

# LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES<sup>1</sup>

J. García Mestanza<sup>2</sup> y J. J. Delgado Peña  
Universidad de Málaga

Resumen:

La implantación del EEES supone para la Universidad española un cambio significativo en el ámbito de su funcionamiento, de la aplicación de metodologías y del desarrollo de aproximaciones pedagógicas al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la Universidad debe saber dar respuesta a las necesidades que afloran en el ámbito del aprendizaje permanente en la actual sociedad del conocimiento. En todo ello, uno de los aspectos más destacados es el fomento de la formación en competencias que, lejos del perfil profesional que en ocasiones reviste, puede convertirse en un instrumento eficaz en lo referente a los Programas Universitarios para Mayores (PUM), en la medida que contribuye, entre otros factores, a la activación social que todo programa de este tipo debe desarrollar (aproximación socioconstructivista del hecho educativo), a un aprendizaje más orientado a la mejora de la calidad de vida de las personas mayores por medio del desarrollo de destrezas aplicadas a su vida y actividades diarias y al establecimiento de programas, metodologías y procedimientos de evaluación homologables y comparables entre instituciones. De ahí que esta comunicación analice estos aspectos partiendo del significado y la evolución de la formación por competencias en la educación superior, así como de la importancia del fomento de la educación permanente, entre la que se incluyen los PUM, a través de los principales hitos legislativos al respecto, lo que nos condujo a efectuar una serie de recomendaciones en lo referente al fomento de la formación por competencias en dichos programas.

Palabras claves: Competencia, PUM, aprendizaje permanente, EEES

## A) Introducción

Los desafíos de la sociedad actual en términos pedagógicos son múltiples, lo que está provocando movimientos a nivel internacional para la reforma de los sistemas y los procesos educativos, teniendo como referencia el concepto de aprendizaje permanente. En este contexto, son numerosas las razones por las cuales es preciso estudiar, comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias en los Programas Universitarios para Mayores (PUM). En primer lugar, porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa de la UE a través de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En segundo lugar, porque es necesario que todo docente universitario aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque, ya que las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, pues brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo. Por último, la formación permanente es una realidad en nuestras universidades y constituyen un colectivo cada vez más numeroso, entre los que se encuentran los PUM. Además, la edad media del estudiante universitario español está incrementándose en los últimos años. De hecho, el 17,3% de los estudiantes matriculados en el curso 2009-2010 en Universidades españolas tenía más de treinta años (Gabilondo, 2010). Esto junto al desarrollo y expansión de los PUM conforma un marco idóneo para que la Universidad española se convierta en un baluarte de gran significación en el ámbito de la educación permanente.

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y

---

<sup>1</sup> Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco de la asociación Grundtvig “E-Com+45: E-competences and E-communication for People from their Mid to Late Forties and Seniors” (Convocatoria 2009, Programa de Aprendizaje Permanente de la Dirección General de Educación y Cultura de la UE) y ha sido el germen para la presentación de nuevos proyectos sobre evaluación en competencias de los PUM, concretamente, en el Centro de Estudios Andaluces.

<sup>2</sup> jgm@uma.es

de la evaluación, como son: 1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En este sentido, el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos ofreciendo la oportunidad para analizar y construir opciones educativas más acordes con las necesidades individuales y sociales de hoy (Tobón, 2010). En este sentido, un sistema de enseñanza centrado en competencias puede desarrollar un papel fundamental en los PUM, si no desde la perspectiva profesional, más orientada a los/as jóvenes que comienzan sus estudios universitarios, sí en el ámbito de la mejora de la calidad de vida, de la autoestima y del desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales y digitales, entre otras.

## **B) Objetivos**

La búsqueda de la consolidación de la sociedad del conocimiento, el afán por superar los problemas socio-económicos, la necesidad de disminuir las cifras de desempleo, el progresivo envejecimiento de la población, son verdaderos desafíos a los que se enfrenta la educación superior. Por estas y más razones surge la necesidad de “hacer un alto en el camino” y reflexionar sobre las transformaciones que deben sufrir nuestras universidades, de tal forma que sirvan para posibilitar la construcción de una nueva sociedad, con base en el desarrollo y potencial del ser humano.

Nuestra universidad está viviendo un importante periodo de cambio y transformación en su afán por constituir el EEES, homogeneizando estructuras académicas y concepciones de la enseñanza en lo que se refiere a la organización del tiempo (creación del crédito ECTS) y de los contenidos (primacía del aprendizaje de habilidades y destrezas, de competencias). En este sentido, al igual que debe adaptarse a los cambios acontecidos tras la Declaración de Bolonia, con nuevas formas de enseñanza más orientadas a las necesidades del alumnado y del mercado laboral, y nuevas metodologías didácticas que vienen de la mano de la aparición y generalización de las TIC, también debe esforzarse por desarrollar sistemas de integración de las personas mayores en la sociedad del conocimiento que propone, fomentando así un proceso de “envejecimiento activo” para este segmento de población en pos de una mejora de la calidad de vida de dicho colectivo social.

Enmarcado en esta línea, si el fin es contribuir a una sociedad mejor mediante una formación de calidad, este trabajo trata de responder a una cuestión básica: *¿Tiene sentido la formación por competencias en los PUM?* En cuyo caso nuestro objetivo general es: “Analizar los aspectos esenciales de la formación por competencias en los PUM”, mientras que los objetivos específicos marcados son:

- Analizar el concepto de competencia en la educación superior.
- Contextualizar este análisis en el sistema de enseñanza-aprendizaje por competencias impulsado en el EEES.
- Profundizar en las ventajas e inconvenientes que supone una formación por competencias a través de la opinión de sus seguidores y detractores.
- Mostrar que la tensión entre los conceptos de educación tradicional y el enfoque de competencias sólo es aparente.
- Justificar, pensar y reflexionar en la formación de los alumnos de los PUM bajo un modelo de formación por competencias.

- Establecer una serie de recomendaciones para la mejora de la actividad docente del profesorado especializado en la enseñanza en PUM en el ámbito del aprendizaje de competencias.

### **C) Metodología**

Para analizar la formación por competencias en los PUM se efectuará un análisis documental de información secundaria disponible al respecto (libros, artículos, informes...) a partir de la evolución y el concepto de competencia generalmente aceptado en el EEES, de modo que sirva de marco de referencia para la reflexión sobre el tema en este ámbito, por ser considerado de actualidad e importancia para la educación superior.

#### **El concepto de competencia en educación superior**

Como sucede con otros muchos vocablos, el término competencia no se aplicó originariamente al campo de la educación. Haciendo una pequeña referencia etimológica, algunos autores consideran que la palabra competencia deriva del griego “agon” y “agonistes”, al hacer referencia a aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas (Padrón, Moreno y Bella, 2007). A partir de Pitágoras, y más aún con Platón y Aristóteles, las competencias se desplazan desde las habilidades atléticas para triunfar, hacia exigencias cognoscitivas (Argudín, 2006). De hecho, según el Diccionario de la Lengua Española, la palabra competencia proviene del latín “competere” que da lugar a dos acepciones: por un lado, mantener disputa o rivalidad y, por otro, ser apto o adecuado. La acepción de competencia a la que nos referiremos es la que se relaciona con pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado, aplicándose el adjetivo competente, especialmente, a quien se desenvuelve con eficacia en un determinado dominio de actividad humana.

Este concepto se aplica con anterioridad al campo de la Lingüística, de la Psicología (Argudín, 2006, Tobón, 2010) y al área motivacional y laboral (Benavides, 2002), desarrollándose básicamente a partir de los ochenta al ritmo de los diversos cambios que ocurren a nivel mundial, lo que obliga a las naciones y a las organizaciones a replantearse su formación indispensable para ser competitivos en un mundo cada vez más globalizado. Países como Canadá, EEUU, Reino Unido, Francia, Australia y España inician la transformación en sus estructuras y procesos relacionados con el trabajo, el empleo y la formación, a fin de adecuar la relación entre la oferta y la demanda laboral. Se destaca con ello la importancia de diseñar una adecuada capacitación y facilitar el desplazamiento e intercambio de los trabajadores interna y externamente a través de la identificación, normalización, formación y certificación de competencias laborales, entendidas éstas como (CINTERFOR /OIT, 2004): “la capacidad para desempeñar efectivamente una actividad de trabajo específica plenamente identificada”, movilizándolo los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos que tal actividad implica.

En los noventa, la globalización<sup>3</sup> se intensifica por la liberalización de los flujos financieros, económicos y de inversión, el consecuente incremento de la internacionalización de la empresa y el desarrollo tecnológico, especialmente, de los medios de transportes y de las TIC, pasando de una sociedad posindustrial a otra basada en el conocimiento. En este cambio de contexto, la UNESCO, a través de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), presenta propuestas educativas en todos los niveles, considerando la función esencial de la educación como una vía para un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones..., es decir, progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. En esta línea, se plantean la necesidad de reformas educativas concertadas, pero también respuestas y soluciones rápidas en torno a la educación para toda la vida, eligiendo las condiciones esenciales que apuntalen el aprendizaje multicultural y personal a través de cuatro pilares o saberes que la sustenten: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

---

<sup>3</sup> Fenómeno económico y social que implica que avanzamos hacia un mayor grado de integración e interdependencia entre la economía de los distintos países.

En esta misma dirección, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998) unificó las recomendaciones relativas a la educación superior formuladas hasta entonces. Propuso la transformación de las instituciones de enseñanza postsecundaria en instituciones de educación permanente y la definición de la función de la universidad, asignándole un alto valor en la construcción sociocultural y económica. Así, a la universidad se le demandan acciones para afrontar varios desafíos, entre los cuales destacan (Zabala, 2002; López y Leal, 2002; Yániz y Villardón, 2006): ser una institución que sepa dar respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento, e incluso adelantarse a ella; situarse en un contexto competitivo donde se exige calidad y capacidad de cambio; incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia y constituirse en motor del desarrollo local (cultural, social y económico). Estas propuestas han recibido críticas por la carga de intereses de índole empresarial-profesional que hay tras ellas, tratando la educación como un bien de consumo más, para el que se promueven, además, medidas de privatización más o menos encubiertas. Más si cabe, al referirse a la educación superior, supeditada en las definiciones de corte neoliberal de criterios empresariales en el uso de las competencias (Angulo, 2008). A este respecto Barnett (2001) afirma que la educación superior ha pasado de ser un bien cultural a un bien económico, mientras que Tobón (2010) añade dos argumentos más en contra de este tipo de formación por centrarse en el hacer y descuidar el ser, y porque las competencias son lo que siempre hemos hecho, con el peligro que ello conlleva.

Otros organismos internacionales, como el BM, el FMI o la propia UE, también han elaborado propuestas que suponen cambios epistemológicos más o menos sustantivos. Concretamente, la UE, para adoptar una estrategia global y común en todos los estados miembros, inicia en año 2000 un proceso de convergencia de la Educación Superior, a partir del reconocimiento académico, la garantía, el control de su calidad y la compatibilidad de los programas de estudios. Impulsado por el Proyecto Tuning en Europa y en América Latina, con la participación de más de 135 universidades europeas y de 181 americanas, se propone una metodología para la comprensión y comparación del currículo universitario basado en los conceptos de resultados de aprendizaje<sup>4</sup> y de competencia<sup>5</sup>, como los aspectos más significativos en el diseño, la construcción y la evaluación de la formación. Este nuevo marco universitario responde a los principios de calidad, movilidad, competitividad y ha de ser respetuoso con la diversidad de culturas, lenguas y sistemas de educación como fuente de riqueza (“unión en la diversidad”) para hacerlo atractivo especialmente a países no europeos.

Por su parte, la OCDE, a través de los proyectos DeSeCo (2000 y 2002) ha ido articulando y contextualizando las competencias al objeto de construir un amplio y comprensivo marco conceptual de referencia relevante para el desarrollo de competencias basadas en el individuo bajo una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, evaluar dichas competencias internacionalmente y desarrollar e interpretar los indicadores internacionalmente comparables. La mayoría de los países de la OCDE, entre ellos los integrantes de la UE, comenzaron a reformular el currículum escolar en torno al concepto de competencia y, actualmente, la mayoría de las universidades españolas consideran la formación basada en competencias como un proceso flexible y continuo que parte de una definición de competencia y del desarrollo de saberes que han sido identificados como importantes para la incorporación del individuo a la sociedad como ciudadano y profesional. Tanto es así que en la formación reglada se sigue este enfoque, incluyendo estrategias metodológicas, materiales didácticos y prácticas académicas pertinentes a este tipo de formación, especificadas en el diseño curricular.

---

<sup>4</sup> Se refiere al conjunto de competencias que incluye los conocimientos, la comprensión y las habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje (González y Wagenaar, 2003).

<sup>5</sup> Se define como una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final del proceso educativo (González y Wagenaar, 2003).

Evidentemente, el término competencia tiene diversos peligros, entre otros, los asociados a una mayor burocratización de los procesos educativos si se aplica sin sentido y la tendencia acusada a vincularlo a posiciones conductistas desde sectores conservadores. Para el conductismo, las competencias son comportamientos y actuaciones sumativas, observables y medibles con procedimientos estándar, con un carácter individual marcado, libre de valores y significados más allá de la constitución de competencias personales o profesionales, inconexas y teleológicas (una especie de evolución de la pedagogía por objetivos); donde no importan mucho o nada los procesos y las complejas interacciones en la construcción del conocimiento y de los procesos mentales puestos en práctica en el aprendizaje, así como su componente ético y político (AA. VV., 2009).

En nuestro país se han seguido las directrices del informe DeSeCo, aunque con ligeras modificaciones en las traducciones de los términos, ya que éste habla de “key competencias”, mientras que nosotros nos referimos a competencias básicas. En todo caso, el concepto definido pretende acercar el aprendizaje a las cuestiones cotidianas, quedando relegado el conocimiento disciplinar a un papel de instrumento para la consecución de las competencias. Se trata de una concepción abierta, holística y relacional, que recoge aspectos de la tradición constructivista y sociocultural sobre el aprendizaje y el desarrollo humano, enfatizando el carácter contextual, interactivo y relacional del conocimiento. Así, DeSeCo define las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación, considerándose como fundamentales aquellas que resultan imprescindibles para el desarrollo adecuado de la vida cívica y sus exigencias en los distintos contextos en los que se desenvuelven. A partir de ahí, se proponen tres tipos de competencias fundamentales o claves<sup>6</sup>: competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz; competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos; y, competencia para actuar de forma autónoma. Consideramos que todas ellas son muy adecuadas a la hora de establecer programas educativos en los PUM.

Todo esto tuvo su contextualización en un documento de recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 (UE, 2006/962/CE): comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales<sup>7</sup>.

El sistema español de enseñanzas universitarias, aun habiendo iniciado la adopción de normativas europeas puntuales, adolecía, sin embargo, del adecuado marco legal que, de un modo global, sustentara con garantías la reforma universitaria. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades sentó las bases para realizar un profundo cambio en las universidades españolas y se fijó 2010 como fecha para cumplir los compromisos asumidos.

De la evolución expuesta se deduce que el concepto de competencia en educación superior supone una compleja estructura de atributos personales integrados en conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que determinan y se manifiestan en el desempeño adecuado de actividades académicas, sociales y profesionales, en diversos niveles y bajo estándares de calidad establecidos. Este concepto condensa en un término el significado que mejor puede representar los nuevos objetivos de la educación europea (González y Wagenaar, 2003), y sus principales características son:

---

<sup>6</sup> Las competencias claves, básicas o fundamentales han de tener un carácter (Pérez, 2007): holístico e integrador, contextual, creativo de la transferencia, reflexivo, evolutivo y con una dimensión ética.

<sup>7</sup> Estas competencias básicas son trasladadas a educación primaria a través de la LOE (RD 1513/06): competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; y, autonomía e iniciativa personal.

- La competencia es un saber hacer con conciencia. Es un saber en acción, cuyo sentido inmediato no es solo describir la realidad, sino modificarla, no es solo definir problemas, sino solucionarlos, por tanto, incluye el saber qué, pero también un saber cómo (Padrón, Moreno y Bella, 2007).
- La competencia pretende la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes del estudiante mediante una red que comprende instituciones y relaciones formales y no formales, en un proceso de educación permanente, durante toda la vida (Cejas, 2005).
- La competencia posee un sentido de unidad en el que los distintos elementos que la componen (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) tienen sentido en función del conjunto, al desempeñarse integradamente (Larrain y González, 2006).
- El establecimiento del perfil de egreso y de las competencias que los estudiantes deben tener al término de su carrera, parten de reconocer el desarrollo alcanzado por las diversas áreas de conocimiento involucradas y las necesidades y problemas de la realidad a las cuales se orienta la formación profesional y se define a partir de: a) la práctica de las profesiones, b) el desarrollo de las disciplinas, c) el diagnóstico de la realidad social, d) el mercado laboral, e) la misión de la institución y f) la elaboración de un plan institucional (Larrain y González, 2006).
- La competencia se describe como un resultado de lo que el alumno está capacitado para desempeñar o producir al finalizar una etapa, en la cual quien aprende, lo hace al reconocer el proceso que realiza para aprender, así como las metodologías que dirigen este proceso (Argudín, 2006).
- La competencia se desarrolla mediante una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la teoría y la práctica y entre diferentes disciplinas, combinar recursos personales y del entorno y transferir el aprendizaje o resolver problemas semejantes en diferentes contextos (Huerta, Pérez y Castellanos, 2004).
- La competencia recupera el valor instrumental de los contenidos en el diseño y desarrollo curricular. En pocas palabras, los contenidos se vuelven relevantes en función de las competencias que ha de adquirir los estudiantes, y para ello el docente diseñará en el centro el aprendizaje del alumno (Rué, 2002).
- La competencia se puede clasificar atendiendo a su grado de especificidad y al área en la cual se aplican en: competencias fundamentales, claves o básicas, competencias genéricas o transversales y competencias específicas.
- La formación por competencia requiere definir la articulación de competencias genéricas y específicas, de los contenidos, la metodología y la evaluación, el papel del profesor y del alumno, acordes al resultado esperado y al desempeño estimado, en el logro del perfil diseñado. La evaluación, por autoevaluación o por otra vía, ha de atender a criterios de desempeño establecidos, siendo indispensable que el proyecto formativo contemple el concepto de aprender, el conocimiento y la calidad de los procesos de aprendizaje y el apoyo al aprendizaje activo del estudiante. Se vincula la educación con el desempeño. El resultado del aprendizaje es contrastado con un estándar o criterio de desempeño establecido previamente a partir del consenso de los actores involucrados en el nivel en que se esté efectuando (disciplina, sector, ocupación) y que permite además que los estudiantes y profesores tengan conocimiento de qué se está esperando de ellos en términos de desempeño.

Desde esta óptica, los principios pedagógicos que subyacen al enfoque de la formación basada en competencias son (Pérez, 2007):

- La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.
- El objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que los alumnos aprendan las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus esquemas de pensamiento.
- Provocar aprendizaje relevante de las competencias básicas requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
- El desarrollo de las competencias fundamentales requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas. Vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.
- La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.
- Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de competencias básicas y para aprender a aprender.
- La estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.
- La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo.
- El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar.
- La evaluación educativa del rendimiento del alumnado ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación.
- La función del docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

Lo anteriormente argumentado pone de manifiesto las consecuencias pedagógicas y curriculares que se derivan del hecho de que las competencias orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo los contenidos y las disciplinas instrumentos al servicio de su adquisición. Como señala Perrenoud (1999), una competencia es una capacidad de actuar de manera más eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos, debiendo ajustarse entonces la didáctica y la evaluación a esas finalidades en base a indicadores de desempeño, con una mayor flexibilidad y atención a las necesidades de las personas desde sus peculiaridades personales y contextuales, otorgando un papel activo en el proceso de aprendizaje a todos los actores y basándose en toda la potencialidad pedagógica del concepto de zona de desarrollo próximo.

## Los PUM y el desafío de la formación por competencias

Las Naciones Unidas llevan preocupándose por el envejecimiento de la población mundial desde inicios de la década de los años 80, con ocasión de la primera conferencia organizada a este respecto y la adopción en la misma del Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento en 1982. Posteriormente, 1999 fue declarado «Año Internacional de las Personas de Edad» y, en 2002, se organizó una segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento con objeto de adoptar un nuevo plan de acción internacional sobre este fenómeno. A nivel internacional se ha detectado que el problema del envejecimiento de la población conlleva una serie de aspectos importantes que es necesario analizar y afrontar: repercusión en las finanzas públicas y en los mercados laborales; incidencia en los sistemas de sanidad y de pensiones; integración eficaz de este colectivo para evitar situaciones de exclusión social...

La UE, a su vez, también se ha hecho eco de esta problemática social, tal y como podemos comprobar en algunos hitos como la declaración de 1993 como “Año Europeo de las Personas Mayores y de la Solidaridad entre Generaciones”, el establecimiento de un Observatorio Europeo sobre el Envejecimiento y las Personas Mayores, o la elaboración, en 1999, de la Comunicación “Hacia una Europa para todas las edades” donde se insiste en la necesidad de una mayor concienciación sobre este fenómeno que afecta al conjunto de la sociedad y al ámbito económico mundial. Se insiste en la importancia de garantizar unas buenas condiciones de calidad de vida para las personas mayores, lo que implica sobre todo favorecer el aprendizaje de un estilo de vida saludable, previniendo situaciones de dependencia e invalidez en dicho colectivo. También destaca que el creciente número de personas jubiladas puede significar una riqueza infraexplotada de talento y experiencia, ocasionando la aparición de unas nuevas necesidades a las que deben responder las empresas, autoridades públicas y organizaciones no gubernamentales.

En España, desde los años 80, las universidades han ido tomando conciencia de la necesidad de ajustarse a las demandas de formación de nuevos perfiles de estudiantes que se alejan de las edades y las motivaciones de los usuarios universitarios habituales, es decir, cuando tomaron conciencia de que el propio paradigma de la formación a lo largo de la vida implicaba repensar la función educativa y específicamente el papel de las universidades en la sociedad del conocimiento, aunque no es hasta la década de los 90 cuando se trabajó coordinadamente en buscar criterios de homogeneidad para asegurar y defender el carácter universitario y la calidad de la formación permanente<sup>8</sup>.

MARCO NORMATIVO DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES	
<b>Ley Orgánica 2/2006</b> de 3 de Mayo, de Educación	La UE y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad de vida y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación, así como facilitar el acceso generalizado a estos sistemas. Además plantea construir entornos de aprendizaje más abiertos, igualdad de oportunidades y cohesión social. Y se marca el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, reforzando los lazos con el mundo laboral, con la investigación y con la sociedad en general.
<b>LOU (6/2001</b> de 21 de diciembre) y la modificación posterior <b>LOMLOU (4/2007</b> de 12 de abril)	Esta Ley en su preámbulo señala que la sociedad exige una formación permanente a lo largo de la vida. En su artículo 1 trata de la difusión del conocimiento y la cultura mediante la extensión universitaria y la formación a lo largo de la vida. En su artículo 2 trata de la elaboración de planes de estudios y de investigación y de las enseñanzas específicas de formación a lo largo de la vida.

<sup>8</sup> La función social de la formación permanente que ofrecen las Universidades se puede concretar en tres ámbitos: la transferencia del conocimiento a través de cursos formativos de postgrado a estudiantes y profesionales, la transferencia de conocimiento a través de cursos dirigidos a cubrir las necesidades de ocio de adultos y la extensión de la adquisición del conocimiento para toda la sociedad (Consejo de Universidades, 2010).



<p><b>RD 1393/2007</b> de 29 de octubre y la modificación posterior <b>RD 861/2010</b> de 2 de julio sobre regulación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales</p>	<p>En su preámbulo profundiza en la concepción y expresión de la autonomía universitaria de modo que en lo sucesivo serán las propias universidades las que crearán y propondrán, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir.</p> <p>Adopta una serie de medidas que, además de ser compatibles con el EEES, flexibilizan la organización de las enseñanzas, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación.</p> <p>Además, se introduce la posibilidad de reconocer en las titulaciones hasta un 15% por experiencia laboral y títulos propios.</p>
<p><b>RD 1509/2008</b> de 12 de septiembre sobre el Registro de Univ., Centros y Títulos</p>	<p>Este RD en su artículo 17 abre la posibilidad de que el Ministerio de Ciencia e Innovación, previo informe del Consejo de Universidades y de la Conferencia General de Política Universitaria, adecúe las condiciones y criterios para acceder al registro de los títulos. Además, las universidades podrán solicitar la inscripción, a efectos informativos, de los títulos de carácter no oficial que impartan.</p>

Fuente: Elaboración propia.

En esta línea, la Universidad, como servicio público, tiene un papel fundamental a desarrollar a través de sus PUM<sup>9</sup>, puesto que ofrece un marco ejemplar para la motivación e integración de las personas mayores. La oferta de este tipo de programas se enmarca dentro de la función social de la Universidad en un proceso continuo de apertura a todos los sectores de la población, tanto para aquellos que ya pasaron por sus aulas, como para los que por diversos motivos no lo pudieron hacer. Es también un proceso de democratización del conocimiento, acercándolo a este sector de la población y posibilitando, a través del ejercicio intelectual, la prevención de situaciones de dependencia, la promoción de la autoestima y la autonomía personal y, en definitiva, de la mejora de la calidad de vida.

En este sentido, la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos no puede excluir a un colectivo tan importante, tanto por su creciente magnitud como por sus posibilidades potenciales de desarrollo. Por ello, el contexto actual obliga a reflexionar sobre las transformaciones que deben sufrir las universidades, de tal forma que se consolide su función de posibilitar la construcción de una nueva sociedad, con base en el desarrollo y potencial del ser humano, ya que aunque se ha avanzado<sup>10</sup>, queda mucho por hacer<sup>11</sup>.

La formación por competencias, impulsada por el EEES, permite mejorar el aprendizaje de los estudiantes, ofreciendo la posibilidad de “despertar” nuevas actitudes críticas en el campo social que fortalezcan la autorrealización del ser humano como miembro activo de una comunidad, de enmarcar el aprendizaje y la formación superior con actividad continua, innovadora e investigativa, donde se evidencie la transversalidad de los saberes, con el propósito de contribuir a la formación integral de la persona. De ahí que los PUM deban desarrollarse bajo un enfoque de competencias a fin de mejorar la calidad de vida de sus alumnos y permitir su integración en

<sup>9</sup> De tener un reconocimiento académico estos programas se incluirían en el nivel 5 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO, 2006; Eurydice, 2007).

<sup>10</sup> La atención educativa a los mayores ha ido evolucionando desde las primeras experiencias de enseñanza para mayores en Norteamérica (1927), que no eran más que reuniones organizadas de personas mayores; les sigue la formación de las personas que intervienen en el entorno a los mayores, hasta la creación, en 1973, de la primera Universidad de la Tercera Edad en Toulouse por el profesor Pierre Vellas. Asistimos a la tercera generación en el modelo de atención educativa a los mayores, la de la Orientación Gerontológica y que se caracteriza y diferencia de otras iniciativas en que las Universidades ofrecen programas de enseñanza, investigación y de servicio a la colectividad (González, 2001).

<sup>11</sup> En un análisis realizado por el European Center for the Development of Vocational Training (CEDEFOP, 2008) sobre las acciones en relación a la formación continua en 17 regiones europeas, se destaca que una tercera parte de las regiones europeas no han llegado a la media de partición de la población adulta en programas de formación a lo largo de toda la vida (9,6%, no excesivamente lejos del 12,5% marcado en los objetivos de Lisboa). Hay desequilibrio en cuanto a los adultos con formación superior, ya que éstos tienen seis veces más posibilidades de participar en este tipo de formación que las personas poco cualificadas. El problema se agudiza en colectivos inmigrantes y personas de edad madura.

la sociedad del conocimiento, pues aunque existen una gran variedad de programas universitarios para mayores en cuanto a denominación, materias que imparten o coste de la matrícula, entre otros aspectos, también es verdad que todos ellos tienen unas características similares, utilizando la motivación por aprender como un motor de "envejecimiento activo", favoreciendo la participación activa, la integración social y el aprendizaje de destrezas útiles en la vida diaria de este segmento de población.

Nuestros mayores no deben de perder su autonomía, para lo que han de saber actuar ante un conjunto de situaciones, desde las más simples a las más complejas, en el contexto de su vida y actividades diarias. Para lograrlo, han de saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un determinado contexto, saber extrapolar estos mismos recursos hacia otros contextos, saber aprender y sobre todo aprender a aprender. Por otra parte, la rapidez del desarrollo de los conocimientos y de los contextos exige también que las personas se conviertan en "aprendices de por vida" capaces de actualizar sus conocimientos y sus competencias. Además, deben contar con una práctica que repose en la reflexión sobre la acción con la finalidad de mejorar constantemente la calidad de su día a día. Como argumenta Legault (2008), la formación por competencias bien comprendida permite formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos competentes, capaces de actuar concretamente en el sentido de sus propios valores. Por ello, es necesario, desde la perspectiva socioconstructivista de las competencias, desarrollar su aplicación en los programas educativos para mayores en general y en los PUM en particular (Bermejo, 2005).

#### **D) Resultados**

La formación por competencias tiene como principal contribución la búsqueda de la calidad en las universidades. La gestión de la calidad desde el enfoque de la formación por competencias brinda la posibilidad de mejorar los procesos de autoevaluación, los procesos académicos y administrativos, incluyendo la acreditación de los programas universitarios y el aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles formarse no solo como grandes profesionales idóneos para su labor, sino que también ofrece la posibilidad de "despertar" nuevas actitudes críticas en el campo social que fortalezcan la autorrealización del hombre como miembro activo de una comunidad, enmarcar el aprendizaje y la formación superior con actividad continua, innovadora e investigativa, donde se evidencie la transversalidad de los saberes, con el propósito de contribuir a la formación integral de una persona.

De ahí que la formación por competencias del alumnado de PUM se deba desarrollar para mejorar su calidad de vida y su integración en la sociedad. Para ello nos basamos en el concepto de aprendizaje permanente (aspecto fomentado en el EEES) para la mejora de la calidad de vida de la población europea de mayores de 50 años, utilizando la motivación por aprender como un motor de "envejecimiento activo".

La formación basada en competencias está en el centro de una serie de cambios y transformaciones en la educación de los PUM, entre los que destacan:

1. Del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas. Esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser.
2. Del conocimiento a la sociedad del conocimiento. Esto implica que la educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional, preparando a los docentes, estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.
3. De la enseñanza al aprendizaje. El enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la

enseñanza. Esto significa que en vez de centrarnos en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, que han aprendido y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. Esto se corresponde con el enfoque de créditos, en el cual se debe planificar no sólo la enseñanza presencial sino también el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes.

4. De la estabilidad a la innovación. El enfoque por competencias no necesariamente está guiado por una mentalidad instrumental, sino que estimula y propicia los procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación, entre otras.

Puede apreciarse entonces un cambio en la enseñanza; cambio que no es hacer más práctico el saber, o integrar la teoría con la práctica, u orientar la educación hacia la empleabilidad (no exclusivamente profesional). El enfoque de formación con base en competencias es mucho más que eso. Pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales. Las competencias, entonces, significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación.

## **E) Conclusiones**

La decisión de tomar el rumbo de la formación por competencias en los PUM debe reposar en un consenso entre los miembros del cuerpo académico, ya que causa numerosos cambios en la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en los papeles respectivos de los profesores y de los estudiantes, y en la evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, conviene contar con un núcleo sólido de personas firmemente convencidas de lo bien fundada de esta nueva orientación, así como contar con el apoyo de la dirección de la unidad de enseñanza, pero sobre todo de las políticas educativas que se establezcan al respecto, sin las cuales no sería posible un cambio de enfoque.

Las políticas educativas nacionales deben fomentar la formación permanente como parte de la misión de la Estrategia Universidad 2015 que es una iniciativa coordinada entre el Gobierno de España, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades, encaminada a la modernización de las universidades españolas, mediante la promoción de la excelencia en formación e investigación, la internacionalización del sistema universitario y su implicación en el cambio económico basado en el conocimiento y en la mejora de la innovación. Esta iniciativa pretende mejorar la formación y la investigación universitarias para adecuarlas a las necesidades y demandas sociales y al contexto internacional. Por ello, consideramos que:

- Los PUM, como parte de la formación permanente, es un nexo de unión entre la Universidad y la sociedad en general.
- Los PUM, al ser una parte fundamental de la oferta universitaria<sup>12</sup>, complementaria a las enseñanzas oficiales, deberían de interactuar definiendo adecuadamente sus respectivos perfiles y las características de sus programas.
- Entre los PUM de todas las universidades deberían lograrse ofertas formativas comparables que propiciaran el reconocimiento de créditos. La formación por

---

<sup>12</sup> El comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior en la reunión de Lovaina del 28 y 29 de abril de 2009 establece la formación permanente como uno de los objetivos prioritarios de la Educación Superior para la próxima década.

competencias podría desarrollar su papel como instrumento que ayudara en este proceso.

- Las estructuras académicas se deberían dotar de mecanismos que garantizaran la calidad y la plena adecuación de esta formación a las necesidades de la sociedad como objetivo prioritario, de forma que se promoviera la formación a medida o corporativa para los colectivos de mayores. Abogamos por mantener el rigor y la misma calidad que en cualquier otro producto formativo que surja de la Universidad, para que sea posible la diferenciación de esta oferta de otras existente que no cuentan con el valor añadido de este aval. De este modo, su impartición desde el entorno universitario, permitirá otorgar titulaciones con total calidad y garantía académica.
- Como los PUM no dan lugar a títulos oficiales (grado, másteres o doctorados) se debería reconocer el valor de este tipo de actividades formativas. Este objetivo ha de cubrirse sin generar confusión en el estudiante ni en la sociedad, pero sí quedar constancia de su valor ante la sociedad.

Al objeto de cumplir algunas de las recomendaciones expuestas hasta ahora, y siguiendo las aportaciones del Consejo de Universidades (2010), planteamos posibles actuaciones que pretendemos establecer, en el marco de la autonomía universitaria, directrices generales y potenciar acuerdos interuniversitarios que permitan que este tipo de formación desempeñe el papel que le otorga el desarrollo del EEES:

1. El papel diferencial que en este campo han de cumplir las distintas Instituciones (Administración General del Estado, Consejo de Universidades, Comunidades Autónomas, Universidades) es importante para potenciar esta formación universitaria. Se ha de tener presente el fuerte compromiso por parte de todos los agentes implicados (autoridades gubernamentales, universidades y estudiantes) en la implantación de políticas o programas de aprendizaje a lo largo de la vida.
2. Se ha de reconocer la importancia de las universidades en este ámbito por el rigor y calidad de su formación y por su aportación en términos de transferencia de conocimiento. En este sentido podría realizarse una declaración pública de la importancia de las universidades en esta área formativa, tanto a nivel nacional como autonómico.
3. La necesidad de plantearse a nivel de la Administración General del Estado sus actuaciones a distintos niveles: marcar directrices generales sobre los PUM, sin poner dificultades administrativas a productos formativos que funcionan bien y que son reconocidos socialmente; plantear distintas iniciativas de apoyo (reconocimiento de este tipo de formación y creación de vínculos con la formación reglada); apoyar y potenciar acuerdos sobre indicaciones o protocolos de carácter general entre Comunidades Autónomas y Universidades sobre este tipo de oferta formativa a fin de facilitar el proceso de reconocimiento y homologación; elaborar un RD que establezca criterios, procedimientos y requisitos para poder inscribir (a criterio de las universidades), esta oferta en el Registro de Universidades, Centros y Títulos; trabajar en la construcción de pasarelas que garanticen, según indica el informe Universidad 2015, tanto la mayor flexibilidad organizativa de las titulaciones como la formación a lo largo de la vida; estructurar la formación en base a competencias y su posterior reconocimiento, entre otras recomendaciones.

Convencidos de que un enfoque de formación por competencias puede reorientar adecuadamente la actividad docente y ser el resultado de una política educativa adecuada, consideramos que es necesario seguir trabajando en líneas que representen propuestas de mejora en los programas existentes y faciliten el establecimiento de guías de buenas prácticas docentes del profesorado universitario (AA. VV., 2010), pues destacamos en su conjunto como beneficiarios directos, por una parte, a la comunidad académica y científica universitaria propiamente dicha, formada por rectores, vicerrectores, decanos, jefes de departamentos,

profesores y estudiantes, y por otra, al propio tejido social y cultural de las comunidades en las que estos programas se insertan. En este conjunto se incluyen especialmente a las instituciones y administraciones públicas, ya que sus políticas pueden impulsar la formación por competencias en los PUM.

## F) Referencias

AA. VV. (2009). *Memoria final del Proyecto COMAPUME-I*. Ver <http://82.223.210.121/mec/ayudas/repositorio/20090629231603InformeTotalCOMAPUMEFinal.pdf> (Consultado 2.III.11)

AA. VV. (2010). *Modelo de evaluación de la actividad docente del profesorado en las Universidades y su calidad*. Ver <http://82.223.210.121/mec/ayudas/repositorio/20100714114447Informe0035.pdf> (Consultado 10.III.11)

ANGULO, J.F. (2008). “La voluntad de distracción: las competencias en la universidad”, en Gimeno Sacristán, J. et al.: *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ed. Morata.

ARGUDÍN, Y. (2006). *Educación basada en Competencias. Nociones y Antecedentes*. México: Ed. Trillas.

ARGÜELLES, A. (2002). *Competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México: Ed. LIMUSA.

ARISTIMUÑO, A. (2005). “Las competencias en la educación superior. ¿Demonio u oportunidad?” Ver <http://www.dqm.usach.cl/doc/bloques/Edu%20y%20Doc/EI%20demonio%20de%20las%20competencias.pdf> (Consultado 20.II.11).

BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

BENAVIDES, G. (2002). *Competencias y Competitividad*. Colombia: Ed. Mc Graw Hill.

BERMEJO, L. (2005). Gerontología educativa. Cómo diseñar programas educativos con mayores, *Panamericana*, Madrid, nº 5 de la Colección de Gerontología Social de la SEGG.

CEDEFOP (2008). *Validation of non-formal and informal learning in Europe*. The European Center for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Office for Official Publications for The European Communities.

CEJAS, M. (2005). “La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo”. Ver [http://sicevaes.csuca.org/attachments/134\\_La%20educaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.PDF](http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_La%20educaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.PDF) (Consultado 20.II.11).

CINTERFOR /OIT (2004). *Competencia laboral. Identificación y normalización de competencias*. Ver <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/index.htm> (Consultado 14.II. 2011).

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. Ver <http://www.educacion.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf> (Consultado 20.II.11).

DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. España: Ed. Santillana.

EURYDICE (2007). *La educación no profesional en adulto en Europa*. Documento de trabajo. Ver <http://www.educacion.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury2007non/Eury2007non-ES.pdf> (Consultado 20.II.11).

GABILONDO, A. (2010). “Trabajamos para que los Programas Universitarios para Personas Mayores tengan cada vez mayor reconocimiento”. *Madurez Activa*, nº 15, pp. 6-8.

GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>.A. (2001). “Programas Universitarios para mayores. La educación para toda la vida: una experiencia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria”. *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, nº 9, pp. 105-116.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Dir. y Coord., 2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Ver [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf) (Consultado 20.II.11).

HUERTA, J.; PÉREZ, I. y CASTELLANOS, A. (2004). “Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales”. Ver [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=3681](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3681) (Consultado 20.II.11).

LARRAIN, A y GONZÁLEZ, L. (2006). “Formación Universitaria por competencias”. Ver [http://www.uis.edu.co/portal/doc\\_interes/documentos/Formacion\\_por\\_Competencias\\_Larrain.pdf](http://www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competencias_Larrain.pdf) (Consultado 20.II.11).

LEGAULT, A. (2008). “¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo?” *V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Ver [http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=158&Itemid=8](http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=158&Itemid=8) (Consultado 20.XII.10).

LÓPEZ, J. y LEAL, I. (2002). *Cómo aprender en la Sociedad del Conocimiento*. España: Ed. Gestión 2000.

OCDE (2001). *Definition and selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. DeSeCo Background Paper*. Ver <http://www.oecd.org/dataoecd/48/22/41529556.pdf> (Consultado 20.II.11).

OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Ver [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber14/desecco\\_strategy\\_paper\\_fina.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber14/desecco_strategy_paper_fina.pdf) (Consultado 20.II.11).

PADRÓN, M.; MORENO, J. y BELLA, M<sup>a</sup>. E. (2007). “Formación basada en competencias: Un reto para la universidad metropolitana”. Ver [http://profesor.unimet.edu.ve/profesor/FBC\\_documento-base%20FINAL.pdf](http://profesor.unimet.edu.ve/profesor/FBC_documento-base%20FINAL.pdf) (Consultado 14.II. 2011).

PÉREZ, A. (2007). “La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas”. *Cuadernos de Educación en Cantabria*, nº 1, pp. 5-16.

PERRENOUD, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Ed. Graó.

RUÉ, J. (2002). *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona: Ed. Paidós.

TOBÓN, S. (2010). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ed. Ecoe (3<sup>a</sup> ed.).

UE (2006). “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)”. Ver <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF> (Consultado 20.II.11).

UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la Educación Superior*. Ver [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) (Consultado 14.II. 2011).

UNESCO (2006). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 1997*. Ver [http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED\\_E.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_E.pdf) (Consultado 20.II.11).

YÁÑIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2006). *Planificar desde las competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. España: Ed. Universidad de Deusto.

YÁÑIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2006). *Planificar desde las competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Ed. Universidad de Deusto.

ZABALA, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Ed. NANCEA.