
LA ENSEÑANZA EN COMPETENCIAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Antonio Monclús Estella, Carmen Sabán Vera *

SÍNTESIS: En este trabajo se presenta una rápida radiografía histórica, necesaria para situar y entender adecuadamente el presente de la educación. Los autores analizan el moderno enfoque de la enseñanza centrada en el desarrollo de las competencias, y lo enraízan en el replanteamiento que supuso para la educación que se la considerara como un proceso permanente, como una práctica educativa a lo largo de toda la vida. Un concepto en transformación dentro del marco de la actual sociedad del conocimiento.

Desde su creación y hasta la actualidad no se puede comprender la acción en educación desarrollada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), sin tener en cuenta los dos postulados que condicionan toda su labor educativa: la democratización de la educación y la educación continua.

Asimismo, se identifican las dimensiones de este proceso global de la educación: sujeto, objetivos, contenidos, métodos y agentes, lo cual implica un tipo de aprendizaje abierto a las necesidades sociales, laborales, económicas y culturales del mundo actual, y para el que el modelo de enseñanza por y en competencias resulta el adecuado, tal y como el análisis de los últimos documentos de la Unión Europea permite comprobar.

De este modo, se analizan las líneas de la Unión Europea sobre el modo de aprender de las personas, tanto en los sistemas formales como en los no formales, e incluso en las actividades informales como el aprendizaje autodidacta. Este aprendizaje, de cara al futuro, supone enfocar la enseñanza no desde los contenidos sino buscando la formación en competencias, como se muestra en el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) [*Lifelong Learning Programme (LLP)*] del año 2006, que sustituye e integra los programas Sócrates y Leonardo da Vinci, entre otros, para el período 2007-2013.

Palabras clave: enseñanza en competencias; educación continua; UNESCO; Unión Europea; Programa de Aprendizaje Permanente.

159

* Catedrático y profesora, respectivamente, de Didáctica y Organización Educativa en la Universidad Complutense de Madrid, España.

SÍNTESE: Neste trabalho, apresenta-se uma rápida radiografia histórica necessária para se situar e entender adequadamente o presente da educação. Os autores analisam o moderno enfoque do ensino centrado no desenvolvimento das competências, e o enraizam no novo enfoque que considera a educação um processo permanente, como uma prática educativa ao longo de toda a vida. Um conceito em transformação dentro do marco da atual sociedade do conhecimento. Desde a sua criação e até a atualidade não se pode compreender a ação em educação, desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sem se ter em conta os dois postulados que condicionam todo o seu trabalho educativo: a democratização da educação e a educação contínua.

Ao mesmo tempo, identificam-se as dimensões deste processo global da educação: sujeito, objetivos, conteúdos, métodos e agentes, o qual implica um tipo de aprendizagem aberto às necessidades sociais, trabalhistas, econômicas e culturais do mundo atual, e para o qual o modelo de ensino por e em competências resulte o adequado, tal como a análise dos últimos documentos da União Européia permite comprovar. Deste modo, analisam-se as linhas da União Européia sobre o modo de as pessoas aprenderem, tanto nos sistemas formais como nos não formais, e inclusive nas atividades informais como a aprendizagem autodidata. Esta aprendizagem, de cara ao futuro, supõe focar o ensino não a partir dos conteúdos senão buscando a formação em competências, como se mostra no Programa de Aprendizagem Permanente (PAP) [Lifelong Learning Programme (LLP)] do ano 2006, que substitui e integra os programas Sócrates e Leonardo da Vinci, entre outros, para o período 2007-2013.

Palavras-chave: ensino em competências; educação contínua; UNESCO; União Européia; Programa de Aprendizagem Permanente.

ABSTRACT: This paper presents a quick historic diagnosis that is in fact necessary to correctly understand the current situation in the field of education. The authors analyze the modern teaching approach, based on skill development. It is their belief that this approach takes root in the new vision that is entailed by considering education as a permanent process, a life-long educative practice. An ever changing concept in today's knowledge society.

Since the organization was created and into our days, the actions of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) cannot be understood without taking into consideration the two postulates which condition every educative task: education democratization and continuing education.

In this sense, the different dimensions of this global process of education are identified: subject, goals, content, method and agent. All this entails a certain type of learning process, open to the social, economic, cultural and labor needs of today's society. This learning process has its suitable counterpart in the skill-focused teaching approach, as stated in the last analysis carried out by the European Union.

In this very same way the European Union guidelines on learning processes are analyzed, both in formal and non formal systems, and even in informal activities such as self-taught learning. This kind of learning implies focusing teaching activities not in content transmission but in skill development, as shown in the Lifelong Learning Programme (LLP) of year 2006, which replaces and integrates, among others, the Socrates and Leonardo da Vinci programmes for the 2007-2013 period.

Keywords: skill based teaching approach, continuing education, UNESCO, European Union, Lifelong Learning Programme.

1. LA UNESCO

La opción, decidida y regulada normativamente, de una enseñanza basada en el aprendizaje y desarrollo de competencias es el marco en que se sitúa actualmente el problema de la caracterización de la enseñanza en general. Pero esto no es una idea o una práctica que surge *ex novo*. Aunque es indiscutible su relación y vinculación con la sociedad del conocimiento (Monclús y Sabán, 2007), es importante no olvidar su ubicación en una perspectiva más amplia, como es el replanteamiento que supuso el enfoque de la educación como un proceso permanente.

Como tantas veces se ha constatado, el replanteamiento de la educación en los años de la segunda posguerra mundial vino motivado, tanto para la UNESCO como para educadores líderes como Paulo Freire, por la necesidad de buscar una alternativa de raíz al enfoque tradicional de la enseñanza.

La novedosa consideración de la educación como proceso permanente que entonces se configuró, aparecía ligada a otro concepto prioritario, por ejemplo para el clásico informe de Edgar Faure, titulado *Aprender a ser*, como era el de la democratización de la educación.

Recordamos que, salvo excepciones, bien señaladas en su momento por Gelpi (1990), la historia de la educación se ceñía a la infancia-adolescencia, y a la juventud en el caso de la educación universitaria, si bien este campo perteneció de manera casi exclusiva al género masculino hasta no hace muchos decenios. Incluso Jean Comenius, tan avanzado en otros aspectos, no fue nada modernizador en este tema. Pero respecto a la afirmación del derecho de todos a la educación, la misma no proviene de la UNESCO sino que es muy anterior a ella: aparece en la *Didáctica magna*, capítulo IX, 1 de Comenius. Para él, todos los niños, hijos de ricos, de nobles y poderosos o de pobres, obreros y

campesinos, ya sea que habiten en las grandes ciudades o en la más pequeña aldea, deben poseer el mismo privilegio: recibir instrucción escolar.

Después de la fundación de la UNESCO (Monclús y Sabán, 1997; Ortega y otros, 2006), Jan Opocensky recordaba a sus fundadores esta exigencia democrática: la de una educación común a todos los niños sin distinción de sexo u origen social, desde la escuela maternal a la universidad. Y en el «Preámbulo» de la Constitución de esta organización se recogen no solo las ideas de Opocensky, sino también el pensamiento profético de Comenius. Sin embargo, este último fue demasiado hijo de su tiempo al centrar, o incluso circunscribir la educación al mundo de los niños, y en todo caso al de la juventud, dejándola, desde luego, al margen del mundo de los adultos. Pero cuando la propia UNESCO se propuso contribuir a la paz y a la seguridad estrechando –mediante la educación, la ciencia y la cultura– la colaboración entre las naciones a fin de asegurar entre todos los pueblos del mundo, el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, se comprobó que sin el mundo de los adultos esta era impensable.

Desde entonces y hasta la actualidad no se puede comprender la acción de la UNESCO en educación sin tener en cuenta los dos postulados que van a condicionar toda su labor educativa, es decir, la democratización de la educación y la educación permanente.

Hay una idea que unifica estos diversos elementos o enfoques, y que caracteriza como tal a la educación permanente, la idea de «proyecto global». De hecho, en la *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos* (Ontiveros, 1981, p. 146) se dice que la educación permanente designa un **proyecto global** encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. Dicha **globalidad**, como característica fundamental de la educación permanente, la identifica formando un todo que contiene a la vez al sujeto de la educación en la totalidad de su duración, al contenido de la educación, todos los niveles de educación y, en definitiva, a la totalidad de los métodos educativos, los medios y agentes de la educación. Dicho de otro modo, y desde una perspectiva diacrónica, al principio el de «educación permanente» no era sino apenas un término nuevo aplicado a una práctica concreta existente en algunos casos, la educación de los adultos, por no decir los cursos nocturnos. Más tarde, en la perspectiva de la continui-

dad, se lo ha aplicado esencialmente a la formación continua profesional para venir enseguida a tener en cuenta múltiples aspectos de la personalidad –intelectuales, afectivos, estéticos, sociales y políticos– en una visión integrada de la acción educativa. Fue pasando a designar el conjunto del proceso educativo considerado desde el punto de vista del individuo y desde el punto de vista de la sociedad.

El lenguaje de hoy caracteriza a la educación a lo largo de toda la vida, y en el marco de la sociedad del conocimiento (Unión Europea, 2000; 2006).

Por otra parte, el enfoque global de la educación permanente se debe a la interrelación de dimensiones que se da en la sociedad actual y que impide el aislacionismo. Este marco no se ciñe a contextos locales o nacionales, sino que se refiere también al nivel internacional. De hecho, es esta internacionalización de los problemas, característica de nuestro tiempo, la que ha llevado a hablar de un «nuevo orden internacional de la educación» en el contexto de los organismos internacionales dedicados directa o parcialmente al tema educativo (Monclús, 1995, p. 43).

Conviene hacer un recorrido diacrónico de la UNESCO para ver los aspectos de este proceso global de la educación permanente. Así, se habla de:

- El **sujeto**. Se trata del ser humano de cualquier edad, desde la primera infancia hasta la tercera edad (UNESCO, 1977).
- El **contenido** de la educación comprende todo aquello que pueda ser enseñado desde el nivel preescolar hasta el universitario. Todo aquello que permita al ser humano lograr su formación física, intelectual, cultural y profesional. El Informe del Director General de 1968 señalaba que se trataba de englobar la enseñanza escolar y universitaria en una síntesis totalizadora donde la educación extraescolar y la educación llamada de adultos, «consideradas generalmente aún hoy como marginales», están destinadas a aparecer como el centro y lo esencial (UNESCO, 1969).
- Los **métodos**. Así en la Resolución 4.2. de 1968 se expresa que la educación permanente engloba todas las formas de educación escolar y extraescolar. Estos métodos vienen referidos a unos **medios** para asegurar dicha educación

permanente. Y al mismo tiempo que afirma que el libro es un útil indispensable para la educación permanente, un instrumento privilegiado de la educación y de la cultura, ya entonces reconoce la importancia de los medios de comunicación en el proceso de educación permanente, pues gracias a los medios de información, y en ese momento sobre todo a la utilización intensiva de la radio, los conocimientos podían penetrar en profundidad en ambientes inaccesibles, hasta allí, a los medios clásicos.

Posteriormente, se iría constatando que las nuevas tecnologías habrían de permitir la evolución de los sistemas educativos hacia «sistemas abiertos», pudiendo introducir en ellos redes de distribución de información cada vez más numerosas, memorias más potentes y mecanismos de control y de evaluación de eficacia creciente.

- Los **agentes** de la educación permanente. La UNESCO llama en este sentido la atención sobre el hecho de que la responsabilidad no debe implicar solamente al sistema escolar, sino que debe estar repartida entre las escuelas, las empresas y la educación extraescolar, estableciéndose a este efecto una cooperación activa entre educadores, dirigentes, técnicos, trabajadores y autoridades.

164

Se puede decir, entonces, que a finales de la década de los sesenta el enfoque de la educación permanente estaba claramente situado. De hecho, es significativo que la UNESCO en 1970 invitara a los Estados miembros a prestar toda la atención necesaria a los estudios del problema de la educación permanente, a desarrollar la colaboración con el fin del intercambio de ideas y de experiencias en relación con la educación permanente y sus aspectos teóricos y prácticos.

Esto no significa que se trate de una noción definida y cerrada. Si se comparan, por ejemplo, los dos primeros planes a mediano plazo, se puede constatar que la referencia a la educación permanente varía de uno a otro. En el *Segundo plan a mediano plazo (1984-1989)* se da poca relevancia a la educación de adultos, y la referencia a ella se hace solamente bajo la perspectiva de la educación permanente (UNESCO, 1983), mientras que se da especial relevancia a la educación escolar y la alfabetización como medios para lograr la generalización de la educación (Programa II.1). Ello se debe a la voluntad de insistir sobre ambas,

la educación escolar y la alfabetización, en reacción contra el movimiento de desescolarización que se había apoyado fuertemente sobre la noción de educación permanente y que, de alguna manera, la había acaparado. No hay que olvidar que la educación permanente es un **principio de acción**, una **idea** que penetra y atraviesa toda la acción operativa de la UNESCO, un **ideal** a perseguir. La lectura y el análisis de los documentos y publicaciones oficiales de la Organización a partir de mediados de los años sesenta no deja ninguna duda de que la **democratización de la educación** y la **educación permanente** son los dos postulados fundamentales que sirven de guía para esclarecer y estimular su acción reflexiva y operativa en la esfera de la educación (Monclús, Sabán, 1997).

González Soto (1989) nos dice que la educación permanente, en su concreción en la educación de adultos, tiene unos claros objetivos pues de lo que se trata es de que cada uno sea capaz de conocerse a sí mismo, comprender y modificar su entorno, adaptarse a nuevas situaciones (incluidas las planteadas por la aparición de las tecnologías) y de sentirse libre en cualquier medio para participar en procesos de transformación social. Si a esto se añade la importancia de la participación en grupos de acción desde la preparación individual, se habrá completado el espectro actual del concepto de educación permanente y se habrá encuadrado en su justo medio la educación de adultos. Al fin y al cabo al aprendizaje hay que considerarlo de una vez por todas como «proceso social» y no como una actividad individual que empieza y acaba en cada sujeto sin más punto de referencia que su personalidad aislada.

Como ya mencionáramos, la lectura de los textos oficiales de la UNESCO después de 1968 permite constatar el lugar fundamental que tiene el «principio de la educación permanente», que impregnará toda su acción reflexiva y operativa y será reclamado sin cesar. Por otro lado, esta voluntad de hacer de la educación permanente una dimensión de todas las actividades del sector educativo habrá de verse traducida en los textos oficiales mediante expresiones como «desde la perspectiva de la educación permanente», «desde el espíritu de la educación permanente», «a la luz del concepto de educación permanente», o «en el contexto de la educación permanente». En definitiva, en el planteamiento y la actuación operativa de la Organización la idea de educación permanente será casi omnipresente, y estará siempre en relación con la idea de democratización de la educación. El objetivo central de esta idea será el de favorecer el mayor acceso de toda la población al saber, sin tener en cuenta la edad, sexo, cultura, años de escolarización, formación, salud

mental o física. Es decir, la UNESCO pretende ayudar a los Estados miembros a convertir la educación permanente en una realidad. Como derecho para todos, y a lo largo de toda la vida, seguirá reiterándose (UNESCO, 2000).

Por otro lado, la acción de la UNESCO se desarrolló en las diferentes regiones con el objetivo de que la idea de la educación permanente se convirtiese en una realidad en la práctica pedagógica de los sistemas educativos. Es aquí donde comienza la utilización de un término nuevo aplicado a la educación de adultos, el de «educación continua», que se convertirá en un principio que impregnará el pensamiento y la acción educativa de la UNESCO, la «idea matriz de las políticas» que habrá que poner en marcha en un futuro próximo. Sin embargo, como señalaba Gelpi (1990) la concepción de la educación permanente, así como la explicación y comprensión de sus implicaciones, no va a ser tarea fácil, dada la realidad social de nuestro tiempo en la que la educación está insertada.

Se puede considerar como punto de partida para el presente análisis del concepto de educación permanente el abandono del que se consideraba como un axioma fundamental de la educación tradicional. Durante mucho tiempo la enseñanza había tenido por misión el preparar para funciones tipo, para situaciones estables, para un momento de la existencia, para una profesión determinada o un empleo dado, para absorber un saber convencional, ancestralmente delimitado, concepción que todavía prevalece demasiado a menudo. Sin embargo, la noción de la adquisición en la edad juvenil de un bagaje intelectual o técnico suficiente para toda la existencia está pasada de moda. Es un axioma fundamental de la educación tradicional que se derrumba, como puntualizará el *Informe Faure*.

166

2. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Señalaba Ferrández (1989, p. 7) que existen dos errores habituales cuando se encara la temática de educación de adultos desde la perspectiva de nuevos aprendizajes. El primero consiste en creer que, al ser un modelo no formal en su manifestación fenomenológica más habitual, se puede prescindir de la conceptualización de un diseño que vehicule la macro y microprogramación. Los profesionales del campo educativo de los adultos provienen de múltiples ámbitos formativos, en

medios en los que han sido dominantes la intuición o la acción ciega desde el punto de mira sistémico.

El segundo error es consuetudinario aun en aquellos profesionales que, formados inicialmente para estos menesteres educativos, sectorializan y delimitan los planteamientos didácticos, acotándolos a acciones educativas concretas. Es decir, pierden el horizonte integral que es propio y sustantivo de la educación permanente, y, por lo tanto de su subconjunto educación de adultos. Es difícil negar que en una sociedad sectorializada y compartimentada se tiene que exigir una política integral e integrada que permita abarcar todos los campos de la formación y el desarrollo (social, económico, personal, cultural, educativo, etc.), y que a la vez posibilite una pluralidad de actuaciones en la política de formación de manera que se permita la adaptación de los procesos de aprendizaje a las necesidades de las personas y grupos interesados. La educación de adultos es, y supone, una acción global dentro de un sistema abierto; es, por tanto, integral y polivalente.

El concepto de educación permanente va a seguir enriqueciéndose según se incorporen los modelos cualitativos de investigación, y en concreto, los de investigación participativa, y se aumente la reflexión de los fenómenos a la luz de las teorías simbólicas y sociocríticas. Si se analiza la situación actual, desde la retrospectiva que se inicia en la segunda mitad del pasado siglo, el cambio es significativo. Se ha saltado de unos sistemas «dados» a unos modelos «reflexivos»; se ha pasado de diseños estructurales y formales a diseños reconceptualizadores en constante cambio. La animación sociocultural ha sido un instrumento útil para lograr la participación social, y, desde ella, la promoción participativa. La animación sociolaboral está abriendo nuevas formas de hacer y planificar en el mundo laboral. La aportación de nuevos instrumentos, desde la práctica y la investigación, configura nuevos constructos y principios que perfilan nuevas teorías. La espiral del cambio y de la innovación está en marcha hacia nuevos procesos reconceptualizadores (Ferrández, 1989, p. 11).

La educación de adultos no se concreta en acciones puntuales si quiere mantener la globalidad del sistema como algo que le es propio a su sustantividad. Sin embargo, esta integralidad no implica que se acomoden los programas de acción a la realidad de la comunidad y de los individuos. En unas ocasiones será prioritaria la formación, reciclaje o perfeccionamiento laboral (ocupacional, profesional, etc.); en otras, lo será la acción social y la participación en grupos de acción; también

habrá momentos en los que lo inmediato será la alfabetización o compensatoria. En nuestro contexto social, hoy, es prioritario lo laboral, ya que de sus anomalías nacen las deficiencias de la promoción participativa, con lo que de necesidades culturales, técnicas, instrumentales, motivos, de dinámica de grupos, etc., conlleva. No se pierde el concepto de «integridad» y se prioriza lo que se considera como «cuidados intensivos». Toda esta cuestión proviene de la movilidad laboral en todos sus ámbitos, lo cual hace acompañar de la necesidad de cambios en el puesto de trabajo y en las funciones y competencias de la ocupación a través del largo o corto tiempo ejercida. Lo importante en este punto es comprender que la validez de una formación alcanzada tiene poca pervivencia. Por lo tanto, el currículo que se establezca para la actual educación de adultos no es un currículo dado, y, como tal, válido para todas las situaciones, indistintamente de su contexto espacial y temporal. Debe ser un instrumento elaborado por los participantes en la educación de adultos, aunque con referencia permanente a las necesidades sociales e individuales en constante dialéctica. De este modo, se produce la convergencia de la teoría recibida y la teoría reflexiva. En definitiva, se puede decir que la construcción del currículo se elabora sobre dos elementos: la conciencia de quienes participan en él y, especialmente, los docentes y las realidades objetivas de la estructura curricular y social dentro de la cual existen (Ferrández, 1989 y 2002).

3. EL MEMORÁNDUM DE LA UNIÓN EUROPEA

A partir del informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI –Informe Delors– publicado con el título *La educación encierra un tesoro*, la UNESCO prefiere hablar de «educación a lo largo de toda la vida», ampliando el territorio de la educación y evitando ceñirse a la dimensión esencialmente cronológica de la educación permanente.

Asimismo, el *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* de la Unión Europea (2000) señala que una educación a lo largo de toda la vida es la base fundamental para la ciudadanía activa y la empleabilidad en la Europa del siglo XXI. Las transformaciones económicas y sociales están modificando y haciendo más exigente el perfil de aptitudes básicas que todos deben poseer como cualificación mínima que permita participar activamente en la vida laboral, familiar y comunitaria a todos los niveles, desde el local al europeo. Por ello, concluye que las capacidades

generales, profesionales y sociales se superponen cada vez más por sus contenidos y funciones.

El *Memorandum* coloca estas nuevas cualificaciones básicas como las requeridas para una participación activa en la sociedad y en la economía del conocimiento, en el mercado laboral y en el trabajo, en la vida real y en contextos virtuales, en una democracia y como individuo con un sentido coherente de su identidad y de su dirección en la vida.

Dentro de estas cualificaciones algunas son nuevas, como las relativas a la informática y a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), mientras que otras reaparecen con mayor fuerza y sentido que antes, como es el caso de los idiomas. Por otro lado, cabe destacar la importancia de aptitudes sociales como la confianza, la capacidad de toma de decisiones, de asunción de riesgos, pues se espera que los individuos tengan un comportamiento más autónomo que antes. Todas las personas deberán adquirir aptitudes de carácter general como aprender a aprender, a adaptarse a los cambios y a gestionar enormes flujos de información.

Siendo el dominio de estas cualificaciones básicas importante, solo supone un primer paso dentro de un aprendizaje continuo durante toda la vida (García Fraile y Sabán, 2007), porque los perfiles de aptitudes, capacidades y experiencia que exigen los mercados laborales de nuestro tiempo cambian sin cesar. La carencia o inadecuación de las competencias, particularmente en el campo de las TIC, se pueden considerar una justificación de la persistencia, en algunas regiones europeas y en algunos sectores productivos así como en ciertos grupos desfavorecidos, de altos niveles de desempleo.

Los sistemas formales de educación y formación de los Estados miembros, según se recoge en el *Memorandum*, son responsables de lograr, en la medida de lo posible, que todos los ciudadanos adquieran, actualicen y conserven una cualificación mínima determinada.

En la Unión Europea resulta cada vez más necesaria la información sobre el modo de aprender de las personas, tanto en los sistemas formales como no formales de la educación, pero incluyendo también las actividades informales como el aprendizaje autodidacta. Las capacidades se pueden adquirir de diversas maneras, y es esencial poder hacer un seguimiento tanto de la adquisición como de la pérdida de estas capacidades. Hay que poder evaluar los resultados sociológicos del

aprendizaje (como los relacionados con la ciudadanía, el medio ambiente o la protección de los consumidores), los relacionados con el empleo y aquellos considerados de carácter personal entendidos en su sentido más amplio (capacidades básicas, el bienestar económico, la salud, el bienestar físico y mental, la satisfacción personal, etcétera).

No en vano el *Memorandum* reconoce, asimismo, la importancia de tener en cuenta, en relación con el aprendizaje permanente, conceptos como la motivación, las expectativas y la satisfacción, pero sin alejar del centro del debate la cuestión fundamental como es la inversión personal en tiempo y dinero. Por otro lado, debe aclararse el papel a desempeñar por distintos protagonistas en el mundo de la educación, como las empresas, las organizaciones no gubernamentales, los organismos profesionales, las autoridades locales, el Estado y, por supuesto, las personas.

El citado documento, en primer lugar y en relación a los sistemas de formación y de educación, reconoce que deben proporcionar a las personas las capacidades básicas necesarias en la sociedad del conocimiento. En segundo lugar, en cuanto a la efectividad con que el sistema de educación formal proporciona un acceso generalizado a la adquisición de las capacidades mínimas y el desarrollo de una cultura del aprendizaje, plantea que deben seguir analizándose en relación con el aprendizaje permanente. El sistema tradicional, con sus profesores trabajando para instituciones educativas y enseñando a alumnos inscritos en programas específicos que les permiten obtener cualificaciones y diplomas tras cumplir un período determinado, debe adaptarse para dar cabida a programas modulares, trayectorias de estudio y cualificación no secuenciales, programas de educación abierta y a distancia y de aprendizaje autodidacta.

La Unión Europea es consciente de que, a medida que nos internamos en la era del conocimiento, cambian los conceptos de lo que es el aprendizaje, de dónde y cómo se realiza y para qué sirve. En este sentido, el *Memorandum* confía en que los métodos y contextos didácticos reconozcan y reflejen una gama cada vez más diversificada de intereses, necesidades y expectativas, no solo de individuos, sino de grupos de intereses específicos en sociedades europeas multiculturales.

Es preciso adaptar los sistemas de aprendizaje al modo en que los ciudadanos viven y organizan su existencia, pues la mayoría de las prestaciones de los sistemas educativos y de formación siguen estando

organizadas y siendo enseñadas como si los modos tradicionales de planificar y organizar las vidas no hubieran cambiado. Esta cuestión es de vital importancia a la hora de lograr la igualdad entre hombres y mujeres y de canalizar una población de la tercera edad cada vez más activa.

Enfocar la enseñanza no desde los contenidos sino buscando la formación en competencias, implica un aprendizaje activo que presupone la motivación para aprender, la capacidad para emitir un juicio crítico y la facultad para saber cómo aprender.

El cometido insustituible de la enseñanza consiste en alimentar precisamente esa capacidad del ser humano para crear y usar los conocimientos (MECD, 2000, p. 37).

4. PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE

Recientemente, la Unión Europea ha vuelto sobre el tema planteando el PAP-LLP (2006) para aplicarse entre 2007 y 2013, sustituyendo e integrando, entre otros, los programas Sócrates y Leonardo da Vinci. El objetivo general del programa es contribuir, mediante el aprendizaje permanente, al desarrollo de la comunidad como sociedad del conocimiento avanzada, con un crecimiento económico sostenible, más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social, garantizando al mismo tiempo una buena protección del medio ambiente en beneficio de las generaciones futuras.

La política del aprendizaje permanente tiene una triple dimensión:

- **El aprendizaje permanente y la innovación tecnológica.** En la sociedad de la información y en la economía basada en el conocimiento se producen unas transformaciones tecnológicas, económicas y sociales a una velocidad vertiginosa. Estas transformaciones son tan radicales que resulta crucial dotar a las personas de las necesarias capacidades o habilidades básicas que les permitan actualizar, asimilar, transferir y compartir conocimientos, que aumenten su capacidad de adaptación a situaciones en constante cambio.

-
- **El aprendizaje permanente y la inclusión social.** Permite otorgar más autonomía a la persona ayudándole a tomar decisiones y asumir responsabilidades en el diseño de sus proyectos vitales, en su desarrollo personal y profesional. En este sentido, la estrategia del aprendizaje a lo largo de toda la vida puede y debe atender especialmente a las personas desfavorecidas (por razones de sexo, edad, origen social o étnico) que normalmente cuentan con menor grado de formación o educación dotándoles de las competencias básicas actualizadas necesarias para aumentar su empleabilidad y facilitar así su inclusión social.
 - **El aprendizaje permanente y la ciudadanía activa.** Contribuye a una mejor comprensión de la sociedad, de los derechos y deberes de los ciudadanos, y del funcionamiento del sistema político y económico, local, estatal, europeo, con lo que las personas podrán influir más eficazmente en las decisiones que les afectan directamente y así fomentar su participación en asociaciones, partidos políticos, sindicatos, ONG y medios de comunicación de masas, entre otros.

El aprendizaje permanente debe garantizar que los ciudadanos europeos tengan las mismas oportunidades para adaptarse a las demandas que impone la transformación social y económica y, de este modo, poder participar activamente en la concepción del futuro de Europa.

La Unión Europea trata de situarse en relación con el ritmo de cambio actual. No en vano, como señala García Carrasco (2006), hoy en la sociedad de la información la demanda de la alfabetización se multiplica. Son «alfabetizaciones múltiples», y el sentido de la lectura expande su función en la experiencia vital, pues ni siquiera basta el concepto de alfabetización funcional para constatar lo que está ocurriendo.

Numerosos son los especialistas que coinciden en señalar las urgencias del momento que los documentos de la UE programan. W. Jütte y C. Kloyber (2006), por ejemplo, resaltan que en los países de la Unión se hacen múltiples esfuerzos para desarrollar una política coherente enfocada a la educación para la vida y el trabajo con el fin de lograr la participación de todos los ciudadanos en el proceso de aprendizaje. Tanto la educación como el aprendizaje, en este sentido, influyen en todos los campos de la sociedad y emigran de sus contextos tradicionales e

institucionales. Y dentro de este marco resalta de forma generalizada el tema de las competencias.

5. LAS COMPETENCIAS

Se acostumbra señalar que un planteamiento general sobre competencias básicas ha de tener en cuenta (Tanguy, 1998):

- La competencia global determinada (en términos de ***ser capaz de***).
- Las capacidades generales que implican dicha competencia global (que se refieren generalmente a cuatro tipos de acción como: ***informar, organizar, realizar, comunicar***).
- Las capacidades y competencias finales, en términos de ***saber***, de ***saber-hacer***, e incluso, de ***saber transmitir***.

Si bien, para que este proceso funcione y tenga coherencia, es necesario poner en relación las funciones y actividades formativas principales con el campo del empleo y de la vida profesional. Se hace necesario poner en relación las competencias finales a adquirir con el saber y el saber-hacer.

173

El concepto de competencia adquiere un nuevo significado en este contexto como eje de nuevos modelos de educación y de organización del trabajo. Dicho concepto ha sido analizado desde numerosas perspectivas e intentos de definición, e incluso su aplicación en cada país está dependiendo de sus formas particulares de desarrollo y del diseño de las políticas educativas y laborales (Sabán, 2000; Zabala y Arnau, 2007).

5.1 LAS COMPETENCIAS Y CONOCER

Con grandes diferencias, tres metodologías principales han desarrollado experiencias concretas en la identificación de competencias: el análisis conductista, el análisis constructivista y el análisis funcional según los estudios sobre análisis ocupacional y funcional del trabajo del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER, 1998, p. 17).

-
- La primera metodología está determinada por un análisis ocupacional centrado en la identificación de los comportamientos laborales en relación con tareas y ocupaciones, empleando la categoría de ocupación como elemento central.

Dentro de este enfoque destacan tres instrumentos a la hora de identificar las competencias: la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO), el Estudio de Análisis Ocupacional (EAO), y el Desarrollo de un Currículum [*Developing a Curriculum (DACUM)*].

- La aplicación de la metodología constructivista se fundamenta en el modelo de formación desarrollado por Bertrand Schwartz. Allí, la relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo y las necesidades de sistematización del conocimiento o teoría, es más significativa cuando se llega a los conocimientos teóricos a partir de las condiciones de trabajo que se pueden identificar como situaciones originales. En este caso la noción de competencia no queda delimitada tan solo por las condiciones del mercado, sino que cobra especial importancia la persona, sus objetivos y posibilidades, incluyendo no solo a aquellas con alto nivel de desempeño laboral sino también a quienes tienen un bajo nivel educativo. Esta perspectiva está presidida por la idea de participación activa del trabajador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una concepción de la formación como continua y permanente.
- El enfoque funcional se basa en la identificación por desglose o desagregación y la ordenación lógica de las funciones productivas que se realizan en un centro de trabajo; se trata de una metodología básicamente comparativa, entre resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores, cotejando unos con otros. En este caso la competencia se identifica con la capacidad de una persona para realizar una determinada actividad productiva, y la manera más objetiva para determinar su competencia es si es capaz de realizar el trabajo de forma segura y eficiente.

5.2 LAS COMPETENCIAS SEGÚN SABÁN Y MERTENS

Sabán (2000, p. 93) propone la línea analítica de Mertens (1998) para ver las principales características de lo que sería un programa de capacitación por competencias. Según ello, podemos considerar que:

- Las competencias que los alumnos tendrán que cumplir son cuidadosamente identificadas, verificadas por expertos locales y de conocimiento público.
- Los criterios de evaluación son derivados del análisis de competencias, sus condiciones explícitamente especificadas y de conocimiento público.
- La instrucción se dirige al desarrollo de cada competencia y a una evaluación individual por cada competencia.
- La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia.
- El progreso de los alumnos en el programa se produce a un ritmo determinado por ellos y según las competencias demostradas.
- La instrucción es personalizada al máximo posible.
- Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una frecuente retroalimentación.
- El énfasis es puesto en el logro de resultados concretos.
- El ritmo de avance de la instrucción es individual y no de tiempo.
- La instrucción se hace con material didáctico que refleja situaciones laborales reales y experiencias en el trabajo.
- Los materiales didácticos de estudio son modulares, incluyen una variedad de medios de comunicación y son flexibles en cuanto a las materias obligatorias y a las opcionales.
- El programa en su totalidad es cuidadosamente planeado, y la evaluación sistemática es aplicada para la mejora continua del programa.

-
- La instrucción frecuente en grupos grandes ha de ser evitada.
 - La enseñanza deber ser menos dirigida a exponer temas y más al proceso de aprendizaje de los individuos.
 - Los hechos, conceptos, principios y cualquier otro tipo de conocimiento deben ser parte integral de las tareas y funciones.
 - La participación de los trabajadores y el sindicato es esencial en la estrategia de capacitación desde la identificación de las competencias.

Este sistema de capacitación por competencias requiere, para Mertens (1998, p. 85), que la oferta educativa se pueda transformar continuamente para dar respuesta a las nuevas demandas de competencias que van apareciendo, frente a las que el modelo educativo predominante, basado en enseñanza impartida en cursos y organizado mediante programas establecidos, se va haciendo inoperante. De este modo se evoluciona hacia una situación menos academicista y más orientada hacia el análisis de las necesidades individuales y colectivas de los trabajadores, hacia un modelo de «aprender a aprender».

176

5.3 LAS COMPETENCIAS Y LA UNIÓN EUROPEA

La Unión Europea define las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su desarrollo y realización personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

En esta línea, desde el Consejo Europeo de Lisboa se ha venido reconociendo la educación permanente dentro del marco de la era del conocimiento, como factor crucial para el futuro de la Unión así como para el desarrollo de los sistemas de educación y formación. Por ello, se recomienda un cambio de dichos sistemas para poder afrontar los retos que supone la sociedad del conocimiento y la mundialización, persiguiendo objetivos más amplios y con mayores responsabilidades ante la sociedad. Desde este punto de vista, el Consejo Europeo sostiene que la educación y la formación desempeñan un papel importante a la hora

de estructurar la cohesión social, de prevenir la discriminación, la exclusión, el racismo y la xenofobia, y de fomentar, pues, la tolerancia y el respeto de los derechos humanos (Unión Europea, 2002, p. 4).

En el *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa* (Unión Europea, 2002) se establece como uno de los objetivos estratégicos el de mejorar la calidad y la eficacia de dichos sistemas en la UE. Y, dentro de este, se destaca el Objetivo 1.2.: desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento.

Este objetivo parte del hecho de que en la Unión no existe un concepto común en cuanto a las que se pueden considerar como capacidades básicas. Para unos, este concepto se acerca más a la alfabetización; para otros, se diferencia del concepto de competencia. Por ello, desde el Consejo de Lisboa, la reunión de Ministros de Educación e investigación en Upsala, así como en la disposición sobre aprendizaje permanente, las competencias clave pueden inscribirse dentro del siguiente marco (Unión Europea, 2002, p. 8):

- Conocimientos aritméticos y alfabetización (capacidades fundamentales).
- Aprender a aprender.
- Competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología.
- Competencias sociales.
- Lenguas extranjeras.
- Espíritu empresarial.
- Capacidades en TIC y en el uso de la tecnología.
- Cultura general.

Estas competencias clave deberían ser validadas mediante instrumentos adecuados. Para ello, el citado documento señala la necesidad de un trabajo metódico, aunque reconociendo el hecho de la complejidad de la evaluación en algunos ámbitos, como el de la adquisición de aptitudes sociales, imprescindibles a la hora de lograr una cohesión social y la promoción de la ciudadanía activa.

5.4 LAS COMPETENCIAS Y LA OIT

Desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT) también se reconoce la importancia de la adquisición de capacitaciones y del aumento de la inversión en educación y formación como clave para el desarrollo económico y social: se aumentan la productividad y los ingresos, y se facilita la participación de todos en la vida económica y social.

En un documento titulado *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento* (OIT, 2003) se señala que el trabajo es la base para la independencia, la autoestima y el bienestar de las personas, y por lo tanto, constituye la clave de la calidad de vida en general de la gente. Muchos países, tanto industrializados como en desarrollo, están situando a la persona en el centro de los procesos de educación y formación. En efecto, se está convirtiendo en la arquitecta y artífice responsable del desarrollo de sus propias capacitaciones, con el apoyo de las inversiones públicas y de las empresas en la educación permanente. La democracia consiste en dar facultades al individuo. Este documento apunta que son diversos factores (económicos, sociales y tecnológicos) los que están contribuyendo a que la atención principal gire en torno a la persona (OIT, 2003, pp. 8-9).

178

En primer lugar, en toda economía moderna actual, la producción de bienes y servicios tiende a apoyarse en el capital humano más que en el capital material: esto es, en el conjunto de conocimientos y capacitaciones (individuales y colectivos) de sus trabajadores [...].

En segundo lugar, se observa una evolución desde un planteamiento pasivo y orientado al docente para la adquisición de conocimientos y calificaciones, hacia el aprendizaje para la vida y el trabajo, orientado en función de la persona. El proceso de educación y formación oficial está evolucionando para centrarse cada vez menos en la mera transmisión de informaciones (que sigue siendo demasiado frecuente en el mundo actual) para centrarse más en enseñar a las personas a aprender, de modo que puedan encontrar la información por sí mismas [...].

En tercer lugar, las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y en particular las tecnologías que se basan en Internet, ofrecen grandes oportunidades.

En relación con la formación y el aprendizaje en un mundo globalizado, la OIT apunta a que la cuestión radica en determinar las políticas y estrategias que pueden contribuir mejor a que los países logren un desarrollo económico y social sostenido, sean eficaces en un entorno internacional cada vez más competitivo, y se reduzcan las crecientes desigualdades en términos de ingresos y de acceso al empleo. Para responder a estos retos de la globalización y del aumento de la competencia, la OIT propone una estrategia posible de educación y formación en tres frentes:

- El primer frente debería dar respuesta al reto del desarrollo de los conocimientos y las calificaciones imprescindibles para competir en unos mercados internacionales más ajustados. El acceso universal al aprendizaje permanente sería un requisito previo junto con el reto de que la sociedad del conocimiento tenga un efecto realmente integrador.
- El segundo frente incluiría a las políticas y los programas de educación y formación como instrumentos para mitigar las repercusiones negativas de la globalización (como por ejemplo, tener como destinatarios a los trabajadores en paro y ayudarles a obtener nuevas calificaciones que aumenten sus posibilidades de encontrar empleo).
- El tercer frente consistiría en lograr que la educación y la formación sirvan para dar respuesta a la creciente vulnerabilidad de muchos grupos de población (mujeres, jóvenes y trabajadores escasamente cualificados) que, por falta de educación y de cualificación, se han empobrecido o corren el riesgo de la exclusión social (OIT, 2003, pp. 14-15).

6. RECOMENDACIONES FINALES

En una reciente Recomendación conjunta del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006b) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, se plantea que las acciones de la Unión en esta materia deberán, en primer lugar, contribuir al desarrollo de una educación de calidad, orientada al futuro y adaptada a las necesidades de la sociedad europea. Y ello, apoyando y completando las acciones que los Estados miembros emprendan, con el fin de

garantizar que sus sistemas de educación y formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios necesarios para desarrollar las competencias clave que los preparen para la vida adulta. Se trata, por lo tanto, de constituir una base para el aprendizaje complementario y la vida laboral, así como que los adultos puedan desarrollar y actualizar sus competencias clave, mediante una oferta coherente y completa de aprendizaje permanente.

En segundo lugar, se deberá proporcionar un marco de referencia común a escala europea sobre las competencias clave, que se destina a los responsables políticos, los proveedores de educación y formación, los interlocutores sociales y los propios alumnos. La finalidad es la de facilitar las reformas nacionales y el intercambio de información entre los Estados miembros y la Comisión, en el marco del programa de trabajo «Educación y Formación 2010», con fin de alcanzar los niveles de referencia europeos acordados.

En tercer y último lugar, estas acciones deben servir para apoyar a otras políticas conexas, como las políticas sociales y de empleo así como políticas específicas que afectan a la juventud.

Teniendo en cuenta las anteriores premisas, la Unión Europea recomienda desarrollar una oferta de competencias clave para todos en el contexto del aprendizaje permanente que garantice (Unión Europea, 2006b):

- Que la educación y la formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta, y sentar las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral.
- Que se tomen las medidas adecuadas con respecto a los jóvenes que, debido a una situación de desventaja educativa, como consecuencia de circunstancias personales, sociales, culturales o económicas, precisen un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo.
- Que los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas y atender, en particular, a aquellos grupos que se consideren prioritarios en el contex-

to nacional, regional o local, como es el caso de las personas que necesitan actualizar sus competencias.

- Que se establezcan las infraestructuras adecuadas para la educación y la formación continua de los adultos, incluidos los profesores y formadores. E implicando procedimientos de validación y evaluación, las medidas destinadas a garantizar la igualdad de acceso tanto al aprendizaje permanente como al mercado de trabajo, así como dispositivos de apoyo para los alumnos. Y todo ello reconociendo la diversidad de las necesidades y las competencias de los adultos.
- Que la oferta de educación y formación de adultos, destinada a ciudadanos particulares, sea coherente con la política de empleo, la política social, la política cultural, la política de innovación, y con otras políticas que afecten a los jóvenes. Y que, asimismo, se desarrolle a través de la colaboración con los interlocutores sociales y otras partes interesadas.

BIBLIOGRAFÍA

- COMENIUS (Jan Amós Komensky) (1986): *Didáctica magna*. Madrid: Akal. (Primera edición en checo: 1632; primera edición en latín: 1640).
- CONOCER (1998): *Análisis ocupacional y funcional del trabajo*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- DELORS, J. (1996): *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*. París: Odile Jacob/UNESCO. Traducción al español: *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO. Compendio disponible en: <http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf>.
- FERRÁNDEZ, A. (1989): «Modelos organizativos de la educación de adultos», en Q. MARTÍN-MORENO (coord.), *Organizaciones educativas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), pp. 349-382.
- y OTROS (1989): *Métodos y técnicas en la educación de adultos*. Barcelona: Humanitas.
- (2002): *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2006): «La alfabetización y la formación para toda la vida», en revista *Notas. Educación de Personas Adultas*, n.º 25, diciembre. Madrid:

Dirección General de Promoción Educativa, pp. 8-14. Disponible en: <http://www.madrid.org/edupubli/cgi-bin/wpub_bd.exe?accion=recogerpdf&cddeptno=09&cdtexp=pu&cdaexp=2006&cdnexp=65&cddigito=1&cdestado=3&nmorden=2>.

- GARCÍA FRAILE, J. A. y SABÁN, C. (coords.) (2007): *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci (en preparación).
- GELPI, E. (1990): *Educación permanente*. Madrid: Popular.
- GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1989): *Formación de adultos. Un modelo de unidades modulares*. Barcelona: Humanitas.
- JÜTTE, W. y KLOYBER, C. (2006) «El educador de adultos en Alemania y Austria: ¿Malabarista en la sociedad del conocimiento?», en revista *Notas. Educación de Personas Adultas*, sección «Monográfico: El profesorado de educación de personas adultas», n.º 25, diciembre, Madrid: Dirección General de Promoción Educativa, pp. 63-67. Disponible en: <http://www.madrid.org/edupubli/cgi-bin/wpub_bd.exe?accion=recogerpdf&cddeptno=09&cdtexp=pu&cdaexp=2006&cdnexp=65&cddigito=1&cdestado=3&nmorden=2>.
- MERTENS, L. (1998): *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD) (2000): *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Madrid.
- MONCLÚS, A. (1995): *Utopía, educación permanente y didáctica*. Madrid: Parteluz.
- y SABÁN, C. (1997): *La escuela global*. Madrid/París: Fondo de Cultura Económica (FCE)/UNESCO.
- (coord.) (2000): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.
- (coord.) (2005): *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Témpora.
- y SABÁN, C. (2007): «Los componentes éticos en la sociedad del conocimiento», en *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, n.º 218, pp. 63-66.
- OIT (2003): *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*. Ginebra: OIT. Disponible en: <http://www.ilo.org/public/spanish/employment/skills/hrdr/report/ch_int.htm>.
- ONTIVEROS, A. (1981): *Convenciones, recomendaciones y declaraciones de la UNESCO*. Madrid: Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO.
- ORTEGA J. A., ROBLES, M. C. y ROMERO, J. F. (2006): *La UNESCO y la construcción de la ética universal. Llevando la cultura de paz a la escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU).
- SABÁN, C. (2000): «Dimensiones actuales de la formación y la función de las competencias», en A. MONCLÚS (coord.), *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares, pp. 83-106.

-
- TANGUY, L. (1998): «Les Usages sociaux de la notion de compétence», en J. C. RUANO-BORBALÁN (dir.), *Éduquer et former*. París: Sciences Humaines, pp. 285-291.
- UNESCO (1969): *Rapport du directeur général 1968*. París: UNESCO.
- (1977): *Plan à moyen terme, 1977-1982*. París: UNESCO, 19C/4.
- (1983): *Deuxième plan à moyen terme (1984-1989)*. París: UNESCO, 4XC/4.
- (2000): *Le droit à l'éducation. Rapport mondial sur l'éducation*. París: UNESCO.
- UNIÓN EUROPEA (2000): *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Madrid: MECD. Disponible en: <<http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoes.pdf>>.
- (2002): *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. Bruselas: Diario Oficial de las Comunidades Europeas (C 142, 14 de junio). Disponible en: <<http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2002:142:SOM:ES:html>>.
- (2006): *Decisión n.º 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea, 24 de noviembre. Disponible en: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:ES:pdf>>.
- (2006b): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea, 30 de diciembre. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf>.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.