

RETOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS TRANSFRONTERIZOS DE PORTUGAL Y ESPAÑA A FAVOR DE LAS «COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI»

*Challenges of the Border Educational Centers of Portugal
and Spain Towards the «21st Century Skills»*

Ana MILHEIRO SILVA*, Laura GARCÍA-DOCAMPO**, Sofia MARQUES SILVA* y María del Mar LORENZO-MOLEDO**

*Universidade do Porto. Portugal.

anamilheirosilva@fpce.up.pt; sofiamsilva@fpce.up.pt; <https://orcid.org/0000-0002-3164-4189>; <https://orcid.org/0000-0002-2688-1171>

**Universidade de Santiago de Compostela. España.

laura.garciadocampo@usc.es; mdelmar.lorenzo@usc.es

<https://orcid.org/0000-0002-5181-1482>; <https://orcid.org/0000-0002-2768-3329>

Fecha de recepción: 03/02/2021

Fecha de aceptación: 06/05/2021

Fecha de publicación en línea: 01/01/2022

Cómo citar este artículo: Milheiro Silva, A., García-Docampo, L., Marques Silva, S., y Lorenzo-Moledo, M.^a del M. (2022). Retos de los centros educativos transfronterizos de Portugal y España a favor de las «competencias para el siglo XXI». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 167-187. <https://doi.org/10.14201/teri.25682>

RESUMEN

En el ámbito del Marco Estratégico de Educación y Formación 2020, la recomendación de Competencias para el siglo XXI define competencias clave que los centros educativos de los estados miembros de la Unión Europea deben desarrollar con niños y jóvenes. Este artículo explora el trabajo de los centros públicos de educación

secundaria ubicados en los territorios fronterizos del norte de Portugal-Galicia (España) en torno a dichas competencias.

Las regiones fronterizas Portugal-España presentan ciertas desigualdades sociales, económicas, culturales y educativas, pero también la posibilidad de dinámicas locales prometedoras y de cooperación transfronteriza. A su vez, los centros educativos se encuentran, en estos territorios, con menos oportunidades ante el reto de dar respuesta a las Competencias para el siglo XXI, entendiendo estas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permite al alumnado construir su lugar como sujeto en una sociedad en continuo cambio.

El objetivo de este artículo es comprender cómo estos centros organizan su acción educativa para el desarrollo de estas competencias, analizando sus documentos escolares. Para ello, se realizó un estudio cualitativo con análisis de contenido temático de veintidós documentos oficiales (once portugueses y once españoles) mediante un proceso cuidadoso de lectura flotante, codificación, categorización e interpretación.

Los resultados indican que los centros analizados recogen estas competencias en sus documentos, sin embargo, también se verifica que no son una prioridad y no presentan muchas estrategias para su desarrollo. Entre las categorías de competencias analizadas, se destaca que las habilidades para la vida son las más presentes en los proyectos educativos de los centros portugueses y españoles, coincidiendo con las que tienen mayor presencia en los documentos que a nivel nacional orientan los sistemas educativos. Este estudio propone una articulación entre las recomendaciones educativas globales, europeas, nacionales y locales, teniendo en cuenta las especificidades de las escuelas fronterizas.

Palabras clave: igualdad de oportunidades; competencia; frontera; educación secundaria; escuelas de frontera.

ABSTRACT

Within the 2020 Strategic Framework for Education and Training, the recommendation of 21st century skills guide the definition of competencies that schools in the member states of the European Union must develop with children and young people. This article focuses on the work of secondary public schools localized in the border territories of northern Portugal-Galicia (Spain) about these competencies.

The Portugal-Spain border regions present some social, economic, cultural and educational inequalities, but also by the possibility of dynamic local promises and cross-border cooperation. Simultaneously, the educational centers, also in these territories with fewer opportunities, need to face challenge of 21st century competencies, understanding these as the set of knowledge, skills, attitudes and values that allow students to rise their place in a society in continuous change.

The purpose of this article is to understand how these border educational schools organize their educational activities to develop these skills, analyzing school official documents. A qualitative study was developed through thematic analysis of content of twenty-two official documents (eleven Portuguese and eleven Spanish).

The results indicate that the analyzed schools include these competencies in their documents. However, it also seems that it is not a priority in educational action, and there are few strategies proposed for putting them into practice. Among the categories of competences analyzed, it stands out that life skills are the most present in the educational projects of the Portuguese and Spanish schools, coinciding with those that are most reflected in the documents that guide educational systems at the national level. This study proposes an articulation between global, European, national and local educational recommendations considering the contextual needs and specificities of schools in border regions.

Key words: equal opportunities; competence; secondary education; schools in border regions.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo abordaremos la apropiación de las directrices educativas europeas por parte de los centros educativos de Portugal y España, centrándonos específicamente en la región norte de Portugal con Galicia (España). El objetivo es explorar, a partir del análisis de documentos escolares, cómo los centros educativos públicos fronterizos traducen estas competencias en sus preocupaciones y acción educativa.

El trabajo se enmarca en un proyecto nacional portugués que tiene como objetivo comprender la influencia de factores individuales, contextuales, institucionales y sistémicos en las biografías de los jóvenes en las regiones fronterizas¹.

Así, es importante reconocer las especificidades sociales, económicas, culturales y educativas de estos territorios, considerados por la UE como zonas de desarrollo 1 (Silva, 2014; Vázquez, 2015). También es importante reconocer el potencial de estas regiones, aprovechando las dinámicas locales prometedoras, sus recursos naturales, su patrimonio y las oportunidades de cooperación (UE/FEDER, 2017).

Concretamente, en la frontera norte de Portugal-Galicia, de los once municipios del lado portugués, unos se caracterizan por una densidad de población similar a los territorios costeros (los municipios más cercanos al océano Atlántico y al río Miño), y otros por una menor densidad de población (municipios más al interior), a excepción de Chaves (PORDATA, 2019). En general, todos los municipios tienen valores altos con respecto al índice de envejecimiento (PORDATA, 2019). Por su parte, en la zona gallega, se identifican características similares, siendo un territorio especialmente despoblado. En esta Comunidad Autónoma las provincias limítrofes con el país luso son Pontevedra y Ourense, que suman un total de ocho y 16

1. GROW.UP-Crescer em Regiões de Fronteira em Portugal: Jovens, Percursos Educativos e Agendas; PTDC/CED-EDG/29943/2017

municipios, respectivamente. Su población, a grandes rasgos, se caracteriza por presentar un índice de envejecimiento elevado (Instituto Galego de Estatística, 2020).

La existencia de desigualdades educativas en las regiones fronterizas coexiste con el reconocimiento de la importancia de la escuela en estos territorios, incluso a nivel de desarrollo económico y demográfico, a pesar de las limitaciones y algunas desventajas específicas que se pueden encontrar en estas regiones. Son centros educativos con menor oferta y diversidad formativa, mayor dispersión geográfica acompañada de una red de transporte insuficiente y una gran distancia a las instituciones de Educación Superior (Lorenzo Moledo y Santos Rego, 2004; Silva y Silva, 2018).

Estudios en entornos periféricos destacan la influencia de los centros escolares, no solo en la vitalidad y dinámica de sus comunidades, sino también como mecanismo de participación e inclusión de sus jóvenes (Amiguinho, 2008; Heggen, 2000). La escuela, institución inseparable de la vida en sociedad y crucial en la formación de ciudadanos/as libres (Freire, 1967), también juega un papel fundamental en el desarrollo local de estas regiones. Así, las escuelas que promueven con sus jóvenes el desarrollo de competencias consideradas fundamentales en un mundo en constante cambio ven su importancia maximizada en estos contextos en los que los jóvenes tienen menos oportunidades de desarrollar estas competencias a través de la escuela.

Para este artículo en torno a las competencias para el siglo XXI en centros fronterizos, tomamos como eje principal de análisis *El Proyecto de Enseñanza y Evaluación* (ATC21S) recogido por la OECD (Ananiadou y Claro, 2009), que se basa en el trabajo de Binkley *et al.* (2012). El modelo de estos autores consta de cuatro grandes categorías (formas de pensar, formas de trabajo, herramientas para trabajar y habilidades para la vida en el mundo) que, a su vez, muestran subcategorías centradas, a diferencia de otras propuestas, no solo en conocimientos y habilidades, sino que también recoge ejemplos de posibles actitudes, valores y aspectos éticos vinculados con cada una de ellas.

Considerando este modelo, se procedió al análisis de contenido temático de documentos oficiales equivalentes de los centros de ambos lados de la frontera: «*Proyectos Educativos de Agrupaciones Escolares portuguesas*» y «*Proyectos Educativos de Centros españoles*».

1.1. *Competencias clave para los desafíos del siglo XXI*

Las transformaciones acaecidas en todas las dimensiones de la sociedad en las últimas dos décadas relacionadas con la digitalización, la movilidad y la diversidad cultural, han llevado a la necesidad de invertir en la formación de personas preparadas para mundos cambiantes, ya sea a nivel laboral, social o de mercado. En este sentido, los artículos publicados en las dos últimas décadas destacan los cambios que el mundo global coloca en las escuelas en la formación de sus jóvenes (Estefanía, 2005; Volman *et al.*, 2020).

Pensar en la escuela implica, con la entrada del nuevo siglo, que se considere críticamente un término que se ha ido introduciendo progresivamente en diferentes sectores sociales: el concepto de «competencia». Hoy en día, es ampliamente considerado en el ámbito educativo (OECD, 2018) trayendo a debate un nuevo tema educativo enfocado en demandas que es necesario anticipar. Asimismo, ha crecido la preocupación por una educación de calidad y que implique convertir al alumnado en personas críticas, reflexivas y con capacidad para construir su lugar como sujeto en una sociedad en continua evolución, cuyos objetivos fluctúan entre las necesidades personales y las del entorno en el que el alumnado se desarrolla.

Esteve *et al.* (2013) señalan que las competencias no pueden considerarse listados de contenidos que se deban memorizar, sino que se deben incluir conocimientos y habilidades, actitudes y estrategias que han de ser promocionadas, llevando a debate cuál es el rol pedagógico que aquí pueden desempeñar los centros educativos. En este sentido, parafraseando a Monereo y Pozo (2007) «ser competente» implica tener habilidades en la ejecución de una tarea concreta, pero a su vez ser capaz de utilizar las habilidades adquiridas para ir más allá de lo aprendido y alcanzar una solución adecuada a la tarea, considerando conocimientos, habilidades y actitudes y valores.

Si bien el informe Delors (1996) es un punto clave en la reflexión en torno a las competencias que se deben abordar (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser) son muchas las diferentes propuestas que han ido surgiendo. En la literatura, encontramos una amplia posibilidad taxonómica: competencias básicas-genéricas-específicas, duras-blandas, cognitivas-procedimentales-actitudinales, etc. seleccionando la clasificación de acuerdo con el ámbito en el que se pretende implementar (Contreras, 2011).

Con la llegada del nuevo siglo, estas competencias han tenido que reformularse para conseguir dar una respuesta adecuada a las nuevas demandas. En este sentido, Esteve *et al.* (2013) indican que son varias las propuestas que se han ido desarrollando en torno a competencias clave para los estudiantes del siglo XXI. Un ejemplo sería el «*Framework for 21st Century Learning*», que contempla habilidades para la vida y la carrera profesional, alfabetización digital y habilidades para el aprendizaje y la innovación, donde se hace referencia al modelo de las 4 C (pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad) (Battelle for Kids, 2007). Otro ejemplo sería el «*Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*» que propone la OECD (2005) con el uso de herramientas de forma interactiva, el relacionarse en grupos heterogéneos.

A los ya citados se añadiría *El Proyecto de enseñanza y evaluación* (ATC21S) (Ananiadou y Claro, 2009) centrado en el Modelo KSAVE. Este modelo, a diferencia de los anteriores, destaca por ir más allá de las habilidades y conocimientos y contemplar también actitudes, valores y ética en cada una de sus categorías. La primera, «formas de pensar» se centra en la capacidad de reflexión y la actitud crítica, incluye creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones

y aprendizaje. En cuanto a «formas de trabajo» se contemplan la comunicación y colaboración en perspectiva a un trabajo cada vez más globalizado y consciente de las diferentes culturas. Por su parte, las «herramientas para trabajar» abarca tecnología de información y comunicaciones y la alfabetización de la información que facilitan la conexión entre individuos y el trabajo en red. Por último, las habilidades para la vida en el mundo (ciudadanía, la vida y la carrera, y la responsabilidad personal y social) permiten a las personas tener capacidad de adaptación a todas las realidades de una ciudadanía en continua evolución y cambio (Binkley *et al.*, 2012).

Los planes de estudio han de ser amplios y flexibles, adaptarse a una educación centrada en competencias. Sobre todo, en términos pedagógicos se considera que las estrategias de enseñanza y aprendizaje como el trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos son formas adecuadas de promover competencias para el siglo XXI. Se destaca el valor pedagógico y transformador que ofrece, a su vez, la creación de redes internacionales de colaboración educativa que permitan continuar mejorando en educación (Scott, 2015).

La principal finalidad de estas competencias ha de ser facilitar al alumnado las herramientas necesarias para adaptarse a un mundo en continua evolución, dando respuesta a todas las posibles dimensiones y contribuyendo activamente a un desarrollo óptimo del conjunto de la sociedad del siglo XXI.

En definitiva, las pautas educativas invaden la dinámica de la escuela y reclaman nuevas formas organizativas. Es importante que los centros educativos de las regiones periféricas coordinen su acción educativa a nivel local (respondiendo a las dificultades y aprovechando su potencial), integrando al mismo tiempo las pautas educativas compartidas por las escuelas de otros territorios.

2. CENTROS EDUCATIVOS DE FRONTERA

Las regiones fronterizas se han caracterizado por limitaciones económicas, culturales, sociales y demográficas, así como por menores oportunidades laborales y educativas (Lorenzo Moledo y Santos Rego, 2004; Silva, 2014; Vázquez, 2015; Yndigegn, 2003). Estas debilidades también se reflejan en los territorios de la franja fronteriza Portugal-España (UE/FEDER, 2017). Se trata, mayoritariamente, de zonas rurales o semiurbanas, en las que la baja densidad de población se reúne con el alto envejecimiento, y la economía de servicios va acompañada de una baja diversificación de la economía local, apoyada principalmente por la agricultura y el turismo. A ello se añade la falta de estrategias para la promoción de la escuela rural, imponiéndose criterios político-económicos que obligan al cierre de los centros de estas zonas (Amiguiño, 2008).

A pesar de los desafíos a los que se enfrentan estas regiones, es importante resaltar las dinámicas prometedoras que desarrollan sus comunidades a nivel local, la pertenencia y conocimiento de las limitaciones y el potencial de su patrimonio

y recursos naturales, así como el beneficio que pueden derivar de la cooperación transfronteriza (Silva, 2014; Vázquez, 2015).

2.1. *Los centros educativos en la zona española (Galicia)*

De los 24 municipios ubicados en esta zona, cuatro no tienen ningún centro educativo y este número se reduce todavía más cuando se pone el foco en los centros que imparten educación secundaria obligatoria. Es el caso, de dos municipios de la provincia de Pontevedra que no tienen ninguno o de Ourense, donde solo tres de los 16 ayuntamientos tienen centros que ofrecen estas enseñanzas (Instituto Galego de Estatística, 2020).

Centrándonos solo en los municipios con centros que ofrecen educación secundaria, es importante destacar el hecho de que, si bien el número de centros educativos se ha mantenido en los últimos años, no se puede decir lo mismo del alumnado, al observarse una disminución generalizada (produciéndose solo una tendencia inversa en Salvaterra de Miño), del total de alumnos y alumnas con matrícula en sus centros (Instituto Galego de Estatística, 2020) (Tabla 1).

Sobre estas escuelas, algunos trabajos señalan la escasez de recursos humanos y materiales y destacan que las condiciones socioeconómicas de las familias tampoco son muy favorables, a lo que se une una baja participación en la escuela. Esto puede suponer un importante impacto para el rendimiento académico ya que aprendizaje se optimiza si las familias y las escuelas colaboran (Santos Rego *et al.* 2012).

2.2. *Los centros educativos en la zona portuguesa*

Para este artículo, nos propusimos explorar los Proyectos Educativos de Agrupaciones Escolares en el norte de Portugal en la zona limítrofe con Galicia y se identificaron once municipios portugueses, todos con Agrupaciones Escolares cuya oferta formativa se extiende desde preescolar hasta el 12.º grado.

Datos recientes de la Dirección General de Estadísticas de Educación y Ciencia (DGEEC, 2020) indican que estas escuelas han experimentado una disminución en la población estudiantil (Tabla 1). En cuanto a las características, entre el alumnado hay un gran porcentaje que se beneficia del apoyo de la acción social escolar, destacando las dificultades de carácter económico. La mayoría de estas escuelas no carecen de recursos materiales. En relación con los padres, madres y tutores, a pesar de la existencia de Asociaciones, sigue siendo necesario promover su mayor participación e implicación. Como se mencionó anteriormente, la colaboración escuela-familia es fundamental para el camino educativo de los jóvenes (Santos Rego *et al.*, 2012), por eso lo destacamos en este artículo.

Se trata de escuelas parejas en cuanto a las características de sus estudiantes y de la comunidad en la que se insertan.

TABLA 1
 MUNICIPIOS QUE IMPARTEN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
 EN ESPAÑA Y EN PORTUGAL

Municipio	Centros públicos con Educación Secundaria Obligatoria (2019)	Alumnado de centros públicos en Educación Secundaria Obligatoria (2010)	Alumnado de centros públicos en Educación Secundaria Obligatoria (2019)
A Guarda	1	437	422
O Rosal	1	246	221
Tomiño	1	462	370
Tui	2	812	786
Salvaterra de Miño	1	278	323
As Neves	1	192	165
Padrenda	1	60	47
Verín	2	741	592
A Gudiña	1	62	33
Caminha *	1	1.214	428
Vila Nova de Cerveira *	1	741	200
Valença *	1	435	276
Monção *	1	874	649
Melgaço *	1	319	190
Arcos de Valdevez *	1	1.050	636
Ponte da Barca *	1	425	356
Terras de Bouro *	1	238	92
Montalegre *	1	259	181
Chaves *	3	2.590	1.599
Vinhais *	1	146	120

Leyenda: *municipio portugués.

Fuente: Instituto Galego de Estatística (2020) y PORDATA (2019)

3. MÉTODO

3.1. Selección de la muestra

El análisis se centra en los centros educativos públicos fronterizos que ofrecen educación secundaria obligatoria (Tabla 2). En Portugal, la educación obligatoria dura 12 años y en España se extiende 10 años. En el primer país, se llevó a cabo el análisis de los documentos de las escuelas con oferta de 10º, 11º y 12º años de escolaridad) y en España se analizaron los documentos de los centros con 1º, 2º, 3º y 4º.

Al tratarse de sistemas educativos diferentes, en Portugal los documentos se refieren a la agrupación de centros (desde la educación preescolar hasta la educación secundaria), mientras que en España se refieren a centros que ofrecen educación secundaria obligatoria (ocho Institutos de Educación Secundaria y tres Colegios Públicos Integrados). Los centros que aquí se analizan son de titularidad pública, ante la baja presencia de centros privados en la zona y la mayor dificultad para el acceso a sus datos.

TABLA 2
 MUESTRA

	España	Portugal
N.º de municipios	9	11
Centro educativo	8 institutos de Educación Secundaria y 3 Colegios Públicos Integrados	11 agrupaciones Escolares
Enseñanza	1º, 2º, 3º y 4º (Educación Secundaria Obligatoria)	10º, 11º y 12º (Educación Secundaria Obligatoria)
N.º de documentos	11	11
Tipo de documento	Proyectos Educativos de Centro	Proyectos Educativos de Agrupaciones Escolares
Codificación en el análisis	PEEn	PEPn

Con el fin de aproximar el número de documentos a analizar, se involucró en la investigación a todos los centros con educación secundaria del territorio español involucrado (11 centros repartidos en nueve municipios), destacando que

15 municipios de la frontera no ofrecen educación secundaria. En el caso portugués, se contó con todos los municipios de la frontera norte-gallega y los centros se seleccionaron de acuerdo con los criterios: i) en los municipios fronterizos donde solo había un centro con secundaria se seleccionaba el centro; y ii) en los municipios con más de un centro con secundaria se hizo una selección aleatoria (solo sucedió en Chaves). A nivel nacional, en Portugal hay diez municipios que no ofrecen a sus jóvenes la posibilidad de completar la educación obligatoria en su zona de residencia. Sin embargo, ninguno de estos municipios se ubica en la Frontera Norte de Portugal-Galicia.

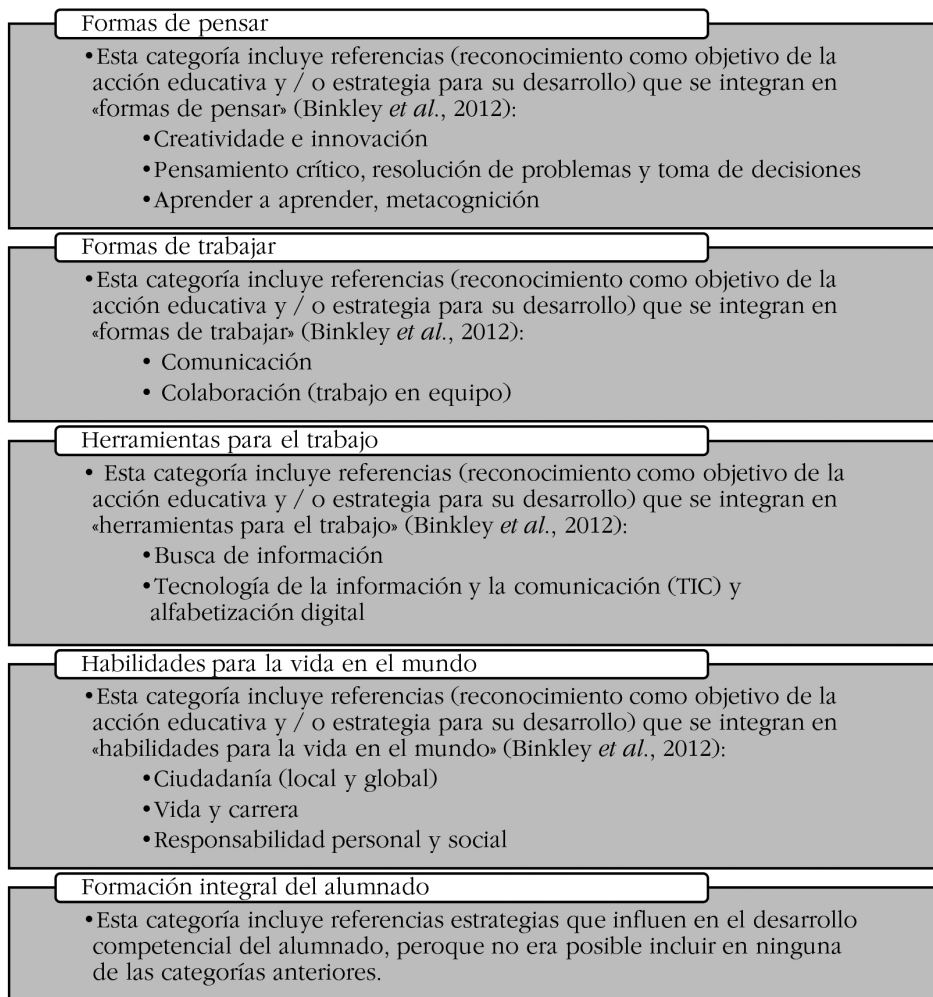
Los documentos oficiales analizados, denominados «*Proyectos educativos de Agrupaciones Escolares*» en Portugal y en España «*Proyectos Educativos de Centro*», presentan la posición de la escuela en cuanto a su misión, prioridades, problemas y estrategias prácticas para su consecución. Al ser documentos que expresan las intenciones de los actores educativos, nos permiten explorar su visión de la acción educativa del centro (Batista, 2012; Silva y Silva, 2018).

3.2. *Procedimiento de recogida y análisis de datos*

Para la realización de este trabajo se procedió, en primer lugar, a obtener todos los documentos más recientes de agrupación de escuelas (Portugal) y de centro (España) que se analizarían. Los documentos portugueses se recopilaban a través de la página web oficial de cada institución. En cuanto a los españoles, dado que no todos los documentos están disponibles en la web institucional, fue necesario solicitar algunos de ellos directamente a las direcciones. Una vez recolectados los documentos, recurrimos al análisis de contenido temático, que implicó lectura flotante, codificación, categorización, refinamiento e interpretación (Bardin, 2011). Al desarrollar este cuidadoso proceso, optamos por el análisis de contenido manual. La prioridad fue prestar atención al significado de las palabras escritas, independientemente del idioma portugués o español, cumpliendo con la especificidad de este estudio transfronterizo. Siempre se ha trabajado con el material en su idioma original, y solo se tradujo durante la redacción del artículo. El intervalo temporal empleado para todo el procedimiento fue de abril a diciembre del 2020.

El análisis de contenido temático se desarrolló a partir de categorías propuestas por Binkley *et al.* (2012) y descritas en el apartado anterior. Asimismo, se añadió una categoría independiente, «formación integral del alumnado», que englobaba aquellos aspectos complementarios influyentes en su desarrollo competencial tales como intercambios o mención a actividades extracurriculares o participación en determinados proyectos, que no era posible incluir en ninguna de las categorías propuestas (Figura 1). Usamos la frase/párrafo como unidad de análisis.

FIGURA 1
CATEGORÍAS EMPLEADAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS



4. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN. COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI EN CENTROS EDUCATIVOS DE LA FRONTERA GALLEGO-PORTUGUESA: PRIORIDADES Y ESTRATEGIAS

Para llevar a cabo el análisis de la información se describen los resultados obtenidos en la parte española y en la parte portuguesa, tomando como referencia las categorías ya descritas y una comparativa de ambas realidades. Los documentos portugueses se referenciarán con el acrónimo PEP y PEE (Tabla 2).

4.1. *Las competencias en los centros educativos de la zona española (Galicia)*

A nivel legislativo, es importante mencionar que el Real Decreto 1105/2014, establece el currículo básico de educación secundaria en el que se detallan competencias que deben ser adquiridas por el alumnado, que son recogidas por primera vez en la Ley Orgánica de Educación (BOE, 3 de mayo de 2006), posteriormente con ciertas modificaciones, por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, 9 de diciembre de 2013).

En líneas generales, el análisis de los documentos sugiere que existe una descompensación en cuanto a cómo los documentos hacen referencia a unas u otras competencias. En este sentido, lo relativo a las «formas de pensar» y lo que ello implica aparece en solo ocho documentos de los analizados, sin mucho detalle. Por el contrario, las «habilidades para la vida en el mundo» figuran en todos los documentos, con un mayor nivel de profundidad y se aportan muchos ejemplos sobre sus posibilidades de aplicación a través de actividades y proyectos. Lo mismo ocurre con «la competencia digital» (a la que la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, concede un importante papel), situada dentro de «herramientas para el trabajo», ya que todos los documentos recogen la presencia de las TIC, por más que 4 de ellos hagan referencia únicamente al equipamiento informático y no presten atención a la competencia en sí.

Tomando como punto de partida las «formas de pensar», los documentos anuncian algunas propuestas y proyectos, sin embargo, solo citan algunos ejemplos de cómo abordarlas, tal y como se describe a continuación. En lo concerniente a «creatividad e innovación», se contempla la participación en determinados proyectos innovadores como las «*meteoescolas*» (PEE5). Sin embargo, en la mayoría de los casos, se menciona la necesidad de proporcionar al alumnado actitudes que impliquen innovación y creatividad, pero no se recogen actividades concretas al respecto o se vinculan a la formación docente (PEE1).

En cuanto al «pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones», en cuatro centros se menciona en sus documentos una preocupación por el fomento del espíritu democrático (PEE 2, 3, 4, 5). Sin embargo, no se proporciona mucha información en cuanto a la forma de llevar a cabo esto, destacando solo algunas propuestas como la dramatización de situaciones que impliquen la resolución de problemas (PEE 7) o la propuesta de actividades prácticas diarias que fomenten la actitud crítica junto con el interés y la motivación (PEE 9). Por su parte, en relación con la competencia de «aprender a aprender», son pocos los centros que la contemplan. Así, por ejemplo, el PEE 8 se refiere a la competencia en sí, pero no se detalla cómo se prevé trabajarla. Solo dos de los centros educativos hacen referencia a que el alumnado se implique «en su propio período de aprendizaje» (PEE 3, p. 6) y en uno de los centros (PPE 9), detallan para este fin proponer actividades y técnicas de trabajo como esquemas o resúmenes, que fomenten la autonomía del alumnado.

En lo relativo a las «formas de trabajar», debemos comenzar con la «comunicación», haciendo mención principalmente al valor de la lengua gallega y la potenciación de su uso. Son destacables las dificultades comunicativas con respecto al entorno en general ya que la dispersión geográfica dificulta la convivencia y la posibilidad de intercambios comunicativos. Como actividades se contemplan la elaboración de una revista escolar (PEE 5), así como talleres de lengua, elaboración de textos o realización de presentaciones orales (PEE 7). El trabajo en equipo nos sitúa sobre el fomento de la convivencia y resolución de conflictos (PEE 2, 6), y se introducen actividades colaborativas intercentros (PEE 3) o se indica que la metodología favorecerá el trabajo cooperativo del alumnado (PEE 5) y se propone el empleo de dinámicas de grupo (PEE 9).

Cambiando de bloque, en cuanto a lo que serían «herramientas para el trabajo», concluimos que la «búsqueda de información» está prácticamente ausente en los documentos de los centros. Solamente tres de ellos hacen referencia a la «elaboración de pequeños proyectos de investigación o de actividades que conlleven la búsqueda de información» (PEE 5, p. 30) y a la colaboración con la biblioteca para realizar talleres de «educación documental» (PEE 7, 9).

La competencia digital integra la «tecnología de la información y la comunicación (TIC)» y la «alfabetización digital». En este caso, se recoge en numerosos documentos (PEE 1, 3, 4, 6) información relativa al equipamiento informático del centro, pero no se hace alusión a cómo se pretende abordar esta competencia. En algunos casos, se menciona la mejora del empleo de las TIC como una forma de comunicación con las familias (PEE 3, 6), se proponen proyectos digitales para trabajar en determinados cursos sin libros de texto impresos (PEE 11) y se hace referencia a la existencia de un Plan TIC que contempla actividades que implican el uso de redes sociales o de «*You Tube*» para dinamizar contenidos (PEE 7).

En cuanto al cuarto bloque, «habilidades para la vida en el mundo», se incluye la «ciudadanía (local y global)», «vida y carrera» y «responsabilidad personal y social». Aquí podríamos englobar distintas propuestas y programas con temáticas variadas que abarcan, entre otras: educar en hábitos saludables (PEE 5, 6, 7, 8), realizar talleres afectivo-sexuales (PEE 1, 3, 8), sensibilizar ante problemas de xenofobia y racismo (PEE 3), trabajar la mediación (PEE 2), fomentar el diálogo abierto y la tolerancia (PEE 9) y rechazar aquellos juegos que inciten a la violencia (PEE 8), concienciar de los riesgos de internet y las nuevas tecnologías (PEE1), trabajar la coeducación y la igualdad de género a través de actividades transversales y contemplándola en las propias programaciones (PEE 1, 3, 6, 10), educar ante el consumo mediante actividades que impliquen analizar críticamente anuncios publicitarios (PEE 8), trabajar la educación ambiental con diferentes proyectos (plantación de árboles, campañas de sensibilización, reciclaje, compostaje, limpieza de espacios...) (PEE 1, 3, 4).

Todo lo indicado se completa con otras iniciativas a favor del desarrollo integral del alumnado como podría ser la realización de intercambios (PEE 1, 4, 5),

favoreciendo incluso intercambio del profesorado (PEE 5), lo que influirá de forma directa en la formación del propio alumnado. Coincidiendo con la situación en una zona de frontera, se hace referencia a algunas colaboraciones con centros de Portugal (PEE 4), a la necesidad de favorecer las relaciones con el país vecino dadas las similitudes históricas, sociales y económicas (PEE 6) y a encuentros socioculturales luso-galaicos con jornadas anuales de confraternización (PEE 7). En todo caso, como podemos observar, son muy poco los centros que ofrecen la oportunidad de proyectos compartidos con centros de otro lado de la raya.

En líneas generales, es posible indicar que se hace alusión de alguna manera a todas las competencias, sin embargo, no queda muy claro en muchos casos, cuáles son las estrategias que emplean dichos centros para poder desarrollarlas.

4.2. *Las competencias en los centros educativos de la zona portuguesa (Norte de Portugal)*

El sistema educativo portugués ha adoptado, desde el año académico 2017/2018, un documento de orientación educativa (Ministerio de Educación/Dirección General de Educación [ME/DGE] y Pedroso, 2017) que explora un conjunto de competencias para los estudiantes tras finalizar la escolaridad obligatoria y que refuerza a las que se refiere este artículo. A través del análisis de contenido realizado al PEP, se verifica que, entre las competencias para el siglo XXI, las competencias orientadas a la «vida en el mundo» son las que más se trabajan las escuelas portuguesas y las que presentan más estrategias de desarrollo asociadas. A su vez, el resto de las competencias analizadas aparecen menos referenciadas y con pocas estrategias de desarrollo asociadas.

Centrándose en las «formas de pensar», el análisis indicó que las escuelas presentan en sus objetivos, principios curriculares, valores y líneas de acción educativa preocupaciones de «creatividad e innovación», «pensamiento crítico y autonomía», así como «aprendizaje aprender». Aunque presentes en el PEP, estas preocupaciones no son transversales a todas las escuelas y se mencionan brevemente en los documentos. En cuanto a «creatividad e innovación», se encontró que estas se denominan de manera genérica y como valores (PEP 1) u objetivos de la acción educativa de las escuelas (PEP 4, 5): «apoyar proyectos innovadores, de profesores y estudiantes, que promuevan la autonomía, la creatividad y el emprendimiento» (PEP 5, p. 24). En cuanto al «pensamiento crítico y resolución de problemas», solo las escuelas PEP 7 y 11 consideran esta prioridad a nivel de los objetivos de su acción educativa. «Aprender a aprender» también aparece como un objetivo de algunas escuelas, aunque son minoritarias (PEP 5, 8).

La categoría «formas de trabajar» es la que menos está presente en los discursos del PEP. Solo una escuela presenta claramente, en sus objetivos estratégicos, la movilización de estrategias que potencien el trabajo en equipo y la comunicación entre su alumnado (PEP 5). Generalmente, estas formas de trabajo aparecen asociadas

principalmente a figuras adultas en la escuela. Específicamente para los estudiantes de lengua portuguesa no nativa, existen preocupaciones lingüísticas (PEP 2).

Las «herramientas para el trabajo» constituyen la segunda categoría menos presente en los documentos. Las escuelas tienen como objetivos promover los conocimientos y habilidades de sus alumnos a nivel de investigación, movilización y recuperación de información de forma crítica y progresivamente autónoma (PEP 3, 6), tales como potenciar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las diferentes actividades del colegio (PEP 2) y desarrollar las competencias digitales en los estudiantes (PEP 7). En este contexto, solo un PEP presenta estrategias para estos objetivos, que son «desarrollo de proyectos relacionados con el tema de la innovación, el desarrollo y las nuevas tecnologías» (PEP 7, p. 16). En general, las escuelas no carecen de recursos y equipamiento.

En cuanto a la «vida en el mundo», es el dominio de competencias para el siglo XXI que ocupa más PEP analizados. Cabe señalar que, además del «Perfil de alumnos egresados de la escolaridad obligatoria» (ME/DGE y Pedroso, 2007), esta área de competencia también está impulsada por la «Estrategia Nacional de Educación para la Ciudadanía» (Asamblea de la República [AR], 2016) y por el respectivo Grupo de Trabajo de Educación para la Ciudadanía en desarrollo desde 2016. Esta preocupación también se desarrolló mediante el componente de Ciudadanía y Desarrollo que ha sido obligatorio en el plan de estudios en todas las escuelas desde 2018 (AR, 2017). Estas pautas están referenciadas en el PEP analizados.

El dominio de competencias «la vida en el mundo» es el único que está, de manera transversal, presente en todos los PEP analizados. En lo que respecta a la «ciudadanía local y global», esta preocupación se manifiesta desde el propósito de formar al joven como ciudadano: «la misión principal del Agrupación Escolar es educar/formar personas y ciudadanos cada vez más dotados de mejores cualidades, intervencionistas, para construir una sociedad más armoniosa, justa y democrática» (PEP 7, p. 5). El enfoque de estas escuelas a nivel de ciudadanía se extiende al desarrollo moral, cívico, personal e interpersonal del joven (PEP 3, 4, 5, 6, 7, 8), temas ambientales (PEP 7, 8), patrimonio histórico y local (PEP 3, 7, 9), voluntariado y solidaridad (PEP 1, 3), salud (PEP 5, 9), bienestar (PEP 5), sostenibilidad social, cultural, económica y ambiental (PEP 5), conservación de las instalaciones escolares (PEP 7), educación sexual (PEP 8) y ciudadanía europea (PEP 9). En términos de estrategias, los proyectos educativos proponen medidas de carácter solidario, educación ambiental, promoción del patrimonio local, intercambio y cooperación entre instituciones (PEP 1, 3, 7, 9).

En cuanto a «vida y carrera», se identifican dos líneas transversales en los PEP: i) promover el desarrollo de habilidades relevantes para el futuro profesional de los jóvenes, especialmente para los estudiantes de cursos profesionales; ii) generar oportunidades para que los jóvenes construyan su camino educativo y profesional de manera informada y en sus áreas de interés. En lo relativo a las competencias para

el futuro, destaca la actitud emprendedora (PEP 3) y la referencia a competencias que pueden ser útiles, específicamente para los cursos de formación profesional («*soft skills*» y «*hard skills*», PEP 6, p. 26). En cuanto al seguimiento de itinerarios formativos y la preparación de itinerarios profesionales en las áreas de interés, se destacan los objetivos de diversificar la oferta formativa, ofrecer docencia articulada (PEP 1, 5) y formación profesional (PEP 7, 9), articular la oferta educativa en función de las necesidades del municipio (PEP 6), difundir información de apoyo a la creación de empleo (PEP3), invertir en orientación vocacional y profesional (PEP 5, 6, 9), evitar que tengan que salir de la región para realizar estudios (PEP 9). También es importante mencionar algunas estrategias para el seguimiento de los caminos de los jóvenes al ingresar en el mercado laboral, a saber, los cursos de formación profesional (PEP 7) y el esfuerzo por establecer alianzas con instituciones educativas (PEP 2) u otros para promover la empleabilidad de los jóvenes (PEP 6). Las Agrupaciones Escolares, conscientes de las desventajas de sus contextos, invierten su acción educativa en promover las condiciones de los itinerarios educativos de los jóvenes: «la Agrupación escolar debe desencadenar un mecanismo que les permita minimizar las limitaciones que la situación de lejanía supone a las familias y estudiantes» (PEP 9, p. 6).

En cuanto a la «responsabilidad personal y social», los PEP ponen menos énfasis en esta dimensión de la «vida en el mundo», descentralizando de la responsabilidad personal y social y enfatizando la acción de la escuela a favor de la participación de los jóvenes en la vida escolar (PEP 7). En la escuela se identifican los objetivos de incrementar y fomentar la participación de los jóvenes dentro y fuera del aula se identifican en varios PEP, en términos de procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también en cuanto a clubes, concursos, proyectos, actividades propuestas de forma individual o a través de sus representantes — asociación de estudiantes, delegados de clase (PEP 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11).

En relación con otras competencias, en el PEP también hemos identificado estrategias escolares para la formación integral de los estudiantes que pueden potenciar las competencias para el siglo XXI. Es importante destacar la valorización de la enseñanza teórica, pero también de la enseñanza práctica y experimental en diferentes ámbitos: artístico, musical, desarrollo físico (PEP 1, 2, 3, 7, 9). Estas escuelas postulan una articulación con actividades extraescolares con el fin de enriquecer el currículo, un compromiso de implicación en proyectos internos, locales, nacionales e internacionales, así como intercambios (PEP 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9). Uno de los servicios valorado de forma transversal en los PEP, de forma transversal, es la biblioteca escolar que aparece presentada como un importante espacio para la promoción de la lectura y la alfabetización, del patrimonio, la búsqueda de información y la promoción de la cultura. Finalmente, encontramos estrategias como la apertura de la escuela al entorno y la contextualización del currículo.

4.3. *Análisis comparativo y discusión*

Enfocando el análisis comparado, es posible indicar que, en términos generales, los documentos escolares tienen en cuenta las competencias para el siglo XXI, aunque estas no parecen ser una prioridad explícita en el trabajo desarrollado.

En relación con la categoría de «formas de pensar» se contemplan pocas estrategias en ambos países, si bien cuando se hace alguna alusión se realiza de forma breve o, como ocurre en uno de los centros gallegos, vinculada a la formación del profesorado.

Algo similar ocurre con relación a las «formas de trabajar», cuyas posibilidades, en este caso en el lado portugués, se asocian a las figuras adultas de la escuela. Esta es la categoría que se encuentra menos presente y, en Portugal, solo una escuela presenta claramente esta preocupación en sus objetivos. En Galicia (España) se hace alusión a la dispersión geográfica como traba para los intercambios comunicativos, así como a la existencia de ciertos prejuicios lingüísticos hacia la lengua materna que, en la mayoría de los casos, es el gallego. A su vez, las actividades que se realizan se centran casi todas en aspectos de lecto-escritura, existiendo una menor preocupación por el trabajo oral. En cuanto al trabajo en grupo, se menciona, pero no se proporcionan ejemplos concretos, más allá de las propuestas de mediación y convivencia en algunos centros. Esta evidencia nos lleva a cuestionar el rol del estudiante y a ver que las escuelas aún pueden apelar a una experiencia escolar considerada más tradicional y menos alentadora para la proactividad y la participación de sus estudiantes (Perrenoud, 1995).

En cuanto a las «herramientas para el trabajo», se comprueba que, en las escuelas del lado español, la Biblioteca se presenta como un colaborador clave en algunos centros en cuanto al trabajo de investigación de información con los estudiantes y existen referencias sobre la existencia de recursos TIC, así como existe un Plan de TIC que potencie su uso en la escuela y se fomente entre las familias. Del mismo modo, en el lado portugués, los documentos escolares indican que la escuela utiliza las TIC, pero no hay mucha evidencia de su trabajo con los jóvenes en este sentido (por ejemplo, robótica, programación). Además, la participación en el proyecto se presenta como una estrategia para promover estas herramientas de trabajo entre los jóvenes.

Con respecto a «la vida en el mundo», ésta surge como la competencia cuya orientación de acción educativa se acerca más en las escuelas españolas y portuguesas. Es evidente que el hecho de que la legislación nacional enfatice el trabajo a favor de la ciudadanía repercute en la acción educativa de las escuelas de ambos países.

A nivel de otras estrategias para la formación integral de los estudiantes común a ambos lados de la frontera, se aprecian los intercambios en las escuelas españolas y portuguesas. Presentamos esta categoría como complementaria a las anteriores ya que consideramos que puede influir positivamente en las competencias para el siglo XXI.

Cabe señalar que, en las regiones fronterizas, las escuelas se convierten en verdaderos mecanismos de inclusión e impulso de participación (Heggen, 2000; Yndigeñ, 2003). Además, estos centros educativos son instituciones importantes en la dinamización social y cultural de la comunidad circundante, desarrollo local y comunitario (Amiguiño, 2008; Silva, 2014). Esta conceptualización de los centros puede explicar el hecho de que las competencias para el siglo XXI no aparezcan de forma prioritaria en los documentos estructuradores de las escuelas de la Frontera Galicia-Norte de Portugal por tener que dar respuesta a otras necesidades de su realidad socioeducativa.

5. CONCLUSIONES

El análisis de los documentos oficiales de las escuelas de la frontera norte de Portugal-Galicia (España) nos permite concluir que las «competencias para la vida en el mundo» son las que los centros más recogen. Las demás competencias aparecen de forma más puntual y hay una menor presencia de las estrategias de desarrollo. Así, la primera de las conclusiones indica la importancia de la legislación nacional para una mayor orientación de los sistemas educativos en los dos países. Aunque las escuelas tienen en cuenta las directrices europeas, responden primero, como es lógico, a las solicitudes de documentos legislativos nacionales. En ambos países, las competencias para el siglo XXI identificadas como más priorizadas en las escuelas fueron aquellas cuyas directrices nacionales también enfatizan más: competencias para la vida en el mundo.

Como segunda conclusión, este estudio permitió constatar que los centros educativos mencionan estas competencias, sin embargo, no se recogen especificidades sobre cómo se desarrollan. Se puede decir principalmente que los documentos ofrecen declaraciones de intenciones y algunas posibilidades, en detrimento de la identificación de estrategias para su seguimiento (Batista, 2012; Silva y Silva, 2018).

La tercera conclusión de este artículo es que, cuando analizamos documentos institucionales de centros educativos, surgen necesidades prioritarias a las que estas escuelas deben responder. Si bien no son ajenos a la necesidad que aún está vigente y que presentan autores como Asenjo y Gómezes (2020) de formar ciudadanos para el mundo local y global, estas escuelas tienen especificidades y necesidades que deben afrontar. Del análisis del material presentado, hemos recuperado un ejemplo en términos de habilidades de «vida y carrera». Ante la necesidad de promover un perfil de competencias diversificado en sus niñas/os y jóvenes que responda a las demandas del mercado global, estas escuelas también se enfrentan a otras necesidades previas: ofrecer a sus jóvenes la oportunidad de construir un itinerario educativo diversificado (oferta amplia de cursos educativos y profesionales) y en su área de residencia (permitiendo a sus jóvenes desarrollar su carrera escolar en

la región). Documentos españoles y portugueses señalan la menor diversidad de oferta curricular en las escuelas fronterizas y la necesidad de que algunos jóvenes abandonen sus comunidades para continuar estudios de educación secundaria (Amiguiño, 2008; Lorenzo Moledo y Santos Rego, 2004; Silva, 2014). También hay diferencias en cuanto a las posibilidades de acceso a la universidad e igualdad de oportunidades tal y como indican Lorenzo-Moledo *et al.* (2014). Las escuelas fronterizas Norte de Portugal-Galicia enfrentan desigualdades que no pueden pasarse por alto cuando estudiamos su acción educativa.

Por último, la cuarta conclusión, refuerza la importancia de la implicación en proyectos e intercambios centrados en el desarrollo de las competencias para el siglo XXI. Estas estrategias corroboran la progresiva importancia de que los centros educativos se perciban a sí mismos como instituciones que continúan la acción educativa en sus contextos circundantes y se beneficien de dichos contexto, personas e instituciones (Silva y Silva, 2018). Aun así, la presencia de la frontera en la acción educativa de estos centros suele reducirse a encuentros puntuales y presentar poca interacción, siendo esta realidad aún más complicada como consecuencia de la COVID-19.

Este artículo es una invitación a la reflexión sobre la negociación entre, por un lado, las prioridades que la legislación europea y nacional piden a los centros educativos y, por otro, sobre las prioridades que los centros realmente establecen para dar respuesta a sus necesidades como instituciones, las de las familias, los contextos y, por supuesto, de su alumnado, así como la importancia de la promoción de la igualdad de oportunidades en la construcción de los itinerarios educativos. Los centros educativos de frontera enfrentan desventajas, pero también ofrecen oportunidades (por ejemplo, la cooperación y los intercambios entre escuelas), y es en ellas donde aún se encuentran espacios para que se fortalezcan y superen. Nos posicionamos frente a las regiones fronterizas, reconociendo sus desafíos y simultáneamente sus fortalezas.

En cuanto a las limitaciones que se han ido encontrando a lo largo de este estudio, referirnos, principalmente, a la complejidad que ha supuesto la comparación entre los centros educativos de un lado y otro de la frontera, dadas las diferencias en la organización territorial y características del sistema educativo de cada país. A su vez, los documentos analizados, también presentan diferencias en su forma debido a su naturaleza y objetivos, por lo que sería interesante, de cara a trabajos futuros, poder completar el análisis empleando otros documentos de centro que facilitara un acercamiento a la realidad del aula.

Sería relevante ampliar este estudio a nivel nacional, considerando todos los municipios de la frontera Portugal-España y explorando las similitudes y diferencias en la actuación y prioridades educativas de las eurociudades ibéricas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amiguiño, A. (2008). *A Escola e o Futuro do Mundo Rural*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 41. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- AR. (2016). Despacho n.º 6173/2016. *Diário da República*, 2.ª série - N.º 90 - 10 de maio, p. 14676. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/2016_despacho6173.pdf
- AR. (2017). *Diário da República*, 2.ª série - N.º 128 - 5 de julho, pp. 13881-13890. <https://dre.pt/application/conteudo/107636120>
- Asenjo, J. T., y Gómez, F. A. (2020). Educación y europeísmo, un itinerario de encuentro transnacional. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 14-31. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26145>
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. 4.ª ed.
- Batista, S. (2012). *A relação escola-comunidade: Políticas e práticas*. Projecto ESCXEL. https://www.esxcel.com/uploads/1_Relac%CC%A7a%CC%83o_Escola_Comunidade.pdf
- Battelle for Kids (2007). *Framework for 21st century learning*. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_framework_0816_2pgs.pdf
- Binkley, M. et al. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. En P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (Eds.). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Contreras, J. L. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15. <https://doi.org/10.17163/uni.n15.2011.04>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En Delors et al., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- DGEEC. (2020). *Perfil do Aluno: Continente 2018/2019*. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_2020_PERFIL_DO_ALUNO_1819.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_2020_PERFIL_DO_ALUNO_1819.pdf)
- Estefanía, M. M. (2005). La globalización de la educación. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 185-208. <https://doi.org/10.14201/3124>
- Esteve, F., Adell, J., y Gisber, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. *II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. (Asociación AMIE – Tarragona). <https://docplayer.es/40614050-El-laberinto-de-las-competencias-clave-y-sus-implicaciones-en-la-educacion-del-siglo-xxi.html>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra.
- Heggen, K. (2000). Marginalisation: On the Fringe of the Periphery: Youth as a Risky Life Stage? *Young*, 8(2), 45-62. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/110330880000800203>
- Instituto Galego de Estatística (2020). *Banco de datos municipal*. https://www.ige.eu/igebdt/esq.jsp?idioma=es&paxina=002003004&c=-1&ruta=index_bdtm.jsp

- Lorenzo Moledo, M.ª M. y Santos Rego, M. Á. (2004). Buscando la mejora de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos. *Revista de Educación*, 335, 215-228. <https://hdl.handle.net/10347/18552>
- Lorenzo Moledo, M.ª M., Argos González, J., Hernández García, J., y Vera Vila, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17(1), 15-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.9951>
- ME/DGE y Pedroso, J. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2314095>
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. (2018). *The future of education and skills 2030: The future we want*. OECD. <https://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf>
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- PORDATA. (2019). *Bases de Dados dos Municípios, 2019*. <https://www.pordata.pt/Municipios>
- Santos Rego, M. Á., Godás Otero, A., y Lorenzo Moledo, M.ª M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre Educación*, 23, 43-62. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2048>
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación. *Education, Research and Foresight: Working Papers*, 14, 1-19. <https://core.ac.uk/download/pdf/143615025.pdf>
- Silva, A. M., y Silva, S. M. (2018). Relação entre escola, local e comunidade em Regiões de Fronteira de Portugal Continental. *Educação Sociedade & Culturas*, 52, 29-46. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC52_Ana_Sofia.pdf
- Silva, S. M. (2014). Growing up in a Portuguese Borderland. In S. Spyrou & M. Christou (Eds.), *Children and Borders* (pp. 62-77). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137326317_4
- UE/FEDER [União Europeia/Fundo Europeu para o Desenvolvimento Regional]. (2017). *Versão reformulada: INTERREG V-A Espanha-Portugal* (POCTEP). https://www.poctep.eu/sites/default/files/documentos/1420/pt_poctep_reprogramacion_v7_05_06_18_limpo.pdf
- Vázquez, F. J. C. (2015). Repasando la frontera hispano-portuguesa: Conflicto, interacción y cooperación transfronteriza. *Estudios Fronteirizos*, 16(1), 65-89. <https://doi.org/10.21670/ref.2015.31.a03>
- Volman, M., Karssen, M., Emmelot, Y., & Heemskerk, I. (2020). The focus of schools on twenty-first-century competencies and students' experience of these competencies. *The Curriculum J.*, 31, 648-665. <https://doi.org/10.1002/curj.57>
- Yndigegn, C. (2003). Life Planning in the Periphery: Life Chances and Life Perspectives for Young People in The Danish-German Border Region. *Young*, 11(3), 235-251. <https://doi.org/10.1177/11033088030113003>