



## David Parkes

Subdirector del Instituto Europeo de Enseñanza y Política Social, EIESP\*, de París. Actual "Presidente" del Foro Europeo de Administración Educativa.



**No es intención del autor "explicar los detalles específicos del enfoque orientado a la competencia en el Reino Unido, sino examinar los contextos más amplios de la situación en este país desde un punto de vista político, intelectual, cultural, estructural, organizativo y educativo.**

**Es cierto que muchas de las tendencias mencionadas son de ámbito mundial, no específicas del Reino Unido ... pero el ejemplo del Reino Unido se considera como el más radical y es realmente poco representativo de las tradiciones de los Estados europeos de tamaño medio. Por supuesto, quizá ello se deba a su vez a que este país va a la cabeza del proceso."**

\* El EIESP es un organismo independiente que trabaja para organizaciones internacionales y gobiernos nacionales de Europa occidental, central y del este.

# "Competencia" y contexto: Visión global de la escena británica

A mediados del decenio de 1970 y principios del decenio siguiente, cuando en los centros de formación profesional y técnica de América del Norte y de la Comunidad estaba de moda el enfoque orientado a la "competencia", circulaba una chanza sobre el "individuo del saco" (una persona que llevaba todas sus posesiones en una bolsa de plástico negra). En esencia, el lamento de esa persona, tema general del presente trabajo, era el siguiente:

**"Toda mi vida he querido ser alguien; ahora sé que debía haber especificado más".**

## La remodelación de la educación y formación profesional en el Reino Unido

Por diversas razones, la preocupación por las "competencias" en América del Norte ha dado lugar a nuevas definiciones del nivel de actuación (Unwin, 1991). En el Reino Unido, durante el decenio de 1980 se intentó remodelar a fondo, según pautas basadas en la competencia, el sistema de educación y formación profesional. Bob Mansfield (1989) comenta al respecto:

*"La educación y formación profesional en el Reino Unido está basada en un modelo de desarrollo que invierte los enfoques anteriores. En lugar de diseñar planes de estudios para responder a supuestas necesidades, los órganos profesionales representativos determinan unos "niveles profesionales" que son descripciones claras y precisas de lo que significa una actuación eficaz en las diferentes áreas profesionales."*

John Burke (1991) desarrolla así este tema de la remodelación:

*"El movimiento basado en la competencia está representado de la forma más patente en el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales (National Council for Vocational Qualifications, NCVQ), que ha producido una revolución silenciosa en la educación y formación profesional. Es importante apreciar que la red del NCVQ no es simplemente un episodio en una serie de reformas efímeras, sino que supone una reorganización y reorientación fundamentales de la educación y formación profesional, con consecuencias importantes y de gran alcance. Comparados con éste, los anteriores intentos de reforma en términos de nuevas iniciativas, planes de estudios y exámenes resultan meros "parches" aplicados a detalles de la superestructura. Inspiradas en su origen por el fructífero Libro blanco "A New Training Initiative" ("Nueva iniciativa de formación", Departamento de Empleo, 1991), y reforzadas por los Libros blancos de 1984, 1985 y 1986, las Cualificaciones Profesionales Nacionales (NVQ) suponen una conceptualización radicalmente nueva de los objetivos de la educación y la formación, de las necesidades individuales y de la exigencia técnica de evaluación, en el contexto de las necesidades nacionales actuales y del próximo siglo."*

## ¿Qué es un enfoque orientado a la competencia?

Esta revolución evidente ha sido institucionalizada por el **Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales (NCVQ)**, cuyo principal defensor es Gilbert Jessop (1991), director de Investigación, Desarrollo e Información:

*"El rasgo más significativo de la Nueva Iniciativa de Formación fue la introducción de un nuevo concepto de "niveles", si bien su trascendencia fue poco comprendida por el público en 1981."*



*“Al especificar los objetivos del aprendizaje en forma de niveles de rendimiento, independientes de cualquier curso, programa o forma de aprendizaje, se hace posible la creación de un marco formado por estos “niveles”, que puede ser adoptado por cualquier curso o programa. Los niveles proporcionan el concepto unificador de todo aprendizaje.*

*“A fin de que los alumnos puedan alcanzar estos niveles y cuenten con un certificado de sus logros, aquéllos se agrupan en forma de unidades de créditos y cualificaciones. En el nuevo sistema, las cualificaciones se definen como grupos de unidades de crédito relacionados con las exigencias profesionales.”*

Existe una amplia bibliografía (véase la incluida en el anexo), debida a los protagonistas teóricos y prácticos de esta remodelación, con una enorme variedad de textos de diferente extensión en los que se explican los principios, la terminología y la política del nuevo sistema.

Resulta interesante leer dichos textos en orden cronológico a partir de 1981, a fin de observar cómo se van refinando los conceptos y cómo se intenta abordar los problemas de ejecución y hacer frente al continuo cambio de los objetivos de la política. (FEU 1984; Mansfield y Matthews, 1985; UDACE 1989; FESC 1989).

Las siguientes definiciones proceden de **“A Guide to Work-based Learning Terms”** (“Guía de términos de aprendizaje basado en el trabajo”), del FE Staff College (FESC) 1989:

La **competencia/competencia profesional** se define de diversos modos:

*“La capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos.”* (Federación alemana de empresarios de ingeniería, 1985.)

*“La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo.”* (Hayes, 1985.)

*“La posesión y el desarrollo de destrezas, conocimientos, actitudes adecuadas y*

*experiencia suficientes para actuar con éxito en los papeles de la vida.”* (F.E.U., 1984)

*“La aplicación de las destrezas, conocimientos y actitudes a las tareas o combinaciones de tareas conforme a los niveles exigidos en condiciones operativas.”* (Prescott, 1985, comunicación personal.)

*“La competencia profesional es la capacidad de realizar las actividades correspondientes a una profesión conforme a los niveles esperados en el empleo. El concepto incluye también la capacidad de transferir las destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro del área profesional y, más allá de ésta, a profesiones afines. Esta flexibilidad suele implicar un nivel de destrezas y conocimientos mayor de lo habitual incluso entre trabajadores con experiencia.”* (M.S.C. 1985)

*“La capacidad de actuar en papeles profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido en el empleo.”* (NCVQ, 1985)

## ¿Por qué no lo adoptamos con tanto entusiasmo como podríamos?

No es mi intención explicar los detalles específicos del enfoque orientado a la competencia en el Reino Unido, sino examinar los contextos más amplios de la situación en este país desde un punto de vista político, intelectual, cultural, estructural, organizativo y educativo.

En una cita sin referencia de una gran organización internacional se indica **“que en el Reino Unido se cuenta con instrumentos muy seductores, pero lamentablemente no hay un sistema de educación y formación profesional para aplicarlos.”**

Este comentario no es correcto, pero nos sugiere dos ideas. La primera es que en el “continente” existe cierta resistencia general hacia el enfoque británico y hacia su presencia misionera en el resto de Europa. La segunda es que el Reino Unido está reelaborando los sistemas de formación y que esto requiere una especificidad de la que carecen otros

**¿Cómo definir la competencia?**

**¿Van los británicos por delante?**



## ¿Cuál es el proceso de certificación?

- Los Organos Principales representantes de los sectores profesionales redactan y presentan las competencias necesarias, junto con un proceso de evaluación que suele diseñarse con la ayuda de los órganos de certificación;
- los órganos de certificación presentan al NCVQ sus cualificaciones, incluido un proceso de evaluación, para su reconocimiento;
- el NCVQ reconoce las cualificaciones presentadas, por un período de cinco años, si cumplen sus criterios; la concesión del certificado debe basarse en los "niveles exigidos para actuar en el empleo";
- una vez obtenido el reconocimiento, la cualificación pasa a ser una "Cualificación Profesional Nacional" (NVQ). Los órganos correspondientes pagan una cuota por cada certificado que conceden;
- los certificados pueden concederse por una cualificación completa o por unidades sueltas, cada una de las cuales comprende diversos elementos de competencia;
- no es necesario seguir un plan de estudios o un curso determinado para obtener una NVQ. En teoría, la evaluación puede realizarse en un centro de evaluación reconocido, que podría ser el lugar de trabajo.

sistemas que, aunque siendo adaptativos, han compartido determinados valores internos implícitos o explícitos, por lo que es posible sentirse atraído por la metodología pero permanecer indiferente en cuanto a su interés (del que se es consciente) para sistemas maduros y más fructíferos. La resistencia se dirige en gran medida contra la intensidad con que se sostienen los argumentos británicos y contra su repercusión (si bien poco probable) en el panorama comunitario. También puede mantenerse que el Reino Unido va a la cabeza del proceso; que estos mismos enfoques y cuestiones han -o habrán- de abordarse, por ejemplo, en Francia y Alemania, pero que se están aplazando o que son menos patentes.

Sin duda, como señala Alison Wolf (1993), "no existe nada parecido a un sistema único":

*"Para los gobiernos, resulta casi imposible el desarrollo de una política coherente a largo plazo, en gran medida porque tratan de alcanzar una serie de objetivos muy diversos. Intentan reducir a un único sistema nacional programas que implican tipos muy diferentes de educación y de formación, reconciliar los intereses y ambiciones individuales con preocupaciones sociales más amplias y hacerlo en una situación de inevitable incertidumbre sobre el futuro".*

El tercer factor importante para el Reino Unido concierne, no a la conceptualización del enfoque basado en las "competencias", sino a su aplicación en contextos económicos, estructurales e ideológicos concretos. En este sentido, existe un amplio debate interno sobre el carácter limitado de la interpretación exigida por los Organos Principales (Lead Bodies) del Reino Unido, y sobre la sensación de que, pese a la retórica del "amplio alcance", "la amplia base", "el dinamismo" y la "adaptabilidad", se corre el riesgo de una tendencia estructural a la "limitación del alcance". En este sentido, son característicos los siguientes comentarios:

*"... los niveles profesionales se basan implícitamente en un concepto de competencia que puede ser amplio o limitado. La consecuencia de unos niveles limitados o basados en las tareas será un marco de "niveles" que no responderá a las*

*necesidades de una economía moderna. En lugar de esto, necesitamos un concepto amplio de competencia para orientar los niveles y los sistemas asociados de evaluación y aprendizaje". (Mansfield, 1981).*

*"En la actualidad existen claros indicios de insatisfacción entre los responsables de la formulación de políticas a nivel nacional, a causa de la limitación de los niveles especificados por los Organos Principales, que sirven de base para las Cualificaciones Profesionales Nacionales." La **Confederación de la Industria Británica** ha lamentado que "la importancia concedida al establecimiento de niveles por los diferentes órganos sectoriales no haya llevado de forma natural al desarrollo de competencias "genéricas" transestructurales." (Ibid.)*

## El contexto intelectual

El contexto intelectual en el que se sitúa la noción de "competencia" es muy controvertido. El debate correspondiente tiene lugar en el marco de unas teorías del aprendizaje y de unas ideas sobre el conocimiento que resultan un tanto superficiales. Mi principal punto de referencia en este contexto es una recopilación de documentos titulada "**Knowledge and Competence: current issues in training and education**" ("Conocimiento y competencia: cuestiones actuales de la formación y la educación"), editada por Harry Black y Alison Wolf (1991). En particular, se plantea la siguiente pregunta: si para la actuación es siempre esencial un determinado conjunto de conocimientos, ¿por qué han de catalogarse éstos en "niveles"? ¿No se pueden inferir de la actuación eficaz? De hecho, la cuestión no es tan simple. Alison Wolf (1991) se refiere a ello de forma explícita:

*"Una cuestión muy importante es que la competencia es una abstracción y no algo que podamos observar directamente. Todos los componentes de la "competencia" recogidos en los estudios tienen la misma importancia, cualquiera que sea la etiqueta que lleven. Así, podemos estar realmente de acuerdo en que el conocimiento y la comprensión contribuyen a la competencia, sin poder*



*observar directamente ni medir ninguno de estos tres factores.”*

A continuación, la autora indica que concebir el conocimiento como un armario lleno de hechos dispuestos al azar supone contradecir completamente lo que sabemos sobre la estructura de la mente humana. Tal vez deberíamos remitirnos a Descartes, quien, después de todo, observó que la *“memoria no es un armario, sino una parte integral del propio cuerpo”*.

Wolf continúa así:

*“1. El conocimiento y la comprensión no están separados de la actuación. Es más adecuado considerar que el comportamiento (o actuación) se deriva de las estructuras del conocimiento.*

*2. El conocimiento y la comprensión son abstracciones que han de inferirse del comportamiento observable, al igual que la propia competencia.*

*3. El conocimiento está muy contextualizado. Para inferir el conocimiento con seguridad, sobre todo cuando tiene amplias aplicaciones, se necesita a su vez una amplia gama de pruebas.*

*4. El conocimiento y la comprensión se aprenden a menudo y de forma óptima “en la práctica”.*

*5. Las inferencias sobre el conocimiento y la comprensión subyacentes deben hacerse con la debida precaución respecto a la posibilidad de esquemas alternativos o incorrectos.”*

Esta inseguridad se refleja no sólo conceptualmente, sino también al abordar la ejecución. Haffenden y Brown (1989), refiriéndose al personal docente, observan lo siguiente:

*“En resumen, las concepciones de la naturaleza de la competencia varían ampliamente unas de otras. La concepción de la misma de más bajo nivel se refiere a la competencia personal. Las ventajas de este enfoque son numerosas, principalmente porque subrayan la posición central del individuo. La diversidad de concepciones sobre la competencia en sí puede considerarse como una*

*señal de la necesidad de un programa de desarrollo del personal mucho más completo: no para imponer una comprensión única de la naturaleza de la competencia, sino para lograr un amplio acuerdo sobre la dirección global que deben tomar los planes de estudios.”* (Haffenden y Brown, 1981)

Desde un punto de vista estructural, podemos remitirnos al carácter descentralizado de los sistemas del Reino Unido. Como no hay niveles centrales, en muchos casos no existe en realidad ningún acuerdo ni ningún conocimiento sobre los niveles y los criterios de actuación elaborados por los Organos Principales para un sector determinado.

*“Los supervisores, directores y formadores tendrán que aprender esto e internalizarlo si se quiere evitar que la evaluación localizada dé lugar a niveles muy diferentes entre sí.”* (Ibid.)

## El contexto cultural

El enfoque orientado a la competencia forma parte de un contexto más amplio en el que las cuestiones pedagógicas y relativas al plan de estudios deberían determinar las cuestiones estructurales y financieras, en lugar de depender de ellas; al menos, de eso se trata. En un texto en el que examina las repercusiones de la Ley de reforma educativa de 1988 sobre la educación complementaria, Beryl Pratley (1988) comenta lo siguiente:

*“Podemos romper la tradición según la cual los recursos en la educación complementaria dependen del éxito en la aplicación de un plan de estudios, y establecer sistemas en los que se aporten recursos para garantizar un diseño, una aplicación y una evaluación eficaces de los planes de estudios.”*

Con todo, un grupo de profesionales plantea un dilema importante en su examen de cuatro países de la Comunidad desde cuatro sectores profesionales diferentes (Gordon y Parkes, 1992). Su pregunta es la siguiente:

***“Dados los procesos superiores, ¿a qué factor deben atribuirse los malos resultados en el Reino Unido?”***

***“El enfoque orientado a la competencia forma parte de un contexto más amplio en el que las cuestiones pedagógicas y relativas al plan de estudios deberían determinar las cuestiones estructurales y financieras, en lugar de depender de ellas; al menos, de eso se trata.”***



Su respuesta remite a las tasas de matriculación, a la coherencia del sistema, a los niveles de financiación y a unos planes de estudios de base más amplia, así como a los demás factores anteriormente esbozados.

El sistema del NCVQ es voluntario; constituye sólo un aspecto de una actitud nacional de negociación con los empresarios, que recurre más a la persuasión que a la legislación. Lo mismo puede afirmarse de la función local que desarrollan los Consejos de Formación e Iniciativas Empresariales (Training and Enterprise Councils). Se trata de un factor que complementa el carácter descentralizado de los órganos que conceden la cualificación:

*“Esto, no obstante, tendría poca importancia si los empresarios estuvieran firmemente comprometidos en el desarrollo de los recursos humanos.”* (Raggatt, 1991)

## Cuestiones estructurales y organizativas

Lo expuesto hasta ahora puede resumirse en dos temas generales:

1. **para remodelar un sistema es necesaria cierta especificidad;**
2. **la lógica de la aplicación en un entorno cultural y estructural concreto proporciona un contexto que va mucho más allá de la simple conceptualización de los instrumentos.**

Una gran ventaja de los enfoques de la “competencia” en el Reino Unido es que permiten coordinar los mecanismos de cualificación, certificación y evaluación tanto para la formación profesional inicial como para la formación de adultos, e introducirse en la educación y formación profesional, así como en la enseñanza superior (Gordon 1993).

Burke (1991) hace una distinción entre la intervención directa mediante iniciativas políticas concretas y la intervención por osmosis, en particular en el caso de la enseñanza superior.

*“La ósmosis alude a los cambios que se filtran en la enseñanza superior y puede*

*verse como la aparición de una respuesta a necesidades interiormente reconocidas. Considero los cambios osmóticos que tienen lugar en la enseñanza superior como una consecuencia de la absorción de rasgos característicos de los enfoques basados en la competencia, en buena parte debido a lo que está ocurriendo en relación con las NVQ y a otros cambios paralelos del plan nacional de estudios.”*

Esto al menos implica una coherencia entre los sectores educativos y arroja una luz positiva sobre un futuro panorama de cohesión en el Reino Unido.

Otro rasgo de la organización del enfoque orientado a la competencia es que está basado en unidades o créditos. **Esto refuerza el carácter cada vez más modular de la oferta en el Reino Unido.**

En su nivel más simple, un módulo es el resultado de la descomposición de uno o varios programas de estudios en breves secciones que pueden unirse entre sí de formas diferentes y en secuencias conectadas de modos diversos, y que dan lugar a una certificación. En opinión de sus protagonistas, las ventajas de un sistema modular -de cualquier tipo- son las siguientes:

- el uso más eficiente de los recursos;
- el aumento del número de opciones para los estudiantes y la flexibilidad de la oferta;
- la facilidad para variar el ritmo, la duración y la distribución de la formación;
- la capacidad de innovación;
- el aumento de las tasas de matriculación y la mejor utilización de las instalaciones.

El desarrollo de un enfoque modular tiene un efecto directo en la gestión y el desarrollo del plan de estudios. Los elementos de la organización afectados son los siguientes:

- la gestión financiera;
- la estructura organizativa;

***“Una gran ventaja de los enfoques de la “competencia” en el Reino Unido es que permiten coordinar los mecanismos de cualificación, certificación y evaluación tanto para la formación profesional inicial como para la formación de adultos...”***



□ la forma en que se organizan y financian la enseñanza y el aprendizaje;

□ los recursos humanos y la forma en que se despliegan.

Ahora bien, los “módulos” admiten tantas interpretaciones como las “competencias”. Las conclusiones de una reciente conferencia sobre PETRA celebrada en Lisboa (1992) podrían expresarse así: *“Ya no sabemos lo que es un módulo y ya no nos preocupa.”* Se trata de una “forma rápida” de analizar la distinción entre definición y ejecución.

Para el sistema alemán, en particular, la introducción de un sistema modular puede rechazarse como la punta de la lanza europea contra un sistema dual que ofrece, en la formación inicial, procesos de maduración unidos a la estima social y una amplia orientación hacia la calidad.

## El contexto político

No existe una entidad tal como el mundo “anglosajón”, pero hay una diferencia reconocida entre los sistemas educativos que pueden denominarse “gestionados” (en gran parte, del mundo anglófono) y los “administrados”. Por ejemplo, en los sistemas alemán o francés, lo lógico es encontrar profesionales cualificados que trabajen en un sistema **“administrado”**. Un sistema administrado es aquel en el que las decisiones clave de financiación, personal y planes de estudios se toman fuera de la institución. Un sistema **“gestionado”** es aquel en el que el lugar de toma de decisiones es **la institución** y el director del centro es un **“gestor”** (usando esta metáfora en el sentido de la empresa). A nivel mundial, en el ámbito de las instituciones de educación o formación, la presión apunta hacia la autonomía, el corporativismo, la “gestión” y los presupuestos globales. Esta presión se acepta o se rechaza según la cultura y la estructura en la que se recibe.

La metáfora de la “empresa”, aplicada a la situación en el Reino Unido, alude a la expectativa de que los centros de educación complementaria actúen como empresas con presupuestos que permitan obtener beneficios y gestionadas de forma competitiva entre sí.

Por otra parte, la toma de decisiones clave y los puestos “de dirección” corresponden desde hace tiempo a los empresarios: en los Consejos de Formación e Iniciativas Empresariales (TEC), en los centros de formación, en cuyas juntas directivas desempeñan un papel predominante, y en los Organos Principales que determinan los niveles para los distintos sectores profesionales. La estructura alemana de “interlocutores sociales”, en la que los sindicatos desempeñan un papel importante junto a los empresarios, tiene aquí poca importancia.

Los Consejos de Formación e Iniciativas Empresariales, de ámbito local, no están controlados por representantes electos del gobierno central o local, sino por personas del ámbito empresarial designados por el Gobierno. (Los programas para jóvenes desempleados y desempleados de larga duración, anteriormente administrados por los órganos locales o regionales del antiguo Departamento de Empleo, son ahora gestionados localmente por los TEC. La suma dedicada a nivel nacional a estos programas asciende a más de 1.500 millones de libras. La razón fundamental expuesta por el Gobierno es que tienen una base local y pueden identificarse claramente con el área local a la que sirven).

El papel de los empresarios en la determinación de los “niveles” de los que se derivan las competencias ha de considerarse en un contexto político más amplio. De ahí la inquietud de los comentaristas respecto a la determinación de las necesidades y de los niveles por un sector empresarial **sin** una larga tradición de inversión en la formación y de compromiso con la misma. Entre la abundante bibliografía que confirma este punto, se encuentra el famoso informe MSC/NEDO (1984), titulado **“Competence and Competition”** (“Competencia y competitividad”), que revelaba que los empresarios de Alemania Occidental gastaban casi tres veces más en educación y formación profesional inicial y continua que los empresarios del Reino Unido.

El Gobierno del Reino Unido ha tendido a imitar el ejemplo de Estados Unidos (no necesariamente afortunado) en cuanto a la innovación en las relaciones entre la empresa y la formación. Como señala Unwin (1991):

*“...hay una diferencia reconocida entre los sistemas educativos que pueden denominarse “gestionados” (en gran parte, del mundo anglófono) y los ‘administrados’.*

*A nivel mundial, en el ámbito de las instituciones de educación o formación, la presión apunta hacia la autonomía, el corporativismo, la “gestión” y los presupuestos globales.”*



*“La Boston Compact alentó al Gobierno Thatcher en 1986 a que financiara, a través de lo que entonces era la Comisión de Servicios de Mano de Obra (Manpower Services Commission), una serie de asociaciones similares en los centros urbanos del Reino Unido, pese a los indicios de que en Boston no todo funcionaba bien.”*

Los propios TEC fueron inspirados por los PIC (Private Industry Councils) de Estados Unidos. Cabe preguntarse si la emulación de experimentos relativamente poco afortunados en Estados Unidos es

simplemente un producto de la incapacidad ministerial para enfrentarse con lenguas distintas al inglés.

Es cierto que muchas de las tendencias mencionadas son de ámbito mundial, no específicas del Reino Unido (incluso los franceses hablan de “le marketing”), pero el ejemplo del Reino Unido se considera como el más radical y es realmente poco representativo de las tradiciones de los Estados europeos de tamaño medio. Por supuesto, quizá ello se deba a su vez a que este país va a la cabeza del proceso.

#### Bibliografía

**Bengtsson, Jarl** (1933) Labour Markets of the Future: the challenge to education policy makers, en **European Journal of Education**, Volumen 28, nº 2 (ed. Parkes). The European Cultural Foundation, Amsterdam.

**Burke, John** (1991) Competence and Higher Education: implications for institutions and professional bodies, en **Change and Intervention - Vocational Education and Training** (Raggatt p. & Unwin L. eds.). The Falmer Press, Londres.

**Further education unit** (1984) **Towards a Competence-based System**, Londres.

**Gordon, Jean**, en preparación en 1993, **Comparative Analysis of the systems and procedures of certification of qualifications in the European Community**, CEDEFOP, Berlín.

**Gordon, Jean & Parkes, David** (1992) Strategies for VET in Europe, AVCI, Londres.

**Haffenden y Brown** (1989) Towards the Implementation of Competence-based curricula in Colleges of Further Education, en Burke J. (ed.) **Competency-based Education and Training** Falmer Press, Lewes.

**Jessup, Gilbert** (1991), **Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training**, Ibid.

**Levy, Margaret; Matthews, David & Oates, Tim** (1989), **A Guide to Work-based learning Terms**, FE Staff College, Bristol.

**Mansfield, Bob** (1989), Competence and Standards, en Burde J. (ed.) **Competency-based Education and Training**, Ibid.

**Mansfield, Bob y Matthews, David** (1985), **Job Competence: a description for use in Vocational Education and Training**, FESC, Bristol.

**Messick, Samuel** (1982) **Abilities & Knowledge in Educational Achievement Testing** (Princeton, New Jersey).

**Pratley, Beryl** (1988), Who's Driving the Curriculum now? en **Planing the FE curriculum, Implications of the 1988 Education Reform Act**, (eds. Kedney & Parkes) F.E.U. Londres.

**Raggatt, Peter** (1991) Quality Assurance and NVQs, en **Change and Intervention - Vocational Education and Training** (Raggatt p. & Unwin L. eds.), The Falmer Press, Londres.

**Sanderson, Michael** (1993) Vocational Education and Training: a historian' view, en **European Journal of Education**, Volumen 28 nº 2, Ibid.

**Standaert, Roger**, Technical Rationality in Education Management: a survey covering England, France and Germany, en **European Journal of Education**, Volumen 28 nº 2, Ibid.

**Udace** (1989) **Understanding Competence** - Unit for the Development of Adult Continuing Education, Leicester.

**Unwin, Laura** (1991) Meeting the Needs of a “Global Society”: Vocational Training in the U.S.A., en **Change and Intervention - Vocational Education and Training** (Raggatt P. & Unwin L. eds.) Ibid.

**Wolf, Alison**: Some Final Thoughts: Vocational Education Policy in a European Context, en **European Journal of Education**, Volumen 28 nº 2, Ibid.

**Wolf, Alison** (1990) Unwrapping Knowledge and Understanding from Standards of Competence, en **Knowledge & Competence: Current issues in Training and Education** (eds. Black & Wolf) COIC Department of Employment, Londres.