



Artículo de Revisión

Brechas Semánticas y Epistemológicas en la Formación Docente: Obstáculos para la Transformación Curricular en la Era Digital

Semantic and Epistemological Gaps in Teacher Training: Obstacles to Curriculum Transformation in the Digital Age

MSc Alonso Camacaro

Universidad Central de Venezuela, Campus Maracay, Estado Aragua , Caracas , Venezuela
alonso.camacaro@ucv.ve , <https://orcid.org/0009-0005-2397-3694>

Corresponding Author: MSc Alonso Camacaro, alonso.camacaro@ucv.ve

Reception: 31-january-2026

Acceptance: 18-march-2026

Published: 06-may-2026

How to cite this article:

Camacaro, A. (2026). Brechas Semánticas y Epistemológicas en la Formación Docente: Obstáculos para la Transformación Curricular en la Era Digital. *Sapiens in Higher Education*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.71068/9y9rfh54>



©2026 por los Autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0. (CC BY 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Resumen

El sistema escolar contemporáneo enfrenta un doble desafío estructural que obstaculiza la transformación curricular en América Latina: la brecha semántica, que homologa erróneamente competencias con habilidades, talentos, capacidades y conocimientos; y la brecha epistemológica, caracterizada por la resistencia docente a integrar pensamiento sistémico, complejidad y transversalidad curricular. Este artículo presenta un marco integrador que articula ambos enfoques para fundamentar una reforma educativa genuina. Mediante revisión crítica de literatura (1985-2025) y análisis de implementaciones curriculares latinoamericanas, se demuestra que el enfoque por competencias ha derivado en una lógica tecnocrática que reduce la formación a indicadores



estandarizados, fragmenta el conocimiento y debilita la autonomía docente. La evidencia revela que el 65% de docentes latinoamericanos confunde competencias con habilidades aisladas, mientras que el 72% carece de formación en pensamiento sistémico. Se propone el modelo Neurotrivium —integración de lectura profunda, escritura reflexiva y oralidad efectiva— como competencia universal que atraviesa todo el currículo y constituye el fundamento de cualquier competencia profesional. El análisis identifica cuatro dimensiones competenciales: vida en sociedad, supervivencia, técnicas laborales y técnicas profesionales. Se concluye que superar ambas brechas requiere programas de formación docente que integren clarificación conceptual rigurosa, pensamiento sistémico y diseño curricular transversal, priorizando las competencias lingüísticas fundamentales sobre la fragmentación tecnocrática que ha dominado las últimas décadas.

Palabras clave: brecha semántica; brecha epistemológica; competencias; pensamiento sistémico; transversalidad curricular; Neurotrivium ; formación docente

Abstract

Contemporary education faces a dual structural challenge that hinders curricular transformation in Latin America: the semantic gap, which erroneously equates competencies with skills, talents, capacities, and knowledge; and the epistemological gap, characterized by teacher resistance to integrating systemic thinking, complexity, and curricular transversality. This article presents an integrative framework that articulates both approaches to ground genuine educational reform. Through critical literature review (1985-2025) and analysis of Latin American curricular implementations, we demonstrate that the competency-based approach has devolved into technocratic logic that reduces training to standardized indicators, fragments knowledge, and weakens teacher autonomy. Evidence reveals that 65% of Latin American teachers confuse competencies with isolated skills, while 72% lack training in systemic thinking. We propose the Neurotrivium model—integration of deep reading, reflective writing, and effective orality—as a universal competency that traverses the entire curriculum and constitutes the foundation of any professional competency. The analysis identifies four competency dimensions: life in society, survival, labor techniques, and professional techniques. We conclude that overcoming both gaps requires teacher training programs integrating rigorous conceptual clarification, systemic thinking, and transversal curricular design, prioritizing fundamental linguistic competencies over the technocratic fragmentation that has dominated recent decades

Keywords: Semantic gap; epistemological gap; competencies; systemic thinking; curricular transversality; Neurotrivium; teacher training

1. INTRODUCCIÓN

El sistema escolar contemporáneo enfrenta un escenario marcado por la emergencia continua y acelerada de innovaciones tecnológicas que impactan el mercado laboral al exigir nuevas competencias profesionales y una formación capaz de responder a contextos dinámicos caracterizados por la incertidumbre. La globalización ha consolidado al inglés como lengua franca del comercio, la ciencia y la tecnología; sin embargo, en gran parte de Hispanoamérica los estudiantes cursan varios años de inglés sin alcanzar niveles funcionales de dominio, lo que evidencia debilidades estructurales en la enseñanza de lenguas extranjeras (Mera et al., 2025).

A lo anterior se suma la fragilidad cívica presente en la región, la cual es aprovechada por discursos populistas para instaurar regímenes autoritarios bajo la apariencia de democracias. Esta situación refuerza la necesidad de una formación ciudadana orientada a preparar



individuos socialmente activos, críticos y capaces de defender principios democráticos (CEPAL, UNESCO, UNICEF & Banco Mundial, 2024). En esta misma línea, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2025 de la UNESCO subraya que el liderazgo escolar distribuido y participativo es clave para fortalecer la democracia y la justicia social en América Latina, destacando que, sin una visión ética y sistémica, la educación corre el riesgo de reproducir prácticas de domesticación pedagógica (UNESCO, 2025). Asimismo, la OCDE advierte en su Panorama de la Educación 2025 que los sistemas educativos deben integrar competencias cívicas y democráticas como parte de la formación integral, ya que la mera adquisición de habilidades técnicas no garantiza la consolidación de sociedades democráticas (OECD, 2025).

El escenario descrito configura la urgencia de formar seres humanos capaces de desenvolverse en contextos emergentes, complejos e inciertos. En este marco, el currículo deja de concebirse como un simple listado de contenidos y se redefine como un proyecto formativo integral, articulado mediante un sistema de componentes técnicos y referencias culturales pertinentes, orientado al desarrollo de competencias que favorezcan aprendizajes significativos; útiles para la transformación positiva del entorno y sostenidos en el aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2023; Fullan & Langworthy, 2014; IIPE-UNESCO, 2024; UNICEF & CEPAL, 2024).

Sin embargo, en América Latina, este desafío se intensifica por dos obstáculos estructurales que impiden la transformación curricular genuina: la brecha semántica y la brecha epistemológica. La primera se refiere a la confusión conceptual generalizada entre docentes que homologa competencias con habilidades, talentos, capacidades, conocimientos y saberes, generando una ambigüedad terminológica que imposibilita el diseño curricular coherente (Tobón, 2013, pág. 78; Díaz Barriga, 2010, pág. 12). La segunda alude a la resistencia docente para aprender e integrar conceptos de sistemas, complejidad y transversalidad de contenidos en el diseño curricular, perpetuando enfoques lineales y fragmentados que no responden a la naturaleza interconectada de los fenómenos contemporáneos (Morin, 2001, pág. 67; Correa Mosquera & Pérez Piñón, 2022, pág. 189).

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022, pág. 45), más del 40% de los estudiantes en zonas rurales carecen de acceso adecuado a internet, lo que limita la implementación de currículos digitales. A ello se suma la necesidad urgente de actualización docente en pensamiento crítico y sistémico, para que los maestros puedan guiar a los estudiantes en el desarrollo de competencias específicas que impulsen tanto el desarrollo cívico como el tecnológico.

Este artículo tiene como objetivo proponer un marco integrador que articula ambas brechas para fundamentar una reforma educativa genuina, centrada en la integración de lectura profunda, escritura reflexiva y oralidad efectiva como competencias universales que atraviesan todo el currículo y constituyen el fundamento de cualquier competencia profesional.

Marco Teórico

Del Origen Empresarial a la Instrumentalización Tecnocrática



El enfoque por competencias surge en los años 70 en el ámbito empresarial como respuesta a la necesidad de vincular formación con desempeño laboral medible. En educación, se incorpora en los años 90, impulsado por OCDE, UNESCO y BID, presentándose como vía para superar el modelo enciclopedista (López Ibarra, 2013, pág. 152; Ramírez-Díaz, 2020, pág. 261). En su formulación original, se proponía formar sujetos capaces de resolver problemas complejos, colaborar efectivamente y adaptarse creativamente a entornos cambiantes, articulando conocimientos, habilidades, actitudes y valores en contextos reales (Moreno Olivos, 2010, pág. 67; Coll, 2023, pág. 145).

La ausencia de bases epistemológicas

Sin embargo, en su implementación latinoamericana, el enfoque EBC ha derivado en una lógica tecnocrática y burocrática que reduce la formación a indicadores estandarizados, fragmenta el conocimiento y desvincula el aprendizaje del entorno (Perrenoud, 2007; Díaz Barriga, 2010; Arias Ortiz, et al, 2024; CEPAL, 2024; Banco Mundial, 2024). De otro lado, Santos Guerra (2011) advierte que, sin visión ética y sistémica, el enfoque por competencias puede convertirse en domesticación pedagógica en la que el estudiante aprende a cumplir mecánicamente, pero no a comprender profundamente.

Quevedo Camacho (2016) analiza cómo la Facultad de Agronomía de la Universidad Central de Venezuela ha carecido de una episteme estructural en su diseño curricular, lo que ha derivado en planes de estudio fragmentados y poco articulados con las necesidades sociales y científicas del país. Señala que la ausencia de un fundamento epistemológico coherente ha favorecido el “curriculismo ambicioso”, centrado en la cobertura de contenidos más que en la formación integral de competencias.

Advierte Quevedo Camacho (2018), que las universidades agrícolas en Venezuela y América Latina han reproducido diseños curriculares sin una integración epistemológica sólida, lo que ha limitado la coherencia formativa y la pertinencia social de sus programas, conllevando la consecuente pérdida de la calidad educativa y su impacto negativo en la generación de tecnología agroindustrial y consecuentemente en la producción de alimentos.

La Brecha Semántica: Confusión Conceptual Generalizada

La brecha semántica se refiere a la confusión conceptual que homologa erróneamente competencias con habilidades, talentos, capacidades, conocimientos y saberes, con consecuencias estructurales para el diseño curricular (Tobón, 2013, pág. 123; Díaz Barriga, 2010, pág. 22).

Clarificación conceptual: Capacidades son potencialidades innatas o adquiridas, estructuras cognitivas básicas (Gagné, 1985, pág. 67). Habilidades son puesta en práctica concreta de capacidades en contextos específicos (Gagné, 1985, pág. 89). Competencias integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores para enfrentar situaciones complejas (Tobón, 2013, pág. 95; Perrenoud, 2004, pág. 78). Talentos son nivel excepcional de desempeño con motivación intrínseca y creatividad (Gardner, 2011, pág. 156).



La evidencia revela que el 65% de docentes latinoamericanos confunde competencias con habilidades aisladas, fragmentando el aprendizaje sin articulación epistemológica (Corbella & Giuliani, 2024, pág. 52).

La Brecha Epistemológica: Resistencia al Pensamiento Sistémico

La brecha epistemológica se caracteriza por resistencia docente a integrar pensamiento sistémico, complejidad y transversalidad curricular, respondiendo a déficits estructurales en formación que perpetúan enfoques lineales (Morin, 2001, pág. 67; UNESCO, 2024, pág. 89).

La transversalidad UNESCO plantea enfoque sistémico que articula dimensiones cognitivas, socioemocionales y tecnológicas. Sin embargo, la visión docente latinoamericana permanece lineal, formada en paradigmas del siglo XX que no prepararon para la complejidad (Díaz Barriga, 2010, pág. 24).

Settati y Guzmán (2021, pág. 242) documentaron que el 72% de programas carecen de módulos en pensamiento complejo y transdisciplinariedad, limitando capacidad para diseñar currículos transversales basados en interrelaciones sistémicas

2. METODOLOGÍA

Este artículo constituye una revisión crítica integradora que sintetiza hallazgos sobre brechas conceptuales y epistemológicas en la formación docente latinoamericana, articulando evidencia empírica sobre implementación del enfoque por competencias con análisis teórico de pensamiento sistémico y transversalidad curricular.

El enfoque metodológico combina:

Análisis histórico-conceptual: Trazado de la evolución del enfoque por competencias desde su origen empresarial (años 70) hasta su implementación educativa latinoamericana (1990-2025)

Revisión sistemática: Búsqueda en bases de datos especializadas (Scopus, Web of Science, SciELO) con términos: "competency-based education Latin America", "systemic thinking teachers", "curricular transversality", "semantic gaps education"

Análisis documental: Revisión de informes UNESCO, CEPAL, OCDE sobre implementación curricular en América Latina

Síntesis integradora: Articulación de hallazgos para construir modelo explicativo de ambas brechas y propuesta de superación mediante un modelo de articulación que hemos denominado "Neurotrivium"

Criterios de inclusión: Publicaciones revisadas por pares (1985-2025), estudios empíricos sobre formación docente y diseño curricular en América Latina, documentos de política educativa de organismos internacionales.

Criterios de exclusión: Publicaciones sin revisión por pares, estudios sin fundamentación empírica, literatura sin contextualización latinoamericana.



Se identificaron 127 publicaciones relevantes, de las cuales 48 cumplieron criterios de inclusión. El análisis siguió un enfoque de síntesis narrativa temática, organizando la literatura en cuatro ejes: (1) origen y deriva del enfoque por competencias, (2) brecha semántica en la conceptualización docente, (3) brecha epistemológica y resistencia al pensamiento sistémico, y (4) modelo Neurotrivium como competencia universal.

3. RESULTADOS

Evidencia Empírica de Ambas Brechas en América Latina

Tabla 1. Manifestaciones de Brechas Semántica y Epistemológica en Formación Docente Latinoamericana

Brecha	Manifestación	Porcentaje	Fuente
Semántica	Confusión competencias-habilidades	65%	Corbella & Giuliani, 2024
	Evaluación fragmentada sin integración	58%	Díaz Barriga, 2010
	Diseño curricular sin articulación epistemológica	71%	Moreno Olivos, 2014
Epistemológica	Carencia de formación en pensamiento sistémico	72%	Quevedo Camacho, 2016; Settati & Guzmán, 2021
	Resistencia a transversalidad curricular	67%	Correa Mosquera & Pérez Piñón, 2022
	Visión lineal y unidimensional	69%	UNESCO, 2024

Fuente: Elaboración propia

Modelo Neurotrivium: Competencia Universal Integradora

El Neurotrivium se plantea como competencia universal que atraviesa todo el currículo y constituye el fundamento de cualquier competencia profesional. Integra: (1) Lectura profunda: comprensión literal, inferencial, crítica y metacognitiva; (2) Escritura reflexiva: capacidad de organizar y comunicar pensamiento complejo; (3) Oralidad efectiva: expresión clara y contextualizada.

Esta triada responde a evidencia contundente: quien no es competente para leer, escribir y expresarse con precisión, tampoco lo es para pensar lógicamente (Meirieu, 2023, pág. 89). La neuroplasticidad vinculada al lenguaje configura las bases neurales del pensamiento abstracto (Gardner, 2023, pág. 156).

Tabla 2. Neurotrivium: Progresión de Competencias Lingüísticas por Nivel Formativo



Nivel	Comprensión Lectora	Escritura	Oralidad
Preescolar	Reconocimiento simbólico, escucha activa	Grafismo inicial, trazos libres	Expresión espontánea y emocional
Primaria	Literal e inferencial básica	Funcional y narrativa	Narración estructurada, participación oral
Secundaria	Crítica y analítica	Expositiva y argumentativa	Debate, liderazgo comunicativo
Técnico	Inferencial (informes técnicos)	Estructurada (documentación)	Persuasiva (presentaciones)
Tecnólogo	Crítica (documentación especializada)	Especializada (técnica)	Estratégica (gestión proyectos)
Profesional	Metacognitiva (investigación)	Argumentativa rigurosa (académica)	Transformadora (liderazgo complejo)

Fuente: Elaboración propia

Cuatro Dimensiones de Competencias: Modelo Integrador

La clásica división entre competencias genéricas y específicas se revela insuficiente. Se propone una expansión que reconoce cuatro dimensiones fundamentales:

Competencias para la vida en sociedad: Dimensión ciudadana, ética y comunicacional. Incluyen respeto a normas, participación democrática y construcción de vínculos. En contexto digital, abarcan ciudadanía digital: uso ético de tecnologías y protección de privacidad (Bolívar, 2008, pág. 102; Perrenoud, 2009, pág. 85).

Competencias de supervivencia: Resiliencia, adaptación vital y gestión de recursos esenciales. Abarcan desde seguridad física hasta sostenibilidad ambiental y gestión emocional ante crisis (Gardner, 1983, pág. 189).

Competencias técnicas laborales: Destrezas prácticas vinculadas a oficios y tareas productivas. Dominio de herramientas y procedimientos específicos. Deben formarse desde culminación de educación primaria (Gardner, 1983, pág. 203; Bolívar, 2008, pág. 115).

Competencias técnicas profesionales: Conocimientos avanzados, innovación e investigación propias del ejercicio profesional. Implican dominio disciplinar y capacidad de generar conocimiento nuevo (Estupiñán Maldonado, 2023, pág. 178; Coll, 2010, pág. 156).

Transversalidad y Pensamiento Sistémico: Articulación Necesaria

La transversalidad curricular en América Latina ha sido estrategia superficial para incorporar valores abstractos sin vincularlos con habilidades cognitivas que demanda la sociedad contemporánea (Correa Mosquera & Pérez Piñón, 2022, pág. 189).

La función transformadora, debe articularse con: a) Pensamiento crítico: Analizar, cuestionar y reconstruir saberes desde múltiples perspectivas; b) Resolución de problemas: Aplicación creativa del conocimiento en contextos reales; c) Alfabetización digital: Comprensión crítica de implicancias éticas, sociales y cognitivas de tecnologías; d) Ciudadanía activa: Articulación



de saberes éticos, históricos y comunicacionales para participar y transformar sociedades diversas.

4. DISCUSIÓN

Convergencia de Ambas Brechas: Obstáculo Estructural

Las brechas semántica y epistemológica se refuerzan mutuamente creando un obstáculo estructural para la transformación curricular. La confusión conceptual sobre competencias impide diseñar currículos coherentes, mientras la carencia de pensamiento sistémico imposibilita la articulación transversal necesaria.

Esta convergencia explica el fracaso sistemático de reformas latinoamericanas: se implementan marcos competenciales sin clarificación conceptual rigurosa, y se propone transversalidad sin formación docente en pensamiento sistémico (Díaz Barriga, 2010, pág. 24; UNESCO, 2024, pág. 89).

El Modelo Neurotrivium como Respuesta Integradora

El modelo Neurotrivium ofrece respuesta sistemática a ambas brechas al: (1) Clarificar conceptualmente las competencias fundamentales (lectura, escritura, oralidad) y su diferenciación de habilidades, talentos y capacidades; (2) Proporcionar articulación sistémica mediante competencias transversales que atraviesan todo el currículo desde preescolar hasta profesionalización; (3) Fundamentar neurobiológicamente la prioridad lingüística, demostrando que configura bases neurales del pensamiento abstracto; (4) Operacionalizar la evaluación mediante progresiones claras de desempeños observables.

Implicaciones para Formación Docente

Superar ambas brechas requiere programas que integren: (1) Clarificación conceptual rigurosa mediante módulos sobre diferenciación entre capacidades, habilidades, competencias y talentos; (2) Pensamiento sistémico en teoría de sistemas, complejidad y transdisciplinariedad aplicada al diseño curricular; (3) Competencias lingüísticas fundamentales en lectura profunda, escritura reflexiva y oralidad efectiva (Robinson, 2024, pág. 123); (4) Evaluación auténtica mediante rúbricas, portafolios y proyectos integra dores que evalúen desempeños en contextos reales.

5. CONCLUSIÓN

El sistema escolar latinoamericana enfrenta un doble obstáculo estructural: la brecha semántica (confusión conceptual sobre competencias) y la brecha epistemológica (carencia de pensamiento sistémico), que se refuerzan mutuamente impidiendo transformación curricular genuina.

La evidencia revela que el 65% de docentes confunde competencias con habilidades aisladas, mientras el 72% carece de formación en pensamiento sistémico, perpetuando enfoques lineales y fragmentados.

El modelo propuesto en este artículo denominado Neurotrivium integración de lectura profunda, escritura reflexiva y oralidad efectiva constituye la competencia universal que



atraviesa todo el currículo y fundamenta cualquier competencia profesional, respondiendo a ambas brechas mediante clarificación conceptual y articulación sistémica.

La diferenciación entre cuatro dimensiones competenciales (vida en sociedad, supervivencia, técnicas laborales, técnicas profesionales) permite diseñar currículos integrales que reconocen al ser humano no solo como trabajador, sino como ciudadano, ser resiliente y agente de transformación social.

La transversalidad curricular solo puede ser motor de transformación si se articula con habilidades cognitivas clave: pensamiento crítico, resolución de problemas, alfabetización digital y ciudadanía activa.

Superar ambas brechas requiere programas de formación docente que integren clarificación conceptual rigurosa, pensamiento sistémico y priorización de competencias lingüísticas fundamentales sobre la fragmentación tecnocrática.

El futuro de El sistema escolar latinoamericana depende de su capacidad para responder a la pregunta fundamental: ¿está la región dispuesta a priorizar competencias fundamentales (lectura, escritura, oralidad) por sobre la fragmentación tecnocrática que ha dominado las últimas décadas?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila-Sánchez, M., & Casas-Cárdenas, G. (2021). Competencias docentes en la era digital: Desafíos y oportunidades. *Revista de Educación Superior*, 50 (2), 175-195.
<https://doi.org/10.36857/resu.2021.198.1675>
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: Educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 6 (2), 89-120.
<https://revistas.um.es/redu/article/view/35241>
- CEPAL. (2022). Panorama social de América Latina 2022. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-2022>
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI: El sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. C. Tedesco, & C. Coll (Eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 101-112). OEI/Fundación Santillana
- Coll, C. (2023). *Aprendizaje y enseñanza en la era digital: Marcos teóricos y aplicaciones prácticas*. Morata
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), UNESCO, UNICEF, & Banco Mundial. (2024). *Marco de recuperación y transformación educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL. <https://repositorio.cepal.org> (repositorio.cepal.org in Bing)
- Corbella, M., & Giuliani, A. (2024). Competencias docentes en América Latina: Diagnóstico y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Educación*, 45 (1), 45-67.
<https://doi.org/10.18172/rle.5234>
- Correa Mosquera, J. D., & Pérez Piñón, F. A. (2022). Transversalidad curricular y pensamiento complejo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 40 (1), 185-203.
<https://doi.org/10.6018/rie.469021>



- Díaz Barriga, Á. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), 37-57.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.15>
- Estupiñán Maldonado, M. (2023). *Competencias profesionales y formación integral en educación superior*. Universidad Pedagógica Nacional
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson. http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. London: Pearson. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3521.6800> (doi.org in Bing)
- Gagne, R. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). Holt, Rinehart and Winston
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós
- Gardner, H. (2023). *A synthesizing mind: A memoir from the creator of multiple intelligences theory*. MIT Press
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata
- Guzmán, I., Marín, R., & Castro, G. (2019). Transversalidad curricular: Desafíos para El sistema escolar del siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 235-248.
<https://doi.org/10.24320/redic.2019.21.e32.2115>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – UNESCO (IIPÉ-UNESCO). (2024). *Planificación educativa en tiempos de incertidumbre: crisis climática, transformaciones tecnológicas y cambios en el mundo laboral*. París: UNESCO. <https://www.iiep.unesco.org>
- López Ibarra, L. (2013). El enfoque por competencias en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58), 147-168.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300008
- Meirieu, P. (2023). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Octaedro
- Mera, J., Allas, T., Tamayo, R., & Zamora, P. (2025). Educación y trabajo en el siglo XXI: desafíos de la globalización, la inteligencia artificial y el aprendizaje en línea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 45–62. <https://doi.org/10.35362/rie782563>
- Moreno Olivos, T. (2010). Competencias en educación superior: Un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, 32 (127), 69-92.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000100005
- Moreno Olivos, T. (2014). Posturas epistemológicas y la formación basada en competencias. *Sinéctica*, 43, 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/76>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para El sistema escolar del futuro*. UNESCO/Paidós
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. París:



UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2019). Future of education and skills 2030: OECD learning compass. París: OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/9789264300002-en> (doi.org in Bing)

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó

Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (1), 1-15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/189>

Perrenoud, P. (2009). Construir competencias desde la escuela (3ª ed.). J. C. Sáez Editor

Quevedo, R. (2016). La Facultad de Agronomía de la Universidad Central de Venezuela en el marco de la educación universitaria. Caracas: Universidad Central de Venezuela

Ramírez, J. (2020). Competencias docentes y transformación educativa en América Latina. Revista de Educación Superior, 49 (194), 255-275.

<https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1124>

Robinson, K. (2023). Escuelas creativas: La revolución que está transformando El sistema escolar. Debolsillo

Robinson, K. (2024). Tú, tu hijo y la escuela: Navegando el sistema educativo (2ª ed.). Grijalbo

Rychen, D. S. (2023). Key competencies for a successful life and well-functioning society (2nd ed.). Hogrefe Publishing

Santos Guerra, M. Á. (2011). La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana (2ª ed.). Narcea

Settati, A., & Guzmán, J. (2021). Formación docente en pensamiento complejo: Estado del arte en América Latina. Revista Complutense de Educación, 32 (2), 235-252.

<https://doi.org/10.5209/rced.68589>

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ª ed.). ECOE Ediciones

UNESCO. (2023). Reimagining our futures together: A new social contract for education.

UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

UNESCO. (2024). Global education monitoring report 2024: Technology in education—A tool on whose terms? UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389759>

UNICEF & CEPAL. (2024). Educación en América Latina: aprendizajes fundamentales y brechas de equidad. Santiago de Chile: CEPAL. <https://repositorio.cepal.org> (repositorio.cepal.org in Bing)

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA: Alonso Camacaro (AC)



1. Conceptualización: (AC)
2. Curación de datos: (AC)
3. Análisis formal: (AC)
4. Adquisición de fondos: (AC)
5. Investigación: (AC)
6. Metodología: (AC)
7. Administración del proyecto: (AC)
8. Recursos: (AC)
9. Software: (AC)
10. Supervisión: (AC)
11. Validación: (AC)
12. Visualización: (AC)
13. Redacción – borrador original: (AC)
14. Redacción – revisión y edición: (AC)