



2020

MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

Competencias
para el siglo XXI
en Iberoamérica

2020

**MIRADAS SOBRE
LA EDUCACIÓN
EN IBEROAMÉRICA**

**Competencias
para el siglo XXI
en Iberoamérica**

2020

MIRADAS SOBRE
LA EDUCACIÓN
EN IBEROAMÉRICA

**Competencias
para el siglo XXI
en Iberoamérica**



Este libro está pensado para que tenga la mayor difusión posible y que, de esta forma, contribuya al conocimiento e intercambio de ideas. Por tanto, se autoriza su reproducción siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro.

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Bravo Murillo, 38
28015 Madrid, España
<http://www.oei.es>

Coordinación del estudio: Ana Paula Laborinho, Tamara Díaz,
Paula Barros, Begoña Pérez y Anabel Martínez
Diseño: Leire Mayendía
Maquetación y diseño interior: Mónica Vega
Corrección de textos: Ana Hernández Pereira
Traducción: AICK - Porto
Impresión: Creapress
Impreso en octubre 2020
ISBN: 978-84-7666-234-2



Esta publicación cuenta con la colaboración de la Cooperación Española a través de la Agencia Española de Cooperación (AECID). El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de la OEI y no refleja, necesariamente, la postura de la AECID.

En el informe se han empleado, prioritariamente, términos que designan a grupos de personas de ambos géneros. En ningún caso existe intencionalidad discriminatoria o el deseo de realizar un uso sexista del lenguaje.

07	PRESENTACIÓN De las Metas 2021 a la Agenda 2030 y los ODS
13	COOPERACIÓN IBEROAMERICANA Y FORMACIÓN CIUDADANA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE INCERTIDUMBRE
19	LISTA DE SIGLAS
21	INTRODUCCIÓN
33	CAPÍTULO 1 Competencias y Agenda 2030
59	CAPÍTULO 2 Competencias en Iberoamérica. Un estudio
115	CAPÍTULO 3 Competencias clave para el Siglo XXI: orientaciones internacionales para el currículo, la evaluación y la formación del profesorado
141	REFLEXIONES Y EDUCACIÓN EN EMERGENCIAS Y RESPUESTAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID-19
149	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES
163	REFERENCIAS
175	AUTORES, COORDINADORES Y PARTICIPANTES
181	ANEXOS Anexo 1. Cuestionario Anexo 2. Análisis del contenido https://www.oei.es/uploads/files/microsites/8/40/ anexo-2-miradas2020.pdf



PRESENTACIÓN

DE LAS METAS 2021 A LA AGENDA 2030 Y LOS ODS

Mariano Jabonero, Secretario General de la OEI

Desde que se aprobó el proyecto regional Metas Educativas 2021, en 2010, en la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Mar del Plata (Argentina), la OEI ha dado cumplimiento al plan de evaluación y seguimiento del programa a través de la elaboración anual de los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*.

Desde 2011, este compromiso se ha realizado mediante un meticuloso trabajo de recopilación, registro, seguimiento y evaluación, siempre en estrecha coordinación con los responsables de los ministerios de educación de los estados miembros de nuestra organización, de entidades de la sociedad civil y de los expertos y técnicos de la OEI.

Cada uno de los informes, de las sucesivas *miradas*, ha ido alternando la actualización de los datos sobre el nivel de avance de los países iberoamericanos en educación —con el conjunto de indicadores que definen las metas—, con estudios que abordan diferentes

temáticas centrales: las opiniones de los ciudadanos sobre la educación, el tema crítico del profesorado, la situación educativa de las comunidades indígenas y afrodescendientes y el liderazgo de los directores escolares en nuestra región.

El presente informe, *Miradas 2020. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*, es el último que se elabora, previo al informe final de cierre que permitirá mostrar el avance educativo registrado durante los últimos diez años en la región, y que dará conclusión al programa *Metas educativas 2021*. En la actualidad, y ya desde 2018, se está trabajando para que la acción programática de la OEI esté alineada con la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible, tal y como se acordó en la 77ª reunión de su Consejo Directivo, celebrada en el mes de septiembre de 2018 en la ciudad de La Antigua (Guatemala).

En concreto, *Miradas 2020*, aborda una temática de enorme relevancia y calado, en relación a cómo Iberoamérica está avanzando en la incorporación de las competencias del siglo XXI, desde la perspectiva de la legislación y la normativa de los países. El objetivo ha sido realizar un análisis diagnóstico que diera cuenta del desarrollo legislativo que tiene la región, a la hora de implementar una enseñanza por competencias.

Se trata de un asunto de elevado interés, tal y como se puso de manifiesto en la 77ª reunión del Consejo Directivo de la OEI, donde los ministros de educación constataron la importancia de la temática para las políticas educativas, y en la que se aprobó el diseño e implementación, por parte de la OEI, de un programa de cooperación regional orientado al desarrollo y fortalecimiento de las competencias para el siglo XXI en Iberoamérica.

La elaboración de este informe se ha producido, además, en un con-

texto de enorme incertidumbre. La crisis sanitaria provocada por la COVID-19 ha tenido graves consecuencias que han afectado de manera significativa al ámbito de la educación. Desde que en marzo de 2020 la situación de alerta sanitaria se elevó a pandemia, una de las primeras medidas adoptadas en el mundo entero para la contención del virus fue el cierre de las escuelas, obligando, con ello, a que millones de estudiantes tuvieran que continuar su formación desde sus hogares.

Esta situación educativa obligó a los diferentes gobiernos a impulsar soluciones de educación a distancia, en condiciones que distan mucho de ser las ideales, y ha supuesto un tremendo esfuerzo por parte de los profesionales de la educación para tratar de dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, en un contexto de enorme complejidad e incertidumbre.

Una de las consecuencias que la crisis ha puesto de manifiesto, de forma casi inmediata, es la gran desigualdad que existe en Iberoamérica. Las brechas relativas al acceso y al uso de las tecnologías, entre otras dificultades, son algunas de las que más se han agudizado durante este periodo y que han quedado evidenciadas de forma más clara en la región. De igual forma, se han constatado problemáticas no resueltas, tales como la necesidad de revisar el contenido y el sentido de los currículos, que en la actualidad están excesivamente fragmentados y sobrecargados. Se ha vuelto una prioridad decidir qué aprendizajes son los esenciales y, por tanto, deben ser enseñados en base a las necesidades y demandas de la sociedad actual y a qué tipo de ciudadano queremos formar, lo que nos remite de forma directa al concepto de enseñanza por competencias.

En este sentido, el *Informe Miradas 2020* se presenta en un momento crucial, con información que los propios países han suministrado, y que puede suponer un importante insumo que ayude a los gobiernos

a la toma de decisiones fundamentada. El desarrollo del estudio ha respondido, asimismo, a una lógica de colaboración en la que el apoyo recibido del Ministerio de Educación de Portugal y la implicación de diferentes organismos y expertos ha sido fundamental.

Este informe es el resultado de un trabajo coordinado con Portugal y en estrecha asociación con los ministerios iberoamericanos de Educación. Para llevar a cabo la tarea, se ha elaborado un cuestionario específico, que pone el foco en las competencias básicas que se deben adquirir al finalizar la enseñanza obligatoria, y que ha sido cumplimentado por los responsables de los institutos de evaluación y estadística de los países.

Esta encuesta, que ha servido de base para la elaboración del documento, ha proporcionado datos relativos a cómo se definen las competencias para el siglo XXI en Iberoamérica, de qué manera los países lo reflejan en sus normativas y cómo se regula la implementación de la educación basada en competencias en relación al currículo, la evaluación, la organización de los centros y la formación del profesorado. Finalmente, derivada de toda esta información, se han planteado un conjunto de conclusiones y recomendaciones para avanzar hacia una educación orientada a la formación en competencias en Iberoamérica.

Es de destacar el esfuerzo que la redacción de los diferentes capítulos de este informe ha supuesto para el conjunto de los implicados. Por ello, quiero agradecer muy sinceramente el apoyo recibido del Ministro de Educación de Portugal y la implicación de los diferentes organismos en esta publicación. Específicamente, el *Informe Miradas 2020. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica* se ha desarrollado bajo la coordinación de Ana Paula Laborinho, directora de la Oficina OEI Portugal, y de Tamara Díaz Fouz, coordinadora de educación de la OEI. En su preparación han colaborado María Paula Barros,

Begoña Pérez y Anabel Martínez de la OEI. El estudio ha contado con la participación de Carlos Magro, José Augusto Pacheco, Alicia Bonamino, Naira da Costa Muylaert Lima, Bernardo Schwaitzer, Julio Santos e Ila Beatriz Maia. Asimismo, los datos recopilados fueron analizados por Nuno Rodrigues, entonces director de servicios de estadísticas educativas, del Ministerio de Educación de Portugal, a través de la información suministrada por la Red Iberoamericana para el seguimiento de los avances en educación de la OEI, integrado por los responsables de los Institutos de Evaluación y Estadística de los países de Iberoamérica.

A todos ellos, administraciones públicas, instituciones, técnicos y especialistas, agradecer de manera muy sincera la información suministrada y su comprometido apoyo, en la elaboración de este informe que confío sea un importante aporte para la mejora de la calidad de la educación de nuestros países.



COOPERACIÓN IBEROAMERICANA Y FORMACIÓN CIUDADANA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE INCERTIDUMBRE

Ana Paula Laborinho y Tamara Díaz Fouz¹

En un contexto social marcado por la crisis sanitaria, el proceso de reconstrucción va a requerir, necesariamente, de políticas de integración y estrategias de cooperación regional y subregional, del desarrollo de alianzas entre sectores, organizaciones y actores diversos (ODS17) así como de la construcción de una ciudadanía competente, con capacidad crítica, resiliente y solidaria.

Garantizar la continuidad del aprendizaje de millones de estudiantes durante la emergencia generada por la COVID-19 ha sido el principal desafío que los sistemas educativos, del mundo entero, han tenido que hacer frente, en unas condiciones de enorme incertidumbre. El riesgo de que, en circunstancias de crisis, el derecho a la educación se vea vulnerado o seriamente limitado requiere de la adopción de medidas específicas que garanticen su desarrollo y pleno cumplimiento.

.....
¹ Ver apartado correspondiente “autores, coordinadores y participantes”



Superados los momentos iniciales de incertidumbre, es necesario impulsar estrategias de reconstrucción y avance que, en el ámbito educativo, pongan una especial mirada en aquellos grupos más vulnerables de población que se han visto más severamente afectados por la pandemia. Se hace necesario, por tanto, apelar a las políticas públicas para potenciar el desarrollo y la equidad en los países, al tiempo que promover una transformación profunda de nuestros sistemas educativos, a partir de un proceso de reflexión colectiva en torno a la educación que queremos y al tipo de ciudadanía que vamos a formar.

En este sentido, la crisis también representa una oportunidad: avanzar hacia la construcción de un modelo educativo donde la inclusión y la equidad sean valores centrales, con una oferta educativa acorde a las demandas actuales y orientado a la formación de una ciudadanía global con capacidad para responder a un mundo en constante evolución, y con la mirada puesta en garantizar que nadie se quede atrás (ODS4).

No se trata de una demanda nueva. En los últimos años, una vez alcanzadas tasas de cobertura universales de la educación primaria y básica en casi todos los países de la región, así como un significativo incremento en educación media-secundaria, asociado al aumento de años de educación obligatoria (OEI, 2019), uno de los retos que aparece en el centro de la agenda educativa se refiere a garantizar la calidad de su oferta. El objetivo es asegurar que todo el alumnado que finaliza la enseñanza básica haya adquirido las competencias necesarias, a partir de una visión clara de lo que se pretende que los estudiantes aprendan, en consonancia con el mercado laboral y fomentando, para ello, el emprendimiento y la innovación.

Acorde a las demandas actuales, la OEI ha puesto en marcha un programa de cooperación regional orientado al desarrollo y fortalecimiento de las competencias para el siglo XXI, en el que la formación, la generación de conocimiento y el intercambio de experiencias exitosas entre los países constituyen objetivos centrales en su desarrollo.

En el marco de esta estrategia de cooperación técnica se sitúa el presente estudio sobre cómo los países iberoamericanos han incorporado las competencias en sus políticas educativas, análisis que toma especial relevancia en el contexto de crisis actual, al proporcionar datos que permiten orientar la toma fundamentada de decisiones por parte de los gobiernos de la región.

La magnitud de los desafíos que en el ámbito educativo se afrontan requiere, más que nunca, de una respuesta global. Se trata de avanzar hacia políticas integrales intersectoriales que aborden las diversas problemáticas desde diferentes perspectivas, establecer alianzas entre distintos sectores - público, privado, sociedad civil - y la colaboración de organizaciones de muy diversa índole, en la que cada actor aporte su experiencia, recursos y conocimientos.

El presente informe es resultado de la cooperación iberoamericana, con una participación regional activa de las autoridades nacionales que han proporcionado y revisado los datos. Ello ha hecho posible avanzar en el análisis y gestión del conocimiento sobre la temática de las competencias para el siglo XXI en Iberoamérica, con información sistematizada (el marco legal o las prácticas seguidas en los diversos países, por ejemplo), que constituye un recurso relevante para formular políticas, desarrollar investigación y definir medidas y propuestas de acción.

Debe también subrayarse la importante contribución de Portugal para este informe, así como su compromiso con la mejora de la calidad de la educación en nuestra región. En los últimos años Portugal ha sido uno de los países más destacados en la evaluación internacional, lo que se debe a un esfuerzo constante de políticas públicas que permitan reducir la deserción escolar y aumentar la asistencia en los niveles escolares más avanzados. La definición de un Perfil del Alumno al Egreso de la Escolaridad Obligatoria, centrado en el desarrollo de competencias, constituyó un punto de partida que se presentó en el Seminario de lanzamiento de los trabajos de esta publicación, celebrado en Lisboa a fines de 2018, en el que varios países representados compartieron sus experiencias.

Este tiempo de pandemia ha demostrado también la importancia de otras orientaciones de políticas públicas de las cuales Portugal es un ejemplo, tales como la autonomía de las escuelas, la flexibilidad curricular, los aprendizajes esenciales y la apuesta en la educación para la ciudadanía.

Tal como se mencionaba al principio, la crisis sanitaria ha tenido importantes repercusiones en la educación, con riesgo de retrocesos en los resultados alcanzados. Sin embargo, también es posible acelerar procesos y avanzar hacia una escuela del futuro, en la que podamos beneficiar de las experiencias compartidas, reforzando el

objetivo de la calidad y de la inclusión. El tiempo de la incertidumbre solo puede superarse con la determinación de llegar más lejos y de no desistir de nuestros niños y jóvenes.

Tenemos la convicción de que este informe servirá también para valorar aún más la cooperación iberoamericana, una cooperación entre iguales que, a lo largo de los más de setenta años de la OEI, se ha centrado en la creación de conocimiento y en el intercambio de experiencias en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional.



LISTA DE SIGLAS

CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
EACEA	Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.
EU	Unión Europea.
EURYDICE	Red de Información sobre la Educación en Europa.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
ONU	Organización de las Naciones Unidas.
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

AR - ARGENTINA

CH - CHILE

CR - COSTA RICA

EC - ECUADOR

GT - GUATEMALA

MX - MÉXICO

PY - PARAGUAY

PT - PORTUGAL

SV - EL SALVADOR

BR - BRASIL

CO - COLOMBIA

CU - CUBA

ES - ESPAÑA

HN - HONDURAS

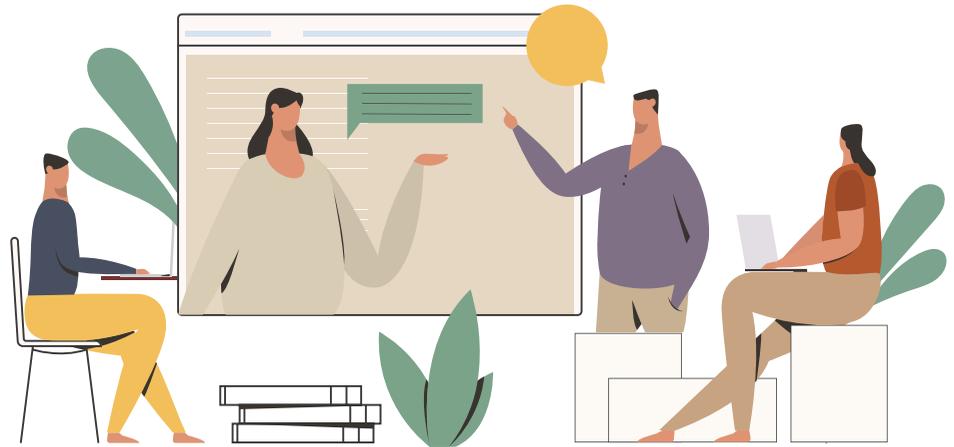
PA - PANAMÁ

PE - PERÚ

RD - REPÚBLICA
DOMINICANA



INTRODUCCIÓN



Carlos Magro y José Augusto Pacheco¹

Una de las definiciones que cuenta con más consenso entre académicos y organizaciones internacionales, apunta que ser competente, es tener la capacidad de actuar en un contexto dado, movilizan-do conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Ser competente, requiere conocimientos y habilidades, pero va más allá. Implica, tam-bién, la capacidad para hacer uso de esos conocimientos y habilidades, movilizarlos, combinarlos y transferirlos para actuar de manera eficaz, con vistas a una finalidad éticamente deseable².

.....
¹ Ver apartado correspondiente “autores, coordinadores y participantes”

² Escudero, 2009.

“*Estamos, sin duda, ante un campo semántico polisémico y complejo que se convierte en campo de batalla educativo.*”

El concepto de competencia es, sin embargo, polisémico y difuso³. Se utiliza con distintos significados, según las situaciones, los contextos o quién lo esté utilizando, lo que genera confusión entre quienes deben aplicarlo.

Como han señalado numerosos autores, es precisamente la ausencia de un corpus teórico que fundamente y explique el concepto de competencia y lo enmarque dentro de un conjunto de principios filosóficos, pedagógicos, psicológicos y didácticos, lo que ha propiciado las múltiples formas de entenderlo, definirlo y ponerlo en práctica en los distintos sistemas educativos, incluso dentro de un mismo sistema educativo por diferentes actores. Esta confusión terminológica es una de las causas de las dificultades que los sistemas educativos del mundo están teniendo a la hora de orientarse hacia las competencias.

Estamos, sin duda, ante un campo semántico polisémico y complejo que se convierte en *campo de batalla educativo*. Un campo de batalla que se retroalimenta, precisamente, por los vacíos conceptuales existentes y que recoge tradiciones disciplinarias, pedagógicas, educativas, filosóficas e, incluso, antropológicas distintas, desvelando las profundas disputas epistémicas sobre el sentido y los fines de la educación obligatoria que aún hoy en día pueblan nuestros sistemas educativos.

Para Jaume Sarramona la conclusión es clara: “O clarificamos bien qué queremos decir al hablar de competencias en la enseñanza y las hacemos comprensibles y relativamente fáciles de ser llevadas a la práctica, o se convertirán en una simple jerga para ser depositada sobre publicaciones académicas, documentos oficiales y propuestas curriculares, sin trascendencia real sobre la práctica pedagógica”⁴.

La noción de competencia es un desafío teórico-conceptual que no solo está relacionado con una visión pragmática del conocimiento, sino, también, con la lingüística, la psicología y la economía.

³ Klink & Boon, 2003.

⁴ Sarramona i López, 2014, pp. 206-207.

En lo que parecen coincidir las diversas aproximaciones al concepto es en la necesidad de aplicación de los conocimientos y destrezas. Una persona competente sería aquella que demuestre capacidad para resolver problemas y decidir eficientemente, pero siempre movilizand una diversidad de conocimientos, incluidos los de naturaleza cognitiva y los de orden técnico, experiencial, social y crítico. Pero cómo trasladamos esto al ámbito de la enseñanza obligatoria (y al territorio de la práctica escolar) y cuáles deben ser esas competencias sigue siendo, cumplido casi el primer cuarto del siglo XXI, un desafío aún pendiente para los sistemas educativos.

La débil definición conceptual es una de las principales problemáticas que, tras varias décadas de impulso oficial a la enseñanza por competencias, sigue dificultando su implantación real, aunque no es la única.

Detrás de los escasos avances que se observan en la práctica, encontramos, también, la ausencia en el planteamiento inicial de las competencias de la voz y opinión de los docentes, algo que, como ha demostrado recurrentemente la investigación sobre el cambio educativo, condena al fracaso cualquier reforma, por muy pertinente que esta sea. “Querer introducir cambios, al margen de lo que los profesores y profesoras sienten, es introducirlos por la puerta falsa, y –en cuanto tales– condenados al fracaso”⁵.

No es menos importante la ausencia de una fundamentación para un modelo de enseñanza orientado a competencias y, en consecuencia, el desacoplamiento, en muchos casos, de los currículos con las estrategias y prácticas docentes. Este hecho tiene, a su vez, implicaciones tanto en la formación inicial del profesorado como en la permanente.

Por último, es determinante la ausencia de una reflexión sobre las implicaciones que la orientación por competencias supone a nivel de los centros educativos, y que se ha traducido en una transformación insuficiente, hasta el momento, de las instituciones educativas en términos de autonomía, gestión y organización.

La redacción de este informe se ha llevado a cabo en un momento de excepcionalidad global provocado por la pandemia de la COVID-19, con enormes consecuencias para la sociedad en general, y la educación en particular, como se destaca en los informes de la OEI⁶ y la OCDE⁷. La pandemia provocó el cierre de escuelas en todo el mundo. A finales de mayo de 2020, la cifra de estudiantes afectados por esta suspensión superaba los 1.000 millones, lo que suponía aproximadamente el 70% de todos los matriculados en el mundo. Una cifra que, a principios de abril, había alcanzado el 90% de la población escolarizada, con más de 1.500 millones de estudiantes afectados y 190 países⁸. El hecho de haber visto cifras tan altas antes es lo que nos ha hecho hablar de la urgencia de una *pedagogía de la excepción*⁹.

.....
⁵ Bolívar, 2009, p. 31.

⁶ OEI, 2020.

⁷ OECD, 2020a, 2020b.

⁸ UNESCO
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

⁹ Rivas, 2020.



Uno de los aspectos que la crisis educativa provocada por la pandemia de la COVID-19 ha puesto encima de la mesa tiene que ver, precisamente, con el sentido de los currículos actuales, a menudo inabarcables. Por decirlo de forma sencilla, *la crisis de la COVID-19 ha puesto en crisis los currículos establecidos* y nos ha obligado a interrogarnos, una vez más, sobre los aprendizajes que debemos promover en la escuela.

La situación vivida con la COVID-19 no ha hecho más que visibilizar una problemática no resuelta, y nos ha colocado, una vez más, ante la necesidad de priorizar contenidos curriculares y centrar los esfuerzos educativos en aquellas competencias y habilidades que se tornan esenciales en tiempos de incertidumbre: competencias que nos permitan pensar, comprender y transferir conocimientos; que contribuyan al desarrollo de la personalidad (la empatía, la paciencia...); y que fomenten la autonomía intelectual (el autoaprendizaje, la metacognición...). La pandemia ha vuelto a poner en la *agenda educativa* la necesidad de decidir y priorizar qué es lo que realmente merece la pena ser enseñado, qué es lo que vale la pena aprender en la escuela.

La educación se encuentra, una vez más, frente a desafíos complejos, incluidos la dis-



La crisis de la COVID-19 ha puesto en crisis los currículos establecidos y nos ha obligado a interrogarnos, una vez más, sobre los aprendizajes que debemos promover en la escuela.

cusión de unas políticas educativas, cuyas agendas no pueden disociarse de los problemas que enfrenta el presente y que han sido objeto de análisis por parte de organizaciones internacionales, como el caso de OEI¹⁰ a través de la formulación de competencias y habilidades para el siglo XXI.

La Agenda 2030 en torno a las competencias y habilidades para el siglo XXI¹¹ es un marco estratégico de actuación para la sociedad en general, que aborda realidades relacionadas tanto con la educación y la formación, como con la vida cotidiana de las personas, enfrentadas a desafíos como los que estamos viviendo y para los que es necesario tomar decisiones apropiadas.

El eje prioritario de las políticas educativas está, por lo tanto, asociado a la discusión del conocimiento en contextos de educación y formación, tan crucial para el aprendizaje de saberes, actitudes, valores y comportamientos. En consecuencia, se vuelve esencial ya no solo la adquisición de conocimiento, sino la capacidad para poder utilizar dicho conocimiento en los contextos apropiados.

.....

¹⁰ OEI, 2018.

¹¹ UNESCO-OREALC, 2017.

El ejercicio de una ciudadanía global que pueda integrar de forma simultánea lo particular y lo diverso, lo global y lo local, es uno de los desafíos más interesantes que enfrenta la educación hoy en día, siendo la conciencia planetaria la base de esta ciudadanía plural, diversa e inclusiva, como lo demuestra el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de la ONU¹² para la educación. Esta situación nos lleva, entre otras cosas, a tener que repensar y rediseñar los currículos bajo la óptica de la *justicia curricular*. No solo en términos de adaptación de los contenidos a los contextos donde se desarrollan y viven los estudiantes, sino, también, diversificando las prácticas de enseñanza, reconociendo y atendiendo la diversidad que hay en las aulas y ampliando la gobernanza de los centros (participación, gestión y organización)¹³.

El modelo educativo basado en la adquisición y desarrollo de competencias viene marcando la agenda educativa global desde mediados del siglo pasado. Se suele vincular el origen del interés por la enseñanza basada en competencias con la publicación del *Informe Delors* de 1996. En realidad, *los cuatro pilares para la educación* del documento de la UNESCO (saber conocer; saber hacer; saber vivir juntos; y saber ser) no comprenden la dimensión integral de la persona. De hecho, el documento originalmente no buscaba una fundamentación a la enseñanza por competencias. Como ha señalado Marín¹⁴, su intención era aún más amplia al tratar de definir los principios rectores de la educación (no solo la escolar) a lo largo de la vida para el siglo XXI.

En este contexto de *educación a lo largo de la vida*, la pregunta entonces es cuál debe ser el

.....

¹² ONU, 2015.

¹³ De la Cruz Flores, 2016.

¹⁴ Marín, 2017.

papel que juegue la escolaridad obligatoria. El desarrollo, durante esta etapa, de unas *competencias básicas* que permitan a todas las personas no solo integrarse funcionalmente en la vida, sino que también habiliten a las personas a seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Esa sería la respuesta.

No es de extrañar, entonces, que la orientación por competencias constituya uno de los ámbitos más importantes en los que la política educativa, las instituciones, las comunidades y las prácticas educativas han centrado los esfuerzos en las últimas décadas. Tiene que ver, en última instancia, con aquello que decidimos que es importante aprender en la escuela y, por tanto, está vinculado con uno de los grandes temas de las políticas educativas de todos los tiempos, *el currículo*. Nos conduce a una de las grandes cuestiones educativas de todos los tiempos, la de determinar las finalidades de la enseñanza obligatoria.

Qué es lo que debemos aprender en la escuela y, en consecuencia, *qué* es lo que debemos enseñar, *a quién* y *cuándo* no son preguntas nuevas, pero sí preguntas cada día más necesarias e importantes. Lo son porque, en definitiva, preguntarse sobre el *qué* aprender es preguntarse por el sentido (o sin sentido) de la escuela. La discusión sobre la orientación del contenido curricular está siempre inscrita en una discusión más amplia acerca de las funciones de la escuela. Preguntarse por el *qué* *debemos aprender* y, en consecuencia, por el *qué* *debemos enseñar* tiene que ver con la misma *gramática de la escuela*¹⁵.

La organización escolar, los recursos, la financiación, la formación docente y, por supuesto, el modelo de enseñanza, las metodologías y

.....

¹⁵ Tyack & Cuban, 1995.

la evaluación de los aprendizajes deben responder a un todo en el que el currículo se presenta como el elemento determinante y central. No olvidemos que el currículo de la enseñanza obligatoria es, probablemente, el elemento más importante de un sistema educativo¹⁶.

Sin negar el origen economicista del término competencia, y siendo conscientes de las resistencias aún existentes y muchas veces fundamentadas a su utilización como eje central de las políticas educativas de la educación obligatoria, es necesario reconocer que, para muchos, su incorporación al debate educativo supuso una alternativa necesaria al paradigma enciclopedista que durante muchos años ha dominado los currículos escolares y las prácticas. De este modo, Zabala y Arnau defendieron que la introducción, de manera generalizada, del concepto de competencias podía ser una manera eficaz de generalizar unas propuestas pedagógicas que, aún no totalmente extendidas, promuevan una enseñanza más acorde con una perspectiva de formación integral de las personas, y vieron el desarrollo de una educación por competencias como una gran oportunidad para que la mejora de la educación no sea solo el patrimonio de unos pocos¹⁷.

Hacer cambios en *los qué* tiene implicaciones grandes en *los cómo*. Tiene, por decirlo de una manera rápida, claras implicaciones pedagógicas y metodológicas. Entre otras cosas porque, en la escuela, los medios y los fines están interna e intrínsecamente conectados entre sí. Los estudiantes no solo toman cosas de lo que decimos, sino de cómo lo decimos y cómo lo hacemos. Así, la configuración y las dinámicas del aula, el diseño y la configuración del ambiente de enseñanza y aprendizaje, los agrupamientos, la secuencia de enseñanza o las maneras de evaluar se revelan fundamentales. Hablar de competencias es hablar de metas, y hablar de metas es hablar de qué enseñar, cómo enseñar, dónde enseñar y cuál debe ser la relación entre el que enseña y el que aprende. Hablar de metas implica, también, hablar

.....
¹⁶ Un sistema educativo que debe funcionar como tal, como un sistema y no como un agregado de elementos dispersos.

¹⁷ Zabala y Arnau, 2007.



de tareas y métodos, además de evaluación y configuración del contexto y, sin duda, de la relación o relaciones que se establecen entre el que aprende (estudia) y el que enseña.

Explorar la normativa que, en los distintos países iberoamericanos, facilita esta orientación hacia la adquisición de habilidades y competencias ha sido el principal objetivo de este estudio.

La realización de un estudio como este, orientado a conocer cómo los países de la región definen estas competencias y habilidades para el siglo XXI, fue propuesto por OEI en 2018, con el objetivo de proporcionar “orientaciones a responsables políticos, investigadores y educadores para el diseño de medidas y propuestas de actuación”¹⁸.

El estudio abarca la educación de seis a dieciocho años de edad, correspondiente, en la mayoría de los países, a la educación obligatoria. Consiste en un informe de diagnóstico sobre la situación de la educación orientada a las habilidades y las competencias desde la perspectiva de la legislación y la normativa existente. No incorpora datos sobre la situación en las aulas.

El cuestionario (Anexo 1), que ha servido como principal instrumento de este estudio, pone el foco en las llamadas competencias básicas o mínimas que se deben adquirir al finalizar la enseñanza obligatoria. Es decir, se centra en el conjunto de exigencias mínimas que debería adquirir un ciudadano al final de la escolaridad obligatoria, como garantía de pertinencia y equidad del sistema educativo.

El cuestionario ha sido elaborado de manera expresa para este estudio, con el propósito de



“

Explorar la normativa que, en los distintos países iberoamericanos, facilita esta orientación hacia la adquisición de habilidades y competencias ha sido el principal objetivo de este estudio.

.....
¹⁸ OEI, 2018, p. 37.



El estudio abarca la educación de seis a dieciocho años de edad, correspondiente, en la mayoría de los países, a la educación obligatoria.

recopilar información sobre el desarrollo legislativo de la educación por competencias de acuerdo con los siguientes objetivos: identificar cómo se definen las competencias para el siglo XXI en Iberoamérica; recopilar información sobre la normativa y los reglamentos que regulan la implementación de la educación basada en competencias y habilidades en relación al currículo, la evaluación de las mismas, la organización de los centros y la formación del profesorado; caracterizar buenas prácticas de implementación de la educación por competencias y habilidades en Iberoamérica; y formular recomendaciones que puedan ayudar a la toma de decisiones para la implementación de la educación orientada a competencias en Iberoamérica.

La parte central la constituyen el cuestionario y las respuestas dadas por los países iberoamericanos (ver anexos). El cuestionario está organizado alrededor de cuatro dimensiones (concepto de competencia; implementación de las competencias a nivel curricular y de evaluación de los aprendizajes; competencias y centros educativos; y buenas prácticas), y está diseñado para recoger de la manera más objetiva posible la realidad, centrándose en la legislación y los documentos oficiales, sobre el estado de la educación por competencias en los países iberoamericanos. En todos los casos, se solicitaba la referencia a la legislación o documentación que sustentase la respuesta dada.

A diferencia de otros estudios, se ha tratado de evitar opiniones, interpretaciones y perspectivas de los actores de los sistemas educativos analizados y se ha buscado recopilar los datos que configuran las opciones políticas tanto en términos de legislación, como de otras normativas y directrices de cada uno de los países iberoamericanos de la OEI. Se busca caracterizar el desarrollo legislativo en relación con la implementación de una enseñanza por competencias.

El informe consta de tres capítulos y una contribución especial. El capítulo 1, titulado *Competencias y Agenda 2030*, integra esencialmente aspectos teóricos y conceptuales, incluida la educación en tiempos de incertidumbre, la relación entre el conocimiento y las habilidades y las políticas educativas para el siglo XXI, centrándose en las diferentes organizaciones transnacionales, con énfasis en la UNESCO, la OCDE y la OEI.

El capítulo 2, titulado *Competencias en Iberoamérica: un estudio*, es un estudio empírico, de naturaleza cualitativa y cuantitativa, cuyo objetivo ha sido la caracterización y determinación de la situación de la educación por competencias en Iberoamérica para la educación obligatoria (básica/primaria, media/secundaria) desde la perspectiva de la legislación. Aborda cómo se recogen en la legislación y la normativa nacionales cuestiones como el concepto de competencia, su integración en los currículos y el proceso de implementación, incluidos los cambios en la gestión y organización de los centros educativos.

Al cuestionario (Anexo 1) respondieron diecisiete de los dieciocho países a los que se les envió¹⁹. Los datos se trataron estadísticamente y a través del análisis de contenido (Anexo 2), con datos más detallados por país y con fuentes de información muy diferentes, que pueden constituir una importante recopilación de datos para otros estudios. En el capítulo 2 se describen las diversas etapas del estudio, incluidos los objetivos, la encuesta del cuestionario y la muestra, con la presentación de datos estadísticos, así como un enfoque más global para el análisis

de contenido y un enfoque más específico incluido en el Anexo 2, y la interpretación de los datos.

En el capítulo 3, titulado *Competencias clave para el Siglo XXI: orientaciones internacionales para el currículo, la evaluación y la formación del profesorado*, escrito por expertos invitados de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, se presenta una visión integral de la noción de competencia y se sugieren recomendaciones para la incorporación de competencias en la educación obligatoria, teniendo como referencia los datos del estudio presentados en el capítulo anterior.

Dada la situación de pandemia y de excepcionalidad que los sistemas educativos de todo el mundo estaban experimentando durante la elaboración de este informe, se encargó a un experto del Centro de Estudios Africanos una contribución específica sobre la educación en situaciones de emergencia, con una atención especial al contexto actual de pandemia COVID-19. La Educación en situaciones de Emergencia (EeE) es un área de la práctica educativa que puede ofrecer reflexiones y aprendizajes relevantes para pensar, preparar e implementar respuestas educativas en tiempos de crisis e incertidumbre como los actuales, tanto en términos de la organización

“Se busca caracterizar el desarrollo legislativo en relación con la implementación de una enseñanza por competencias.”

.....
¹⁹ Las respuestas de Argentina llegaron con el análisis estadístico ya completado y se han incorporado sólo parcialmente.

de los sistemas educativos como en la integración de competencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La principal conclusión que surge del informe es que los países de la región tienen un nivel alto de desarrollo legislativo orientado a promover una educación por competencias. No obstante, en la mayoría de los casos, este impulso queda restringido a las partes más declarativas y de exposición de motivos de las respectivas legislaciones y, como en muchos otros países del mundo, sigue siendo necesaria una reforma curricular de más profundidad que permita la operativización de las competencias y su articulación con una ordenación más tradicional de los currículos por materias, disciplinas y contenidos, que todavía persiste. Las demandas de desarrollo de competencias y habilidades requieren un abordaje que vaya más allá de las materias, disciplinas y los contenidos. La adopción de un currículum basado en competencias básicas supone un cambio metodológico docente y una formación y orientación específica que sean un modelo para el camino.

El informe evidencia, al mismo tiempo, la existencia de un amplio (y en muchos casos profundo y relevante) corpus de documentos, elaborados principalmente por los ministerios de educación de los países, con guías de ayuda para la implementación de las competencias, especialmente en el ámbito de la evaluación de competencias. El esfuerzo hecho por parte de los ministerios de educación es, en la mayoría de los países, encomiable.

Una última apreciación tiene que ver con los límites reales detectados, dentro de los parámetros del estudio, en la implementación de una educación por competencias. Es en este aspecto donde, analizando las respuestas al cuestionario, la legislación y la normativa, se detectan las mayores carencias en toda la región, en equivalencia con lo que ocurre en otras partes del mundo.

Queda aún un largo camino de cambios que hacer en las estructuras institucionales, sobre todo en lo relativo a la organización de los centros escolares; su gestión; la autonomía de los centros y de los docentes; así como en las necesarias reformas en la formación docente, tanto inicial como permanente.

En la conclusión general del informe se presentan recomendaciones que no son más que marcadores de análisis, tanto de la realidad actual de las competencias en la región iberoamericana como de futuros posibles, en los que la presentación de ideas, el análisis y el debate conjunto que involucre a todos los actores de los sistemas educativos, pueda ser un punto de partida para una mayor sostenibilidad de las políticas educativas nacionales sobre competencias en la Agenda 2030.

Somos plenamente conscientes de que una cosa es la legalidad y, otra, la realidad²⁰, y de la enorme brecha existente entre lo legislado y la realidad en el ámbito educativo. Son muchas las dificultades para analizar el estado real, en la práctica educativa, del enfoque por competencias, más aún si lo que se busca es obtener información comparable entre países. En este sentido, sería pertinente realizar estudios transversales, con una base muestral suficiente, que revelasen la implementación real de la enseñanza de competencias y habilidades en los centros educativos de la región.

No ha sido este el objetivo del informe, que ha pretendido, tan solo, explorar desde la legislación y otros documentos orientadores oficiales, el estado actual de la educación por competencias en los respectivos sistemas educativos de Iberoamérica. En ese sentido, los límites del informe son, al mismo tiempo, su fortaleza. Esperamos que contribuya para avanzar hacia una educación de calidad y equitativa para todos y todas.

.....
²⁰ Miranda Martín, 2002





CAPÍTULO 1.

COMPETENCIAS Y AGENDA 2030

Carlos Magro y José Augusto Pacheco¹

En este capítulo se abordan tres cuestiones esenciales: educar desde la incertidumbre, la relación entre el conocimiento y las competencias, y las políticas educativas para el siglo XXI. Su principal objetivo es el análisis conceptual del término competencia y su relación con otros términos, en el contexto de un análisis más global de las propuestas de organizaciones transnacionales como la OEI, la UNESCO, la OCDE² y la UE³.

.....
¹ Ver apartado correspondiente “autores, coordinadores y participantes”

² Se utilizan referencias en portugués y español (OCDE) e inglés (OECD).

³ En muchas citas, se hace mención de la Comisión Europea.

1.

EDUCAR DESDE LA INCERTIDUMBRE

“La conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad”⁴.

Cada sociedad es responsable de sus conocimientos y sus ignorancias. Nuestra sociedad del conocimiento es también una enorme fábrica de ignorancia estratégica y desinformación sistémica⁵. El avance del conocimiento aumenta proporcionalmente el de los *no-saberes*⁶. Vivimos en una sociedad cada vez más consciente de estos *no-saberes* que progresa entonces, no tanto aumentando sus conocimientos, como aprendiendo a gestionar sus desconocimientos⁷. Lo que no se sabe, el saber inseguro, las formas de saber no científico y las ignorancias no han de considerarse como fenómenos imperfectos, sino como activos en un nuevo ecosistema de aprendizaje.

Aprender significa saber tomar decisiones sobre qué es lo relevante y lo irrelevante, hacia dónde mirar y cuándo hacerlo, y sobre qué velar la mirada, a quiénes escuchar y a qué colectivos ignorar⁸. Aprender hoy no es tanto apropiarse de la verdad como ser capaces de dialogar con la incertidumbre. Aprender hoy es saber navegar en un océano de in-

.....
⁴ Morin, 1994, p. 101.

⁵ Broncano, 2019, p.70.

⁶ Ravetz, 1990, p.26.

⁷ Innerarity, 2009, p.43.

⁸ Broncano, 2019, p.18.

certidumbres a través de archipiélagos de certeza⁹, actuar sin saber qué sucederá, vivir en la incerteza sin sentirse inseguro. Aprender es lo que hacemos cuando no sabemos qué hacer. En este contexto, aprender se ha vuelto una actividad imprescindible. Enseñar también.

La educación se encuentra hoy en una encrucijada¹⁰. Una encrucijada provocada por un cambio hacia una época global, digital, desbocada, que ha llevado a los sistemas educativos formales a una crisis que afecta tanto a su relación con su entorno, como a sus estructuras internas, planteando grandes desafíos a los sistemas educativos y a sus principales actores, escuelas, docentes, estudiantes y gobiernos.

En este contexto, las preguntas que debemos hacernos desde la educación son ¿qué es lo más relevante que las sociedades deberían promover en sus jóvenes para que estos puedan actuar en el presente y en el futuro en todo tipo de situaciones?¹¹, ¿qué competencias fundamentales necesitan desarrollar y dominar?, ¿qué capacidades necesitarán contar los jóvenes para abordar los retos inesperados e inconstantes a los que se enfrentarán en el futuro?¹². En definitiva, ¿qué puede hacer y ser cada persona?, ¿qué pueden hacer los sistemas educativos para responder a estas preguntas?

En el centro de este desafío, encontramos la esencia de lo humano y la necesidad de articular políticas que garanticen a todas las personas una vida digna. “El desarrollo humano tiene por objetivo las libertades huma-

.....
⁹ Morin, 2001, p.11.

¹⁰ Fernández Enguita, 2016.

¹¹ Nussbaum, 2009, p. 18.

¹² Scott, 2015.

nas para desarrollar todo el potencial de cada vida humana”¹³, sostiene desde el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Una vez más, desde una mirada educativa, nuestro reto es cómo podemos garantizar que, llegado el momento, las personas (todas ellas) puedan vivir una vida de aprendizaje¹⁴, porque solo la capacidad para el aprendizaje, nos capacita para afrontar la complejidad e incertidumbre del mundo por venir.

Para definir lo que se necesita aprender hoy (y, en consecuencia, cómo debemos aprender hoy), no basta solo con prestar atención a la sociedad de hoy (adaptarse a lo que tenemos) o tratar de imaginar las demandas de la sociedad del mañana (desarrollar la capacidad de adaptación), sino que implica, también, ser capaces de proyectar e imaginar todo aquello que necesitaremos para poder cambiar y transformar esa misma sociedad que estamos viviendo o en la que viviremos en el futuro. En consecuencia, no se trata tanto de formar a niños y jóvenes para que se ajusten a un molde específico, como entender que la escuela puede y debe servir de base para que las personas tomen decisiones bien fundadas y sean ciudadanos activos y participativos, informados y críticos en una variedad de contextos de la vida. En la base de la pregunta sobre qué debemos enseñar hoy (y qué debemos aprender), se encuentra el doble reto de una educación para la conservación (de los valores y la herencia del mundo) y para la transformación.

Uno de los mayores desafíos que los sistemas educativos deben abordar hoy, por tanto, es dotar a los alumnos de las competencias y las habilidades que les permitan responder de manera flexible y proactiva a los cambios¹⁵.

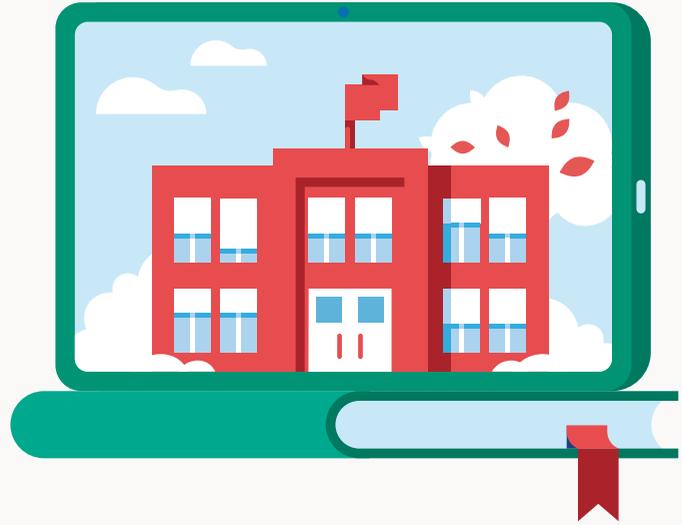
.....
¹³ PNUD, 2016, p. 1.

¹⁴ Claxton, 2008.

¹⁵ Redecker et al., 2011, pp. 28-30.

“

nos enfrentamos constantemente a nuevas necesidades (y nuevas formas) de aprendizaje que la educación formal y obligatoria debe intentar satisfacer.



Las importantes transformaciones sociales, demográficas y económicas que estamos experimentando están cambiando la demanda de competencias y habilidades: las habilidades cognitivas y artesanales rutinarias están perdiendo terreno en favor de las habilidades interpersonales, de procesamiento de la información y otras habilidades de orden superior¹⁶.

En la actual sociedad de la información y del conocimiento, caracterizada por la globalización, los cambios en el mercado laboral, el crecimiento exponencial de las tecnologías de la información y la comunicación, y la abundancia y accesibilidad a la información y el conocimiento, nos enfrentamos constantemente a nuevas necesidades (y nuevas formas) de aprendizaje que la educación formal y obligatoria debe intentar satisfacer.

La educación en general, no solo la escolar, tiene ante sí el reto de ayudarnos a dar sentido a los datos y a toda esta información que encontramos a nuestro alrededor. La educación es la única herramienta que tenemos para que, al mismo tiempo que aumentan los contenidos y nuestro acceso a ellos, crezca también nuestra capacidad de comprenderlos y de transformarlos en conocimiento. Pero, para hacerlo, necesitamos conocimientos fundamentales y bien estructurados que nos ayuden a comprender el mundo, además de habilidades y competencias que nos ayuden a actuar sobre él.

¹⁶ OCDE, 2013.

2. CONOCIMIENTO Y COMPETENCIAS

“El progreso técnico modifica de manera ineluctable las cualificaciones que requieren los nuevos procesos de producción. A las tareas puramente físicas suceden tareas de producción más intelectuales, más cerebrales - como el mando de máquinas, su mantenimiento y supervisión - y tareas de diseño, estudio y organización, a medida que las propias máquinas se vuelven más inteligentes y que el trabajo se desmaterializa”¹⁷.

Esta declaración, contenida en el *Informe Delors*, describe la transición desde la noción de cualificación a la de competencia. Dos conceptos fuertemente vinculados con el conocimiento y el aprendizaje. Desde el punto de vista de las políticas educativas, y de los contextos diversos de educación y formación, el término competencia se ha convertido en uno de los elementos clave de las agendas 2030, junto con la inclusión, la equidad y la calidad¹⁸.

La introducción del concepto de competencias en la educación formal de manera generalizada es visto como una oportunidad para extender los principios pedagógicos de inclusión, calidad y equidad, que aún hoy en día siguen siendo parte solo de unos pocos. Su introducción puede

¹⁷ Delors, 1996, p.13.

¹⁸ ODS. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

ayudar a desarrollar una enseñanza más acorde con una perspectiva de formación integral, en equidad y para toda la vida¹⁹. Hablar de educación basada en competencias es, para muchos, sinónimo de hablar de una oportunidad para que la mejora de la educación no sea el privilegio de unos pocos²⁰.

El mismo *Informe Delors* que acabamos de citar, identificaba cuatro pilares básicos para la educación del siglo XXI, haciendo hincapié, precisamente, en la necesidad de garantizar una educación integral en todas las dimensiones de la personalidad y para todos:

“Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”²¹.

Veinticinco años después, los sistemas educativos de todo el mundo aún se enfrentan al reto de formar a las personas para responder de manera flexible y proactiva a los cambios que van a experimentar a lo largo de sus vidas²².

En este contexto, y a pesar de las voces críticas²³ en torno al concepto de competencias, asociadas principalmente con aspectos como la devaluación de los contenidos, la visión demasiado economicista o el excesivo protagonismo del mundo laboral en su definición, no sorprende la importancia creciente del término competencia. Más allá de estas críticas que, sin duda, deben ser tenidas en cuenta (el concepto merece

.....
¹⁹ Zabala & Arnau, 2007.

²⁰ *Ibid.* p.6.

²¹ Delors, J. et al (1996). p. 96.

²² Redecker et al. 2011.

²³ OECD, 2008/2010, p. 4. Utilizada la versión en lengua castellana, publicada por el Instituto de Tecnologías Educativas.

ser problematizado), o de lo que pueda tener de moda²⁴, su uso sistemático en la definición de las agendas educativas de los últimos años, en todo el mundo, tiene que ver, sobre todo, con el intento de afrontar los desafíos de un futuro marcado por las desigualdades, la incertidumbre, la imprevisibilidad y la complejidad, así como por una producción de conocimiento caracterizada por la creciente especialización, la interdisciplinariedad y el dinamismo. Un futuro en el que:

“Ni la escuela ni la educación pueden entenderse ya como meros vehículos de transmisión de las habilidades básicas que se requieren para ganarse la vida o para mantener la competitividad económica de los respectivos países... Efectivamente, no solo de pan vive el hombre; ni solo de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnologías de la información. La tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones. Vivimos juntos en una cultura, compartiendo formas de pensar, de sentir, de relacionarnos. Del mismo modo que aprendemos a trabajar juntos, tenemos que aprender a aprender de los otros, a compartir los esfuerzos para comprender el mundo personal, social y natural”²⁵.

Si la idea de un mundo más inclusivo, equitativo y culturalmente diverso se corresponde con los desafíos sociales del siglo XXI, su dimensión educativa se traduce simultáneamente a través de un doble “proceso de personalización” y de “construcción participada de lo social”²⁶, en el que las dinámicas de cambio implican la necesidad de una nueva ética de responsabilidad global orientada hacia el futuro²⁷ y de una nueva ciudadanía global. El conocimiento es construido por individuos a través de una relación activa de información nueva con su experiencia personal y sus marcos de pensamientos para dar sentido a esa experiencia²⁸. Y, aunque construimos nuestro propio conocimiento, lo hacemos siempre en el contexto de actividades llevadas a cabo en conjunto con otros. De alguna manera, una de las principales características de la educación

.....
²⁴ Le Boterf, 1997.

²⁵ Bruner, 2013, p. 10.

²⁶ Delors et al. 1996, p. 10.

²⁷ Beck, 2016, p. 43.

²⁸ Wells, 2002.

formal es que nos permite decir simultáneamente yo, y hacer el nosotros.

Por esta razón, “preparar a los estudiantes para el trabajo, la ciudadanía y la vida en el siglo XXI se ha convertido en un enorme reto”²⁹ para los sistemas educativos de todo el mundo, especialmente debido al papel que la noción de competencia tiene en la promoción de una educación de calidad, con miras al bienestar personal y social. En la Estrategia de Lisboa 2000, la UE³⁰ empleó el término *sociedad basada en el conocimiento* para justificar que el nivel de formación de las personas que participan activamente en la economía del conocimiento debía ser suficientemente alto, por lo que mejorar su nivel de competencias se convirtió en una prioridad. Más tarde, a través de la Estrategia Europa 2020, el énfasis se puso en la transición hacia una sociedad basada en la innovación y el conocimiento, mejorando las competencias y desarrollando oportunidades de empleo, con miras a un crecimiento inteligente, sostenible e integrador³¹. Más recientemente, en el Proyecto Europa 2030, la Comisión Europea³² ha reafirmado la necesidad de “garantizar niveles de excelencia en todas las etapas del proceso educativo, mejorando continuamente la base de competencias de la población y creando un entorno social, económico y regulatorio propicio para el desarrollo de la investigación, la creatividad y la innovación”.

Para corregir el desajuste entre la oferta y la demanda de conocimiento, “es necesario hacer un fuerte énfasis en mejorar las competencias para preparar a las personas para los cambios de trabajo, así como para los recursos y las nuevas tecnologías”³³, haciendo que los Estados miembros apoyen la adquisición de competencias clave y refuercen el aprendizaje digital³⁴.

Las propuestas europeas comparten ideas con otras organizaciones internacionales como OEI, OCDE o UNESCO en la formulación de objetivos para satisfacer las necesidades de educación para el siglo XXI, en una época caracterizada por la globalización, pero también por la valo

.....
²⁹ Scott, 2015, p. 2.

³⁰ Consejo Europeo, 2000; ver también Comisión Europea, 2010c.

³¹ Comisión Europea, 2010a.

³² Comisión Europea, 2010b.

³³ Perrenoud, P., 2002, pp. 22-23.

³⁴ Comisión Europea, 2019. Un ejemplo de la definición de competencias digitales es la *Marco de referencia europeo para la competencia digital (DigComp)*, publicado en 2013, donde la competencia digital incluye alfabetización en información y datos, comunicación y colaboración, la creación de contenidos digitales, la seguridad y resolución de problemas. Véase Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019, p. 20.

rización creciente de los contextos regionales, nacionales y locales. Las respuestas dadas por los sistemas educativos se basan en un modelo competencial para la educación, en el que la competencia es entendida como algo más que conocimiento o habilidad; implicando la capacidad de satisfacer demandas complejas, aprovechando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en unos contextos particulares³⁵. Siempre hay un contexto de uso de la competencia. La competencia como tal está vacía sino es por dicho contexto³⁶. No se puede ser competentes sin conocimientos, pero los conocimientos por sí solos no nos hacen competentes.

Philippe Perrenoud define la competencia como “un poder actuar eficazmente en una clase de situaciones concretas, movilizandoy combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales”³⁷. Una competencia (*ser competente*) sería, entonces, una compleja combinación de conocimientos, habilidades, acuerdos, valores, actitudes y deseos que nos llevan a actuar de una manera dada, en un contexto concreto. Poseer competencia implica sentido, acción y valor. No solo hay que *saber*, sino también hay que *saber hacer* con ese saber y saber si es conveniente hacer en una situación dada. Una competencia siempre involucra querer, saber y poder. Es importante señalar que las competencias se expresan en la acción y, por definición, están incrustadas en las narrativas y los contextos, y moldeadas por los valores. Es decir, una competencia siempre implica una decisión (*esta forma de hacer algo es más deseable*

.....
³⁵ Definición de Rycheny y Salganik. Ver OECD, 2008/2010, p. 6.

³⁶ Le Boterf, 1998.

³⁷ Perrenoud, 2012, p. 57.

que aquella otra porque conduce a un fin determinado).

Así como reconocemos las competencias en contextos del mundo real, su desarrollo también se basa en experiencias del mundo real y debe tener en cuenta todas las posibilidades que tenemos de aprender a lo largo de la vida (aprendizaje informal, no formal y formal). En este sentido, una competencia no es solo, como decíamos, una colección de habilidades. Es una manera de abordar problemas, dentro de los cuales se requieren ciertas habilidades y conocimientos. Por tanto, “ser competente no es solo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de eso, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades y los conocimientos adquiridos, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido”³⁸.

La vida nos pone a diario frente a la necesidad de afrontar nuevas tareas y retos que suponen ir más allá de lo aprendido³⁹. Es en ese sentido en el que se entiende el concepto de competencia, el de ser capaces de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Ser capaces de responder preguntas y resolver problemas exige una compleja combinación de hechos, conceptos, categorías, esquemas, modelos, principios, procedimientos, procesos, estrategias, creencias y actitudes sobre el propio aprendizaje.

La pretensión de una educación integral ha llevado, en las últimas décadas, a numerosos procesos de reforma curricular en la región iberoamericana centrados en la necesidad de aprender a movilizar y transferir los co-

.....
³⁸ Pozo y Monereo, 2007.

³⁹ *Ibid.*

nocimientos adquiridos en la escuela para entender el mundo y poder actuar sobre él. Ya no nos basta con la adquisición de unos saberes concretos, por muy amplios que sean nuestros *currículos*. La educación formal, y específicamente la educación obligatoria, debe también, desarrollar un conjunto de comportamientos, habilidades, actitudes y estrategias que sean cruciales para responder a las demandas peculiares de cada situación y que nos permitan actuar en toda clase de situaciones concretas. El resultado del proceso de enseñanza no debe ser solo que los estudiantes dominen un conocimiento, sino que sean capaces de transferirlo cada vez que sea necesario, lo que implica también saber por qué, cómo y dónde aplicar ese conocimiento⁴⁰.

Basta una revisión de los documentos curriculares de los países o de la bibliografía procedente de organismos internacionales o transnacionales, para observar que los conceptos de competencias, capacidades y habilidades, no siempre significan lo mismo y que es habitual un uso de los términos vago y muy alejado de las experiencias vividas en los contextos educativos reales. Estamos, sin duda, ante un campo semántico, polisémico y complejo⁴¹. Un campo de batalla educativo que se retroalimenta, precisamente, por los vacíos conceptuales existentes, que recoge tradiciones disciplinarias distintas y maneras diferentes de entender lo educativo y lo escolar.

Si el concepto de competencia es más amplio, ya que refleja la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un contexto específico (educación, trabajo, desarrollo personal y profesional), la habilidad revela la capacidad de realizar tareas y resolver problemas⁴², ya sea a través de atributos funcionales (habilidades técnicas) e interpersonales (habilidades sociales y organizativas), como mediante valores y actitudes. Dada la diversidad de la terminología, cualquier definición de estos términos es abierta y la contribución de las organizaciones transnacionales solo significa una visión de un proceso que se basa en la diversidad de propuestas. Es más, como señalaban hace años Monereo y Pozo, “el propio éxito del concepto de competencia ha hecho que, como sucede con tantos otros términos usados en la educación, en la pedagogía y en la psicología, se haya vuelto un objeto poliédrico, fuzzy, difuso, de muy difícil operativización”⁴³.

.....
⁴⁰ Pellegrino y Hilton, 2012.

⁴¹ Ananiadou y Magdolean, 2009.

⁴² Estas son las definiciones de habilidad y competencia presentes en el Glosario CEDEFOP, de la Comisión Europea (2008) y mencionadas por la OCDE, 2010, p. 6.

⁴³ Monereo y Pozo, 2007, p.13.

En general es aceptado pensar que cuando hablamos de competencias nos estamos refiriendo a un constructo más abarcador.

“Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y organizan recursos; esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas; el ejercicio de las competencias pasa por operaciones mentales complejas, sustentadas por esquemas de pensamiento, que permiten determinar (de un modo consciente y rápido) y realizar (de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación; las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra”⁴⁴.

El concepto de competencia, entendido como la capacidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica, además, dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones. De una manera bastante intuitiva, entendemos por ser competentes ser capaces de resolver las situaciones que se nos plantean⁴⁵. Demostrar competencia conlleva resolver problemas de cierta complejidad, encadenando una serie de estrategias de manera coordinada⁴⁶.

La relación entre competencia y conocimiento es inseparable, mutua e interdependiente, como lo es la relación entre competencia y habilidad, al reafirmar los supuestos de una educación basada en el saber, el saber hacer y el saber ser, dimensiones que ya fueron puestas en valor en el *Informe Aprender a Ser*, dirigido por Faure, bajo los auspicios de la UNESCO, en la década de 1970⁴⁷. Es una relación compleja y no dicotómica, que tiene como punto de partida el debate sobre el conocimiento. Tal y como sostenían Zabala y Arnau, “las competencias y los contenidos no son antagónicos, ya que cualquier actuación competente siempre implica el

.....
⁴⁴ Definición de Perrenoud. Cf. OEI, 2018, p. 33.

⁴⁵ Marchesi y Martín, 2014. p. 292.

⁴⁶ Pozo y Monereo, 2007, p. 15.

⁴⁷ Faure et al., 1972.

uso de conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes⁴⁸. No se pueden adquirir competencias ni habilidades sin conocimiento. Unas y otras, aportan sentido a los aprendizajes y nos permiten constatar los aprendizajes sobre lo que los alumnos saben o pueden hacer más allá de su capacidad para exponer de manera pasiva los saberes.

No hay duda de que el desarrollo de competencias refuerza la construcción de conocimiento⁴⁹. Cuando se lleva a cabo una acción determinada, presupone el dominio de un conocimiento, así como la capacidad de actuar de acuerdo con ese conocimiento y de tomar decisiones en un contexto concreto.

“El conocimiento y las competencias no se oponen. Son más bien las dos caras de la misma moneda y, a veces, incluso más que eso. En ciertas situaciones, serán la misma cara de la moneda”⁵⁰.

El concepto de competencia, al movilizar saberes, nos permite comprobar cómo estos son apropiados y utilizados en contextos variados, y no solamente repetidos o restituidos en las mismas condiciones de su adquisición. Está vinculado con lo que la ciencia define hoy como aprendizaje: un cambio relativamente permanente y transferible en los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, creencias de una persona como consecuencia de sus prácticas sociales mediadas por ciertos dispositivos culturales⁵¹.

Parece claro, que “aprender a decir y a hacer son dos formas diferentes de conocer el mundo y, por tanto, no basta con tener conocimiento para saber usarlo, se requieren además estrategias, actitudes, adecuadas para afrontar nuevas tareas⁵². *Saber hacer* requiere una compleja combinación de conocimientos, habilidades, acuerdos, valores, actitudes, emociones y deseos que nos permitan actuar de una manera eficaz en contextos diversos y concretos⁵³. Movilizar conocimientos implica

.....
⁴⁸ Zabala y Arnau, 2011.

⁴⁹ Costa y Couvaneiro, 2019, p. 63.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 19.

⁵¹ Pozo, 2016, p. 64.

⁵² Pozo, 2016, p. 190.

⁵³ Crick, 2008.

sentido, acción y valor. Lo que sabemos no se traduce en acción si no estamos acostumbrados a enfrentar la incertidumbre que supone tomar decisiones, planificar y evaluar nuestras acciones.

Pensar en el siglo XXI supone embarcarse en un largo viaje a través del conocimiento múltiple, atravesando los espacios más diversos e interconectados de su producción⁵⁴.

Pensar en educar para el siglo XXI no es solo aproximarnos a un conocimiento declarativo, de orden cognitivo y metacognitivo (el qué⁵⁵), basado en las disciplinas y la interdisciplinariedad, sino también al conocimiento procesual y práctico (los cómo), caracterizado por la efectividad en las respuestas técnicas y prácticas, y al conocimiento valorativo y normativo (por qué y a favor de quién).

Para la OCDE⁵⁶, en el conocimiento asociado con las competencias se identifican cuatro niveles: disciplinario (con un contenido específico); interdisciplinar (transferencia e integración); epistémico (saber pensar y saber actuar); y de procedimiento (saber realizar de tareas para resolver problemas). Para Crick⁵⁷, las competencias son una combinación compleja de conocimientos, habilidades, comprensión, valores, actitudes y deseos que conducen a una acción humana efectiva y encarnada en el mundo, en un dominio particular.

También es un largo viaje a través de múltiples saberes conceptuales, cognitivos, académicos, operativos, prácticos, transdisciplinares o metodológicos. Más importante que las múltiples definiciones y clasificaciones, la OEI reafirma que es necesario tener en cuenta que las competencias se desarrollan en un contexto específico de educación (formal, no formal e informal), que involucra las motivaciones y las experiencias de los alumnos⁵⁸. Representan lo que una persona puede ser y hacer para vivir con éxito una vida social, cívica y profesional en la sociedad global de la información⁵⁹.

No hay duda de que la terminología en torno a las competencias no puede disociarse de la dinámica del proceso educativo. Por lo tanto, es deseable que el debate no se limite a la definición de conceptos, sino

.....
⁵⁴ Pestre, 2013.

⁵⁵ Piazza, 2019.

⁵⁶ OECD, 2019a.

⁵⁷ Crick, 2008, p. 313.

⁵⁸ OEI, 2018, p. 35.

⁵⁹ Crick, 2008.



que también se extienda a las respuestas que deben darse cuando surja la pregunta de qué competencias deben incluirse en la educación y la formación de niños y jóvenes en la actualidad. Esta discusión implica la consideración de referencias o estándares, a partir de los cuales elaborar propuestas curriculares y llevar a cabo la evaluación de la adquisición de los aprendizajes y las competencias establecidas, sin olvidar que una mayor flexibilidad curricular no implica una disminución de los estándares de aprendizaje⁶⁰.

Uno de los grandes retos de la educación por competencias está vinculado con su evaluación. Dado que se trata de verificar el desempeño y la capacidad de llevar a cabo una acción concreta, la evaluación de las competencias está vinculada a estándares de desempeño, formulados, por regla general, a través de criterios, indicadores o descriptores de ese mismo desempeño. En este caso, un descriptor adquiere la función informativa de un estándar, refiriéndose a los resultados del aprendizaje, indicando así un rendimiento esperado. La clave no es solo cómo evaluar las competencias, sino cómo esta evaluación nos ayuda al desarrollo de las competencias:

La evaluación de las competencias depende del proceso de creación de estándares de aprendizaje, es decir, estándares para el aprendizaje escolar y profesional, que pueden identificarse como estándares de contenidos⁶¹, (más cercanos a los objetivos y metas), y estándares de desempeño, (más vinculados a las competencias), cuya evaluación se lleva a cabo a través de diversas modalidades y diferentes instrumentos. También implica el diseño de actividades que demanden activar

⁶⁰ OCDE, 2018, p. 20.

⁶¹ Scallon, 2009, p. 126.

este saber competencial. Es decir, el reto de la evaluación de las competencias está vinculado con las maneras de enseñar y de aprender. Su mayor ventaja (movilización de saberes, mediante actividades significativas, en contextos situados) es, también, la principal dificultad a la hora de implementar una educación por competencias. En este sentido, como muestran los resultados de este informe, no basta con disponer de buena normativa (como es el caso en la mayoría de los países de la región) para que una educación por competencias sea realidad. Es necesario, también, actuar sobre dimensiones de lo educativo como la organización escolar, las metodologías, o la formación docente.

“El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que elabora estudios de forma trienal, evalúa si los alumnos de quince años, a punto de concluir la educación obligatoria, han adquirido los conocimientos y competencias fundamentales para su participación plena en las sociedades modernas. PISA analiza las competencias de pensamiento creativo y crítico de los alumnos y su capacidad para aplicar lo que han aprendido en materia de lectura, matemáticas, ciencias y competencias necesarias en el mundo real del siglo XXI. Recopila información sobre las competencias sociales y emocionales de los alumnos, su actitud ante el aprendizaje y su bienestar⁶²”.

.....
⁶² OCDE, 2019b. Tanto la Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes ha sido una iniciativa de la OCDE desde 1977, en el sentido de identificar y evaluar habilidades que sujetos, en el uso interactivo de herramientas, de interacción en grupos heterogéneos y actuar de manera autónoma, deben tener que pensar por sí mismos y asumir la responsabilidad de su aprendizaje y sus acciones. Ver OCDE, 2008/2010, p. 5.

En el proceso de aprendizaje, es posible identificar varias formas de evaluación:

1. **Evaluación formativa interactiva**, con instrumentos de recogida de evidencias implementados en una lógica de proceso.
2. **Evaluación centrada en la participación activa del alumno** (autoevaluación, evaluación mutua y coevaluación).
3. **Evaluación auténtica**, a través de situaciones complejas que coinciden, o que pueden representarlas, con las actividades a realizar⁶³.
4. **Evaluación sumativa**, mediante pruebas, de las que PISA es una de los más conocidas y de mayor impacto a nivel internacional.

Aunque la evaluación de las competencias se puede caracterizar como débilmente articulada con los espacios de valoración del conocimiento declarativo, o con prácticas basadas en una perspectiva más cognitiva y de transmisión del conocimiento, el rendimiento siempre es verificable, ya que es externo al sujeto que conoce. También en la perspectiva constructivista, con la afirmación de la primacía del sujeto conocedor en la construcción del conocimiento, esta verificabilidad permanece, ya que las competencias se definen “en función de las situaciones, por lo tanto, están tan situadas como el conocimiento en un contexto social y físico”. Cualquier enfoque del aprendizaje basado en competencias ha de comprender actitudes, percepciones y

.....
⁶³ Allal, 2004.

emociones que se definen y redefinen de forma situacional por la interacción de factores tanto personales, (inherentes a la propia persona), como situacionales, contextual, social, cultural⁶⁴.

El concepto de situación se convierte, entonces, en el elemento central del aprendizaje y la enseñanza por competencias. Es en una situación dada, en la que el alumno desarrolla, modifica o refuta el conocimiento y desarrolla habilidades⁶⁵. De hecho, desde una perspectiva puramente evaluativa, “lo esencial es diseñar situaciones que requieran la capacidad de movilización de los alumnos y esto es lo fundamental en la definición de competencias”⁶⁶.

La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. De esta manera, se convierte en una herramienta conceptual esencial para la educación. Su incorporación a los sistemas educativos conlleva modificaciones en la organización curricular, pero también en la formación del profesorado (inicial y permanente), así como en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Su correcta incorporación tiene implicaciones, también, en la propia organización escolar. Por último, tiene implicaciones en qué entendemos por conocimiento y dónde se adquiere. La idea de competencia está fuertemente vinculada al aprendizaje a lo largo de la vida en múltiples estructuras de aprendizaje formal, no formal e informal. El concepto de competencias tiene, además, implicaciones en el “reconocimiento de los conocimientos adquiridos fuera de la escuela y en cómo pueden ser articulados con la educación formal”⁶⁷. La planificación, coordinación y evaluación de las competencias no es un proceso aislado o individual, sino una labor continua, holística y colaborativa en la que aparecen implicadas todas las materias, documentos programáticos e integrantes inmersos en el proceso educativo⁶⁸.

Al ser un concepto integral y compuesto, tanto en la heterogeneidad de sus elementos como en sus propósitos, las competencias no se reducen a un solo tipo de conocimientos, ni a unos procesos educativos exclusivamente de base técnica, sino que reconocen, en cambio, la pluralidad de conocimientos, las diferentes dimensiones en las que operan y el ob-

.....
⁶⁴ Cobo, 2016. p. 126.

⁶⁵ Jonnaert, 2009, p. 126.

⁶⁶ Scallon, 2009.

⁶⁷ UNESCO-OREALC, 2017, p. 11.

⁶⁸ Fleischman, et al., 2010.



“la primera función de la educación en un mundo incierto debería ser dotar a la juventud de las competencias y la confianza necesarias para afrontar bien la incertidumbre, o, en otras palabras, dotar a nuestros alumnos de la capacidad de aprender a lo largo de la vida”.

jetivo final en el que están inscritas, es decir, la formación integral de las personas para que actúen conscientemente en diferentes ámbitos vitales interdependientes, especialmente en el desarrollo de ciudadanía. En la Agenda 2030 de la UNESCO/OREALC, la ciudadanía traduce “el sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común”, siendo reconocida “en tres áreas de aprendizaje: cognitiva, socioemocional y conductual”⁶⁹. El enfoque de las competencias nos obliga a explorar y entender la complejidad que implica todo proceso de intervención y de práctica, en todo proyecto personal, social, académico y profesional. El aprendizaje relevante siempre supone dos dimensiones: una dimensión “técnica” y una dimensión “ética”.

El tema de la ciudadanía está presente en el Programa Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía, promovido por la OEI, cuyo modelo propuesto busca no solo contribuir a la formación individual y colectiva de los participantes, sino, también, consolidar sus derechos como un pilar esencial del ejercicio democrático de la ciudadanía⁷⁰.

Decía Claxton, a mediados de los años 90, que “la primera función de la educación en un mundo incierto debería ser dotar a la juventud de las competencias y la confianza necesarias para afrontar bien la incertidumbre, o, en otras palabras, dotar a nuestros alumnos de la capacidad de aprender a lo largo de la vida”. Es lo que otros han denominado la competencia adaptativa, es decir, la capacidad de aplicar con flexibilidad y creatividad los conocimientos y las habilidades adquiridas en una variedad de contextos y de situaciones.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 15.

⁷⁰ OEI, 2018, pp. 42-51.

3.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL SIGLO XXI

“Sin competencias, no hay inclusión...En este contexto de llegar a todos los estudiantes, podemos descubrir el papel altamente relevante del desarrollo de las competencias, como un instrumento fundamental para la inclusión y para asegurar que todos los estudiantes adquieran el conocimiento involucrado en cada disciplina”⁷¹.

Es indudable que las competencias, en el contexto del aprendizaje permanente, cuentan con un amplio espacio en el desarrollo de las políticas educativas para el siglo XXI, especialmente en la acción estratégica de las organizaciones internacionales, que asumen el “espacio público como un nuevo lugar de legitimación del conocimiento”⁷².

Hay dos vectores en las políticas educativas de la agenda 2030: por un lado, el principio del aprendizaje permanente y los cuatro pilares del conocimiento, presentes en el *Informe Delors*; por otro, el Objetivo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas⁷³, relacionado con la educación.

Es importante reconocer que la inclusión está lejos de ser un objetivo logrado, y que la educación, debido a sus dimensiones formales, no formales e informales, en respuesta a las necesidades individuales y socia-

.....
⁷¹ Costa y Couvaneiro, 2019, pp. 87, 89.

⁷² Pestre, 2013, p. 32.

⁷³ ONU 2015.



les, sigue teniendo como gran reto y objetivo fundamental el “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Cualquiera que sea la perspectiva sobre la educación, existe un consenso ampliamente compartido sobre que la sociedad de la información y el conocimiento requiere de una discusión profunda sobre las competencias, más aún si tenemos en cuenta los cambios tecnológicos, la digitalización, el aumento de las incertidumbres, los riesgos crecientes y los problemas de salud que están caracterizando a estas primeras décadas del siglo XXI y el impacto que estas cuestiones tienen sobre las competencias individuales, sociales y técnicas necesarias⁷⁴.

En esta perspectiva, hay un cambio conceptual en la educación y que está presente en la defensa de una educación de calidad, es decir, aquella “que prepara a los estudiantes para la vida, proporcionándoles las herramientas necesarias que les permitan ser ciudadanos activos, socialmente adaptados, productivos y felices”⁷⁵.

Aunque se reconoce el énfasis en la información y el conocimiento, el dominio de las competencias se convierte en un tema crucial, asumido por organizaciones internacionales según el principio de la educación permanente y los pilares del conocimiento múltiple y transdisciplinario: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser⁷⁶.

.....
⁷⁴ Schwab, 2017.

⁷⁵ OEI, 2018, p. 37.

⁷⁶ Delors, J., 1996.

La atención prestada a la educación basada en competencias se convierte, en efecto, en un discurso internacional que es bastante atractivo en todos los niveles de la sociedad y construido y compartido por la UNESCO, la OCDE y la OEI.

Para afirmar esta tendencia, las citadas organizaciones sostienen que la educación integral implica el dominio simultáneamente de competencias cognitivas y socioemocionales⁷⁷, con la finalidad de promover el bienestar de niños, jóvenes y adultos en un mundo complejo y abierto a cambios constantes, tanto en su vida cotidiana, como en su mundo laboral. Es así como se promueve la inclusión sobre la base del respeto a la diversidad cultural y lingüística y la educación de calidad para todos.

Como punto de partida, la Agenda 2030 de la UNESCO para América Latina y el Caribe⁷⁸ considera tres preguntas específicas: ¿Qué educación necesitaremos para el siglo XXI? ¿Cuál es la finalidad de la educación en el contexto actual de transformación social?, y ¿Cómo debe transformarse el aprendizaje?

Algunas declaraciones programáticas, como las de UNESCO⁷⁹ y OCDE⁸⁰, están alineadas con la definición de una agenda basada en una perspectiva innovadora para una educación de calidad, en el contexto del aprendizaje permanente, así como un enfoque orientado hacia el aprendizaje inclusivo, para reducir la desigualdad y promover el desarrollo sostenible.

En este mismo sentido, la OEI, en la parte II, titulada “Habilidades y competencias para el siglo XXI en Iberoamérica” de su Programa-Pre-supuesto 2019-20⁸¹, presenta una propuesta conceptual a favor de una educación de calidad, equitativa e inclusiva, que ofrezca oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos, argumentando que “las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos”⁸², esto es, que “esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas”⁸³.

.....
⁷⁷ OCDE, 2015.

⁷⁸ UNESCO-OREALC., 2017. Ver también UNESCO, 2015.

⁷⁹ UNESCO, 2016.

⁸⁰ OECD, 2018.

⁸¹ OEI, 2018. pp. 25-61.

⁸² *Ibid.*, p. 33.

⁸³ *Ibid.*, p. 33.

Se reconoce, por consiguiente, la urgencia en establecer la base de una educación inclusiva a través del desarrollo de competencias, constituidas, en primer lugar, a partir de la diversidad de tipos de conocimiento que pueden dotar a las personas de capacidad de acción en un contexto dado⁸⁴.

En el contexto de educación formal, “la finalidad de la escuela no puede agotarse en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares establecidos en el currículum y organizados en los libros de texto”, por lo que su misión es “ayudar al desarrollo de las capacidades, competencias o cualidades humanas fundamentales que requiere el ciudadano contemporáneo para vivir de manera satisfactoria en los complejos contextos de la era de la información. ¿Qué y cuáles son estas cualidades humanas, capacidades o competencias?, ¿quién las define?, ¿cómo se desarrollan?”⁸⁵.

¿Qué competencias y habilidades para el siglo XXI en Iberoamérica?

Una propuesta a favor de una educación de calidad, equitativa e inclusiva y con oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida OEI⁸⁶.

La consolidación de una concepción de la educación basada en competencias es algo que se ha compartido globalmente en busca de respuestas adecuadas a desafíos complejos, ya que el aprendizaje permanente requiere nuevos conocimientos, otras competencias y un aprendizaje diferente⁸⁷. Sin em-

⁸⁴ Ver por ejemplo: Poso Flórez, 2015; Perinat, 2004; Au digier e Tutiaux, 2008.

⁸⁵ Pérez Gómez, 2012, p. 39.

⁸⁶ OEI, 2018, p. 32.

⁸⁷ Scott, 2015.



bargo, no existe un consenso generalizado, solo propuestas de marcos y referencias, en cuanto a cuáles son las competencias que la educación requiere hoy para la formación de ciudadanos que comparten, en una sociedad cada vez más global, compleja y conectada, formas de pensar y actuar.

De manera paradigmática, el *Informe Delors*⁸⁸ señala que, en el siglo XXI, la sociedad de la información y el conocimiento coloca a la educación ante un doble reto: “La educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro; deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corriente de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos”⁸⁹.

Y concluye: “En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él”⁹⁰.

⁸⁸ Delors et. al., 1996, p. 91.

⁸⁹ Delors et al., 1996, p. 91.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 91.



¿de qué competencias hablamos para la educación de niños y jóvenes en contextos escolares formales y en contextos no formales e informales?

Con el proyecto “*El Futuro de la Educación y las Competencias 2030*”, la OCDE⁹¹ ha contribuido a encontrar, a nivel de cada sistema educativo nacional, respuestas a estas dos preguntas:

- I. ¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesitarán los estudiantes de hoy para prosperar y dar forma a su mundo?
- II. ¿Cómo pueden los sistemas educativos desarrollar estos conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera efectiva?

En síntesis, ¿de qué competencias hablamos para la educación de niños y jóvenes en contextos escolares formales y en contextos no formales e informales?

Para la UNESCO⁹², en una revisión de varios estudios y propuestas, especialmente del *Informe Delors*, que sirve como guía para su formulación, las competencias que los estudiantes necesitan para enfrentar los desafíos del siglo XXI abarcan las siguientes dimensiones: pensamiento crítico; resolución de problemas; comunicación y colaboración; creatividad e innovación; iniciativa, autonomía y responsabilidad personal; metacognición; contexto social e intercultural; competencias de pensamiento emprendedor; búsqueda y puesta en valor de la diversidad; trabajo en equipo e interconexión; competencia global; ciudadanía cívica y digital.

⁹¹ OECD, 2018, p. 3.

⁹² UNESCO, Scott, 2015. pp. 5-10



En la publicación “*Brújula de aprendizaje 2030*”, la OCDE⁹³ identifica, entre otros, estos elementos que señalan, como si se tratara de una brújula, la ruta que deben seguir los estudiantes en sus diversos contextos de aprendizaje:

- I. Fundamentos esenciales: conocimiento, habilidades, actitudes y valores, que son requisitos previos para un mayor aprendizaje a lo largo del currículo.
- II. Competencias transformadoras⁹⁴: pensamiento creativo, conciliar tensiones y dilemas, y asumir responsabilidades;
- III. Conocimiento disciplinar, interdisciplinar, conceptual y procedimental; y competencias, que muestran la capacidad de los estudiantes para actuar y utilizar sus conocimientos de manera responsable en pos de un objetivo, con tres niveles diferentes: cognitivas y metacognitivas; sociales y emocionales; prácticas.
- IV. Actitudes y valores, que se refieren a los principios y creencias que influyen en las elecciones de cada uno, así como a los juicios, comportamientos y acciones de los sujetos en la sociedad. También incluyen el fortalecimiento y la renovación de la confianza en las instituciones y las comunidades que requieren valores compartidos de ciudadanía⁹⁵.

⁹³ OECD, 2919a, pp. 16-17.

⁹⁴ En otros documentos, la OCDE, 2019b, se habla de competencias compuestas, tales como: competencia global, alfabetización mediática, alfabetización para el desarrollo sostenible, pensamiento computacional, educación financiera, emprendimiento.

⁹⁵ La OCDE, 2018, 2019b, identifica diez competencias, actitudes y valores: cooperación, pensamiento crítico, resolución de problemas, autorregulación/autocontrol, empatía, respeto, resiliencia, confianza, aprender a aprender.

Al igual que la UNESCO, la OCDE y la UE⁹⁶, la agenda de la OEI sobre las competencias para el siglo XXI, en Iberoamérica, incluye como principio orientador la mejora de la educación, lo que, a su vez, implica “poner el foco de atención en las personas como destinatarios del servicio y oferta educativa, en las personas como agentes que justifican y propician las políticas, acciones y recursos que se deben aplicar y en los procesos que las harán posibles”⁹⁷, y a través de un “enfoque basado en el desarrollo y adquisición de competencias”⁹⁸, concretamente:

- a. Comunicación en lengua materna.
- b. Comunicación en lenguas extranjeras.
- c. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- d. Competencia digital.
- e. Aprender a aprender.
- f. Competencias sociales y cívicas.
- g. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
- h. Conciencia y expresión cultural⁹⁹.

⁹⁶ “Para cumplir la promesa de la sociedad del conocimiento, la UE debe garantizar niveles de excelencia en todas las etapas del proceso educativo, mejorar continuamente la base de competencias de la población de acuerdo con las necesidades y crear un entorno social, económico y regulatorio propicio para el desarrollo de la investigación, la creatividad y la innovación”, por lo que, uno de sus objetivos estratégicos, en busca de la excelencia y el ajuste a las necesidades, es “mejorar la educación y las habilidades”. Cf. Comisión Europea, 2010b. Ver también Consejo Europeo, 2000; Comisión Europea, 2010a; Comisión Europea, 2010c.

En otro documento, la Comisión Europea, 2016, define el Programa de aprendizaje permanente con estas competencias clave: comunicación en lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y habilidades básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprende a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresión cultural.

⁹⁷ OEI, 2018, p. 32.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 33.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 36.



La OEI propone un programa que debe ser impulsado en cada uno de los países de la región, orientado al desarrollo, definición y fortalecimiento de las competencias para el siglo XXI.

En la práctica, la OEI propone un programa que debe ser impulsado en cada uno de los países de la región, orientado al desarrollo, definición y fortalecimiento de las competencias para el siglo XXI, y que se llevará a cabo en base a un debate en torno a tres ejes fundamentales:

- I. El fortalecimiento de la capacidad docente, cuya finalidad sea el incremento de capacidades en el profesorado en las distintas competencias a desarrollar en los alumnos¹⁰⁰.
- II. Análisis y gestión del conocimiento sobre las habilidades y competencias del siglo XXI en Iberoamérica con “un estudio regional orientado a conocer cómo los países definen estas habilidades, y obtener información acerca de las pautas y las normas que regulan su enseñanza y evaluación”¹⁰¹.
- III. Competencias digitales, en cuanto a que “la tecnología puede ser una herramienta privilegiada para promover el cambio pedagógico en la medida en que puede favorecer algunos factores críticos tales como”: promover el aprendizaje activo, interactivo y cooperativo; ofrecer una mayor personalización del aprendizaje; reorganizar el currículo con un enfoque competencial; evaluar los aprendizajes de forma consistente con los objetivos; adoptar una aproximación sistémica a la gestión del cambio pedagógico; desarrollar un liderazgo pedagógico potente; y apoyar a los profesores¹⁰².

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 37.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 37.

¹⁰² OEI, 2018, p. 37.



CAPÍTULO 2.

COMPETENCIAS EN IBEROAMÉRICA. UN ESTUDIO

Carlos Magro y José Augusto Pacheco¹

1.

SOBRE EL ESTUDIO

Los sistemas educativos desempeñan un papel central en el desarrollo de las competencias necesarias para enfrentar los profundos cambios que están teniendo lugar en todo el mundo. La OEI² ha identificado como uno de los ejes clave de su estrategia educativa analizar e impulsar el conocimiento sobre las habilidades y competencias del siglo XXI en Iberoamérica como vía hacia una educación de calidad, equitativa e inclusiva. La OEI promueve la educación por competencias como una condición para garantizar más y mejores oportunidades de aprendizaje para todos y todas a lo largo de la vida, así como para construir comunidades más cohesionadas, desarrolladas y empoderadas.

.....
¹ Ver apartado correspondiente “autores, coordinadores y participantes”

² OEI, 2018, p. 37.



Este estudio surge “de la observación de que, por el momento, no hay consenso para implementar el conjunto de competencias definidas, ni siquiera existe información sistematizada sobre prácticas desarrolladas en los países al respecto”. Se pretende que “las conclusiones brinden también orientación a los responsables políticos, investigadores y educadores para la elaboración de medidas y propuestas de acción”³.

La educación no tiene un límite de tiempo porque es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida. Sin embargo, este estudio se ha focalizado en la educación de seis a dieciocho años de edad, considerando la diversidad de sus niveles y etapas. Parte de la elaboración de un diagnóstico de situación a través de un cuestionario, con el propósito de recopilar la información sobre las competencias en los diferentes países iberoamericanos, de acuerdo con los siguientes objetivos:

- I. Identificar cómo se definen e implementan las competencias para el siglo XXI en Iberoamérica.
- II. Recopilar información sobre las pautas y normas que regulan la educación, la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en Iberoamérica.
- III. Caracterizar las prácticas de implementación de las competencias en Iberoamérica.
- IV. Formular pautas para la implementación de competencias en Iberoamérica.

³ OEI, 2018, p. 37.

2. CUESTIONARIO Y MUESTRA

Este estudio, a diferencia de otros, no se basa en opiniones, concepciones y perspectivas de los actores de los sistemas educativos analizados, sino que busca recopilar los datos que configuran las opciones políticas, tanto en términos de legislación, como de otras normativas y directrices de cada uno de los países iberoamericanos de la OEI, así como explorar, desde la legislación y otros documentos orientadores, la implementación de la educación por competencias en los respectivos sistemas educativos.

El cuestionario (Anexo I) está organizado en cuatro dimensiones:

Dimensión I Diagnóstico nacional sobre educación por competencias.

Dimensión II Diagnóstico nacional sobre la implementación de las competencias a nivel curricular y a nivel de evaluación de los aprendizajes.

Dimensión III Diagnóstico nacional sobre la implementación de las competencias a nivel organizacional de la escuela y a nivel de formación docente.

Dimensión IV Diagnóstico nacional sobre la implementación de la educación por competencias, identificando algunas buenas prácticas desarrolladas en países iberoamericanos.

En todas las dimensiones, las preguntas solicitaban incluir una referencia explícita a la legislación referenciada para su análisis más detallado. Se pretendía, de este modo, que las respuestas a las preguntas abiertas fuesen tan detalladas y concretas como fuera posible, y que no representasen una perspectiva personal, sino un análisis de la realidad educativa de cada país, basada en la normativa y otros documentos oficiales.

Por lo tanto, los encuestados no se identifican a partir de una muestra de sujetos, sino de países. Del universo de países invitados (N = 18) por correo electrónico enviado por la OEI en noviembre de 2019, se obtuvo una muestra significativa (n = 17⁴), a saber, y en orden alfabético: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal y República Dominicana.



⁴ Las respuestas de Argentina al cuestionario de competencias han sido recibidas una vez elaborado el informe, y es por ello no se reflejan en el texto, salvo alguna pequeña referencia, aunque sí se han incluido y se pueden consultar en el Anexo 2 del Informe.

3.

INDICADORES ESTADÍSTICOS

En este punto, se presentan los indicadores estadísticos de los resultados obtenidos del tratamiento de datos realizado por la Dirección General de Estadísticas de Educación y Ciencia (Portugal), destacando los siguientes aspectos:

Conceptualmente

- El concepto de competencia se utiliza más habitualmente en la educación media/secundaria que en la educación básica/primaria.
- El concepto de competencia aparece asociado en algunos casos con el uso de nociones como capacidad, habilidad y destreza.
- El desarrollo integral de la persona, el conocimiento orientado a la aplicación, la integración de diferentes conocimientos y los aprendizajes imprescindibles en la educación obligatoria de los estudiantes son aspectos con los que el concepto de competencia está directamente relacionado.
- Existe un documento, en casi todos los países, que establece las competencias que los estudiantes deben lograr en los diferentes niveles de educación.
- Las competencias básicas/mínimas están diferenciadas en la legislación y están relacionadas, en general, con marcos internacionales.
- Las competencias se describen en todos los documentos, con especial énfasis en los programas de las disciplinas, el perfil de competencias definido a nivel nacional y las pautas curriculares para los docentes.

Implementación de las competencias a nivel curricular

- Las propuestas curriculares para la educación obligatoria están organizadas por competencias.
- Las competencias se mencionan en los programas de todas las asignaturas de forma incompleta.
- Las competencias se refieren, principalmente, a la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la colaboración, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la autogestión.
- La competencia de liderazgo, aunque existe en la propuesta curricular en algunos países, sigue siendo la que tiene menos expresión.

Implementación de competencias a nivel de evaluación de los aprendizajes

- Existe legislación, así como otros documentos, que indican cómo se deben evaluar las competencias en los diferentes niveles de educación.
- Se proponen diversos instrumentos y formas de evaluar las competencias tales como: presentaciones orales, trabajos escritos, autoevaluaciones, resolución de problemas, criterios/estándares de evaluación, diseño de proyectos y trabajos en equipo.
- La existencia de leyes/instrucciones que establezcan la obligación de incluir las competencias y el nivel alcanzado por los estudiantes en estas competencias, en las evaluaciones periódicas que se entregan a estudiantes y familias, no está generalizada y tiene algo más de presencia en la educación secundaria que en educación primaria.
- Las competencias no se registran en los expedientes escolares de los estudiantes.
- Hay evaluaciones externas a las escuelas que analizan los niveles de competencia alcanzados por los estudiantes en la escuela básica/primaria y media/secundaria.
- Las estrategias de evaluación que permiten identificar el desarrollo de competencias por ciclos y/o niveles de educación se mencionan en la legislación, así como los indicadores nacionales que identifican este desarrollo.

Competencias y centros educativos a nivel organizacional

- Los centros educativos tienen una autonomía parcial en la gestión del currículo y una autonomía mayor en la gestión de proyectos interdisciplinarios, en la implementación del currículo y en la gestión pedagógica en el aula.
- Los cambios implementados para abordar con éxito la enseñanza basada en competencias no se evidencian en la autonomía escolar, ni en la flexibilidad e innovación del currículo, teniendo lugar, de manera más habitual, en la participación de la comunidad educativa y en la evaluación de los aprendizajes.
- No hay cambios a nivel de organización disciplinar, ni en la estructura de los departamentos, ni en los horarios de los estudiantes, ni en prácticas colaborativas entre docentes.

Las competencias en relación con la formación del profesorado

- Existe, en general, un sistema nacional de formación inicial de docentes para la educación básica/primaria y media/secundaria.
- Estar en posesión de una titulación es el requerimiento más habitual para la educación básica/primaria, así como para la educación media/secundaria, pero el nivel de esta titulación, en términos de ISCED, varía considerablemente entre los países de la región.
- Existe un sistema de formación permanente del profesorado, así como un perfil de competencias docentes.
- El perfil de competencias docentes está relacionado con la formación inicial y con la formación permanente de los docentes de los diferentes niveles educativos.

Aprendizaje por competencias/buenas prácticas

- Para la educación básica/primaria y media/secundaria existen iniciativas y acciones para promover la enseñanza basada en competencias en la educación obligatoria.
- Existen informes o encuestas nacionales sobre el estado real de la educación por competencias.

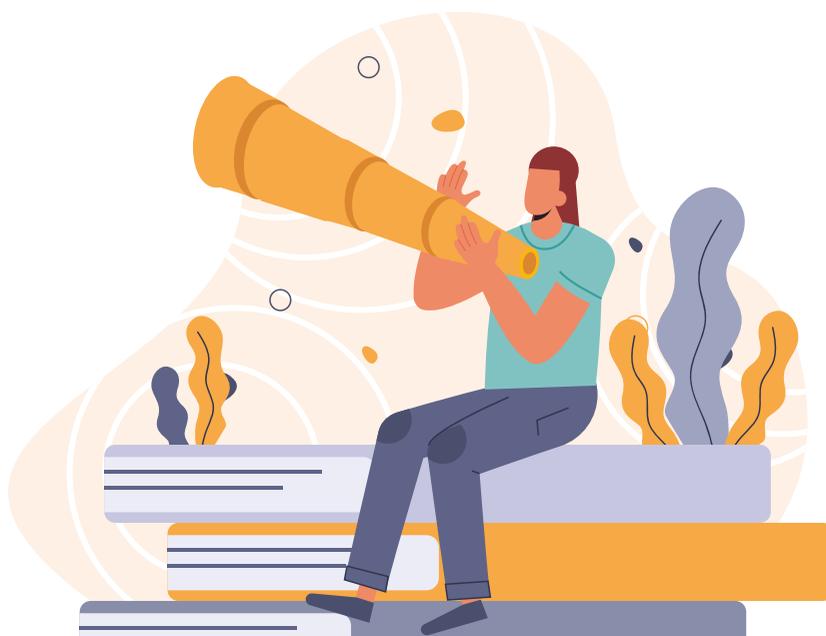
3.1 CONCEPTO DE COMPETENCIA

El concepto de competencia aparece explícitamente en la legislación del 56,3% de los países que respondieron el cuestionario, en educación básica/primaria, y para el 81,3%, en educación media/secundaria. De los términos que tradicionalmente aparecen asociados con la competencia, los más utilizados son, y en la misma proporción para educación básica/primaria y media/secundaria; capacidad y habilidad (43,8%); y destreza para la educación básica/primaria (37,5%) y para media/secundaria (31,3%).

También en la legislación, y vinculado con el concepto de competencia, se identifican otros elementos con relevancia similar para la educación (básica/primaria; media/secundaria), como el desarrollo integral de la persona (87,5%; 93,8%); conocimiento orientado a la aplicación (87,5%; 93,8%); integración de diferentes conocimientos (81,3%; 81,3%); y aprendizajes imprescindibles (75%; 81,3%).

En la mayoría de los países (93,8%) existe un documento que define las competencias que el estudiante debe lograr al finalizar la escolarización. El 62,5% de los países afirma que, en su legislación, estas competencias están relacionadas con marcos internacionales de referencia (68,8% en educación básica/primaria y 66,7% en educación media/secundaria).

A la pregunta de si las competencias se detallan en los planes de estudio, encontramos bastante acuerdo en relación con los siguientes documentos: en el programa de asignaturas (87,5%); como un perfil de competencia definido a nivel nacional (75%); directrices curriculares para docentes (75%); estándares de evaluación de aprendizaje (75%); en libros de texto u otros recursos educativos (68,8%).



3.2 IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

A nivel curricular

La mitad de los países encuestados afirma que la propuesta curricular para la educación obligatoria está parcialmente organizada por competencias. Solo unos pocos (18,8%) señalan que está totalmente organizada, y el 31,3% de los países no responde a esta pregunta.

La mayoría de países (56,3% en educación básica/primaria y 62,5% en educación media/secundaria) indica que las competencias se mencionan en los programas de todas las materias. Solo un 6,3% indica que existe para la mayoría de las asignaturas o para algunas asignaturas. Por último, un 31,3% en educación básica/primaria y un 25% en media/secundaria indican que no se mencionan.

Para la educación obligatoria, las competencias más comúnmente referenciadas por los países son: resolución de problemas (87,5%); pensamiento crítico (81,3%); colaboración o trabajo en equipo (75%); toma de decisiones (75%); y autogestión (62,5%). El liderazgo es la competencia menos presente en las propuestas curriculares, con solo el 43,8% mencionando su existencia.

A nivel de evaluación de los aprendizajes

La mayoría de los países (93,8%) señala que existe legislación que indica cómo deben ser evaluadas las competencias. Un 64,3% en educación básica/primaria y un 69,2% en educación media/secundaria apuntan que hay otros documentos (instrucciones/recomendaciones/guías...) que orientan la evaluación de las competencias.

A la pregunta sobre la forma en que se lleva a cabo la evaluación de competencias, la mayoría de los países responde que hay distintas propuestas. En educación básica/primaria: presentaciones orales (87,5%); trabajos escritos (87,5%); autoevaluación (81,3%); resolución de problemas (81,3%); utilización de criterios de evaluación/estándares de aprendizaje (81,3%); portafolios de aprendizaje (75%); elaboración de proyectos (68,8%); y contribución al trabajo en equipo (68,8%). En educación media/secundaria: presentaciones orales (87,5%); trabajos escri-

tos (87,5%); autoevaluación (81,3%); resolución de problemas (81,3%); elaboración de proyectos (81,3%); utilización de criterios de evaluación/estándares (75%); contribución al trabajo en equipo (68,8%); y portafolios de aprendizaje (68,8%).

Sobre si las competencias y el nivel alcanzado por los estudiantes aparecen de manera explícita en la información periódica que se entrega a estudiantes y familias, se observa que, en general, esto no es habitual, con un 46,7% de los países que indica que sí hay legislación sobre este tema en educación básica/primaria y un 53,3% en media/secundaria. La mayoría de los países señala que las competencias no se registran en los expedientes académicos de los estudiantes, ni en educación básica/primaria (71,4%), ni en media/secundaria (64,3%). Prácticamente todos los países (93,8%) indican que existen evaluaciones externas a los centros que evalúan los niveles de competencia alcanzados por los estudiantes en educación básica/primaria y media/secundaria.

A la pregunta de si la normativa sobre evaluación indica o recomienda estrategias de evaluación que permitan identificar el desarrollo de las competencias por grado y nivel escolar, el 73,3% de los países responde que *sí para todos los niveles*, un 6,7% responde que *sí, pero no para todos los niveles*, y finalmente un 20% responde que *no*.

Las respuestas son casi idénticas (68,8%, 6,3% y 25%), con respecto a la pregunta sobre la existencia de indicadores (estándares/niveles) de evaluación claros, que permitan identificar de manera concreta el desarrollo alcanzado en cada competencia clave (básica/mínima) por los estudiantes.



3.3 COMPETENCIAS Y CENTROS EDUCATIVOS

A nivel organizacional

Según la legislación educativa nacional, los países responden que el centro escolar tiene autonomía parcial en la gestión curricular (competencias, contenido, disciplinas y áreas) en educación básica/primaria (56,3%) y en media/secundaria (50%); total autonomía en la gestión de proyectos interdisciplinares, con un 75% en educación básica/primaria y media/secundaria; autonomía en la concreción curricular, con un 68,8% en básica/primaria y media/secundaria; y autonomía en la gestión pedagógica del aula, con un 81,3% en básica/primaria y media/secundaria.

Para una gran mayoría de los países, tanto en educación básica/primaria (80%) como en educación media/secundaria (78,6%), la orientación de la educación al desarrollo de competencias, ha supuesto cambios en varios aspectos de la organización escolar.

Al analizar con más detalle, tratando de identificar los cambios implementados para abordar con éxito una enseñanza por competencias, se observa que: i) el 50%, independientemente del nivel educativo, ha impulsado cambios en la autonomía escolar y en la flexibilidad e innovación curricular; ii) un 57,1% ha impulsado cambios en la participación de la comunidad educativa y en la evaluación de los aprendizajes (71,4% en educación básica/primaria y 64,3% en educación media/secundaria); iii) sin embargo, no ha habido cambios en la estructura por departamentos (85,7% ha respondido que no en básica/primaria y media/secundaria), ni en la estructura por disciplinas (71,4% no han hecho cambios en básica/primaria y media/secundaria), ni en los horarios de las clases (57,1% en educación básica/primaria y 64,3% en media/secundaria), ni en el ámbito de la colaboración docente (57,1% en básica/primaria y media/secundaria).

A nivel de formación del profesorado

En la gran mayoría de los países, existe un sistema nacional de formación inicial del profesorado para la educación básica/primaria (86,7%) y para la educación media/secundaria (93,3%). La posesión de un título es la cualificación más requerida (56,3%) para educación bási-

ca/primaria y media/secundaria, aunque varía bastante en términos de ISCED.

Casi todos los países señalan que existe un sistema de formación permanente/continua para la educación básica/primaria (87,5%) y para la educación media/secundaria (86,7%), así como un perfil competencial docente (81,3% para educación básica/primaria y 80% para media/secundaria). Lo mismo se refleja, total o parcialmente (85,8%), al preguntar si los planes de estudio de la formación inicial del profesorado están orientados al desarrollo de competencias. A la pregunta de si la formación permanente/continua está orientada al fortalecimiento del perfil competencial de los docentes, las respuestas de los países varían. El 50% en educación básica/primaria y el 53,3% en media/secundaria afirman que *sí, totalmente*. El 43,8% en educación básica/primaria y el 40% en media/secundaria responden que *sí, parcialmente*. El 6,3% en educación básica/primaria y el 6,7% en educación media/secundaria responden a esta pregunta con un *no*.

3.4 EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS/ BUENAS PRÁCTICAS

Todos los países encuestados afirman que existen proyectos y acciones impulsadas por las administraciones públicas para promover la enseñanza por competencias en la educación obligatoria. En la educación básica/primaria, el 75% afirma que esto sucede completamente, y el 25% apunta que ocurre parcialmente. En la educación media/secundaria, estos valores son 81,3% y 18,7%, respectivamente.



Todos los países encuestados afirman que existen proyectos y acciones impulsadas por las administraciones públicas para promover la enseñanza por competencias en la educación obligatoria.

La misma tendencia se verifica para la existencia de informes o investigaciones nacionales sobre el estado real de la enseñanza por competencias en los países encuestados. Algunos responden que esto sucede parcialmente (26,7% en educación básica/primaria y 33,3% en media/secundaria).

Para educación básica/primaria el 73,3% afirma que esto ocurre totalmente y el 26,7% que ocurre parcialmente, y en media/secundaria el 66,7% totalmente y el 33,3% parcialmente.

4. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS CUESTIONARIOS

Los resultados obtenidos por el análisis de contenido se presentan como producto de la dimensión o subdimensión, a partir de una primera lectura de todos los cuestionarios y una segunda más detallada. En cada una de las dimensiones, los países se presentan por orden alfabético. Los datos mostrados en este punto son solo un resumen de los que aparecen en el Anexo 2.

4.1 CONCEPTO DE COMPETENCIA

A nivel conceptual, las competencias se mencionan más en los documentos curriculares que en la ley fundamental de la educación obligatoria, mostrando una diversidad de términos (habilidad, destreza, capacidad, hábito, investigación e innovación) que movilizan el conocimiento en las dimensiones cognitiva, afectiva, social, cultural, moral y espiritual. El término habilidad se utiliza de forma amplia como sinónimo de competencia en una gran mayoría de países, aunque el término competencia también se utiliza en los documentos mencionados. Por otro lado, la noción de competencia está asociada, en los diversos documentos presentados por los países, con el aprendizaje permanente.

Las definiciones presentadas por cada país son generales y casi siempre incluyen conceptos como un *know-how* para la resolución de problemas o tareas simples y complejas de la vida cotidiana, en el marco del aprendizaje, para un contexto educativo determinado. Por regla general, los países iberoamericanos adoptan un enfoque por competencias, a pesar de que el concepto también se utiliza con otros significados. Según los datos del cuestionario, existen dos modos principales, que no se excluyen, para la organización curricular de las competencias para la educación básica/primaria y media/secundaria (no todos los países se refieren a las competencias para estos dos niveles): la identificación

de competencias clave y la organización de competencias por niveles/ciclos de progresión y áreas disciplinarias.

Las primeras son de naturaleza interdisciplinaria y se muestran, por ejemplo, en el perfil de competencias para la educación básica, incluidas las competencias generales vinculadas a formas de pensar, trabajar y vivir, presentes en una educación interdisciplinaria; las segundas, que son competencias específicas, se refieren a contenidos concretos vinculados a las áreas curriculares, aunque también se identifican criterios e indicadores de niveles de rendimiento. En otras palabras, la noción de desempeño está fuertemente asociada con la noción de competencia, tal y como se indica en los diversos documentos identificados por los países, siendo referida tanto a contenido conceptual y procedimental como a estrategias de evaluación. Por lo tanto, las competencias están vinculadas a los resultados de aprendizaje, con miras a capacitar a las personas para responder eficazmente a los desafíos escolares y sociales o, de manera más concreta a los estándares de contenido. Hay países que hablan de competencias de nivel general, competencias disciplinares específicas, competencias por temas e indicadores.

Así, el modelo competencial hace referencia directa a competencias clave, programas de estudio, orientaciones didácticas y estrategias de evaluación. Además de las cuestiones pedagógicas, las competencias se consideran uno de los elementos básicos para el desarrollo integral de la persona y de la sociedad, proporcionando la adquisición de habilidades para la vida en el contexto de un futuro sostenible, basado en valores culturales, cívicos y morales, es decir, dimensiones que privilegian la conciencia cívica, la cultura científica y la inclusión.

Según los datos del cuestionario, se llama competencia a la facultad que una persona determinada tiene para combinar un conjunto de capacidades con el fin de obtener un propósito específico, en una situación dada, actuando de una manera relevante y con sentido crítico, uniendo, también, las características personales con las habilidades socioemocionales. Se trata de combinaciones complejas de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten una acción humana eficaz en diversos contextos, siendo siempre una actuación con implicaciones cognitivas, metacognitivas, socioemocionales, físicas y prácticas. La competencia implica conocimiento, habilidades cognitivas y psicomotoras, actitudes asociadas con habilidades sociales y organizativas y valores éticos.

Muchos de los países mencionan, que han seguido uno o más marcos internacionales para la definición e inclusión de las competencias en sus sistemas educativos.

4.2 IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

A nivel curricular

En la legislación educativa nacional, (y en la gran mayoría de los países) la propuesta curricular está en parte, organizada por competencias con un marco nacional común. Sin embargo, deja espacio para la flexibilidad, la creatividad y la adaptación al contexto y a las circunstancias peculiares.

De hecho, las competencias son esencialmente un instrumento curricular que se materializa en documentos específicos de educación básica, con un enfoque significativo en los programas que integran los contenidos, en algunos casos identificados como contenidos de aprendizaje esenciales. Se mantiene el énfasis curricular en la interdisciplinariedad de las competencias (designadas por objetivos transversales en algunos países) y en la naturaleza de los contenidos incluidos en los programas (también denominados objetivos de aprendizaje), asociados a las competencias a adquirir en cada nivel educativo. De forma más concreta, pero no en todos los países, las competencias se incluyen en los programas de estudio y, también, se asocian con indicadores de resultados sugeridos y ejemplos de actividades de evaluación y aprendizaje.

La definición de currículo (en la legislación de los países que respondieron al cuestionario) integra términos como planes de estudio, programas, metodologías didácticas, recursos, instrumentos de evaluación/orientación, así como dimensiones de formación. En muchos casos se hace referencia a competencias transversales como, por ejemplo, la resolución de problemas, la colaboración o el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, el liderazgo, la toma de decisiones y la autogestión, en un compromiso de trabajo y promoción del desarrollo de las capacidades humanas.

Por lo tanto, el currículo determina los procesos de enseñanza y aprendizaje para las distintas etapas educativas. En otras palabras, el plan de estudios, como documento normativo, establece las competencias, conceptos, habilidades y actitudes que un estudiante debe alcanzar en su proceso de escolarización en la educación básica. Para tal objetivo, debemos tener en cuenta la diversidad de conocimientos y condiciones personales, sociales, culturales y económicas de estudiantes, pro-



fesores, comunidades y regiones de un país, en un proceso dinámico de adaptación al cambio social y al sistema educativo, incorporando o bien una concepción de la educación en su conjunto en un proceso de cambio permanente o un concepto de aprendizaje centrado en el estudiante.

A nivel de evaluación de los aprendizajes

En la gran mayoría de los países encuestados las competencias están asociadas con la evaluación, especialmente las competencias específicas de cada una de las áreas docentes. Del mismo modo, se mencionan documentos, incluidos los procedimientos de evaluación, con referencia a instrumentos o estrategias específicos, como, la autoevaluación, los portafolios, las presentaciones orales, los documentos escritos, el desarrollo de proyectos, la contribución al trabajo en equipo, la resolución de problemas y los criterios de evaluación. De hecho, en muchos países existen indicadores educativos (estándares/niveles) de evaluación que nos permiten identificar el desarrollo logrado por los estudiantes de competencias básicas/mínimas, más bien a nivel de ciclos/niveles que a nivel de años.

No es habitual que las competencias y el nivel alcanzado por los estudiantes, aparezcan de forma explícita en la información de evaluación, dada periódicamente a familias y estudiantes, ya que el expediente escolar es casi siempre una competencia de las escuelas. El número de países en los que la evaluación de las competencias aparece en el expediente escolar es bajo.

En la gran mayoría de los países hay evaluaciones externas (o pruebas estandarizadas) a la escuela que analizan los niveles de competencia alcanzados por los estudiantes, centrándose más en la dimensión cognitiva que en la dimensión social.

4.3 COMPETENCIAS Y CENTROS EDUCATIVOS

A nivel organizativo

Los datos cualitativos del cuestionario revelan que hay pocos países donde los centros escolares tengan autonomía en la gestión curricular a nivel de asignaturas, áreas disciplinarias y definición de los contenidos de los programas (en algunos países, solo en educación secundaria). Por el contrario, en la mayoría de los países los datos indican que las escuelas sí tienen autonomía, aunque sea de forma parcial, en la gestión de proyectos interdisciplinarios, en la implementación del currículo y en la gestión pedagógica en el aula. Es decir, existen programas obligatorios que sirven de base para los planes de estudio desarrollados a nivel local o regional.

En los países de este estudio es más habitual la existencia de autonomía pedagógica en las prácticas curriculares a nivel de aula, reconociendo que son acciones del contexto de cada escuela, y no tanto la autonomía curricular a nivel de planificación (planes de estudios y programas de las disciplinas o áreas).

El enfoque de una educación por competencias produjo cambios en la legislación relacionada con la organización escolar en la mayoría de los países, en áreas como la estructura por departamentos, el horario escolar, la duración de las clases, la agrupación de estudiantes y la colaboración de los profesores. También se mencionan aspectos como la participación de la comunidad educativa (especialmente los padres o tutores), los cambios en la gestión escolar y la evaluación del aprendizaje, el perfil de los estudiantes de la escolarización obligatoria, la autonomía de los estudiantes en el contexto de la autonomía curricular, la constitución de redes escolares, así como una mayor flexibilidad e innovación curriculares y más educación inclusiva.

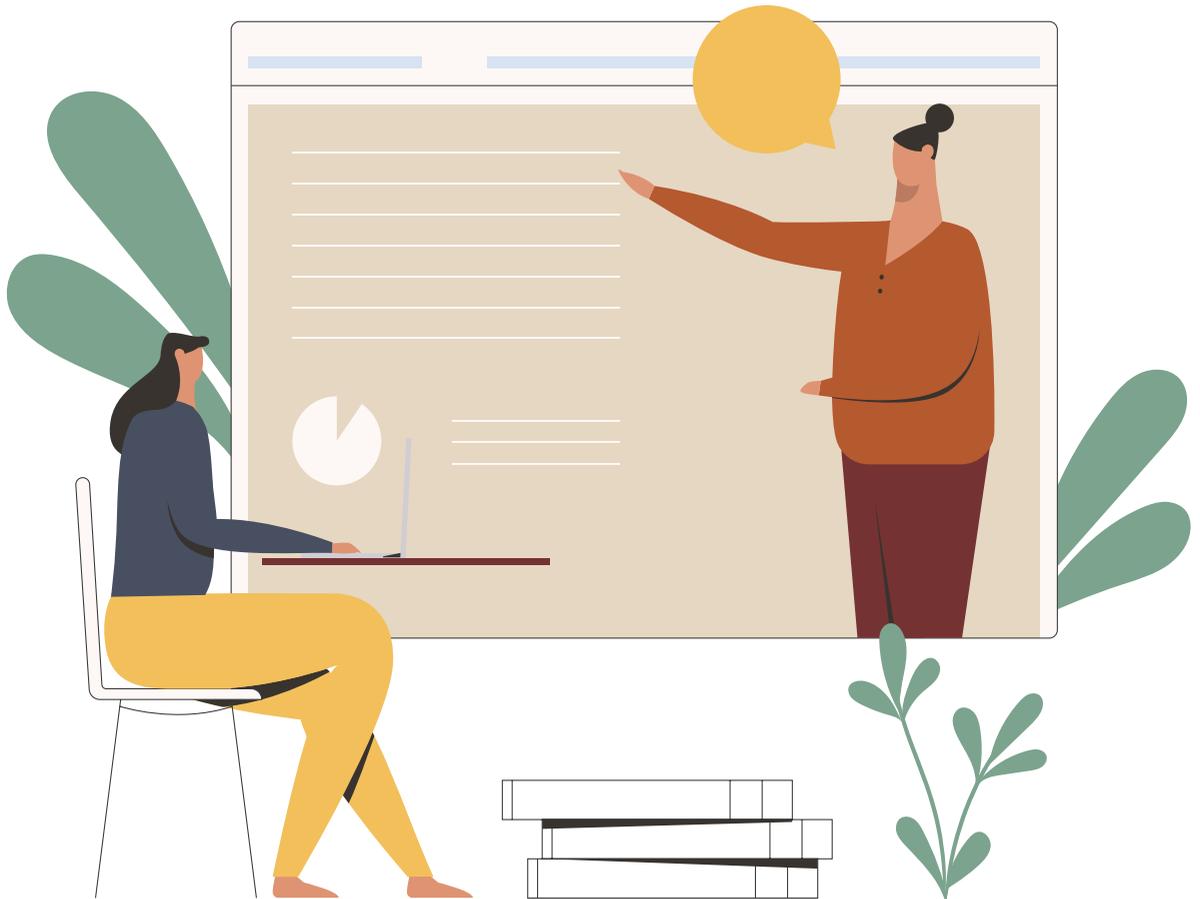
A nivel de formación de profesorado

A partir del análisis de los datos del cuestionario, es posible afirmar que, en todos los países encuestados, existe un sistema nacional

de formación inicial del profesorado, con la misma tendencia a que se produzca para la educación continua/continuada. También existe, en la gran mayoría de los países, un perfil de competencias docentes, definido por la legislación nacional.

El plan de estudio para los cursos de formación inicial, así como los planes de formación continua/continuada, proporciona directrices en la mayoría de los países para el desarrollo de un conjunto de competencias docentes.

En la gran mayoría de los países, el nivel de educación superior es necesario para el acceso a la carrera docente de la educación básica, que puede ser a nivel de licenciatura/grado (ISCED 6), licenciatura y maestría (ISCED 7), y hay casos de países en los que, para los primeros años de educación básica, esta formación no es necesaria.



4.4 EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS /BUENAS PRÁCTICAS

Mediante el análisis de los datos del cuestionario, los países informan que existen proyectos para promover el aprendizaje de competencias en la educación obligatoria. Sin embargo, los ejemplos registrados se refieren más a documentos de orientación, estudios, documentos legislativos y medidas de política educativa, que a proyectos implementados en escuelas iberoamericanas.

Entre otros, se mencionan los siguientes:

- a. Proyectos impulsados por las administraciones para promover la educación por competencias.
- b. Estudios de evaluación sobre la educación por competencias.
- c. Estudios de investigación sobre la consolidación de buenas prácticas pedagógicas para la educación por competencias.
- d. Informes nacionales e internacionales.
- e. Estudios académicos (máster y doctorado).
- f. Orientaciones pedagógicas para áreas o disciplinas curriculares.
- g. Programas de desarrollo profesional de maestros.
- h. Estudios sobre evaluación de competencias.
- i. Iniciativas sobre metodología de proyectos.
- j. Programas de intercambio escolar y proyectos de colaboración.
- k. Programas sobre espacios de aprendizaje flexibles.
- l. Proyectos de innovación pedagógica.
- m. Cursos de formación en gestión escolar y gestión curricular.
- n. Experiencias educativas inspiradoras, desde buenas prácticas.
- o. Portales educativos.
- p. *Software* educativo.
- q. Concursos sobre proyectos de buenas prácticas.

5.

INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS

5.1 CONCEPTO DE COMPETENCIA

El concepto de competencia está incorporado en la legislación de la mayoría de los países de la región. Si bien en algunos casos aparece de manera explícita en la ley educativa de mayor rango, lo más habitual es encontrarlo en desarrollos legislativos posteriores, así como en otros documentos curriculares y de evaluación de los aprendizajes. Son, por lo general, documentos complementarios (reglamentos, instrucciones, recomendaciones) que han sido desarrollados con posterioridad a la ley educativa vigente y que muestran la tendencia general en las políticas educativas de toda la región para orientar sus sistemas hacia una enseñanza y aprendizaje por competencias.

En la mayoría de los países, las competencias señaladas en su legislación están relacionadas con marcos internacionales de referencia.

La legislación en la que se hace referencia a las competencias es, por lo general, común a los niveles de educación primaria/básica y secundaria/media. Sin embargo, en algunos países hay diferencias entre una y otra etapa, siendo un poco más habitual encontrar el concepto de competencia de manera explícita en la legislación referida a la educación secundaria/media.

De los diecisiete países que respondieron al cuestionario que sirve de base a este informe, nueve de ellos (Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, Honduras, Perú, Portugal y República Dominicana) incluyen el concepto de competencias en su legislación para la educación primaria, y trece lo hacen para la educación secundaria (los anteriores más Brasil, Chile, Guatemala y México).

Analizando las respuestas dadas al cuestionario, las competencias se vinculan generalmente en la legislación con conceptos como aprendizajes imprescindibles en la educación obligatoria; integración de diferentes aprendizajes; relación entre distintos tipos de conocimientos; conocimiento orientado a la aplicación; y desarrollo integral de las personas.

En algunos países se habla también de conceptos como capacidades, habilidades y destrezas.

Tabla 2.1.: DEFINICIÓN DE COMPETENCIA EN LOS PAÍSES⁵

"[Competencia]... la movilización de conocimientos (conceptos y procedimientos), habilidades (prácticas, cognitivas y socio-emocionales), actitudes y valores para resolver las complejas demandas de la vida cotidiana, del pleno ejercicio de la ciudadanía y del mundo del trabajo". (Q.BR., 2020).

"[Competencia]... sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva. Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, a través de la acción e interacción en contextos educativos formales e informales"⁶. (Q.CH., 2020).

"[Competencia]... un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas, una articulación de conocimientos, habilidades y actitudes a través de un desempeño"⁷. (Q.CO., 2020).

"[Competencias]... capacidades aprendidas por la población estudiantil, que utiliza para enfrentar situaciones problemáticas de la vida diaria. Estas se adquieren mediante el aprendizaje de la experiencia directa a través del modelado o la imitación, por lo que trasciende la simple transmisión de conocimiento, lo cual promueve la visión y formación integral de las personas, de cómo apropiarse del conocimiento sistematizado para crear su propio aprendizaje". (Q.CR., 2020).

"[Competencia]... conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, siendo su evaluación articulada con objetivos, tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), indicadores de logro, actividades técnicas, instrumentos de evaluación y criterios de evaluación ... Es la capacidad de enfrentarse con garantía de éxito a tareas simples y complejas en un contexto determinado". (Q.SV., 2020).

"[Competencia]... emocional y afectivo (tener una autoestima ajustada, gestionar las propias emociones de manera controlada, ser consciente del valor de las cosas...); o, también, de destrezas y competencias en las que tienen un peso considerable los componentes actitudinales y axiológicos (manifestar respeto y tolerancia hacia las diferentes opciones y maneras de ser, estar y pensar, ser capaz de aceptar límites y reglas, desarrollar una conciencia solidaria)". (Q.EC., 2020).

⁵ La Tabla recoge las respuestas dadas en los cuestionarios por los países participantes en el Informe.

⁶ Chile. Decreto Supremo N.º 254 de 2009.

⁷ Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. <https://www.mineducacion.gov.co/16>.

“[Competencias]... capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”. (Q.ES., 2020).

“[Competencia]... capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y a generar nuevos conocimientos.” Con aclaración, “la capacidad, según Roegiers⁸, es susceptible de ser empleada en todas las disciplinas, a niveles de complejidad y a su vez interactúa por lo que, se combina con otras capacidades: leer, escribir, calcular, distinguir lo esencial de lo accesorio, tomar notas, argumentar, negociar, organizar información, entre otras”. (Q.GT., 2020).

“[Competencias]... declaraciones claras, exigentes y consistentes sobre lo que se espera que aprendan las y los alumnos de un sistema educativo. Un estándar es tanto una meta como una medida de progreso hacia esa meta. Los estándares describen los aspectos esenciales que, de cada área curricular, el estudiantado debe dominar, al final de períodos o ciclos determinados. Describen capacidades y habilidades complejas relacionadas directamente con la disciplina de la cual se deriva cada área”. (Q.HN., 2020).

“[Competencias]... movilización de saberes ante circunstancias particulares, se demuestran en la acción, por ejemplo, la competencia comunicativa se manifiesta al hablar o al escribir y la competencia motriz al moverse. De ahí que un alumno solo pueda mostrar su nivel de dominio de cierta competencia al movilizar simultáneamente las tres dimensiones que se entrelazan para dar lugar a una competencia: conocimientos, habilidades, actitudes y valores”. (Q.MX., 2020).

“[Competencia]... conocimientos, habilidades y destrezas en lenguaje, matemática y ciencias, saber hacer, ser, convivir y aprender... La aspiración es formar la capacidad crítica, autocrítica, analítica y capacidad para resolver problemas y conflictos”. (Q.PA., 2020).

“[Competencias]... integración de capacidades (aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes) para la producción de un acto resolutivo eficiente, lógico y éticamente aceptable en el marco del desempeño de un determinado rol”. (Q.PY., 2020).

“[Competencias]... como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto significa identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada”. (Q.PE., 2020).

“[Competencias]... combinaciones complejas de conocimientos, capacidades y actitudes, que permiten una efectiva acción humana en contextos diversificados. Son de naturaleza diversa: cognitiva y metacognitiva, social y emocional, física y práctica. Conviene subrayar que las competencias suponen conocimiento (factual, conceptual, procesal y metacognitivo), capacidades cognitivas y psicomotoras, actitudes asociadas a habilidades sociales y organizativas, y valores éticos”. (Q.PT., 2020).

“[Competencia]... capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos, movilizando de forma integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores”. (Q.RD., 2020).

.....
⁸ Roegiers, 2016.

En las definiciones de competencia encontradas en la legislación de los países de la región y según las respuestas al cuestionario, predominan las referencias a conceptos como el de calidad, el derecho a los aprendizajes mínimos para trabajar, la continuidad de los estudios, el aprendizaje a lo largo de la vida, los estándares educativos, los estándares de aprendizaje, los logros de aprendizaje, la formación integral de las personas, el desarrollo de una ciudadanía activa, el compromiso con el futuro y el desarrollo de los países.

A modo de ejemplo, en Guatemala se considera que “orientar la educación hacia el desarrollo de competencias se convierte en una estrategia para formar personas capaces de ejercer los derechos civiles y democráticos del ciudadano y ciudadana contemporáneos, así como para participar en un mundo laboral que requiere, cada vez más, amplios conocimientos”⁹.

En Perú, la educación básica es considerada como la etapa “destinada a la formación integral de la persona para el logro de su identidad personal y social, el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de las actividades laborales y económicas, mediante el desarrollo de competencias, capacidades, actitudes y valores para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad”¹⁰.

También son habituales las referencias al carácter funcional de las competencias como la capacidad de movilizar y utilizar conocimientos en situaciones dadas; realizar acciones con efectividad; y resolver problemas complejos. Es común igualmente, la utilización de manera indistinta de otros conceptos como el de desempeño, habilidad, actitud y valores. En la legislación, es frecuente encontrar referencias a *la acción* y al *carácter contextual y situado* de las competencias.

En general, en la legislación se hace un especial énfasis en los recursos que se ponen en juego para llevar a cabo una actividad, en una situación dada. En concreto, son habituales las referencias a conocimientos cognitivos, procedimentales, metacognitivos y valorativos.

.....
⁹ Ministerio de Educación Guatemala (2008). CNB. Currículum Nacional Base. Primer Grado. Nivel Primario, p. 23. http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/documents/CNB/CNB_TODOS_LOS_NIVELES/2-PDF_CNB_PRIMARIA/CNB-Nivel-de-Educacion-Primaria-CLCLO-I/1.%20CNB_1er_grado.pdf

¹⁰ Ministerio de Educación de Perú (2012). Reglamento de la Ley N° 28044 Ley General de Educación. Artículo 23. Definición de la Educación Básica. Perú. <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-28044/ds-011-2012-24-11-2017.pdf>

Desde la perspectiva de las competencias, las personas deben saber “resolver” situaciones concretas movilizando saberes de diverso tipo, entre los que son clave los de carácter actitudinal.

Como ejemplo, en Colombia se entiende por competencia un “saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” y se define la competencia “como un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron”¹¹.

En la legislación chilena, las competencias permiten “comprender mejor la realidad, adquirir y relacionar conocimientos y actuar de manera asertiva y consciente, constituyendo herramientas fundamentales para el logro de un desarrollo integral, ya que, además, pueden transferirse tanto a otras áreas del conocimiento como a la vida cotidiana del estudiante”¹².

La transición hacia una educación por competencias, se vincula a los informes seminales conocidos como Informe Fauré¹³ e Informe Delors¹⁴.

Las competencias se conceptualizan como un *saber orientado*, como *saberes en movimiento o como saberes de acción* (Barbier, 1996¹⁵). A modo de ejemplo, en México se considera que las competencias “movilizan y dirigen todos los componentes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada”¹⁶.

.....
¹¹ Ministerio de Educación Nacional (2006). República de Colombia. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

¹² Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2018). Bases curriculares 1º a 6º Ciencias Sociales, p.139. https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-22394_bases.pdf

¹³ UNESCO (1972). Aprender a Ser. La educación del futuro. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>

¹⁴ UNESCO (1996). La Educación encierra un tesoro. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

¹⁵ Barbier, J-M; & Zavala, A. (1996). en Barbier, J-M - Introducción a Saberes teóricos y saberes de acción.

¹⁶ Secretaría de Educación Pública (SEP). México (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, p. 20. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>

Para la legislación peruana, “ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto significa identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada”¹⁷.

Ser competente exige manejar, de forma simultánea, conocimientos, habilidades, valores y características socioemocionales en situaciones y contextos dados. Ser competente requiere movilizar recursos en situaciones concretas. Estas afirmaciones están alineadas con la abundante literatura que se ha publicado sobre competencias en las últimas tres décadas en todo el mundo. Para Perrenoud, la definición más consensuada que tenemos en las ciencias de la educación sobre qué es una competencia sería la de “poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones movilizando y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales”¹⁸.

De esta manera, la educación por competencias es vista como una solución a uno de los grandes retos históricos de la educación, la necesidad de incorporar el contexto a la escuela y vincular los aprendizajes escolares con las necesidades vitales. A la escuela y a las enseñanzas escolares, siempre les hemos reclamado más relación con la vida y con los intereses de los alumnos, y las hemos criticado por ser demasiado abstractas y superficiales en relación con la educación extraescolar, mucho más vital, profunda y real.

Es difícil no estar de acuerdo con este enfoque, pero como ha señalado el mismo Perrenoud¹⁹, es necesario, también, un acercamiento más pausado, reflexionado y fino del asunto que nos permita abordar, con más precisión, en qué consiste el supuesto desfase entre escuela y vida.

En la mayoría de las conceptualizaciones de los países de la región predomina un enfoque socioconstructivista hacia las competencias. La incorporación de las competencias no tiene un carácter propedéutico hacia estudios superiores, sino que es visto como un intento de prepa-

.....
¹⁷ Ministerio de Educación (2016). Perú. Currículo Nacional de la Educación Básica, p. 29. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

¹⁸ Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Graò, p. 57

¹⁹ Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Graò. 2012.

rar realmente a los estudiantes para la vida actual y futura. No debemos olvidar que, en este sentido, la incorporación de las competencias y la orientación hacia la educación por competencias coincidió en muchos países con la extensión en años de la escolaridad obligatoria, lo que trajo consigo nuevos desafíos y retos que aún no han sido resueltos del todo.

Revisando la legislación, se observa un esfuerzo explícito por combatir la falsa dicotomía entre competencias y contenidos y hacer hincapié en la idea de la competencia como movilización y combinación de contenidos puestos en situación. Como ejemplo, en Colombia se señala que “la competencia no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito *del saber qué, del saber cómo, del saber por qué o del saber para qué*, pues para el ejercicio de cada competencia se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado”²⁰.

En El Salvador, las competencias ofrecen “la posibilidad de provocar en el individuo la movilización interior de un número determinado de recursos o saberes, de forma integrada, cuando éste actúa en un contexto o frente a situaciones-problemas”²¹.

Las competencias están integradas de un saber, un saber hacer, un saber ser y convivir y un para qué. Se vinculan también con aprendizajes clave que los estudiantes deben “adquirir” a su paso por la educación obligatoria.

En la legislación, al hablar de competencias, se hace referencia a otros conceptos como capacidades, hábitos, destrezas, habilidades y cualidades. Por ejemplo, en Ecuador se habla de capacidades, habilidades, destrezas y competencias: “La educación general básica desarrolla las capacidades, habilidades, destrezas y competencias de las niñas, niños y adolescentes desde los cinco años de edad en adelante, para participar de forma crítica, responsable y solidaria en la vida ciudadana y continuar los estudios”²².

.....
²⁰ Ministerio de Educación Nacional (2006). República de Colombia. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, p. 12. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

²¹ Ministerio de Educación (2008). El Salvador. Currículo al servicio del aprendizaje. Aprendizaje por competencias, p. 7. http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Nuevos%20Programas%20de%20Estudio/Materiales%20Curriculares%20Base/curriculo_al_servicio_del_aprendizaje_0_F.pdf

²² Ley Orgánica de Educación Intercultural. Ecuador (2011). Artículo 11. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf

En Honduras se habla de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales de la persona en formación²³.

Es habitual encontrar menciones al concepto de competencias unido al de conocimiento en muchos documentos. Por ejemplo, en el artículo 2.3.3.4.5.2, en el que se indican los objetivos en Colombia de la Cátedra de La Paz, se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario²⁴.

En España, se vincula el desarrollo de las competencias con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, utilizándose simultáneamente los conceptos de conocimiento y competencia. Se habla de “proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos”²⁵.

Se observa una evolución en el uso del concepto competencia a lo largo del tiempo. Aunque en la ley de mayor rango vigente de algunos países no haya una mención explícita o desarrollada del concepto de competencia, esta sí se encuentra en el desarrollo legislativo y en los documentos curriculares posteriores. Así, en el caso de Guatemala, el concepto de competencia aparece desarrollado en el documento “*Nuevo currículum, su orientación y aplicación*”²⁶, en el que, de manera explícita se conceptualiza como una combinación de conocimientos, saberes prácticos, habilidades, destrezas y valores: “Esto permite desarrollar en los y las estudiantes habilidades y destrezas en el manejo de información y en las diferentes formas de hacer cosas; fomentar actitudes y vivenciar valores; es decir, competencias, que integran el saber ser, el saber hacer

.....
²³ Secretaría de Educación. Gobierno de Honduras (2003). Currículo Nacional Básico, p. 17. <https://www.se.gob.hn/media/files/basica/cnb.pdf>

²⁴ Decreto 1075 de 2015 (mayo 26) por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. República de Colombia. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

²⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. España. Texto consolidado. Modificado el 6 de diciembre de 2018. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

²⁶ Ministerio de Educación de Guatemala. El nuevo currículum, su orientación y aplicación. Currículum Nacional Base de los niveles de Educación de Pre-Primaria y Primaria. <http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/documents/CNB/PDF-DOCUMENTOS-DEAPOYO/El%20Nuevo%20Curriculum.pdf>

y ser conscientes de por qué y para qué se hace, respetando siempre las diferencias individuales”.

En Panamá, si bien en la Ley vigente de 29 de diciembre de 2009²⁷ no se menciona el concepto competencia, este sí aparece debidamente conceptualizado y desarrollado en la notable serie de documentos *Hacia una educación por competencias*, donde se establece que “los programas de asignaturas y los planes de estudio, que todos hemos estado fortaleciendo directa o indirectamente, apoyan el desarrollo de competencias orientadas hacia el robustecimiento de los conocimientos, valores, actitudes, destrezas, capacidades y habilidades de los estudiantes, que favorecen su inserción exitosa en la vida social, familiar, comunitaria y productiva del país”²⁸.

En Paraguay, el concepto de competencia no aparece de manera explícita en sus leyes educativas, pero sí en los programas de estudio de cada una de las disciplinas del nivel y en los materiales de evaluación, donde es definida como la integración de capacidades (aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes) para la producción de un acto resolutivo eficiente, lógico y éticamente aceptable en el marco del desempeño de un determinado rol.

En Brasil, se habla de la competencia como “la movilización de conocimientos (conceptos y procedimientos), habilidades (prácticas, cognitivas y socio-emocionales), actitudes y valores para resolver las complejas demandas de la vida cotidiana, del pleno ejercicio de la ciudadanía y del mundo del trabajo” (Q.BR., 2020).

“

Se observa una evolución en el uso del concepto competencia a lo largo del tiempo. Aunque en la ley de mayor rango vigente de algunos países no haya una mención explícita o desarrollada del concepto de competencia.



²⁷ Gaceta Oficial Digital de Panamá, martes 29 de diciembre de 2009 por el cual se implementan experimentalmente nuevos planes y programas de estudios en el segundo nivel de enseñanza o educación media.

https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/26436/GacetaNo_26436_20091229.pdf

²⁸ Ministerio de Educación de Panamá (2012). Actualización de los programas de estudio. Serie Bases conceptuales hacia un currículo por competencias, n° 0, p. 5. http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/documentos/modulo_0_competencias.pdf

Cuáles son las competencias

En casi todos los países de la región, hay al menos un documento que establece cuáles son las competencias que los estudiantes deben lograr al finalizar la educación obligatoria.

A la vista de las respuestas de los cuestionarios y de lo que se refleja en las legislaciones nacionales, hay bastante diversidad en las competencias propuestas y resulta difícil establecer un conjunto de competencias común a los distintos países.

Las competencias señaladas en respuesta al cuestionario base de este estudio están relacionadas de forma mayoritaria con la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la colaboración, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la autogestión. La competencia de liderazgo, aunque existe en la propuesta curricular de algunos países, sigue siendo la menos habitual.

En Brasil, las competencias no están definidas en la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), sino en la Base Nacional Común Curricular (BNCC).

En Chile, las competencias se agrupan en dos grandes ámbitos: el personal y el de conocimiento y cultura, y llegan a ser diecisiete en primaria/secundaria baja y dieciocho en secundaria alta.

Colombia cuenta con estándares básicos de competencias para matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés y ciudadanía, y se agrupan en competencias básicas (científicas, ciudadanas, comunicativas, matemáticas); competencias específicas (ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, lenguaje); y competencias ciudadanas, comunicativas, cognitivas, emocionales.

En Costa Rica son trece las competencias agrupadas en tres categorías: formas de vivir en el mundo; formas de relacionarse con otros; y herramientas para integrarse en el mundo (pensamiento sistémico; pensamiento crítico; aprender a aprender; resolución de problemas; creatividad e innovación; ciudadanía global y local; responsabilidad personal y social; estilos de vida saludable; vida y carrera; colaboración; comunicación; apropiación de tecnologías digitales; y manejo de la información).

En Cuba se habla de resolución de problemas; colaboración o trabajo en equipo; pensamiento crítico; liderazgo; toma de decisiones; y autogestión.

En Ecuador, las competencias se encuentran dentro de las asignaturas. Por ejemplo, para educación básica elemental y media, se habla de tener una autoestima ajustada; gestionar las propias emociones de manera controlada; y ser consciente del valor de las cosas.

En El Salvador, las competencias aparecen vinculadas a asignaturas o áreas de conocimiento. De este modo, para la educación básica, en lenguaje se habla de comprensión oral; expresión oral; expresión escrita; y comunicación literaria. En matemáticas, de razonamiento lógico matemático; comunicación con lenguaje matemático; y aplicación de la matemática al entorno. En la educación media se citan las competencias humano-sociales: cooperación, comunicación, responsabilidad, limpieza o puntualidad; y competencias metodológicas: aprender a aprender o estrategias metacognitivas.

En España son siete las competencias clave: comunicación lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y conciencia y expresiones culturales.

En Guatemala son diez las competencias: conservar el entorno natural y la salud individual y colectiva; comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe; aplicación del pensamiento lógico matemático; utilizar la tecnología de manera productiva; relacionarse y cooperar con un conjunto de personas; actuar con valores en un entorno ciudadano; especialización; aplicar principios aprendidos a la práctica en contextos específicos y cotidianos; actuar con autonomía e iniciativa personal; y aprender a aprender.

En Honduras son trece las competencias para la educación primaria y media: se comunican de forma efectiva y apropiada en lenguaje verbal, no verbal y simbólico; respetan, practican y fomentan los valores, los derechos y los deberes en relaciones de igualdad dentro de una sociedad pluricultural; reconocen y respetan la diversidad cultural como elemento básico de la convivencia democrática; fomentan relaciones de equidad, diálogo, aceptación y respeto mutuo entre personas y grupos de diferentes procedencias étnico-culturales; manifiestan creatividad, autoestima, identidad y seguridad en sí mismos al construir su proyecto de vida y tomar decisiones; expresan su identidad personal y cultural haciendo uso de los diferentes medios de representación y expresión artística; utilizan el tiempo libre en actividades físico-culturales, deportivas y artísticas como forma de recreación, de prevención y conservación de la salud física y mental, y de proyección social; muestran hábitos

y actitudes de prevención, conservación y protección de su salud y del medio ambiente; cuentan con los conocimientos científicos y tecnológicos para continuar estudios, así como para solucionar problemas cotidianos; demuestran una actitud positiva hacia el cambio y las innovaciones científicas y tecnológicas para mejorar sus condiciones de vida y las de su comunidad; demuestran metacompetencias (analiza, sintetiza...) para solucionar problemas a corto y medio plazo, de tipo académico y de su entorno; desarrollan un proceso permanente de autoformación; y adoptan posturas de autonomía en la ejecución de tareas y en la toma de decisiones.

En México conviven en la fecha de redacción de este informe el currículo de 2011 y el de 2017. El currículo de 2011 agrupa las competencias en cinco bloques: competencias para el aprendizaje permanente; competencias para el manejo de la información; competencias para el manejo de situaciones; competencias para la convivencia; y competencias para la vida en sociedad²⁹. En el currículo de 2017 se establecen once competencias entre las que se encuentran la capacidad para comunicar sentimientos, sucesos e ideas a la resolución de problemas; la capacidad de atención; el trabajo de manera colaborativa; la competencia artística; reconocer su cuerpo; cuida el medio ambiente; o identificar y utilizar herramientas y tecnologías.

En Paraguay son ocho las competencias de la educación media: comprender y producir diferentes tipos de textos orales y escritos con un nivel de proficiencia avanzada en las lenguas oficiales y con exigencias básicas en la lengua extranjera, para afianzar el desempeño comunicativo y social; analizar obras de la literatura nacional, iberoamericana y universal para el desarrollo de la capacidad estética y sociocultural y el fortalecimiento de la identidad personal; utilizar con actitud científica y ética las metodologías científica e investigativa en la comprensión y expresión de principios, leyes, teorías y fenómenos acontecidos en el medio ambiente y en la solución de situaciones problemáticas del entorno; plantear y resolver problemas con actitud crítica y ética, utilizando el pensamiento lógico y el lenguaje matemático, para formular, deducir y realizar inferencias que contribuyan al desarrollo personal y social; comprender los fenómenos sociales a fin de consolidar su sentido de pertenencia y actuar como agentes de cambio; participar con autonomía, capacidad emprendedora y actitud ética en la construcción de un Estado de Derecho que favorezca la vivencia cívica; aplicar cualidades físicas,

.....
²⁹ Diario Oficial de la Federación. México (2011). Acuerdo n°592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. II Competencias para la vida. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

orgánicas y neuromusculares, y los fundamentos técnico-tácticos en la práctica sistemática de actividades físicas, deportivas y recreativas, dentro de un marco ético, a fin de construir un modelo de vida saludable; decodificar y utilizar críticamente los lenguajes artísticos modernos y contemporáneos para enriquecer las posibilidades expresivas y comunicativas y valorar el patrimonio artístico-cultural nacional y universal.

En Panamá son ocho las competencias: competencia comunicativa; competencia matemática; conocimiento e interacción con el mundo físico; competencia en el tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia aprender a aprender; autonomía e iniciativa personal.

En Perú son treinta las competencias que van desde gestionar el aprendizaje de manera autónoma, la indagación mediante métodos científicos para construir conocimientos a convivir, participar democráticamente en la búsqueda del bien común o asumir una vida saludable.

En Portugal, la propuesta de competencias, aunque tiene algunas similitudes con la de España y con lo propuesto por la Unión Europea, también presenta algunas diferencias interesantes. Sus diez competencias se refieren a lenguajes y textos; información y comunicación; raciocinio y resolución de problemas; pensamiento crítico y pensamiento creativo; relaciones interpersonales; desarrollo personal y autonomía; bienestar, salud y medio ambiente; sensibilidad estética y artística; científica, técnica y tecnológica; y conciencia y dominio del cuerpo.

Por último, en la República Dominicana, son siete las competencias, tanto para la educación básica como para la media: competencia comunicativa; competencia ética y ciudadana; competencia ambiental y de la salud; competencia científica y tecnológica; competencia de desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo; competencia de resolución de problemas; competencia de desarrollo personal y espiritual.

La mayoría de los países de la región declaran que la propuesta de competencias está relacionada con marcos internacionales de competencias (*ver tabla: Marcos Internacionales de Referencia*).

Tabla 2.2.: MARCOS INTERNACIONALES DE REFERENCIA

American Association for the Advancement of Science. (1993). Benchmarks for Science Literacy.

ATC21s – Assessment & Teaching of 21st Century Skills.

Competencias Alfa Tunning.

Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies, Consejo de Europa (2016).

Council of Europe. (2002). Common European Framework for Languages.

Education 2030 Framework for Action, UNESCO (2016).

Informe Delors de la UNESCO (1996)

Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

National Council for the Social Studies. (2010). National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment. Maryland.

National Governor's Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers (2010). Common Core State Standards. Washington, D.C.

New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology, WEF (2016).

NGSS Lead States. (2013). Next Generation Science Standards: For States, By States. Washington, D.C.: The National Academies Press.

Pacto Europeo para la Juventud (2005).

Proyecto Assessment and Teaching of 21st Century Skills (2009-2012).

Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Recomendación n.º 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea, de 18 de diciembre (revisado en 2014).

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Q.ES, 2020).

The Future of Education and Skills, projeto Education 2030, da OCDE (2016).

Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible-ONU.

Perfil competencial del egresado

Aunque las competencias marcan de hecho el perfil de los egresados de la educación obligatoria al indicar qué deben saber, saber hacer y qué valores y actitudes deben desarrollar los estudiantes al terminar la etapa obligatoria, la existencia de un perfil de competencia establecido de manera explícita no está muy extendida en la normativa educativa.

5.2 IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

A nivel curricular

Solo algunos países responden con *un sí* o *un no* claro a la pregunta sobre si la propuesta curricular está organizada por competencias. En la mayoría de los casos, las respuestas aluden que las propuestas curriculares para la educación obligatoria están solo *parcialmente organizadas por competencias*.

De este modo, en Brasil, en la legislación educativa nacional, la propuesta curricular está parcialmente organizada por competencias en el Documento Base Nacional Común Curricular³⁰. En El Salvador, la propuesta curricular está parcialmente organizada por competencias en educación secundaria y educación primaria. En España, la propuesta curricular está parcialmente organizada por las competencias: “los criterios y estándares de evaluación que se establecen en el currículo básico suponen una formulación evaluable de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la Educación Primaria, asociadas a los contenidos fundamentales de esta área, y muestran las competencias que el alumnado debe adquirir”³¹.

.....
³⁰ Ministério da Educação de Brasil. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BNCC). http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

³¹ Boletín Oficial del Estado (BOE). España (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>

En México, las competencias no están desglosadas en componentes, ni detallados sus niveles de progresión (según respuesta al cuestionario Q. MX), y la propuesta curricular está parcialmente organizada por competencias, pero sí aparecen mencionadas en la mayoría de los programas de las asignaturas.

Con respecto al *concepto de currículo*, y de acuerdo con las definiciones presentadas, este no incluye el término competencia, a excepción de Honduras (ver tabla 2.3).

Tabla 2.3.: DEFINICIONES DE CURRÍCULO EN LA REGIÓN

“Los currículos de educación infantil, enseñanza fundamental y enseñanza media deben tener una base nacional común, a ser complementada, en cada sistema educativo y en cada establecimiento escolar, por una parte diversificada, exigida por las características regionales y locales de la sociedad, la cultura, la economía y los educandos” (Q.BR., 2020).

“El currículo educativo nacional se define como Bases Curriculares en la legislación chilena, de acuerdo a la Ley General de Educación. Estas definen, por ciclos o años respectivamente, los objetivos de aprendizaje que permitan el logro de los objetivos” (Q.CH, 2020).

“Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo, también, los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Q.CO., 2020).

“... por habilidades que según se establece en la política curricular... permitiría a la población estudiantil dinamizar aprendizajes para la vida y el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y actitudinal para luego ponerlo en práctica y poder transferirlo a diferentes contextos en su vida cotidiana” (Q.CR., 2020).

“... la concepción curricular que se asume para la educación cubana que se caracteriza por ser flexible, integral y participativa, que se expresa en dos niveles: el currículo general, común y obligatorio (plan de estudios y programa) y el currículo institucional que contextualiza al currículo general atendiendo a las condiciones educativas particulares y las potencialidades de la comunidad, conformada por un componente general (currículo común y obligatorio) que garantiza la unidad del sistema y componente institucional que permite a la institución educativa construir su currículo de acuerdo con sus condiciones socioeducativas, las particularidades locales y los recursos humanos y materiales al alcance de su localidad” (Q.CU., 2020).

“... el currículo de la educación intercultural bilingüe estará conformado por el currículo nacional y el currículo de educación intercultural bilingüe. El currículo intercultural bilingüe fomentará el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en todo el proceso las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, valores, principios, la relación con la Pachamama, de conformidad a cada entorno geográfico, sociocultural y ambiental, propendiendo al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas. Sin embargo, no existe una definición en la ley” (Q.EC., 2020).

“... el currículo nacional es establecido por el Ministerio de Educación, se basa en los fines y objetivos de la educación nacional, desarrolla las políticas educativas y culturales del Estado y se expresa en planes y programas de estudio, metodologías didácticas y recursos de enseñanza-aprendizaje, instrumentos de evaluación y orientación, el accionar general de los educadores y otros agentes educativos y la administración educativa y por el Art. 48, el currículo nacional será sistematizado, divulgado y explicado ampliamente por el Ministerio de Educación, de tal forma que todos los actores del proceso educativo puedan orientar sus acciones en el marco establecido. El currículo Nacional es la normativa básica para el sistema educativo tanto del sector público como privado; sin embargo, dejará un adecuado margen a la flexibilidad, creatividad y posibilidad de adaptación a circunstancias peculiares cuando sea necesario” (Q.SV., 2020).

“... regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas” (Q.ES., 2020).

“Se concibe el currículo como el proyecto educativo del Estado guatemalteco para el desarrollo integral de la persona humana, de los pueblos guatemaltecos y de la nación plural” (Q.GT., 2020).

“... el Currículo Nacional Básico (CNB) es el instrumento normativo que establece las capacidades, competencias, conceptos, destrezas, habilidades y actitudes que debe lograr todo sujeto del Sistema Educativo Nacional en los niveles, ciclos y/o modalidades que rectora la Secretaría de Educación” (Q.HN., 2020).

“...los planes y programas de estudio (currículo) son documentos normativos para el funcionamiento escolar, que, conforme a los fines y criterios de la educación establecidos en la Ley General de Educación, favorecerán el desarrollo integral y gradual de los educandos ... considerando la diversidad de saberes, responda a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y regiones del país. Sus propósitos, contenidos, procesos y estrategias educativas, recursos didácticos y evaluación del aprendizaje y de acreditación, se establecerán de acuerdo con cada tipo, nivel, modalidad y opción educativa, así como a las condiciones territoriales, culturales, sociales, productivas y formativas de las instituciones educativas” (Q.MX., 2020).

“... Es el producto derivado de un proceso dinámico, de adaptación al cambio social y al sistema educativo” (Q.PA., 2020).

“...se entiende por currículo el conjunto de los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo nacional, que regulan la práctica docente”³².

.....
³² Ley N° 1264 General de Educación. Artículo 11, inciso c).

“...el currículum de la Educación Escolar Básica propugna la participación de los diferentes estamentos de la comunidad en el proceso educativo y promueve un aprendizaje centrado en el alumno y en la alumna conforme a sus características, desarrollo y al contexto en que se desenvuelven. En sus diversas etapas buscará permanentemente el aprendizaje significativo, la educación en valores, la incorporación de las actividades lúdicas, el desarrollo de la creatividad y la integración de la evaluación como proceso constante y formativo ... Está orientado hacia un currículo abierto, lo cual implica un mayor protagonismo de los actores educativos regionales y locales en la toma de decisiones acerca de qué, cómo y cuándo enseñar. Este espacio para decidir, implementar lo decidido y evaluar los resultados se denomina “adecuación curricular” (Q. PY., 2020).

“...el Currículo Nacional de la Educación Básica que presentamos establece los aprendizajes que se espera logren los estudiantes como resultado de su formación básica, en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, el Proyecto Educativo Nacional y los objetivos de la Educación Básica” (Q. PE., 2020).

“...conocimientos a adquirir, capacidades y actitudes a desarrollar por los alumnos, en particular [las constantes en] los programas, metas, orientaciones, perfiles profesionales y referenciales del Catálogo Nacional de Cualificaciones, así como los Aprendizajes Esenciales de cada componente del currículo, área disciplinar y asignatura o unidad de formación de corta duración, constituyendo estos Aprendizajes Esenciales las orientaciones curriculares de base en la planificación, puesta en práctica y evaluación de la enseñanza y del aprendizaje” (Q.PT., 2020).

“... el documento normativo que establece una estrategia para la formación de sujetos democráticos y transformadores de la realidad material, social y cultural. En este sentido el currículo viene a constituirse en la estrategia fundamental de la educación para el logro de sus propósitos. Expresa la fundamentación y orientación del proceso educativo y un compromiso de trabajo en la dirección de promover el desarrollo de las capacidades humanas” (Q.RD., 2020).



Las competencias se vinculan con los objetivos de aprendizaje y los indicadores de desempeño de las disciplinas/asignaturas. A modo de ejemplo, en el caso chileno, si bien la propuesta curricular, tanto en educación básica³³ como media³⁴, está organizada por disciplinas, cada disciplina cuenta con objetivos de aprendizajes asociados a las competencias que deben ser adquiridas. La implementación de las competencias a nivel curricular se establece en el documento de bases curriculares. En Colombia, son los estándares básicos de competencias los que orientan a las instituciones educativas para “definir los planes de estudio por área y por grado, buscando el desarrollo de las competencias”³⁵.

A nivel de evaluación de los aprendizajes

La vinculación entre educación por competencias y evaluación de los aprendizajes es muy estrecha. Revisando la legislación educativa de los países de la región encontramos constantes referencias cruzadas entre la idea de competencia y la necesidad de que estas sean evaluadas. Todos los sistemas educativos tienen aún ante sí el reto de la evaluación de las competencias.

Son varios los países que alertan de forma explícita sobre estas dificultades. En El Salvador, en el excelente documento que establece las guías para la evaluación por competencias, se señala que estas “son difíciles de evaluar por sí mismas, ya que se aplican en situaciones reales, en contextos reales y con intenciones que trascienden el ámbito escolar”³⁶.

.....
³³ Ministerio de Educación de Chile (2012). Bases curriculares Primero a Sexto Básico. https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-22394_bases.pdf

³⁴ Ministerio de Educación de Chile (2015). Bases curriculares Séptimo Básico a Segundo Medio. https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-37136_bases.pdf
Ministerio de Educación de Chile (2019). Bases curriculares 3º y 4º Medio. https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-91414_bases.pdf

³⁵ Ministerio de Educación Nacional. Colombia (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden, p. 14. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

³⁶ Ministerio de Educación. El Salvador (2008). Evaluación al servicio del aprendizaje: ¿Para qué evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cuándo evaluar?, p. 14. http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Nuevos%20Programas%20de%20Estudio/Materiales%20Curriculares%20Base/evaluacion-al-servicio-de-los-aprendizajes_0_.pdf



Todos los sistemas educativos tienen aún ante sí el reto de la evaluación de las competencias.

Otros desafíos que han sido bien identificados en la literatura sobre competencias y que tienen su reflejo también en la región, tienen que ver con la dificultad para establecer una relación directa entre competencias y resultados en el aprendizaje, así como entre competencias y asignaturas. Estos dos aspectos dificultan la implementación de la educación por competencias³⁷.

Se observa una tendencia general en toda la región a poner en marcha sistemas para monitorear tanto los aprendizajes de los estudiantes como el desempeño de los centros escolares. Todos los países reportan distintos instrumentos de evaluación externa (nacional e internacional) a las propias escuelas. Como ejemplo, en Colombia, “las evaluaciones externas nacionales son un instrumento adecuado para monitorear la educación impartida en los establecimientos educativos y los avances que los estudiantes van alcanzando en relación con las competencias y los estándares básicos de competencias definidos para el país”³⁸.

.....
³⁷ Rosales López, Carlos (2010). La planificación de la enseñanza por competencias. *Innovación Educativa* n.º 20, 2010: pp. 77-88. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/4999/06.Rosales.pdf;jsessionid=73AF26E4B8EAF17B08B3D670EA701759?sequence=1>

³⁸ Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2009): Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009, p. 16. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

Del análisis de los datos del cuestionario:

- I. Hay legislación que indica cómo se deben evaluar las competencias en educación primaria/básica y secundaria/media.
- II. Para la evaluación de los aprendizajes, los países de la región establecen, con bastante detalle en algunos casos, los criterios de evaluación e indicadores de logro (Ej.: Guatemala) o los estándares de aprendizaje (Ej.: España), indicadores de logro y estándares curriculares (Ej.: México) que se deben tener en cuenta.
- III. Desde las distintas normativas nacionales se fomenta la utilización de distintos instrumentos y formas de evaluar las competencias en educación Primaria y Secundaria, tales como: presentaciones orales, trabajos escritos, autoevaluación, resolución de problemas, criterios y estándares de evaluación, diseño de proyectos y trabajo en equipo.
- IV. La existencia de leyes e instrucciones que establecen la obligación de incluir las competencias y el nivel alcanzado por los estudiantes en la evaluación periódica entregada a los estudiantes y sus familias aún está lejos de ser algo generalizado. En todo caso, está más presente en la educación secundaria que en la primaria.
- V. Aunque algunos países³⁹ recogen las competencias en el expediente de los estudiantes, en general las competencias no se registran normalmente en los expedientes, notas de vida escolares, histórico escolar de los estudiantes, ni en educación primaria ni en secundaria.
- VI. En general, existen evaluaciones externas a la escuela que analizan los niveles de competencia alcanzados por los estudiantes en educación primaria y secundaria.
- VII. Las estrategias de evaluación que permiten identificar el desarrollo de competencias por ciclos y/o niveles de educación se mencionan en la legislación, así como los indicadores nacionales que permiten identificar este desarrollo, pero no las encontramos en todos los países⁴⁰.

³⁹ Cuestionario II.9: Chile, El Salvador (secundaria), Perú, República Dominicana, Cuba.

⁴⁰ Cuestionario II.11 ¿La normativa sobre evaluación indica o recomienda estrategias de evaluación que permitan identificar el desarrollo de las competencias por grado y nivel escolar? Países que respondieron negativamente a esta pregunta: Brasil, Guatemala y México.

La distribución de estos datos entre los países encuestados se muestra en la Tabla 2.4.⁴¹

Tabla 2.4.: COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

País	Evaluación de las competencias	Instrumentos	Boletines calificación	Expediente escolar	Evaluaciones externas	Estrategias	Indicadores
Brasil	X	X	-	-	X	-	X
Chile	X	X	X	X	X	X	X
Colombia	X	X	X	-	X	X	X
Costa Rica	X	-	-	-	X	-	-
Cuba	X	X	X	X	X	-	-
Ecuador	X	X	-	-	X	X	X
El Salvador	X	X	X	X	X	-	-
España	X	X	-	-	X	X	X
Guatemala	X	X	-	-	X	-	X
Honduras	X	X	-	-	X	X	X
México	X	X	-	-	X	-	-
Panamá	X	X	-	-	X	X	X
Paraguay	X	X	-	-	X	X	-
Perú	X	X	X	-	X	X	-
Portugal	X	X	X	-	X	X	-
Rp. Dominicana	X	X	X	X	X	X	-

Por último, destacan también varios aspectos, de acuerdo con las respuestas de los países: la existencia de documentos muy completos y elaborados, tanto a nivel conceptual como práctico, sobre la evaluación por competencias y cómo hacerla; propuestas técnicas muy detalladas que apoyan una acción más efectiva y adecuada de los docentes; la existencia de una amplia diversidad de herramientas de evaluación; propuestas de articulación de competencias, contenidos y criterios de aprendizaje o indicadores de desempeño, como se define, por ejemplo, en la legislación peruana:

⁴¹ Las columnas de la tabla (Evaluación de las competencias, Instrumentos, Boletines calificación, ...) hacen mención a las respuestas dadas por los países de la región a las preguntas del cuestionario II.6-12.

“**D**esempeños son descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Son observables en una diversidad de situaciones o contextos. No tienen carácter exhaustivo, más bien ilustran actuaciones que los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia o cuando han logrado este nivel. Los desempeños se presentan en los programas curriculares de los niveles o modalidades, por edades (en el nivel inicial) o grados (en las otras modalidades y niveles de la Educación Básica), para ayudar a los docentes en la planificación y evaluación, reconociendo que dentro de un grupo de estudiantes hay una diversidad de niveles de desempeño, que pueden estar por encima o por debajo del estándar, lo cual le otorga flexibilidad” (PE).

5.3 COMPETENCIAS Y CENTROS EDUCATIVOS

A nivel de la organización escolar

La educación por competencias supone un desafío a “la organización institucional de los sistemas educativos, la definición de los planes y programas de estudio, las prácticas de formación y los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la educación moderna”⁴². En este sentido, Guzmán Marín (2017) señala que hay tres grandes problemáticas que están dificultando la instauración de una educación por competencias: la ausencia de claridad y precisión en el propio término; la ausencia de una fundamentación psicopedagógica clara; y la insuficiencia de las transformaciones institucionales que son necesarias para el impulso de la educación por competencias, por ejemplo, a nivel de organización escolar y de los centros educativos.

.....
⁴² Guzmán Marín, G. (2017). Problemática general de la educación por competencias. Revista Iberoamericana de Educación [(2017), vol. 74, pp. 107-120] - OEI/CAEU. Disponible. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a04.pdf>

Aunque prácticamente todos los países de la región han realizado reformas curriculares y han desarrollado también abundante normativa y documentación de apoyo relacionada con los procesos de evaluación, no ocurre lo mismo en el ámbito de la innovación organizacional. Las estructuras organizativas, la organización de los centros en aspectos como la estructura por departamentos o las culturas profesionales no colaborativas suponen en estos momentos unos de los mayores obstáculos a la correcta instauración de la educación por competencias en la región.

A partir de los datos recogidos en los cuestionarios, es posible decir:

- I. Por lo general, en la región, las escuelas tienen una autonomía parcial en la gestión curricular (de asignaturas y áreas) y una mayor autonomía en la gestión de proyectos interdisciplinarios, en la implementación de los planes de estudios y en la gestión pedagógica en el aula;
- II. Los cambios necesarios para abordar con éxito la enseñanza por competencias no se han traducido en un incremento de la autonomía escolar y en la flexibilidad e innovación del currículo, y tienen lugar esencialmente en la participación de la comunidad educativa en la evaluación del aprendizaje; no se aprecian cambios a nivel de estructura por materia, en la estructura de los departamentos, en los horarios de los alumnos ni en la colaboración entre docentes.

De hecho, al incorporar los datos cualitativos, se observa que la respuesta a la pregunta sobre la autonomía en la gestión curricular (competencias, contenidos, disciplinas, áreas) de los centros está muy distribuida entre los que responden afirmativamente, los que responden que solo parcialmente y aquellos países que responden de forma negativa.

Por lo tanto, la organización curricular por competencias no ha contribuido a dotar a las escuelas de mayor autonomía curricular, incluso si el currículo se contextualiza en el medio y algunos países mencionan los proyectos de autonomía curricular y flexibilidad.

Los cambios más mencionados están relacionados con la participación de la comunidad educativa y con la evaluación del aprendizaje, lo que sugiere que la organización curricular por competencias tiene un mayor impacto en la evaluación del aprendizaje, y los efectos son mucho menos significativos en la estructura del departamento, en los horarios de los estudiantes y en la colaboración entre docentes.

A nivel de formación docente

Los resultados con respecto a los datos cuantitativos muestran que, en la mayoría de los países que han respondido al cuestionario de este informe, existen las siguientes afirmaciones:

- I. Un sistema nacional de formación inicial de docentes para educación básica/primaria y media/secundaria.
- II. Está bastante extendido el requisito de poseer un título de educación superior como cualificación requerida para ser maestro, pero no generalizado en toda la región⁴³.
- III. Están bastante generalizados los sistemas de formación continua o permanente del profesorado (excepto algunos países⁴⁴), así como un perfil de competencias docentes⁴⁵.
- IV. Se avanza hacia la articulación del perfil competencial de los docentes con la formación inicial y la formación continua.

A partir de un análisis de los datos cualitativos del cuestionario, parece que los sistemas nacionales de formación inicial del profesorado están más consolidados que los sistemas de formación continua y/o permanente. También que la organización curricular de la formación inicial depende más de las instituciones de educación superior que de las directrices nacionales, aunque haya algunos estándares nacionales.

⁴³ En algunos países se exige un ciclo corto de educación terciaria (ISCED 5): Colombia, Panamá, Paraguay; o Nivel Bachillerato o equivalente (ISCED 3-ISCED 4): Cuba, Ecuador, Guatemala, Panamá.

⁴⁴ Cuestionario III.5: Brasil, Chile parcialmente, Perú.

⁴⁵ Cuestionario III.6. Chile parcialmente, Costa Rica, España, Perú.

“ Si bien no existe un sistema nacional de formación inicial en Chile, sí existen instrumentos que contribuyen a fortalecer la formación inicial. Por ejemplo, existen estándares orientadores para egresados de pedagogía. El objetivo de estos estándares es esclarecer, por un lado, lo que todo profesor debe saber y saber hacer en el aula y por otro, las actitudes profesionales que debe desarrollar desde su formación como profesor de Educación Básica. En este sentido, los estándares son una referencia útil y necesaria para las instituciones formadoras de docentes, puesto que transparentan los conocimientos, habilidades y competencias que ellas deben ser capaces de enseñar a sus estudiantes durante el transcurso de la carrera” (Cuestionario CHILE, 2020).

Si bien la posesión de un título de educación superior es la cualificación mínima en muchos de los países de la región, todavía queda camino por recorrer para que la formación inicial de los docentes sea adecuada a los requisitos de la formación realizada en una institución de educación superior o similar.

En numerosos documentos de los países se menciona la necesidad de un cambio en la formación del profesorado para adaptarse a una educación por competencias. De este modo, en Panamá se explicita que “este nuevo enfoque pedagógico requiere capacitación de los docentes para que no sea un mero ejercicio conceptual, sino que se dé una verdadera transformación en el aula de clases. El reto importante es la transformación docente en el nivel de formación universitaria”.

5.3 APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS

Los ejemplos registrados por los países encuestados se relacionan más con documentos de orientación, documentos legislativos y medidas de política educativa que con proyectos implementados en escuelas.

Los casos presentados se distribuyen, en orden descendente, por las distintas categorías propuestas: dimensión pedagógica, curricular, organizativa y de evaluación.

Tabla 2.5.: PROYECTOS DE BUENAS PRÁCTICAS POR DIMENSIÓN

País	Organizacional	Curricular	Evaluación	Pedagógica
Chile				X
Cuba	X	X	X	X
Costa Rica		X	X	X
Ecuador		X		X
El Salvador			X	X
España	X	X	X	X
Guatemala	X	X	X	X
Honduras	X	X	X	X
México	X	X	X	
Panamá	X	X	X	X
Perú	X	X		X
Portugal	X	X		X

A continuación, se presentan algunos de los proyectos mencionados por los países que respondieron a la pregunta sobre ejemplos de buenas prácticas:

“Solar, H., Espinoza, L., Rojas, F., Ortiz, A., González, E., Ulloa, R. (2011). Proyecto FONIDE N° 511091: “Propuesta metodológica de trabajo docente para promover competencias matemáticas en el aula, basadas en un Modelo de Competencia Matemática (MCM)” (Q. CH., 2020).

“ Sobre la base del Modelo de Competencia Matemática (MCM), nuestra investigación busca generar procesos altamente reflexivos en profesores de primer ciclo básico, específicamente NB1, que les permitan impactar sobre su práctica de aula. Con tal fin, se desarrolla una metodología de trabajo docente basada en el trabajo colaborativo, llevado a cabo en un seminario, en cuyas sesiones participarán un grupo de profesoras. En el transcurso de este, las profesoras estudian el MCM y su implementación en el aula (casos clínicos), los cuales están contruidos a partir de organizaciones matemáticas nucleares en relación al campo aditivo en NB1. En dichas discusiones se pretende ahondar en las herramientas, conocimientos y experiencias que necesita el profesor para diseñar y gestionar las situaciones en base al MCM. Por otra parte, se realizará un estudio de casos para analizar el impacto de la metodología de trabajo docente, a través del cambio que han evidenciado las profesoras. El análisis de los datos recogidos se centra tanto el proceso reflexivo como en el desempeño docente, variables que permiten obtener conclusiones sobre la apropiación de la metodología de trabajo docente mediado por el MCM. Los resultados muestran que las profesoras progresan en sus reflexiones ante tareas didáctico-matemáticas en la medida que participan en diferentes instancias de reflexión y, a su vez, progresan en algunos aspectos de su desempeño docente”.



Orientaciones para la mediación pedagógica:

- Dimensiones (maneras de pensar; formas de vivir en el mundo; formas de relacionarse con otros; herramientas para integrarse al mundo).
- Habilidad y su definición.
- Indicadores.
- Rasgos.
- “Niveles de desempeño”.

(Q CR., 2020).

“Guías 2020 para Implementar el Currículo” (Q. EC., 2020):

“ De la misma forma que el arquitecto requiere un plano, el artista un boceto o el inventor un prototipo, el docente requiere del currículo como instrumento que oriente la acción educativa en el marco de las políticas educativas y las aspiraciones de la sociedad para la formación de sus ciudadanos. Al mismo tiempo, constituye un marco de referencia para los procesos de rendición de cuentas y evaluación del sistema educativo de acuerdo a las metas propuestas. El presente currículo es un sistema que integra los subniveles educativos a través de áreas de conocimiento cuyo faro orientador es el Perfil de Salida del Bachillerato, que incluye tres aspectos esenciales: justicia, innovación y solidaridad. Es importante que todos los docentes del Ecuador comprendan su estructura y progresión, evitando fraccionar el proceso con intervenciones aisladas sin articulación que inciden negativamente en el aprendizaje de los niños y adolescentes. Para el análisis, comprensión y aplicación del instrumento curricular es importante partir de tres premisas fundamentales:

-
1. El centro del proceso educativo es la formación de niños, niñas y adolescentes. Por lo tanto, significa reconocer las necesidades, intereses y capacidades diversas que deben potenciarse como parte del ejercicio de los derechos y el respeto a la dignidad humana.
-
2. Todo nuevo documento y su proceso de implementación involucra la capacidad crítica y creativa de la comunidad educativa para lograr interpretarlo y aplicarlo desde los principios de contextualización y pertinencia.
-
3. La concreción curricular requiere trabajo cooperativo y autónomo del equipo docente que permita generar investigación y reflexión permanente de las prácticas pedagógicas para proponer planificaciones innovadoras que garanticen aprendizaje significativo”

“Metodología por proyectos en Modalidades Flexibles de Educación (Acelerada de Educación Básica), Taller de formación en Educación Acelerada para I y II ciclo de educación básica” (Q.SV., 2020).

“ El Ministerio de Educación (MINED), a través de la Dirección Nacional de Educación Básica, realizó el Tercer Taller de Formación Docente en Educación Acelerada, con énfasis en I y II Ciclo. El objetivo fue compartir metodologías innovadoras, experiencias cotidianas y prácticas de autocuidado, por tratar con una población educativa muy vulnerable. La jefa del Departamento de Sistemas Integrados de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno de Educación Básica, Isis Soriano, destacó que ha sido un éxito el acercamiento con los maestros y maestras porque se han compartido orientaciones precisas para pasar a la búsqueda de potenciales estudiantes, para que se integren al sistema escolar ... Desde 2016, cerca de nueve mil niños, niñas y adolescentes han regresado al aula con esta modalidad. Se atiende a población vulnerable del país, que por diversas razones abandonaron la escuela (territorios inseguros, repetición o uniones tempranas, entre otros).

“ La Educación Acelerada ocupa una metodología innovadora en la que los estudiantes construyen su propio aprendizaje y exponen propuestas, a través del vínculo entre docente-estudiante de Educación Básica, especialmente en los niveles de segundo a sexto grado”. A los estudiantes, además de lo cognitivo, se les fortalece su autoestima, realizan su proyecto de vida y logran un aprendizaje con autonomía. Los convierte en individuos más participativos, líderes, críticos y creativos. El desarrollo de las clases es de manera interdisciplinaria, permitiéndoles un enfoque integral de la vida y una formación completa.

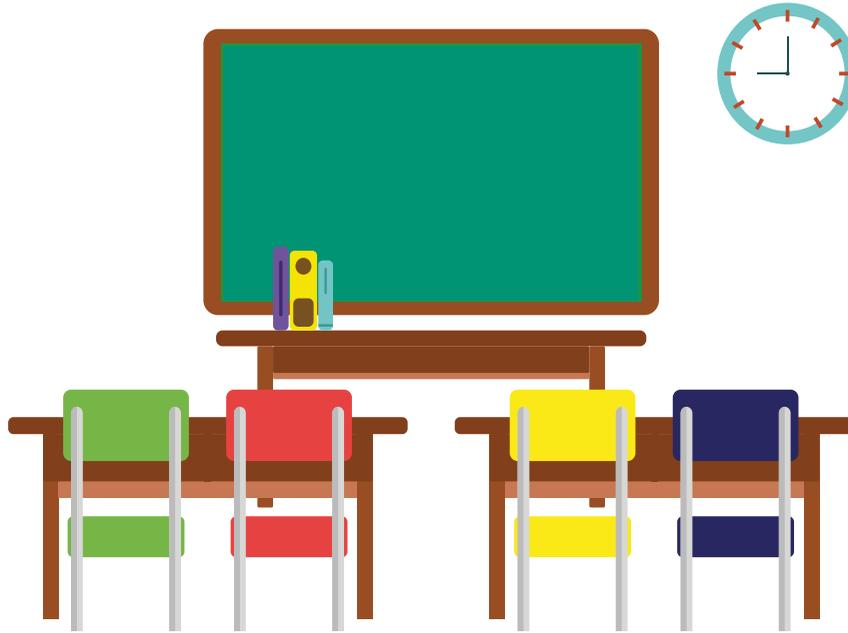
“Experiencias educativas inspiradoras: proyecto que engloba experiencias de buenos proyectos que han sido desarrollados y puestos en práctica por otros docentes que pretenden guiar y motivar a otros a desarrollar propuestas innovadoras similares, siempre promoviendo el desarrollo de las competencias a través de la integración curricular de los proyectos” (Q. ES., 2020).

¿Qué son?

- Proyectos realizados por docentes o centros que buscan mejorar algún aspecto del ámbito educativo con efecto transformador y en el que el uso de las tecnologías esté presente.
- Las experiencias deben haber sido puestas en práctica y tener un recorrido significativo en el entorno educativo donde se han aplicado.
- Se busca, por tanto, crear una biblioteca de experiencias y ponerla a disposición de cualquier docente, así como poder contactar con los autores de los proyectos.

¿Por qué?

- Porque es importante dar visibilidad y mostrar los buenos proyectos que son desarrollados por docentes y centros.
- Porque los propios docentes pueden servir de ejemplo, guía y motivación para que otros se animen a llevar a cabo proyectos de transformación.
- Porque es importante poner en valor la labor docente y su efecto transformador en la educación actual.



“El Proyecto Educativo de Centro” (Q.HN., 2020):

“ La importancia de realizar un proyecto educativo de centro es para dar a conocer la situación del centro educativo en diferentes aspectos tales como su estructura física; estructura organizativa; convicciones ideológicas; estilos de enseñanza; para lograr cambios en la institución, ya sea a medio o a largo plazo; para dirigir y orientar coherentemente los procesos educativos del centro; y porque sirve para la evaluación interna (autoevaluación) y externa (para acreditación en caso de solicitar realización de algún proyecto educativo o económico), y para dar a conocer las necesidades del centro, como necesidades de mobiliario, material didáctico, y además de necesidades de más docentes si fuera necesario con el fin de gestionar recursos económicos, humanos, y sobre todo, proyectos ante organismos que apoyan las gestiones del centro”.

**“Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)”
(Q.MX., 2020).**

“ Con el fin de conocer la medida en que los estudiantes mexicanos dominan aprendizajes clave en diferentes momentos de la educación básica y media superior, el INEE, en coordinación con la Secretaría de Educación Pública, han desarrollado el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes”.

**“ El Sistema Integral de Mejoramiento de la Calidad de la Educación”
(Q.PA., 2020).**

El Ministerio de Educación (Meduca), junto con docentes, directores y supervisores, trabaja en la implementación del Programa Integral de Mejoramiento del Centro Educativo (PIMCE).

Este programa es uno de los tres componentes del Sistema Integral de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, el cual se creó mediante el decreto ejecutivo No. 878 del 27 de septiembre de 2016, para mejorar la calidad de la educación panameña.

El PIMCE implica la evaluación de distintas áreas en los centros escolares, como la administrativa; es decir, las que tienen que ver con el liderazgo del director y la gestión de los recursos humanos dentro de los tres mil centros escolares públicos. Otra área a verificar es la pedagógica, para darle una mirada al trabajo que se realiza en el interior de las aulas, así como la evaluación de los aprendizajes. También se tomaría en cuenta la infraestructura escolar para definir cómo están las escuelas y las propuestas que se tienen para mejorarlas”.

“Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes - Indagando Científicamente IE San Cristóbal” (Q.PE., 2020).

“Finalidad del concurso: identificar, reconocer y difundir las iniciativas y el aporte pedagógico, así como la creatividad, pertinencia y efectividad de las propuestas pedagógicas planteadas por docentes y directivos (directores y subdirectores) para identificar las necesidades de aprendizaje con el fin de desarrollar las competencias de los estudiantes de Educación Básica Regular y Educación Básica Alternativa de las Instituciones Educativas Públicas de todo el país”.

Ver:

<https://www.youtube.com/watch?v=R9LhWGtaTL8&list=ULoZFKOGibSQo&index=552>

"Ciudadanía y Desarrollo" (Q.PT., 2020).

“ La educación para la ciudadanía busca contribuir a la formación de personas responsables, autónomas, solidarias, que conocen y ejercen sus derechos y deberes en el diálogo y en el respeto por los demás, con espíritu democrático, pluralista, crítico y creativo, teniendo los valores de los derechos humanos como referencia”.





CAPÍTULO 3.

COMPETENCIAS CLAVE PARA EL SIGLO XXI: ORIENTACIONES INTERNACIONALES PARA EL CURRÍCULO, LA EVALUACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Alicia Bonamino, Naira da Costa Muylaert Lima y Bernardo Schwaitzer¹

INTRODUCCIÓN

En un contexto de rápidos y diversificados cambios económicos, culturales, científicos y tecnológicos, caracterizado por desigualdades, conflictos sociales y problemas medioambientales, tanto los especialistas del campo de la educación, como los empleadores y los responsables políticos enfatizan la importancia de la educación para el desarrollo de competencias de carácter cognitivo, socioemocional y comportamental que permitan la formación de ciudadanos y trabajadores para la sociedad del siglo XXI.

Sin embargo, los sistemas educativos y las escuelas se plantean dudas sobre el modo de abordar positivamente esas cuestiones. Es en ese ámbito de preocupaciones que se sitúa el presente capítulo, elaborado en el contexto del informe *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2020*.

.....
¹ Ver apartado correspondiente “autores, coordinadores y participantes”

Con esa problemática en mente, este capítulo tiene como objetivo sintetizar los puntos de consenso de diferentes concepciones de “competencia”, según se la entiende en diversos documentos de organizaciones internacionales. Para ello, se consultaron textos de tres organizaciones con presencia relevante en el debate sobre la educación, OCDE, UNESCO/ONU y Unión Europea, en particular los producidos durante la última década². Buscamos identificar aspectos que ofrezcan a los responsables políticos y a los educadores contribuciones sobre la articulación de esas competencias con tres temas educativos clave: el currículo, la evaluación y la formación de profesores.

El capítulo está estructurado en tres secciones. La primera aborda de forma sintética los puntos de consenso alrededor de las definiciones de competencias identificadas en los documentos analizados. A continuación, esas nociones son discutidas a partir de su relación con el currículo, la evaluación y la formación de profesores. Cuando se considera pertinente, se presentan experiencias de buenas prácticas llevadas a cabo en el ámbito de esas dimensiones, en países que participaron en el estudio “*Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*”. El capítulo termina con algunas consideraciones sobre los temas abordados.



.....
² Se les ha dado preferencia a aquellos trabajos en los que las organizaciones constan como autores colectivos en las referencias, si bien se han consultado puntualmente documentos producidos por otros autores y editados por esas organizaciones. En casi todos los casos, las organizaciones aclaran que esas obras no representan su visión institucional ni la de los países miembros. Sin embargo, se deduce que, al publicarlas, dichas organizaciones consideran que las perspectivas incluidas en esos textos ofrecen puntos de vista relevantes para los debates globales sobre la educación.

1.

UNA VISIÓN INTEGRADORA DE LAS COMPETENCIAS

El desarrollo de competencias de carácter cognitivo y no cognitivo en la formación de ciudadanos y trabajadores para la sociedad del siglo XXI forma parte de la agenda de discusión promovida por diversas organizaciones internacionales. La Organización de las Naciones Unidas, en especial a partir de la *Global Education First Initiative* (GEFI), subraya el poder transformador de la educación para la construcción de un futuro mejor para todos. En ese sentido ha venido elaborando, a través de la UNESCO, y junto a organismos como la Unión Europea, la OCDE y la OEI, una agenda educativa que proporciona orientaciones, directrices y la divulgación de buenas experiencias educativas, abriendo así espacios de diálogo como forma de auxiliar acciones y políticas que mejoren los procesos de enseñanza y el aprendizaje en todo el mundo.

En 2015, la Asamblea General de la ONU aprobó la Agenda 2030 (Resolución 70/1³), con una propuesta de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que los estados miembros deberían alcanzar hacia el año 2030. El ODS 4 establece la necesidad de “[g]arantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Define metas específicas relacionadas con la promoción de la igualdad de acceso a todos los niveles de enseñanza, inclusive para los grupos más vulnerables, la eliminación de las disparidades de género en la educación, la ampliación del contingente de profesores cualificados y con los conocimientos y capacidades necesarios para el desarrollo sostenible, incluyendo aquellos de orden técnico y profesional asociados al mundo del trabajo y al espíritu emprendedor. Son estos los aspectos que marcan el rumbo de gran parte de las discusiones que las organizaciones internacionales mantienen en el plano de la educación.

.....
³ <https://undocs.org/A/RES/70/1>

Alineada con esos objetivos, la OEI señala la importancia de reforzar los valores de ciudadanía y de asegurar la educación inclusiva equitativa y de calidad, así como las oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos. Además del desarrollo de las capacidades cognitivas, incorpora como características de la calidad educativa la creatividad y las capacidades sociales e interpersonales, a fin de promover la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía democrática global. El tema de las desigualdades y de las injusticias sociales es particularmente enfatizado por la OEI⁴ y por la UNESCO⁵.

Roegiers⁶ identifica tres ideas que expresarían las principales tendencias internacionales en la discusión sobre la introducción de las competencias en el campo educativo: 1) el contenido de la educación se extiende más allá del conocimiento y del saber hacer, 2) el alumno es el agente principal en el proceso de aprendizaje y 3) el énfasis en el saber actuar. Esas tendencias consideran que la escuela se encuentra ante un reto para integrar nuevos conocimientos, tales como las competencias transversales que abordan áreas problemáticas de la vida social y suponen la adquisición de un sistema de valores basado en los derechos humanos, la capacidad de comunicación, el acceso a la ciudadanía y las prácticas relacionadas con el desarrollo sostenible.



.....
⁴ OEI, 2018.

⁵ UNESCO, 2015b.

⁶ Roegiers, 2016.

1.1 EL PAPEL DE LA ESCUELA, EL PERFIL DEL ALUMNO Y LAS COMPETENCIAS

Las referencias analizadas permiten identificar convergencias en las diferentes concepciones sobre las competencias. Esas concepciones se formulan a partir de la definición del perfil de ciudadano que se pretende formar para la sociedad del siglo XXI.

Si bien no existe una definición única de competencia en los documentos examinados, el contenido de ese concepto pone de manifiesto elementos comunes, según se observa en el Cuadro 3.1.:

Cuadro 3.1.: Concepto de competencia según OCDE, UE y UNESCO

Organización	Concepto de Competencia
OCDE	“Competencia es un concepto holístico que incluye conocimientos, capacidades, actitudes y valores. (...) Las capacidades son prerequisites para el ejercicio de competencias (...) Competencia y conocimientos no son conceptos que compitan o se excluyan mutuamente. Los estudiantes necesitan aprender un conjunto de conocimientos como piedra angular para el conocimiento (...) comprende la activación de conocimientos, capacidades, actitudes y valores para responder a demandas complejas en situaciones de incertidumbre” ⁷ .
UE	“Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” ⁸ .
UNESCO	“Las competencias son atributos específicos que los individuos necesitan para actuar y organizarse en diversos contextos y en situaciones complejas. Incluyen elementos cognitivos, afectivos, actitudinales y motivacionales; son por tanto una interacción entre contenidos, capacidades, aptitudes, motivos y disposiciones afectivas” ⁹ .

⁷ OECD, 2019a, p. 25.

⁸ Comisión Europea, 2006, p. 13.

⁹ UNESCO, 2017, p. 10.

Se encuentran definiciones semejantes en documentos y legislaciones de los sistemas educativos de los países iberoamericanos, tal como lo mencionan los países mismos en las respuestas al cuestionario. En Chile, por ejemplo (Q.CH, 2020), el decreto N°254 de 2009 entiende las competencias como “sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva. Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, a través de la acción e interacción en contextos educativos formales e informales” (Ministerio de Educación, 2009, p. 2).

Por otra parte, Colombia (Q.CO, 2020) define competencia como un *know-how* flexible y aplicable a diferentes contextos. Es decir, se refiere a la capacidad de usar los conocimientos en situaciones diferentes de aquellas en las que fueron aprendidos. Ello supone por tanto la comprensión del significado de cada actividad y de sus implicaciones contextuales en lo que se refiere a las dimensiones ética, social, económica y política. De modo similar, en México (Q.MX, 2020), el concepto de competencia es entendido como la capacidad de activar conocimientos en circunstancias particulares.

España, Guatemala y Panamá plantean definiciones próximas de competencias, orientadas principalmente hacia la resolución de problemas. En España (Q.ES, 2020), las competencias se refieren a las capacidades para aplicar los conocimientos adquiridos con el propósito de alcanzar un buen desempeño en las actividades y eficacia en la resolución de problemas complejos. En la misma línea, Guatemala (Q.GT, 2020) comprende competencia como la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana y de generar nuevos conocimientos. Por su parte, Panamá (Q.PA, 2020) define competencias como la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes en un determinado contexto, por medio de recursos propios y del medioambiente, para la resolución de problemas.

Perú tiene una comprensión más amplia de competencia, aunque sin dejar de incorporar la capacidad de resolver problemas en la definición. En ese país, el concepto de competencia se define como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades, a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla.” (Q.PE, 2020).

En Portugal (Q.PT, 2020), la capacidad de resolver problemas no aparece en la definición de competencia, pero se indica que el término se refiere

a “combinaciones complejas de conocimientos, capacidades y actitudes que permiten una acción efectiva en contextos diversificados”. Esos conocimientos, capacidades y actitudes son de diversa naturaleza: cognitiva y metacognitiva, social y emocional, física y práctica, y requieren aptitudes psicomotoras, sociales y organizativas, bien como valores éticos.

Extraídas de documentos de los organismos internacionales y de la legislación de los países iberoamericanos participantes en la prospección para el Informe *Miradas*, las definiciones mencionadas contienen puntos convergentes e indican que las competencias a ser desarrolladas por la escuela no se limitan a la dimensión cognitiva, dado que también abarcan las de naturaleza socioemocional y la comportamental. Para la UNESCO, la competencia cognitiva se refiere a la adquisición de conocimientos y al desarrollo del pensamiento crítico acerca de cuestiones globales, nacionales, regionales y locales. La competencia socioemocional incluye la adquisición del sentido de pertenencia a una humanidad común y de valores y responsabilidades compartidas, tales como la empatía, la solidaridad, el respeto por la diferencia y por la diversidad. La competencia comportamental se relaciona con la actuación de manera eficaz y responsable en los planos local, nacional y global, por un mundo más pacífico y sostenible¹⁰.

La dimensión cognitiva se relaciona con estrategias de aprendizaje que estimulan la creatividad, la memoria y el pensamiento crítico, y que se articulan con las llamadas competencias globales, de índole no cognitiva. La expresión “competencias globales”

¹⁰ UNESCO, 2017; UNESCO, 2018a,

se utiliza ampliamente en los textos de las organizaciones internacionales consultados¹¹ para expresar la consideración de que las competencias más holísticas les permiten a las personas activar sus conocimientos, capacidades, actitudes y valores, para trabajar en conjunto con otras personas, resolver problemas y mejorar el bienestar colectivo de las generaciones actuales y futuras.

En los documentos analizados, resulta consensual que las definiciones de competencias globales deben ser suficientemente amplias para que puedan desarrollarse transversalmente en los sistemas educativos de diversos contextos sociales, políticos y económicos. Asimismo, esa definición debe contemplar la adquisición de capacidades orientadas hacia una participación activa en la vida democrática y en el ejercicio de derechos y deberes en la sociedad, con vista a la convivencia en las diversas comunidades, ya sea a nivel local, regional y nacional, de forma armoniosa, tolerante y respetuosa de las diferencias y de las diversidades sociales y culturales.

En ese sentido, el discurso de las organizaciones internacionales aboga a favor de un programa escolar enfocado en la adquisición de aptitudes y competencias y orientado hacia el desarrollo de actitudes de ciudadanía, protección, defensa y aplicación de los derechos humanos en la vida cotidiana, protección del medioambiente, promoción del desarrollo sostenible y combate a las desigualdades y a las injusticias sociales¹².

La OCDE¹³ destaca que los sistemas educativos deben estimular las capacidades sociales

¹¹ Comisión Europea, 2008; OECD, 2019c; UNESCO, 2017c.

¹² OEI, 2018; UNESCO, 2017.

¹³ OECD, 2015.

y emocionales, no solo como vector para garantizar mejores niveles de salud y bien estar y para mitigar comportamientos antisociales, sino también debido a su influencia en la mejora del aprendizaje de competencias cognitivas. Las competencias socioemocionales se dividen en tres categorías, que engloban diversas capacidades específicas: consecución de objetivos (responsabilidad, persistencia y autoeficacia), trabajo con los demás (extroversión, sociabilidad y capacidad de adaptación) y gestión emocional (confianza en sí mismo, autoestima).

El informe *Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework*, publicado por la Unión Europea en 2008, se propone abordar la discusión sobre las competencias de forma más analítica, al identificar y definir ocho competencias clave de la formación para la ciudadanía, en las dimensiones cognitivas y no cognitivas, clasificadas según conocimientos aptitudes y actitudes.

1. Comunicación en la lengua materna - capacidad/aptitud para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones, de forma oral y escrita, y de interactuar de forma lingüísticamente apropiada y creativa en un conjunto diverso de contextos sociales y culturales;
2. Comunicación en lenguas extranjeras: capacidad/aptitud para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones, de forma oral y escrita, y de interactuar de forma lingüísticamente apropiada, con el objetivo de que los estudiantes actúen en diversos contextos sociales y culturales, de acuerdo con los intereses y las necesidades personales;
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: respectivamente, capacidad/aptitud de aplicar pensamiento matemático a la resolución de problemas en situaciones cotidianas, utilizando modos de pensamiento matemático (pensamiento lógico y espacial) y sus formas de expresión (fórmulas, modelos, gráficos, tablas), y capacidad/aptitud de usar el conjunto de conocimientos y metodologías de las ciencias naturales para identificar cuestiones y formular conclusiones basadas en evidencias, como respuesta a los intereses y necesidades del ser humano y en pro de una comprensión de las modificaciones causadas por la actividad humana y de la responsabilidad individual de cada ciudadano;



La OCDE destaca que los sistemas educativos deben estimular las capacidades sociales y emocionales, no solo como vector para garantizar mejores niveles de salud y bienestar.

4. Competencia digital: uso seguro y crítico de la tecnología para el trabajo, el ocio y la comunicación, que supone el uso de ordenadores para acceder, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, así como comunicar y participar en redes de trabajo colaborativas a través de Internet;
5. Aprender a aprender: capacidad/aptitud para buscar y persistir en el aprendizaje, organizar el aprendizaje propio, incluyendo una gestión eficaz del tiempo y de la información, tanto individualmente como en grupo, en una variedad de contextos, como la vida familiar, el trabajo, la educación, la formación;
6. Competencias sociales y cívicas: competencias personales, interpersonales e interculturales y conocimiento de los conceptos y estructuras sociales y políticas; es decir, se refieren al tipo de comportamiento que le permite al individuo participar de forma efectiva y constructiva en la vida social y laboral, además de resolver conflictos cuando sea necesario y de mantener un compromiso con la participación activa y democrática;
7. Iniciativa y espíritu emprendedor: capacidad de transformar ideas en acciones, por medio de la activación de capacidades como la creatividad, la innovación, la capacidad de asumir riesgos, de planificar y gestionar proyectos de modo a alcanzar objetivos. Incluye también la conciencia de los valores éticos y de buena gestión;
8. Conciencia y expresión cultural: aprecio por la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencia y emociones, incluyendo la música, la representación, la literatura y las artes visuales¹⁴.

¹⁴ Comisión Europea, 2008.

A partir de estas definiciones más generales, identificamos a continuación aspectos que ofrecen a los responsables políticos y a los gestores educativos contribuciones para la articulación de las competencias con el currículo, la evaluación y la formación de profesores.

2. RECURSOS PARA LA INTRODUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN

2.1 COMPETENCIAS Y CURRÍCULO

El desarrollo de las competencias cognitivas, socioemocionales y comportamentales por parte de la escuela varía de acuerdo con el tipo de política curricular adoptada. De modo general, pueden identificarse los currículos tradicionales, formulados con base en el contenido *stricto sensu*; los currículos orientados por objetivos (con influencia de la taxonomía de Bloom), centrados en los procesos y en los resultados del aprendizaje cognitivo, sin la presencia de aprendizajes no cognitivos; y los currículos orientados por competencias, que entienden al niño como un sujeto integral con necesidades de desarrollo holístico. Esta última perspectiva toma por base no solo el aprendizaje cognitivo, sino también otros aprendizajes como el desarrollo de actitudes, valores y comportamientos.

Las estrategias para la introducción de competencias en los currículos escolares son variadas. Pueden incorporarse por medio de una asignatura, como un conjunto de temas a ser trabajado en las diversas asignaturas curriculares de los diferentes niveles de escolaridad (de la primera infancia a la universidad y/o enseñanza técnico-profesional), o incluso como competencia integrada transversalmente en todas las asignaturas.

Integración de competencias en los currículos en Iberoamérica

Los países iberoamericanos han ido integrando diversas competencias en sus planes de estudio nacionales. Las competencias están presentes en diferentes niveles de educación en países como Brasil, Costa Rica, El Salvador, España, Honduras, Paraguay y Portugal, que establecen competencias en materias de educación primaria y secundaria. Otros países han indicado integrar competencias en algunas asignaturas.

La OCDE identifica que las competencias sociales y emocionales a menudo aparecen en diferentes planes de estudio nacionales, en forma de objetivos de aprendizaje para diferentes asignaturas o como asignaturas específicas. En el último caso, contenidos como la educación física, moral, religiosa o cívica suelen estar asociados con las competencias socioemocionales. En muchos países, estas estrategias se combinan con la promoción de actividades extracurriculares¹⁵.

Currículo, comunicación e interculturalidad

En Ecuador, la legislación sobre educación establece la elaboración de un plan de estudios nacional desde una perspectiva intercultural y bilingüe. El artículo 92 da *Ley Orgánica de Educación Intercultural* dispone lo siguiente: “El currículo intercultural bilingüe fomentará el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en todo el proceso las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, valores, principios, la relación con la Pachamama, de conformidad a cada entorno geográfico, sociocultural y ambiental, propendiendo al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas.”. (Q.EC, 2020)

En general, los documentos consultados se orientan a que las competencias globales deban articularse con las competencias cognitivas e integrar el currículo escolar de manera transversal, con miras al desarrollo de actitudes, valores y comportamientos¹⁶.

.....
¹⁵ OECD, 2015.

¹⁶ UNESCO, 2018c.

Los documentos también convergen en el énfasis puesto en las competencias en el área de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las competencias digitales se entienden como la capacidad de incorporar y utilizar con confianza, espíritu crítico y responsabilidad las tecnologías digitales en los procesos de aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad¹⁷.

El DigComp 2.0., estudio de referencia a nivel europeo, divide las competencias digitales en cinco áreas: a) alfabetización en información y datos; b) comunicación y colaboración; c) creación de contenido digital; d) seguridad; e) resolución de problemas¹⁸. Cada una de estas áreas abarca una serie de competencias específicas que guían los diferentes planes de estudio de los sistemas educativos de las naciones dentro de la Unión Europea¹⁹.

Para la OCDE, la discusión sobre las competencias digitales debe incidir sobre la dimensión socioemocional o el bienestar de los estudiantes, además de considerar el problema de la agudización de las desigualdades. Este problema surge del hecho de que la mayoría de los países miembros mantienen políticas educativas dirigidas al desarrollo de competencias digitales que privilegian el uso individual y fomentan el uso de dispositivos personales (*bring-your-own-device*, o *BYOD*).

De acuerdo con los documentos internacionales, los sistemas educativos de todo el mundo han ido enfatizando el concepto de ciudadanía digital. Se trata de un concepto que engloba varias competencias, tales como el respeto y la responsabilidad en línea; la preocupación con la seguridad y con comportamientos antiéticos y potencialmente delictivos, en particular ciberacoso (*cyberbullying*), sexteo (*sexting*) y pornovenganza (*revenge porn*); y la alfabetización en medios digitales²⁰.

.....
¹⁷ Burns y Gottschalk, 2019; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019.

¹⁸ Vuorikari *et al.*, 2016.

¹⁹ Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019.

²⁰ Burns y Gottschalk, 2019.

Innovaciones curriculares en Chile

Chile tiene proyectos específicos para el desarrollo de competencias digitales. *El Plan Nacional de Lenguajes Digitales* tiene como objetivo promover la enseñanza del pensamiento informático en el sistema educativo. En este sentido, en 2018, se implementaron acciones de capacitación dirigidas a los profesores de educación primaria para permitirles usar las plataformas *Code.org* y *Scratch*, importantes herramientas digitales para el aprendizaje de competencias digitales. Esta experiencia piloto fue llevada a cabo por 130 escuelas y 350 docentes. En 2019, las acciones de capacitación se ampliaron y llegaron a 1750 establecimientos y a cerca de 4.600 gestores educativos y docentes.

Chile cuenta también con proyectos destinados al aprendizaje de competencias digitales, como la implementación de *Clases Conectadas*, que busca expandir el acceso a Internet en las unidades escolares; el proyecto *Conectividad para la Educación*, que brinda servicios de Internet gratuitos a aproximadamente 7.500 establecimientos educativos subsidiados; el *Observatorio Educativo*, que coordina un portal web destinado a difundir buenas prácticas educativas. Este portal está destinado a los equipos de gestión para apoyarlos en el desarrollo de los Planes de Mejora Educativa. El proyecto *Yo Estudio* consiste en una plataforma web con una serie de recursos educativos gratuitos y de alta calidad, que pueden servir como herramientas de apoyo personalizadas durante el aprendizaje estudiantil. (Ministerio de Educación, 2019).

La OEI también considera la necesidad de garantizar una oferta adecuada de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los procesos pedagógicos de los establecimientos educativos y en las aulas. Señala asimismo que se necesita una formación de calidad, que permita no solo la inserción de los jóvenes en un mercado de trabajo que exige un alto grado de cualificación, sino la adquisición de competencias transversales, como el dominio de nuevas tecnologías²¹.

El espíritu emprendedor aparece en la mayoría de los currículos escolares de la Unión Europea en tres configuraciones posibles: a) transversal a otras asignaturas, b) como asignatura autónoma obligatoria y c) como asignatura autónoma optativa. De acuerdo con el documento,

.....
²¹ OEI, 2018.

la enseñanza del espíritu emprendedor exige el uso de metodologías de técnicas de aprendizaje diferentes de las tradicionales, como metodologías activas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje experimental y actividades fuera del aula o de la escuela, en contacto con comunidades y empresas locales.

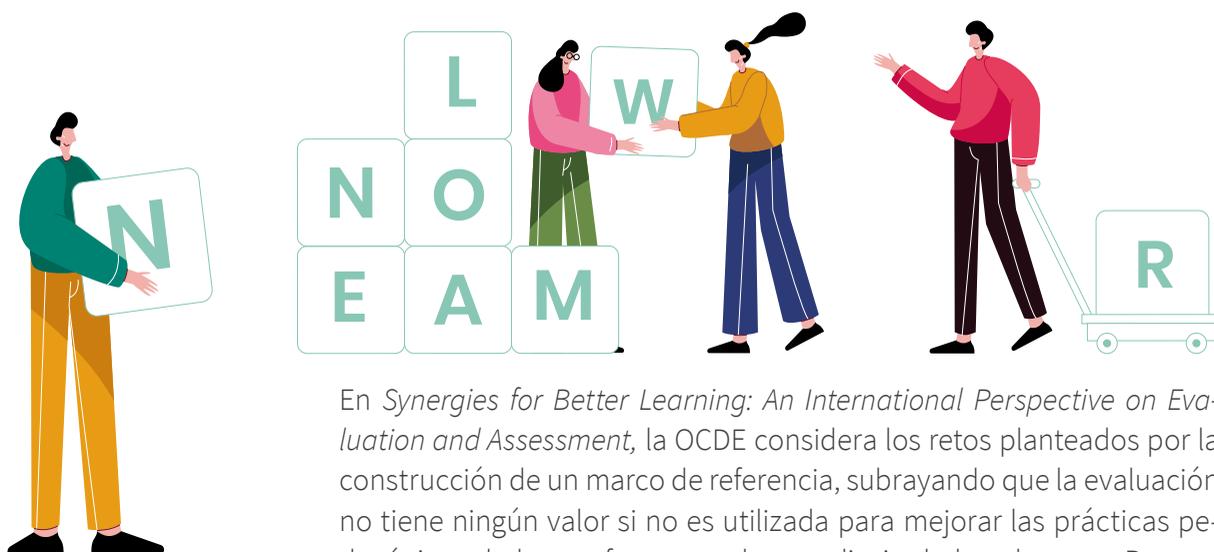
El énfasis en la promoción de experiencias prácticas de emprendimiento es llamativo en el contexto europeo, impregna los diversos segmentos de enseñanza y busca alentar prácticas y objetivos de aprendizaje emprendedor, a través de proyectos como *Youth Start - Entrepreneurial Challenges e Innovation Cluster for Entrepreneurship Education*. Entre las experiencias mencionadas, sobresalen los trabajos basados en proyectos; la propuesta de retos prácticos propuestos por empresas, organizaciones o a nivel de la comunidad; la creación de empresas junior o estudiantiles y proyectos de micromecenazgo (*crowd-funding*) para obtener beneficios o impacto social. En muchos países, la presencia de agentes externos al ámbito educativo tradicional ayuda a ofrecer experiencias asociadas con el espíritu emprendedor²².

2.2 COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN

Si bien las evaluaciones de larga escala se han vuelto un importante instrumento para medir la calidad de la educación, los documentos señalan también la necesidad de tomar en cuenta sus limitaciones, dado que existen desajustes entre los ítems de las pruebas estandarizadas, los currículos y las prácticas de instrucción locales. Como consecuencia de ello, una prueba puede querer evaluar aprendizajes que no fueron adquiridos por los alumnos de determinados contextos, lo que va a generar resultados engañosos. Asimismo, las limitaciones de las evaluaciones de larga escala a menudo se manifiestan al quedar sin evaluar otras importantes áreas de conocimiento, como las competencias no cognitivas, emocionales y comportamentales. Las evaluaciones estandarizadas de larga escala suelen considerar solo medidas cuantitativas de desempeño, sin contemplar “objetivos educativos menos mensurables o incluso inconmensurables, tales como el desarrollo físico, moral, cívico y artístico”²³.

.....
²² Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016.

²³ UNESCO, 2018b, p. 52.



En *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, la OCDE considera los retos planteados por la construcción de un marco de referencia, subrayando que la evaluación no tiene ningún valor si no es utilizada para mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores y el aprendizaje de los alumnos. Por ese motivo, propone ir más allá de la medición en la evaluación educativa, para garantizar la amplitud de medidas de desempeño y las comparaciones justas y significativas, que eviten los efectos nocivos del uso de la evaluación en la prestación de cuentas y la preponderancia de lo cuantitativo sobre lo cualitativo. De ese modo, se podrá asegurar un equilibrio adecuado entre la evaluación formativa y la sumativa en los sistemas educativos. El punto central del documento consiste en la recomendación de incluir un abordaje estratégico de la evaluación, tendiente al desarrollo profesional de los docentes, considerados los agentes principales en la tarea de conectar las prácticas de evaluación y las prácticas pedagógicas, a fin de perfeccionar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Se recomienda el uso regular de los resultados de la evaluación para la mejora del aula y como *feedback* que los profesores puedan usar en iniciativas de evaluación formativa²⁴.

La preocupación con los instrumentos y modalidades de evaluación de competencias globales está presente en los debates promovidos por el *Learning Metrics Task Force* (LMTF), que señala la necesidad de alcanzar un acuerdo amplio sobre la elaboración de indicadores de aprendizaje adecuados para medir los valores humanos y las competencias del siglo XXI. Coordinado por el Instituto de Estadística de la UNESCO y por el Centro de Educación Universal de *Brookings*, el LMTF reunió a treinta organizaciones para que propusieran recomendaciones sobre el aprendizaje universal, al tiempo que enfatizaba las competencias relacionadas con la conciencia medioambiental, la resolución colaborativa de problemas, las competencias digitales y la responsabilidad social²⁵.

²⁴ OECD, 2013.

²⁵ UNESCO, 2018b.

A pesar de la reflexión sobre las dificultades y los límites de las evaluaciones de larga escala para medir las competencias globales, se considera que su implementación es necesaria para monitorizar si las competencias no cognitivas están de hecho siendo abordadas en los sistemas educativos nacionales y si los estudiantes las adquieren. Se señala además que las competencias globales no deben ser objeto de medición únicamente a través de evaluaciones psicométricas y de larga escala, sino también deben ser contempladas en evaluaciones formativas de pequeña escala, en el contexto de cada institución²⁶.

Usos de las evaluaciones en Iberoamérica

Con respecto a la evaluación, la mayoría de los países afirmó contar con legislación que prevé la evaluación de competencias en la enseñanza primaria, además de tener evaluaciones externas para estimar los niveles de competencias, al menos en la enseñanza media y secundaria. Muchos mantienen evaluaciones externas desde hace bastante tiempo, con estrategias claras de evaluación e indicadores educativos claros, como en el caso de Brasil (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Chile (Prueba Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), El Salvador (Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media), México (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) y Honduras.

En el caso de Honduras, los resultados de las evaluaciones se utilizan como base para la elaboración de un *Plan de Mejoría*, que debe ser organizado por los niveles organizativos subnacionales (Q.HN., 2020). En el caso de Brasil, las competencias son evaluadas de acuerdo con las competencias definidas por la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Para la enseñanza básica, las competencias se definen según cinco áreas de conocimiento: lenguas, matemática, ciencias humanas, ciencias naturales y educación religiosa. Para la enseñanza media, las competencias se agrupan en cuatro áreas: lenguas y sus tecnologías, matemática y sus tecnologías, ciencias humanas y sus tecnologías, y ciencias naturales y sus tecnologías (Q.BR., 2020).

Además de esa propuesta, existen otras iniciativas internacionales que incluyen herramientas e instrumentos para la medición de competencias globales. El *Programme for International Student Assessment* (PISA)

.....
²⁶ Tibbitts, 2015a.

2018 incorpora preguntas “para evaluar la capacidad de los estudiantes de aplicar conocimientos en tareas relacionadas con cuestiones interculturales y globales relevantes”²⁷. Con ello, el PISA pasó a evaluar cinco grupos diferentes de competencias: lectura, matemática, ciencias, educación financiera (facultativa) y competencias globales.

Llevado a cabo por la OCDE, el informe PISA es actualmente uno de los más importantes instrumentos internacionales de evaluación, que se realiza cada tres años desde 1997. En 2018, su séptima edición, se evaluaron 79 países, 12 de ellos iberoamericanos. Además de tratarse de una evaluación centrada en competencias, es utilizado como instrumento de formulación y evaluación de políticas públicas en materia de educación, a escala nacional e internacional²⁸.

Otro ejemplo lo constituye la *Global Citizenship Scale of Morais and Ogden*, que caracterizó la ciudadanía global como un constructo reflejado por una escala formada a partir de ítems que miden la conciencia global, la identificación de la ciudadanía global, la empatía entre grupos y la responsabilidad de actuar. Pese a los intentos por construir una medida de competencias globales, hay aún dimensiones relevantes que no son contempladas, tales como la resolución de conflictos, la promoción de los derechos humanos, la conciencia sobre paradigmas alternativos de desarrollo, la globalización y la educación política crítica²⁹.

Merece la pena destacar el reconocimiento de que la evaluación de las competencias digitales puede representar una apertura a

.....
²⁷ UNESCO, 2018c, p. 53.

²⁸ OECD, 2019c.

²⁹ UNESCO, 2018c.

la innovación. Es esta un área sin tradición en el espacio escolar, que no obstante puede favorecer la apertura para la adopción de métodos de evaluación más innovadores. Desde esta perspectiva, los recursos tecnológicos son esenciales para la aplicación de exámenes de tipo práctico, capaces de apreciar, por ejemplo, las competencias con *software* o con lenguajes de programación específicos. Además, la evaluación mediante el uso de soportes tecnológicos posibilita nuevas formas de valorar las competencias tradicionales. Dado que suele tratarse de competencias nuevas para muchos profesores, se señala la necesidad de poner en marcha iniciativas de formación continua enfocadas en la introducción de métodos de evaluación con soporte tecnológico³⁰.

El cálculo de los resultados de aprendizaje y la definición de métodos de evaluación en las dimensiones correspondientes a la capacidad de iniciativa y el espíritu emprendedor también se encuentran en desarrollo en el ámbito de la Unión Europea. El proyecto ASTEE (*Assessment Tools and Indicators for Entrepreneurship Education*) define instrumentos para evaluar competencias y resultados de aprendizaje, según tres grupos: actitudes emprendedoras, que incluyen la autoconfianza y el espíritu de iniciativa; competencias emprendedoras, incluyendo creatividad, capacidad de planificación, educación financiera, gestión de recursos, gestión de incertidumbre/riesgo y trabajo en equipo; y conocimiento emprendedor, que comprende la evaluación de oportunidades, el papel de los empresarios en la sociedad y las opciones de carrera.

A pesar de la relevancia de estas orientaciones, los documentos reconocen que, en la

.....
³⁰ Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019.

mayoría de los planes de estudios de los países europeos, la formación para la actividad emprendedora requiere un abordaje más estructurado, que asegure la conexión con las diversas asignaturas. Ello dejaría esa formación supeditada a la iniciativa de los docentes y a la promoción de la colaboración entre docentes, lo que dificultaría los procesos de evaluación de esas mismas competencias³¹.

2.3 COMPETENCIAS Y FORMACIÓN DE PROFESORES

La OCDE³² enfatiza la necesidad de contar con buenos profesores, así como con políticas gubernamentales capaces de hacer que la enseñanza sea una opción profesional atractiva. Existe una preocupación no solo con la formulación y puesta en marcha de políticas dirigidas al desarrollo de conocimientos y de competencias entre los docentes, sino con la equidad en el reclutamiento, selección y condiciones de empleo de docentes, y con la retención de los profesores cualificados en las escuelas. El documento también pone de manifiesto la preocupación de la OCDE con la identificación de condiciones básicas que puedan hacer más atractiva la profesión docente, que pasan por la remuneración, el desarrollo de la carrera, las condiciones de trabajo (tamaño de la clase, dirección de la escuela, presencia de personal no docente, calidad de las instalaciones y de los materiales pedagógicos, seguridad, responsabilidad por la enseñanza), la profesionalización de la enseñanza (normas de certificación, autonomía profesional, posibilidades de colaboración docente y de participación en las decisiones, oportunidades de perfeccionamiento profesional), la flexibilidad del empleo (plan jubilatorio, posibilidad de trabajar media jornada), la seguridad en el trabajo, la estructura de la formación inicial y la necesidad de obtener un diploma para ejercer la profesión, y la satisfacción de trabajar con los alumnos, acompañando su desarrollo.

.....
³¹ Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016.

³² OECD, 2006.

En sintonía con lo anterior, la UNESCO³³ subraya la necesidad de considerar la profesión docente desde una perspectiva que promueva la equidad de género. En otras palabras, la docencia tiene que ser una profesión atractiva para hombres y mujeres, ya que ambos deben tener, de forma equitativa, buenas condiciones para ejercer su trabajo.

Para la OEI, el desarrollo profesional del profesor y del cuerpo administrativo de la escuela resulta fundamental para que existan procesos adecuados y sostenibles de mejora de la educación. El documento afirma que el fortalecimiento de la capacidad docente “exige profesores motivados, capaces de mediar el proceso de construcción y apropiación que los alumnos deben realizar”. La tarea de “lograr que los alumnos aprendan a tomar decisiones problemáticas y sean capaces de gestionar sus propios aprendizajes inevitablemente pone al profesor en el centro del proceso educativo”³⁴. La tecnología puede ser una herramienta privilegiada para promover cambios pedagógicos.

Asimismo, el documento enfatiza la necesidad de fortalecer el papel del profesor y su capacidad de generar mayores oportunidades de aprendizaje, mediante la oferta de formación especializada, que aumente las capacidades del cuerpo docente en las diferentes competencias a desarrollar entre los alumnos, como forma de promover una mejora genuina en la calidad de la educación. La OEI propone también la creación de un sistema de comunicación y de redes entre instituciones y profesionales, que permita intercambiar informaciones y experiencias, así como compartir buenas prácticas pedagógicas y de gestión.

Las propuestas de formación de profesores también incluyen competencias globales. La UNESCO³⁵ sostiene que la concretización de los objetivos de una educación que promueva los derechos humanos, el desarrollo sostenible y la ciudadanía global y democrática exige que los profesores, principales responsables de la adquisición de los conocimientos y aptitudes por parte de los alumnos, también deben ser formados para llegar a ser ciudadanos capaces de formar a otros ciudadanos.

La formación de los profesores está pensada según las prácticas pedagógicas adoptadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que deben extrapolar el formato convencional y articularse con un abordaje creativo. El aprendizaje convencional en el aula enfatiza la dimensión

.....
³³ UNESCO, 2015b.

³⁴ OEI, 2018, p. 37

³⁵ UNESCO, 2018c.

cognitiva y puede limitar el desarrollo de competencias socioemocionales y comportamentales. El desarrollo de valores y actitudes, así como de competencias para tomar decisiones y concretizar acciones deben tener por base oportunidades reales de participación de los alumnos en actividades de la comunidad y la vivencia de interacciones con personas de diferentes proveniencias o con diferentes visiones.

Esa propuesta supone prácticas pedagógicas creativas, que incentiven a los alumnos a investigar, crear, reflexionar sobre el mundo que los rodea y sobre su propia actuación en el mundo. El documento reconoce que alcanzar resultados de aprendizaje en la dimensión comportamental constituye un reto mayor y requiere el apoyo de los responsables políticos, del equipo de coordinación de las escuelas y de la comunidad.

La formación docente aparece también vinculada al fortalecimiento de las competencias digitales, es decir, a una formación que asegure a los profesores la adquisición de competencias específicas para usar tecnologías en el aula. Esa incorporación de tecnología puede ser un reto particularmente serio para la política de formación de profesores: por una parte, en numerosos países, las universidades o centros de formación tienen alto grado de autonomía para establecer sus contenidos programáticos y, por otra, hay un número significativo de docentes con poca preparación o experiencia con recursos digitales. De acuerdo con los datos divulgados por el *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* 2018, solo un 56% de los profesores había recibido formación y un 43% se consideraba apto para utilizar recursos digitales con confianza³⁶. Sin embargo, en el continente europeo, la mayoría de los países contempla competencias digitales específicas para profesores, en articulación con el DigiComp³⁷. En Iberoamérica, los países también se han ido organizando para ofrecer formación relacionada con las competencias digitales, como es el caso del proyecto piloto *Plan de Lenguajes Digitales de Chile* (Q.CH, 2020).

La UNESCO ha desarrollado un Marco de Referencia de Competencias en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para profesores, que enumera 18 competencias agrupadas en tres niveles con seis aspectos cada uno. El primer nivel, adquisición de conocimiento (*Knowledge Acquisition*), se refiere al uso de las TIC por los profesores para complementar las prácticas del aula. El segundo nivel, profundización de conocimiento (*Knowledge Deepening*), ocurre cuando las TIC se usan para modificar la forma en la que los profesores enseñan y los estudiantes

.....
³⁶ OECD, 2019c.

³⁷ Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019.

aprenden. El tercero, creación de conocimiento (*Knowledge Creation*), se da cuando las TIC asumen un papel transformador, posibilitando a estudiantes y profesores la creación de conocimiento y de estrategias innovadoras.

Los seis aspectos definidos en el Marco de Referencia, que permiten las diferentes competencias en cada nivel, son los siguientes:

- a. comprensión de las TIC en la política educativa, aspecto asociado a un entendimiento amplio de las políticas educativas públicas y sus objetivos, así como del lugar de las TIC en este escenario;
- b. currículo y evaluación, asociado al soporte que las TIC pueden dar a los objetivos tradicionales del currículo y evaluación, en un estado inicial, y al papel potencialmente transformador del conocimiento;
- c. pedagogía, asociado al uso de nuevas metodologías de enseñanza, con soporte tecnológico, idealmente basadas en aprendizaje por proyectos y resolución de problemas;
- d. aplicación de aptitudes digitales, aspecto más directamente relacionado con la formación de profesores, pues posibilita el aprendizaje de las herramientas necesarias para trabajar con los recursos de las TIC;
- e. organización administración, asociado a las nuevas formas de organización del espacio físico escolar, así como de los recursos e infraestructuras necesarios;
- f. desarrollo profesional continuo, que ocurre desde el aprendizaje de técnicas y aptitudes asociadas a las TIC, hasta la creación de estrategias y metodologías³⁸.

Otra manera de estimular el desarrollo profesional por medio de los recursos digitales se encuentra en la formación de redes de profesores y escuelas. Este tipo de mecanismo, aunque suele ser facultativo, se ha vuelto común entre profesores en el espacio de la UE³⁹.

³⁸ UNESCO, 2018c.

³⁹ OECD, 2019d.

Competencias digitales docentes en España

España busca impulsar las competencias digitales en la dimensión de la formación docente a través de diversos proyectos. El programa *Aula del Futuro* pretende promover metodologías activas y flexibles para el aprendizaje por competencias; el *Proyecto Edia* les ofrece a los docentes recursos pedagógicos para los diversos niveles de enseñanza en línea, también con foco en metodologías activas y desarrollo de competencias digitales. El país participa también en la red *eTwinning*, comunidad de centros escolares de Europa, cuyo objetivo es la construcción de redes de contacto entre docentes y demás agentes de la comunidad escolar, facilitando el intercambio de experiencias y estimulando el aprendizaje de competencias (Q.ES., 2020).

Las competencias relacionadas con la capacidad de iniciativa y el espíritu emprendedor tienen en general un carácter empírico y requieren un papel más activo de los estudiantes. Por ello, exigen también que los profesores cuenten con metodologías, prácticas pedagógicas y actividades distintas de las usadas en las asignaturas tradicionales, que se centren en los alumnos. En Europa, por la gran autonomía en la definición del currículo por parte de las instituciones de formación de profesores, hay pocas iniciativas de formación inicial relacionadas al campo del espíritu emprendedor. Sin embargo, diversos países de la Unión Europea ofrecen programas de formación continua de profesores basados en competencias desde una perspectiva emprendedora, a través de órganos centrales de gestión educativa y de instituciones dedicadas a la difusión de la educación para la actividad emprendedora.

Entre las estrategias principales para la formación continua de profesores se encuentra la formación de redes de profesores, en ocasiones más independientes e informales, pero que garantizan el intercambio de experiencias y de prácticas pedagógicas. También debe mencionarse la oferta de materiales didácticos, elaborados por autoridades centrales o por entidades privadas; las orientaciones pedagógicas específicas, difundidas en soporte impreso o en línea; y centros de especialización, muchos de los cuales proporcionan recursos por Internet⁴⁰.

⁴⁰ Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016.

3.

CONSIDERACIONES FINALES

En los documentos consultados ha sido posible identificar consensos alrededor de competencias socioemocionales y comportamentales clave. En dichos textos, las competencias relacionadas con la comunicación adecuada en contextos multiculturales y con la resolución de situaciones problemáticas y de conflictos son convergentes, así como la preocupación con las competencias digitales y con la definición y difusión de competencias relacionadas con el espíritu emprendedor y la capacidad de iniciativa.

En Iberoamérica, particularmente en los países latinoamericanos, el acceso a Internet continúa siendo muy desigual, al depender de la capacidad económica de las personas⁴¹. El desarrollo de competencias digitales exige, por tanto, especial cuidado por parte de los responsables políticos dedicados a las políticas educativas públicas, a fin de no agudizar las desigualdades.

Aunque no surjan en todos los documentos, también se mencionan las competencias cognitivas en las áreas de lenguas, tanto materna como extranjera, matemática, ciencias y aprender a aprender.

Los documentos presentan contribuciones convergentes con respecto a la introducción de competencias en el currículo, la evaluación y la formación de profesores, las que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

.....
⁴¹ CEPAL/ONU, 2016.

Currículo:



se recomienda la introducción no solo de competencias cognitivas, sino también de competencias globales en articulación con las cognitivas, para integrar el currículo escolar de forma transversal, a fin de lograr el desarrollo de actitudes, valores y comportamientos. Las recomendaciones enfatizan también la necesidad de integrar las competencias digitales en los planes de estudios.

Evaluación:



se recomienda el uso regular de los resultados de las evaluaciones en iniciativas de evaluación formativa y la prevalencia de los aspectos cualitativos sobre los cuantitativos. Asimismo, se señala la necesidad de formular medidas de competencias globales para el siglo XXI, especialmente en las dimensiones de conciencia medioambiental, promoción de los derechos humanos y resolución colaborativa de problemas. También reciben destaque las competencias digitales y su respectiva evaluación.

Formación de profesores:



se recomienda la formulación y puesta en marcha de políticas de formación de profesores para la adopción de prácticas pedagógicas creativas, que incentiven a los alumnos a investigar, crear, criticar y reflexionar sobre el mundo que los rodea y sobre su propia actuación en el mundo. Las recomendaciones incluyen la consolidación de las competencias digitales de los profesores, para permitirles el uso de tecnologías en el aula.

Si se comparan estas recomendaciones con las respuestas dadas por los países iberoamericanos al cuestionario organizado por la OEI, puede afirmarse que las diversas experiencias nacionales de promoción de competencias en las dimensiones del currículo, evaluación y formación de profesores presentan algunos puntos en común:

Currículo:

la mayoría de los países organiza, al menos parcialmente, sus currículos por competencias en la enseñanza primaria/básica y secundaria/media, dando particular atención a la capacidad de resolución de problemas, pensamiento crítico, toma de decisiones y trabajo en equipo.

Evaluación:

Algunos países de Iberoamérica, como Argentina, Brasil, Chile, Colombia y España, participan en evaluaciones internacionales de larga escala, como los proyectos PISA, *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*, *International Civic and Citizenship Study (ICCS)*, y *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, lo cual sugiere la existencia de espacios para una mayor integración entre las evaluaciones internacionales y las políticas nacionales, ya sea como instrumentos de diagnóstico y monitoreo del aprendizaje de las competencias, o como recurso para la elaboración de políticas.

Formación docente:

la mayor parte de los países declara tener sistemas de formación inicial y continua de profesores, con grados diferenciados de referencias a la incorporación de competencias globales y de competencias digitales en las políticas de formación de profesores.

En síntesis, es posible observar que los países iberoamericanos están movilizándose hacia la adopción de una agenda educativa con puntos de convergencia entre sí y con las orientaciones de las organizaciones internacionales. Esta agenda incorpora, en mayor o menor medida, las nociones de ciudadanía, derechos humanos, justicia y equidad, actitudes éticas y responsables, espíritu emprendedor, desarrollo de competencias globales y uso de tecnologías digitales.



REFLEXIONES Y EDUCACIÓN EN EMERGENCIAS Y RESPUESTAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

Júlio Gonçalves Pedrosa dos Santos¹

INTRODUCCIÓN

Este texto presenta una reflexión panorámica sobre la educación de emergencia (EeE) en el contexto actual de pandemia COVID-19. Al integrarse en el Informe de la OEI sobre Competencias para el Siglo XXI en Iberoamérica, creemos que el área de EeE puede ser útil para ofrecer reflexiones y lecciones que puedan resultar relevantes para pensar, preparar e implementar respuestas educativas, tanto a nivel de la organización de los sistemas educativos, como en la integración de “nuevas” competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que son esenciales para hacer frente a tiempos de crisis e incertidumbre. En ese sentido, este texto revisa conceptos, principios, enfoques e instrumentos que subyacen al área de la EeE como un área emergente en el campo de la Educación Internacional y el Desarrollo. Para ello, utiliza parte de la literatura académica que teoriza esta área y la literatura gris (en particular) de los organismos y organizaciones in-

.....
¹ Con la colaboración de Paula Barros, de OEI Portugal, por los comentarios y sugerencias de mejora que se hicieron a las versiones anteriores de este texto.
Ver apartado correspondiente “autores, coordinadores y participantes”

ternacionales involucradas en su promoción desde el año 2000. También se basa en las experiencias y reflexiones del autor, quien, a través de la participación en procesos de promoción, enseñanza, formación, implementación e investigación, ha invertido en el campo de la educación como respuesta humanitaria, durante los últimos dieciocho años en los países de la CPLP. En el caso de un área cuya investigación todavía es escasa en portugués, se plantean algunas preguntas como punto de partida: ¿Qué significa EeE? ¿Por qué es relevante? ¿Qué lecciones puede ofrecer la EeE en la actual pandemia COVID-19?

¿QUÉ SIGNIFICA EeE? UNA VISTA PANORÁMICA

EeE se refiere a teorías y prácticas que guían la oferta de educación en contextos de crisis y post-crisis y abarca múltiples niveles y tipos de educación, desde la preprimaria, básica, secundaria y superior, hasta los niveles profesionales formales, no formales y técnicos, así como múltiples tipos de crisis: desde emergencias agudas hasta contextos de crisis prolongados, desde la reconstrucción y las guerras post-conflicto, hasta amenazas naturales, violencia y pandemias. Entre las poblaciones afectadas por crisis con repercusiones en la educación figuran los refugiados, los desplazados internos, los repatriados y las comunidades de

acogida². Los principales enfoques de EeE pueden integrar iniciativas de derechos humanos y protección, educación sensible a los conflictos, reducción del riesgo de desastres y consolidación de la paz. La pregunta que podemos hacer es: ¿tiene la EeE algo distintivo y especial? Según Margaret Sinclair³, sí, porque, en una situación de crisis, la vida de las personas y de los sistemas educativos sufren grandes perturbaciones, como es el caso de la situación de emergencia educativa que estamos viviendo con la COVID-19.

Algunas de las tendencias y supuestos de EeE, según la literatura, incluyen:

-
- La educación es un componente fundamental de la acción humanitaria y debe considerarse el quinto pilar de la respuesta humanitaria (junto con: agua, vivienda, salud, protección).
-
- La educación puede proporcionar estabilidad a los niños afectados por amenazas naturales o desastres causados por la acción humana.
-
- La comunidad puede desempeñar un papel relevante en la reducción inclusiva del riesgo de desastres (prevención y reducción).
-

² No se intenta en este texto realizar un análisis detallado de la situación de la EeE en el espacio iberoamericano. Sin embargo, de acuerdo con instituciones como UNICEF y ACNUR, varios países de Iberoamérica se están viendo afectados también por crisis, como violencia, desplazamientos forzados, desastres naturales y otras.

³ Sinclair, M. (2002) *Planning education in and after Emergencies*. París: UNESCO/IIEP.

► Los niños y los estudiantes pueden asumir un papel de “agentes de cambio” en la transmisión de mensajes sobre amenazas naturales y deben integrarse en los programas y proyectos de reducción del riesgo de desastres en la educación.

► El plan de estudios sensible a las cuestiones de prevención/reducción de riesgos de desastres o al plan de estudios integrado puede ser importante para que las escuelas y las comunidades puedan responder a situaciones de crisis.

Existen principios fundamentales que apoyan una respuesta educativa holística y eficaz en un contexto de emergencia⁴. Entre ellos se incluyen dimensiones tales como (i) acceso, equidad e inclusión; (ii) protección; y (iii) calidad. La primera incluye respuestas educativas que consideran, por ejemplo, espacios temporales de aprendizaje, reconstrucción escolar, cuestiones de género, etnia y religión, dificultades del idioma, ofreciendo programas de educación “acelerados” para recuperar los atrasos escolares. La dimensión de protección incluye, entre otros, entornos de aprendizaje seguros, salud e higiene, apoyo psicosocial y aprendizaje socioemocional, habilidades y formas de vida

⁴ Estos principios integran el mapeado sobre la EeE como dominio de la Educación Internacional y Desarrollo, y fueron presentados y discutidos en el Seminario Internacional titulado “Educación y Cooperación en situación de Emergencia: conceptos, agendas, actores y desafíos” (Encontros da INEE, 7 abril).

y prevención del extremismo violento. La dimensión de la calidad debe incluir el apoyo a los profesores, el currículo, los materiales de enseñanza-aprendizaje, la alfabetización y la aritmética, las habilidades para la vida, los resultados de aprendizaje y la certificación.

¿LA EeE ES NECESARIA? ¿POR QUÉ?

La respuesta a esta pregunta es pertinente en vista de los propósitos del presente Informe sobre Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica y en el contexto de la pandemia COVID-19. El derecho a la educación está más en peligro en tiempos de crisis, pero es precisamente ahora cuando es más necesario. El Marco de Acción Educativa 2030⁵ nos alerta de la necesidad de cuidar la educación en situaciones de emergencia. Esta debe ser protectora, ofreciendo conocimientos y habilidades que puedan salvar vidas, así como apoyo psicosocial a los afectados por las crisis, y también puede formar a los niños, jóvenes y adultos en las habilidades necesarias para prevenir desastres, conflictos y enfermedades.

⁵ UNESCO (2016). Educación 2030 – Declaración de Incheon y Marco de Acción de la Educación. Brasilia: UNESCO.

Para responder a los enormes desafíos causados por los conflictos y los desastres naturales que afectan a millones de niños, la UNESCO considera que se necesitan sistemas y respuestas nacionales, regionales y mundiales con una buena coordinación, con el fin de prepararse para las respuestas de emergencia, en una lógica de “reconstruir mejor” y, también, para que los sistemas educativos sean más seguros e igualitarios. Por lo tanto, los países deben establecer medidas para desarrollar sistemas educativos inclusivos, receptivos y resilientes. También deben promover la seguridad, la resiliencia y la cohesión social con el objetivo de reducir los riesgos de conflictos y desastres naturales. La UNESCO estipula que la educación de calidad y pertinente también debe contribuir, incluso en circunstancias difíciles, a que los niños y jóvenes desarrollen sus **competencias, actitudes y valores** para vivir con seguridad, ser resilientes y crecer como ciudadanos responsables que contribuyan a la construcción de una sociedad más pacífica, próspera y cohesionada⁶. Del mismo modo, la literatura sobre educación y fragilidad⁷, hace hincapié en la importancia del papel de la educación en contextos frágiles, ya que puede contribuir al desarrollo económico y a la sostenibilidad medioambiental y garantizar el apoyo humanitario y la seguridad.

⁶ UNESCO/IIEP, PEIC, IBE (2015) *Safety, Resilience and Social Cohesion: A Guide for Curriculum Developers*. París: UNESCO.

⁷ Por ejemplo, Winthrop y Matsui (2013).

EeE Y RESPUESTAS EDUCATIVAS EN TIEMPO DE PANDEMIA COVID-19

Mientras que, a finales de 2018, unos 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes no estaban en la escuela⁸, en el momento de escribir este texto, según la UNESCO, el cierre de escuelas debido a la pandemia de COVID-19 está afectando, a nivel mundial, a 1.200 millones de estudiantes (alrededor del 68% de los estudiantes) en 150 países⁹. Según la OEI, 177 millones de niños y jóvenes han dejado de asistir a centros educativos en países iberoamericanos¹⁰. Por otro lado, la iniciativa internacional “La educación no puede esperar” (ECW) advierte que 75 millones de niños y jóvenes (cuya educación ya se interrumpió debido a conflictos armados, desplazamientos forzados, desastres inducidos por el cambio climático y otras crisis) están ahora en peligro extremo, ya que la crisis educativa existente se une ahora a la actual crisis sanitaria mundial¹¹.

⁸ De acuerdo con datos de UIS/UNESCO: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>

⁹ Según el “Global Monitoring of School Closures caused by Covid 19”. Datos del 27 de mayo de 2020. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

¹⁰ <https://www.oeiportugal.org/Oei/Noticia/os-organismos-ibero-americanos-face-a-pandemia-da-covid-19>

¹¹ Consultar página web: <https://www.educationcannotwait.org>

En este contexto de cierre sin precedentes de los establecimientos educativos de todo el mundo, puede ser importante aprovechar los conocimientos y las buenas prácticas de años de trabajo en el sector humanitario y, más concretamente, en el ámbito de la EeE. En nuestra experiencia, la implementación, en los últimos veinte años, de los Requisitos Mínimos para la educación de la Red Interinstitucional para la Educación de Emergencia ha asumido una gran centralidad¹². Se basan en el lenguaje y el espíritu de los derechos humanos para la planificación de la educación y abarcan cinco esferas clave: **participación, coordinación y análisis comunitarios; entorno de acceso y aprendizaje; enseñanza y aprendizaje; profesores y otros técnicos de educación y política educativa**. Como es ampliamente reconocido, las ideas y orientaciones contenidas en los Requisitos son aplicables en cualquier momento de incertidumbre, incluido el momento actual. Hacen hincapié en que los conocimientos y las habilidades deben desarrollarse para “salvar vidas” y que los estudiantes “pueden vivir con dignidad y participar activa y significativamente como miembros de la comunidad”¹³.

En ellos encontramos principios rectores para la organización del sistema educativo, que los responsables de la toma de decisiones pueden considerar en las respuestas educativas a la COVID-19, tales como seguridad, protección y sentido de pertenencia; comunicación y transparencia en la toma de decisiones y la equidad.

.....
¹² INEE, sigla en inglés. Consultar: <https://inee.org/>. Las dos ediciones (2004 y 2010) de los “Minimum Standards” del INEE fueron traducidos al portugués por un grupo de voluntarios involucrados en EeE, entre quienes se incluye al autor de este texto.

¹³ INEE (2010) *Requisitos Mínimos para a Educação: Preparação, Resposta e Reconstrução*. New York: INEE.

REFLEXIONES FINALES

La comunidad EeE tiene varias lecciones críticas para ofrecer a los sistemas educativos en todo el mundo en la respuesta a la COVID-19. Como señala Winthrop¹⁴, “muchos sistemas educativos tendrán que considerar que volver a la normalidad ya no puede ser una opción, y esto puede ser un catalizador importante para la transformación sistémica, tan necesaria en muchas partes del mundo”. El principio de *construir mejor* se puede aplicar a cualquier dimensión del sistema educativo. Parece haber una serie de áreas en las que los sistemas educativos pueden emerger más fuertes después de esta pandemia. Primero, en el compromiso de los padres con la educación. En segundo lugar, y teniendo en cuenta el propósito del presente informe, en el fortalecimiento de las competencias, como se subraya a lo largo de este texto, para promover la resiliencia y la ciudadanía responsable, contribuir a salvar vidas y vivir en seguridad, incluidas las de carácter socioemocional que, en un contexto de crisis, son necesarias para “entender y gestionar las emociones, establecer y alcanzar objetivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables”¹⁵. En tercer lugar, las lecciones aprendidas en las respuestas a otras

pandemias, que ya se han estudiado en el área de la EeE, pueden servir para prepararse para futuras situaciones de crisis.

Por último, será importante que los especialistas en el campo de la Educación de Emergencia, que en muchos casos tienen una amplia experiencia internacional en el contexto de proyectos de cooperación y acción humanitaria, puedan establecer asociaciones con otros investigadores que trabajan en temas de educación en el contexto nacional y, así, tender puentes entre los contextos internacionales y nacionales dentro de la academia y fortalecer un espíritu de colaboración entre estas dos comunidades. De este modo, nos parece relevante, en el contexto iberoamericano, consolidar una agenda de investigación en el ámbito de la EeE, que considere este contexto de crisis, para que se puedan sistematizar los conocimientos y prácticas que puedan utilizarse para la preparación y respuesta educativa, frente a los enormes retos de los sistemas educativos que afectan, sobre todo, a los más vulnerables y marginados.

.....
¹⁴ <https://www.brookings.edu/research/covid-19-and-school-closures-what-can-countries-learn-from-past-emergencies/>

¹⁵ https://ec.europa.eu/echo/files/news/eie_in_humanitarian_assistance.pdf





CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Carlos Magro y José Augusto Pacheco¹

Una de las cuestiones más relevantes que se plantea cada generación fue formulada a mediados del siglo XIX por Herbert Spencer al preguntarse por el conocimiento más valioso². Es una pregunta aparentemente sencilla, pero de gran alcance. Una pregunta que traduce el contenido de la educación fundamentalmente en términos de conocimiento. Un conocimiento que, como sabemos, aumenta proporcionalmente al de los no-saberes³. Y un conocimiento, cuya percepción, además, cambia con la cultura. Más aún en estas últimas décadas, caracterizadas por la intersección de múltiples procesos, diferentes entre sí, pero conectados y entrelazados por una cultura globalizada⁴. Cada sociedad es responsable de sus conocimientos y sus ignorancias, y nosotros vivimos en una sociedad cada vez más consciente de estos no-saberes que progresan, no tanto aumentando sus conocimientos, como aprendiendo a gestionar sus desconocimientos⁵.

.....
¹ Ver apartado correspondiente “autores, coordinadores y participantes”

² Spencer, 1859.

³ Ravetz, 1990.

⁴ Noción desarrollada por Lipovetsky y Serroy, Jean, 2010.

⁵ Innerarity, 2009.



Sabemos que educar no es sólo proporcionar información sino ayudar y acompañar a adquirir los procesos, las formas de pensar y los criterios que permitan convertir esa información en conocimiento.

La educación es más que conocimiento, y educar no es solo transferir, transmitir o trasladar conocimiento. No vamos a la escuela solo para adquirir los aprendizajes establecidos en el currículo. La instrucción es solo una pequeña parte de todo lo que sucede en los centros escolares. La escuela no es solo lo que ocurre en el aula. Pero la escuela no es tampoco un lugar cualquiera de aprendizaje. Los aprendizajes que en ella se producen no son iguales a los que se realizan en la calle, con los amigos o con la familia. Es especialmente importante decidir conjuntamente cuáles deben ser esos aprendizajes.

Sabemos que educar no es sólo proporcionar información sino ayudar y acompañar a adquirir los procesos, las formas de pensar y los criterios que permitan convertir esa información en conocimiento. La escuela nos pone en relación con los mundos que dan forma al mundo. Con los mundos que nos permiten comprender el mundo y, en consecuencia, con los saberes que hacen el mundo. La escuela nos da una cierta comprensión del mundo. A la escuela no vamos a solucionar problemas, a la escuela vamos a entender por qué los solucionamos.

Aprender, entonces, significa tomar decisiones sobre qué es lo relevante y lo irrelevante, hacia dónde mirar y cuánto y sobre qué velar la mirada, a quién escuchar y qué colectivos ignorar⁶. Aprender hoy no es tanto apropiarse de la verdad como ser capaces de dialogar con la incertidumbre. Aprender hoy es saber navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza⁷, actuar sin saber qué sucederá, vivir en la incerteza sin sentirse inseguro. Aprender se ha vuelto una actividad imprescindible.

Pero, tanto si caracterizamos estas primeras décadas del siglo XXI como una sociedad del conocimiento y la información o como una sociedad del aprendizaje, la pregunta de Spencer sigue de actualidad. La cuestión acerca de qué es lo que cuenta como conocimiento válido y cuáles son sus relaciones con el contexto social en el que la escuela opera sigue siendo de absoluta vigencia.

.....
⁶ Broncano, 2019.

⁷ Morin, 1999.



La preocupación por el contenido y por los propósitos de la escuela se encuentra en los orígenes de la pedagogía, pero es, sobre todo, a partir de mediados del siglo XIX cuando se instala como una problemática vinculada a la organización de los sistemas nacionales de educación y la obligatoriedad de la enseñanza. Hoy, como entonces, sigue siendo necesario y urgente preguntarse por los conocimientos, en sentido amplio, que debemos adquirir en la escuela y que necesitan impulsar los sistemas educativos para responder de manera efectiva los desafíos que plantean la complejidad y la incertidumbre que atraviesan la sociedad.

La educación siempre está enmarcada por un propósito. Siempre tiene un sentido. Educar tiene que ver con la producción de sentidos, porque no hay aprendizaje sin sentido. En la escuela, los medios y fines están conectados de forma intrínseca. Hablar del sentido es hablar de qué enseñar y cómo enseñarlo. O, a la inversa, preguntarnos por el qué debe-

mos enseñar es cuestionarnos por el sentido de la educación. Hacer cambios en los contenidos de lo que tenemos que aprender acarrea implicaciones pedagógicas y metodológicas. Preguntarse por aquello que debemos aprender y, en consecuencia, por aquello que debemos enseñar tiene que ver con la gramática de la escuela. La organización escolar, los recursos, la financiación, la formación docente y por supuesto, las metodologías de enseñanza y la evaluación deben responder a un todo articulado por el currículo, que se presenta como el elemento determinante y central.

Como ha sostenido Rivas, “las definiciones sobre qué enseñar dependen de cada contexto y son parte de las disputas por la apropiación del sentido y la distribución de la riqueza simbólica de las sociedades”⁸. Por eso, lejos de ser un asunto secundario o meramente técnico, plantearse la pregunta sobre qué debemos enseñar y aprender se revela hoy como el gran interrogante que debemos hacernos y que deben hacerse las escuelas y los sistemas educativos de todo el mundo.

Dependiendo de la respuesta que demos a esta pregunta, orientaremos el sistema educativo hacia un lado u otro y estaremos, también, orientando la propia sociedad hacia un futuro u otro.

Visto así, el currículo de la enseñanza obligatoria es, probablemente, el elemento más importante de un sistema educativo⁹. Explicita el proyecto educativo de una comunidad (país, región) y tiene como principal finalidad prescribir el conjunto de objetivos de aprendizaje

.....
⁸ Rivas, 2018. p. 54.

⁹ Un sistema educativo que debe funcionar como tal, como un sistema y no como un agregado de elementos dispersos.

(conocimientos, habilidades y actitudes) que son reconocidos como valiosos, significativos y necesarios. Todo currículo, decía Estela Cols, “es portador de un mensaje social que se expresa a través de los contenidos que incluye —y excluye—, pero también a través de las propias formas de organización curricular”¹⁰. El currículo determina, de manera más o menos explícita, los fines de la educación obligatoria. Preguntarse por el currículo es preguntar por el sentido de la escolarización. Preguntarse sobre qué es importante enseñar y qué se debería aprender en la escuela es una manera de imaginar el futuro que queremos.

En las últimas décadas hemos observado un incremento en todo el mundo, especialmente preocupante en la región iberoamericana, de las desigualdades. También, una creciente diversidad en la sociedad. La educación juega un papel clave en el desarrollo de valores, habilidades sociales y actitudes para la transformación social¹¹. Diversas organizaciones internacionales y transnacionales han desarrollado una agenda para el desarrollo de un conjunto de competencias y habilidades que surgen como necesarias para una vida plena en el siglo XXI. Estas pautas nos deberían permitir abordar los retos planteados por la globalización, expresados a través de la Agenda 2030, y, de forma específica, los retos vinculados con la desigualdad social, la sostenibilidad ambiental y, en el plano de los individuos, la creciente necesidad de capacitar a las personas, durante la educación obligatoria, para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Para responder a los desafíos actuales de aprendizaje a lo largo de la vida, planteados por el *Informe Delors* a través de sus cuatro pilares del conocimiento —aprender a saber; aprender a hacer; aprender a vivir juntos; y aprender a ser—; necesitamos ir más allá de una concepción de la enseñanza exclusivamente transmisiva. Ya no nos basta con asegurar la escolarización. Debemos garantizar, también, el aprendizaje de todos y todas. Las altas cifras de fracaso escolar (absentismo, repetición del curso académico, abandono temprano o bajo nivel de adquisición de competencias) de la región iberoamericana son insostenibles en una sociedad. Necesitamos asegurar una educación equitativa y de calidad para todos y todas. Apuntalar equidad y calidad como los dos ejes para combatir la desigualdad social y la falta de oportunidades que persisten en la región. La educación que necesitamos impulsar es aquella que “permita a las personas dar respuestas e intervenir de la manera más apropiada posible con respecto a los problemas y cues-

.....
¹⁰ Cols, 2007. p. 100.

¹¹ UNESCO, 2018a.



Necesitamos asegurar una educación equitativa y de calidad para todos y todas.

tiones que le va a deparar la vida en todos sus ámbitos de actuación”¹².

Frente a un aprendizaje basado en contenidos y en habilidades académicas más tradicionales, las competencias y habilidades para el siglo XXI se presentan como un marco más abarcador y orientado a responder a los retos vitales del siglo XXI, cobrando especial relevancia las competencias y habilidades de orden superior, vinculadas con los procesos de pensamiento¹³. Competencias y habilidades son vistas, por lo tanto, como una forma de establecer cuáles deben ser los resultados de aprendizaje deseados con la escolarización básica y obligatoria, uno de los grandes logros de finales del siglo XX, con un énfasis tanto en la educación para todos y todas, como en la educación permanente.

En el ámbito iberoamericano, la OEI ha elaborado un marco de actuación para la gestión y la formulación de propuestas de acción, identificando las competencias indispensables para enfrentar las incertidumbres del siglo XXI y desarrollar la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida¹⁴.

Dada la importancia de la formulación de competencias como respuesta a este desafío, la OEI promovió la realización de este estudio para identificar el grado de desarrollo de políticas de educación por competencias en los distintos países. Además, el estudio sirve de base para definir propuestas de acción dentro de un marco común para los países iberoamericanos, pero reconociendo sus diferencias y peculiaridades¹⁵.

Los resultados de este informe, que engloba a 17 países iberoamericanos, así como los de otros informes internacionales, constituyen una oportunidad para, desde una perspectiva transnacional y con el trasfondo de la Agenda

.....

¹² Zabala, 2012. p. 14.

¹³ Trilling, & Fadel, 2009.

¹⁴ OEI, 2018, p. 36.

¹⁵ OEI, 2018, p. 5.

2030, repensar las políticas nacionales. Con tal propósito, no solo debemos centrarnos en los desafíos particulares de cada país, sino, también, tener el objetivo de construir un proceso genuino de intercambio y construcción mutua de propuestas y orientaciones.

Una primera conclusión relevante de este informe es la tendencia que se observa a la convergencia en las políticas educativas de los países iberoamericanos, con numerosos puntos de acuerdo. Analizando las respuestas y comparando la legislación de los países se observa una tendencia creciente por adoptar una agenda educativa compartida y alineada con las propuestas de los principales organismos internacionales (UNESCO, OEI, OCDE...). En la mayor parte de los países de la región, esta agenda incorpora, en mayor o menor medida, nociones de ciudadanía, derechos humanos, justicia y equidad, actitudes éticas y responsables, emprendimiento, desarrollo de competencias globales y uso de tecnologías digitales. De este modo, del informe se puede concluir que hay una genuina preocupación por mejorar los sistemas de evaluación y formación docente.

En relación con las competencias identificadas en la Agenda 2030, los países iberoamericanos demuestran que tienen una legislación orientada a la educación por competencias, a pesar de que la terminología y el grado de impulso a través de otras medidas es diversa entre países.

Basado en marcos competenciales internacionales, casi todos los países han incorporado en sus sistemas educativos un lenguaje orientado a resultados que van más allá de la mera transmisión/adquisición de conocimientos. La mayoría de los países de la región organizan, al menos de forma parcial, sus currículos por competencias, haciendo énfasis especialmente en competencias como la capacidad de resolución de problemas, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el trabajo en equipo. La mayoría, también, cuenta con sistemas robustos de formación inicial y continua de docentes, con diferentes grados de referencia a la incorporación de competencias globales y digitales en las políticas de formación del profesorado.

Sin embargo, dado su relevancia y complejidad, parece necesario tratar de alcanzar un consenso más amplio, tanto a nivel teórico-conceptual como en la relación entre los diversos elementos que implican la implementación de una educación por competencias, que permita el intercambio de propuestas y el aprendizaje colaborativo.

Del informe se concluye que no existe un uso claro ni cuando comparamos países entre sí ni, incluso, en los documentos de un mismo país,

sobre los conceptos de competencia y habilidad. El problema no es particular ni exclusivo de algunos países, sino que tiene un carácter global y no solo afecta a los países de la región. Una revisión de los documentos curriculares vigentes en la mayoría de los países iberoamericanos, así como de los marcos, documentos y propuestas procedentes de organismos internacionales o transnacionales, es suficiente para darnos cuenta del gran momento que han ganado los términos de competencias y habilidades, pero también que estos no significan lo mismo para todos. Detrás encontramos una gran diversidad de concepciones, y es habitual un uso de los mismos difuso¹⁶ y poco claro, incluso dentro del mismo marco legislativo, lo que dificulta, sin duda, su comprensión por parte de los agentes involucrados, sobre todo escuelas y docentes, y, por tanto, su implementación real.

Este eclecticismo teórico sobre el que se asientan los conceptos de competencias y habilidades provoca confusión, también, en el plano de la educación comparada y de la implementación de políticas educativas. La falta de claridad sobre la naturaleza y el sentido de las competencias clave y de las llamadas habilidades para el siglo XXI, y el hecho de que usemos las mismas palabras, pero les dotemos de significados diferentes, es altamente problemática y responsable, en parte por los lentos avances que se están produciendo en el terreno de la educación por competencias.

Parece necesario dedicar tiempo a pensar y problematizar de manera conjunta los conceptos de habilidades y competencias, construir un significado común y explorar lo que



su implementación supone en realidad. Las consecuencias de no hacerlo son una débil comprensión, una falta de claridad sobre lo que realmente significan e implican, y un desajuste creciente entre legislación y realidad¹⁷.

No hay duda de que las nociones de competencias y habilidades del siglo XXI ocupan un lugar de gran importancia en el currículo y en los marcos de políticas educativas a nivel internacional. Detrás del interés progresivo por las competencias y las habilidades, encontramos varios de los retos educativos, vinculados entre sí, que tienen los sistemas educativos en las últimas décadas. No obstante, una mayor coherencia de los conceptos contribuiría a propuestas educativas más orientadas hacia el éxito educativo, en el que los resultados académicos y sociales de los estudiantes se analicen de acuerdo con diversos tipos de

¹⁶ Van der Klink & Boon, 2003.

¹⁷ Perrenoud, 2012. p. 95.



competencias y diferentes perspectivas de conocimiento. Una noción más amplia de competencia, dado que siempre existen en plural y en la diversidad de los procesos de aprendizaje, es una opción viable que puede dar más coherencia al conjunto de las legislaciones nacionales.

Una crítica que se ha hecho de manera sistemática a la orientación hacia las competencias es que esta supone abandonar los conocimientos y la cultura, orientando lo escolar hacia un visión utilitarista y práctica. Sin embargo, como bien ha señalado Perrenoud, las competencias son parte de la cultura, y “nadie puede actuar sobre la realidad sin hacerse de ella una representación que le indica entre otros qué recursos activar para transformarla”¹⁸. Lo que en realidad está detrás de una orientación por competencias, no es tanto un acercamiento al conocimiento práctico, como una relación pragmática con el mundo.

Lo cierto es que el desafío de una orientación por competencias no está en el enfrentamiento entre conocimientos y competencias, sino en la necesidad de elegir qué conocimientos y saberes es imprescindible promover en la escuela y cuándo hacerlo. El desafío es, de nuevo, el desafío del tiempo. Desarrollar habilidades y competencias requiere mucho tiempo y, dado que este es una variable finita (horas al año, años de escolaridad), se requiere hacer una selección y renunciar, casi con seguridad, a ciertos conocimientos. Esto se debe, entre otros motivos, a

¹⁸ Perrenoud, 2012. p. 73.

que las pedagogías necesarias para asimilar, utilizar, entrenar en algunos casos y transferir esas competencias requieren tiempo.

En la implementación de competencias a nivel curricular y en la evaluación de los aprendizajes, el informe presenta datos que nos permiten concluir que el lenguaje utilizado como base para leyes y normas no siempre está vinculado a procesos y prácticas de reforma o innovación curricular. En todos los países existen los documentos que forman parte de un corpus legislativo sobre competencias en el contexto escolar. Muchos de ellos son guías bien elaboradas y útiles para la implementación de competencias, especialmente en el campo de la evaluación de competencias.

La evaluación de competencias requiere la definición de pautas para el desarrollo del currículo y la implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y tiene, también, implicaciones sobre la organización escolar y la formación docente. Es necesario establecer políticas y prácticas que permitan actuar en varios planos. Esto, a su vez, supone establecer un adecuado diálogo entre decisiones a nivel nacional y capacidad de decisión y autonomía a nivel particular de cada escuela.

En este sentido, se recomienda que, a nivel de las políticas nacionales, la implementación de competencias sea tanto una propuesta como una acción en las escuelas, de modo que se acorte la actual brecha existente entre lo que se declara como una intención y lo que se implementa en la práctica.

Analizando las respuestas al cuestionario, los límites del estudio donde se detectan las mayores carencias en la región, en concordancia con lo que ocurre en otras partes

del mundo, se dan en la realización de los cambios que son necesarios en las estructuras institucionales. Estas limitaciones cobran mayor importancia en lo relativo a la organización del sistema educativo y de los centros escolares; su gestión; la autonomía de los centros y de los docentes; y las necesarias reformas en la formación docente, tanto inicial como permanente.

El currículo es tiempo¹⁹. La posibilidad o imposibilidad de abarcar los currículos y hacerlo garantizando que nadie se quede atrás, es una cuestión compleja. Además, depende de múltiples variables (claridad en los objetivos de aprendizaje, formación docente, liderazgo organizativo y pedagógico, expectativas sobre los estudiantes, cultura escolar) entre las que sobresale, de manera crucial, la variable tiempo, que es lo que habitualmente no tenemos, ni a nivel individual, ni a nivel social. Un currículo orientado a la adquisición de competencias y habilidades exige que se tomen decisiones sobre la asignación de tiempos a todos los niveles.

También es fundamentalmente tiempo lo que demandan las reformas complejas en el ámbito educativo. No es común que se otorgue tiempo de discusión, reflexión, apropiación a los docentes y a las escuelas. Apenas dedicamos tiempo a pensar y problematizar de manera conjunta los conceptos (en este caso los de habilidades o competencias), a construir un significado común (comunidad epistemológica) y a explorar lo que su implementación supone. Las consecuencias son una débil comprensión, una falta de claridad sobre lo que en realidad significan e implican. Un desajuste entre legislación y realidad²⁰.

.....
¹⁹ Rivas, 2018. p. 59.

²⁰ Perrenoud, 2012. p. 95.

Por lo tanto, se recomienda identificar los cambios que deben realizarse en cada sistema educativo nacional, a partir de los cambios que se pueden compartir, así como el contexto de los centros educativos, teniendo en cuenta que la calidad de los centros educativos, orientada hacia el éxito de los alumnos, depende de su organización interna, la autonomía de sus actores y la formación permanente de los docentes.

Aunque significativos, los datos recopilados sobre ejemplos de buenas prácticas (organizativas, curriculares y pedagógicas) de las escuelas no son exhaustivos. Sin embargo, esto no significa que la innovación no sea parte de la agenda política nacional ni que las buenas prácticas sean un modelo comparativo que puede traer ventajas, siempre que se resguarde el contexto.

De este modo, se recomienda que se fomente una reflexión sobre las buenas prácticas en cada sistema educativo, de manera que los ejemplos que contribuyan al éxito de los estudiantes sean ampliamente difundidos y estudiados en sus especificidades y, sobre todo, en su potencial pedagógico.

En el plano curricular, se recomienda seguir apoyando no solo la inserción de habilidades cognitivas, sino, también, habilidades globales que mantengan la intersección con las habilidades cognitivas e integren el currículo escolar de manera transversal, con miras al desarrollo de actitudes, valores y conductas. De especial relevancia, como hemos

constatado durante la crisis de la COVID-19, es la necesidad de una mayor inserción curricular de habilidades digitales. También en los planes de estudio de la formación docente.

De manera evidente, aunque fuera de los límites de este estudio, es prioritario que, tanto al nivel de la macropolítica educativa, como el de la gestión de los establecimientos educativos, se establezcan planes robustos de digitalización para luchar contra el peligro de un incremento de las desigualdades educativas. Planes que van desde asegurar una correcta y extensa distribución de conectividad y dispositivos a una formación adecuada para que los docentes puedan hacer un uso pedagógico de las tecnologías.

“

De especial relevancia, como hemos constatado durante la crisis de la COVID-19, es la necesidad de una mayor inserción curricular de habilidades digitales. También en los planes de estudio de la formación docente.



A pesar de que el informe muestra que son abundantes los documentos elaborados por las administraciones educativas para guiar y apoyar los procesos de evaluación de habilidades y competencias, sigue observándose una separación demasiado grande entre lo normativo y las prácticas educativas.

En este sentido, se recomienda diseñar e implementar políticas de formación docente para la adopción de prácticas pedagógicas, que inviten a los estudiantes a tener una actitud proactiva hacia el mundo que los rodea. Parece necesario un fortalecimiento de las habilidades digitales de los profesores para utilizar tecnologías en el aula.

Uno de los aspectos sobre el que más esfuerzo se ha realizado en todos los países en los últimos años pero que aún requiere ser trabajado es el de la evaluación de los aprendizajes. La evaluación es un tema crítico de la educación. Decía Gino Ferri, que evaluar es importante “porque es una asunción de responsabilidad que debe hacer la escuela, devolver algo que hable de todo lo que ha vivido el niño a lo largo de su ciclo dentro de la escuela”²¹. Es fundamental porque el cómo evaluamos condiciona la calidad y la durabilidad de los aprendizajes y, además, determina el qué se aprende.

A pesar de que el informe muestra que son abundantes los documentos elaborados por las administraciones educativas para guiar y apoyar los procesos de evaluación de habilidades y competencias, sigue observándose una separación demasiado grande entre lo normativo y las prácticas educativas. Es recomendable desarrollar mejores formas de medir las competencias, sobre todo aquellas más alejadas de los saberes disciplinares “tradicionales”, como pueden ser las relativas a la conciencia ambiental, la promoción de los derechos humanos, las socioemocionales o la resolución colaborativa de problemas. Es importante trabajar también para que las culturas profesionales y organizacionales puedan diseñar sistemas de evaluación que integren los aspectos cualitativos y cuantitativos. Solo desde un cambio real y profundo en la cultura de la

²¹ Ferri, 2015.

evaluación, podremos aspirar a los cambios buscados en las formas de enseñar y aprender y, en última instancia, a cambios en los resultados de aprendizaje.

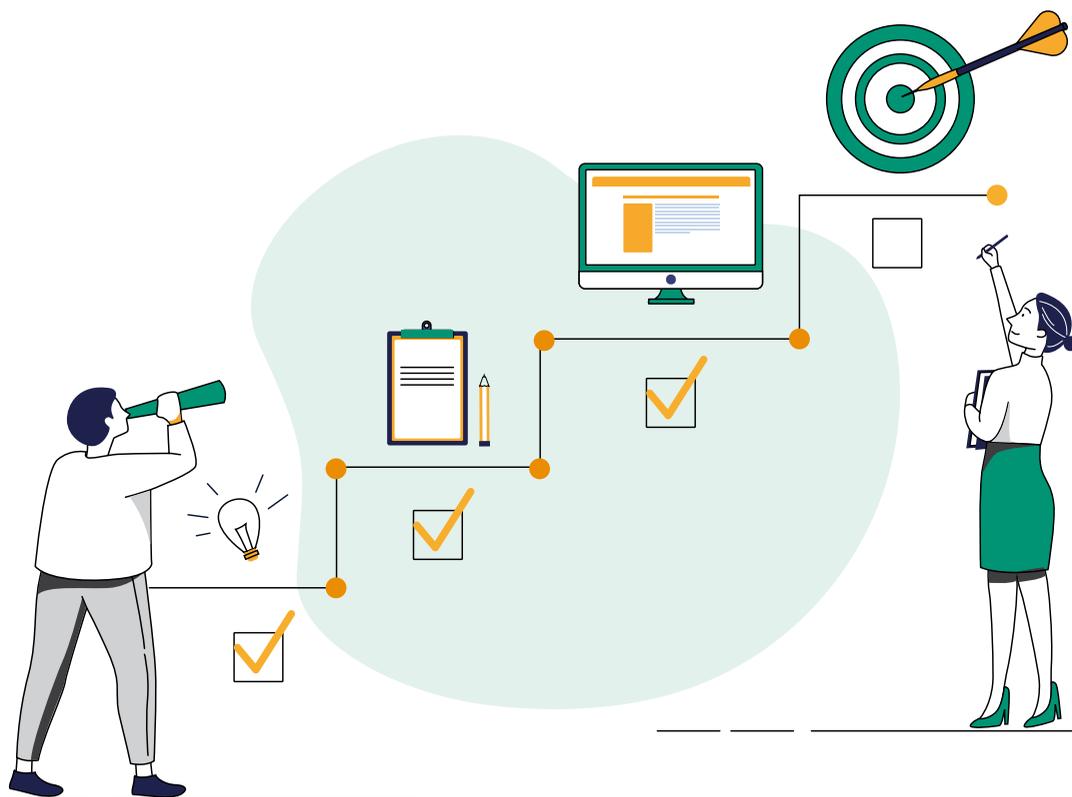
Por último, los resultados de este informe, como los de otros informes internacionales, representan una oportunidad para una reflexión panorámica sobre la educación en situaciones de emergencia (EeE) en el contexto actual de la pandemia provocada por la COVID-19, como se menciona en el texto dedicado a este tema.

Tal y como se sostiene en este texto, la EeE puede ser útil para ofrecer reflexiones y lecciones relevantes para pensar, preparar e implementar respuestas educativas, tanto en términos de la organización de los sistemas educativos como en la integración de competencias “nuevas” en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que son esenciales para lidiar con tiempos de crisis e incertidumbre. En este sentido, el texto revisa conceptos, principios, enfoques e instrumentos que subyacen al área de EeE, como un área emergente dentro del alcance de la Educación y el Desarrollo Internacional, respondiendo a esta pregunta central: ¿Qué lecciones puede ofrecer la EeE en el contexto de la pandemia actual de COVID-19?

En educación, como escribió Philippe Meirieu, “lo normal es que la cosa no funcione. Lo normal es que el otro/a se nos revele, aunque solo sea para recordarnos que no es un objeto que se fabrica sino un sujeto que se construye”²². Los resultados de este informe parecen dar la razón a Meirieu. Los procesos de transformación educativa son complicados y altamente complejos. Requieren conocimiento y compromiso. Nos exigen a todos los afectados una alta implicación. Y requieren tiempo. Un tiempo que, por desgracia, no tenemos, y que pasa a costa de muchos y muchas. Sin embargo, el informe también nos arroja cierta luz y abre una vía a la esperanza.

En primer lugar, porque constata el esfuerzo importante que están haciendo los países iberoamericanos a la hora de orientar sus sistemas educativos hacia un enfoque por competencias que permita caminar en dirección a una educación equitativa y de calidad para todos y todas. También porque, aunque pone de manifiesto que no hay una receta para el éxito, nos permite ser conscientes de las similitudes y las diferencias, de lo que funciona y lo que no funciona, de lo que sabemos que hay que hacer, pero aún no sabemos cómo hacerlo. Este es, sin duda, el

.....
²² Meirieu, 1998. p. 5.



principal paso a la hora de elaborar proyectos compartidos que ayuden a la región a desarrollar sistemas educativos más justos y eficaces, con sus dificultades y sus éxitos.

Como bien señalaban hace unos años Tedesco, Opertti y Amadio, promover el aprendizaje de habilidades y competencias “implica un fuerte compromiso cognitivo, ético y emocional, así como un trabajo riguroso destinado a identificar las experiencias de aprendizaje, en el sentido con el cual Dewey definía este concepto, que las y los estudiantes deben realizar a lo largo de su trayectoria escolar. La dificultad y la complejidad no deben paralizarnos sino, al contrario, extremar el esfuerzo y evitar el optimismo ingenuo al que son proclives los educadores”²³. Si algo hemos aprendido sobre el cambio educativo es que la solución ante los enormes desafíos que enfrenta hoy la educación no pasa ni por una vuelta al pasado, ni por insistir en lo mismo reforzando los sistemas actuales, ni por acabar con la escuela institucionalizada a favor de nuevos mecanismos de mercado. Pasa por más escuela, pero una escuela distinta. Debemos evitar el optimismo ingenuo sobre el que nos alertaban Tedesco, Opertti y Amadio, pero nunca debemos olvidar que la tarea educativa es consustancial con el optimismo²⁴ y, por tanto, que las dificultades no pueden convertirse nunca en una coartada para el desaliento, el pesimismo y el derrotismo.

²³ Tedesco, Opertti & Amadio, 2013, p. 16.

²⁴ Santos Guerra, 2013.



REFERENCIAS

Allal, L. (2004). Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In J. Dolz & E. Ollagnier (Org.), *O enigma da competência em educação* (pp. 79-96). Porto Alegre: Artmed.

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century Skills and competences for new Millennium learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers N°. 41.

Audigier, F., & Tutiaux Guillon (Dir.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck.

Barbier, J. M (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF, 1996, 1-1.*

Beck, U. (2016). *Sociedade de risco mundial. Em busca da segurança perdida*. Lisboa: Edições 70.

Bolívar, A. (2009). De “la escuela no importa” a la escuela como unidad base de mejora. Punto Edu. *Revista de CIPES para la Gestión Educativa*, 15, 28-33.

Broncano, F. (2019). *Puntos ciegos. Ignorancia pública y conocimiento privado*. Madrid. Lengua de Trapo.

Bruner, J. (2013). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado.

Burns, T., & Gottschalk, F. (2019). *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*. Paris: OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b7f33425-en/index.html?itemId=/content/publication/b7f33425-en>

CEPAL/ONU (2016). *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe 2016*. Santiago: ONU. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40528/6/S1601049_es.pdf

Claxton, G. (2008). *Cultivating positive learning dispositions. Educational theories, cultures and learning: A critical perspective*. In H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Eds.), *Educational Theories, Cultures and Learning* (pp. 177-187). New York: Routledge.

Cols, E. (2007). Problemas de la Enseñanza. En Camilloni, A. *El saber didáctico* (pp. 71-117). Buenos Aires: Paidós.

Conselho Europeu (2000). *Para uma Europa da inovação e do conhecimento*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm

Comissão Europeia (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre Competências Essencias para a Aprendizagem ao Longo da Vida*.

Comissão Europeia (2008). *Key Competences for Lifelong Learners. European Reference Framework*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5719a044-b659-46de-b58b-606bc5b084c1>

Comissão Europeia (2010a). *Estratégia Europa 2020*. http://publications.europa.eu/resource/cellar/6a915e39-0aab-491c-8881-147ec91fe88a.0010.02/DOC_1

Comissão Europeia (2010b). *Projeto Europa 2030. Desafios e oportunidades*. <https://fronteirasxxi.pt/wp-content/uploads/2018/05/Relat%C3%B3rio-Projecto-Europa-2030.pdf>

Comissão Europeia (2010c). *Relatório Objetivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0059&from=SK>

Comissão Europeia (2016). *Decisão 2016/1720/CE*.

Comissão Europeia (2018). *Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=O-J:L:2006:327:0045:0068:PT:PDF>

Comissão Europeia (2019). *Reflection paper towards a sustainable Europe by 2030*. https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/rp_sustainable_europe_30-01_en_web.pdf

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2016). *Educação para o empreendedorismo nas escolas europeias. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2017). *A educação para cidadania nas escolas da Europa*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-pt>

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2019). *A Educação Digital nas Escolas da Europa. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. <https://dge.mec.pt/noticias/educacao-digital-nas-escolas-da-europa-digital-education-school-europe>

Costa, J., & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimento vs. Competências. Uma dicotomia disparatada na educação*. Lisboa: Guerra e Paz.

De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-16.

Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Enguita, F. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid. Fundación Santillana. https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/alta_la_educacion_en_la_encrucijada_1.pdf

Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 65-82.

Faure, E. et al. (1972). *Aprender a ser. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação*: Paris: UNESCO/Fayard.

Ferri, G. (2015): “Si no involucramos a las familias en la escuela solo esperarán de ella buenas notas” *El Diari de l’Educació*. Recuperado de: <http://diarieducacio.cat/escolaestiurosasensat/2015/07/04/gino-ferri-si-no-involucramos-a-las-familias-en-la-escuela-solo-esperaran-de-ella-buenas-notas/>

Global Education Monitoring Report Team (2017). *Accountability in Education: meeting our commitments*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338?posInSet=134&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>

INEE (2010). *Requisitos mínimos para a educação: preparação, resposta e reconstrução*. New York: INEE.

Brey, A., Innerarity, D., & Mayos, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Libros infonomía. Barcelona: Zero Factory.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles: De Boeck.

Van der Klink, M.R. & Boon, J. (2003). *Competencies: the triumph of a fuzzy concept*. Int. J. Human Resources Development and Management, Vol. 3, No. 2, 2003.

- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). *A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Lyotard, J. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Marín, G. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a04.pdf>
- Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6, 1-2.
- Marchesi, A., & Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2009). *Creating capabilities. The Human development approach and its implementation*. Cambridge: MA.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- PNUD (2016). *Informe sobre desarrollo humano 2016. Desarrollo humano para todas las personas*. https://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/HDR_2016_report_spanish_web.pdf
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (2007). Competencias para con(vivir) con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.

Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza Editorial.

OECD (2006). *Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e re-tendo professores eficazes*. São Paulo: Editora Moderna/OCDE.

OECD (2008). *Working Paper 21st century skills and competences for new Millennium learners in OECD countries*. Paris: OECD (EDU Working paper n.º 41).

OECD (2010). *Habilidades y competencias del Siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Madrid: Instituto de Tecnologías Educativas.

OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD. https://read.oecd-ilibrary.org/education/synergies-for-better-learning-an-international-perspective-on-evaluation-and-assessment_9789264190658-en

OECD (2015a). *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. Madrid: Fundación Santillana.

OECD (2015b). *Skills for Social progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/publications/skills-for-social-progress-9789264249837-pt.htm>

OECD (2018a). *The future of education and skills, Education, 2030*. Paris: OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

OECD (2019a). *Knowledge for 2030*. In OECD Future of Education and Skills 2030. *OECD Learning Compass 2030. A Series of concept notes*. Paris: OECD. http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

OECD (2019b). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>

OECD (2019c). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en

OECD (2020a). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf

OECD (2020b). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the COVID-19 pandemic is changing education*. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf

OECD (2020c). *Strengthening the Governance of Skills Systems. Lessons from Six OECD Countries*. Paris: OECD. <https://www.oecdilibrary.org/sites/3a4bb6eaen/index.html?itemId=/content/publication/3a4bb6ea-en>

OEI (2018). *Programa–Orçamento 2019/20*. Madrid: OEI.

OEI (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. Madrid: OEI.

ONU (2015). *Guia sobre o desenvolvimento sustentável*. Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental. www.unric.org/pt

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.

Perinat, A. (2004). *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Pestre, D. (2013). *Science, technologie et société. La politique des savoirs aujourd'hui*. Paris: Fondation Calouste Gulbenkian.

Piazza, T. (2019). *O que é o conhecimento?* Lisboa: Edições 70.

Poso Flórez, J. A. (2015). *Competencias profesionales* (3ª ed.). Madrid: Narcea.

Ravetz, J. (1990). *The Merger of Knowledge with Power*. Essays in Critical Science, London / New York: Mansell.

Redecker, C. et al. 2011. The future of learning. Preparing for change. European Commission. JRC Scientific and Technical Reports.
https://www.researchgate.net/profile/Christine_Redecker/publication/256461836_The_Future_of_Learning_Preparing_for_Change/links/02e7e522dcb7c5bbec000000/The-Future-of-Learning-Preparing-for-Change.pdf

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés.

Roegiers, X. (2016). *A Conceptual Framework for Competencies Assessment*. In-Progress Reflection No. 4 on «Current and Critical Issues in the Curriculum and Learning». Ginebra: UNESCO-IBE. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciesassessment_eng.pdf

Ruth, D. C. (2008). *Key competencies for education in a European context: narratives of accountability or care*. *European Educational Research Journal*, Vol. 7, No. 3, 311-318. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2008.7.3.311>

Santos Guerra, M. A. (2013). Invitación al optimismo. *Aula de Encuentro*, 15, 191-198.

Sarramona i López, J. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. *Teoría de la Educación* (pp. 205-228). Barcelona: Editorial Ariel.

Scallon, G. (2009). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.

Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. New York: Crown Business/World Economic.

- Scott, C.L. 2015. *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Investigación y Prospectiva en Educación. París: UNESCO (*Documentos de Trabajo ERF, N.º. 14*). <https://www.uees.edu.sv/wpcontent/uploads/2017/planeamiento/doc/EI%20futuro%20del%20aprendizaje.pdf>
- Sinclair, M. (2002). *Planning education in and after Emergencies*. Paris: UNESCO/IIEP.
- Spencer, H. (1859). *What knowledge is of most worth?* Westminster Review.
- Tedesco, J. C., R. Opertti y M. Amadio. 2013. *Por qué importa hoy el debate curricular*. UNESCO-IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 10. Ginebra: UNESCO-IBE.
- Tibbitts, F. (2015). *Curriculum Development and Review for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Paris: UNESCO/Conselho da Europa/EIDDF da OSCE/Secretaria-Geral da OEA. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234386?posInSet=273&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Towards Utopia.: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- UNESCO (2015a). *Education 2030. Framework for action*. <https://www.sdg4education2030.org/sdg-education-2030-steering-committee-resources>
- UNESCO (2015b). *Curriculum review: where are we now and where do we want to go?* Paris: UNESCO/IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234815?posInSet=257&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>
- UNESCO (2015c). *Curriculum approach: how will we get there?* Paris: UNESCO/IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234816?posInSet=256&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>

UNESCO (2015d). *A Guide for Gender Equality in Teacher Education - Policy and Practices*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231646?posInSet=324&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>

UNESCO/IIEP, PEIC, IBE (2015). *Safety, resilience and social cohesion: a guide for curriculum developers*. UNESCO: Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234808?posInSet=260&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>

UNESCO (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444?posInSet=168&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>

UNESCO (2018a). *Preparing Teachers for Global Citizenship - A Template*. Bangkok: UNESCO Bangkok. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452?posInSet=93&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>

UNESCO (2018b). *UNESCO ICT Competency for Teachers (Version 3)*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721?posInSet=87&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>

UNESCO-OREALC (2017). Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC/UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Reunion-Buenos-Aires-2017-E2030-ALC-ESP.pdf>

Wells, G. (2002). Learning and Teaching for Understanding: The Key Role of Collaborative Knowledge Building. *Social Constructivist Teaching, Volume 9, pages 1-41*. https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/SC%20Chapter.pdf

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van den Brande, L. (2016). *DigiComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf

Zabala, A (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?* Barcelona: Graó.

Zabala, T., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Graó.



AUTORES, COORDINADORES Y PARTICIPANTES

Este informe *Miradas 2020. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica* ha sido elaborado bajo la supervisión de Ana Paula Laborinho, Directora de la Oficina de Portugal de la OEI, y Tamara Díaz, Coordinadora del área de Educación de la Secretaría General de la OEI. Han colaborado en su preparación, María Paula Barros, Begoña Pérez y Anabel Martínez de la OEI. El estudio ha sido realizado por Carlos Magro, José Augusto Pacheco, Alicia Bonamino, Naira da Costa Muylaert Lima, Bernardo Schwaitzer, Julio Santos y Ila Beatriz Maia. Los datos han sido analizados por Nuno Rodrigues, entonces Director General de Estadísticas de Educación y Ciencia, del Ministerio de Educación de Portugal. La OEI agradece la valiosa colaboración y participación de la Red Iberoamericana para el seguimiento de los avances en educación de la OEI, constituido por los responsables de los Institutos de evaluación y estadística de los países iberoamericanos.

BREVE RESEÑA DE LOS AUTORES

ALICIA BONAMINO

Licenciada en Pedagogía, se doctoró en Ciencias Humanas – Educación en la Universidad Católica Pontificia de Rio de Janeiro (PUC-Rio). Es profesora asociada de PUC-Rio y coordinadora del Laboratorio de Evaluación de Educación (LAEd). Coordina la línea de investigación *Desigualdades, prácticas e instituições: desafios para as políticas públicas no campo da educação*, en el ámbito del Programa Institucional de Internacionalización CAPES-PRINT. Es miembro del Consejo Científico de la Asociación Brasileña de Evaluación de la Educación (ABAVE).

BERNARDO PADULA SCHWAITZER

Licenciado en Derecho por la Fundación Getúlio Vargas (FGV) y en Historia por la Universidad Federal Fluminense (UFF), realiza una maestría en Educación, enfocada en Desigualdad y Políticas Públicas, en la Universidad Católica Pontificia de Rio de Janeiro (PUC-Rio). Actualmente, es investigador del Programa de Transparencia Pública de FGV, miembro del grupo de investigación Laboratorio de Evaluación de la Educación (LAEd) de PUC-Rio, y de la Red de Estudios sobre Implementación de Políticas Públicas Educativas (REIPPE).

CARLOS MAGRO MAZO

Licenciado en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y en Geografía e Historia por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y MBA por EOI Escuela de Organización Industrial.

Presidente de la Asociación Educación Abierta. Trabaja como consultor independiente en educación. Colaborador permanente en el departamento de diseño, innovación y tecnología educativa de la Universidad Camilo José Cela. Es miembro del Consejo asesor de Cuadernos de Pedagogía y miembro del grupo de investigación Conocimiento Abierto para la Acción Social CAAS (Universidad de Granada).

Ha sido Director académico del Instituto Europeo di Design (IED España), Director de innovación y Director de Comunicación, Marketing y Proyección Institucional de EOI Escuela de Organización Industrial y Director de la Oficina de Información Científica de la Fundación mi+d en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

ILA BEATRIZ MAIA

Realiza un doctorado en Ciencias de la Educación, especialidad de Desarrollo Curricular, en la Universidad de Minho (UMinho), Portugal. Máster en Ciencias de la Educación, área de especialización en Desarrollo Curricular y Evaluación, por la UMinho. Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Federal Fluminense, Brasil. Es autora de varios artículos y comunicaciones sobre temas curriculares.

JOSÉ AUGUSTO PACHECO

Licenciado en Historia, se doctoró en Ciencias de la Educación, especialidad en Desarrollo Curricular, en la Universidad de Minho. Es profesor catedrático en la Universidad de Minho. Ha colaborado con instituciones de enseñanza terciaria en países de lengua oficial portuguesa, en particular Brasil, Cabo Verde, Mozambique y Timor Oriental. Es miembro del Consejo Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

JÚLIO GONÇALVES PEDROSA DOS SANTOS

Júlio Santos es profesor visitante (en régimen de desplazamiento a través de MED) en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto, donde trabaja en las áreas de Educación y Desarrollo, Educación para la Ciudadanía Global y Educación en Emergencias. Investigador del Centro de Estudios Africanos y colaborador del Centro de Investigación e Intervención Educativas de FPCE. Licenciado en Enseñanza de Portugués-Francés (UMinho, 1982), con máster (1996) y doctorado (2000) en Educación Internacional y Comparada en la Universidad de Sussex, Reino Unido. Fue profesor en Eslovaquia, Francia y Angola.

Participa en proyectos de investigación: Angola - formación de profesores en la provincia de Bié; Mozambique (Reducción del Riesgo de Desastre en la Educación con World Vision) y Portugal - Educar para la Ciudadanía Global – en asociación con la Organización de Estados Iberoamericanos. Trabajó en cooperación en UMinho (2014-2017) y en IPVC de Viana do Castelo (2000-2013). Fue consultor para Jesuit Refugee Service (Malawi y Mozambique), UNICEF (en Timor Oriental), Save the Children, ADRA-Angola, IPAD y Camões-ICL, IIEP/UNESCO y World Vision-Mozambique. Enseña e investiga en las áreas de Educación para la Ciudadanía Global, Educación, Cooperación y Desarrollo y Educación en Emergencias.

NUNO RODRIGUES

Post graduado en Sociología del Empleo y licenciado en Sociología por ISCTE. Desde agosto de 2020, es Director General de Estadísticas de Educación y Ciencia. Hasta entonces y desde abril de 2012, fue Director de Servicios de Estadísticas de la Educación en la Dirección General de Estadísticas de Educación y Ciencia.

Es miembro del Consejo Superior de Estadística, y entre 2011 y 2017 fue presidente del Grupo de Trabajo sobre Estadísticas de Educación y Formación. Es el representante nacional en varios grupos de la Comisión Europea, Eurostat, OCDE y de la OEI.

Se ocupó de la coordinación técnica de diversas publicaciones estadísticas y es coautor de publicaciones, artículos e informes científicos sobre educación y la sociedad de la información. Ha participado en varios proyectos internacionales, entre los que destacan las funciones de Gestor Nacional de Proyectos en TALIS 2018, TALIS 2013, Learning to Learn, de Nacional Data Manager en TALIS 2008 y Coordinador Nacional en Education Policy Outlook. Ha presentado diversas comunicaciones sobre indicadores y metodologías de observación de la sociedad de la información y de la educación, en Portugal y en el extranjero.

NAIRA MUYLEAERT

Licenciada en Pedagogía, se doctoró en Educación en la Universidad Católica Pontificia de Rio de Janeiro (PUC-Rio). Durante el programa de doctorado, realizó prácticas en la Universidad de Ginebra con el profesor Marcel Crahay. Actualmente es profesora ayudante en el Departamento de Educación de la PUC-Rio, vice-coordinadora del grupo de investigación Laboratorio de Evaluación de la Educación (LAEd) de PUC-Rio e integrante del equipo coordinador de la Red de Estudios sobre Implementación de Políticas Públicas Educativas (REIPPE).



ANEXO 1

CUESTIONARIO

"COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI EN IBEROAMÉRICA" INFORME MIRADAS 2020

País:

Persona de contacto:

E-mail:

Los sistemas educativos desempeñan un papel central en el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para hacer frente a las profundas transformaciones que ocurren a nivel mundial. En este contexto, la OEI promueve una educación por competencias que garanticen más y mejores oportunidades para todos y contribuyan a construir comunidades más cohesionadas, desarrolladas y empoderadas.

El propósito de este cuestionario es recopilar información en los diferentes países iberoamericanos integrantes de la OEI sobre como la normativa de estos países orienta la enseñanza al desarrollo de competencias para el siglo XXI. Esta información servirá de base para la elaboración de un informe diagnóstico (Miradas 2020: "Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica")

Los datos solicitados se refieren a la educación y la formación de niños y jóvenes desde la educación primaria hasta la educación secundaria, es decir, de 6 a 18 años, considerando también la diversidad de estos niveles.

Este cuestionario está organizado en cuatro dimensiones. En todas ellas y en muchos de sus elementos, las respuestas están destinadas a contener una referencia explícita a la normativa solicitándose el enlace que puede permitir su posterior análisis. Se requiere que las respuestas a las preguntas abiertas sean lo más detalladas y concretas como sea posible.

Gracias por su contribución. Este trabajo será el resultado de la participación de todos.

DIMENSIÓN I: COMPETENCIAS

1. ¿Está el concepto de competencia recogido de manera explícita en la legislación educativa nacional?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor el nombre completo de la ley/normativa de **mayor rango** en el que se hable de competencias y añada el enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

En caso **negativo**, indique por favor, si la legislación educativa nacional de su país (Ley base y/o actualizaciones posteriores de esa Ley) recoge alguno de los siguientes conceptos (*marque todas las opciones que precise e incluya su enlace para acceder*):

	Educación Primaria	Educación Secundaria
Capacidad		
Habilidad		
Destreza		
Otros (indique cuáles)		

2. ¿Indique si existen **otros documentos no legislativos/normativos** (instrucciones, recomendaciones, ...) publicados por las administraciones educativas (nacionales/regionales/municipales) que hagan referencia a las competencias que deben adquirir los estudiantes durante la educación obligatoria (definición, utilización, implantación y evaluación)?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor el **nombre** de estos documentos y sus **enlaces** para acceder:

Educación Primaria	1. 2. 3. ...
Educación Secundaria	1. 2. 3. ...

3. Si existe, incorpore la **definición de competencia** (o similar) utilizada en la legislación educativa nacional de **mayor rango** (o actualizaciones o/y modificaciones parciales de esa Ley), e indique, por favor, la referencia y el enlace para poder acceder:

Definición de competencia en Educación Primaria:

Referencia y Enlace para acceder:

Definición de competencia en Educación Secundaria:

Referencia y Enlace para acceder:

4. El concepto de competencia (o similar) utilizado en la legislación educativa nacional está relacionado con:

(marque todas las opciones que precise e incluya su enlace para acceder)

	Educación Primaria	Educación Secundaria
Aprendizajes imprescindibles en la educación obligatoria		
Integración de diferentes aprendizajes		
Relación entre distintos tipos de conocimientos		
Conocimiento orientado a la aplicación		
Desarrollo integral de la persona		
Otros (indique un máximo de tres opciones)		

5. Existe algún documento legal (ley/normativa) que **enumere y defina las competencias clave** (básicas/mínimas) que se deben alcanzar al finalizar la:

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor la referencia a la ley/normativa y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

6. Según la legislación educativa nacional, **enumere las competencias clave** (básicas/mínimas) que los estudiantes deben lograr en la educación obligatoria al finalizar la:
(enumere tantas opciones como precise, agregando nuevas líneas si necesita, e incluya su enlace para acceder)

Educación primaria	Educación Secundaria
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.

7. ¿Cuáles de las siguientes competencias se recogen (igual o de forma similar) en la legislación educativa nacional?
(marque todas las opciones que precise e incluya su enlace para acceder)

	Educación Primaria	Educación Secundaria
Comunicación en la lengua materna		
Comunicación en lengua extranjera		
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología		
Competencia digital		
Aprender a aprender		
Competencias sociales y cívicas		
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor		
Conciencia y expresión cultural		

8. ¿En la legislación educativa nacional, se encuentra cada competencia clave (básica/mínima) desglosada en sus componentes y detallados sus niveles de progresión?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor la referencia a la ley/normativa y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

9. ¿Las competencias recogidas en la legislación educativa nacional se relacionan con algún **marco internacional de referencia**?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor la referencia a la ley/normativa y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

10. En los planes de estudio propuestos para la educación Primaria y Secundaria, ¿se reflejan las competencias en alguno de los siguientes documentos?

Marque todas las opciones que precise:

<input type="checkbox"/>	En un perfil competencial definido a nivel nacional
<input type="checkbox"/>	En los programas de las disciplinas
<input type="checkbox"/>	En las orientaciones curriculares para los docentes
<input type="checkbox"/>	En los libros de texto u otros recursos educativos
<input type="checkbox"/>	En las normas de evaluación de los aprendizajes

DIMENSIÓN II: ¿CÓMO SE IMPLEMENTAN LAS COMPETENCIAS?

A NIVEL CURRICULAR

1. ¿Cómo se define **el currículo** en la legislación educativa nacional en su país para Educación Primaria y Secundaria?

Definición del currículo en la legislación educativa nacional:

Referencia o enlace para acceder:

2. ¿En la legislación educativa nacional está la propuesta curricular organizada por competencias?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí, totalmente		
Sí, parcialmente		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor la referencia a la ley/normativa y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

3. ¿En la legislación educativa (nacional/regional/municipal) están las competencias mencionadas de manera explícita en los programas de las asignaturas?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí, en todas las asignaturas		
Sí, en la mayoría de las asignaturas		
Sí, en algunas asignaturas		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor la referencia a la ley/normativa y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

4. ¿Cuáles de las siguientes competencias se encuentran de manera explícita en la propuesta curricular de algunos de los niveles/cursos de la enseñanza obligatoria?

	Marque las opciones que precise	Enlace para acceder
Solución de problemas		
Colaboración o trabajo en equipo		
Pensamiento crítico		
Liderazgo		
Toma de decisiones		
Autogestión		

A NIVEL DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

5. ¿Existe una ley/normativa que indique cómo deben ser evaluadas las competencias?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor la referencia a la ley/normativa y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

6. ¿Existen otros documentos no normativos (instrucciones/recomendaciones/guías/...) que indiquen cómo se deben evaluar las competencias?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor la referencia a la ley/normativa y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

7. En las propuestas de evaluación de las competencias se habla de:
 (marque todas las opciones que precise e incluya su enlace para acceder)

	Educación Primaria	Educación Secundaria
Autoevaluación		
Portafolios de aprendizajes		
Presentaciones orales		
Trabajos escritos		
Elaboración de Proyectos		
Contribución al trabajo en equipo		
Resolución de problemas		
Criterios de evaluación/estándares		
Otros (indique cuáles):		

8. ¿Hay normativa/instrucciones que señalen la obligatoriedad de que las competencias y el nivel alcanzado por los estudiantes aparezcan de manera explícita en la información (boletines o similar) de evaluación que periódicamente se entrega a familias y estudiantes?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor la referencia a la ley/normativa y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

9. ¿Se registran y aparecen las competencias en el expediente académico de los estudiantes?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor la referencia a la ley/normativa y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

10. ¿Existen evaluaciones **externas a la escuela** (organismos regionales/nacionales/internacionales) que analicen el **nivel de competencia** alcanzado por los estudiantes?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí		
No		

En caso **afirmativo**, indique en la siguiente tabla: qué competencias son evaluadas, en qué curso(s) escolar(es) se realiza esa evaluación y su enlace para acceder:

Añada las filas que necesite en cada caso Educación Primaria y Educación Secundaria

EDUCACIÓN PRIMARIA		
Competencias evaluadas	Curso(s) escolar(es)	Enlace para acceder

EDUCACIÓN SECUNDARIA		
Competencias evaluadas	Curso(s) escolar(es)	Enlace para acceder

11. ¿La normativa sobre evaluación indica o recomienda **estrategias de evaluación** que permitan identificar el desarrollo de las competencias por grado y nivel escolar?

Marque opción
Sí, para todas las etapas/niveles
Sí, para algunas etapas/niveles (indique cuáles)
No

En caso **afirmativo**, indique por favor su enlace para acceder:

DIMENSIÓN III: COMPETENCIAS Y CENTROS EDUCATIVOS

A NIVEL ORGANIZATIVO

1. De acuerdo con la legislación educativa nacional, el centro escolar/escuela tiene:

	Ed. Primaria			Ed. Secundaria		
	Sí	Sí parcialmente	No	Sí	Sí parcialmente	No
Autonomía en la gestión curricular (competencias, contenidos, disciplinas, áreas, ...)						
Autonomía en la gestión de proyectos interdisciplinarios						
Autonomía en la concreción curricular						
Autonomía en la gestión pedagógica del aula						

En caso **afirmativo**, indique por favor la referencia a la ley/normativa y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

2. ¿Orientar la educación al desarrollo de competencias en los estudiantes ha supuesto cambios en la legislación/normativa que **regula la organización escolar** en ámbitos como la estructura por departamentos, los horarios lectivos, la duración de las clases, el agrupamiento de los estudiantes, la colaboración entre docentes, otros)?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor qué normativa/reglamentación ha regulado estos cambios, en qué ámbito de los señalados ha incidido y el enlace para acceder:

	Normativa	Ámbito del cambio	Enlace
Educación Primaria	1. 2. 3. ...		
Educación Secundaria	1. 2. 3. ...		

Según la legislación arriba señalada, indique los cambios que se han implementado en las instituciones educativas para abordar con éxito la educación por competencias.

(marque todas las opciones que precise e incluya su enlace para acceder)

	Educación Primaria	Educación Secundaria
Estructura por disciplinas		
Autonomía escolar		
Flexibilización e innovación curricular		
Colaboración Docente		
Estructura departamental		
Participación de la comunidad educativa		
Cambios en la evaluación de aprendizajes		
Horarios clases		
Otros <i>(indique cuáles):</i>		

A NIVEL DOCENCIA

3. ¿Existe un sistema nacional de formación inicial del profesorado?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor los documentos que regulan el sistema nacional de formación inicial y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

4. De acuerdo con la legislación educativa nacional, ¿cuál es el nivel de formación mínimo para ser docente?

	Educación Primaria	Educación Secundaria
ISCED 2.		
ISCED 3.		
ISCED 4.		
ISCED 5.		
ISCED 6.		
ISCED 7.		
ISCED 8.		

Por favor, indique la normativa/reglamentación y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

5. ¿Existe un sistema nacional/regional/municipal de formación permanente/continua del profesorado en la legislación educativa nacional?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor los documentos que regulan el sistema de formación permanente/continua y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

6. ¿Existe un perfil competencial del docente definido a nivel nacional/regional/municipal?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor los documentos que regulan este perfil competencial docente y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

7. ¿En la legislación/normativa que regula la formación inicial del profesorado, está el plan de estudios orientado al desarrollo de un conjunto de competencias docentes?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí, totalmente		
Sí, parcialmente		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor los documentos oficiales y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

Y en el caso de la **formación permanente/continua** del profesorado, la legislación/normativa que la regula tiene como fin el fortalecimiento de un conjunto de competencias docentes

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí, totalmente		
Sí, parcialmente		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor los documentos oficiales y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	

DIMENSIÓN IV: EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS/BUENAS PRÁCTICAS DESARROLLADAS EN IBEROAMÉRICA

- 1.** ¿Existen **proyectos y acciones** impulsados desde las administraciones públicas (nacionales/regionales/municipales) para promover en la enseñanza por competencias en la enseñanza obligatoria?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí		
No		

En caso **afirmativo**, seleccione como máximo tres de estos proyectos e indique por favor la referencia y el enlace para acceder a los mismos:

Educación primaria	
Educación secundaria	

- 2.** ¿Existen informes/investigaciones nacionales sobre el estado real de la educación por competencias?

	Educación primaria	Educación secundaria
Sí		
No		

En caso **afirmativo**, indique por favor las referencias a estos documentos y su enlace para acceder:

Educación primaria	
Educación secundaria	



3. Para proporcionar ejemplos que puedan ayudar a repensar las competencias del siglo XXI en Iberoamérica, seleccione un ejemplo de buena práctica.

Estos casos deben responder al menos a uno de estos **cuatro ámbitos**:

Dimensión Organizacional:	proyectos/prácticas concretos de la educación de competencias en la dimensión organizacional de la escuela;
Dimensión Curricular:	proyectos/prácticas concretos de la educación por competencias en la dimensión curricular.
Dimensión Evaluativa:	proyectos/prácticas concretos de la educación por competencias en la dimensión de evaluación de los aprendizajes.
Dimensión Pedagógica:	aspectos concretos de la educación por competencias en la dimensión pedagógica.

Indique nombre del caso seleccionados, señale ámbito y añada enlace para consulta posterior:

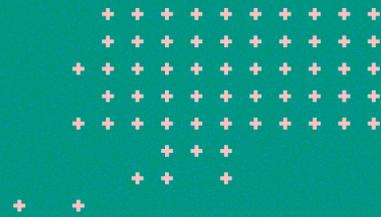
Dimensión organizacional de la escuela:

Dimensión curricular:

Dimensión evaluación de los aprendizajes:

Dimensión pedagógica:





«Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos, nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tenga fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.»

Gabriel García Márquez

La soledad de América Latina
Discurso ante la Academia Sueca
por la concesión del Premio Nobel