



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

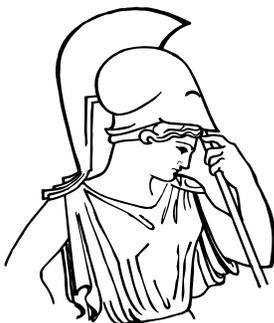
**LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA**  
**EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO**

**TESINA**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE**  
**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**  
**ANA JARET CORONA CANALES**

**ASESOR**  
**DR. VÍCTOR FRANCISCO CABELLO BONILLA**



**CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX. 2021**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ***AGRADECIMIENTOS***

A Dios, que nunca me ha dejado, y aún en los momentos en los que me siento perdida, encuentro Su mano que guía mi camino. *“Mi Dios me provee de todas las cosas y fuera de Él, nada deseo”*.

Al Apóstol Naasón Joaquín García, quien me ha inspirado a superarme en cada ámbito de mi vida y me enseñó que la fe no es etiqueta de mediocridad. Nuestra mejor defensa son nuestras acciones.

*A mi familia:*

Mamá, tu apoyo incondicional me ha hecho caminar segura, sé que estás orgullosa de mí, como yo lo estoy de ti. Entre más pasa el tiempo, más te admiro.

Papá, gracias a tu nobleza, sacrificio y esfuerzo hoy estoy aquí. Dios recompense todo lo que has hecho por darnos a mí, a mis hermanas y a mi madre, todo lo que has podido.

A mis hermanas, mis compañeras de vida, Dios les pague por amarme y apoyarme. Siempre contarán conmigo.

¡Los amo!

A mi alma máter UNAM, y a mi querida Facultad de Filosofía y Letras, por darme la oportunidad de conocer nuevas formas de interpretar el mundo y a grandes seres humanos.

Al Dr. Francisco Cabello, por su guía y gran paciencia que me brindó en este proceso, así como darme la oportunidad de compartir mi trabajo con colegas apasionados por la educación. ¡Mil gracias por contribuir a mi formación personal y profesional!

*A mis profesores del Colegio de Pedagogía:*

Que me enseñaron con vocación y entrega durante mis pasos por la Universidad. Gracias por la formación de calidad que recibí.

A la Mtra. Claudia Lugo y el Lic. Alejandro Rojo, por sus comentarios a mi trabajo, así como el tiempo que me dedicaron. A pesar de que no tuve la oportunidad de tomar sus clases, me enseñaron en este último paso.

A la Dra. Marlene Romo no solo agradezco su apoyo en este proceso, sino también sus clases, que me inspiraron y contagiaron esa esperanza por la educación.

A la Mtra. Joanne Keller, que aprendí mucho de ella cuando fue adjunta en una de las clases que marcó mi tránsito en la Universidad. En aquel entonces ya educaba con pasión y entrega, y aún en esta última parte de mi proceso, me continuó guiando y enseñando, no solo en el ámbito profesional, sino también en el personal.

A mis amigos pedagogos y colegas, que crecieron y se formaron junto conmigo. Los trabajos, las reflexiones y las experiencias compartidas, también fueron parte de mi crecimiento.

A mis amigos y a mi comunidad, que con una palabra de ánimo o un favor, me apoyaron durante mi tránsito por la Universidad.

Gracias a ustedes hoy puedo cerrar este ciclo.

## Índice

Introducción .....	4
Capítulo 1: El aprendizaje basado en competencias: Las competencias socioemocionales desde una perspectiva internacional.....	8
1.1 El aprendizaje basado en competencias en el marco de la globalización. ....	8
1.2 El aprendizaje basado en competencias desde la visión de los organismos internacionales.....	14
1.2.1 Organismos internacionales y políticas educativas.....	14
1.2.2 La UNESCO y el aprendizaje permanente.....	19
1.2.3 La OCDE y el proyecto DeSeCo. ....	23
1.2.4 Unión Europea y las competencias clave.....	26
1.3 La educación basada en competencias y las competencias socioemocionales ....	28
1.3.1 Las competencias socioemocionales.....	30
Capítulo 2: El enfoque del aprendizaje basado en competencias en la educación básica en México.....	36
2.1 Educación básica mexicana.....	36
2.2 Antecedentes .....	38
2.2.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB). ....	38
2.3 La Reforma Integral de la Educación Básica, Acuerdo 592. ....	46
2.4 Características generales del Plan de Estudios del 2011.....	48
2.5 Las competencias para la vida.....	54
2.6 Características generales de la Guía para el Maestro 6° grado de primaria.....	55
2.7 Campo de Formación “Desarrollo personal y para la convivencia”. ....	59
Capítulo 3. Las competencias socioemocionales en el programa de Formación Cívica y Ética del Plan de Estudios del 2011. ....	63
3.1 UNESCO. Las competencias sociales y la escuela.....	63
3.2 La OCDE y las Competencia clave: Interactuar en grupos heterogéneos. ....	65
3.3 Unión Europea. Actualización de las competencias clave para un aprendizaje permanente. ....	67

3.4 Competencias cívicas y éticas en la Educación Básica del Sistema Educativo Mexicano..... 75

3.5 Competencias cívicas y éticas en el Programa de la Asignatura Formación Cívica y Ética en la educación primaria. .... 85

    3.5.1 Organización de las competencias cívicas y éticas en la asignatura de Formación Cívica y Ética. .... 86

Conclusiones ..... 92

Referencias ..... 97

## Introducción

Las sociedades contemporáneas suelen estar caracterizadas por el individualismo, derivado de las actuales limitaciones en las relaciones humanas, las cuales han transitado hacia nuevas formas de vincularse con los demás, resultado de una *modernidad líquida* (Bauman, 2003) y del fenómeno de la globalización, el cual ha alterado las condiciones económicas, políticas y culturales de las sociedades, ocasionando problemas de comunicación y una tendencia cada vez mayor hacia el individualismo, la pérdida de la conciencia colectiva y su fragmentación.

Por otro lado, a diferencia de las sociedades industriales, en las sociedades de la información, la economía ya no gira solamente en torno a la producción de objetos materiales, sino que el centro de las economías también son la producción y la transformación del conocimiento. Tal como lo señaló Bauman (2005), anteriormente se buscaba atesorar y guardar para siempre la educación que se obtenía de las escuelas, como sucedía con la acumulación de los objetos; sin embargo, hoy la producción de conocimiento avanza de una manera acelerada, lo importante ya no es acumular conocimientos sino poder innovar y crear soluciones ante las diversas problemáticas que aquejan a las sociedades, como la pobreza, la corrupción, el deterioro del medio ambiente y la violencia, por mencionar algunas.

Desde hace ya varios años, a la educación se le ha considerado como una vía poderosa para erradicar estas problemáticas; sin embargo, los sistemas educativos vienen arrastrando diversos retos del pasado y ahora se enfrentan a nuevos retos del presente. La sociedad ha puesto en la educación sus esperanzas como un proyecto que trasmite valores que enaltecen al género humano, además de ser una promesa de movilidad social que puede llevar al progreso a sus naciones.

Por lo antes mencionado, se genera la incógnita sobre ¿cuál es la función social de la formación que se le brinda a los estudiantes en las aulas? ¿bajo qué ideal de ciudadano forma la escuela? ¿qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores enseña la escuela para contribuir a una convivencia óptima entre los ciudadanos?

Se puede decir que la educación es un medio para fomentar la conciencia colectiva y la organización entre las personas, por lo tanto, se espera que la escuela contribuya al desarrollo humano y a la mejora de las relaciones interpersonales entre los individuos, favoreciendo de manera positiva la formación y convivencia ciudadana (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005).

Desde finales del siglo XX, los sistemas educativos de diferentes partes del mundo han hecho un intento por integrar en sus sistemas educativos el enfoque del aprendizaje basado en competencias, dicho enfoque se ha convertido en una tendencia a nivel global que intenta responder a las necesidades actuales, en un primer momento surge desde una perspectiva económica, debido al aumento de la productividad y al progreso tecnológico, procesos que demandan personas capaces de adaptarse al cambio. Posteriormente el aprendizaje basado en competencias toma mayor relevancia desde el discurso del *aprendizaje a lo largo de la vida*; no obstante, el término *competencia* es polisémico dentro de las políticas educativas provocando lagunas conceptuales y metodológicas, tanto en la toma de decisiones, como en la ejecución de dichas políticas. (Valle y Manso, 2013).

Ante la necesidad permanente de que la escuela contribuya en el bienestar colectivo de una manera integral, la presente investigación pretende analizar la coherencia entre los contenidos del Programa de la Asignatura Formación Cívica y Ética del 6° grado de primaria del Plan de estudios del 2011<sup>1</sup>, con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ser competentes para vivir en sociedad, según el enfoque del aprendizaje basado en competencias, el cual ha sido expuesto por algunos organismos internacionales como una alternativa para responder a los retos de las sociedades contemporáneas.

---

<sup>1</sup> En este trabajo se analiza el Plan de Estudios de Educación Básica del 2011, el cual ha estado vigente para los alumnos de 6° grado de primaria hasta este último ciclo escolar 2020- 2021. En el año 2017, se publicó el Acuerdo número 12/10/17 en el cual se estableció el Plan y programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral, aplicable y obligatorio en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. La primera etapa de la implementación de los programas de estudio del 2017 se cumplió, ya que en el ciclo escolar 2018-2019 entraron dos de los tres componentes del currículo de educación básica del 2017: Desarrollo personal y social, y el de Autonomía curricular en todos los grados, desde preescolar hasta secundaria; el tercer componente que es el de la Formación académica entró solo en 1° y 2° de primaria y en 1° de secundaria; estos tres grados con nuevos libros de texto (Sánchez Martínez, 2019). Todavía, hasta el ciclo escolar 2020- 2021 hubo una “convivencia de planes de estudio” (DOF, Acuerdos Secretariales publicados en el DOF, 2020), en el caso del 6° grado de primaria, se continuaron cursando las asignaturas del Plan de estudios de los 2011 y dos componentes del Plan de estudios del 2017 (Desarrollo Personal y Social y Autonomía Curricular).

Desde décadas anteriores, la Secretaría de Educación Pública ha intentado operar el aprendizaje basado en competencias en el currículo mexicano. En el caso del Plan de Estudios de Educación Básica del 2011, se plantea que las competencias que deben desarrollarse en todos los niveles de la educación básica y a lo largo de la vida son:

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad.

De las mencionadas anteriormente, las competencias en las que se enfoca esta investigación son las “competencias para la convivencia”, como las denominó la SEP en el Plan de estudios del 2011, las cuales, promueven la empatía, la relación armónica con otros, la asertividad, el trabajo colaborativo, el tomar acuerdos y negociar, crecer con los demás y el reconocimiento de la diversidad social, cultural y lingüística (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 38).

Por otro lado, los campos formativos según el Plan de Estudios del 2011 organizan, regulan y articulan los espacios curriculares, tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso (SEP, 2011a). El campo formativo “Desarrollo personal y para la convivencia”, tiene como propósito que los estudiantes aprendan a manejar de manera favorable las relaciones personales y afectivas para la construcción de su identidad personal y de la conciencia social, asumiendo que el sistema educativo tiene la obligación de proporcionar las habilidades sociales y reflexiones que contengan los principios esenciales de una comunidad diversa, libre, democrática y justa (SEP, 2011a). Dicho campo formativo comprende las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística. En este trabajo únicamente se analizará el Programa de la asignatura Formación Cívica y Ética del 6° grado de primaria.

En el primer capítulo se aborda en un primer momento cómo gracias al fenómeno de la globalización surgieron cambios económicos, políticos y culturales que también impactaron en el campo de la educación, originando tendencias globales educativas, como el enfoque del aprendizaje basado en competencias. Así mismo, se revisa cómo ciertos organismos como la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea fueron encaminando su discurso educativo hacia la adopción del enfoque del aprendizaje basado en competencias. En la última parte de este capítulo, se menciona lo que se entiende por competencias socioemocionales en el marco del aprendizaje basado en competencias.

El segundo capítulo, aborda el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica como antecedente de la Reforma Integral de la Educación Básica, lo cual dio como resultado la actualización de los Planes y programas de estudio de la Educación Básica, dicha actualización trajo consigo el intento por incorporar el enfoque del aprendizaje basado en competencias en el currículo mexicano. En este mismo capítulo, se menciona de manera general cómo es la estructura de la Guía para el Maestro del 6° grado de primaria.

En el último capítulo se describen las competencias socioemocionales que se integran en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación primaria, explicando cómo se aborda cada bloque didáctico de la asignatura Formación Cívica y Ética, específicamente en el sexto grado de primaria.

Para finalizar, a manera de conclusión, se mencionan los puntos más importantes de este trabajo y se trata de incluir una reflexión pedagógica con respecto a la implementación del enfoque del aprendizaje basado en competencias en la educación básica, así como la importancia de la formación de competencias socioemocionales en la educación integral de los estudiantes mexicanos.

# Capítulo 1: El aprendizaje basado en competencias: Las competencias socioemocionales desde una perspectiva internacional.

En este primer capítulo se revisa el impacto del fenómeno de la globalización en la educación y cuál ha sido el papel de los organismos internacionales en la elaboración de las políticas educativas de sus estados miembros. Específicamente se plantea uno de los informes de la UNESCO como la antesala del aprendizaje basado en competencias aplicado en la educación básica, *La educación encierra un tesoro* publicado en 1996 por Jacques Delors. También se aborda cómo la OCDE transfirió el enfoque de las competencias del ámbito laboral al escolar, sentando las bases del enfoque del aprendizaje basado en competencias en la educación obligatoria.

Otro organismo internacional que también se analiza es la Unión Europea, la cual ha promovido las competencias clave en la educación básica de sus estados miembros; dichas competencias son las que deben poseer todos los ciudadanos de la UE al término de su educación obligatoria, dando como resultado la armonización implícita de los sistemas educativos de sus países. Al final de este capítulo, se pretende explicar qué son las competencias socioemocionales y la importancia de su formación en la educación formal.

## 1.1 El aprendizaje basado en competencias en el marco de la globalización.

Las sociedades del presente han vivido cambios acelerados en sus estructuras económicas, políticas y culturales que se entremezclan en una colectividad mundial. Podemos decir que gracias al fenómeno de la globalización no hay países que puedan vivir al margen de los demás países<sup>2</sup>; por lo tanto, la globalización es un fenómeno que caracteriza al mundo contemporáneo.

---

<sup>2</sup> Tal como señala Ulrich Beck (1998), la globalización es pluridimensional, por lo que sus formas económicas, culturales, políticas y sociales se entremezclan, formando una sociedad mundial que significa la totalidad de las relaciones sociales que no están integradas en las políticas del Estado nacional ni están determinadas (ni son determinables) a través de esta.

Carlota Pérez (2004), menciona que ha habido varias revoluciones tecnológicas a lo largo de la historia<sup>3</sup>; cada una de ellas ha traído consigo nuevos *paradigmas tecnoeconómicos*, modelos que definen las formas cotidianas de los sujetos, guiando el sentido común de sus decisiones individuales y sus interacciones en sociedad. Cada revolución tecnológica supuso “profundos cambios en la gente, las organizaciones y las habilidades, cual huracán que barre con los hábitos existentes” (Pérez, 2004, p. 26), provocando cambios en las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales que han modificado la percepción y las formas de vida de los sujetos y el significado de las cosas.

Pérez (2004), menciona que las revoluciones tecnológicas comienzan en los países llamados núcleo, aquellos que por sus favorables condiciones geopolíticas generan las transformaciones tecnológicas, actuando como líderes mundiales durante esa etapa, posteriormente, de forma paulatina se van extendiendo a los países periferia, lo que puede tardar entre dos o tres décadas. Como ya se mencionó, cada revolución tecnológica no sólo produce cambios económicos, sino que también trastoca las esferas políticas, sociales y culturales, modificando las formas cotidianas de las personas y sus interacciones.

La Teoría del capital humano, que comenzó a desarrollar Theodore W. Schultz a principios de la década de los 60, hace hincapié en la importancia de la inversión en educación denominada *capital humano*, la cual aumenta las oportunidades de ingresos económicos de los individuos, debido a su productividad en el trabajo, permitiéndoles adquirir mayores bienes y servicios, elevando su calidad de vida. Desde esta perspectiva, la educación se convierte en una parte esencial del desarrollo económico (Cardona Acevedo et al., 2007).

En las sociedades de la información se tiene como recurso básico el conocimiento, es así como la economía gira en torno a la producción e innovación de servicios, volviéndose

---

<sup>3</sup> Pérez (2004), menciona cinco revoluciones importantes en la historia: la revolución industrial en 1771, la era del vapor y los ferrocarriles en 1829, la era del acero y de la electricidad en 1875, la era del petróleo, el automóvil y la producción en masa en 1908, y la era de la informática y las telecomunicaciones, que comienza a partir de 1971 y sigue su proceso en la actualidad. Carlota Pérez explica que una nueva revolución tecnológica ocurre cada cincuenta años aproximadamente, señalando la secuencia: *revolución tecnológica-burbuja financiera-colapso-época de bonanza-agitación política*, esta secuencia es cíclica en dichas revoluciones.

indispensable la inversión en investigación. El capitalismo de la información está constituido por industrias como las farmacéuticas, las telecomunicaciones y la escuela; dichas empresas son las principales productoras de conocimiento y por lo tanto de riqueza; bajo esta lógica, su producción, la capacidad de administrarlo, procesarlo y hacerlo productivo es la base para obtener una productividad y competitividad en un mercado globalizado que exige mano de obra calificada y especializada.

Navarro (1991), menciona que después de la Segunda Guerra Mundial se estableció el Estado de bienestar, en el cual la clase trabajadora figuró como un agente de cambio; la Guerra fortaleció esta clase en los países capitalistas, elevando sus expectativas y aumentando sus exigencias, lo cual representó para las clases altas una amenaza, quienes buscaron desplazar las demandas de la clase trabajadora del área de producción al área del consumo.

Dicho autor, señala que la racionalización técnica fue la primera respuesta a estas exigencias, lo que significó cambios en los procesos de producción sin modificar la empresa como tal. Consistió en la mecanización del proceso de trabajo, es decir, la producción en serie y en la descalificación de la fuerza laboral, en otras palabras, mano de obra menos especializada, trayendo como consecuencias mayor control mecánico sobre los procesos de producción, así como la introducción de nuevas sustancias y materiales en dichos procesos. Este periodo se caracterizó por el crecimiento del Estado de bienestar y la colaboración de los sindicatos en la racionalidad técnica, a cambio de incrementos salariales y otros beneficios complementarios.

La clase trabajadora se incorporó ideológicamente al sistema capitalista en la década de los 60, en esta época se aumentó el salario de los trabajadores, acrecentando el consumo por parte de éstos. El Estado de bienestar se legitimaba atendiendo las necesidades de los trabajadores, incrementando los gastos de seguridad social y otorgando beneficios como vivienda, educación y bonos, obteniendo el control y la regulación de los procesos de producción y del mundo del trabajo con la colaboración de los sindicatos de trabajadores por medio de un contrato social: los trabajadores pagaban impuestos y el Estado proporcionaba todos estos servicios.

Navarro (1991), menciona que a finales de esta década la clase trabajadora se cuestionaba el modelo de control y propiedad de los medios de producción. Ya contaban con buenos salarios y beneficios sociales, sin embargo, también querían tener control en los procesos del trabajo y cambios en los modelos de propiedad. Esto ocasionó revueltas sociales en distintos países, logrando que se introdujeran reformas laborales, como la legislación de los derechos de los trabajadores en los centros de trabajo, derechos de la promoción de la salud, protección y seguridad, fortalecimiento de los sindicatos y la participación en la toma de decisiones en los lugares de trabajo.

Estos cambios, trajeron como consecuencia una segunda respuesta del capitalismo por medio de racionalizaciones administrativas y gerenciales. Al final de los años 70 y principios de los 80, los empresarios buscaron descentralizar la producción, trasladando sus procesos a otros países, donde los costes laborales fueran menores y hubiera ambientes de trabajo menos regulados con fuerzas obreras más dóciles.

Lo anterior, trajo como consecuencia que se promoviera un proceso de internacionalización y tecnologización de la producción, ya que se introdujeron nuevas tecnologías que demandaban capacitación de los trabajadores para trabajos más especializados, producto del abandono paulatino de la producción agrícola tradicional y la inserción de nuevas formas de producir industrializadas, provocando un incremento en el desempleo y restando el poder de control al Estado. Es a partir de la década de los 80 cuando los sistemas financieros comenzaron a abrirse al mercado mundial.

Después del desmantelamiento del Estado de bienestar, el cual dejó de proteger al trabajador, se transitó hacia una sociedad industrial, donde el conocimiento se convirtió en un bien de consumo y, por lo tanto, en un recurso económico debido al avance tecnológico y a su impacto en los campos laborales. Estos cambios económicos fueron la clara expresión de la globalización, ya que produjeron la formación de redes de mercados con formas de producción altamente desreguladas, tecnologizadas, descentralizadas e internacionalizadas, con una, cada vez más, ausencia del control político por parte del Estado (Cabello, 2011).

El Consenso de Washington de 1989 fue un proyecto económico y político que se caracterizó por reformas basadas en la lógica de un mercado desregularizado y la intervención mínima del Estado. Dichas reformas fueron producto de la crisis de la deuda externa que enfrentaban los países de América Latina. Estas reformas económicas comprendían la liberalización del comercio, la libre circulación de capitales y productos, la ruptura de las barreras arancelarias, la protección y libertad de la inversión extranjera sin control, el régimen de privatizaciones, la reducción del gasto público, así como una menor sindicalización (García, 2019).

Dicho consenso no sólo trastocó las esferas económicas en América Latina, sino también a sus sistemas educativos. La estabilización y las reformas económicas llevadas a cabo en los países latinoamericanos tienen entre sí características comunes, otorgándoles un carácter de homogeneidad. Esto también se puede observar en las reformas educativas<sup>4</sup> en Latinoamérica, las cuales parten de un mismo núcleo de diagnósticos y propuestas sobre la crisis educativa y sus salidas, así como en el impacto de las recomendaciones del Banco Mundial y del FMI (Gentili, 1998).

Desde la perspectiva de estos organismos internacionales, los sistemas educativos se enfrentaban a una crisis de eficiencia, eficacia y productividad, así como de calidad; producto del centralismo y la burocratización del Estado. La naturaleza pública y el monopolio estatal de la educación, según esta lógica, llevaban a una ineficacia competitiva de la escuela, expresada en la incapacidad del Estado para administrar los sistemas educativos nacionales, además de que hacían falta docentes mejor formados y capacitados.

La necesidad de articular y subordinar la producción del sistema educativo a las demandas del mercado de trabajo y establecer mecanismos de control de calidad en los sistemas

---

<sup>4</sup> Según Zaccagnini (2004) (citado en Guzmán, 2005), en educación se habla de reformas cuando se pretende realizar cambios estructurales y/o organizacionales en el sistema educativo, en alguno o en todos sus niveles. Las reformas surgen en un contexto histórico, social, económico y político, que es importante tomar en cuenta cuando se pretenden analizar; implican cuestiones de producción social y de regulación estatal. Por lo tanto, son discursos políticamente aceptados que determinan nuestras formas de ver el mundo escolar, dictaminando lo “bueno” y lo “malo” en educación (comillas del autor); dichos discursos van configurando y regulando nuestra manera de ver la realidad educativa, apoyándose en el conocimiento científico que les dan sustento.

educativos son estrategias del neoliberalismo para atacar la crisis educativa, respaldadas por organismos internacionales, los cuales solicitan rigurosas investigaciones a expertos y especialistas para que lleven a cabo propuestas de reformas educativas (Gentili , 1998).

En la lógica de la globalización, específicamente en la educación superior, la escuela tiene una función y responsabilidad económica: responder a las necesidades del mundo laboral. Ahora es necesario aprender para la vida y renovar competencias específicas para situaciones de la vida cotidiana; sin embargo, la institución escolar se ha debilitado y ya no es la única que puede generar y difundir conocimiento, ya que no se produce sólo en las escuelas, sino también en los sectores privados, trayendo como consecuencia que se cuestione la función de la educación superior, la cual tiene la responsabilidad de formar personas que cubran las demandas del mundo laboral y empresarial (Cabello, 2011), no obstante, no hay que olvidar sus dimensiones culturales y sociales a las que ha estado ligada a lo largo de su historia.

Bajo este tenor, se comienza a hablar de las competencias en el ámbito de la educación, como se ha mencionado, en un primer momento desde una perspectiva económica para responder a las necesidades del sector empresarial. Sin embargo, la educación es más que la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades orales y matemáticas:

“Envuelve valores, desarrolla prácticas y comportamientos, forja el carácter, reconoce el rol formativo de las emociones en los procesos de aprendizaje, busca promover la maduración de múltiples inteligencias y facilitar que el alumno explore y explote sus facultades propias en todas las dimensiones posibles” (Brunner, 2000, p. 13).

El fenómeno de la globalización también ha derivado tendencias globales en materia de educación. A finales del siglo pasado, los sistemas educativos de diferentes partes del mundo comenzaron a integrar el enfoque basado en competencias desde la educación básica, sin embargo, se han tenido que enfrentar a diversas problemáticas, entre ellas que el término “competencia” es polisémico dentro de las políticas educativas causando “lagunas conceptuales y metodológicas” (Valle y Manso, 2013, p. 15).

A partir de la premisa de que la escuela debe responder a los nuevos retos económicos y educativos de la sociedad contemporánea (la acumulación del conocimiento, el cambio de las formas de relacionarse con otras personas y la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida), el aprendizaje basado en competencias es reconocido a través de distintas investigaciones y recomendaciones de diversos organismos internacionales. Ya no sólo basta el conocer, sino que ahora también se demanda del saber hacer y del saber ser, es decir, se necesita aplicar conocimientos con determinadas habilidades y actitudes en situaciones específicas, ya sean de la vida cotidiana o más complejas.

## 1.2 El aprendizaje basado en competencias desde la visión de los organismos internacionales.

### 1.2.1 Organismos internacionales y políticas educativas.

El fenómeno de la globalización, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, el internet y la evolución de los medios de transporte, también impactaron en la educación trayendo como consecuencia que los sistemas educativos deban ser interpretados más allá de sus límites nacionales, sumando a esto que los organismos internacionales cobraron peso en las políticas educativas de sus Estados miembros (Valle López, 2017). Cuando aparece una nueva política educativa en un país, es necesario preguntarse cuál es su origen, no es casualidad que distintos países opten por implementar las mismas innovaciones educativas en sus sistemas educativos, por lo tanto, no se pueden analizar las políticas educativas que se han venido implementando en México en las últimas décadas, si no se analizan las provenientes de algunos organismos internacionales que buscan influir en el ámbito de la educación.

La mayoría de los organismos internacionales se crearon después de la Segunda Guerra Mundial a partir de 1945. Con el fin de evitar nuevos conflictos y reconstruir las ruinas que dejó la Guerra, se pensó en nuevas formas de relacionarse entre las naciones y arbitrar el nuevo orden internacional para regular los vínculos económicos.

De manera general, los organismos internacionales se pueden clasificar de distintas maneras diferenciándose en el modo en el que operan y dependiendo de su funcionalidad. Éstos son uniones voluntarias representadas por miembros de diversos Estados independientes, dichas uniones institucionalizaron las relaciones entre sus Estados miembros para buscar una cooperación que diera como resultado beneficios comunes entre ellos. Dichos organismos, cuentan con una infraestructura establecida, con personas que trabajan ahí y con presupuestos definidos, además de que cuentan con una agenda política que está encaminada al logro de objetivos comunes.

Según Valle (2017), la política que los organismos internacionales ejercen son las denominadas “soft policy” (en inglés) o “política blanda”, ya que únicamente se trata de recomendaciones o de acciones de cooperación que los Estados pueden asumir o no de manera voluntaria, es decir, estas políticas no son plasmadas en textos legislativos que sean de obligatorio cumplimiento, sino que se instituyen mediante acuerdos voluntarios entre las partes implicadas; sin embargo, pueden tener la capacidad de influir y convencer para que sea adoptado un punto de vista.

De manera general, se puede decir que la forma de trabajo de los organismos internacionales es a través de reuniones de carácter internacional, mediante foros, convenciones, cumbres, conferencias, etc., en los que se llega a una serie de acuerdos que se perpetúan por medio de instrumentos como convenios, recomendaciones o declaraciones.

Como lo señala Represas (2015), los convenios están sujetos a la ratificación, aceptación o adhesión de los Estados miembros; por el contrario, las recomendaciones no están sujetas a las normas de ratificación, sino que simplemente alientan a los Estados en su aplicación. Por otro lado, las declaraciones son otra manera de establecer normas que no están sujetas a ratificación y así como las recomendaciones, enumeran los principios universales que la comunidad de Estados tiene la intención de reconocer y dar el más amplio apoyo.

Haciendo uso de sus instrumentos normativos (convenios, declaraciones o recomendaciones), los organismos internacionales han fungido como organismos rectores que

han mediado y establecido acuerdos internacionales encaminados al desarrollo económico y social.

Estos organismos pueden impulsar acuerdos bilaterales, los que son llevados a cabo entre dos Estados, o multilaterales, en los que se coordinan políticas en grupos de tres o más Estados, y en algunos casos, con otras instancias como organizaciones intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales, con base en ciertos principios de relaciones entre ellos. Los organismos internacionales multilaterales llevan a cabo sus propios programas de cooperación cuyos temas son el desarrollo económico y el bienestar de los países en desarrollo, son de carácter concesional y contienen un elemento de donación de al menos el 25%, a través de sus propios programas y proyectos de cooperación (Llorente y Cuenca, 2005), es decir, estos organismos fungen como mediadores en los acuerdos que se hacen entre los Estados miembros.

En un primer momento, los organismos internacionales no tenían intención de adoptar políticas educativas, puesto que básicamente su agenda estaba encaminada a perseguir la paz, el desarrollo de la democracia y la promoción de la economía, no obstante, a partir de que la educación se consideró como un factor para el desarrollo personal, social y económico, se emprendieron acciones de enseñanza y formación, específicamente en la educación formal.

Los organismos internacionales son actores importantes en la educación de una sociedad globalizada porque las recomendaciones y cooperaciones que se derivan de dichas instancias en materia educativa impactan significativamente en los sistemas educativos de sus Estados miembros, las cuales son encaminadas hacia la búsqueda de la mejora en la calidad de la educación para responder a las exigencias de una sociedad globalizada.

Como lo señala Maldonado (2003), es indispensable considerar a los organismos internacionales como “actores”<sup>5</sup> en los procesos educativos que se desarrollan actualmente. Muchos de ellos financian proyectos educativos específicos, otros realizan investigaciones educativas directamente o crean comisiones especiales para solicitar dichas investigaciones,

---

<sup>5</sup> Comillas de la autora.

influyendo y jugando un papel importante en la determinación de las políticas educativas de sus países miembros, por medio de la producción de recomendaciones específicas.

A partir de distintas perspectivas se puede estudiar el impacto que han tenido los organismos internacionales en el ámbito educativo. En primer lugar, está la descripción y el análisis interpretativo de las políticas educativas de cada organismo internacional, en segundo lugar, el impacto que estas políticas tienen sobre las políticas educativas nacionales de sus Estados miembro, en tercer lugar, la comparación de las políticas educativas de diferentes organismos internacionales, y la cuarta, el estudio de las tendencias educativas globales que las políticas educativas de los organismos internacionales instauran (Valle López, 2017).

Para poder analizar e interpretar las políticas educativas de los organismos internacionales es importante tomar en cuenta una serie de elementos; son muchos los actores que intervienen en la elaboración de sus políticas educativas, los cuales ejercen su poder de decisión ante el diseño y ejecución de las políticas. Según Valle (2017) se pueden distinguir los siguientes actores:

- Las instituciones que componen cada organismo.
- Los lobbys de poder que ejercen influencia sobre ellos y los grupos sociales de diferente naturaleza.
- Los propios Estados Miembros que, según las relaciones entre ellos, sus particulares intereses, sus alianzas estratégicas, sus contextos sociopolíticos o económicos puntuales, influyen de manera clara en la dirección final de una política concreta en un organismo internacional e incluso pueden condicionar el éxito de su implementación.
- En algunos casos, existen poderes regionales o locales también con alto grado de influencia política que puede llegar a trascender las fronteras nacionales.

Otro de los elementos a considerar en el análisis de estas políticas educativas son las dinámicas relativas en su diseño, además de tomar en cuenta el diseño de su ejecución, es decir, cómo es que se van a implementar las políticas de esos organismos internacionales, ya que al existir muchos actores involucrados en su elaboración puede haber muchas formas de hacerlo.

Sumado a lo anterior, también se deben tomar en cuenta los valores de cada grupo de actores, que a partir de confrontaciones y consensos construyen una esfera de valores compartida; de la misma manera es necesario considerar el concepto de sistema educativo y el contexto nacional e internacional en el que se desarrollan estas políticas.

Siguiendo al autor citado, los mismos Estados Miembro de los organismos internacionales influyen de manera clara en la dirección final de una política concreta, llegando a condicionar el éxito de su implementación, ya que sus intereses, alianzas o características sociopolíticas determinan la dirección de las estrategias o recomendaciones; por lo tanto, es necesario que también se tomen en cuenta otros actores implicados de manera activa y directa en las políticas educativas nacionales (Matarranz y Valle, 2018):

- El Estado, que es el macrosujeto por excelencia que ejerce un papel esencial en las políticas públicas en general y en las políticas educativas en particular.
- Los partidos políticos, puesto que cada partido político tiene diferentes inclinaciones ideológicas, lo que hace que haya propuestas políticas diferentes.
- Los grupos de presión que defienden sus intereses, ya sean empresas, asociaciones, sindicatos, o agrupaciones de carácter económico, social o profesional.
- Los sistemas educativos, que son el conjunto de instituciones que se ocupan de la educación y formación de cada país, con diversos elementos como la organización escolar, el currículo, la formación de los docentes, el financiamiento, la administración educativa o la dirección escolar, por mencionar algunos, que influyen en estos sistemas.
- La Escuela, el agente que imparte las pautas de comportamiento de los estudiantes, al mismo tiempo que transmite orientaciones políticas.
- Las familias, que son junto con la Escuela, un factor principal en la socialización del individuo y para establecer pautas de comportamiento social en éste.
- Los valores, aquellos significados asumidos por la sociedad que articulan soluciones que contribuyan a satisfacer las necesidades socialmente reconocidas.

Para analizar las políticas educativas que se han venido gestando en el ámbito internacional y su impacto en los sistemas educativos se debe tener en cuenta diversos actores que, a su vez son influidos por otros elementos, lo cual hace compleja la gestación de las políticas internacionales, su implementación y ejecución, así como su análisis.

En el presente trabajo se abordan las recomendaciones que han hecho algunos organismos internacionales en relación con el aprendizaje basado en competencias, debido a que, si buscamos comprender las últimas reformas de nuestro sistema educativo, necesitamos revisar las tendencias globales que han influido en materia de educación y que interactúan con las tendencias de carácter nacional. No se pueden analizar las políticas educativas que se han implantado en México en las últimas décadas, si no se analizan las políticas educativas provenientes de diversos organismos internacionales.

### 1.2.2 La UNESCO y el aprendizaje permanente

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), es el principal organismo de las Naciones Unidas (ONU) que se dedica al ámbito educativo, teniendo como uno de sus principales enfoques el acceso popular a la educación básica. Su misión es contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural a través de la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información (Thoillez Ruano , 2019).

A través de su historia, este organismo ha organizado conferencias intergubernamentales y convenciones para tratar temas mencionados en el párrafo anterior, por ejemplo, desarrollo sostenible (1968), protección del patrimonio cultural, mundial y natural (1972), raza y prejuicios raciales (1978), protección de tesoros irremplazables de bibliotecas y archivos sonoros, cinematográficos y televisivos (1992), diversidad cultural (2001), por mencionar algunos.

Desde la década de los 70, la UNESCO haciendo uso de sus instrumentos normativos (convenios, declaraciones o recomendaciones), ha fungido como un organismo rector en el que

ha mediado y establecido acuerdos internacionales en temáticas que buscan el desarrollo económico y social. Cada dos años este organismo hace reuniones con todos los representantes de sus Estados miembros, también invita a participar a otros representantes de Estados no miembros del organismo, así como a representantes de organismos intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales (Thoillez Ruano , 2019). Específicamente en el ámbito de la educación, en 1990 se celebró en Jonteim (Tailandia) la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, en la que se trató la importancia de que la educación básica llegara a todos (niños, jóvenes y adultos) firmando un acuerdo entre 155 países donde se comprometían a alcanzar la meta de educación para todos (López Astrain, 1998). Diez años más tarde, después de las evaluaciones y revisiones de los progresos del acuerdo antes mencionado, se dieron cuenta de que millones de personas aún no tenían la educación básica.

Es en el año 2000 en Dakar (Senegal), cuando se celebró el Foro Mundial de Educación, en el que nuevamente los Estados se comprometieron a favorecer la educación básica para todos en el año 2015, estableciendo un Marco de Acción para que los países miembros elaboraran un plan de acción y así pudieran llegar a la meta de la educación para todos.

Previo a este evento, se celebraron conferencias mundiales y reportes sobre desarrollo social donde se destacaba la importancia de la educación como medio para erradicar la pobreza y reducir las desigualdades entre los países. La UNESCO en repetidas ocasiones manifestó su concepción de educación, poniéndola como el principal factor de cambio y transformación social y al aprendizaje básico como componente esencial para el desempeño laboral.

Según Valle y Manso (2013), el concepto de aprendizaje permanente aparece por primera vez en las políticas educativas europeas en 1995 en el libro *Teaching and Learning. Towards a Learning Society*, publicado por la Comisión Europea; posterior a su publicación, en 1996 se establece el Año Europeo del Aprendizaje Permanente, en el cual se debatieron en Europa políticas para implementar el aprendizaje permanente tanto en el ámbito formal, en todos sus niveles, como en el ámbito no formal.

Ese mismo año, como parte de los trabajos previos al Foro Mundial de Educación en Dakar, se publicó el informe *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) a cargo de Jacques

Delors comisionado por la UNESCO. Este informe es la antesala del aprendizaje basado en competencias aplicado en la educación básica ya que en él se tratan los retos de la educación y el aprendizaje para el siglo XXI.

El documento citado, resaltó que la educación era una vía al servicio del desarrollo de las personas y de las sociedades, contribuyendo al retroceso de diversas problemáticas a las que se enfrentaba el siglo XXI, como la injusticia social, pobreza, guerras y el deterioro de la naturaleza, por mencionar algunas. Así mismo, señalaba que la educación debía ser durante toda la vida y estar basada en cuatro pilares: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”.

El aprender a vivir juntos exige comprender al otro, logrando un entendimiento mutuo; por lo cual, la participación en la vida en comunidad es muy importante para hacer frente a los retos del presente y del futuro, teniendo un sentido de responsabilidad que satisficiera las necesidades de las generaciones presentes, sin comprometer el bienestar de las generaciones futuras, esto es, en armonía con el medio ambiente y sin comprometer el bienestar de las generaciones futuras, tal como lo marca el concepto de desarrollo sostenible de la ONU.

Dicho informe señalaba que uno de los principales retos de la educación era contribuir a evitar conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás a través de la participación en proyectos comunes. Es así como la educación tenía una doble misión: “Enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.” (Delors, 1996, p. 104).

Por lo anterior, la escuela debía fomentar una actitud de empatía, propiciando comportamientos sociales en los alumnos a lo largo de toda su vida. Además, también tenía que promover los proyectos cooperativos para que disminuyeran las futuras tensiones que pudieran surgir mediante la participación de actividades sociales.

Desde una perspectiva económica, se manifestó que ya no bastaba con tener conocimientos para realizar una sola tarea específica, sino que las economías demandaban la innovación de los aprendizajes, lo cual exigía la noción de competencia personal, que

combinaba los conocimientos adquiridos durante una formación técnica y/o profesional, con el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. Además, a los individuos se les consideraba como agentes de cambio, lo que demandaba la capacidad de saber comunicarse y trabajar con los demás, así como afrontar y solucionar conflictos (Delors, 1996).

Como se mencionó en párrafos anteriores, en el año 2000 se celebró el Foro Mundial de la Educación en Dakar, el cual dio lugar a una serie de conferencias mundiales y reportes en los que se afirmaba que la educación era un medio primordial para la erradicación de la pobreza. En este foro se discutió la elaboración de un pacto global y de un plan de acción por la educación, para asegurar que las metas se logaran y los objetivos se cumplieran. Entre los logros que se debían cumplir estaba el satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje a nivel mundial, es decir, universalizar la educación primaria y la erradicación del analfabetismo.

Dentro del Marco de Acción de dicho foro, los países se comprometían a velar para que se alcanzaran los objetivos y finalidades de la educación para todos. Para asumir esta responsabilidad, el marco de acción establecía que los gobiernos debían instituir asociaciones apoyadas mediante la cooperación de organismos e instituciones internacionales y regionales.

Así mismo, en dicho Marco también se reconoció las dificultades a la hora de la formulación de estrategias para alcanzar los objetivos y compromisos trazados a nivel global, debido a la diversidad y heterogeneidad de cada país, por lo cual se demandaba que cada país convirtiera los compromisos regionales en metas nacionales, según sus propias potencialidades (UNESCO, 2000).

Además, se mencionaba que la educación básica era la satisfacción de las necesidades de aprendizaje para la vida, las cuales incluían conocimientos, habilidades, valores y actitudes, para que las personas pudieran desarrollar sus capacidades, vivieran y trabajaran con dignidad, participaran integralmente en el desarrollo y mejora de su calidad de vida, tomaran decisiones informadas y aprendieran toda la vida.

Específicamente, la región del continente americano se comprometió, entre otros puntos, a la continuación de los procesos de reforma curricular para incluir como contenidos de

aprendizaje significativo las habilidades, valores y actitudes para la vida, para dotar a las personas de instrumentos necesarios para superar la pobreza y mejorar la calidad de vida de familias y comunidades. También se comprometían a recuperar el valor social y profesional de los docentes como actores insustituibles en los procesos educativos de calidad, estableciendo políticas concentradas en la calificación, mejora de las condiciones de trabajo y remuneración e incentivos para su constante superación.

Por otro lado, acordaron organizar sistemas de monitoreo y evaluación considerando las diferencias individuales y culturales, basándose en estándares de calidad acordados nacional y regionalmente, así como la participación en estudios internacionales; continuar con los procesos de descentralización de las escuelas y de mayor participación de la comunidad escolar.

Por último, se hizo un llamado a la comunidad internacional y a las agencias de cooperación para ampliar y perfeccionar los mecanismos de apoyo hacia los países participantes, el fomento de la cooperación horizontal entre países para intercambiar lecciones aprendidas y experiencias encaminadas al mejoramiento de la educación, así como solicitar a los organismos de cooperación financiera armonizar el destino de los recursos con los enfoques nacionales de política educativa y aumentar el monto de los recursos en el área educacional, especialmente a los países más desfavorecidos.

### 1.2.3 La OCDE y el proyecto DeSeCo.

En el año de 1948 se instituyó la Organización Europea para la Cooperación Económica (OEEC por sus siglas en inglés), el cual tenía la misión de ejecutar el “Plan Marshall” creado en el año de 1947 para la reconstrucción y recuperación económica de los países europeos después de la Segunda Guerra Mundial; dicho plan fue financiado por Estados Unidos. Posteriormente, Canadá y Estados Unidos se unieron a esta organización firmando un nuevo convenio en 1960, entrando en vigor el 30 de septiembre de 1961 y dando oficialmente origen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); tres años más tarde, se unieron otros países a la organización, comenzando por Japón. Actualmente son 36 países miembros de la organización y 3 países asociados, los cuales se reúnen para promover el

fortalecimiento y la consolidación de la economía de mercado, así como el libre cambio entre sus Estados miembros (OECD, 2019).

El principal fin que persigue la OCDE, según menciona el propio organismo, es el bienestar económico y social de todas las personas del mundo. Este organismo internacional no otorga financiamiento, por lo cual, según sus funcionarios (Alonso Sainz, 2017), sólo ofrece asesoría para la mejora de las políticas públicas de sus países miembros y asociados, es decir, asesora y elabora recomendaciones respecto a campos específicos, además de que las decisiones que se toman en este organismo son por consenso.

La OCDE actúa por medio de tres vías:

1. Proporciona informes y estudios desde un enfoque multidisciplinar sobre las políticas públicas a nivel comparativo de los países miembros.
2. Establece convenios que generan vínculos en distintas áreas entre los países miembros.
3. Realiza informes de tipo auditoría, es decir, la revisión de pares.

Según Alonso (2017), en el ámbito de la educación, la OCDE trabaja sobre cinco áreas: La educación infantil, las competencias más allá de la escuela, la innovación en educación, el mercado de trabajo, el capital humano y la desigualdad, así como la investigación y la gestión del conocimiento.

Para trabajar en los campos anteriormente mencionados, la OCDE ha desarrollado diversas estrategias como las evaluaciones internacionales, entre las cuales se destacan: PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), TALIS (Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje) y el PIACC (Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos), así como el impulso de Centros de investigaciones para la innovación educativa.

Valle y Manso (2013) señalan que los discursos más próximos de las competencias referidos a la educación básica los desarrolla la OCDE. A finales de la década de los 90, este organismo internacional inició el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave), para realizar un marco conceptual sobre las competencias que pudieran ser clave o necesarias en varios países con diversas culturas y perspectivas, dichas competencias se deben desarrollar a lo largo de la vida para lograr un bienestar personal, social y económico.

En el marco de la globalización y de la modernización, las sociedades enfrentan desafíos colectivos, de ahí que las competencias que los individuos deben poseer son más complejas y abarcan conocimientos, destrezas, actitudes y valores; dichas competencias deben permitir a los individuos “adaptarse a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia” (OCDE, 2006, p. 6).

Desde un punto de vista económico, hace referencia a que las competencias ayudan a aumentar la productividad y la competitividad en el mercado, porque contribuyen al desarrollo de mano de obra cualificada y adaptable creando un entorno de innovación en un mundo dominado por la competencia global. Por otro lado, desde una perspectiva social, señala que las competencias contribuyen al aumento de la participación individual en las instituciones democráticas, a la cohesión y justicia social, así como al fortalecimiento de los derechos humanos y la autonomía (OCDE, 2017).

Las competencias clave son clasificadas en tres categorías:

- Uso de herramientas de manera interactiva.
- Interactuar en grupos heterogéneos
- Actuar de forma autónoma.

Es necesario señalar que la selección de competencias clave están determinadas por valores compartidos entre las sociedades de sus países miembros, es decir, valores generales, como la democracia y el desarrollo sostenible, implicando el respeto al otro.

Se denominan clave porque se deben adquirir en la educación obligatoria (Valle y Manso, 2013) y su desarrollo no termina en una determinada etapa, sino que, por lo contrario, continúa a lo largo de la vida, trayendo beneficios económicos y sociales, además de que las competencias clave no son utilizadas de manera aislada, por lo que en cualquier entorno se requiere de varias competencias.

Cabe destacar que el proyecto señala que no todas las competencias pueden ser proporcionadas por la educación inicial porque: “las competencias se desarrollan y cambian a lo largo de la vida, con la posibilidad de adquirir o perder competencias conforme se crece” (OCDE, 2006, p. 17); es así como el desarrollo de las competencias no termina en una etapa, sino que continúa a lo largo de la vida.

La OCDE transfiere el tema de las competencias desde el ámbito laboral al ámbito educativo, tomando mayor fuerza con la aplicación de PISA en el año 2000, sentando las bases del aprendizaje basado en competencias en la educación obligatoria (Valle y Manso, 2013).

#### 1.2.4 Unión Europea y las competencias clave.

La Unión Europea se comienza a gestar después de la Segunda Guerra Mundial, en la década de los años 50 con la unión económica y política de Alemania, Bélgica, Luxemburgo y los Países Bajos, los cuales fundaron la Comunidad Europea del Carbón y del Acero. En 1957 se firmó el Tratado de Roma con el que se constituyó la Comunidad Económica Europea (CEE) o mercado común (Unión Europea, 2019). Es importante tener presente que Europa ha sido protagonista de diversos conflictos bélicos, por lo que esta integración buscaba ser pacífica y voluntaria con la aspiración de lograr la paz y prosperidad entre los pueblos.

A lo largo del desarrollo histórico de este organismo se han seguido distintas directrices con acuerdos de índole político y económico, siendo el único organismo en el que sus Estados miembros le han cedido cierta soberanía en algunas de sus facultades. A diferencia de otros intentos por tratar de unificar Europa a través de conflictos bélicos, es a partir de 1976 con la creación del Centro Europeo para la Educación y la Formación Profesional, con los Programas

Sectoriales y con el Tratado de Maastricht creado en 1992<sup>6</sup>, cuando la educación se convirtió en un derecho primario entre los ciudadanos de la Unión Europea, volviéndose un pilar fundamental para su integración e impulsando el concepto de “ciudadanía europea” (Valle, 2017).

En el discurso internacional, a partir de que la educación se consideró como una vía para el progreso, la transmisión de valores y el desarrollo de las personas, la Unión Europea como Organismo Supranacional comienza a desarrollar políticas en materia de enseñanza y formación. Entre las principales políticas educativas que ha impulsado este organismo internacional se encuentra el Espacio Europeo de la Educación Superior, el Programa Erasmus y las Competencias clave.

El Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2006) en un primer momento se enfocó en los estudiantes de educación superior en Europa, posteriormente se implementó en América Latina, buscando desarrollar puntos de referencia para elaborar planes de estudio comparables, compatibles y transparentes entre distintos países. En el proyecto se enuncia que las competencias son “una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores” (González y Wagenaar, 2006, p. 14), y que se desarrollan a lo largo de un programa durante el proceso de aprendizaje, divididas en competencias específicas (las que están relacionadas a un determinado campo de estudio) y competencias genéricas o habilidades transferibles (que son comunes en cualquier disciplina).

Según el proyecto Tuning, el aprendizaje a lo largo de la vida se basa en el desarrollo de competencias; además de que busca adaptar o crear programas de educación superior que respondan a las demandas de las sociedades actuales, como la preparación para el mercado laboral y la ciudadanía. Por otro lado, la implementación de las competencias clave en la educación básica de los estados miembros de la Unión Europea promueve una armonización implícita de los sistemas educativos de distintos países. Estas competencias clave son objetivos

---

<sup>6</sup> En el Tratado de la Unión Europea firmado en el año de 1992 en Maastricht, Países Bajos, se culminó la creación del mercado único con las “cuatro libertades” de circulación: mercancías, servicios, personas y capitales, además de que se consagró oficialmente el nombre de Unión Europea, sustituyéndolo por el de Comunidad Europea.

compartidos para la enseñanza obligatoria, los cuales todos los ciudadanos de la Unión Europea deben obtener al término de su formación básica u obligatoria. El aprendizaje permanente y las competencias clave “se desarrollan de manera simultánea, interrelacionada y complementaria” (Valle y Manso, 2013, p. 19) en las políticas educativas actuales de la Unión Europea.

Dentro del *Marco europeo de referencia para las competencias clave del aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2004 citado en Valle, 2017) se desprende la definición de las ocho competencias clave que deben tener todos los sistemas educativos de la Unión Europea:

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en lengua extranjera.
3. Competencia matemática, científica y técnica.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencia cívica y social.
7. Sentido emprendedor e iniciativa.
8. Sentido y expresión cultural.

En el capítulo 3 se abordará la actualización que la Unión Europea realizó en el 2018 al Marco Europeo de competencias clave, en el que se puede identificar que uno de los cambios más relevantes fue que la *Competencia aprender a aprender* incorporó aspectos personales y sociales, mientras que la *Competencia cívica y social* integró ámbitos que afectan a la vida en ciudadanía (Cortés De las Heras, 2018).

### 1.3 La educación basada en competencias y las competencias socioemocionales

El aprendizaje basado en competencias es una tendencia educativa global porque ha sido apoyada por diferentes organismos internacionales que han hecho recomendaciones e impulsado proyectos con este enfoque en los sistemas educativos de sus países miembro. Si bien, este enfoque tiene su fundamento en aspectos económicos debido a que busca que los individuos sean competentes ante las demandas de la economía actual que se basa en el conocimiento, también se puede decir que el aprendizaje basado en competencias se apoya en aspectos sociales, porque se reconoce la necesidad de favorecer la convivencia entre la diversidad cultural, y por supuesto, también se puede afirmar que se basa en aspectos

educativos, ya que se pretende lograr el desarrollo integral de los individuos incluyendo los ámbitos económicos y sociales.

La educación basada en competencias se proclama como necesaria para vivir en la sociedad del conocimiento, exigiendo un aprendizaje permanente; así mismo esta educación también proporciona la posibilidad de un aprendizaje permanente (Valle y Manso, 2013). Las competencias que son necesarias se van determinando conforme a las necesidades sociales y se espera que contribuyan en el ámbito personal, cultural, social y económico. Es así como, a partir de la justificación de distintos organismos internacionales, los sistemas educativos comienzan a incorporar el enfoque del aprendizaje basado en competencias en sus planes y programas de estudio para responder a las demandas del mundo actual.

Según este enfoque las competencias son la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los individuos resolver problemas concretos, esto significa un desempeño eficaz en una situación real, por lo tanto, éstas deben ser medidas en resultados observables en la conducta de los individuos.

Numerosos estudios han llegado a la conclusión de que el concepto de competencia es complejo, polisémico y que puede ser interpretado desde distintas perspectivas. Entre algunas definiciones del término *competencia* se puede encontrar que las competencias permiten a los individuos ser eficaces en situaciones determinadas, lo cual hace que se enfrenten a demandas complejas y utilicen funcionalmente sus conocimientos y habilidades en contextos diferentes teniendo en cuenta la dimensión social de sus actos, por lo tanto, la resolución de un problema implica la integración de actitudes, procedimientos y conocimientos (Llorent, 2017).

Las competencias tienen tres dimensiones:

1. **Cognitiva:** Tiene que ver con los conceptos. El uso de habilidades se debe de realizar en función de conocimientos y conceptos.

2. **Instrumental:** Se asocia con las habilidades. Es necesario dominar los procedimientos y habilidades para la resolución de un problema.
3. **Actitudinal:** Tiene que ver con los valores y las actitudes en relación con la competencia. Se necesita de disposición para resolver problemas, es decir, una actitud determinada.

Desde la perspectiva de las competencias clave, se debe entender a éstas como la base que todos los individuos deben adquirir en la educación básica, para que posteriormente se puedan obtener otras que demande esta sociedad compleja y cambiante, en un marco de aprendizaje permanente, además de contribuir al desarrollo individual y al buen funcionamiento de la vida en comunidad. Es decir, las competencias son clave cuando resultan ser útiles para todos los miembros de una sociedad y pueden ser aplicadas a múltiples contextos, ya sean personales, sociales o económicos.

### 1.3.1 Las competencias socioemocionales

El aprendizaje basado en competencias debe contribuir al desarrollo de la educación integral en la escuela, lo que exige que el currículo procure el desenvolvimiento de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los estudiantes ser competentes en el ámbito académico, social, laboral y aún, en el emocional.

En el terreno de las relaciones interpersonales, es importante estudiar las competencias que tienen que ver con las emociones y las relaciones interpersonales, por su relevancia en el desenvolvimiento de las sociedades contemporáneas. La escuela debe contribuir en la enseñanza fomentando el respeto, para que sus estudiantes se relacionen con los demás de una manera adecuada, que sean capaces de resolver conflictos de manera pacífica y acepten las diferencias en una sociedad diversa.

Los antecedentes del estudio de las competencias socioemocionales comienzan en las investigaciones de inteligencia emocional con Mayer y Salovey, a principios de la década de los 90. Según Vicente Llorent (2017), la inteligencia emocional fue planteada desde un enfoque de habilidad, la cual consiste en saber percibir las emociones, utilizarlas para

facilitar el pensamiento, comprender su significado y tener la capacidad de gestionarlas en uno mismo y en los demás.

Actualmente la inteligencia emocional ha cobrado gran relevancia en el ámbito de la educación formal, ya que diversos estudios han encontrado una relación entre la regulación emocional y la adaptación social en la escuela, por lo que resulta de gran importancia la adquisición de competencias socioemocionales para el desarrollo de los individuos y su integración social.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), realizó el estudio titulado *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina* (BID, 2012)<sup>7</sup>. Este estudio trató de explicar la transición de la escuela (específicamente de la educación secundaria) al mundo laboral. Este informe se considera importante en esta investigación porque realizó una clasificación de habilidades, diferenciando las habilidades cognitivas de las socioemocionales.

Las habilidades cognitivas son aquellas que tienen que ver con el coeficiente intelectual, como las que se relacionan con las matemáticas y el lenguaje, entre otras; mientras que las habilidades socioemocionales se refieren a aquellas que pertenecen al comportamiento o que surgen de los rasgos de personalidad.

Para el desarrollo de estos dos tipos de habilidades inciden los elementos del ambiente en el que se desarrolla la persona, como lo es el núcleo familiar y la escuela. Este informe también señaló que ambos tipos de habilidades están en constante interacción y se complementan entre sí, además de que cuentan, por un lado, con un componente heredado y un componente susceptible de formación.

La mayoría de las habilidades socioemocionales aumentan conforme pasa el tiempo, desde la niñez hasta la adultez, ya que se van formando paulatinamente a través de los años,

---

<sup>7</sup> En el siguiente enlace se puede encontrar el estudio completo: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36702640>

un ejemplo de ello, señala el estudio, es la responsabilidad. Así mismo, el informe remarcó que las habilidades socioemocionales se modifican en función de la transformación de los roles sociales, sin embargo, sus efectos no son a largo plazo, por lo que sólo las transformaciones permanentes en el entorno parecen sustentar cambios en la personalidad.

Otro señalamiento del BID, en el estudio mencionado, es que los programas diseñados para mejorar las habilidades de los individuos tienen un mayor impacto en los jóvenes que están matriculados en la escuela que en los que no lo están. Es así como se considera a la escuela como un actor importante en la formación de habilidades en los individuos que beneficien a la sociedad en general.

Como ya se mencionó anteriormente, la OCDE en el Proyecto DeSeCo (OCDE, 2006), clasificó en tres categorías a las competencias clave:

- Uso de herramientas de manera interactiva
- Interactuar en grupos heterogéneos
- Actuar de forma autónoma.

Dentro de la categoría “Interactuar en grupos heterogéneos” se encuentran las competencias para relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, así como la de manejar y resolver conflictos. Estas competencias, menciona que también se relacionan con otros términos como “competencias sociales”, “destrezas sociales”, “competencias interculturales” o “destrezas suaves” (OCDE, 2006, p. 12). Dichas competencias contribuyen a un buen manejo de las relaciones interpersonales para beneficio de los individuos y de las sociedades, construyendo nuevas formas de cooperación.

Dentro de la clasificación que hizo la Unión Europea sobre las ocho competencias clave que deben tener todos aquellos que pasen por los sistemas educativos, se encuentra *la competencia cívica y social*, la cual consiste en la participación de forma eficaz y constructiva en la vida social, lo que significa resolver conflictos de manera pacífica y dialogada, interactuando en diversos contextos de “igual a igual” (Valle y Manso, 2013).

Para contribuir a un desarrollo sostenible entre los individuos y las sociedades en un ambiente de cooperación, respeto y convivencia, se necesita de individuos competentes que aprendan, convivan y trabajen con otros individuos, lo que permite el progreso individual y social. Por lo tanto, se puede decir que las competencias que se requieren deben tener un componente social y emocional.

Por lo expuesto anteriormente, en este trabajo se entiende por **competencia socioemocional** al *dominio del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten el desarrollo de las personas individual y colectivamente, favoreciendo las interacciones sociales y el logro de objetivos comunes.*

Las competencias socioemocionales tienen como fin optimizar el aprendizaje de los individuos favoreciendo su integración social, así como su desarrollo en el ámbito laboral, cumpliendo con una función preventiva ante diversos factores de riesgo, como conductas que pueden dañar su integridad personal y la de los demás (Repetto, 2009).

Repetto (2009) señala que diversas investigaciones han mostrado que los alumnos con mayor rendimiento escolar tienen mejores niveles de competencias socioemocionales, por otro lado, se pueden vincular ciertos estados depresivos y de poca adaptación social a un rendimiento académico deficiente.

En los últimos años se han implementado programas que buscan el desarrollo de competencias socioemocionales en el ámbito formal y no formal, especialmente en el nivel de la educación superior; un ejemplo de ello es el programa de “Formación Socioemocional” (FOSOE) impulsado por Repetto y Pena Garrido (2010), de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, el cual persigue el incremento de las competencias socioemocionales de jóvenes, buscando incidir en el aprendizaje académico, en la disminución del bullying, así como en la favorable inserción al ámbito laboral.

En dicho programa se diseñaron y aplicaron siete módulos de formación de las siguientes competencias socioemocionales: autoconciencia, regulación, empatía,

asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos, en alumnos de Formación Profesional y de Universidad. La aplicación fue acertada ya que los análisis estadísticos del programa demostraron el incremento de las habilidades antes mencionadas.

El estudio señaló que:

- La empatía es la capacidad que le permite a una persona ponerse en el lugar del otro percibiendo sus sentimientos.
- La asertividad, faculta la expresión sincera de los sentimientos poniendo en práctica los derechos personales, respetando los de los demás, así como el fomento de la igualdad en las relaciones humanas.
- El trabajo en equipo contribuye al desarrollo personal de sus miembros aprovechando el talento colectivo producido por cada persona mediante la interacción con los demás.
- La resolución de conflictos permite el estado de bienestar y tranquilidad de los implicados en un conflicto generados por los intereses y deseos contradictorios (Repetto y Garrido, 2010).

De lo revisado anteriormente, se puede inferir que la escuela juega un papel importante en la formación de las competencias socioemocionales, porque tiene la responsabilidad de promover proyectos cooperativos que disminuyan las tensiones por medio de la participación en actividades sociales, favoreciendo las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos y la solución de problemas del presente con una proyección hacia el futuro. Es así como el desarrollo de las competencias socioemocionales en la escuela permite que los estudiantes se involucren en actividades prosociales.

Las competencias socioemocionales en nuestro contexto actual son indispensables para poder tener una actuación óptima en diversos contextos sociales. Estudios han demostrado que niños y jóvenes que asisten a programas de desarrollo de competencias socioemocionales son más autoconscientes y conscientes de los demás, tienen mejores

habilidades para relacionarse con otros y demuestran mayor responsabilidad en la toma de sus decisiones (Mena et al., 2009).

Por lo anterior, se puede decir que el desarrollo de las competencias socioemocionales en la educación formal, y específicamente en la educación básica, promoverá una convivencia prosocial y el uso de valores y la no violencia, favoreciendo la formación de ciudadanos con capacidad de comunicarse, participar y comprometerse con el resto de los individuos respetando sus diferencias.

## Capítulo 2: El enfoque del aprendizaje basado en competencias en la educación básica en México

El presente capítulo se enfoca en la educación básica en México, en el que se realiza una descripción muy general sobre cómo está constituida en el sistema educativo mexicano y las etapas que la componen. En seguida se retoma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica como un referente para la transformación y reorganización del sistema educativo mexicano, el cual derivó políticas de Estado, de las cuales, dos de ellas se abordan en este capítulo.

Posteriormente, se hace referencia a la Reforma Integral para la Educación Básica, que fue el resultado de la actualización de los Planes y programas de estudio de la educación básica y en los que se habla de la importancia de la adquisición de las competencias para la vida. Asimismo, se describen los principales componentes del Plan de estudios 2011 de la educación primaria, las competencias para la vida en general y, las competencias para la convivencia en particular.

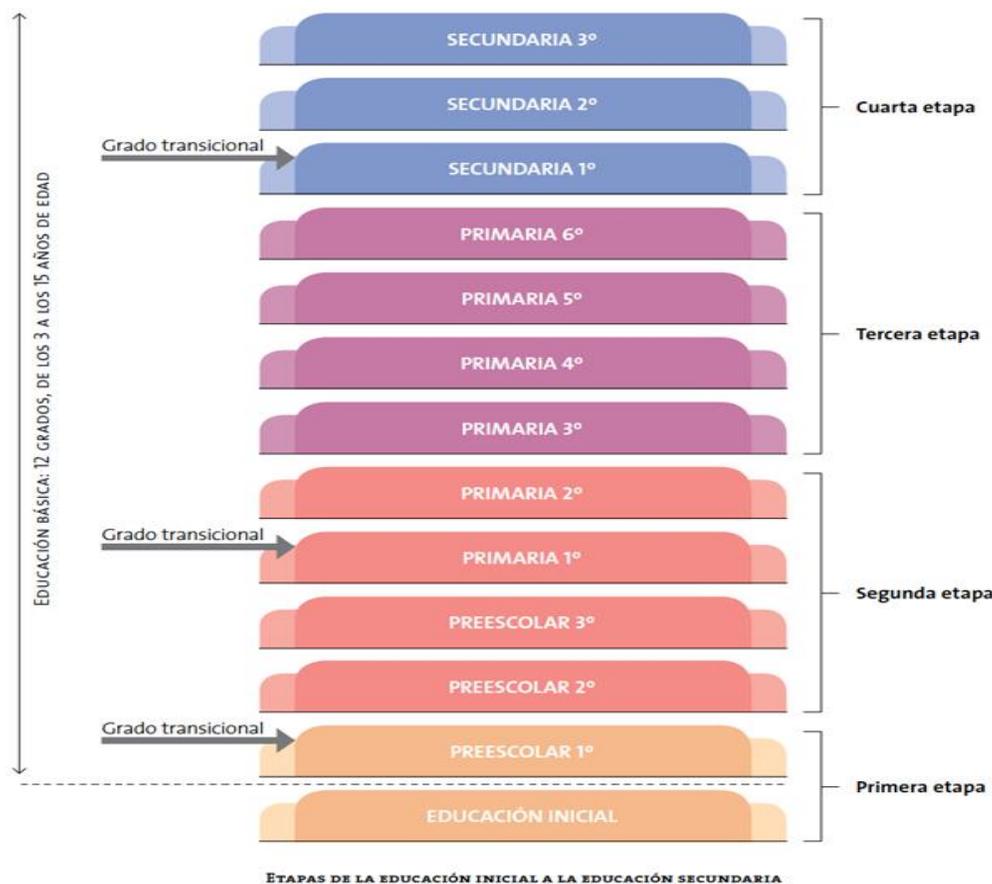
En las últimas dos partes de este capítulo, se realiza una breve descripción de la Guía para el maestro del 6° grado de primaria y posteriormente, se explica qué es el campo formativo “Desarrollo personal y para la convivencia” y las asignaturas que lo integran, específicamente en la educación primaria.

### 2.1 Educación básica mexicana

La educación básica en México es el conjunto de servicios, escuelas y programas de que atiende la población de 3 a 14 años. La formación en la educación básica comprende tres niveles: preescolar, primaria y secundaria, los cuales se cursan a lo largo de 12 grados, que a su vez se distribuyen en cuatro periodos o etapas:

**Figura 1**

*Etapas de la educación inicial a la educación secundaria.*



*Nota:* Adaptado de *Etapas de la educación inicial a la educación secundaria* [Imagen], por SEP, 2018.

La SEP (2018), menciona que cada etapa pertenece a un estadio del desarrollo infantil y juvenil:

- **Primera etapa (0 – 3 años).** En esta etapa los niños están muy activos y disfrutan aprendiendo nuevas habilidades. Sus destrezas lingüísticas se desarrollan rápidamente, su motricidad fina de manos y dedos avanza notablemente, se frustran con facilidad y siguen siendo muy dependientes, pero también comienzan a mostrar iniciativa y a actuar con independencia.

- **Segunda etapa (2° grado de preescolar al 2° grado de primaria).** Durante esta etapa hay un importante desarrollo de la imaginación de los niños. Tienen lapsos de atención más largos y mucha energía física; es el periodo de apropiación del lenguaje escrito. También crece su curiosidad acerca de la gente y de cómo funciona el mundo.
- **Tercera etapa (3° de primaria a 6° grado de primaria).** En estos últimos cuatro años de primaria, los niños comienzan a ganar independencia con respecto a los adultos, y entre otras características, desarrollan el sentido de grupo, por lo que es momento de ir afianzando las habilidades de colaboración.
- **Cuarta etapa (abarca los tres grados de educación secundaria).** Es un momento de afianzamiento de la identidad. En esta etapa, los jóvenes buscan mayor independencia de los adultos y están dispuestos a tomar mayores riesgos. Les cuesta trabajo la comunicación directa con sus mayores, pero desarrollan capacidad argumentativa y se valen del lenguaje para luchar por las causas que les parecen justas, así mismo, cuestionan reglas que antes seguían, entre algunas otras características biológicas y neuronales relevantes.

Esta investigación se enfoca en la tercera etapa de la educación básica, específicamente en el sexto grado de primaria. En este grado se culmina la tercera etapa de la educación básica y el último grado del nivel primaria, por lo tanto, también es un grado transicional hacia otro nivel educativo, la educación secundaria.

## 2.2 Antecedentes

### 2.2.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB).

En la segunda mitad del siglo XX se pueden identificar tres cambios sustanciales dentro de las reformas educativas en el sistema educativo mexicano: el Plan de Once Años,

la reforma educativa de 1970-1976 y la modernización educativa en el sexenio del Lic. Carlos Salinas de Gortari (Vázquez , 1997).

El Plan de Once Años (1959-1964) a cargo del Lic. Jaime Torres Bodet, se propuso resolver en un plazo de once años el problema de la educación primaria, logrando incrementar la matrícula en el nivel de primaria, el financiamiento, construcción de aulas, formación de maestros y la institución de los libros de texto gratuitos.

Por otro lado, la reforma educativa de 1970-1976, promovió un cambio de métodos de enseñanza destinados a desplazar la enseñanza memorística, buscando la preparación de los niños para un proceso permanente de aprendizaje y la implementación de la enseñanza por áreas, significando un cambio fundamental en las concepciones y prácticas pedagógicas tradicionales (Vázquez, 1997). Además, se puso énfasis en la educación técnica, modificando los planes de estudio en la educación media superior y proporcionando alternativas terminales (agrícolas o técnicas).

A inicios de la década de los setenta, comenzaron los primeros intentos por la desconcentración de la administración educativa federal inscrita en la estrategia de modernización del país con la creación de oficinas regionales. Sin embargo, es hasta 1982, durante el gobierno del Lic. Miguel de la Madrid (1982- 1988) cuando se anunció el inicio de la transferencia educativa a los estados dentro del marco de la reforma de la administración pública.

El sexenio del Lic. Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se centró en la transformación económica del país y reconoció que la educación también tenía que ser parte del cambio que exigían las transformaciones mundiales. En este sexenio el término de modernización se volvió central en el discurso y en las políticas, inclinándose por el deseo de incorporar a México en el grupo de países altamente desarrollados, lo cual direccionaba la política a la reducción del peso del Estado en la economía, incrementando el papel del mercado. Así mismo, dentro de este marco, la modernización del país incluía como un componente fundamental la modernización del sistema educativo (Martínez, 2001). Es así

como la modernización educativa se definió como una nueva relación entre las instancias gubernamentales y la sociedad civil, es decir, como un cambio estructural en el sistema educativo.

En este sexenio, específicamente en octubre de 1989, se impulsó el Programa para la Modernización Educativa, el cual remarcó la necesidad de modernizar los contenidos de la educación para mejorar su calidad y distribuir los servicios educativos con criterios de mayor justicia y equidad, dando origen a la reformulación de contenidos en los tres niveles educativos de la educación básica: el preescolar, primaria y secundaria.

En ese entonces, el Secretario de Educación Pública Lic. Manuel Bartlett (Director General de la CFE en el gobierno actual) encargó al CONALTE (Consejo Nacional Técnico de la Educación) la publicación del documento *Hacia un nuevo Modelo Educativo. Modernización educativa 1989- 1994*, en el que se presentó una síntesis de la reformulación de los contenidos educativos para la educación preescolar, primaria y secundaria, producto del mandato establecido en el Programa para la Modernización Educativa.

En dicho texto, el CONALTE (1991) reconocía que la modificación de los contenidos resultaba ser una tarea compleja en la que se afectaba la labor de los docentes y demandaba la revisión y modificación de los libros de texto. La reformulación de los contenidos no sólo se estaba llevando a cabo en México, sino también en otros países como España, Dinamarca, Gran Bretaña, Francia, Japón, Portugal, Ecuador, entre otros. El texto señalaba que para la modificación de los contenidos no había una única metodología que se pudiera aplicar a todas las situaciones, sin embargo, tomaba como referencia la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en Jomtien en 1990, en la que, como ya se mencionó en el primer capítulo, se destacó la importancia de la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje y la universalización de la educación básica.

Dentro de la modernización educativa, la educación básica se volvió un aspecto prioritario. Entre las tres principales metas para modernizar la educación básica se encontraban:

- Educación básica para todos.
- Aumento de la eficiencia terminal.
- La mejora de la calidad educativa.

Según Vázquez (1997), el CONALTE cambió varias veces los programas de las asignaturas de secundaria, frenando la elaboración de libros de texto, además de que los programas de primaria no pasaron del estudio experimental.

La misma autora también señala que el entonces Secretario de Educación Pública el Dr. Manuel Bartlett fue sustituido por el Dr. Ernesto Zedillo (quien posteriormente fuera presidente de México en el siguiente sexenio de 1994- 2000), trayendo cambios en el proyecto de modernización educativa, entre los que destacaban convertir los niveles de primaria y secundaria en educación básica obligatoria, así como la reformulación de los contenidos y materiales educativos.

El Dr. Zedillo logró negociar con el SNTE, quienes se habían mostrado renuentes a la descentralización y la reforma educativa, estableciendo *el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB) en 1992, el cual impulsó la descentralización educativa; el Acuerdo fue firmado por el Gobierno Federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

El ANMEB resultó ser un referente para la transformación y reorganización del sistema educativo mexicano, ya que sus medidas y programas abarcaron los tres niveles de la educación básica y la educación normal. En su publicación se mencionaba que la educación básica era deficiente porque no proporcionaba los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los individuos, ocasionando su falta de contribución al progreso social y el desarrollo del país (DOF, 1992).

También se mencionaba que la educación básica pretendía formar ciudadanos con oportunidad de movilidad social y promoción económica, elevando los niveles de la calidad

de vida de los educandos y de la sociedad (DOF, 1992), por lo que al igual que algunos organismos internacionales, se hace referencia a la importancia que tiene la educación básica para formar ciudadanos que contribuyan al desarrollo social y económico de un país:

“[...] una buena educación básica genera niveles más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola industrial, y mejores condiciones generales de alimentación y de salud, y actitudes cívicas más positivas y solidarias”.  
(DOF, 1992, p. 4).

Según Latapí (2004), las políticas de Estado son aquellas que muestran un carácter más irreversible porque implican un mayor compromiso del Estado con éstas, tienen mayor estabilidad temporal y mantienen una continuidad en los sucesivos sexenios, a diferencia de las políticas gubernamentales que sólo son definidas y ejercidas por el gobierno en turno. También señaló que cada una de estas políticas ha evolucionado de manera diferente a lo largo de los distintos gobiernos, provocando que éstas persistan hasta la actualidad con sus propias problemáticas.

Al respecto, Vázquez (1997) señala que el sexenialismo presidencialista obstaculiza las políticas educativas que se buscan implementar en el sistema educativo. El empeño de cada gobierno en turno de darle su propio sello a la política ha propiciado la tradición de cambiar las prácticas educativas cada seis años, sin que medie un estudio sobre su pertinencia, impidiendo que los esfuerzos realizados sean sostenidos.

Bajo este tenor, se puede decir que el ANMEB derivó cuatro políticas de Estado, en el que el compromiso público por parte de los actores involucrados en el Acuerdo corría por parte de la SEP, los gobiernos estatales y el SNTE. Las políticas de Estado que derivó el AMNEB fueron:

1. La descentralización o federalización de la enseñanza básica.
2. La renovación curricular y producción de materiales y libros de texto.
3. Reformas al magisterio (reforma de la enseñanza normal, actualización de los maestros y carrera magisterial).

#### 4. La participación social.

A continuación, únicamente se expondrán dos de las políticas de Estado (como las identifica Latapí), que derivó el ANMEB porque se considera que son las que tienen que ver directamente con este trabajo:

- La reorganización del sistema educativo, situación que retomamos solamente como un referente contextual en esta investigación.
- La renovación curricular y producción de materiales y libros de texto, la cual se considera como un principal antecedente para esta investigación.

#### Reorganización del sistema educativo (descentralización o federalización de la educación básica).

Dentro de la reorganización del sistema educativo, el ANMEB estableció el traspaso de la gestión y los recursos financieros de los servicios educativos del Ejecutivo Federal a los gobiernos estatales. A este proceso se le denominó descentralización o federalización educativa:

“[...] el Ejecutivo Federal traspasa y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta esta fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación” (DOF, 1992, p. 7).

El Acuerdo estableció que el Ejecutivo Federal se encargaría, entre otras cosas, de la formulación de los planes y programas de estudio de la educación básica y de la educación normal en todo el país; sin embargo, las autoridades estatales también podrían proponer a la SEP el diseño de contenidos regionales según su entidad, para una adecuada inclusión en los planes de estudio. Así mismo, el Ejecutivo Federal era responsable de la autorización del uso del material educativo de los niveles citados, de la elaboración y actualización de los

libros de texto gratuitos y del establecimiento de los procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional, así como de la promoción de los servicios educativos para la formación de los docentes.

Según Latapí (2004), la decisión de la transferencia educativa tuvo dos importantes limitaciones: El regirse por el concepto de federalismo y el énfasis en el aspecto administrativo, que se refiere al manejo de los recursos y de operación, los cuales se llevaron a cabo de manera inequitativa, propiciando la inconformidad de muchos gobiernos estatales.

Posteriormente, durante el sexenio del Dr. Ernesto Zedillo, que ocupó el periodo de 1994 al 2000, la SEP impulsó reuniones con los secretarios estatales de educación. Dichas reuniones propiciaron que gradualmente los gobiernos de los estados fortalecieran sus equipos técnicos y definieran el ámbito y características de su soberanía educativa, sin embargo, la Legislación no se modificó y tampoco se organizó un sistema de formación y actualización docente por estado.

En el sexenio del Lic. Vicente Fox Quezada, del año 2000 al 2006, en su Plan Nacional de Educación, se advirtió el propósito de continuidad de la política de descentralización educativa y a pesar de que se propuso una distribución equitativa de los recursos federales, esta meta no se cumplió (Latapí, 2004).

#### Reformulación de los contenidos y los materiales educativos.

El *Programa para la Modernización Educativa* de 1990 detectó que el Plan y los programas de estudio de la educación primaria estaban desvinculados de los de preescolar y los de secundaria, además de que los objetivos y los contenidos eran excesivos; por otro lado, la producción de materiales de texto era deficiente (OEI, 1994).

En cuanto a los contenidos, el ANMEB resaltó que el fundamento de la educación básica estaba constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas; así mismo, ésta debería procurar formar la personalidad de los individuos fundándola en valores como la

honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, indispensables para una convivencia pacífica, democrática y productiva.

Por lo anterior, el ANMEB estableció la renovación total de los programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar de 1993-1994, así como la aplicación de un *Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos* para el nivel de primaria, que tuvo como objetivos específicos poner énfasis en el uso del lenguaje y la lectura, en el aprendizaje de las matemáticas y el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, además de una formación que promoviera la protección del medio ambiente y los recursos naturales. Para dicho Programa, la SEP anunció la producción y distribución de guías de trabajo dirigidas a los maestros para cada una de las materias y grados, con el fin de orientar o dar sugerencias a su práctica docente.

En este aspecto Latapí señaló que la reforma curricular y la producción de libros de texto y otros materiales “son ejemplos concretos de lo que significa una política de Estado mantenida y enriquecida a través del tiempo” (Latapí, 2004, p. 6); sin embargo, a pesar de que el ANMEB planteó una reforma curricular en toda la educación básica, ésta sólo se concretó en el nivel de primaria con el Acuerdo 181 publicado, en agosto de 1993, en el que se estableció el Plan y los programas de estudio de educación primaria, teniendo posteriormente varias actualizaciones.

La reforma curricular en la primaria se organizó de manera gradual; el primer momento fue en 1993 dentro del marco de la política del ANMEB, posteriormente dentro del marco de la *Alianza por la Calidad de la Educación* firmada en el año 2008. Durante el sexenio del Mtro. Felipe Calderón se estableció la reformulación curricular encaminada al desarrollo de “competencias y habilidades” mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, materializados en la actualización del Acuerdo 181 a través de los Acuerdos 494 (que estableció los programas de estudio de 1° y 6° grados de primaria y la implementación de la primera etapa de prueba de los programas de estudio de 3° y 4° de primaria) y 540 (que estableció los programas de estudio de 2° y 5° grados y la

implementación de la segunda etapa de prueba de 3° y 4° grados de primaria), publicados el 7 de septiembre del 2009 y el 20 de agosto del 2010 respectivamente.

### 2.3 La Reforma Integral de la Educación Básica, Acuerdo 592.

Con el objetivo de elevar la calidad de la educación y conforme al *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, en el sexenio del Mtro. Felipe Calderón Hinojosa, se anunció la necesidad de realizar una Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias. Dicha Reforma mencionaba que:

“[...] los planes y programas de estudio estén dirigidos al desarrollo de competencias e involucrar activamente a los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación, y que esta acción tendrá como base los resultados de las evaluaciones del logro educativo, así como la de establecer estándares y metas de desempeño en términos de logros de aprendizaje esperados en todos sus grados, niveles y modalidades” (DOF, 2011, p. 2).

Uno de los elementos centrales de la RIEB fue la articulación de la educación básica que implicaba la integración de sus tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) en un trayecto formativo de 12 años. También se planteó la necesidad de una solidez en el desarrollo de competencias para enfrentar las necesidades de la sociedad (DOF, 2010); de ahí que durante el último año del sexenio del Mtro. Felipe Calderón se establecería la Articulación de la Educación Básica en el marco de la *Reforma Integral de la Educación Básica* plasmada en el Acuerdo 592, firmado por el entonces Secretario de Educación Pública, Lic. Alonso Lujambio.

Según el Acuerdo 592, la Reforma Integral de la Educación Básica fue el resultado de la actualización de los Planes y programas de estudio de la educación preescolar, educación secundaria y educación primaria. Esta política pública buscaba favorecer el desarrollo de las competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, estableciendo la revisión de los planes y programas de estudio en los tres niveles de educación básica para

que hubiera una congruencia con los rasgos del perfil de egreso deseables para la Educación Básica.

Por lo anterior, en dicho Acuerdo, se identificaban “competencias relevantes” para que los jóvenes de 15 años desarrollaran una vida plena y productiva, con base en el dominio de estándares orientados al desarrollo de dichas competencias, descritas en los Planes y programas de estudio propuestos por la RIEB (DOF, 2011).

La articulación de estos tres niveles de la educación básica buscó configurar un solo ciclo formativo con propósitos y prácticas comunes. El Acuerdo se sustentaba a partir de la premisa de que la economía mundial estaba centrada en el conocimiento, demandando su renovación permanente y reformas en los sistemas educativos a nivel internacional. Por otro lado, también se enunciaba que: “hay referentes internacionales aceptados como pertinentes y valiosos acerca de la educación, sus procesos y resultados”, por lo que era necesario considerarlos en el sistema educativo mexicano (DOF, 2011, p.4).

Es así como se manifestó la importancia de que el sistema educativo generara competencias en los individuos que les permitieran desenvolverse en una economía basada en el conocimiento, la cual se desarrolla en un mundo global e interdependiente.

La articulación de la Educación Básica estableció un trayecto formativo de 12 años, estructurado en el Plan de Estudios y en los programas de estudio de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Dicha política educativa pretendía ampliar los alcances de la educación y del sistema educativo en términos de cobertura y calidad (Sánchez, 2012), ambicionando una formación integral, orientada al desarrollo de competencias y aprendizajes esperados comparables a nivel nacional e internacional.

En cuanto a los planteamientos que hacía la RIEB en torno a la formación docente se consideraron los perfiles de desempeño docente que incorporaban determinadas competencias; las nuevas metodologías didácticas que planteaban relaciones entre docentes, estudiantes y, saberes cognitivos y afectivos en propuestas de enseñanza de manejo

constructivo y abierto; así como una evaluación de los aprendizajes con un enfoque formativo, teniendo como referencia los aprendizajes esperados (Fortoul, 2014). Por lo anterior, la RIEB demandó un complejo quehacer docente ante contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales.

Según esta Reforma, la labor del docente era traducir los principios que la orientaban a respuestas concretas en el aula y para lograrlo, se planteó la formación académica de los docentes mediante tres diplomados: el primero dirigido a docentes de 1° y 6° grado de primaria, el segundo a 2° y 5° grado de primaria y el tercero dirigido a 3° y 4° grado de primaria; dichos diplomados fueron planteados para dar a conocer los contenidos de la reforma y su propuesta pedagógica (Cruz, 2017).

En los niveles de preescolar y secundaria se desarrollaron talleres cortos de formación docente para la implementación de la reforma; sin embargo, para el nivel de la educación primaria la Dirección de Formación Continua de Maestros en Servicio solicitó al IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM) la elaboración de un diplomado para la formación de los docentes de primero y sexto grados de primaria, impartido durante el ciclo escolar 2009-2010.

El propósito de este diplomado fue que el docente trabajase en un modelo didáctico basado en el enfoque por competencias y desarrollara las herramientas necesarias para formar estudiantes que aprendieran a partir de situaciones reales. Dicho diplomado dio como resultado que los docentes valoraran de manera positiva la perspectiva pedagógica por competencias que se les ofreció, la organización de las secuencias didácticas, las formas de evaluación del aprendizaje, así como la posibilidad de aplicarlo en el aula (Díaz et al., 2015).

#### **2.4 Características generales del Plan de Estudios del 2011**

En palabras de Sánchez (2012), el diseño curricular es el que establece el proyecto educativo, donde se ordena y orienta la práctica de la escuela, se define el tipo de sujeto que se desea formar, el cómo se pretende formarlos, lo que se les debe enseñar y lo que deben

aprender. Este trabajo sólo se enfoca en algunos elementos del diseño curricular, dejando fuera su ejecución, sin embargo, como lo menciona Sánchez, el currículo no sólo es el diseño, sino también implica las formas particulares en las que se enmarca, las condiciones concretas de cada institución escolar y las relaciones generadas; el diseño curricular se concreta en el desarrollo y en la ejecución, por lo tanto, diseño y desarrollo del currículo son partes indisolubles.

Como se mencionó anteriormente, una de las políticas derivadas del ANMEB fue la reformulación de los contenidos educativos, entendiendo a éstos como el conjunto de aprendizajes y procesos necesarios para alcanzar los fines de la educación que se pretenden lograr al término del proceso educativo (CONALTE, 1991).

En los Planes y programas de estudio se hacen explícitos los contenidos educativos. En los siguientes apartados, únicamente se describirán los componentes más relevantes del Plan de Estudios de Educación Básica 2011, mismos que se consideran necesarios mencionar para una mejor comprensión del presente trabajo.

La SEP señala que el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* es el documento que marca y dirige las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados, los cuales conforman el trayecto formativo de los estudiantes, contribuyendo a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI, desde las dimensiones nacionales y globales (DOF, 2011).

Los principios pedagógicos en los que se sustenta el actual Plan de estudios son:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en los procesos de aprendizaje.
2. La planificación docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes que permitan el desarrollo de competencias.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajo colaborativo entre estudiantes y maestros para construir aprendizajes colectivos.

5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y de los aprendizajes esperados.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluación del docente hacia el aprendizaje de los alumnos, promoviendo distintos tipos de evaluación.
8. Favorecer la inclusión para atender la diversidad
9. Incorporar temas de relevancia social
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
11. Reorientar el liderazgo.
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Así mismo, en el Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica también se especifican las competencias para la vida, el perfil de egreso, los aprendizajes esperados y los estándares curriculares para cada periodo escolar.

#### Perfil de egreso

Como lo menciona el Plan de estudios, el Perfil de egreso define el tipo de alumno que se pretende formar en la educación básica y plantea los rasgos deseables que los estudiantes tendrán que demostrar al término de su formación. Estas características son de comunicación, pensamiento crítico, resolución de problemas, comprensión del mundo natural y social, formación moral, interculturalidad, cuidado del cuerpo y medio ambiente, uso de TIC y el reconocimiento de las manifestaciones de arte y cultura. (Compromiso Social por la Calidad y Equidad de la Educación, 2016).

#### Estándares curriculares y aprendizajes esperados

Los Estándares curriculares explican los descriptores del logro que cada alumno debe demostrar en español, matemáticas, ciencias, inglés y habilidades digitales, definiendo aquello que los alumnos deberán mostrar al concluir un periodo escolar. Estos estándares tienen el objeto de conocer el avance del sistema educativo a través de los logros de los

estudiantes durante su paso por la Educación Básica (SEP, 2012), por lo tanto, son equiparables a estándares internacionales y un referente para las evaluaciones nacionales e internacionales. Están organizados en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno, los cuales corresponden a características específicas del desarrollo cognitivo de los estudiantes.

**Figura 2**

*Estándares curriculares.*

ESTÁNDARES CURRICULARES		
PERIODO ESCOLAR	GRADO ESCOLAR DE CORTE	EDAD APROXIMADA
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

*Nota:* Adaptado de *Estándares curriculares de la educación básica*. [Imagen] (p. 24), por SEP, 2011.

Los estándares curriculares expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares, y como ya se mencionó, constituyen un referente para las evaluaciones nacionales e internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA por sus siglas en inglés).

La educación básica en México considera seis estándares curriculares: español, habilidad lectora, segunda lengua: inglés, matemáticas, ciencias y habilidades digitales. Estos estándares son considerados muy importantes porque comprenden habilidades y conocimientos necesarios para un desempeño competente en la sociedad del conocimiento.

Este trabajo se enfoca en el cierre del tercer periodo escolar de los estándares curriculares de la educación básica, porque es en el sexto grado de primaria donde los

alumnos demostrarán ciertos saberes y capacidades al concluirlo, según sus facultades cognitivas del periodo de desarrollo en el que se encuentren. Sin embargo, como se puede observar, no hay estándares curriculares que midan competencias relacionadas con la convivencia o las relaciones interpersonales, las cuales, también son indispensables para un buen funcionamiento en la sociedad del conocimiento, ya que las buenas relaciones interpersonales son imprescindibles en una sociedad que tiende cada vez más a fragmentarse.

### Mapa curricular

Se pretende que la Educación básica desarrolle competencias a través de un trayecto formativo congruente para que los estudiantes sean capaces de resolver problemas de la vida cotidiana. El mapa curricular de la Educación Básica está organizado por cuatro campos de formación:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.

A continuación, se presenta el mapa curricular constituido por las asignaturas que integran la Educación Básica:

**Figura 3**

*Mapa curricular de la educación básica 2011.*

ESTÁNDARES CURRICULARES <sup>1</sup>		1 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			2 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR			3 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			4 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR		
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	4 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	6 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
				Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>						Segunda Lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>		
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales <sup>3</sup>			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
	Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía <sup>3</sup>			Geografía de México y del Mundo
										Historia <sup>3</sup>			Asignatura Estatal
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética <sup>4</sup>						Formación Cívica y Ética I y II			
										Tutoría			
				Educación Física <sup>4</sup>						Educación Física I, II y III			
Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística <sup>4</sup>						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)				

<sup>1</sup> Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.

<sup>2</sup> Para los alumnos hablantes de lengua indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

<sup>3</sup> Favorecen aprendizajes de Tecnología.

<sup>4</sup> Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

*Nota:* Adaptado de *Mapa curricular de la educación básica 2011*. [Imagen], (p. 34), por SEP, 2011.

En el mapa curricular anterior, se muestran los cuatro estándares curriculares divididos en cuatro periodos. Por otro lado, también se encuentran los cinco campos de formación que abarcan los tres periodos de la educación básica. Como se puede observar, el campo de formación “Desarrollo personal y para la convivencia” en el tercer periodo se desarrolla en las materias de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística, las cuales establecen vínculos formativos con Historia, Geografía y Ciencias Naturales.

## 2.5 Las competencias para la vida.

Dentro del Plan de estudios se define el término competencia como:

“la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).” (SEP, 2011a, p. 29).

Este Plan de estudios considera que las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada y a través de la movilización de saberes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) dirigidos hacia el logro de objetivos concretos. Es decir, que se manifiestan tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayudan a visualizar un problema, poniendo en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo y reestructurarlo en función de la situación, así como explotar o proveer lo que hace falta.

Como ya se hizo mención, el Plan de estudios 2011 expone cinco competencias que se deben desarrollar en los tres niveles de la educación básica y a lo largo de la vida:

1. *Para el aprendizaje permanente.* Habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
2. *Para el manejo de la información.* Identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar

información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

3. *Para el manejo de situaciones.* Enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
4. *Para la convivencia.* Empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
5. *Para la vida en sociedad.* Decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Para fines de esta investigación se analiza únicamente las competencias para la convivencia, ya que consideramos que son las que tienen que ver directamente con las competencias socioemocionales.

## 2.6 Características generales de la Guía para el Maestro 6° grado de primaria

La RIEB se expresa en el Plan de Estudios, los programas y las guías para los maestros de los tres niveles de la educación básica. La Articulación de la Educación Básica, en cuanto a los contenidos, buscó concentrarse en mejorar las competencias que permitieran el desarrollo personal de los alumnos.

Las guías para el docente corresponden a la Articulación de la Educación Básica, así como la modificación del Plan de estudios de 2011. Dichas guías tienen como función apoyar

y orientar la práctica docente, incluyendo apartados relacionados con la planeación y la evaluación, por lo que, en su mayoría, son de corte pedagógico y didáctico.

En palabras de Fortoul (2014), la guía para el maestro es un texto descriptivo y de argumentación académica que tiende a la transmisión de información; además tiene un carácter universal, ya que son accesibles para todos los docentes de educación básica del país. Todas las guías para el maestro comparten la misma estructura y algunos contenidos, lo que ayuda a contribuir a la consolidación de un lenguaje común entre los docentes de educación básica del país y a una mejor comprensión de la RIEB.

Esta autora señala que los elementos que se privilegian son los didácticos, indicando que se simplifica el quehacer docente porque se antepone la planeación y la evaluación sobre la interacción directa con los estudiantes.

La *Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto grado* (SEP, 2011b) está estructurada por la Presentación, donde se hace mención que la guía se sitúa dentro del marco de la RIEB, posteriormente se presentan los Programas de estudio del sexto grado de primaria: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística. Al final se encuentra la Guía para el Maestro subdividida en los campos formativos de la educación básica.

### Programas de estudio

De manera general, cada programa de estudio presenta los propósitos de la asignatura, el enfoque didáctico, las competencias específicas que se busca desarrollar en cada asignatura, el papel del docente y del alumno, así como la organización de los aprendizajes. Cabe mencionar que los estándares curriculares únicamente se presentan en las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias Naturales.

## Guía para el Maestro. Campos de formación

La Guía para el Maestro es presentada como una herramienta de acompañamiento en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica, que tiene como finalidad brindar a los docentes orientaciones pedagógicas y didácticas para su labor docente. Se dice que es de acompañamiento porque ofrece información y propuestas específicas para contribuir a la comprensión del enfoque y a los propósitos de la reforma; por otro lado, presenta la explicación en cuanto a la organización de los aprendizajes, realizando el diseño de los ambientes de aprendizaje y la gestión en el aula.

Sumado a ello, la Guía hace referencia a que los procesos de planificación y la evaluación son parte fundamental en el desarrollo de competencias; plantea opciones de trabajo en el aula e invita a los docentes a “poner en práctica las sugerencias planteadas en estas Guías” (SEP, 2011b, p. 244). La Planificación se considera importante dentro del trabajo docente, los Programas de estudio constituyen el primer nivel de planificación, los docentes son los que tienen la responsabilidad de hacer pertinentes y significativos los contenidos y aprendizajes esperados en los alumnos.

Así mismo, la Guía plantea propuestas para generar ambientes de aprendizaje, modalidades de trabajo, menciona las características del trabajo colaborativo, da sugerencias de uso de materiales y recursos educativos, plantea el uso de la tecnología como recurso de aprendizaje, propone instrumentos de evaluación, así como la descripción de los estándares curriculares.

Posteriormente se describen los seis campos de formación, y en cada uno de ellos se presentan el enfoque de enseñanza de cada campo formativo, el tipo o los tipos de evaluación que requiere cada campo, y algunas consideraciones para organizar la planificación de los proyectos o actividades para el logro de los aprendizajes esperados; cada campo formativo contiene el ejemplo de una planificación desarrollada.

El campo formativo “Desarrollo personal y para la convivencia” es parte de nuestro objeto de estudio porque como ya se había mencionado, la SEP expresa que este campo de formación busca, entre otras cuestiones que se refieren a la educación cívica, que los estudiantes sean capaces de manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para el desarrollo de una identidad personal y conciencia social, es decir, este campo formativo pretende contribuir al desarrollo socioemocional del alumno.

A continuación, se presentan las competencias que se buscan desarrollar en las asignaturas del campo formativo “Desarrollo personal y para la convivencia”:

**Tabla 1**

*Competencias del campo formativo “Desarrollo personal y para la convivencia”.*

<b>Asignatura</b>	<b>Competencias</b>
Formación Cívica y Ética	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocimiento y cuidado de sí mismo.</li> <li>-Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.</li> <li>-Respeto y valoración de la diversidad.</li> <li>-Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad.</li> <li>-Manejo y resolución de conflictos.</li> <li>-Participación social y política.</li> <li>-Apego a la legalidad y sentido de justicia.</li> <li>-Comprensión y aprecio por la democracia.</li> </ul>
Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Manifestación global de la corporeidad.</li> <li>-Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices.</li> <li>-Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa.</li> </ul>
Educación Artística	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Competencia artística y cultural.</li> </ul>

Como se puede ver, la asignatura de Formación Cívica y Ética propone ocho competencias, Educación Física tres y Educación Artística una. Estas tres asignaturas se unen en un mismo campo formativo compuesto por dos ejes: Desarrollo personal y Convivencia (SEP, 2011b). En el Desarrollo personal se busca trabajar la “Conciencia de sí”, siendo el conjunto de elementos que inciden en el desarrollo personal, trabajando lo que en el Programa

de estudio se denomina “socioafectividad”, que es el manejo de sensaciones, emociones y percepciones; por otro lado, la “Convivencia” es poner en práctica los valores universales que necesitamos para aprender a convivir.

## 2.7 Campo de Formación “Desarrollo personal y para la convivencia”.

El Plan de estudios apunta que los campos de formación son los que organizan, regulan y articulan los espacios curriculares, son interactivos entre sí y congruentes con las competencias para la vida y el perfil de egreso. En el caso de primaria y secundaria, los campos de formación están integrados por asignaturas.

Los campos de formación de la educación básica mexicana según el Plan de estudios 2011 son cuatro:

1. Lenguaje y comunicación.
2. Pensamiento matemático.
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social.
4. Desarrollo personal y para la convivencia.

Como ya se mencionó, esta investigación únicamente se enfoca en el campo de formación “Desarrollo personal y para la convivencia”, que según el Plan de estudios 2011, su finalidad es formar estudiantes capaces de actuar con un juicio crítico en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. Así mismo, este campo de formación pretende que los estudiantes sean capaces de manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para el desarrollo de una identidad personal y conciencia social (SEP, 2011a).

Por otro lado, el Plan de estudios 2011 plantea que cada estudiante tiene derecho a construir su propia plataforma de valores admitiendo que éstos cambian, pero hay principios esenciales para la convivencia que no pueden ser pasados por alto. Por lo tanto, el sistema educativo tiene la obligación de proporcionar las habilidades sociales y el marco de

reflexiones que contengan los principios esenciales de una comunidad diversa, libre, democrática y justa (SEP, 2011a).

En el campo formativo “Desarrollo personal y para la convivencia” se asume que la autoestima, la autorregulación y la autonomía (que implica el reconocimiento de la responsabilidad individual frente al entorno social y natural), son las condiciones que permitirán establecer relaciones interpersonales armónicas y constructivas. Así mismo, este campo formativo favorece el trabajo colaborativo e integra nueve espacios curriculares a lo largo de toda la Educación básica:

**Tabla 2**

*Espacios curriculares de la Educación básica*

<b>Nivel</b>	<b>Espacio curricular</b>	
Preescolar	Desarrollo personal y social. Expresión y apreciación artísticas.	
Primaria	Formación Cívica y Ética. Educación Física. Educación Artística.	} Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.
Secundaria	Formación Cívica y Ética I y II. Tutoría. Educación Física I, II y III. Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales).	

Este campo de formación abarca los tres niveles de la educación básica, se relacionan entre sí y sugieren una continuidad. Sin embargo, este trabajo únicamente aborda el nivel de primaria y se sitúa en el cierre del tercer periodo escolar del tercer estándar curricular: el 6° grado de primaria; como ya se ha mencionado cada estándar curricular expresa lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer al concluir el preescolar, al concluir el tercer grado de primaria, al concluir la primaria (sexto grado) y al concluir la educación secundaria.

En este sentido, este documento se enfoca en el cierre del tercer periodo escolar de los estándares curriculares de la educación básica, porque es en el sexto grado de primaria donde los alumnos demostrarán ciertos saberes y capacidades al concluir este periodo. Sin embargo, como ya se ha hecho referencia, los estándares curriculares únicamente evalúan los logros que cada alumno obtiene en español, matemáticas, ciencias, inglés y habilidades digitales para equipararlos a nivel internacional (SEP, 2012).

El campo formativo “Desarrollo personal y para la convivencia” busca contribuir al desarrollo personal de los estudiantes y brindarles elementos para que sean capaces de construir relaciones armónicas (SEP, 2011a). Entre los nueve espacios curriculares de este campo formativo se encuentran las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística, las cuales abarcan el nivel de la educación primaria. A continuación, se dará una breve descripción de este campo formativo en cada una de las asignaturas mencionadas.

#### Formación Cívica y Ética en primaria

- El Plan de estudios menciona que en esta asignatura se continúa el proceso de construcción de identidad personal y de las competencias sociales y emocionales que se iniciaron en el preescolar. Tiene como finalidad que los alumnos asuman compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social; y está encaminada al logro de las competencias cívicas y éticas, las cuales permiten tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y la participación en asuntos colectivos.

El plan señala que para el desarrollo de estas competencias se necesita de ejercicios prácticos, tanto de situaciones de su vida diaria como de problemas sociales que presentan diversos desafíos complejos.

### Educación Física en primaria

- La Educación Física constituye una forma de intervención pedagógica como práctica social y humanista. En primaria plantea que los alumnos desarrollen el conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa y de relación, además de sus habilidades y destrezas motrices, que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo, así como la construcción de normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego.

### Educación Artística en primaria

- La asignatura se organiza en diferentes manifestaciones artísticas (Música, Expresión corporal y Danza en primaria) para enriquecer el lenguaje de los alumnos, el desarrollo de la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y mayores oportunidades de interacción con los demás.

La atención a la diversidad, equidad de género, educación para la salud, la educación sexual, educación ambiental para la sustentabilidad, educación financiera, educación del consumidor, prevención de la violencia escolar, educación para la paz y los derechos humanos, educación vial y la educación en valores, son temas de relevancia social que el Plan de estudios 2011 incluye; con éstos se pretende que contribuyan a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad. Dichos temas buscan favorecer aprendizajes relacionados con valores y actitudes, pero sin dejar de lado los conocimientos y las habilidades.

En el siguiente capítulo se expondrán los contenidos más relevantes de la Asignatura Formación Cívica y Ética ya que pertenece al campo de formación “Desarrollo personal y para la convivencia”, el cual tiene como uno de sus propósitos que los estudiantes sean capaces de manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para el desarrollo de una identidad personal y conciencia social; así mismo, está encaminada al logro de las competencias cívicas y éticas, las cuales permiten tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y la participación en asuntos colectivos (SEP, 2011b).

## Capítulo 3. Las competencias socioemocionales en el programa de Formación Cívica y Ética del Plan de Estudios del 2011.

A lo largo de este trabajo se ha mencionado la necesaria formación de ciudadanos con una cultura colectiva responsable, capaces de mantener relaciones sanas y de convivencia con las demás personas dentro de un marco de respeto, facultados para seguir aprendiendo y mantenerse actualizados ante una sociedad del conocimiento; además, se ha resaltado la importancia de que se desarrollen de manera integral, tanto en aspectos sociales como económicos, viviendo dignamente y contribuyendo a un bienestar colectivo.

En este último capítulo, la atención se centrará en las competencias socioemocionales; se retomará qué es lo que dice la UNESCO, la OCDE y la UE en cuanto a la formación de estas competencias. Posteriormente, se hace referencia al Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación primaria, el cual promueve de forma gradual ocho competencias cívicas y éticas de la educación primaria. Dichas competencias son clasificadas por la SEP en dos categorías: competencias para la convivencia y competencias para vivir en sociedad, mismas que también se describen en este trabajo. También se compara lo que dice la SEP en su Plan de estudios del 2011 con lo que dice la UNESCO, la OCDE y la UE dicen con respecto a las competencias socioemocionales.

Para finalizar este capítulo, se describe cómo se aborda cada bloque didáctico del programa de la asignatura Formación Cívica y Ética en la promoción de la formación de dichas competencias cívicas y éticas.

### 3.1 UNESCO. Las competencias sociales y la escuela.

En el primer capítulo se revisó el informe publicado en 1996 *La educación encierra un tesoro*, en dicho documento la UNESCO no hizo referencia de manera explícita sobre qué entendía por “competencia”, sin embargo, en repetidas ocasiones enunciaba que una competencia facilitaba el trabajo en equipo y permitía hacer frente a numerosas situaciones

que no se pueden predecir. A pesar de que no dio una definición exacta sobre lo que entendía por competencia social, sí mencionaba su importancia.

Desde una perspectiva económica, en el informe Delors (1996), se expresaba que el progreso técnico modificó las calificaciones que se requerían en los nuevos procesos de producción, ya que no solo se demandaba de tareas físicas, sino también de tareas que requerían una organización en “colectivos de trabajo” o “grupos de proyecto”, dando como resultado que los empleadores solicitaran un conjunto de competencias específicas que combinaran la calificación adquirida mediante la formación técnica y profesional con el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos, sumado con un empeño personal del trabajador; es decir, con una combinación de conocimientos teóricos y prácticos para componer las competencias requeridas en la organización.

Por otro lado, desde la perspectiva de la escuela, mencionaba que el sistema educativo tenía como fin dotar a cada persona de la capacidad para participar activamente en un proyecto de sociedad, desarrollando competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo. El informe señaló que las sociedades de la información demandaban a la escuela que formara personas capaces de evolucionar y de adaptarse a los cambios, centrando el principio de la educación en cuatro pilares: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”.

Cabe mencionar que, en dicho informe, las recomendaciones en cuanto al ámbito emocional fueron casi nulas, puesto que sólo mencionaba que una educación holística debía tener en cuenta las múltiples facetas de la personalidad humana (física, intelectual, estética, emocional y espiritual). Por lo tanto, este organismo sostiene que el enfoque por competencias aplicado a la educación debe ser el pilar y principio organizador del desarrollo curricular dejando de lado el enfoque tradicional de la educación basado únicamente en la reproducción del conocimiento teórico y la memorización (UNESCO, 2019).

### 3.2 La OCDE y las Competencia clave: Interactuar en grupos heterogéneos.

Se mencionó anteriormente que la OCDE es el organismo internacional que desarrolló el discurso más próximo del enfoque de competencias aplicado en la educación básica en el *Proyecto DeSeCo, Definición de Competencias Clave*, denominadas así porque son las necesarias para que los individuos puedan desarrollarse en la educación básica y a lo largo de la vida.

En el resumen ejecutivo del proyecto se mencionaba que una competencia va más allá de adquirir conocimientos y de poseer destrezas, sino que también involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales incluyendo destrezas y actitudes en un contexto particular (OCDE, 2006).

Las competencias clave son determinadas a partir de lograr un adecuado funcionamiento social, formando ciudadanos que respondan a las demandas sociales. Dichas competencias dan la capacidad a los individuos de cambiar o transformar situaciones, y los ayuda a adaptarse en un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia; además las competencias clave consideran los valores democráticos y el logro de un desarrollo sostenible como valores compartidos y generales entre los países miembros de la OCDE.

Las competencias clave se determinan en función de los beneficios tanto económicos como sociales y deben ser aplicables a múltiples áreas de la vida, como en el mercado laboral, las relaciones privadas y las relaciones políticas, así mismo, estas competencias le dan énfasis a las que pueden ser transversales, es decir, a aquellas que todas las personas pueden aspirar y desarrollar.

Como se mencionó líneas atrás, las competencias clave propuestas por la OCDE se clasifican en tres categorías: *Uso de herramientas de manera interactiva*, *Interactuar en grupos heterogéneos* y *Actuar de forma autónoma*. En la siguiente tabla se muestran las competencias que integran cada categoría.

**Tabla 3***Competencias clave según la OCDE.*

<b>Categoría 1. Usar las herramientas de forma interactiva.</b>	<b>Categoría 2. Interactuar en grupos heterogéneos.</b>	<b>Categoría 3. Actuar de manera autónoma.</b>
A. La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva. B. Uso interactivo del conocimiento y de la información. C. Uso interactivo de la tecnología.	A. Relacionarse bien con otros. B. Cooperar y trabajar en equipo. C. La importancia del capital social	A. Actuar dentro del contexto del gran panorama. B. Formar y conducir planes de vida y proyectos personales. C. Afirmar derechos, límites y necesidades.

La OCDE señala que en las sociedades actuales es muy importante poder manejar las relaciones interpersonales para el beneficio individual y así poder construir formas de cooperación. Las competencias clave *Interactuar en grupos heterogéneos*, son necesarias para que los individuos aprendan, vivan y trabajen con otros, así mismo, se menciona que estas competencias también se asocian con términos como “competencias sociales”, “destrezas sociales”, “competencias interculturales” o “destrezas suaves”, (OCDE, 2006).

La primer competencia clave de esta categoría es la *habilidad de relacionarse bien con otros*, la cual permite a los individuos iniciar, mantener y manejar relaciones personales, respetando y apreciando los valores, las creencias, las culturas y las historias de los otros. El relacionarse bien con otros no sólo es un requerimiento para la cohesión social, sino también para el éxito económico conforme a las compañías y economías cambiantes, las cuales enfatizan la inteligencia emocional. También se hace alusión, que para poder relacionarse

con otros se requiere de la empatía, el manejo efectivo de las emociones, el autoconocimiento y el interpretar sus propios estados emocionales y motivacionales; es importante señalar que en esto último es donde únicamente se enuncia el componente emocional en la categoría *Interactuar en grupos heterogéneos*.

Los componentes específicos de la competencia *habilidad para cooperar* incluyen la habilidad de presentar ideas y escuchar las ideas de los otros, el entendimiento de las dinámicas del debate y el seguimiento de una agenda; la habilidad de construir alianzas tácticas y sostenibles; la habilidad de negociar; y la capacidad de tomar decisiones que permitan diferentes opiniones.

La última competencia de esta categoría es la *habilidad de manejar y resolver conflictos*, la cual requiere analizar los elementos y los intereses en juego, los orígenes del conflicto y el razonamiento de todas las partes, reconociendo que hay diferentes posiciones posibles; identificar áreas de acuerdo y áreas de desacuerdo; recontextualizar el problema y priorizar las necesidades y metas.

En dicho Proyecto se menciona de manera explícita la importancia de las competencias que permiten interactuar con grupos heterogéneos, lo que en el Plan de Estudios del 2011 mexicano se enuncia como el aprecio y respeto a la diversidad.

### **3.3 Unión Europea. Actualización de las competencias clave para un aprendizaje permanente.**

En el año 2006 el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea adoptaron la recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Dicha recomendación sirvió como referencia para el desarrollo de la educación, la formación y el aprendizaje orientado a las competencias.

La Unión Europea definió a las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto; mencionando que las

competencias clave son aquellas que todas las personas necesitan para su desarrollo personal, social y económico, estableciendo ocho: Comunicación en lengua materna, Comunicación en lengua extranjera, Competencia matemática, científica y técnica, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencia cívica y social, Sentido emprendedor e iniciativa y Sentido y expresión cultural.

Este organismo internacional ha redoblado los esfuerzos por dar prioridad a las competencias clave en su agenda política; desde hace más de una década, en las políticas educativas de sus gobiernos se ha venido consolidando la incorporación de las competencias clave en sus sistemas educativos; estas estrategias han llevado una continuidad desde la aparición de la propuesta de este enfoque.

La mayoría de las reformas se han implementado en la educación escolar o en la educación y formación de los profesores. En el caso de la Unión Europea, se ha hecho el esfuerzo por dar seguimiento a las reformas educativas que giran en torno a las competencias clave impulsadas por sus Estados miembros, realizando informes y recomendaciones para seguir optimizando la implementación de este enfoque en los sistemas educativos de sus gobiernos miembros<sup>8</sup>.

En una de las *Recomendaciones del Consejo*, se señala que la mayoría de las reformas asociadas al marco de referencia de las Competencias clave que han hecho sus Estados miembros, se han observado avances relativos a las competencias clave que tienen un vínculo directo con las materias escolares tradicionales, como lo es la comunicación en la lengua

---

<sup>8</sup> En el caso de América Latina, la calidad y la equidad educativa fueron los dos ejes centrales de las reformas educativas. Por un lado, el término de *calidad* analizándolo desde una perspectiva educativa es polisémico. Desde un enfoque eficientista se le entiende como rentabilización de cuentas para optimizar esfuerzos, tiempo y recursos; otro enfoque lo ve como la eficacia en términos del valor añadido; también se encuentran otros enfoques centrados en los procesos internos del sistema educativo, es decir, la coherencia de lo que se enseña y se aprende, con el grado de adecuación a las necesidades de aprendizaje, así como las características de los elementos que integran el sistema educativo, entre los que se encuentran sus objetivos y los contenidos de la programación. Desde una perspectiva crítica, se puede señalar que en las reformas actuales de América Latina, la calidad se reduce a la obtención de resultados duros, acompañado con la eficiencia de administrar recursos; así los estudiantes deben desarrollar competencias que los doten de un rendimiento altamente competitivo y que solamente sean evaluados en términos cuantitativos, otorgando gran peso a los resultados obtenidos y a los índices de eficiencia, y no a las formas en las que se va construyendo el aprendizaje (Guzmán, 2005).

materna o la competencia matemática, sin embargo, en las competencias que sobrepasan las materias tradicionales como aprender a aprender, el emprendimiento o las competencias sociales y cívicas, no se han observado avances (Comisión Europea, 2018).

En la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, redactada el 22 de mayo del 2018, se menciona que actualmente los requisitos en materia de competencia han cambiado, ya que las tecnologías tienen una mayor relevancia en todos los ámbitos de la vida y las competencias emprendedoras, sociales y cívicas han cobrado mayor importancia para poder asegurar la adaptación al cambio. Debido a lo anterior, el documento asegura que las necesidades de competencias no son estáticas, ya que éstas siempre buscan dar respuesta a las necesidades de las sociedades cambiantes.

Ahí mismo señala que las competencias clave “son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa” (Diario Oficial de la Comisión Europea, 2018, p. 7); estas se deben de desarrollar con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, mediante el aprendizaje formal, el no formal y el informal en todos los contextos.

Con el fin de dar respuesta a los cambios constantes de las sociedades y de las economías, y siendo fruto de la revisión de la *Recomendación sobre competencias clave de 2006*, se actualizó el marco de referencia europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente. En el siguiente cuadro se muestran las actualizaciones realizadas:

**Tabla 4**

*Competencias clave para el aprendizaje permanente marco 2007 y 2018*

<b>Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco europeo (Comisión Europea, 2007).</b>		<b>Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2018).</b>	
<b>Competencia</b>	<b>Definición</b>	<b>Competencia</b>	<b>Definición</b>
1. Comunicación en la lengua materna.	<i>“La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio”.</i>	1. Competencia en lectoescritura	<i>“La lectoescritura es la habilidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales en las distintas disciplinas y contextos. Esto implica la habilidad de comunicarse y conectar eficazmente con otras personas, de forma adecuada y creativa”.</i>
2. Comunicación en lenguas extranjeras.	Comparte las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna, además de que <i>“la comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural”</i>	2. Competencia multilingüe.	<i>“Es habilidad de utilizar distintas lenguas de forma adecuada y efectiva para la comunicación. A grandes rasgos comparte las mismas dimensiones de competencias que la lectoescritura: se basa en la habilidad de comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, en diversos contextos sociales y culturales de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual”</i>

3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

*“La competencia matemática es la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Basándose en un buen dominio del cálculo, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad, aunque también en los conocimientos.*

*La competencia en materia científica alude a la capacidad y la voluntad de utilizar el conjunto de los conocimientos y la metodología empleados para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas”.*

4. Competencia digital.

*“La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet”.*

3. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.

La definición de la competencia matemática y científica no cambian con respecto al marco desarrollado en el 2006., sólo se le agrega el concepto de “ingeniería” como *competencias en materia de tecnología e ingeniería.*

4. Competencia digital.

*“Implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con éstas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la propiedad*

## 5. Aprender a aprender.

*“«Aprender a aprender» es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones*

*y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia”.*

*intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico”, p. 9*

## 5. Competencia personal, social y de aprender a aprender.

*“La competencia personal, social y de aprender a aprender es la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. Incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, aprender a aprender, contribuir al propio bienestar físico y emocional, conservar la salud física y mental, y ser capaz de llevar una vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo”.*

6. Competencias sociales y cívicas.

*“Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación democrática”.*

7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.

*“Por sentido de la iniciativa y espíritu de empresa se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyan todas las personas, no sólo en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad,*

6. Competencia ciudadana

*“La competencia ciudadana es la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicos, jurídicos y políticos, así como la sostenibilidad y los acontecimientos mundiales”.*

7. Competencia emprendedora.

*“La competencia emprendedora se refiere a la capacidad de actuar con arreglo a oportunidades e ideas, y transformarlas en valores para otros. Se basa en la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, en tomar la iniciativa, la perseverancia y la habilidad de trabajar de manera colaborativa en la planificación y la gestión de proyectos de valor financiero, social o cultural”*

*sino también en el lugar de trabajo, al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo*

*y ser capaces de aprovechar las oportunidades, y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan las personas que establecen o contribuyen a una actividad social o comercial. Ello debe incluir una concienciación sobre los valores éticos y promover la buena gobernanza”.*

8. Conciencia y expresión culturales.

*“Apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas”.*

8. Conciencia y expresión culturales.

*“La competencia en conciencia y expresión culturales implica comprender y respetar la forma en que las ideas y el significado se expresan de forma creativa y se comunican en las distintas culturas, así como a través de una serie de artes y otras manifestaciones culturales. Implica esforzarse por comprender, desarrollar y expresar las ideas propias y un sentido de pertenencia a la sociedad o de desempeñar una función en esta, en distintas formas y contextos”*

---

*Nota: Elaboración propia a partir de Comisión Europea. (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente- Un marco europeo y Comisión Europea. (2018). Recomendación del consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje.*

Como se muestra en la tabla anterior, en las recomendaciones que hace la Comisión Europea y el Parlamento Europeo se separan las competencias sociales de las cívicas, entendiendo a las *competencias personales, sociales y de aprender a aprender* como aquellas que incluyen las personales, interpersonales e interculturales y que recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, así como para resolver conflictos. Por otro lado, el nombre de *competencias cívica* es cambiado por *competencias ciudadanas* las cuales permiten el ejercicio responsable de la ciudadanía, basada en la comprensión de los conceptos y estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas.

### 3.4 Competencias cívicas y éticas en la Educación Básica del Sistema Educativo Mexicano.

Como se mencionó en el capítulo 2, el Plan de estudios del 2011 del sistema educativo mexicano define el término de competencia como la capacidad de responder ante diferentes situaciones, lo cual implica habilidades, conocimientos, valores y actitudes que se manifiestan en la acción de manera integrada, movilizandolos saberes que lleven a lograr objetivos concretos.

Así mismo, también se describieron las cinco competencias que deben desarrollarse en todos los niveles de la Educación Básica y a lo largo de la vida: *competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad* (SEP, Plan de Estudios 2011. Educación Básica, 2011a).

El Plan de estudios propuesto por la SEP, no menciona qué es lo que se está entendiendo por *competencias para la convivencia*, sin embargo, enuncia que para el desarrollo de esta competencia se requiere de empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

Por otro lado, señala que las *competencias para vivir en sociedad* son: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales (SEP, 2011a).

La asignatura *Formación Cívica y Ética* pertenece al campo de formación “Desarrollo personal y para la convivencia”, el cual tiene como uno de sus propósitos que los estudiantes sean capaces de manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para el desarrollo de una identidad personal y conciencia social. Así mismo, está encaminada al logro de las *competencias cívicas y éticas*, las cuales permiten tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y la participación en asuntos colectivos (SEP, 2011a).

La SEP señala que la formación cívica y ética en la escuela es un proceso basado en el trabajo y en la convivencia escolar, por lo que es muy importante que se haga énfasis en los principios y valores de una sociedad, los cuales se manifiestan en actitudes. Uno de los retos de las sociedades contemporáneas es la formación cívica y ética en los alumnos de primaria, la cual debe estar orientada a la formación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes básicos para su desarrollo integral en las esferas personal y social.

Con el fin de cumplir tal propósito, en el 2008 la SEP desarrolló el *Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria (PIFCyE)*, estableció el desarrollo de los programas de estudio de la formación cívica y ética, la cual se desenvuelve de forma gradual a lo largo de la educación primaria.

El Programa se centra en un enfoque de competencias, el cual busca facilitar la generación de situaciones didácticas concretas; promoviendo de manera gradual y sistemática ocho *competencias cívicas y éticas* que a continuación se describen:

**Tabla 5**

*Competencias cívicas y éticas*

<b>Competencia</b>	<b>Descripción</b>
1. Conocimiento y cuidado de sí mismo	<p><i>Consiste en la capacidad de una persona para reconocerse como digna y valiosa, con cualidades, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas, para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, así como para trazarse un proyecto de vida, orientado hacia su realización personal. Esta competencia es un punto de referencia para todas las demás, pues un sujeto que reconoce el valor, la dignidad y los derechos propios puede asumir compromisos con los demás.</i></p>
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad	<p><i>Se fundamenta en la capacidad de los sujetos de ejercer su libertad al tomar decisiones y regular su comportamiento de manera autónoma y responsable, al trazarse metas y esforzarse por alcanzarlas. Aprender a autorregularse implica reconocer que todas las personas somos proclives a responder ante situaciones que nos despiertan sentimientos y emociones, pero que, al mismo tiempo, tenemos la capacidad de regular su manifestación a fin de no dañar la propia dignidad o la de otras personas.</i></p>
3. Respeto y aprecio de la diversidad	<p><i>Esta competencia refiere a la capacidad para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, así como respetar y valorar las diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir. Implica, además, estar en condiciones de colocarse en el lugar de los demás, de poner en segundo plano los intereses propios frente a los de personas en desventaja o de aplazarlos ante el beneficio colectivo. Asimismo, alude a la habilidad para dialogar con disposición de trascender el propio punto de vista, para conocer y valorar los de otras personas y culturas. El respeto y el aprecio de la diversidad significa también la capacidad de cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación, igualmente valorar y asumir comportamientos de respeto a la naturaleza y sus recursos.</i></p>

4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad

*Consiste en la posibilidad de identificar los vínculos de pertenencia y de orgullo que se tienen hacia los diferentes grupos de los que forma parte y su papel en el desarrollo de la identidad personal. El sentido de pertenencia se desarrolla a partir del entorno social y ambiental inmediato con el que se comparten formas de convivencia, intereses, problemas y proyectos comunes. Con el ejercicio de esta competencia se busca que los estudiantes se reconozcan como integrantes activos y responsables de diversos grupos sociales que van desde la familia, los grupos de amigos, la localidad, hasta ámbitos más extensos como la entidad, la nación y la humanidad, de manera que se sientan involucrados, responsables y capaces de incidir en los acontecimientos de su entorno próximo y con lo que les ocurre a otros seres humanos sin importar sus nacionalidades.*

5. Manejo y resolución de conflictos

*Se refiere a la capacidad para resolver conflictos cotidianos sin usar la violencia, privilegiando el diálogo, la cooperación y la negociación, en un marco de respeto a la legalidad. Involucra, además, la capacidad de cuestionar el uso de la violencia ante conflictos sociales, de vislumbrar soluciones pacíficas y respetuosas de los derechos humanos, de abrirse a la comprensión del otro para evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial de la divergencia de opiniones e intereses.*

*Su ejercicio implica que los alumnos reconozcan los conflictos como componentes de la convivencia humana, y que su manejo y resolución demanda de la escucha activa, el diálogo, la empatía y el rechazo a todas las formas de violencia. Asimismo, esta competencia plantea que sean capaces de analizar los factores que generan los conflictos, como las diferentes formas de ver el mundo y de jerarquizar valores.*

6. Participación social y política

*Consiste en la capacidad de tomar parte en decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política. Implica que los alumnos se interesen en asuntos vinculados con el mejoramiento de la vida colectiva, desarrollen su sentido*

*de corresponsabilidad con representantes y autoridades de organizaciones sociales y políticas. Busca que los estudiantes se reconozcan como sujetos con derecho a intervenir e involucrarse en asuntos que les afectan directamente y en aquellos que tienen*

*impacto colectivo, como la elección de representantes y el ejercicio del poder en las instituciones donde participan, mediante procedimientos como el diálogo, la votación, la consulta, el consenso y el disenso. También se contempla que consideren la situación de*

*personas que se encuentran en condiciones desfavorables como una referencia para la organización y la acción colectiva.*

7. Apego a la legalidad y sentido de justicia

*Esta competencia alude a la capacidad de actuar con apego a las leyes y las instituciones como mecanismos que regulan la convivencia democrática y protegen sus derechos. Pretende que los alumnos comprendan que las leyes y los acuerdos internacionales*

*garantizan los derechos de las personas, establecen obligaciones y limitan el ejercicio del poder, a fin de que promuevan su aplicación siempre en un marco de respeto a los derechos humanos y con un profundo sentido de justicia. Asimismo, se plantea que reflexionen en la importancia de la justicia social como criterio para juzgar las condiciones de equidad entre personas y grupos.*

8. Comprensión y aprecio por la democracia

*Consiste en la capacidad para comprender, practicar, apreciar y defender la democracia como forma de vida y de organización política. Su ejercicio plantea que los alumnos valoren las ventajas de vivir en un régimen democrático, participen en la construcción de*

*una convivencia democrática en los espacios donde toman parte, se familiaricen con procesos democráticos para la toma de decisiones y la elección de autoridades, como la votación, la consulta y el referéndum. Se refiere a la capacidad de tomar en cuenta*

*opiniones y perspectivas diferentes que prevalecen en sociedades plurales. Además, implica que conozcan los fundamentos y la estructura del gobierno en México e identifiquen los mecanismos de que disponen los ciudadanos para influir en las decisiones de gobierno, acceder a la información sobre el manejo de recursos públicos y pedir que se rinda cuentas de su gestión.*

---

Como se puede observar, estas ocho competencias abarcan tanto el componente personal (que se liga al emocional como lo es el conocimiento y el cuidado de sí mismo, y la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad) y el componente social (que va desde el aprecio y el respeto a la diversidad, hasta la comprensión y el aprecio por la democracia). Para el desarrollo de estas competencias se necesita de ejercicios prácticos, tanto de situaciones de su vida diaria como de problemas sociales que presentan diversos desafíos complejos.

Por otro lado, desde el componente emocional se hace alusión a la socioafectividad, considerada como una dimensión del desarrollo humano porque se puede fortalecer a lo largo de la vida, mediante la acción socializadora de la familia y de la escuela.

A continuación, se muestra una tabla en la que contiene lo que entiende la UNESCO, la OCDE, la Unión Europea y el Sistema Educativo Mexicano por competencia, competencias socioemocionales (aquellas que abarcan la esfera emocional y social) y el papel que debe de jugar la escuela en la formación de cada una de estas competencias en los individuos.

**Tabla 6**

*Competencias socioemocionales en la UNESCO, OCDE, Unión Europea y en el Sistema Educativo Mexicano*

<b>Institución</b>	<b>¿Qué entiende por competencia?</b>	<b>Competencias que abarcan la esfera social y emocional</b>	<b>El papel de la Escuela</b>
UNESCO, 2019	Se define como “el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo” (Cecilia Braslavsky).	La competencia personal combina conocimientos teóricos y prácticos:  -Los conocimientos adquiridos durante la formación técnica y/o profesional.  -El comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.	Es indispensable que en la escuela se adquieran competencias para una socialización permanente, puesto que la educación y la socialización están íntimamente ligadas toda la vida, es por eso que la escuela debe fomentar una actitud de empatía, propiciando conocimientos sociales en los alumnos y fomentando proyectos cooperativos orientados a disminuir las tensiones sociales.

OCDE, 2006

“Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular”.

Categoría 2. Interactuar en grupos heterogéneos

A. Relacionarse bien con otros.

B. Cooperar y trabajar en equipo.

C. La importancia del capital social

Una competencia puede ser aprendida dentro de un ambiente favorable para el aprendizaje.

No todas las competencias que son relevantes para la vida pueden ser proporcionadas en una educación inicial porque las competencias se desarrollan y cambian a lo largo de la vida, las demandas sobre los individuos pueden cambiar a partir de su vida adulta como resultado de los constantes cambios sociales, tecnológicos y económicos.

El desarrollo de competencias no finaliza en la adolescencia, sino que continúa a lo largo de la vida adulta.

Unión  
Europea, 2018

Las competencias clave son las que toda persona necesita para su desarrollo personal y social. Estas se desarrollan con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, mediante el aprendizaje formal, no formal e informal, en todos los contextos.

La competencia personal, social y de aprender a aprender es la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje.

Es necesario desarrollar las competencias adquiridas en la escuela para que sean adecuadas a lo largo de la vida; mantener actualizadas las competencias y adquirir otras nuevas en respuesta a las necesidades cambiantes es un proceso permanente.

Secretaría de Educación Pública, 2011

Es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Para el desarrollo de las competencias para la convivencia se requiere de empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

La escuela debe de fomentar entre otros aspectos, el compromiso de consolidar un México como una nación multicultural, solidaria y democrática; y ser un espacio idóneo donde haya ambientes propicios que atiendan a la diversidad y de manera diferenciada, favoreciendo la convivencia armónica, el respeto, la solidaridad, la salud y la seguridad.

---

*Nota:* Elaboración propia a partir de la UNESCO (2021). Oficina Internacional de Educación. Enfoque por competencias; OCDE (2006). La definición y selección de competencias clave; Diario Oficial de la Comisión Europea. (2018). Recomendaciones del consejo de 22 de mayo de 2018 relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente y SEP (2011a). Plan de Estudios 2011. Educación Básica.

Dentro del marco de la Reforma Integral de la Educación Básica también se realizó un trabajo para integrar el enfoque de competencias en la educación básica del sistema educativo nacional mexicano, así como lo estaban sugiriendo diferentes organismos internacionales y como lo hicieron otros países miembros de dichos organismos. Se puede observar que, siendo una tendencia educativa global, en la definición de competencias se comparten elementos principales, lo mismo sucede al enfocarse específicamente en las competencias que abarcan la esfera social y emocional, las cuales se requieren para vivir en sociedades armónicas que están cada vez más interconectadas, gracias a la introducción de las nuevas tecnologías y el aceleramiento de la distribución de la información.

### 3.5 Competencias cívicas y éticas en el Programa de la Asignatura Formación Cívica y Ética en la educación primaria.

Entre las cinco competencias para la vida que se deben desarrollar en los tres niveles de la educación básica y a lo largo de la vida, según el Plan de estudios 2011 de la Educación Básica, se encuentran las *competencias para la convivencia* y las *competencias para vivir en sociedad*, las primeras se apegan más hacia las relaciones interpersonales para la convivencia, en cuanto las segundas se enfocan más hacia las normas para la convivencia que se han establecido en el aspecto jurídico en nuestro país. Estas competencias mencionadas abarcan las ocho competencias que engloba el *Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria (PIFCyE)* y las denomina *Competencias cívicas y éticas*.

Desde la perspectiva de esta investigación, se presenta la distribución de estas ocho competencias:

**Tabla 7***Competencias cívicas y éticas*

<b>Competencias para la convivencia</b>	<b>Competencias para vivir en sociedad</b>
1. Conocimiento y cuidado de sí mismo	6. Participación social y política
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad	7. Apego a la legalidad y sentido de justicia
3. Respeto y aprecio de la diversidad	8. Comprensión y aprecio por la democracia
4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad	
5. Manejo y resolución de conflictos	

Como se puede observar, las competencias necesarias para tener óptimas relaciones interpersonales se enmarcan en las *Competencias para la convivencia* (denominadas así en el Plan de estudios del 2011), mientras que las *Competencias para vivir en sociedad* (de la misma forma denominadas así por el Plan de estudios del 2011), son aquellas que se requieren para el apego de la legalidad y la justicia para regular la convivencia entre los individuos. Ambas denominaciones de competencias se interrelacionan entre sí, y son necesarias e imprescindibles para una convivencia favorable; sin embargo, es necesario hacer hincapié que no es posible dominar las competencias para vivir en sociedad si se carece de competencias necesarias para la convivencia.

### 3.5.1 Organización de las competencias cívicas y éticas en la asignatura de Formación Cívica y Ética.

El programa de estudios de la asignatura de Formación Cívica y Ética menciona que se favorece el desarrollo gradual y sistemático de las ocho competencias, partiendo de lo concreto a lo abstracto y aumentando su complejidad en cada grado. Las ocho competencias cívicas y éticas están distribuidas en cinco bloques temáticos y en cada uno de ellos se da un énfasis especial a dos competencias que se complementan, esto sucede en todos los bloques

temáticos. La secuencia de cada bloque parte de asuntos personales de los alumnos, a los asuntos que los involucran en la convivencia social.

A continuación, se muestra la distribución de las ocho competencias cívicas y éticas en las unidades de todos los grados de primaria:

**Tabla 9**

<i>Competencias cívicas y éticas</i>	
<b>Unidad temática</b>	<b>Competencias cívicas y éticas</b>
Unidad 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y cuidado de sí mismo.</li> <li>• Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad.</li> </ul>
Unidad 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.</li> <li>• Apego a la legalidad y sentido de justicia.</li> </ul>
Unidad 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto y aprecio de la diversidad.</li> <li>• Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad.</li> </ul>
Unidad 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apego a la legalidad y sentido de justicia.</li> <li>• Comprensión y aprecio por la democracia.</li> </ul>
Unidad 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo y resolución de conflictos.</li> <li>• Participación social y política.</li> </ul>

Para el desarrollo de estas competencias se necesita de ejercicios prácticos, tanto de situaciones de su vida diaria como de problemas sociales que presentan diversos desafíos complejos. Dicho programa también menciona que el desarrollo de estas competencias es diferente en cada alumno, ya que las características personales, los antecedentes familiares y culturales, así como el ambiente escolar inciden en el desarrollo de las competencias cívicas y éticas, las cuales requieren de una evaluación formativa.

El trabajo transversal también es importante en el desarrollo de las competencias cívicas y éticas, ya que se puede vincular con el análisis de situaciones y temáticas de relevancia social que se realizan en y desde otras asignaturas. Así mismo, el programa

menciona que para una formación cívica y ética se requiere de una estrategia integral en la que por un lado se necesita actuar y responder a situaciones de la vida personal y social tomando decisiones; y por otro lado, se demanda de la comunidad escolar experiencias de aprendizaje que abarque cuatro ámbitos de formación:

1. La asignatura.
2. El trabajo transversal con otras asignaturas.
3. El ambiente escolar.
4. La vida cotidiana de los alumnos.

Estos cuatro ámbitos se pretenden abarcar mediante procedimientos formativos que deben de ser congruentes con el enfoque por competencias, concretados en actividades como investigaciones, discusiones sobre situaciones concretas, planteamiento de dilemas y casos, así como la participación en problemáticas sociales.

Cada bloque didáctico está organizado de la siguiente manera: Título, Propósitos, Competencias cívicas y éticas en torno a las que se desarrolla el bloque, la Descripción de las competencias cívicas y éticas que definen lo que se pretende que los alumnos logren en cada ámbito de formación: el trabajo transversal, el ambiente escolar y la vida cotidiana; las secciones didácticas, las cuales contienen actividades sugeridas, brindan ejemplos concretos de estrategias y recursos que se pueden utilizar, y ofrecen la posibilidad de trabajar por proyectos; los aprendizajes esperados, los cuales son los indicadores que se deben considerar para evaluar lo que los alumnos saben y no saben hacer; así como la propuesta de trabajo transversal con otras asignaturas.

El enfoque didáctico del programa de Formación Cívica y Ética plantea estrategias para el desarrollo de competencias cívicas y éticas, orientándolas al desarrollo integral de los alumnos, para que las experiencias de aprendizaje sean de un carácter significativo y que los conocimientos adquiridos sean utilizados para solucionar problemas y transformar condiciones adversas, poniendo en el centro de la experiencia educativa al alumno, por otro lado, dichas estrategias pretenden lograr una comunicación efectiva en las experiencias de

aprendizaje, dando oportunidad a los alumnos para que analicen los problemas planteados críticamente, favoreciendo el aprendizaje grupal y cooperativo, utilizando el juego como medio educativo, fomentando el autocuidado y estilos de vida saludables, así como la creatividad.

En esta asignatura se busca dar prioridad a las necesidades e intereses de los alumnos tanto individuales como sociales, al promover experiencias sistemáticas y organizadas que permitan a los alumnos formar criterios y asumir posturas teniendo como base los derechos humanos y los principios democráticos.

*La Guía para el Maestro del 6° grado primaria* dentro del campo de formación “Desarrollo personal y para la convivencia” plantea secuencias didácticas concretas que promueven el trabajo colectivo para el desarrollo de las ocho competencias cívicas y éticas, partiendo de asuntos que se refieren a la esfera personal de los alumnos y avanzan hacia los contenidos que involucran la convivencia social más amplia.

En dichas situaciones didácticas se promueve que los alumnos consulten distintas fuentes de información, para que sean capaces de tomar decisiones informadas y cuestionen ciertos estereotipos, además estas situaciones promueven diversas estrategias como discusión y análisis de dilemas haciendo preguntas a las problemáticas planteadas.

En los planteamientos expuestos anteriormente, el alumno tiene un papel importante dentro de su aprendizaje, debiendo incorporar los derechos humanos como criterios para tomar una postura y tomar decisiones ante diversas situaciones. Así mismo, se promueve un papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje, en el cual se enfrenta a situaciones problema en las que debe de utilizar sus conocimientos, los recursos previos y los nuevos que se le proponen para encontrar soluciones, en la que deba de buscar información en distintas fuentes de información y que las analice críticamente.

Dentro del currículo se menciona cuál debe ser el papel del docente, el cual tiene la facultad para promover las competencias cívicas y éticas de acuerdo con el contexto del aula;

por lo que es necesario que sean capaces de considerar las características específicas de los alumnos, tal es el caso de su nivel de desarrollo físico y sociocognitivo. Además, el docente debe de tener la capacidad de observación y escucha activa muy bien desarrollada, ya que es importante que observe a los alumnos en cuanto a sus formas de actuar en los recesos y en la organización de trabajos individuales y colectivos; así mismo debe de tener la capacidad de vincularse con sus alumnos como personas.

Por otro lado, también corresponde a los docentes promover las estrategias para que los alumnos reflexionen los contenidos y sus puntos de vista sobre las situaciones planteadas, incluso el Programa menciona que el docente tiene la autonomía para incorporar planteamientos transversales sobre situaciones de interés colectivo.

Además, se menciona que el papel docente va más allá del manejo de información o del seguimiento lineal de instrucciones de un libro, sino que se debe de constituir como un promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas en la convivencia escolar, fomentando el trabajo colaborativo y las relaciones de trabajo cimentadas en la confianza y en la solidaridad. Por otro lado, el docente debe tener la obligación de autoeducarse y procurar constantemente su mejora personal, así como ser crítico ante las diversas problemáticas de la sociedad y de la vida cotidiana, para orientar la formación de la autonomía de los alumnos.

Es así como los docentes se enfrentaron al reto de del aprendizaje permanente. La autoeducación de los docentes demandaba de ellos el aprender a aprender, por otro lado, se requería de programas que impulsaran su educación continua, no sólo en cuestiones técnicas, sino también en su desarrollo personal y emocional.

Dentro de la planificación didáctica se requiere que la experiencia de aprendizaje vaya más allá de los contenidos de la asignatura, siendo necesario que se contemple el contexto del alumno, además de que debe de tener un carácter significativo y vivencial, por lo cual es necesario que los docentes sean empáticos y tengan bien desarrollada la escucha activa. Dentro de la *Guía para el maestro del sexto grado de primaria* se encuentran

orientaciones para la planificación, la didáctica y la evaluación hacia los alumnos. Por lo que se plantean secuencias didácticas y proyectos a partir de situaciones problema.

Se requiere que el docente problematice las situaciones planteadas en la guía y propicie la reflexión de los alumnos, orillándolos a que expresen sus ideas. Otra habilidad necesaria en los docentes es la organización, pues es muy importante que prepare la secuencia con anticipación, adaptándolas a las necesidades de cada grupo.

Hasta aquí, se puede observar que más allá de que el docente sea un mero aplicador de las secuencias didácticas planteadas, juega un papel de suma importancia, pues tiene que poner en juego una serie de conocimientos en cuanto al nivel de desarrollo en el que se encuentran los estudiantes, saber construir y aplicar diversos instrumentos de evaluación cualitativa, contextualizar cada actividad planteada, además de poseer habilidades que le permitan interactuar con sus alumnos para guiarlos durante el proceso de aprendizaje.

Aplicar el enfoque por competencias en la educación mexicana requiere de un cambio en las maneras de enseñar de los profesores y en las formas de aprender por parte de los alumnos. Por lo tanto, no sólo es importante el cómo se plantea el enfoque de competencias en la educación básica en el currículo que cursarán los alumnos, sino también la formación y profesionalización docente en este enfoque.

## Conclusiones

Como se ha analizado en este trabajo, vivimos en una sociedad globalizada en la cual los países no pueden vivir al margen de otros países, y es así como en el campo de la educación se han generado tendencias globales comenzado en los países núcleo y extendiéndose hacia los países periferia.

A partir de la revisión del Capítulo 1, se puede afirmar que, si se busca comprender las últimas reformas de nuestro sistema educativo, se debe tener un marco de referencia sobre las tendencias globales educativas. El enfoque del aprendizaje basado en competencias aplicado de manera estructurada a la educación comenzó a gestarse en los países de la Unión Europea como una estrategia para que los estudiantes de la educación superior respondieran a las necesidades del campo laboral.

En el Capítulo 2, se puede identificar que el sistema educativo mexicano también ha hecho el intento por integrar el enfoque del aprendizaje basado en competencias en la educación básica, como en otros países, pues fue una de las cuatro políticas de Estado que derivó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) a principios de la década de los 90, la cual consistió en la renovación curricular y la producción de materiales y libros de texto.

La reforma curricular en la educación primaria se implementó de manera gradual, comenzando en 1993 en el marco del ANMEB y posteriormente en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008, en la que se planteó el enfoque del aprendizaje por competencias, culminando con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011, en la cual uno de sus elementos principales fue la articulación de la educación básica y el intento por llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades mediante modificaciones a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica (SEP, 2011).

A pesar de que la UNESCO no dio una definición explícita sobre las competencias que tenían que ver con las relaciones interpersonales abarcando lo social y lo emocional, sí lo hizo de manera implícita mencionando la importancia de aquellas competencias que tenían que ver con el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. A la escuela la responsabilizó de dotar a los individuos de la capacidad para participar activamente en un proyecto de sociedad, desarrollando competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo.

El primer discurso explícito en relación con el enfoque del aprendizaje basado en competencias aplicado a la educación básica es el que hizo la OCDE con el *Proyecto DeSeCo, Definición de Competencias Clave*. A comparación de la UNESCO, en este informe sí se especificó las competencias que eran más importantes para tener la capacidad de interactuar con grupos heterogéneos abarcando tanto el manejo efectivo de emociones como el de las relaciones interpersonales.

En cuanto a la Unión Europea, se ha dado una continuidad en la inserción de las competencias clave en la educación básica de los sistemas educativos de los países miembros. A partir de informes y seguimientos realizados por la Comisión Europea y el Parlamento Europeo de dicho organismo, se han venido actualizando el marco de referencia de las competencias clave señaladas desde un principio, tomando en cuenta los cambios constantes en la sociedad.

Siguiendo las recomendaciones de los organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, así como el ejemplo de los sistemas educativos de la Unión Europea, el Plan de estudios del 2011 fue el primer intento del sistema educativo mexicano para integrar en el currículo de la educación básica el enfoque por competencias, incorporando en su discurso la necesidad de formar ciudadanos con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que pudieran resolver problemas concretos, bajo la premisa de que no era suficiente dotar a los alumnos de conocimientos, sino que también se requería que pudieran aplicarlos a las problemáticas de la vida cotidiana.

En el Capítulo 3, se comparó lo que entiende la UNESCO, la OCDE, la Unión Europea y el Sistema Educativo Mexicano por competencia, competencias socioemocionales (aquellas que abarcan la esfera emocional y social) y el papel que debe de jugar la escuela en la formación de cada una de ellas en los individuos. A pesar de que el enfoque por competencias aplicado a la educación básica es una tendencia educativa global, se considera necesario que haya un marco común en cuanto a las competencias que se requieren para vivir en sociedades armónicas, las cuales están cada vez más interconectadas, gracias a la introducción de las nuevas tecnologías y el aceleramiento de la distribución de la información.

En este trabajo se destacó la importancia de la formación de las competencias socioemocionales (aquellas que abarcan la esfera personal y social de los individuos) en la educación básica, y únicamente se limitó a la revisión documental del Plan de Estudios del 2011, de manera específica al Programa de la Asignatura de Formación Cívica y Ética del 6° grado de primaria.

A partir de la revisión del *Programa de la Asignatura de Formación Cívica y Ética* del Plan de estudios de 2011, la cual pertenece al campo “Desarrollo personal y para la convivencia”, se identificaron las competencias cívicas y éticas, compuestas por un lado de las *competencias para la convivencia*, y por el otro de las *competencias para vivir en sociedad*, sumando ocho competencias que engloba el *Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria (PIFCyE)*. Ambos grupos de competencias se interrelacionan entre sí, y son necesarias e imprescindibles para una convivencia favorable; sin embargo, no es posible dominar las competencias para vivir en sociedad si se carece de competencias necesarias para la convivencia, por lo que estas últimas deben de tener un gran énfasis en su desarrollo.

Si bien el aprendizaje basado en competencias tiene sus inicios desde una perspectiva económica, no significa que dicho enfoque sea deshumanizante, ya que plantea la promoción de aprendizajes significativos orientados al logro de un desarrollo integral de los individuos, abarcando los aspectos económicos, sociales e individuales. Sin embargo, este discurso que

comenzó a tener trascendencia en los inicios del presente siglo es evidente que no ha sido suficiente para la construcción de una sociedad justa y equitativa.

Este trabajo sugiere continuar investigando sobre la concepción de la educación basada en competencias de manera general, y sobre la formación de las competencias socioemocionales en la educación básica en México: ¿Han logrado desarrollarse en los individuos competencias socioemocionales a lo largo de la educación básica?, si se lograron, ¿Cómo ha impactado la adquisición de estas competencias en el aspecto personal, social y económico en los individuos? ¿Los docentes cuentan con el sustento necesario y una adecuada capacitación para formar en competencias?, estas preguntas pueden ser ejes de futuras investigaciones que pueden ser tomadas en cuenta en la construcción de las políticas educativas mexicanas. Se puede decir que en los últimos años la educación socioemocional ha tomado mayor importancia en la educación básica, por lo que es una necesidad continuar aportando a este campo de la educación.

Si bien, la educación no es la solución inmediata a los problemas sociales, es un medio para llegar al logro de objetivos comunes. Esto depende mucho de las políticas que se planteen para llegar al logro de dichos objetivos, sobre todo, de la forma en la que éstas se ejecutan, así como de las prácticas educativas de los actores involucrados, y de la continuidad que van teniendo a lo largo del tiempo. En los últimos años, el currículo mexicano ha estado en medio de dos reformas educativas: el Plan de estudios del 2017, Aprendizajes Clave para la educación integral<sup>9</sup> del sexenio anterior del Lic. Enrique Peña Nieto, y la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, del presente sexenio del Lic. Andrés Manuel López Obrador.

Estas reformas han seguido la tradición de seguir el argumento de la innovación educativa desde una perspectiva inmediatista en donde, como lo menciona Díaz Barriga (2006), lo nuevo se impone para superar a lo anterior, dejando de lado todos los esfuerzos

---

<sup>9</sup> El Plan de estudios del 2017 no se implementó en su totalidad en la educación básica, ya que solo se logró ejecutar en siete grados de los doce que la conforman, debido a su derogación en el actual gobierno del Lic. Andrés Manuel López Obrador (Alonso, 2021).

que se han realizado, impidiendo reconocer sus aciertos y la identificación de las buenas prácticas educativas, aquellas que merecen ser recuperadas y por las que vale la pena seguir trabajando.

Se tiene la creencia de que la escuela tiene la responsabilidad de proporcionar las habilidades sociales y transmitir los principios esenciales de una comunidad diversa, libre, democrática y justa, sin embargo, no se debe de olvidar que el individuo está en constante contacto con otras esferas de la sociedad que influyen en su formación. El reto de la escuela es lograr sentar las bases para que los individuos sean capaces de tener relaciones armónicas y de convivencia, coordinando espacios de aprendizaje en el que no sólo los alumnos, docentes y autoridades educativas juegan un papel muy importante, sino también los padres de familia y la comunidad en el que se desenvuelven los alumnos.

## Referencias

- Acero Achirica, A., Moreno Arnedillo, G., y Moeno Arnedillo, J. (s.f.). *Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Atenea. Cuaderno del monitor. Obtenido de <http://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/154.pdf>
- Alonso Sainz, T. (12 de diciembre de 2017). *Educación Supranacional: Descubriendo la agenda educativa de los organismos internacionales. Modulo 4. Las recomendaciones de la OCDE para la mejora de la educación: ¿se basan verdaderamente en evidencias?* Obtenido de <https://courses.edx.org/courses/course-v1:UAMx+EduSuprax+3T2017/course/>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington D.C.: BID.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Beltrán Carrera, F. (27 de febrero de 2018). *Enciclopedia de la literatura en México*. Obtenido de <http://www.elem.mx/autor/datos/1700>
- Brunner, J. J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos, estrategias. *Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*, (pág. 35). Chile.
- Cabello, V. (2011). Globalización, sociedad del conocimiento y educación. *Seminario permanente de investigación y práctica en educación abierta y a distancia*. México.
- Cardona Acevedo , M., Montes Gutiérrez , I., Vásquez Maya, J., Villégaz González , M., y Brito Mejía , T. (2007). Capital humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral. *Universidad EAFIT, Revistas académicas*, 1-36.
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente- Un marco europeo*. Luxemburgo: Dirección General de Educación y Cultura.
- Comisión Europea. (2018). *Recomendación del consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje*. Bruselas.
- Compromiso Social por la Calidad y Equidad de la Educación. (25 de julio de 2016). *Los cambios en los rasgos de egreso en el modelo educativo 2016*. Recuperado el 25 de

- agosto de 2018, de <http://compromisoporlaeducacion.mx/los-cambios-en-los-rasgos-de-egreso-en-el-modelo-educativo-2016/>
- CONALTE. (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización educativa 1989 - 1994*. México: CONALTE.
- Cortés De las Heras, J. (24 de junio de 2018). *Revolución*.
- Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. New York: Banco Interamericano de Desarrollo. Obtenido de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3566/Educacion%20para%20la%20Ciudadania%20y%20la%20Democracia%20en%20las%20Am%C3%A9ricas:%20Una%20Agenda%20para%20la%20Acci%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- Cruz Lara , X. (2017). La Reforma Integral de Educación Básica -RIEB-: Una mirada de sus docentes en escuelas de organización multigrado. *XI Congreso Nacional de investigación Educativa. 2. Curriculum*, (pág. 9).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Diario Oficial de la Comisión Europea. (2018). *Recomendaciones del consejo de 22 de mayo de 2018 relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente* . Bruselas.
- Diario Oficial de la Federación. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México.
- Diario Oficial de la Federación. (2010). *Acuerdo número 540*. México: SEP.
- Díaz Barriga, Á., Luna Miranda, A., & Jiménez Vázquez, M. (2015). La formación docente para la Reforma Integral de la Educación Básica en el nivel primaria. La pertinencia pedagógica del diplomado para docentes de primero y sexto grado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(2), 63-100.
- DOF. (31 de marzo de 2008). *ACUERDO número 438*. Obtenido de <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/acuerdo438.pdf>

- DOF. (19 de agosto de 2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. (SEP, Ed.)
- DOF. (23 de 01 de 2020). *Acuerdos Secretariales publicados en el DOF*. Obtenido de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5584617&fecha=23/01/2020&print=true](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5584617&fecha=23/01/2020&print=true)
- Europea, U. (14 de noviembre de 2017). *La historia de la Unión Europea*. Obtenido de [https://europa.eu/european-union/about-eu/history\\_es](https://europa.eu/european-union/about-eu/history_es)
- Fortoul Olivier, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. (IISUE-UNAM, Ed.) *Perfiles educativos*, 36(143), 46-55.
- García, Á. (2019). ¿Qué es el consenso de Washington? Recuperado el 1 de junio de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=C-1Ncx7VKb4>
- Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En Fernández Álvarez, & Uría Rico, *Neoliberalismo versus democracia*. España: La Piqueta.
- González, J., & Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europa II. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto; Universidad de Groningen. Obtenido de <file:///C:/Users/yaret/Downloads/tuning04.pdf>
- Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 36(8), 1-12.
- Latapí Sarre, P. (2004). La política educativa del estado mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 16.
- Llorent García, V. (octubre de 2017). Historial académico, docente e investigador. *Proyecto docente, proyecto investigador*. Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Llorente y Cuenca. (2005). *El rol de los organismos multilaterales en el desarrollo económico y social de América Latina*. Madrid: LLORENTE & CUENCA.
- López Astrain, M. (octubre-diciembre de 1998). Marco de acción para el Foro Mundial de Dakar. Resumen Ejecutivo. *Perfiles Educativos*(82). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208206>
- Maldonado Maldonado, A. (2003). Investigación sobre organismos internacionales a partir de 1990. En P. Ducoing, *La investigación educativa en México. Sujetos y actores y*

- procesos de formación, I. Formación para la investigación. Los académicos en México, actores y organizaciones.* (págs. 263- 412). México: COMIE-SEP-CESU.
- Martínez Rizo, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*(027), 35-56.
- Matarranz, M., y Valle, J. (2018). Educación y supranacionalidad: Aproximación a los conceptos básicos. *Journal of Supranational Policies of Education*(8), 93-107.
- Mauro, T. (3 de marzo de 2018). *Dialnet*. Obtenido de file:///C:/Users/yaret/Downloads/Dialnet-LaPoesiaDeNicolasGuillen-2282048.pdf
- Mena Edward, M., Romagnoli Espinosa, C., y Valdés Mena, A. M. (15 de diciembre de 2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. (I. d. Educación, Ed.) *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-21.
- Navarro, V. (1991). Producción y Estado del bienestar. El contexto político de las reformas. (S. XXI, Ed.) *Sociología del trabajo*(12), 3-39.
- Novick de Senén González, S. (Enero-Abril de 1994). Una nueva agenda para la descentralización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación. Descentralización educativa*(4).
- OCDE. (2006). *La definición y selección de competencias clave*. [http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod\\_resource/content/3/DESECO.pdf](http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf).
- OCDE. (2006). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. Obtenido de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE. (2017). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Obtenido de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- OECD. (7 de junio de 2019). *OECD. History*. Obtenido de <http://www.oecd.org/about/history/>
- OEI. (1994). *Sistema Educativo Nacional de México: 1994*. Madrid, España: OEI. Obtenido de <https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/index.html#sis>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (31 de 10 de 2011). *La UNESCO lanza el Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Recuperado el 12 de enero de 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, D.C.: Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el desarrollo.
- Pérez, C. (2004). *Revoluciones tecnológicas y capital financiero. La dinámica de las grandes burbujas financieras y las épocas de bonanza*. México: Siglo XXI.
- Repetto Talavera, E. (2009). *Formación en competencias socioemocionales. Libro del formador*. Madrid: La Muralla.
- Repetto Talavera, E., y Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5). Obtenido de [http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5\\_htm.htm](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5_htm.htm)
- Represas, N. (2015). Política Educativa de la UNESCO: Reflexiones desde un modelo de análisis supranacional. *BORDÓN. Revista de pedagogía*, 2(67), 101-115.
- Sánchez Caballero, D. (7 de julio de 2017). *El diario de la educación*. Obtenido de <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/09/07/no-educar-en-el-siglo-xxi-por-competencias-clave-es-un-fraude/>
- Sánchez Martínez, A. (2 de mayo de 2019). *Educación futura*. Obtenido de <http://www.educacionfutura.org/catastrofe-en-el-ciclo-escolar-2019-2020-para-la-educacion-basica/>
- Sánchez Regalado, N. P. (2012). El currículo de la educación básica en México: Un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 149-163.
- Secretaría de Educación Pública. (13 de marzo de 2017). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de [https://docs.google.com/gview?url=https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240631/1.-\\_Resumen\\_Ejecutivo\\_\\_4\\_.pdf](https://docs.google.com/gview?url=https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240631/1.-_Resumen_Ejecutivo__4_.pdf)

- SEIEM. (20 de enero de 2018). *Servicios Educativos Integrados al Estado de México*.  
Obtenido de Secretaría de Educación: <http://www.seiem.edu.mx/web/Basica>
- SEP. (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México.
- SEP. (2011b). Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica.  
Primaria. Sexto grado. México, México.
- SEP. (2012). Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la  
evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación de la educación básica. Ciudad  
de México.
- SEP. (29 de agosto de 2018). *Estructura y características de la educación básica*. Obtenido  
de <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/index-edubasica-estructura.html>
- SEP. (22 de enero de 2018). *MEXTERIOR*. Obtenido de  
<http://www.mexterior.sep.gob.mx/sisedMEX.html>
- SEP. (7 de marzo de 2019). *ISSUU*. Obtenido de [https://issuu.com/santos\\_rivera/docs/fcye](https://issuu.com/santos_rivera/docs/fcye)
- Thoillez Ruano , B. (15 de febrero de 2019). *Educación supranacional. Descubriendo la  
Agenda educativa de los Organismos Internacionales. Módulo 5. La UNESCO y sus  
estrategias educativas globales: ¿retórica o realidad?* (EdX)
- Ulrich, B. (1998). *¿Qué es la globalización?* . Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros  
compromisos comunes*. Francia: UNESCO.
- UNESCO. (5 de marzo de 2019). *Oficina internacional de Educación*. Obtenido de  
<http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- UNESCO. (28 de julio de 2021). *Oficina internacional de educación*. Obtenido de  
<http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Unión Europea. (25 de septiembre de 2019). *Unión Europea. La historia de la Unión  
Europea*. Obtenido de [https://europa.eu/european-union/about-eu/history\\_es#targetText=La%20Uni%C3%B3n%20Europea%20naci%C3%B3n%20con,para%20lograr%20una%20paz%20duradera](https://europa.eu/european-union/about-eu/history_es#targetText=La%20Uni%C3%B3n%20Europea%20naci%C3%B3n%20con,para%20lograr%20una%20paz%20duradera).
- Valle López, J. (2017). *Fundamentos de la Educación Supranacional. Módulo 1. ¿Qué es la  
Educación Supranacional?. Conceptos básicos*. (EdX, Productor) Recuperado el 24  
de enero de 2019, de <https://courses.edx.org/courses/course-v1:UAMx+EduSuprax+3T2017/courseware/647ab9c851764e27a7a22b893aa6a173>

/d4e3a33a91e84d8e8e01eab7d11fb7dc/1?activate\_block\_id=block-  
v1%3AUAMx%2BEduSuprax%2B3T2017%2Btype%40vertical%2Bblock%40e71  
f06b5984940be80473c6059c72

- Valle, J., y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, 12-33. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2013/re201301.pdf?documentId=0901e72b8176d625>
- Vargas, J., Bassi, M., Busso, M., y Urzúa, S. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en America Latina*. Washintong, D.C.: Fondo de Cultura Económica. Obtenido de [http://www.santafe.edu.ec/etce/BID\\_desconectados\\_2012.pdf](http://www.santafe.edu.ec/etce/BID_desconectados_2012.pdf)
- Vázquez, J. (1997). La modernización educativa 1988-1994. *Historia Mexicana*, 4(46), 927-952. Obtenido de <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2463/1976>