

MONOGRÁFICO

Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada

Educational reforms competence-based approach: a comparative view.

Editorial

Julián Jesús **Luengo Navas**
Antonio **Luzón Trujillo**
Mónica **Torres Sánchez**

Coordinadores del monográfico
Universidad de Granada

E-mail: jluego@ugr.es, aluzon@ugr.es, motorres@ugr.es

Los recientes cambios que se están generando en los sistemas productivos como consecuencia de los procesos de globalización y, más concretamente, los cambios que se están produciendo en el mercado laboral, afecta directamente a la organización y a la misma concepción de los sistemas educativos así como a su configuración. En un mundo supercomplejo e interdependiente como el actual, uno de los grandes desafíos que tal panorama supone para la escolarización de las poblaciones jóvenes, como también para la educación a lo largo de la vida (*lifelong learning*), se concreta en el protagonismo que desde hace dos décadas plantea el debate sobre el discurso de las competencias tanto en la teoría, como en la práctica social de diversos campos de estudio y de aplicación profesional. Tal debate se ha convertido hoy día en una suerte de discurso pedagógico ampliamente difundido –en una suerte de nuevo eslogan u ortodoxia del cambio educativo– y en un dispositivo adecuado y acaso eficaz para la reestructuración de las instituciones y del trabajo escolar en la sociedad del conocimiento. Así lo confirman los trabajos de Bosman, Gerard y Roegiers (2000) en *Quel avenir pour les compétences?*, Doray, P. y Maroy, Ch. (2003) en *Les relations entre économie et éducation: vers de nouvelles régulations?* e incluso Delamare Le Deist y Winterton, (2005) en “What is Competence”¹ entre otros.

¹ En *Human Resource Development International*, 8 (1), 27-46.

Las sociedades más desarrolladas están experimentando un proceso de reestructuración económica, social y tecnológica, auspiciada principalmente, por los procesos de globalización. Entre los cambios más significativos podemos señalar un nuevo ordenamiento económico como consecuencia de los procesos de internacionalización, a diferencia de siglos anteriores, no sólo restringido a la internacionalización de bienes, capitales y mano de obra, sino en este caso de servicios, de conocimientos e ideas. En la nueva economía, el conocimiento pasa a ser la clave del desarrollo y del crecimiento económico, convirtiéndose en el principal factor de producción, desplazando al trabajo y al capital como fuerzas productivas de primer orden.

Los cambios en la economía global inciden en todos los países, produciéndose severas transformaciones en sus sistemas productivos y gestando una nueva configuración del mercado laboral. Tras la internacionalización del comercio, la actual mundialización, se mueve en el marco del incremento de la competitividad internacional y global, lo que obliga, a su vez, a una adaptación permanente a los procesos de cambio y a las nuevas formas de enseñanza característicos de la actualidad.

En el ámbito del trabajo, la innovación permanente de la tecnología y los cambios en los modos de organización de la producción van transformando profundamente las condiciones de trabajo. Así, asistimos a un cambio que va desde la homogeneidad del modelo previo (fordista) a la diferenciación y distinción posterior. Frente a la división de tareas entre diseño y ejecución, propia de una época, con el postfordismo se realzan, entre otros elementos, la capacidad de iniciativa individual, a la vez que se acompaña del aumento de la movilidad interna en la empresa y de la movilidad externa entre empresas. Igualmente, los puestos de trabajo caracterizados por la manipulación material se van sustituyendo por la utilización y manipulación informática en puestos de trabajo más cualificados, polivalentes y con más responsabilidad. Fenómenos que se acompañan, inexorablemente, de una mayor flexibilidad laboral.

En definitiva, son tres las tendencias globales que muestran la evolución descrita dentro de la actual sociedad (*learning society*) y que supone una ruptura con el concepto hasta ahora empleado de la cualificación del "puesto de trabajo" para dar paso a la introducción de la "flexibilización de los recursos humanos" y de la lógica competitiva: (a) *hacer frente a los acontecimientos*, afrontar situaciones imprevistas y tomar iniciativas, responder de manera pertinente y adecuada, ser responsable y autónomo, movilizar recursos; (b) capacidad de relación y de comunicación, aceptar trabajar conjuntamente con un objetivo común, manejo y destreza de las nuevas tecnologías, evaluar los efectos de las propias decisiones; y finalmente, (c) adoptar una lógica orientada hacia los demás, lo que implica, desarrollar capacidad de empatía, escuchar y comprender las necesidades del otro, autonomía y capacidad de iniciativa, búsqueda de soluciones adecuadas, entre otras.

Pero, junto a estos cambios económicos, debemos señalar aquéllos que se están produciendo, simultáneamente, en la esfera social, entre ellos, los cambios de valores a gran escala (intensificación de la competencia económica y de la cultura materialista), cambios que tienden hacia una mayor desigualdad social (si atendemos a una mayor fragmentación social, mayores amenazas medioambientales, sociedad dualizada, identidades culturales), así como los cambios en las pautas de trabajo, ocio y vida familiar (inestabilidad de normas, mayor pluralidad y diversificación de estilos de vida y de culturas), entre otros. Unos cambios que configuran, parafraseando a Barnett (2002)², el mundo de la supercomplejidad.

Este mundo interdependiente, *supercomplejo* y conflictivo presenta grandes desafíos para la educación y, más concretamente, para los sistemas educativos. La educación en este contexto se vuelve cada vez más determinante como inversión y valor importante tanto para los individuos como para las sociedades, como se pone de manifiesto en los ilustrativos y sugerentes trabajos que llevaron a cabo Dominique Rychen y Laura Salganik, en el marco del proyecto DeSeCo (Diseño y Selección de Competencias) financiado por la OCDE.³

La necesidad de que la educación responda adecuadamente ante los nuevos retos derivados de la sociedad del conocimiento es otro tema prioritario en la agenda de algunas organizaciones internacionales, entre ellas, la OCDE o la Unión Europea, principalmente porque una mayor inversión no garantiza mayor calidad. En consecuencia, los sistemas educativos en su proceso de producción de conocimientos y optimización de resultados ante la limitación de recursos, se esfuerzan en buscar la calidad mediante la adquisición y organización de los aprendizajes. Es decir, la prioridad para las políticas educativas en la actualidad reside en la mejora del marco institucional para un mejor aprovechamiento de los recursos.⁴ Por tanto, no es extraño que durante los últimos años los cuadernos de bitácora de las organizaciones educativas internacionales hayan comenzado a reflexionar, impulsar y motivar reformas

² Véase Barnett, Ronald (2002). *Claves para entender la Universidad en una era de supercomplejidad*. Barcelona: Ediciones Pomares.

³ Para más información puede consultarse el capítulo introductorio a la edición española al libro compilado por Dominique S. Rychen y Laura H. Salganik (2006), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe; realizado por Antonio Bolívar y Miguel A. Pereyra, titulado “El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave”, pp. 1-33

⁴ Pueden consultarse las publicaciones de la OCDE relacionadas con los sucesivos Informes PISA, como *PISA Problem Solving for Tomorrow's World: First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*; *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*; (2007): *Insights Human Capital: How what you know shapes your life*; o también Cyterman, Richard (2006), “Le coût de l'éducation”, *Revue Administration et Education*, 109, pp. 13-20; Paul, Jean Jacques (1999), *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. Paris: ESF

educativas en términos de *competencias y habilidades* relevantes para el individuo.

De hecho, el denominado *debate de las competencias* se convierte así en un discurso pedagógico ampliamente difundido que implica un nuevo eslogan u ortodoxia del cambio educativo, así como un adecuado dispositivo para la reestructuración de las instituciones y del trabajo escolar en la sociedad del conocimiento⁵. Este discurso teórico ha generado sus primeras aplicaciones prácticas que abarcan desde la reestructuración de algunas de las etapas del sistema educativo hasta la elaboración de pruebas de evaluación de los resultados del aprendizaje. Por citar algunas, estamos asistiendo, por ejemplo, a la reforma de la educación superior a través de la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, lo que conlleva un nuevo marco de análisis basado, entre otras cosas, en la creación de un sistema transparente y transferible junto a un nuevo diseño de titulaciones definidas en términos de competencias y habilidades. Asimismo, en el ámbito de la educación obligatoria, el proyecto PISA (*Program for International Student Assessment*), pretende evaluar los rendimientos escolares de lectura, matemáticas y ciencias a partir de un conjunto de competencias. De manera menos relevante y más sutil, aunque más reciente, tenemos que señalar la organización de la formación profesional a través de competencias claves (*compétences-clés*), iniciativa llevada a cabo por la Office d'Orientation et de Formation Professionnelle (OOF) en Ginebra⁶.

Si bien el concepto de competencia no es nuevo, emerge con fuerza ante los cambios que se están produciendo en diferentes esferas, sobre todo en la última década. A pesar de la multiplicidad de definiciones, podemos señalar, dos modelos dominantes en el discurso de las competencias. Un primer modelo, que define el término de competencia de manera individual y cognitiva. Este modelo tuvo una gran trascendencia en la literatura anglosajona durante la década de los noventa, favorecido por el auge de determinadas disciplinas, tales como la psicología diferencial, cognitiva o la ergonomía cognitiva. A partir de los noventa, este modelo comenzó a recibir importantes críticas por su excesivo énfasis en las características individuales y por la ausencia de una dimensión sociológica, histórica o colectiva. Con posterioridad empezó a gestarse un nuevo modelo, promovido, en parte, por la sociología francófona, que ponía un mayor énfasis en el componente *social* de la competencia. Este segundo modelo acepta la definición de competencia formalizada previamente pero integra alguna de las críticas señaladas, intentando aclarar de forma más explícita cómo funcionan las competencias, es decir, cómo se adquieren, se reconocen y se aplican.

⁵ Véase los trabajos de Bosman, C., Gerard, F.-M. y Roegiers, X. (Eds) (2000). *Quel avenir pour les compétences*. Bruselas: De Boeck Université; Doray, P. y Maroy, Ch. (2003) *Les relations entre économie et éducation: vers de nouvelles régulations?* París: L'Harmattan; Eurydice (2002). *Las Competencias Clave: Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice y Madrid: CIDE

⁶ AAVV (2003). *Compétences-clés. L'expérimentation du dispositif d'évaluation*. Ginebra: Office d'Orientation et de Formation Professionnelle (OOF).

Paralelamente, Michael Eraut⁷ distingue entre un concepto *situado socialmente* (capacidad para realizar tareas y roles de acuerdo con estándares esperados) y otro *situado individualmente* (capacidades o características personales requeridas en un trabajo o situación). En una posición que compartimos, Eraut apuesta por una definición situada socialmente, dado que la noción de competencia es central en las relaciones entre profesionales y clientes, recomendando emplear el término “capacidad” para describir el concepto situado individualmente (aptitudes que una persona tiene para pensar o hacer, dado un contexto apropiado para demostrarlo). De este modo, “competencia” es *la habilidad para realizar tareas y roles requeridos según los estándares esperados*. Así pues, las capacidades se relacionan con operaciones específicas, las competencias tienen un significado más amplio referido a situaciones complejas.

Para Xavier Roegiers y otros autores situados en la esfera del socio-constructivismo, las competencias no se definen en función de situaciones concretas sino de una categoría de situaciones sociales importantes para todo el mundo. Así, la competencia es la posibilidad que posee un individuo de *movilizar* de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos –de conocimientos, de saberes, de esquemas, de automatismos, de capacidades, de «saber-hacer» de diferentes tipos...– con objeto de resolver una familia de *situaciones-problema*. Conocimientos que remiten a situaciones *complejas* que conducen a *gestionar variables* heterogéneas y que permiten resolver problemas que escapan a las situaciones relacionadas epistemológicamente con una sola disciplina de conocimiento. En este sentido para Perrenoud, la competencia es “la facultad de movilizar un conjunto de recursos (saberes, capacidades, informaciones, etc.) para solucionar con eficacia una serie de situaciones. Las competencias están conectadas a contextos culturales, profesionales y condiciones sociales (...) Algunas competencias se desarrollan en gran medida en la escuela, otras no”.⁸ Sin embargo para el Rychen y Salganik, a través del proyecto DeSeCo, definen la competencia como “la capacidad para responder exitosamente a demandas complejas y llevar a cabo una actividad o tarea adecuadamente. Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el *conocimiento tácito*), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales. Tanto la capacidad como la acción efectiva implican la movilización de conocimiento, habilidades cognitivas y prácticas, así como componentes sociales y de comportamiento no cognitivos, tales como actitudes, emociones, valores y motivaciones. Una noción holística de competencia no se reduce a su dimensión cognitiva y, en este sentido, los términos de “competencia” y “aptitudes o habilidades” (*skills*), no son sinónimos. Mientras el saber-hacer o habilidad hace referencia a la capacidad de efectuar con facilidad

⁷ Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Londres: Fal-mer Press y (1998). Concepts of competence. *Journal of Interprofessional Care*, 12 (2), pp. 127-139.

⁸ Perrenoud, Philippe (2003): *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noreste.

y precisión determinadas operaciones cognitivas o motoras y adaptarse a circunstancias cambiantes, por el contrario la "competencia" designa un conjunto de acciones que encierran cierta complejidad y que engloba habilidades intelectuales, actitudes y otros elementos no cognitivos. Por tanto, una competencia tiene una *estructura interna* en el sentido de habilidades, disposiciones o recursos implicados para responder a la demanda. Pero al mismo tiempo, las competencias no operan en un vacío social, son *dependientes contextualmente*.

Competencias y educación

Ahora bien, ¿cuáles son los nuevos retos que el discurso de las competencias plantea a la educación?, de manera más concreta, ¿cuáles son los nuevos roles de los sistemas de educación y de formación profesional ante las nuevas demandas de las sociedades y de los sistemas productivos basados en el conocimiento? Estos son algunos de los interrogantes que determinaron la conveniencia y la necesidad de coordinar un número monográfico en la revista *Profesorado* que girará en torno al discurso de las competencias y sus implicaciones para los sistemas educativos. Así, el objetivo más importante de este número monográfico es incorporar a la literatura en lengua castellana un conjunto de trabajos que permitan responder a los múltiples interrogantes que el debate de las competencias abre en el mundo educativo. Es importante destacar que los trabajos que componen este número han sido publicados, en su mayoría, en el ámbito académico francófono y suponen una aportación diferenciada de la literatura anglófona, más presente en las actuales y cada vez más numerosas contribuciones a este debate en nuestro contexto, en cuanto a la puesta en práctica y al desarrollo de reformas educativas basadas en competencias. No obstante, a pesar de señalar una notoria presencia de esta corriente, también hemos pretendido reflejar una perspectiva crítica en el debate anglosajón.

En definitiva, los artículos que componen este número contribuyen, tanto a la comprensión del proceso de construcción teórica sobre el enfoque de las competencias, mediante una revisión de las teorías más importantes que lo sustentan, así como al enriquecimiento del debate sobre las potencialidades, limitaciones y consecuencias de reformas educativas basadas en competencias, lo que permite conocer tanto la lógica que las legitima como las primeras evaluaciones que se han llevado a cabo en los países o en las regiones pioneras en la implantación de este tipo de reformas.

En cuanto a su estructura, el monográfico se divide en dos partes estrechamente relacionadas. La primera está compuesta por cinco aportaciones de autores francófonos en donde se cuestiona no sólo el sentido y la naturaleza del término competencia o las diferentes aproximaciones o enfoques teóricos del mismo, sino que se analizan también las implicaciones para implementar reformas educativas basadas en competencias. Estas cinco aportaciones se encuadran en una línea de investigación común a todos los autores centrada en las implicaciones teóricas, epistemológicas y prácticas derivadas de la puesta en práctica de estas reformas educativas.

La segunda, más heterogénea, se compone de tres artículos que analizan, de manera más concreta, tanto la retórica como las potenciales, dificultades o limitaciones del enfoque basado en las competencias en algunas etapas del sistema educativo, la formación profesional, la formación del profesorado o la educación superior en diferentes contextos. Por tanto, un aspecto que señalamos como característico de este número, por su novedad y relevancia, es su enfoque comparado, que no es exclusivo de esta segunda parte, sino que, de alguna manera, es transversal. Así, no sólo se pretende volver una y otra vez sobre las dificultades epistemológicas, ampliamente reconocidas, en el debate de las competencias, sino enriquecer el debate español con una visión más amplia y comparada sobre el tema.

La primera parte, como ya hemos señalado, incluye cinco artículos que analizan el sentido y la naturaleza del término competencia, las diferentes aproximaciones teóricas y los requisitos para una adecuada implementación de estas reformas educativas. Así, el primer texto *Acercamiento sociohistórico al enfoque por competencias*, del profesor de la Universidad Católica de Lovaina, Jean Marie de Ketele, analiza, desde una perspectiva evolutiva, el debate actual de las competencias. Parte de la premisa de que los conocimientos han ido cambiando no sólo como consecuencia de la propia evolución del saber, sino también bajo la presión de diferentes factores externos, lo cual genera efectos sobre los sistemas de educación y formación. Así, de una manera original, el autor señala cinco corrientes o movimientos que reflejan cinco formas diferentes de concebir el conocimiento y, por tanto, cinco maneras de organizar los sistemas de educación y de formación, desde el conocimiento de los clásicos y la organización de los programas de las primeras escuelas; el conocimiento de las leyes de la naturaleza y la necesidad de establecer programas de estudio para transmitir el conocimiento adquirido por la comunidad científica; el desarrollo de nuevos conocimientos y nuevas tecnologías unido a la influencia del taylorismo y el behaviorismo que dieron lugar a la creación de un movimiento internacional para la enseñanza popularizado como “pedagogía por objetivos”, el cual implicaba traducir en comportamientos observables el dominio de determinados objetivos; hasta la actual inadaptación de los conocimientos adquiridos durante la formación escolar a los nuevos requerimientos de una economía global y de un nuevo mercado laboral regido bajo los principios de la competitividad y la eficacia; con la consecuente presión sobre la escuela para la transformación de sus programas en competencias. No obstante, desde una perspectiva evolutiva, el autor no cree que la necesidad de una formación basada en competencias sea el final de la historia, de hecho, ya se aprecian indicios precursores de un quinto movimiento, de carácter holístico, que pone el acento no sólo en la transmisión de conocimientos y saberes, ni siquiera sólo en la capacidad de traducir estos saberes con comportamientos observables, sino más bien en la importancia de un conjunto integrado de éstos junto al saber estar.

Por tanto, el primer texto pretende contextualizar, desde un punto de vista socio-histórico, el enfoque de competencias. Pero, ¿en qué medida y cómo un sistema educativo puede transformar y adecuarse a las nuevas demandas sociales y económicas?, ¿cómo se lleva a cabo la transición desde una formación

dirigida por objetivos, con un fuerte componente disciplinar a otra orientada por el desarrollo de las competencias, es decir, cómo se pasa de los contenidos a las competencias como objetivos de formación? A estos dos interrogantes pretende dar respuesta el artículo del profesor Tardif titulado de manera muy ilustrativa, *Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación*. En él, el autor parte de una definición muy clara sobre lo que es una competencia, “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” y a partir, de ahí, establece, basándose sobre todo en la experiencia de las escuelas de educación primaria y secundaria de Québec, ocho etapas de desarrollo, entre ellas, la determinación de las competencias que establecen el programa, la determinación del grado de desarrollo esperado por cada una de las competencias al término del programa de formación, la determinación de los recursos internos (conocimientos, actitudes y conductas) a movilizar por las competencias, el escalonamiento de las competencias en el conjunto de la formación, la determinación de las modalidades pedagógicas en el conjunto del programa, la determinación de las modalidades de evaluación de las competencias en curso de la formación y al término de la misma, la determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje y, finalmente, el establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes del alumnado. Como es lógico, y como pone de manifiesto el autor, este procedimiento y esta secuenciación no están ajena a determinadas dificultades profesionales y culturales.

El tercero de los textos, escrito por un grupo de profesores del Observatorio de Reformas Educativas (ORE) de la Universidad de Québec en Montréal (UQAM), sigue una lógica similar al anterior en el sentido de que ambos reconocen las dificultades para establecer una “teoría de las competencias”, pero ambos centran sus esfuerzos en desarrollar programas basadas en competencias. No obstante, aunque la afirmación anterior puede parecer contradictoria, ambos sientan las bases de los elementos centrales que componen y definen una enseñanza basada en competencia. El anterior, como hemos visto, centrado en los programas de formación y, en este caso, por la reformulación de los currículos escolares en términos competencias.

En la misma línea que los anteriores, se sitúa la cuarta aportación del profesor de la Universidad Católica de Lovaina, Xavier Roegiers. En concreto, este texto aporta a la reflexión aspectos relacionados con la secuenciación de los elementos más importantes que componen una enseñanza basada en competencias: las situaciones y los recursos. A pesar de la singularidad y de las diferentes aportaciones de cada uno de los textos, es interesante poner de manifiesto el eje que los vertebraba. Todos ellos tienen en común dos elementos fundamentales, por un lado, el reconocimiento de la dificultad para consensuar y definir de manera clara y precisa del concepto de competencia. Sin duda, es un término polisémico y que puede tener múltiples y dispares significados y aplicaciones y, por otro lado, todos comparten una misma definición de lo que es la competencia.

Alejados de planteamientos conductistas, de interpretaciones simplistas o reducidas a interpretaciones neoliberales e incluso descontextualizadas, las competencias, según estos autores, se insertan en corrientes actuales de la *acción y la cognición situada* o del *aprendizaje situado*. Siguiendo estos planteamientos teóricos de orientación socio-constructivista, la competencia se define en función de las nociones de recursos y situaciones. Los "recursos" se han introducido, tal como afirma Roegiers, recientemente en la Pedagogía y hacen referencia a los conocimientos, habilidades para actuar (saber actuar) y a las habilidades sociales que cualquier persona moviliza a la hora de resolver una situación compleja. Y, las situaciones se refieren a un conjunto de informaciones contextualizadas que han de ser interpretadas en aras a llevar a cabo una tarea específica. De esta forma, las competencias se desarrollan a través de la movilización de recursos en situaciones complejas. Por tanto, las situaciones como los recursos se convierten en elementos indispensables en el proceso del aprendizaje.

La quinta y última aportación de esta primera parte es una entrevista que los coordinadores de este monográfico realizaron al profesor Claude Lessard, experto en la investigación sobre competencias del Centro de Investigación Interuniversitario sobre la Formación y la Profesión Docente (CRIFPE) de la Universidad de Montreal. En ella, el profesor Lessard, analiza el origen del significado de las competencias y como los anteriores autores, defiende que no es un concepto tan novedoso como se ha argumentado, más bien se remota hasta la teoría lingüística de Chomsky o las teorías estructuralistas de Levi-Strauss para justificar su aseveración. Asimismo, debate sobre la actual reforma educativa basada en competencias que se ha llevado a cabo en la provincia canadiense de Quebec y que ha afectado a todos los niveles educativos, tanto en la enseñanza obligatoria, postobligatoria, superior y formación del profesorado.

La segunda parte del monográfico recoge un conjunto de aportaciones que analizan la retórica y las potencialidades, así como las dificultades o limitaciones de este enfoque en algunas etapas del sistema educativo. En la primera de ella, los profesores holandeses Mudler y Colligins y el profesor alemán Weigel realizan un estudio comparado y crítico sobre el uso de la competencia en el desarrollo de la educación y de la formación profesional en Inglaterra, Francia, Alemania y Países Bajos. De manera similar, los profesores Jones y Moore de la Universidad de Manchester y de Cambridge respectivamente ponen de manifiesto algunas críticas sobre el uso de la competencia tal como se emplea en la formación profesional en el Reino Unido, en concreto, la *National Council for Vocational Qualifications*. Para ello, parte de las tres formas posibles interpretaciones sobre el concepto de competencia, la conductista, la genérica y la holística, argumentando que es la primera la que ha sustentado la política educativa sobre la formación profesional en el Reino Unido. A partir del concepto de Bernstein de "discurso pedagógico" explica por qué las instituciones educativas han promovido un modelo concreto y cómo éste no está al margen de una orientación política determinada, en este caso, de la Nueva Derecha.

Finalmente, el artículo de la profesora Marcella Milana, de la Universidad de Aarhus (Dinamarca), aborda la retórica subyacente a las políticas educativas

europas relacionadas con el desarrollo y la promoción de las competencias, en concreto, aquellas derivadas de la Estrategia de Lisboa y que actúan como un "ideal regulador" en todos los países miembros de la Unión Europea. Si bien, el texto desarrolla con claridad descriptiva todo el proceso comprendido entre el periodo del 2000 al 2007, critica una excesiva simplificación del problema social que aborda, al subordinar los procesos de aprendizaje a los principios estrictamente económicos. Para demostrar esta crítica se basa en estudios empíricos ya existentes que analizan la relación o la adecuación entre destrezas, habilidades y las necesidades de los mercados laborales nacionales. Como resultado del análisis se afirma que las políticas educativas europeas relacionadas con el desarrollo de las competencias pueden tener efectos inesperados sobre el bienestar social, dado el excesivo énfasis en aspectos económicos.

En definitiva, este número monográfico pretende contribuir y enriquecer el debate actual sobre las competencias, no exento de polémica y hacerlo desde una perspectiva amplia, crítica y comparada. Amplia porque, en nuestro contexto, hemos apreciado una influencia dominante anglosajona que no es exclusiva, de hecho, hemos pretendido incluir textos representativos de autores canadienses y belgas expertos en esta temática y asesores en procesos de reformas educativas basados en competencias; crítica en el sentido de que el discurso de las competencias se ha utilizado con múltiples propósitos, entre ellos, el de legitimar una determinada orientación política y, finalmente, comparada porque varias de las investigaciones y estudios incluidos en el monográfico están realizados en contextos y países diferentes.