



Aprender a aprender en documentos normativos de los seis países participantes en un estudio internacional. Una profundización crítica desde Ecuador y México.

Salvatore Patera

Istituto Nazionale Valutazione Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, Roma, Italia

toto.patera_ext@invalsi.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1201-5328>

Irene Silva Silva

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México

isilvasi@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4700-8451>

Fausto Sáenz Zavala

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

fsaenz@ups.edu.ec

RESUMEN

La complejidad del aprender a aprender (AaA) remarca la necesidad de profundizar su presencia y caracterización en las normativas nacionales y en los currículos de los países involucrados en la investigación internacional (Brasil, Ecuador, España, Italia, México, Uruguay) teniendo en cuenta, en perspectiva cultural, las diferencias y similitudes entre países. La motivación subyacente a este trabajo refleja la importancia de analizar cómo las normativas nacionales y los currículos plantean el AaA considerando su impacto para la formación docente y la enseñanza escolar.

La pregunta de investigación explora cómo se enmarca el AaA en las normativas de los sistemas educativos para la educación obligatoria y en los currículos de estos países tomando en cuenta aspectos situados y contextuales referidos a la tematización y al desarrollo de esta competencia en cada uno de ellos. Debido a la complejidad del escenario, la metodología de investigación es cualitativa y cuantitativa con una estrategia de investigación de "métodos mixtos". Los resultados dan cuenta de la complejidad del AaA con referencia a diferentes planteamientos en cada país, también considerando que cinco países presentan AaA en sus currículos para algunos niveles escolares y ningún país presenta recursos para ayudar los docentes en el desarrollo de esta competencia.

Palabras clave: competencia, aprender a aprender, currículos, análisis comparativo

1. Introducción

Durante los últimos veinte años, se ha fomentado un creciente interés en “aprender a aprender” (AaA) debido, por un lado, al debate proveniente de los estudios internacionales ([Kupiai-nen, Hautamäki, Rantanen](#), 2008; [Deakin Crick, Stringher, Ren](#), 2014), a los documentos europeos y no europeos proporcionados por organizaciones internacionales que tienen en su misión “Educación y Formación” ([Delors](#), 1996; [EC](#), 2006; 2018; [OECD](#), 2008; [OEI](#), 2010) y, por otro lado, gracias a las normativas y a los currículos de cada país.

En este sentido, aparece necesario explorar en qué términos el AaA en sus formas homólogas y con los principales componentes constitutivos están presentes en las normativas y en los currículos de cada país, teniendo en cuenta sus caracterizaciones teóricas y metodológicas con referencia a los diferentes contextos políticos, sociales y culturales de los países analizados.

La complejidad de AaA se encaja en los diferentes contextos políticos, educativos, sociales y culturales en los cuales se producen documentos normativos que inciden en términos de programación, diseño y evaluación en el contexto de la educación y formación obligatoria en los diferentes currículos nacionales y en las prácticas diarias de los docentes.

Este trabajo de investigación es parte del proyecto de investigación internacional “Aprender a aprender en Italia, Europa y América Latina” coordinado por INVALSI y que involucra seis países: Brasil, Ecuador, Italia, México, España y Uruguay cuyo objetivo, en esta fase, es de explorar como AaA se plantea en cada país con referencia a: literaturas científicas, normativas y currículos nacionales, prácticas docentes.

En coherencia con la premisa y con los objetivos del proyecto general, este trabajo responde a la pregunta de investigación: ¿Cómo se enmarca el AaA en las normativas para los sistemas educativos de la educación obligatoria y también en los currículos de los seis países participantes? Considerando las recientes reformas educativas en México y también la atención de las normativas de Ecuador hacia las poblaciones indígenas, parece importante profundizar como se tematiza AaA en estos dos países bajo una específica pregunta de investigación: ¿Qué aportaciones metodológicas y de resultados se pueden destacar desde el análisis en profundidad de los casos de Ecuador y México?

Por lo tanto, el objetivo de la investigación es: Llevar a cabo un análisis comparativo de los sistemas educativos y de los currículos para la educación obligatoria, actualmente en uso en los seis países, con la finalidad de explorar la presencia y caracterización de AaA con sus formas homólogas y sus componentes constitutivos en términos de diferencias y similitudes dentro de cada país y entre países.

2. Metodología

De acuerdo con los objetivos planteados, la metodología de investigación es cualitativa y cuantitativa con una estrategia de investigación complementaria propia de los “métodos mixtos” y adoptando una estrategia de análisis descriptivo y exploratorio ([Teddlie, Tashakkori](#), 2009). La investigación se articula en 3 sub-niveles de análisis enfocados en:

(Sub.1) Sistemas educativos para la educación obligatoria en los seis países con referencia a:

- Articulación de los ciclos de educación obligatoria bajo la normativas nacionales;

- Duración total de la educación obligatoria y duración por ciclo educativo;
- Comparación de los ciclos educativos por edad estudiantil según una reinterpretación del ciclo de vida de [Erikson](#) (1981).

(Sub.2) Currículos nacionales para la educación obligatoria en los seis países considerando algunas variables coherentes con la investigación:

- Presencia de al menos un currículo nacional;
- Presencia de más de un currículo nacional;
- Presencia del término “competencia” en el/los currículo/os;
- Presencia del término “AaA” con sus formas homólogas y componentes constitutivos en el/los currículo/os;
- Cambios al/ a los currículo/os en los últimos 5 años;
- Cambios al/ a los currículo/os para los próximos 5 años;
- Presencia de recursos y herramientas para apoyar las actividades de formación del profesorado sobre AaA.

(Sub.3) Políticas educativas nacionales y currículos nacionales para la educación obligatoria en Ecuador y México:

- Análisis crítico de las normativas nacionales y los currículos de estos países con referencia a como contemplan el AaA tomando en cuenta la incidencia e influencia de los documentos internacionales que informan sus normativas y currículos;
- Nombre de la normativa educativa / currículo vigente (año de promulgación);
- Contextualización de la normativa educativa / currículo vigente con respecto al debate sobre educación en el país;
- Características particulares de la normativa educativa / currículo vigente con respecto a las anteriores;
- Conexión de las normativas educativas / currículo vigente con AaA y componentes.

La metodología de investigación cuantitativa se ha adoptado para los primeros dos subniveles (Sub.1 y Sub.2) dentro de un enfoque deductivo “basado en variables” orientado a investigar en los currículos nacionales la presencia / ausencia de AaA con sus formas homólogas y componentes tal como se definen en la literatura principal considerada para el proyecto ([Deakin Crick, Stringher, Ren](#), 2014; [Stringher, Di Rienzo, Brito Rivera, Davis, García](#), 2019). El primer enfoque deductivo ofrece una exploración general y preliminar en diferentes países para resaltar similitudes y diferencias.

La metodología de investigación cualitativa se ha adoptado para el tercero subnivel (Sub.3) dentro de un enfoque inductivo “basado en casos” con el fin de explorar en profundidad las normativas educativas y los currículos nacionales para la educación obligatoria en Ecuador y México, teniendo en cuenta la contextualización y la caracterización de AaA y componentes en cada caso nacional.

La utilización de una metodología de investigación cuantitativa para el enfoque deductivo y una metodología de investigación cualitativa para el enfoque inductivo, se basa en considerar el valor heurístico inherente a su complementariedad ([Bailey](#), 1991).

Las razones detrás de la elección metodológica de usar dos metodologías de investigación (cuantitativa y cualitativa) y dos enfoques (deductivo e inductivo) se encuentran en la heterogeneidad del contexto de investigación subyacente con referencia a escenarios políticos cambiantes y a la consecuente prolifera-

ción de normativas y currículos influenciados también por documentos producidos por las organizaciones internacionales. En este sentido, la doble mirada metodológica permite, por un lado, comparar estos temas dentro de un enfoque internacional con referencia a la literatura sobre AaA considerada en el proyecto y, por otro lado, explorar en profundidad los aspectos contextuales y culturales de cada país, en referencia a los temas de la educación y del AaA.

2.1. Criterios para la selección de las fuentes

Para las fuentes de las cuales se seleccionaron los documentos a analizar, se utilizó el criterio de “competencia”, identificando los Gobiernos Nacionales de los seis países.

Los documentos normativos y los currículos elaborados por los Gobiernos Nacionales de los seis países se seleccionaron según el criterio de “jerarquía” prefiriendo aquellos que se pueden ubicar en un nivel jerárquico más alto que otros documentos considerados de menor importancia (documentos de trabajo, etc.). El criterio de “oportunidad y conveniencia” se utilizó comparando los documentos y mostrando diferencias y similitudes significativas entre ellos.

De acuerdo con estos tres criterios, las fuentes utilizadas para los tres subniveles de análisis son las de los Gobiernos y los respectivos Ministerios de Educación.

2.2. Unidad de análisis

Las unidades de análisis identificadas para los tres subniveles son las normativas oficiales vigentes sobre la educación obligatoria y los currículos nacionales vigentes.

Casos: Brasil, Ecuador, Italia, México, España, Uruguay.

Normativas: 9 documentos normativos nacionales tomando en cuenta que algunos países tienen más de una normativa vigente para la educación.

Currículos: 10 currículos nacionales, teniendo en cuenta que algunos países tienen más de un currículo vigente.

Para circunscribir la unidad de análisis, se subrayan algunas diferencias de significado del término “currículo” en los países, y se considera la definición de Unesco (2013:13): “*Curriculum can be envisaged from different perspectives. What societies envisage as important teaching and learning constitutes the “intended” curriculum. Since it is usually presented in official documents, it may be also called the “written” and/or “official” curriculum.*”.

2.3. Duración de la investigación

La investigación se llevó a cabo entre enero de 2017 y febrero de 2018 con dos actualizaciones en diciembre de 2018 y diciembre de 2019.

2.4. Procedimiento de análisis

Para el primero subnivel (Sub.1), con la intención de comparar los sistemas educativos de los países, las ocho etapas del ciclo de vida del desarrollo psicosocial propuesto por Erikson (1981), fueron categorizadas nuevamente considerando la edad de los estudiantes. Esto porque los currículos analizados para cada país se refieren a diferentes sistemas de educación obligatoria, que a menudo se segmentan en diferentes ciclos de diferentes edades y duración.

Para el segundo sub-nivel (Sub.2) con la intención de comparar la presencia del término “aprender a aprender” en los currículos nacionales, se ha traducido en los 3 idiomas del proyecto

(español, italiano, portugués) el listado de términos referidos a “aprender a aprender” con formas homólogas y componentes, así como se ha presentado en inglés en la literatura considerada (Tabla 1). La fiabilidad del proceso de traducción (inter-coder agreement) se garantizó a través de un proceso de “acuerdo entre investigadores” llevado a cabo en cinco reuniones temáticas, en las cuales, cada equipo de investigación de los seis países ha traducido el listado desde el inglés a su idioma validando la traducción en conjunto con los grupos de investigación de los demás países.

Tabla 1.

Aprender a aprender (AaA), formas homólogas y componentes en español

Español
aprender a aprender, aprender cómo aprender, aprendiendo a aprender
aprendizaje estratégico
aprendizaje sobre el aprendizaje,
aprendiendo como aprender
competencia de aprendizaje
poder de aprender
Componentes de AaA
aprendizaje autónomo
aprendizaje autorregulado
aprendizaje reflexivo
capacidad de aprender
comprensión del aprendizaje
estrategias de aprendizaje
estrategias de aprendizaje metacognitivas
habilidades para aprender
mejora de su propio aprendizaje
meta-aprendizaje
motivación para aprender
planteamiento al aprendizaje
técnicas de estudio

Fuente: Elaboraciones propias a partir de [Stringher \(et al., 2019\)](#)

Para el tercero subnivel (Sub.3), el análisis documental crítico (normativas y currículos) se basa en el proceso de comprensión e interpretación que surge de la interacción entre el texto analizado y el conocimiento contextual y cultural previo del investigador que analiza. En este sentido, este análisis documental se basa en la lectura crítica de los documentos realizados por investigadores “expertos” de los dos países, los cuales, formando parte del proyecto de investigación, tienen una mirada “local” de su país y también “global” en comparación con el conocimiento adquirido dentro del grupo de investigación internacional. Este análisis crítico consiste en una serie de interpretaciones inferenciales (bridging, predictive, goal) teniendo en cuenta el contexto más amplio del debate internacional en el que encaja su interpretación local ([Alexander, Jetton, 2000](#)). La validación de este proceso interpretativo se realizó mediante “peer debriefing” con los investigadores internacionales del proyecto ([Creswell, Miller, 2000](#)).

3. Resultados

Para el primer subnivel (Sub.1), se presenta el diagrama de los sistemas educativos analizados (Grafico 1).

El grafico 1 muestra una alta heterogeneidad entre los países:

- Duración heterogénea de cada ciclo (preprimaria, primaria, secundaria inferior, secundaria superior);
- Denominación heterogénea de los ciclos;
- Tiempo de instrucción heterogéneo por las edades de inicio y fin de cada ciclo.

Con referencia a los resultados para el segundo subnivel (Sub.2) la tabla 2 propone una visión comparada de los currículos en relación al AaA en los países analizados.

Tabla 2. Tabla comparativa de los países para las variables seleccionadas

País	Presencia de al menos un currículo nacional		Presencia de más de un currículo nacional		Presencia del término "competencia"		Presencia del término "AaA"		Presencia de uno o más componentes de "AaA"		Cambios en el/los currículo/os realizados en los últimos 5 años		Cambios en el/los currículo/os para los próximos 5 años		Presencia de recursos para la formación del profesorado sobre AaA	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Brasil	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Ecuador	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
España	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Italia I°C (1)	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Italia II°C (1)	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
México	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Uruguay	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO

(1) Para Italia, hay dos currículos, uno comprensivo de infancia y primer ciclo, otro para el segundo ciclo, correspondiente a la escuela secundaria.

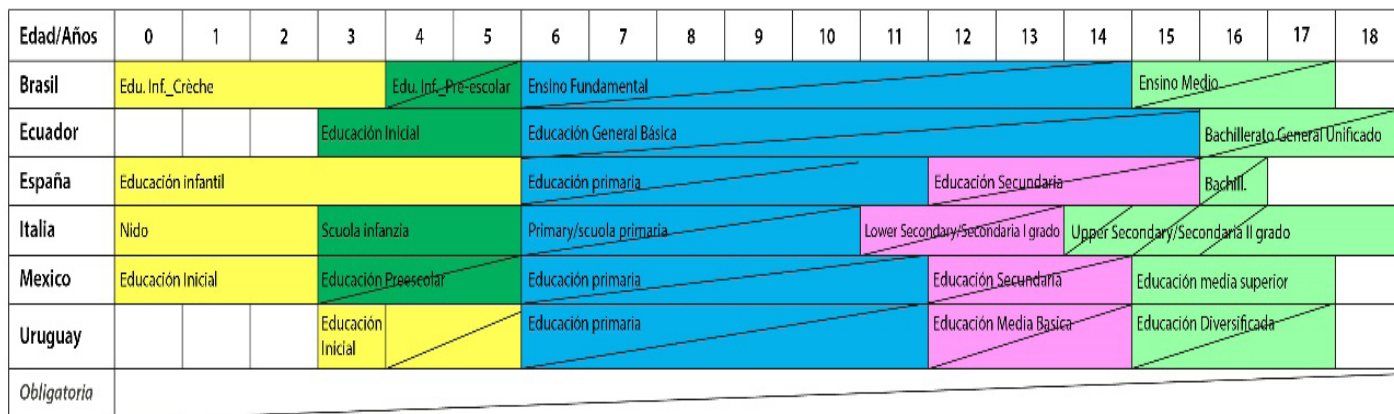
Fuente: (Patera, 2018)

Todos los países tienen al menos un currículo nacional, pero algunos países no tienen un currículo detallado para todos los ciclos educativos. De hecho, todos los países tienen un currículo, incluso se asignan diferentes denominaciones a "lo que es un currículo" que no es atribuible a las definiciones de "currículo" arriba proporcionado. Así mismo, todos los países analizados llevaron a cabo actualizaciones al/los currículo/os en los últimos cinco años y algunos están planeando cambios al/los currículo/os para los próximos cinco años. Además, los países no administran recursos y herramientas para apoyar las actividades de capacitación docente sobre AaA. Todos los países prestan atención a la palabra "competencia" debido posiblemente a la influencia de las políticas occidentales aún con alguna caracterización específica y local.

Otros resultados para este subnivel de análisis muestran la aplicación preliminar del enfoque deductivo (basado en variables) para los países referido a como AaA con formas homologas y componentes se plantea dentro de los currículos analizados bajo las definiciones de AaA proporcionada por la literatura considerada (Tabla 3).

Los resultados muestran la presencia de AaA en todos los currículos, a excepción del mexicano en todos los niveles y del italiano en el nivel secundario. Hay presencia también de uno o más componentes constitutivos del AaA en cada país y por cada nivel. En efecto, de acuerdo con la definición de AaA proporcionada por la literatura, AaA está presente principalmente en los ciclos educativos secundarios. Esto también se puede observar teniendo en cuenta la presencia predominante de algunos componentes constituyentes de AaA en comparación con otros componentes que no se encuentran claramente en los currículos de los diferentes países. Además, la presencia de componentes de AaA debe entenderse por las connotaciones culturales (axiológicas y epistemológicas) que informan los currículos y también por las miradas políticas y culturales de las reformas proporcionadas en cada país en el tiempo.

En los siguientes apartados, se destacan los resultados para el tercer subnivel de análisis (1.3) bajo la aplicación preliminar del enfoque inductivo (basado en casos) para los dos países (Ecuador y México).



Fuente: (Patera, 2018)

Gráfico 1. Diagrama comparativo de los sistemas de educación obligatoria para nivel / clase de edad

Tabla 3.
Tabla comparativa de los currículos en relación con AaA con formas homólogas y componentes (ciclos de vida de Erikson)

Aprender a aprender (AaA) con formas homólogas y componentes	Primera Infancia (0-2 años)	Infancia (3-5 años)	Edad escolar (6-12 años)	Pre-adolescencia y adolescencia (13-20 años)
Aprender a aprender Aprender cómo aprender Aprendiendo a aprender		BRA; URY; ITA(1); ITA(2)	BRA; ECU; ES; ITA(1); ITA(2)	BRA; ECU; ES; ITA(1); ITA(2)
Aprendizaje reflexivo		URY; ITA(1); ITA(2)	ECU; ITA(1); ITA(2)	ECU; ES
Aprendizaje autónomo		MEX; ECU; URY;	MEX; ECU; ES; ITA(1)	MEX; ECU; ES;
Aprendizaje autorregulado		MEX; URY;	MEX; ITA(1); ITA(2)	MEX; ES
Aprendizaje estratégico				
Aprendizaje sobre el aprendizaje				
Capacidad de aprender		BRA;	BRA; ITA(2)	BRA; ES;
Competencia de aprendizaje				
Comprensión del aprendizaje				
Estrategias de aprendizaje		MEX; ITA(1); ITA(2)	MEX; ECU; ES; ITA(1); ITA(2)	MEX; ECU; ES; ITA(3)
Estrategias de aprendizaje metacognitivas				
Habilidades para aprender		BRA;	BRA;	BRA;
Mejora de su propio aprendizaje			ECU;	ECU; ES;
Meta-aprendizaje				
Motivación para aprender	URY;	MEX; ECU; URY; ITA(1); ITA(2)	MEX; ECU; ES; ITA(1); ITA(2)	MEX; ECU; ES;
Planteamiento al aprendizaje				ES
Poder de aprender				
Técnicas de estudio		BRA;	BRA; ECU; ITA(1)	BRA; ECU; ITA(3)

ITA (1) = Infancia y primaria (2012)
ITA (2) = Infancia y primaria (2018)
ITA (3) = Secundaria (2010)

Fuente: Patera (2018).

3.1. Aprender a aprender en la normativa nacional y en el currículo de México

3.1.1 Nombre de la normativa vigente

Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) en la Ley General de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019.

3.1.2 Contextualización con respecto al debate sobre educación en el país

Las políticas públicas educativas en México han pasado desde 1988 por diversos cambios y en cada cambio presidencial se han elaborado y aplicado reformas educativas. En México hay más de 4 millones de niñas, niños y adolescentes fuera de la escuela, considerando las menores tasas de asistencia en educación preescolar y media superior. Además, con referencia al espíritu de esta reforma, existen problemas en cuanto a la motivación para el aprendizaje de los estudiantes y a los logros mismos por los cuales la normativa vigente intenta ofrecer algunas respuestas de sistema.

3.1.3 Características con respecto a normativas anteriores

El sentido general de cada reforma educativa cambia para adherirse con mayor decisión a las líneas de política pública. Respecto a las anteriores, retomando lineamientos sugeridos por la OCDE, se adoptó el discurso que vincula calidad de la enseñanza con evaluación estandarizada de los aprendizajes, del desempeño docente y de las instituciones educativas. Además, la definición de los resultados de lo que es evaluado como buena enseñanza y adaptación del Método Stallings y la consolidación del enfoque de competencia vinculado al desempeño laboral de los docentes.

Debido a la situación socio-económica y educativa de México, se subraya la incidencia de documentos producidos por organizaciones internacionales en las reformas educativas del país. De hecho, desde el documento de UNICEF (2018) se han implementado estrategias integrales para la erradicación de malnutrición y la violencia contra niños, niñas y adolescentes. Otro documento internacional es UNICEF-INEE (2018) que subraya la necesidad de garantizar el derecho a una educación de calidad de la población indígena y afrodescendiente.

3.1.4 Conexión con AaA y componentes

Al reconstruir la trayectoria de las reformas educativas en México, con especial atención al papel asumido con el tiempo por AaA, se nota que en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1988-1994)* AaA aparecía de manera central a veces como capacidad o competencia mientras que en la *Reforma Integral de la Educación Básica (2011)*, AaA aparecía, desde la primaria, como parte de las competencias para la vida y “para el aprendizaje permanente” también en relación con el aprendizaje de las TIC. De esto se observa que la asignatura de “Aprender a aprender con TIC” estaba colocada como parte de la asignatura en primaria.

De manera coherente, en el *Plan Nacional del Desarrollo (2012-2018)*, AaA ejercía un papel estructural de las intenciones formativas en la propuesta curricular.

En el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad ME (2017)*, AaA estaba mayormente relacionado al proceso de desarrollo cognitivo, que está integrado por

capacidades o habilidades como son la experiencia, la memoria, la atención, el lenguaje, la percepción o la abstracción, entre otros. AaA estaba definido como una capacidad que implica aprender a pensar; a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, sus causas y consecuencias; a controlar los procesos personales de aprendizaje; a valorar lo que se aprende en conjunto con otros; y a fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de toda la vida.

En la *Nueva Escuela Mexicana (2019)*, al eliminar la reforma anterior, AaA no se encuentra, sin embargo, aún se destaca la importancia de la reflexión y de la autonomía para el aprendizaje que pueden referirse, de manera indirecta, al AaA (Tabla 4).

3.1.5 Nombre del currículo vigente

Currículo en el Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana (2019-2024) del 2019.

3.1.6 Contextualización con respecto al debate sobre educación en el país.

Actualmente, el NEM propone la elaboración de un plan educativo para mejorar la calidad de la enseñanza, el tema de la “competencia” aún se considera de manera crítica en cuanto a una construcción externa. Se plantea un currículo coherente con el modelo humanista y el acento es sobre la “Formación Integral” conformada por seis dimensiones: cognitiva, física, emocional, cívica, moral y estética. La renovación de la NEM, aún se encuentra en fase de definición, plantea un currículo compacto, accesible y flexible al contexto a desarrollarse por los docentes.

3.1.7 Características con respecto a currículos anteriores

En términos de antecedentes, dentro de la Reforma Educativa del 2012, se realizó un proceso de discusión participativa cuyas principales conclusiones confirmaron la necesidad de generar una nueva propuesta de modelo educativo. El Modelo educativo 2013-2018 reorganizó los componentes del sistema educativo nacional para que los estudiantes logaran los aprendizajes que el siglo XXI requería y tomando en cuenta el papel de las competencias y de AaA. Con la reforma actual del 2019, se nota una inversión de tendencia y el papel de las competencias del AaA se postula de manera crítica y se encuentra marginal al punto de eliminarse en cuanto considerada una propuesta “externa” al país.

Tabla 4.
Análisis de la normativa vigente en México

Nombre de la normativa	Extracto	Nexo con AaA	Componentes de AaA	Referencia a documentos internacionales
PND 2019-2024 (2019) - Ley General de Educación 2019	<i>Reflexión</i> (pag.6): La participación activa en la transformación de la sociedad, al emplear el pensamiento crítico a partir del análisis, la reflexión, el diálogo (...).	Referencia indirecta a componentes de AaA aun declinados en términos generales	Reflexión	INEE-UNICEF/2019-2024, (2018)
	<i>Autonomía</i> (pag.22): De igual forma, para resolver situaciones problemáticas de manera autónoma y colectivamente, aplicar los conocimientos aprendidos a situaciones concretas de su realidad y desarrollar sus actitudes y habilidades para su participación en los procesos productivos, democráticos y comunitarios.		Autonomía	UNICEF-MÉXICO/2019-2024, (2018)

Fuente: Elaboración de los autores

3.1.8 Conexión con AaA y componentes

Si bien en la “Propuesta Curricular Educación Básica” de 2016 se hace referencia explícita al AaA y sus componentes, en la NEM, no se encuentran, reenviándolos al diseño a cargo del profesorado dentro del “mapa curricular a transformar” como se especifica también en los “Compromisos de Guelatao” presentado en el 2018 por el Presidente actual. En comparación, como hemos adelantado, los currículos anteriores de la Educación Básica y los de la Educación Media Superior, hacen referencia directa a AaA. De hecho, retoman AaA como competencia clave en términos de “aprender a pensar, cuestionar acerca de los diversos fenómenos, sus causas y consecuencias, controlar los procesos personales de aprendizaje, así como valorar qué dicha competencia se construye en la interacción con otros” (pág. 22). Estaban presentes también algunos componentes: “capacidad de aprender”, “estrategia de aprendizaje”, “aprendizaje autorregulado”, “aprendizaje metacognitivo”, “aprendizaje autónomo”, “mejora de aprendizaje”, “aprendizaje reflexivo. En el NEM, aún se encuentra en fase de elaboración, no se hace referencia explícita a AaA ni a sus componentes (Tabla 5).

3.2. Aprender a aprender en la normativa nacional y en el currículo de Ecuador

3.2.1 Nombre de la normativa vigente

Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEIB), publicada en el Registro Oficial N° 417, del 31 de marzo del 2011

3.2.2 Contextualización con respecto al debate sobre educación en el país

En el Ecuador a partir de los años Noventa se dio un inicio en el proceso de transformación curricular en el sistema educativo con referencia a: educación básica, orientación de bachillerato, estrategias de descentralización con el fin de llegar a la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (2011) reformada en el 2015. Fueron agrupados los grados, inicial, primaria y básico medio, llegando a los diez años de educación obligatorios.

La reforma educativa se encaja en el contexto de inclusión, interculturalidad, respeto a la lengua, diversidad étnica y su contexto educativo sustentado en una corriente pedagógica constructivista. La LOEI garantiza la definición de las directrices educativas en Ecuador contextualizadas para los pueblos y las nacionalidades

Tabla 5.
Análisis del currículo vigente en México

Nombre del currículo	Extracto	Nexo con AaA	Componentes de AaA	Referencia a Documentos internacionales
Nueva Escuela Mexicana <NEM>(2019-2024)	Elaboración conjuntamente con los maestros, con los padres de familia, con pedagogos especialistas, un plan educativo que mejore, de verdad, la calidad de la enseñanza sin afectar los derechos laborales del magisterio (pp. 4).	No se encuentra de manera directa pero deja encabezado en la programación local del profesorado en cada escuelas a través de un diseño colaborativo de la mapa curricular a transformarse a través de la NEM.	NO	INEE-UNICEF (2018)

Fuente: Elaboración de los autores

indígenas ecuatorianas. Esta reforma se substancia en el “Sumak Kawsay” (en español “Buen Vivir”), una palabra *quechua* que se refiere a una cosmovisión ancestral de la vida. Desde finales del siglo XX es también un paradigma epistémico y una propuesta política, cultural y social desarrollada principalmente en Ecuador y Bolivia.

3.2.3 Características con respecto a normativas anteriores

El trato nuevo y significativo de esta normativa es la incorporación en la reforma constitucional del 2008 y en la LOEI del Sumak Kawsay que se inspira en los pueblos indígenas. El Sumak Kawsay coloca la realización del ser humano en términos colectivos en referencia a una vida armoniosa basada en la ética de la convivencia humana. Se caracteriza como un paradigma alternativo con un valor cosmológico, holístico y político en oposición al liberalismo económico. Con estos avances significativos en la mirada política y en su impacto en el sistema educativo, la cobertura educativa se incrementó a todo el país, a esto se suma la beca escolar, el bono solidario y la atención en salud, fundamentalmente a estudiantes.

3.2.4 Conexión con AaA y sus componentes

En la reforma educativa vigente, un aspecto central de conexión con AaA se encuentra en la presencia de la “motivación para aprender” como base para el “aprendizaje permanente” a lo largo de la vida. Cabe señalar la ausencia de referencias a documentos emanados por los organismos internacionales (Tabla 6).

3.2.5 Nombre del currículo vigente

Currículo Educación Inicial (2014)
Currículo Educación General Básica y Bachillerato General Unificado (2016)

3.2.6 Contextualización con respecto al debate sobre educación en el país.

La principal reforma del 2014 está en correspondencia con los principios del desarrollo de la persona y su capacidad de aprendizaje. La reforma establece los ámbitos y objetivos de aprendizaje, la metodología para la creación de ambientes de aprendizaje y los sistemas de evaluación, coevaluación y autoevaluación como elementos claves de autocritica y estímulo en su capacidad de aprendizaje autónomo.

En la Reforma curricular del 2016 se definen estrategias que permitan coherencia en la concreción de las intenciones educativas que garanticen procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad: un principio del Sumak Kawsay.

Por un lado, cabe señalar que en el currículo de la Infancia (2014) no se hace referencia a documentos producidos por las organizaciones internacionales, pero, por otro lado, en los currículos EGB-BGU (2016) se hace referencia a: OMS, UNESCO. Estos documentos destacan la importancia de la salud como un estado físico, psíquico y social (OMS, 2006) y al patrimonio inmaterial de los ancestros, tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes (UNESCO, 2016) (Tabla 7).

3.2.7 Características con respecto a currículos anteriores

La mayor innovación entre las reformas curriculares, se evidencian en la confluencia entre estrategias metodológicas y postulados filosóficos del Sumak Kawsay. Lo interesante por tanto, de esta actualización innovadora, involucra al colectivo docente a responder los grandes desafíos, transformar los modos de pensar y sentir, la búsqueda de soluciones en su cotidianidad en clave pedagógica desde un adecuado hacer educativo que pro-

Tabla 6.
Análisis de la normativa vigente en Ecuador

Nombre de la normativa	Extracto	Nexo con AaA	Componentes de AaA	Referencia a documentos internacionales
Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (2011)	<i>Aprendizaje permanente</i> (pag. 10): La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida. <i>Motivación para aprender</i> : (pag. 11) Motivación - Se promueve el esfuerzo individual y la motivación a las personas para el aprendizaje.	Aprendizaje permanente	Motivación para aprender	NO

Fuente: Elaboración de los autores

Tabla 7.
Análisis del currículo vigente en Ecuador

Nombre del currículo	Extracto	Nexo con AaA	Componentes de AaA	Referencia a documentos internacionales
Currículo de Educación Inicial (2014)	<p><i>Aprendizaje autónomo</i> (pag. 11 y 19): “Desarrollar destrezas que le permitan interactuar socialmente con mayor seguridad y confianza a partir del conocimiento de sí mismo, de la familia y de la comunidad, favoreciendo niveles crecientes de autonomía e identidad personal y cultural” y con referencia específica a ámbitos de desarrollo y aprendizaje” (pag.11).</p> <p>“(…) promoviendo el creciente desarrollo de su autonomía mediante acciones que estimulan la confianza en sí mismo y en el mundo que le rodea, y fomentando la construcción adecuada de su autoestima e identidad, como parte importante de una familia, de una comunidad y de un país. (pag.19)</p>	NO. Aún se hace referencia a confianza en sí mismo y a aprendizaje autónomo	Aprendizaje autónomo	NO
Reforma curricular (2016) para el sistema educativo General Básica y Bachillerato Unificado	<p><i>Aprender a aprender</i>: (pag. 545): “Los estudiantes utilizan las destrezas implicadas en el aprender a aprender (...)”.</p> <p><i>Aprender como aprender</i>: (pag. 100): “La aparición de nuevos paradigmas sobre quiénes son los sujetos de aprendizaje y cómo aprenden, trajo aparejada la problematización sobre sentidos, fines y metodologías de enseñanza”.</p> <p><i>Aprendizaje autónomo</i> (pag. 528): “Fortalecer las capacidades de resolución de problemas y aprendizaje autónomo”.</p> <p><i>Estrategias de aprendizaje</i>: (pag. 295): Se deben emplear estrategias de aprendizaje por cambio conceptual, resolución de problemas y el aprendizaje por investigación”.</p> <p><i>Mejora del aprendizaje</i>: (pag. 38): Mejorar los hábitos de organización en su trabajo y sus acciones, a partir de una postura reflexiva y autocrítica y una actitud de escucha activa, interés y receptividad, en la resolución de los problemas”.</p> <p><i>Técnica de estudio</i>: (pag. 536): “Elemental Técnicas de estudio que apoyen el proceso de escritura”.</p>	<p>Aprender a Aprender</p> <p>Aprender como aprender</p>	<p>Aprendizaje autónomo</p> <p>Aprendizaje reflexivo</p> <p>Estrategia de aprendizaje</p> <p>Mejora del aprendizaje</p> <p>Técnica de estudio</p>	<p>OMS (2006)</p> <p>UNESCO (2004)</p>

Fuente: Elaboración de los autores

mueva la motivación de los estudiantes para aprender. En todos casos, el tema de la motivación para aprender está presente en la normativa vigente pero no se encuentra de manera directa en los currículos bajo la definición ofrecida por la literatura científica considerada en el proyecto. Otra de las innovaciones en las reformas se presenta en el uso lingüístico global, que obliga al reconocimiento de las lenguas endémicas y ancestrales del país, como un bien a proteger y promoverlo desde la diversidad cultural, así, la producción de material didáctico y de textos escolares, también son producidos en su propia lengua y distribuidos de manera gratuita.

3.2.8 Conexión con AaA y componentes

En el Currículo de Educación Inicial del 2014 no se hace referencia al AaA aún se habla en diferentes articulaciones del currículo de “aprendizaje de manera autónoma”.

El tema de AaA y componentes se tematiza en los currículos de los niveles desde la primaria hasta la secundaria con las siguientes caracterizaciones: “Aprender a aprender”, “Aprender como aprender” y, con referencia a las componentes: “Aprendizaje autónomo”, “Aprendizaje reflexivo”, “Estrategia de aprendizaje”, “Mejora del aprendizaje”, “Técnica de estudio” (Tabla 7).

4. Discusión

Los resultados destacan una situación cambiante y compleja dentro del escenario político de cada país con la consecuente proliferación de reformas de los sistemas educativos o de niveles de los sistemas. Esta situación fluida refleja la elevada producción de normativas y de currículos considerando también unas influencias por los documentos de las Organizaciones Internacionales. Por lo tanto, se dispone de frecuentes cambios en los currículos nacionales con enmiendas continuas, modificaciones y cancelaciones que imposibilitan ver los efectos de cada reforma a lo largo del tiempo. En este sentido, se subraya la presencia de currículos diferentes y simultáneos para el mismo año escolar y nivel, relacionados con la introducción de nuevos cambios. Estos cambios se refieren, tal vez, a algunas sub-regiones de un país, o además a segmentos de educación obligatoria o, también para algunos años y ciclos de educación. Con referencia específica al AaA, aunque cinco países lo tematizan (a excepción de México) con componentes específicos, no se encuentran, más allá de las declaraciones formales de estos documentos, ni estrategias para que los docentes puedan promoverlo ni tampoco herramientas para evaluarlo. El hecho de que los países tematizan el AaA conjuntamente o alternativamente en las declaraciones presentes en las normativas o en los currículos no ofrece evidencias para

confirmar que efectivamente los docentes sepan cómo promoverlo y/o evaluarlo en las prácticas diarias. Esto también considerando los resultados de la tabla 4 referidos a la ausencia de recursos para la formación docente sobre AaA. Además, AaA no está presente en el nivel “primera infancia” en ningún país considerado, aun está presente en “infancia en Brasil, Italia y Uruguay y excluyendo también el componente “motivación para aprender” individuado en los currículos de primera infancia e infancia en Uruguay y de infancia y primaria en Ecuador, México, Italia. Para Ecuador, la “motivación para aprender” se encuentra en la normativa que la define coherente a la definición considerada en el proyecto pero de manera diferente (culturalmente situada) en el currículo.

Por un lado, AaA está presente en las “declaratoria” en términos de *etiquetas* no profundizadas dentro de los currículos del nivel “infancia” en Brasil, Uruguay, Italia. Por otro lado, para el nivel “edad escolar” (escuela primaria) y para el nivel de “preadolescencia y adolescencia” (escuela secundaria), AaA se encuentra también en los currículos de Ecuador y España. En este sentido, AaA puede definirse como una prerrogativa exclusiva de los niveles de educación superior, así como para los componentes que se pueden encontrar en un mayor número de currículos precisamente en este nivel de educación. Por lo tanto, este concepto puede parecer de abordaje elitista, porque en los países considerados de Latinoamérica solo una parte relativamente baja de la población accede a la instrucción secundaria.

Con referencia a los componentes, “estrategias de aprendizaje” es el que se encuentra más comúnmente en los currículos de casi todos los países, abriendo a la consideración de que AaA va reduciéndose a una definición “estrecha” con referencia a una dimensión cognitiva de “estrategias de aprendizaje”. De hecho, [Hounsell](#) (1979) propone una diferenciación heurísticamente útil entre dos concepciones de AaA: una restringida, que enfatiza la adquisición de habilidades a través de medios y técnicas y una segunda concepción más amplia que enfatiza la conciencia de los propósitos sobre el aprendizaje. A partir de estas consideraciones generales en términos de diferencias y similitudes entre países y tomando en cuenta lo analizado para Ecuador y México, cabe señalar que algunas definiciones de AaA y componentes se remontan a la literatura considerada. Al mismo tiempo, parecen surgir diferentes caracterizaciones culturales y contextuales de AaA y componentes en los dos currículos y normativas analizadas, que no están completamente alineadas con la literatura considerada. Es el caso, por ejemplo, de “confianza en sí mismo” que se encuentra en el currículo de Ecuador conectado a “aprendizaje autónomo” o también el tema de la “motivación para aprender” que se encuentra en la normativa ecuatoriana pero no en el currículo, así como está tematizado en la literatura científica considerada. Esto tiene que ver con diferentes posicionamientos culturales (axiológico, epistemológico, metodológico) entre documentos internacionales, normativas nacionales y currículos.

Al respecto de estas consideraciones parece necesario problematizar en futuro, estas diferencias entre niveles de análisis (normativas, currículos, literatura científica nacional y prácticas de enseñanza) para cada país y también entre diferentes países con la intención de disponer de una base de reflexión sólida para detectar estrategias que reduzcan *las brechas* entre lo que está expresado en cada nivel.

Con referencia a las limitaciones actuales de este trabajo, el análisis de los currículos, en esta fase, utiliza las definiciones de la literatura internacional sobre AaA considerada en el proyecto de investigación aun considerando la complejidad presente en los casos ecuatoriano y mexicano. De todas maneras, esta literatura refleja una visión cultural encajada en la tradición epis-

temológica de referencia europea (excepto los casos de Ecuador y México). De aquí, surge la necesidad de problematizar el AaA desde el punto de vista cultural de cada país con referencia a las tradiciones epistemológicas y metodológicas de cada uno y a través de investigación cualitativa en profundidad en cada país para los diferentes niveles de análisis.

5. Conclusiones

En este trabajo hemos tratado comprender como se plantea el AaA en diferentes sistemas educativos nacionales. El análisis nos permitió evidenciar diferencias entre sistemas educativos que afectan también las edades a las cuales se les propone el concepto AaA o sus componentes. Las diferencias parecen más evidentes dentro del mismo sistema (niveles escolares que no plantean el AaA) que entre sistemas. Sin embargo, como propone la tabla 4, hay aspectos similares en los componentes promovidos entre los países considerados, aunque con declinaciones dispares y en diferentes niveles escolares.

Los resultados y desarrollos futuros de este trabajo pueden ser útiles para aquellos que se ocupan tanto de la definición del currículo como de mejorar las prácticas didácticas en diferentes contextos culturales. En particular, se subraya que la formulación de los currículos depende de los equilibrios culturales y políticos que inciden en términos epistemológicos y metodológicos en cada contexto. En según lugar, AaA está presente como discurso institucional (declaratoria) pero a menudo no está de forma operativa ni en actividades didácticas ni en herramientas de evaluación. Además, la presencia de componentes del AaA debe entenderse por las coordenadas culturales (axiológicas y epistemológicas) de cada país señalando que los componentes de AaA tienen diferentes significados que complican una formulación “compartida” y el establecimiento de herramientas de evaluación comunes entre los países participantes.

De hecho, este trabajo es útil como punto de partida para enfocar las discrepancias entre el nivel de debate teórico internacional y nacional, de políticas y documentos normativos nacionales e internacionales, así como el nivel de los currículos de cada país.

La complejidad relacionada con el discurso institucional y las prácticas sobre el AaA representan una posibilidad heurística para profundizar sus características en perspectiva cultural y situada ([Bruner](#), 1990). De hecho, la ausencia de una definición internacional compartida de AaA que se adapte a las especificidades culturales y contextuales de cada país representa la posibilidad de explorar las características del AaA y sus componentes en cada país dentro de los diferentes niveles (normativas – literaturas - currículos - prácticas didácticas) para comparar las eventuales diferencias y similitudes entre estos cuatro niveles y llegar a una definición unitaria desde cada uno de ellos. Después de este primer paso, será posible comparar las definiciones individuadas dentro de los cuatro niveles en cada país con lo que emerge en los demás países con la intención de co-construir (y validar dentro del grupo de investigación internacional) una definición articulada pero unitaria de que es AaA. Esta base, podrá permitir ya sea construir herramientas para evaluar esta competencia, o identificar estrategias para promoverlo en diferentes contextos.

Agradecimientos

Un agradecimiento a la coordinadora del proyecto (C. Stringher) y a las coordinadoras del monográfico como también a los investigadores participantes que revisaron la información de su propio caso nacional.



Learn to learn in normative documents from the six countries participating in an international study. A critical depending from Ecuador and Mexico.

Salvatore Patera

Istituto Nazionale Valutazione Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, Rome, Italy

toto.patera_ext@invalsi.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1201-5328>

Irene Silva Silva

Autonomous University of Mexico. Mexico

iss@xanum.uam.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4700-845>

Fausto Sáenz Zavala

University of Havana. Cuba

fsaenz@ups.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1335-218X>

ABSTRACT

The complexity of Learning to Learn (L2L) stresses the need to make its presence and characterization more relevant within the national policies and curricula of the countries involved in this international research (Brazil, Ecuador, Italy, Spain, Mexico, and Uruguay); nevertheless, the cultural differences and similarities between countries should be taken into consideration. The motivation that underlies this article reflects the importance of analyzing how national policies and curricula outline learning to learn while considering its impact on teacher training and teaching.

The research question examines how the educational systems that regulate compulsory education in the aforementioned countries frame L2L within their policies and their curricula. The research considers the situational and contextual aspects referring to the thematization and development of this competence in each system.

Due to the complexity of the scenario, we use a qualitative research methodology. The results of the study display the complexity of L2L regarding the educational approach of each country considering that five countries introduce L2L in the curricular guidelines for some school levels and none of them presents resources to help teachers develop this competence.

Key words: learning competence, learning to learn, curricula, qualitative analysis, comparative analysis.

1. Introduction

During the last twenty years, a growing interest in Learning to Learn (L2L) has been encouraged. On the one hand, there have been afferent approaches to different epistemological positions: the socio-cultural framework (Claxton, 2002; Deakin Crick, Broadfoot, & Claxton, 2004), the Finnish framework (Hautamäki *et al.*, 2002) and a framework of international scope, which ensued the debate from the results coming from the European pre-pilot study (Hoskins and Fredriksson, 2008) that quotes several authors (Kupiainen, Hautamäki & Rantanen, 2008; Deakin Crick, Stringher & Ren, 2014; Caena, 2019; Stringher, 2019; Stringher, Di Rienzo, Brito Rivera, Davis & García, 2019). In this direction, Hautamäki & Kupiainen (2014) highlight some aspects of L2L in terms of ability and willingness to adapt to novel tasks activating one's mastery thinking and the perspective of hope mobilizing cognitive and affective self-regulation in learning activities.

On the other hand, this debate stands out in both the European and non-European documents provided by international organizations whose missions are tied to "Education and Training" (Delors, 1996; EC, 2006; 2018; OECD, 2008; OEL, 2008; UN, 2015; OECD, 2019) and in the educational policies and curricula of each country.

Regarding this interest in L2L, it seems necessary to explore the extent to which L2L, in its homologous forms and with its main components, is present in the educational policies and curricula of each country considering the theoretical and methodological characterizations related to the different political, social and cultural contexts.

The complexity of L2L regarding its defining dimensions: cognitive, metacognitive, and socio-emotional-affective is reflected in the international frameworks, which in turn, have an impact on national curricula and daily teaching practice (Stringher 2014; 2019).

Starting from these considerations, this research paper is part of the international research project "Learning to learn in Italy, Europe and Latin America" coordinated by INVALSI (Italian Institute for the Educational Evaluation of Instruction and Training). The project involves six countries: Brazil, Ecuador, Italy, Mexico, Spain and Uruguay and its objective, in this phase, is to explore how L2L is outlined in the scientific literature, educational policies, curricula and teaching practices in each country.

In order to be coherent with the premise and objectives of the project, this research answers the question: How is learning to learn framed within the educational policies for compulsory education in the national curricula of the participating countries? Considering both the recent educational reforms in Mexico and the attention given to the educational policies for indigenous population in Ecuador, it is relevant to take a close look at how learning to learn is thematized in these two countries. We ask the research question: What are the methodological contributions and outcomes that can be highlighted under the light of a deep analysis in the Ecuador and Mexico cases?

Therefore, the purpose of this research is to perform a comparative analysis of the educational systems and the current curricula for compulsory education in the six participant countries. We will achieve our aim by exploring the presence and characterization of L2L and its equivalent forms and constituents in terms of the differences and similarities these notions have in each country and between these countries. We particularly highlight the cases of Mexico and Ecuador in this article.

2. Methodology

In accordance with the objectives set out in this project, we used a qualitative methodology and a descriptive and exploratory analysis (Denzin & Lincoln, 1994). The research is organized in three sublevels of analysis:

(Sublevel 1) Educational systems for compulsory education in the six countries regarding:

- Organization of the cycles of compulsory education under national policies.
- Total length of compulsory education and length of each level of education
- Comparison between the levels of education by age based on a reinterpretation of Erikson & Erikson's cycle of life (1997).

(Sublevel 2) National curricula for compulsory education in the six countries considering some variables that are coherent with the research:

- Presence of at least one national curriculum;
- Presence of more than one national curriculum;
- Presence of term "competence" in the analyzed curricula
- Presence of the term "L2L" along with its equivalent forms and constituents in the curricula.
- Curricula reforms introduced in the last five years;
- Curricula reforms planned to be introduced in the next five years;
- Presence of L2L resources and tools to support teacher-training activities.

(Sublevel 3) National education policies and national curricula for compulsory education in Ecuador and Mexico:

- A critical analysis of national education policies and the national curricula of these countries regarding their view on L2L and considering the impact and influence the international framework documents have on their policies and curricula;
- Name of the current education policies and curricula (year when they were published);
- Contextualization of current education policies and curricula within the national debate over education in the country;
- Particular characteristics of the current education policies and curricula with respect to the previous ones.
- Connection between current education policies and curricula, and L2L, and its components.

We have adopted the qualitative research methodology "based on variables" for the analysis of the first two sublevels (Sublevel 1 and Sublevel 2). The methodology is oriented to investigate, within the national curricula, the presence or absence of L2L along with its homologous forms and components, just as defined in the literature considered for the objective of this project (Deakin Crick, Stringher & Ren, 2014; Stringher, 2019; Stringher, Di Rienzo, Brito Rivera, Davis & García, 2019). In these two sublevels, we offer a general and preliminary exploration of different countries in order to highlight similarities and differences.

With the aim of carefully examining educational policies and national curricula for compulsory education in Ecuador and Mexico, we have adopted the qualitative research methodology

“based on cases” for the analysis of the third sublevel (Sublevel 3). The contextualization and characterization of L2L and its constituents have been considered in each national case as well.

The reasons behind choosing a qualitative methodology are found in the fact that the context of the research is heterogeneous due to the changing political scenarios and the increase of educational policies and national curricula influenced by the framework documents published by international organizations. It is possible to compare these topics within the scope of an international approach as illustrated in the literature on L2L considered in this project. On the other hand, it is possible to explore education and L2L within the contextual and cultural aspects of each country in depth.

2.1. Selection criteria for data sources

We used the “competence” criterion to select the sources from which the documents to be analyzed were taken. Afterwards, the educational policies and curricula devised by the National Governments of the six countries were chosen using a “hierarchy” criterion; the documents that are in a higher hierarchical level were given preference over others considered of less importance (working papers, etc.). The “opportunity and convenience” criterion was used when comparing the documents to identify meaningful differences or similarities between them.

In accordance with these three criteria, the sources used for the three sublevels of analysis are the Governments and their corresponding Ministries of Education.

2.2. Units of analysis

The units of analysis identified for the three sublevels are the current educational policies for compulsory education and the current national curricula.

Cases: Brazil, Ecuador, Italy, Mexico, Spain and Uruguay.

Policies: 9 national policy documents considering that some countries have more than one current policy framework for education.

Curricula: 10 national curricula considering that some countries have more than one current curriculum.

In order to circumscribe the units of analysis, we stress some differences in meaning between the definitions of curriculum in the countries and we use the definition provided by the [UNESCO](#) (2013, p. 13): *The curriculum can be viewed from different perspectives. What society considers important in terms of learning and teaching constitutes the “core” curriculum, as it is usually mentioned in official documents. It is also known as the written or official curriculum*”.

2.3. Length of the research Project

The research was performed between January 2017 and December 2018 and it was updated twice, the first update was in December 2018, and the second one in December 2019.

2.4. Analysis Procedure

For the first sublevel (Sublevel 1), in order to compare the education systems of the countries, Erikson and Erikson’s eight stages of psychosocial development, as presented in *The Cycle of Life* (1997), were recategorized taking the age of the students into consideration. This was done because the analyzed curricula of each country refer to different compulsory education systems

that are frequently implemented within cycles of different student-ages and duration.

For the second sublevel (Sublevel 2), in order to compare the presence of the “learning to learn” term in the national curricula, a glossary of terms related to “learning to learn” along with its homologous forms and components has been translated from English into the three languages of the project (Spanish, Italian and Portuguese). These terms have been introduced in the literature we reviewed for the international research project ([Deakin Crick, Stringher & Ren](#), 2014; [Stringher](#), 2019; [Stringher, Di Rienzo, Brito Rivera, Davis & García](#), 2019). The glossary of terms, which was the outcome of analyzing these bibliographic references, attempts to offer a concise answer to the different epistemological approaches to learning to learn. This glossary of terms particularly considers the dimensions that characterize learning to learn (cognitive dimension, meta-cognitive dimension, socio-emotional dimension) and provides possible definitions of the components that characterize this competence: (Table 1). The reliability of the translation was guaranteed by an agreement between researchers (peer debriefing) which was performed during five thematic meetings. In these meetings, the research teams from each country translated the glossary of terms from English into their own language while the research teams from the other countries validated the translation. After five thematic meetings, the degree of agreement among countries regarding the translation was complete and the translations have been thus validated ([Creswell & Miller](#), 2000).

Table 1.

Learning to learn (L2L), homologous forms and components in Spanish

Spanish
learn to learn, learn how to learn, learning to learn
strategical learning
learning on learning,
learning how to learn
learning competence
power to learn
L2L Components
autonomous learning
self-regulated learning
reflective learning
learning capacity
understanding of learning
learning strategies
metacognitive learning strategies
learning skill
enhancing own learning
meta-learning
learning motivation
planned learning
study techniques

Note: Elaboration based on [Stringher et al.](#), 2019.

For the third sublevel (Sublevel 3), the documental analysis is based on the understanding and interpretation process that results from the interaction between the analyzed texts and the contextual and cultural knowledge of the researcher. Accordingly, this docu-

mental analysis is based on the critical reading of the documents carried out by “expert” researchers from the two countries, who being part of the research project, have a “local” view of their country as well as a “global” one, in comparison with the knowledge acquired in the international research team. This critical analysis is made of a series of inferential interpretations (bridging, predictive, goal) that consider the wider context of international debate in which the local interpretation fits (Alexander & Jetton, 2000).

3. Outcomes

For the first sublevel (Sublevel 1), the diagram of the analyzed educational systems is presented. (Figure 1). Figure 1 shows a high heterogeneity among the countries.

- Heterogeneous duration of each educational cycle (pre-primary, primary, low-secondary, high- secondary);
- Heterogeneous naming of the cycles;
- Heterogeneous instruction time due to the start-age and end-age referred in each cycle.

With reference to the outcomes of the second sublevel (Sublevel 2), Table 2 offers a compared view of the curricula regarding L2L in the analyzed countries.

All countries have at least one national curriculum, but some countries do not have a detailed curriculum for all education cycles. In fact, all countries have a curriculum even if they assign different denominations to ‘what a curriculum is’ that is not attributable to the aforementioned definitions of ‘curriculum’. Furthermore, all analyzed countries carried out changes and updates to the curriculum/curricula in the last 5 years and some countries are planning changes and updates to the curriculum/curricula in the next 5 years. Additionally, the countries do not manage resources and tools to support teacher-training activities on L2L. All countries pay attention to the notion of ‘competence’, probably due to the influence of western policies even if the notion of competence has some specific and local characterization.

Other results in this sublevel of analysis specify how L2L with homologous forms and constituent components are proposed within the analyzed curricula under the definitions of L2L given by the literature considered for the international research project (Deakin Crick, Stringher and Ren, 2014; Stringher, 2019; Stringher, Di Rienzo, Brito Rivera, Davis and García, 2019) (Table 3).

Table 2. Comparative table of the countries for the selected variables.

Country	Presence of at least one national curriculum	Presence of more than one national curriculum	Presence of the term “competence”	Presence of the term L2L	Presence of one or more L2L components	Changes made in the curriculum/a in the last 5 years	Changes planned in the curriculum/a in the next 5 years	Presence of resources for teacher training on L2L
Brazil	YES	YES	YES	YES	YES	YES	YES	NO
Ecuador	YES	YES	YES	YES	YES	YES	NO	NO
Spain	YES	YES	YES	YES	YES	YES	NO	NO
Italy I°C (1)	YES	YES	YES	YES	YES	YES	NO	NO
Italy II°C (1)	YES	YES	YES	YES	YES	YES	NO	NO
Mexico	YES	YES	YES	NO	YES	YES	YES	NO
Uruguay	YES	YES	YES	YES	YES	YES	YES	NO

(1) In Italy, there are two curricula, one comprehending childhood and first cycle, and another for the second cycle, which corresponds to secondary education.

Note: Elaboration based on Patera, 2018.

The results show the presence of L2L in all curricula with the exception of the Mexican curriculum in all the levels. One or more components of L2L are present in each country and in each level as well. Indeed, in accordance with the definition given within the literature considered in in the project L2L is mainly present in the secondary cycles (Deakin Crick, Stringher & Ren, 2014; Stringher, 2019; Stringher, Di Rienzo, Brito Rivera, Davis & García, 2019). This can be observed if we consider the predominant presence of some components of L2L in comparison with other components that are not clearly found in the curricula of the different countries. Additionally, with regard to the Ecuador and Mexico cases that will be presented here, the presence of L2L components must be understood by the cultural connotations (axiological and epistemological) informing the curricula, and

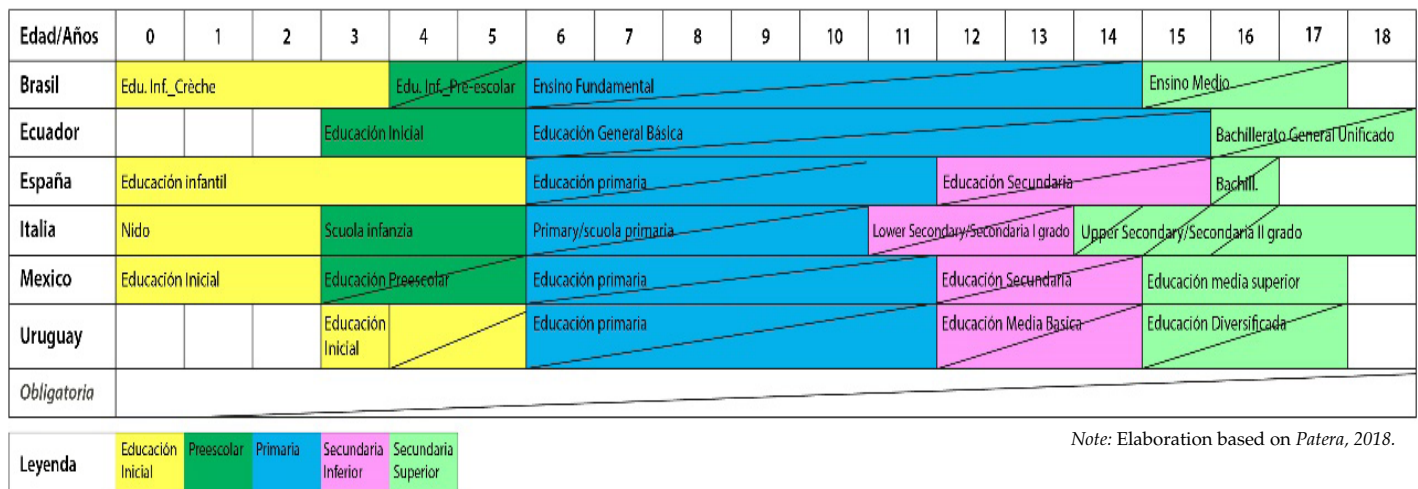


Figure 1. Comparative diagram of compulsory education systems for age level/class

Table 3..
Comparative table of the curricula for L2L with homologous forms and constituents under the life cycle (Erikson and Erikson, 1997).

Learning to learn (L2L) with its homologous forms and components	Early childhood (0-2 years)	Childhood (3-5 years)	School age (6-12 years)	Pre-adolescence and adolescence (13-20 years)
Learn to learn Learning how to learn Learning to learn		BRA; URY; ITA(1); ITA(2)	BRA; ECU; SP; ITA(1); ITA(2)	BRA; ECU; SP; ITA(1); ITA(2)
Reflective learning		URY; ITA(1); ITA(2)	ECU; ITA(1); ITA(2)	ECU; SP
Autonomous learning		MEX; ECU; URY;	MEX; ECU; ES; ITA(1)	MEX; ECU; SP;
Self-regulated learning		MEX; URY;	MEX; ITA(1); ITA(2)	MEX; SP
Strategic learning				
Learning about learning				
Learning abilities		BRA;	BRA; ITA(2)	BRA; SP;
Learning competence				
Understanding of learning				
Learning strategies		MEX; ITA(1); ITA(2)	MEX; ECU; SP; ITA(1); ITA(2)	MEX; ECU; SP; ITA(3)
Metacognitive learning strategies				
Learning skills		BRA;	BRA;	BRA;
Enhancing own learning			ECU;	ECU; SP;
Meta-learning				
Motivation to learn	URY;	MEX; ECU; URY; ITA(1); ITA(2)	MEX; ECU; SP; ITA(1); ITA(2)	MEX; ECU; SP;
Learning knowledge				SP
Learning power				
Study techniques		BRA ;	BRA; ECU; ITA(1)	BRA; ECU; ITA(3)

ITA (1) = Childhood and primary (2012)
ITA (2) = Childhood and primary (2018)
ITA(3) = Secondary (2010)

Note: Elaboration based on Patera, 2018.

by the political and cultural views of the reforms implemented in each country throughout time as well.

In the following sections, the results for the third sublevel of analysis (1.3) are highlighted by the preliminary application of the inductive approach (case based) for both countries (Ecuador and Mexico).

3.1 Learning to learn in the national education policies and curriculum in Mexico

3.1.1 Name of the current policy

National Development Plan 2019-2024 General Education Law published in the Official Journal of the Federation on September 30th 2019.

3.1.2 Contextualization with respect to the debate on education in the country

The public education policies in Mexico have gone through several changes since 1988, and in each presidential term new education reforms are made and implemented. Considering the lowest rates of attendance in preprimary and secondary, more than four million children and adolescents do not go to school in Mexico. Moreover, concerning the spirit of this reform, there are problems related to students' motivation to learn and achieve, therefore, the current policies try to give some answers.

3.1.3 Characteristics with regard to the previous policies

The overall direction of each education reform changes in order to adhere more strongly to the public policies. In this respect, the previous policies adopted the guidelines suggested by the OECD and accepted the discourse that links quality teaching to standardized examinations of teachers performance and institutions. Additionally, they accepted the notion that the results of what is evaluated represent good teaching and adapted the Stallings Method (Stallings & Mohlman, 1988) along with the consolidation of the competence approach that is linked to teachers' performance.

We highlight the impact that documents produced by international education organizations had on the education reforms in the country. In fact, since the publication of the UNICEF document in 2018, comprehensive strategies to eradicate malnutrition and violence against children and adolescents have been implemented. Another international document co-written by UNICEF & INEE (National Institute for Educational Evaluation) (2018) stresses the need to guarantee the right of quality education to the indigenous and afro descendant populations.

3.1.4 Connection between L2L and components

When reconstructing the trajectory of the educational reforms in Mexico, paying particular attention to the role played by L2L throughout time, we can realize that L2L was already a central idea in the [National Agreement for the Modernization of Basic Education](#) (1988-1994); although it sometimes appeared as a capacity or as a competence. On the other hand, in the [Comprehensive Reform of Basic Education](#) (2009), L2L was present, since primary school, as part of life skills and "lifelong learning" and related to the learning of ICT. This can be inferred from the fact that "Learning to learn with ICT" was one of the subjects in the primary school curriculum. Coherently, in the [National Development Plan](#) (2013-2018), L2L had a structural role in the training plan within the curricular guideline.

In the Educational Model for [Compulsory Education: Educating for Freedom & Creativity](#) (2017), L2L was mainly related to the cognitive development process, which is composed by capacities or skills such as experience, memory, attention, language, perception or abstraction, among others. L2L was defined as a capacity that implies learning to think, to question about diverse phenomena, their causes and effects; to control personal processes of learning, to value what it is learned along with others, encourage the interest and motivation to learn throughout one's life.

In [The New Mexican School](#) (2019), when eliminating the previous reform, L2L is not present; however, the importance of reflection on L2L autonomy stand out and they may still refer to L2L indirectly (Table 4).

3.1.5 Name of the current curriculum

Curriculum in the Education Model of the New Mexican School (2019-2024) published in 2019.

3.1.6 Contextualization with respect to the debate on education in the country.

Currently the Model of the New Mexican School (NEM for its acronym in Spanish) proposes the creation of an educational plan to improve the quality of teaching. The subject of "competence is not yet critically analyzed because is seen as an external construction. NEM proposes curriculum that is coherent to the humanistic approach to learning and that stresses the notion of "Comprehensive Education", which comprises six dimensions: cognitive, physical, affective, civic, moral and aesthetic. The NEM reform is still in a definition phase, and proposes a curriculum that is compact, accessible and flexible to the performing context of teachers.

3.1.7 Characteristics in relation to previous curricula

Regarding the background, during the Education Reform in 2012, there was a process of participative debate whose conclusions confirmed the need to create a new proposal for the education model. [The Education Model](#) (2013-2018) reorganized the components of the national education system to have the students achieve what the "21st century skills" required and consid-

ered the role that competences and L2L should have. With the current reform, published in 2019, it is possible to perceive an inverted tendency and the role of L2L is seen critically and placed in the periphery to the point of elimination since it is considered an external proposal.

3.1.8 Connection between L2L and its constituent components

Although the "Curriculum Proposal for Compulsory Education" 2016, explicitly refers to L2L and its components, they cannot be found in the NEM; since they have been sent back to the teachers in charge of the "curriculum map to be transformed" to be designed, as it was specified in the "Guelatao Commitments" introduced by the President of the Republic in 2018. In comparison, as we have mentioned before, the previous Basic and Secondary Education curricula explicitly referred to L2L. Actually, they refer to L2L as a key competence in terms of learning to think, to question about diverse phenomena and their causes and effects, and to control personal learning processes, as well as to value that such competence is constructed through the interaction with others. Some of the L2L components such as "learning competence", "learning strategy", "self-regulated learning", "metacognitive learning", "autonomous learning", "enhancing own learning", and "reflective learning" were present in the previous curricula too. In the NEM model, still in elaboration phase, neither L2L nor its components are directly referred (Table 5).

3.2 Learning to learn in the national education policies and curriculum in Ecuador

3.2.1 Name of the current policy

Organic Law on Intercultural Bilingual Education (LOEI) published on March 31, 2011 in the Registro Oficial N° 417

3.2.2 Contextualization with respect to the debate on education in the country

In Ecuador, starting the decade of 1990s, a process of curricular transformation in the educational system began. This transformation was oriented towards basic education, guidelines for

Table 4.
Analysis of current policies in Mexico

Policy	Abstract	Link to L2L	L2L components	Reference to international documents
PND 2019-2024 (2019) - General Education Law 2019	<i>Reflection</i> (p.6): Active participation in the transformation of society, by critical thinking based on analysis, reflection and dialog (...).	Indirect reference to L2L components, even if expressed in general terms.	Reflection	INEE-UNICEF/2019-2024, (2018)
	<i>Autonomy</i> (p.22): Likewise, in order to solve problematic situations in an autonomous and collective way, the knowledge acquired should be applied to a concrete situation of his/her reality and develop attitudes and skills to participate in productive democratic and communal processes.		Autonomy	UNICEF-MEXICO/2019-2024, (2018)

Note: Elaborated by the authors

Table 5
Analysis of the current curriculum in Mexico

Curriculum	Abstract	Link to L2L	L2L components	Reference to international documents
New Mexican School <NEM>(2019-2024)	Elaboration together with the teachers, with the parents, with specialist pedagogues, an educational plan that really improves the quality of teaching without affecting the labor rights of teachers (p.4).	It is not found directly but it is left in the local programming of teachers in each school through a collaborative design of the curriculum map to be transformed through the NEM.	NO	INEE-UNICEF (2018)

Note: Elaborated by the authors

secondary education, and decentralization strategies with the aim of giving shape to the [Organic Law on Intercultural Bilingual Education](#) (2011) which was reformed in 2015. The initial, primary and low secondary levels were grouped together to reach the compulsory ten years of education.

The educational reform fits into the context of inclusion, interculturalism, respect for language, ethnic diversity, and its educational context is supported by a constructivist pedagogical approach. The LOEI guarantees that the definition of the educational guidelines in Ecuador are contextualized for the Ecuadorian indigenous peoples and nations. "Sumak Kawsay" (in English "good living"), a Quechua word that refers to an ancestral worldview of life informs this reform. Since the end of the 20th century, "Sumak Kawsay" has also been an epistemic paradigm and a political, cultural and social proposal developed mainly in Ecuador and Bolivia.

3.2.3 Characteristics with respect to previous policies

The new and significant treatment of this policy is its incorporation in the 2008 constitutional reform and in the LOEI of the Sumak Kawsay, inspired by indigenous peoples. The Sumak Kawsay places the fulfillment of the human being in collective terms with reference to a harmonious life based on the ethics of human coexistence. It is characterized as an alternative paradigm with a cosmological, holistic and political value as opposed to economic liberalism. With these significant advances in the political outlook and in its impact on the educational system, educational coverage increased throughout the country, in addition to the school scholarship, the solidarity bonus and health care, mainly for students.

3.2.4 Connection with L2L and its components

In the current educational reform, a central aspect connected to L2L is found in the presence of the "motivation to learn" component as the basis for "lifelong learning" competence throughout life. We should point out that the absence of references to documents issued by international organizations is due to a local stance that does not contemplate the use of international neoliberal documents and that considers the need to decolonize education ([Ducoing Watty & Rojas Moreno](#), 2017) (Table 6).

From this perspective, the centrality of local cultural specificities in educational contexts such as in the case of Ecuador moves from teaching practice awareness to the importance of considering the contextual and cultural aspect in infant and primary education. In fact, the topic of multilingualism is central with reference to teacher training. In this sense, the training of university students who will be future teachers must consider an integration of didactic knowledge and university and teaching experiences from a multilingual perspective ([Inesta Mena & Díez](#), 2019).

3.2.5 Name of the current curriculum

[Initial Education Curriculum](#) (2014)
[General Basic Education Curriculum – EGB](#) (Spanish acronym)- (2016)
[Unified General Baccalaureate – BGU](#) (Spanish acronym) (2016)

3.2.6 Contextualization regarding the debate on education in the country.

Table 6
Analysis of the current policies in Ecuador

Policy	Abstract	Link to L2L	L2L components	Reference to international documents
Organic Law on Intercultural Bilingual Education (2011)	<i>Permanent learning</i> (p.10): The notion of education as permanent learning that is developed throughout life.	Permanent learning	Motivation to learn	NO
	<i>Motivation to learn</i> : (p.11) Motivation – Individual motivation and personal effort to learn are promoted.			

Note: Elaborated by the authors

The main reform of 2014 is in correspondence with the principles of the development of people and their ability to learn. The reform establishes the learning spheres and objectives, the methodology for creating learning environments and the evaluation, peer evaluation and self-evaluation systems as key elements of self-criticism and encouragement in their autonomous learning capacity.

The 2016 Curriculum Reform defines the strategies that allow coherence in the consolidation of educational intentions that guarantee quality teaching and learning processes: a principle of the Sumak Kawsay.

On the one hand, it should be noted that [the Initial Education Curriculum](#) (2014) does not refer to documents produced by international organizations, but the EGB-BGU curricula (2016) refer to the [WHO & the UNESCO](#). These documents highlight the importance of health as a physical, mental and social state (WHO, 2006) and stress the relevance of intangible heritages, traditions or living cultural expressions inherited from our ancestors and transmitted to our descendants (UNESCO, 2016) (Table 7).

3.2.7 Characteristics with respect to previous curricula

The greatest innovation among the curricular reforms is evident in the confluence of methodological strategies and the philosophical postulates of Sumak Kawsay. In all cases, the top-

ic of “motivation to learn” is present in current policies but it is not directly mentioned in the curricula as defined in the scientific literature considered for this project. Another innovation in the reforms is the global linguistic use, which makes us recognize the endemic and ancestral languages of the country as a good to protect and promote from the perspective of cultural diversity, thus, the production of didactic materials and textbooks are also published in their own language and distributed free of charge.

3.2.8 Connection with L2L and its components

In the Initial Education Curriculum (2014), there is no reference to the L2L; although different allusions of the “autonomous learning” component are present.

The notion of L2L and its components is thematized in the primary to secondary school curricula, and it is characterized in the following ways: “learning to learn”, “learn how to learn” and, with reference to the L2L components we find: “autonomous learning”, “reflective learning”, “learning strategy”, “enhancing own learning”, “study technique” (Table 7).

Table 7.
Analysis of the current curriculum in Ecuador

Nombre del currículo	Extracto	Nexo con AaA	Componentes de AaA	Referencia a documentos internacionales
Initial Education Curriculum (2014)	<i>Autonomous learning</i> (p. 11-19): “Developing skills that allow social interaction with self-confidence having as a base the knowledge of oneself, the family, and the community, favoring growing levels of autonomy and personal and cultural identity”. It particularly refers to spheres of development and learning” (p.11). “(…) promoting the growing development of autonomy through actions that stimulate self-confidence and trust in the surrounding world and promoting the adequate construction of self-esteem and identity (p.19).	NO. Although it mentions self-confidence and autonomous learning.	Autonomous learning	NO
Reform to the General Basic Education Curriculum and Unified General Baccalaureate (2016)	<i>Learning to learn</i> : (p. 545): “Students use skills implied in learning to learn (...)”. <i>Learning how to learn</i> : (p.100): “The emergence of new paradigms about who the subjects of learning are and how they learn brought about the problematization of meanings, aims and teaching methodologies”. <i>Autonomous learning</i> (p.528): “Strengthen problem solving and autonomous learning capacities”. <i>Learning strategies</i> : (p.295): Learning strategies for conceptual change, problem solving and learning through investigation should be used”. <i>Enhancing own Learning</i> : (p.38): “Improving organizational habits in their work and actions, based on a reflective and self-critical posture and an attitude of active listening, interest and receptivity, when solving problems”. <i>Study Techniques</i> : (p.536): “Elemental study techniques that support in the writing process”.	Learning to learn Learning how to learn	Autonomous learning Reflective learning Learning strategy Enhancing own Learning Study techniques	WHO (2006) UNESCO (2004)

Note: Elaborated by the authors

4. Discussion

The results highlight a changing and complex situation within the political scenario of each country and the consequent proliferation of reforms of the educational systems or levels of the systems. This fluid situation reflects the high production of policies and curricula, and considers influences received from International Organizations documents. These influences seem useful to expose the global and local tensions about educational models. Additionally, there are frequent changes in the national curricula along with continuous amendments, modifications and cancellations that prevent us from seeing the effects of each reform over time. With respect to this, we highlight the presence of different and simultaneous curricula for the same school year and level related to the introduction of new changes. These changes may refer to some sub-regions in a country, or to segments of compulsory education or, to some years and cycles of education. Specifically regarding L2L, although five countries (except Mexico) thematized it with its specific components, beyond the formal statements in the documents there are neither strategy for teachers to promote it, nor evaluating tools. The fact that countries thematized L2L within their official statements, policies or curricula or in alternative ways is no evidence to confirm that teachers actually know how to promote it and/or evaluate it. This also considering the results of Table 4 referring to the absence of resources for teacher training on L2L. Furthermore, L2L is not present in the “early childhood” level in any country considered, although it is present in the “childhood” level in Brazil, Italy and Uruguay. The specified “motivation to learn” component is excluded in the early childhood and childhood curricula in Uruguay and it is excluded in the childhood and primary curricula in Ecuador, Mexico, Italy. For Ecuador, the “motivation to learn” component is found in its policies which make it consistent with the definition considered in the project but in a different way (culturally situated) in the curriculum.

On the one hand, L2L is present in the “declarations” in terms of non-specific labeling within the “childhood” curricula in Brazil, Uruguay, and Italy. On the other hand, for the “school age” level (primary school) and for the “preadolescence and adolescence” level (secondary school), L2L is found in the curricula of Ecuador and Spain as well. In this sense, L2L can be identified as a prerogative of higher educational levels. As for its components, they can also be found in a greater number of curricula at this level of education.

With reference to the “learning strategies” component, this is the most commonly found in the curricula of almost all countries, opening the door to consider that L2L is being reduced to a “narrow” definition related to the cognitive dimension of “learning strategies”. In fact, [Hounsell](#) (1979) proposes a heuristically useful differentiation between two concepts of L2L: one restricted which emphasizes the acquisition of skills through means and techniques and a second broader conception that emphasizes awareness of learning purposes. From these general considerations based on differences and similarities between countries, and taking into account what was analyzed in Ecuador and Mexico, it should be noted that some definitions of L2L and its components come from to the reference literature that provided an epistemological framework to the international project ([Deakin Crick, Stringher & Ren](#), 2014; [Stringher](#), 2019; [Stringher, Di Rienzo, Brito Rivera, Davis & García](#), 2019). At the same time, it seems that different cultural and contextual characterizations of L2L and its components, which are not completely aligned with the aforementioned literature, emerge from the two sets of curricula and policies analyzed. Such is the case of the “self-confidence”

component found in the Ecuadorian curriculum, which is linked to “autonomous learning. Another example is the “motivation to learn” component found in Ecuadorian policies but not in the curriculum in the same way it is thematized in the scientific literature considered for the international research project ([Deakin Crick, Stringher & Ren](#), 2014; [Stringher](#), 2019; [Stringher, Di Rienzo, Brito Rivera, Davis & García](#), 2019). This has to do with different cultural stances (axiological, epistemological, and methodological) within the international documents, national policies and curricula.

With regard to these considerations, it seems necessary that in the future we problematize these differences between levels of analysis (policies, curricula, national scientific literature and teaching practices) for each country and in the different countries. The aim of this problematization is having a solid basis of reflection that allow us to detect strategies that reduce the gaps between what is expressed in each level.

Concerning the current limitations of this paper in this phase, the analysis of the curricula uses the definitions given in the international literature on L2L considered in the aforementioned research project; although, the Ecuadorian and Mexican cases were complex. Therefore, there is a strong need to problematize L2L from the cultural point of view of the countries with reference to the epistemological and methodological traditions of each one and through an in-depth qualitative research of each country and of each different level of analysis.

5. Conclusions

In this work, we have tried to understand how L2L is considered in different national educational systems. The analysis allowed us to see the differences between educational systems. These differences also affect the ages at which the L2L concept or its components are proposed. The differences seem more evident within the levels of the same national system than between countries. However, as Table 4 proposes, there are similar aspects in the components promoted among the analyzed countries, although with uneven declines and at different school levels.

The future outcomes and development of this work can be useful for those who are concerned with both defining the curriculum and improving teaching practices in different cultural contexts. Particularly, we stress the fact that the design of the curricula depends on the cultural and political balances that have an impact on the definitions of epistemological and methodological terms in each context. Secondly, L2L is present within institutional discourses (declarations), but it is not operational in either didactic activities or evaluation tools frequently. Furthermore, the presence of L2L components should be understood by the cultural coordinates (axiological and epistemological) of each country, and it should be pointed out that the L2L components have different meanings that complicate a “shared” formulation and the introduction of common evaluation tools among the participating countries.

In fact, this work is useful as a starting point to focus on the discrepancies there are in the compulsory education systems when they discuss about international and national theory, international and national frameworks, and the level of the curricula in each country.

Additionally, we should emphasize that L2L seems central not only for compulsory education cycles but also in the context of higher education, since it is associated to the “lifelong learning” ([Álvarez-Arregui](#), 2019).

The complexity related to the institutional discourse and the practices on L2L represent a heuristic possibility to deepen

its characteristics in a cultural and situated perspective (Bruner, 1990). In fact, the absence of a shared international definition of L2L that adapts to the cultural and contextual specificities of each country allows the possibility of exploring the characteristics of the L2L and its components in each country within the different levels (policies - literature - curricula - didactic practices). Thus, we could compare the eventual differences and similarities between these four levels and reach unitary definition coined by all of them. After this first step, it will be possible to compare the definitions identified within the four levels in each country with what emerges in the other countries with the intention of co-constructing (and validating within the international research group) an articulated but unitary definition of what L2L is. This basis may allow either to build tools to evaluate this competence, or to identify strategies to promote it in different contexts.

Acknowledgements:

Our thanks to C. Stringher and the participating researchers who reviewed the information of their own national case.

Referencias / References

- Alexander P.A. y Jetton, T. I. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In Kamill, L. M., Pearson, P. D. y Barr, R. (Coord.), *Handbook of reading research*, Mahwah: Erlbaum
- Álvarez-Arregui, E. (2019). Evolución de la Universidad en la Sociedad del Aprendizaje y la Enseñanza. El valor de las competencias en el desarrollo profesional y personal. *Aula Abierta*, 48(4), 349-372
- Bailey, K. D. (1991). *Metodi di ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. (1990). Culture and Human Development. A new look. *Human Development*, 33, 344-355.
- Caena, F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp)*. Literature Review & Analysis of Frameworks. E[244UR 29855 EN, JRC117987. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Claxton, G. (2002). Education for the learning age: A sociocultural approach to learning to learn. In G. Wells, & C. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 21-33). Oxford: Blackwell.
- Creswell, J.W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry, *Theory Into Practice*, 39:3, 124-130
- Deakin Crick, R., Stringher, C. y Ren, K. (2014). *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- Deakin Crick, R., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: the ELLI project. *Assessment in Education*, 11(3), 248-272.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: Unesco.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Ducoing Watty, P., & Rojas Moreno, I. (2017). La educación secundaria en el contexto latinoamericano: consideraciones a partir del vínculo política educativa-currículum. *RMIE*, 22(72), 32-56
- Ecuador, Currículo Educación general básica (EGB) y Bachillerado General Unificado (BGU) (2016). Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ecuador, Currículo Educación Inicial (2014). Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Ecuador, Ley Orgánica de Educación Intercultural, publicada en el Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 417 de 31 de marzo de 2011. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Ecuador, Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, publicada en el Suplemento del Registro Oficial No. 572 de 25 de agosto de 2015: Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/02/Reformas-a-la-LOEI.pdf>
- Erikson, E. H. (1981). *I cicli della vita*. Roma: Armando.
- Erikson, E., & Erikson, J.M. (1997). *The life cycle completed*. New York, USA: Norton.
- European Commission (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, COM 24 final 2018/0008. Recuperado de: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF
- European Communities (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*.
- Hautamäki J., Arinen P., Eronen S., Hautamäki A., Kupiainen S., Lindblom B., Niemivirta M., Pakaslahti L., Rantanen P., & Scheinin P. (2002). *Assessing Learning-to-learn. A Framework*. Helsinki: Helsinki University printing house.
- Hautamäki, J., & Kupiainen, S. (2014). Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice. In R. Deakin Crick, C. Stringher, & K. Ren (Eds.), *Learning to learn International perspective from theory and practice*. (pp. 170-195). London: Routledge.
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: what is it and can it be measured*. Ispra: CRELL.
- Hounsell, D. (1979). Learning to learn: research and development in student learning. *Higher Education*, 8 (4), 453-469.
- Iñesta Mena, E. M. & Díez, J. P. (2015). Didáctica para el plurilingüismo en la formación de maestros: estudio empírico desde el Prácticum. *Aula Abierta*, 43, 94-101
- Kupiainen, S., Hautamäki, J., y Rantanen, P. (2008). *EU pre-pilot on learning to learn: Report on the compiled data*. 2008-1190/001-001 TRA-TRINDC, Brussels: European Commission.
- México, Gobierno Federal de México (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018. Diario Oficial de la Federación. 20 de mayo de 2013. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465
- México, Ley General de Educación 2019 - DOF 30-09-2019. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- México, Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1988-1994)*. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- México, Secretaría de Educación Pública (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- México, Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad (2017)*. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf

- [México, Subsecretaría de Educación Básica](#) (2019). Modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana. Recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>
- [OECD](#) (2008). *Innovating to learn, learning to innovate*. Paris: OECD. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/ceri/innovatingtolearnlearningtoinnovate.htm>
- [OECD](#) (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: OECD Learning Compass 2030*. Paris: OECD. Recuperado de: http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- [OEI](#) (2010). *Metas Educativas Iberoamericanas 2021*.
- [OEI y SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA](#) (2008): *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid, OEI. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/metas2021.pdf>
- [OMS](#) (2006). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*, Documentos básicos, 45ª edición, p. 1. octubre de 2006. Recuperado de: http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf
- [Patera, S.](#) (2018). Learning to learn in Latin America: A qualitative-quantitative comparative analysis of national curricula and educational systems of compulsory education in Latin America. *Working Papers Invalsi*, 32, 1-56.
- [Stallings, J., & Mohlman, G.](#) (1988). Classroom observation techniques. In J. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (pp. 469-74). Oxford: Pergamon.
- [Stringher, C.](#) (2019). Aprender a aprender en la transición de la educación inicial a la educación primaria. In UNICEF Uruguay (Ed.), *Infancia, adolescencia y juventud: Oportunidades claves para el desarrollo* (pp. 149-163). Montevideo: UNICEF Uruguay.
- [Stringher, C., Di Rienzo, P., Brito Rivera, H.A., Davis, C., & García, E.](#) (2019). Aprender a aprender en América Latina. Una reseña sistemática de la literatura. En Deakin Crick, R., Stringher, C. y Ren, K. (Coord.) *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. Ciudad de México: Trillas.
- [Teddlie, C. & Tashakkori, A.](#) (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. London: Sage.
- [UN General Assembly](#) (2015). Transforming our world, the 2030 Agenda for Sustainable Development, 21 October 2015, A/RES/70/1 Recuperado de: <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>
- [UNESCO](#) (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. Geneva: Switzerland.
- [UNESCO](#) (2016). ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial? Unesdoc Digital Library.
- [UNICEF](#) (2018). *La agenda de la infancia y la adolescencia 2019-2024*. UNICEF México. Recuperado de: <https://www.unicef.org/mexico/informes/la-agenda-de-la-infancia-y-la-adolescencia-2019-2024>
- [UNICEF-INEE](#) (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*. UNICEF México - INEE. Recuperado de: <https://www.unicef.org/mexico/informes/panorama-educativo-de-la-poblacion-indigena-y-afrodescendiente>