un objetivo.

En trabajos dirigidos al desarrollo del pensamiento y su relación con las habilidades (Rubinstein, Leontiev y Brito) se ponen de manifiesto de forma implícita o explícita que los procesos psíquicos del hombre se desarrollan a partir de tres momentos importantes, que se resumen en:

- La apropiación de los conocimientos.
- La dinámica de su actividad práctica, y
- La comunicación verbal.

Así por ejemplo, Rubinstein (1965, p. 358) señaló: "Dos son las formas en que se manifiesta el papel regulador del reflejo de la realidad por parte del individuo, en forma de: regulación inductora y regulación ejecutora". Mediante la primera de estas formas se puede responder el qué, el por qué y el para qué de la actuación del sujeto; o sea, es la que determina lo que se realiza, y a ella pertenecen, predominantemente, todos los

fenómenos psíquicos que movilizan, conducen y sostienen la actuación del sujeto, de lo que son expresión: motivaciones, vivencias afectivas y voluntad.

Mediante la segunda de estas formas se puede responder al cómo de la actuación del sujeto. Es la que determina que lo que se realiza se cumpla a tenor de las condiciones en que se desarrolla. A esta forma de regulación pertenecen, predominantemente, todos los fenómenos psíquicos que posibilitan tomar en consideración las condiciones en que transcurre la actuación de sujeto: cognición, hábitos, habilidades, capacidades.

La teoría de Leontiev (1980, p. 81) plantea que: "(...) la actividad está formada por acciones y estas últimas a su vez por diferentes operaciones en cuyo dominio radica el éxito de la realización de cualquier actividad". Esta concepción deja claro que las unidades estructurales son: la actividad, la acción y la operación. Más adelante (1980, p. 83) define que: "Denominamos acción al proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que habrá de ser alcanzado, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente."

De manera que el referido autor (1980, p. 83) propone que: "Del mismo modo que el concepto de motivo se relaciona con el concepto de actividad, así también el concepto de objetivo se relaciona con el concepto de acción". En relación con el tercer eslabón de su teoría planteó (1980, p. 87): "La acción que realice el sujeto responde a una tarea: el objetivo, dado ante condiciones determinadas. Por eso, la acción presenta una cualidad propia, su componente "generador", peculiar, que es precisamente las formas y métodos por cuyo intermedio esta se realiza. Las formas de realización de la acción y las denomino operaciones".

El nexo entre Rubinstein y Leontiev, según plantea Brito (1987, p. 4), radica en que: "(...) la actividad humana y su estructura en su determinación reguladora, presenta en unidad las dos formas funcionales de regulación: inductora y ejecutora, de este modo cada unidad estructural: actividad, acción y operación se caracteriza por aspectos de esta doble determinación".

En esta concepción planteada por Brito, las habilidades se insertan a partir del reconocimiento distintivo de la determinación reguladora ejecutora en su unidad estructural correspondiente: la acción. Asimismo, las habilidades se vinculan con el dominio de la ejecución del sujeto, y esto implica el grado de sistematización de la ejecución, el que trae consigo que el sujeto llegue a ejecutar con independencia.

Un aspecto de extraordinaria importancia con vista a garantizar el dominio de las habilidades, lo constituye el tener en cuenta los requisitos cualitativos y cuantitativos para su sistematización. Según Bermúdez (1996, p. 8): "(...) los requisitos cuantitativos pueden definirse según la frecuencia de ejecución, dada por el número de veces que se realiza la acción, y la periodicidad de la ejecución, que consiste en la distribución temporal de la realización de la acción".

Este mismo autor (1996, p. 8) considera que los requisitos cualitativos "(...) se ponen de manifiesto en la complejidad de la ejecución, dada por el grado de dificultad de los conocimientos y del contexto de actuación con el cual funciona la acción, y la flexibilidad de la ejecución, expresada en el grado de variabilidad de los conocimientos y el contexto de actuación con los cuales funciona la acción".

Por tanto, de la forma en que se orienten las acciones, depende en gran medida el éxito de la actividad. Precisamente, la acción es el eslabón fundamental de la teoría de Galperin (1983). En consonancia con este autor, Talízina planteó (1988, p. 58): "(...) la imagen de la acción y la del medio donde se realiza la acción, se unen en un elemento estructural único sobre cuya base transcurre la dirección de la acción que se llama base orientadora de la acción".

La referida base orientadora es, en esencia, el sistema de condiciones en que se apoya el hombre para cumplir la acción. En tal sentido, Talízina (1988, p. 59) planteó que: "(...) la acción por las funciones que se cumplen puede estar dividida en tres partes: (...) orientadora, de ejecución y control".

Las operaciones integrantes de una habilidad deben ser solo aquellas necesarias, esenciales e imprescindibles; (denominadas "invariantes funcionales" de la ejecución) que de ser sistematizadas, se alcanza el nivel de dominio que permite identificar la formación de la habilidad.

La competencia, por su parte, "(...) es una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto" (Fernández y otros, 2003, p.25).

La referida autora acuña la competencia como configuración psicológica a partir de los cuatro componentes (cognitivo, metacognitivo, motivacional y cualidades de la personalidad) y reconoce el aspecto externo: el desempeño eficiente a partir de un modelo social, así como su carácter histórico concreto.

Según González (1997, p. 92) la configuración psicológica es "(...) la interrelación entre estados dinámicos diversos y contradictorios entre sí, la que se produce en el curso de las actividades y relaciones sociales del sujeto a través de diferentes emociones producidas en dichas actividades".

Según la teoría de configuración psicológica elaborada por este autor (1997), la configuración expresa la constitución subjetiva de los distintos tipos de relaciones y actividades que caracterizan la vida social de la persona. Son categorías complejas, pluridimensionales porque representan la unidad dinámica sobre la que se definen los diferentes sentidos subjetivos de los eventos sociales vividos por el hombre.

Son pluridimensionales porque expresan la integración necesaria de diferentes elementos que, por una u otra vía se han convertido en estados dinámicos, es decir, estados portadores, de un valor emocional estable, que constituyen verdaderas necesidades para el sujeto.

En la referida teoría se plantea que las configuraciones psicológicas se forman y desarrollan en la actividad y a través de las relaciones sociales. Por tanto, su génesis está directamente unida a las necesidades y los motivos.

Al respecto González (1997, p. 92) planteó que: "Las necesidades del sujeto tomadas por separado son productoras de emociones diversas, sin embargo, solo constituyen

sentidos subjetivos cuando se conforman en estados dinámicos y se integran en alguna configuración”.

Por su parte, “(...) los motivos representan una forma histórico social de constitución de la vida psíquica. Son históricas porque se van configurando en el tiempo a través de emociones diversas, producidas en las actividades y formas de relación del sujeto, las que una vez constituidas en él, definidas por sentidos subjetivos, mediatizan toda transformación o reorganización del motivo asociado a la aparición de nuevas emociones, y dan lugar a un proceso de integración de carácter histórico. Son sociales, pues las emociones se producen a través de formas de relación, donde aparece el motivo como momento concreto de sistemas estables de relación del sujeto”.González (1997, p. 95)

Los motivos más complejos de la personalidad representan verdaderas configuraciones de estados dinámicos diversos. Al mismo tiempo, estos estados dinámicos constituyen motivos de otro nivel de complejidad.

En estas citas se denotan dos categorías relevantes: emociones y estados dinámicos. “Las emociones -según este autor- son las respuestas dinámicas más elementales del hombre, las cuales aparecen de manera inmediata en su acción, de acuerdo con las formas en que afectan sus diferentes necesidades, proceso del que el sujeto frecuentemente no tiene conciencia. Sin embargo, la reiteración y extensión de un tipo particular de emociones en la actividad del sujeto puede conducir a la constitución de un estado dinámico que representa una unidad de sentido productora de emociones específicas que anticipan la propia acción humana”. González (1997, p. 96)

“Los estados dinámicos no son realidades fijas y estáticas que se expresan como rasgos de la personalidad, sino que se integran en configuraciones, dentro de las cuales redefinen de forma permanente su sentido subjetivo. El nivel de estabilidad de cualquier estado dinámico integrado a una configuración de la personalidad va a depender de su presencia como elemento de sentido en cada nueva forma de actividad y relación que el sujeto emprenda”.González (1997, p. 97)

Los estados dinámicos al constituirse en sentidos subjetivos dentro de una configuración, pueden generalizarse a otras configuraciones en dependencia de su fuerza y sentido en la constitución subjetiva actual de la personalidad. Es frecuente observar la presencia de estados dinámicos de una configuración constituida como parte de otra recién constituida.

Las configuraciones son verdaderos sistemas autorregulados, con posibilidades infinitas de cambio y reestructuración, así como de integración y desintegración dentro de otras configuraciones. Ellas se integran por complementación e incluso coexisten de forma irreconciliable, aunque a nivel personológico se organizan jerárquicamente.

Las configuraciones se constituyen a nivel psicológico, pero simultáneamente revelan la calidad de las diferentes actividades y relaciones sociales desarrolladas por el sujeto. Se constituyen como expresión de una lógica donde lo interno y lo externo se integran y dan lugar a un nuevo proceso, en el que lo interno se externaliza permanentemente y viceversa.

La formación de una configuración a nivel subjetivo no es expresión directa de una lógica externa que se impone desde afuera y define lo subjetivo meramente por el reflejo de lo acontecido fuera. En esa formación, lo externo aparece definido dentro del propio proceso de externalización del mundo subjetivo del sujeto, guían el actuar sobre el medio, produce nuevos hechos y situaciones que en su novedad aparecen como externos al proceso que los engendró y devienen internos en el proceso de su sentido subjetivo.

Lo social representa de forma permanente una combinación dialéctica entre lo externo y lo interno. Es externo porque lo social como forma de la realidad no se agota en aquellos aspectos tienen una significación para el sujeto individual. Y es interno porque su significación siempre va a depender de un proceso de constitución de sentido en el cual lo interno y lo externo se integran dentro de su definición subjetiva.

Las configuraciones existen en permanente vínculo entre sí. Se modifican ante las emociones que aparecen en diferentes momentos de la vida del sujeto, a la vez que son parte de los determinantes de dichas emociones.

Las configuraciones constituyen una unidad funcional de lo afectivo y lo cognitivo. Lo afectivo se dan en las emociones diversas asociadas a los estados dinámicos que la conforman, se convierten en sentidos subjetivos estables del sujeto. Lo cognitivo se expresa en el sentido subjetivo de las habilidades y capacidades intelectuales organizadas alrededor de las relaciones y actividades que se constituyen.

Las propias operaciones cognitivas del sujeto tienen un carácter intrínsecamente motivado que define la propia organización y naturaleza de los motivos. Por tanto, la formación y desarrollo de habilidades constituyen un elemento productor de sentido por las emociones que se producen en su expresión funcional y con el vínculo que el hombre establece con sus construcciones cognitivas.

De ahí que, las habilidades constituyen formaciones psicológicas estructuradas en acciones y operaciones; las competencias constituyen configuraciones psicológicas estructuradas en estados dinámicos con un valor emocional estable. Las competencias integran habilidades, pero no se reducen a ellas.

Referentes pedagógicos que sustentan a las habilidades y a las competencias

Desde la pedagogía, las habilidades son aludidas por diversos autores como Mestre (1996), Álvarez (1999), Fuentes (2000), González (2002) y Santiesteban (2016). Fuentes (2000) realiza un análisis crítico de la teoría curricular de Álvarez (1999) y teniendo en cuenta las unidades estructurales de la teoría de la actividad de Leontiev (1980), plantea que se puede establecer una correspondencia entre la sistematicidad de las habilidades en el plano didáctico, psicológico y metodológico. Por consiguiente, desarrolla una teoría pedagógica para la determinación de invariante de habilidad.

Según Fuentes (2000, p. 44): “La habilidad generalizada es aquella que se construye sobre un sistema de habilidades más simples, y en su apropiación por parte del estudiante, el mismo puede resolver múltiples problemas particulares”. A partir de ahí se puede inferir, que las habilidades generalizadas no pueden ser identificadas con las habilidades particulares y que están constituidas por otras habilidades de menor nivel de sistematicidad.

Asimismo, Fuentes (2000, p. 47) al definir el invariante de habilidad expresa: "(...) es el contenido lógico del modo de actuación del profesional, es una generalización esencial de las habilidades que tiene su concreción en cada disciplina". Por tanto, el invariante incluye además contenidos generalizados que se concretan en cada disciplina, y en su relación estrecha con habilidades generalizadas conducen al dominio del contenido de la ciencia objeto de estudio que es llevada al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo sentido Mestre (1996, p. 71) planteó: "El proceso de sistematización de habilidades parte de mayor nivel (invariante), y pasa por habilidades generalizadas, habilidades específicas y elementales hasta llegar a las primarias. Los invariantes de habilidad están conformados por habilidades generalizadas, que se integran por operaciones generalizadas en cuya base subyacen las habilidades primarias".

Posteriormente Mestre (1996, p. 81) planteó: "El primer nivel de habilidad que se puede identificar en una ciencia es la habilidad elemental, esta se sustenta en conocimientos de esa ciencia y en habilidades primarias, que actúan como operaciones de la habilidad elemental". Más adelante señala: "Como habilidad primaria entendemos la capacidad de un sujeto de actuar ante situaciones nuevas sobre la base exclusiva de conocimientos adquiridos en el propio proceso de asimilación de estos".

En consecuencia con lo anterior González (2002, p. 41) propone una metodología que permite la determinación de una habilidad generalizada, las operaciones generalizadas y las operaciones en cada asignatura.

Desde la pedagogía, las competencias han sido tratadas por diversos autores como Forgas (1996), Fuentes (2002), Cruz (2002), Cuesta (2002), González (2002), Cejas (2005). Los autores referidos han concebido la competencia como un proceso que integra conocimientos, habilidades, capacidades, hábitos, valores, motivaciones, intereses y voluntad.

Según Fuentes y otros (2002, p. 1) la competencia es una "(...) expresión didáctica integradora de la formación profesional del egresado que sintetiza el saber, el hacer y el ser de manera sistematizada y contextualizada".

Las competencias han sido aludidas indistintamente desde el currículo o desde la didáctica. En este sentido, Fuentes y otros (2002, p. 1) plantearon: "La construcción del currículo por competencias debe ser llevado no solo al macrodiseño, sino que debe penetrar al microdiseño".

Fuentes y otros (2002) diseñaron una metodología para la determinación de competencias desde el macrodiseño y la determinación de la estructura interna de las competencias desde el microdiseño. Las competencias en el macrodiseño se revelan como resultado de las relaciones dialécticas que se establecen entre el problema profesional, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional. En el microdiseño se estructuran por núcleos de conocimiento, invariantes de habilidad y valores profesionales.

El núcleo de conocimiento precisa lo más general y esencial que subyacen en la base de todo sistema de conocimiento y de lo que se infiere el resto de los conocimientos de carácter particular y singular sobre el objeto de estudio. Los invariantes de habilidades constituyen habilidades de un alto grado de perfeccionamiento, abstracción y

generalización que le permiten al sujeto desempeñarse ante múltiples situaciones particulares. Por su generalidad adquieren un carácter cualitativamente superior, pues le permiten la flexibilidad necesaria para la transferencia del conocimiento ante diversas situaciones, incluso no previstas.

Todo invariante de habilidad es un arreglo didáctico para lograr la formación de habilidades generalizadas, que se conforman según determinados modos de actuación, pero no tienen una solución única, por lo que es posible que se tengan diferentes alternativas. Por su parte, los valores profesionales constituyen la significación social que se le atribuye a los conocimientos y las habilidades específicas de una profesión.

De ahí que, dentro de un invariante de habilidad existen diferentes habilidades generalizadas, las que a su vez, están integradas por operaciones generalizadas y en su base subyacen las habilidades elementales o primarias. Las competencias están conformadas por núcleos de conocimiento, invariantes de habilidad y valores profesionales. Por tanto, los invariantes de habilidad constituyen uno de los elementos estructurales de las competencias, pero no se reducen a ellos.

Clasificaciones de las habilidades y de las competencias

Según Álvarez (1999, p. 75): “Las habilidades de cada disciplina docente podemos clasificarlas, según su nivel de sistematicidad en: las propias de la ciencia específica; las habilidades lógicas, tanto formal como dialéctica, también llamadas intelectuales o teóricas, las que se aplican en cualquier ciencia, tales como inducción-deducción, análisis-síntesis, generalización, abstracción-concreción, clasificación, definición, las de la investigación científica, etcétera. Además, se presentan las habilidades propias del proceso docente en sí mismo, y de autoinstrucción, tales como el tomar notas, la realización de resúmenes y de fichas, el desarrollo de los informes, la lectura rápida y eficiente, entre otros”.

Según Fuentes (2002, p. 81): “En la formación de un profesional se atiende a tres tipos de competencias: las competencias profesionales, las competencias básicas y las competencias generales. Las competencias profesionales son aquellas expresiones didácticas de las cualidades del sujeto, en que se sintetiza el ser, saber y el hacer del profesional, así como el desarrollo de sus capacidades y aptitudes, al desempeñarse en los procesos profesionales.

Las competencias básicas son aquellas expresiones didácticas de las cualidades del sujeto, en que se sintetiza el ser, saber y el hacer, así como el desarrollo de las capacidades y aptitudes del profesional universitario y que sustentan el desarrollo de las competencias profesionales, siendo estas competencias comunes a diversos profesionales. Las competencias generales son aquellas expresiones didácticas en que se sintetiza el ser, saber y el hacer así como el desarrollo de las capacidades y aptitudes del profesional al desempeñarse como tal, en el ámbito social, cultural y profesional, siendo de carácter social humanístico e investigativo”.

De ahí que, las habilidades se clasifican en propias de la ciencia específica, lógicas y docentes. Las competencias se clasifican en profesionales, básicas y generales. Por tanto, en cada una de las clasificaciones de competencia están implícitas todas las clasificaciones de habilidades.

A partir de todo lo antes expuesto se puede plantear que:

- Las habilidades constituyen formaciones psicológicas estructuradas en acciones y operaciones; las competencias constituyen configuraciones psicológicas estructuradas en estados dinámicos con un valor emocional estable. Las competencias integran habilidades, pero no se reducen a ellas.
- Dentro de un invariante de habilidad existen diferentes habilidades generalizadas, las que a su vez, están integradas por operaciones generalizadas y en su base subyacen las habilidades elementales o primarias. Las competencias están conformadas por núcleos de conocimiento, invariantes de habilidad y valores profesionales. Por tanto, los invariantes de habilidad constituyen uno de los elementos estructurales de las competencias, pero no se reducen a ellos.
- Las habilidades se clasifican en propias de la ciencia específica, lógicas y docentes. Las competencias se clasifican en profesionales, básicas y generales. Por tanto, en cada una de las clasificaciones de competencia están implícitas todas las clasificaciones de habilidades.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

1. Álvarez, C. M. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
2. Brito, H. (1987). *Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos*. Tomo II. La Habana: Pueblo y Educación.
3. Bermúdez, R. (1996) *Teoría y metodología de aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
4. Caballero, M. (1989). *Methodology of English Language Teaching*. Escuela pedagógica. Isla de Pinos.
5. Cejas, E. (2005). *La formación por competencias laborales: proyecto de diseño curricular para el técnico en Farmacia Industrial* (tesis doctoral inédita). Universidad de La Habana.
6. Chomsky, N. (1957). *Studies on semantics in generative grammar*. The Hague: Mouton.
7. Cruz, S. (2002). *Didáctica de las competencias*. Trabajo inédito, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Soporte digital.
8. Cuesta, A. (2002). *Gestión de competencias* [Monografía]. Trabajo inédito, Universidad Tecnológica de La Habana. Soporte digital.
9. Danilov y Skatkin (1978). *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Pueblo y Educación.
10. Fernández, A. M. y otros (2003). *Educación comunicativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
11. Forgas, J. (1996). *Modelo para la formación profesional en la Educación Técnica y Profesional sobre la base de competencias profesionales, en la rama Mecánica* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico, Santiago de Cuba.
12. Fuentes, H. (2000). *Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo*. Trabajo inédito. Soporte digital.
13. Fuentes, H. y otros (2002). *Modelo de diseño curricular por competencias*. Trabajo inédito. Soporte digital.

14. Galperin, P. (1983). *La formación de imágenes sensoriales y de los conceptos. Psicología Educativa*. Universidad de La Habana.
15. González, F. (1997). *Epistemología cualitativa de las subjetividades*. La Habana: Pueblo y Educación.
16. González, R. (2002). *Perfeccionamiento del sistema de habilidades correspondiente a la Física del preuniversitario* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico, Villa Clara.
17. González, Y. (2016). La competencia comunicativa en idioma inglés de los estudiantes de la carrera Ingeniería Industrial. *Opuntia Brava*, Vol. 8 No. 2. Recuperado de <http://www.opuntibrava.ult.edu.cu>.
18. Leonteniev, A. (1980). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
19. López, M. (1990). *¿Sabes enseñar a describir, definir y argumentar?* La Habana: Pueblo y Educación.
20. Mestre, U. (1996). *Modelo de organización de la disciplina Física General para el desarrollo de las habilidades profesionales en el estudio de Ciencias Técnicas* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico, Santiago de Cuba.
21. Petrovsky, I. (1979). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
22. Rubinstein, S.L. (1965). *El ser y la conciencia*. La Habana: Pueblo y Educación.
23. Rudik, P. A. (1990). *Característica psicológica de la actividad*. UPSS: Planeta.
24. Santiesteban, E. Concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza - aprendizaje de la lectura en inglés como lengua extranjera. En Revista Electrónica: *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. ISSN: 2007-7890 año IV, número 1. México, junio-septiembre, 2016.
25. Sainz, B. (2000) *Programa de entrenamiento en habilidades sociales para decrementar las respuestas pasivas y agresivas en los menores infractores del Centro Intermedio de Hermosillo Sonora*. Recuperado de <http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/9962/Capitulo1.pdf>
26. Savin, N. V. (1979). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
27. Talízina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.