



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

**EL “ENFOQUE COMPETENCIAL” Y LOS “APRENDIZAJES CLAVE”
DEL MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA
2017 EN MÉXICO. SUS IMPLICACIONES EN LA PLANEACIÓN
DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA.**

TESINA

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

**PRESENTA:
JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ CORTÉS**

**ASESORA:
MTRA. LAURA ALICIA MÁRQUEZ ALGARA**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., 2021.





Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Índice

Agradecimientos

Introducción

Capítulo 1. Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 en México.	1
1.1 Reforma Educativa 2013.....	1
1.2 Elementos teóricos didácticos a considerar para la práctica docente en la Educación Básica del Modelo Educativo 2017.	3
1.3 Lo que podemos retomar del Plan y Programas de Estudio 2011.....	6
Capítulo 2. Fundamentos teóricos didácticos de la propuesta del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017.	8
2.1. El “enfoque competencial” retomado de los Organismo Internacionales.	8
2.2. Enseñanza y aprendizajes en el siglo XXI.....	14
Capítulo 3. Implicaciones del “enfoque competencial” y los “aprendizajes clave” del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 en México para la planificación didáctica de educación primaria.....	17
3.1 Transito práctico en las aulas del enfoque por competencias en la educación primaria.	17
3.2 Planeación didáctica en el ME2017.....	20
3.3 Situación didáctica.	23
Conclusiones.....	32
Referencias.	34
Bibliografía.....	36

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México, porque gracias a su infinita generosidad soy consciente del valor que tiene la educación pública para nuestro pueblo.

A mis padres, Ma. Asunción y Sipriano, maestros rurales, gracias por el mayor ejemplo.

A mi esposa y al amor sin fin, Areli y Emilio, gracias por su paciencia y aliento.

A todas las maestras y maestros, porque gracias a ellos puedo leer, escribir y pensar.

A la Mtra. Laura Alicia, a la Mtra. Claudia y a la Mtra. Roxana, gracias por contagiar de interés y realización estas páginas.

A mis compañeras pedagogas, gracias por su constancia, congruencia y compromiso. Gracias por compartir su camino de liberación y esperanza.

A mis compañeras y compañeros docentes, gracias por su confianza.

A todos los niños que han sido mis alumnos, gracias por su inocencia, creatividad y alegría.

Introducción

El siguiente trabajo tiene como objetivo mostrar los referentes conceptuales del “enfoque competencial” y los “aprendizajes clave” y sus implicaciones para la planificación didáctica en la educación primaria del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 (ME 2017) producto de la Reforma Educativa 2013 en México.

La motivación de este trabajo es reflexionar en los fundamentos didácticos, de la reforma educativa del 2013 para hacer un ejercicio desde la visión de un docente de primaria. Desde el 2010 tengo el privilegio de ser docente frente a grupo en el nivel primaria en la localidad de Xalostoc, en la región de Ecatepec, Estado de México. Desde ese entonces he vivido dos reformas en la educación básica, que han pretendido hacer grandes cambios en la educación en México, pero que pensamos que sus afanes de transformación se han quedado a un nivel superficial.

Elegí la modalidad de tesina porque considero que es una manera valiosa de exponer el tema de interés para la comunidad docente y para los compañeros pedagogos que quieran profundizar en el análisis de los fundamentos pedagógicos de las reformas educativas en la educación básica de nuestro país.

En un primer momento, se expondrá los antecedentes de la actual Reforma Educativa 2013 (RE2013), así mismo se dará de manera ágil un panorama de lo que se llevó a cabo hasta la publicación del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017, el 13 de marzo del 2017. Aquí también incluiremos de manera muy puntual los aspectos que nos interesan profundizar del Plan y Programas que acompaña al Nuevo Modelo (el “enfoque competencial” y los “aprendizajes clave”).

En un segundo momento, analizaremos las propuestas de competencias propuestas por los organismos internacionales, discriminando cuales han sido retomadas por el ME2017.

Por último, mostraremos cuáles son los principales cambios teóricos y didácticos que el docente de educación primaria tiene que hacer para llevar a cabo un tránsito práctico en las aulas del Nuevo Modelo. Propondremos la situación

didáctica como medio de transito del enfoque por competencia entre una reforma y otra.

Los cambios que el gobierno federal de la cuarta transformación ha realizado en materia educativa y con las cuales ha dejado atrás la Reforma Educativa 2013 terminarán de concluir cuando se publique un nuevo modelo educativo o nuevos planes y programas. Para ese momento, proponemos estas reflexiones de la propuesta anterior con la finalidad de tener un referente con el cual analizar en el nivel más profundo de una reforma educativa, su planteamiento pedagógico.

Capítulo 1. Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 en México.

En este apartado introduciremos el tema a discutir, el fundamento pedagógico de la Reforma Educativa del 2013 (RE2013). Somos conscientes que, desde su propuesta en el Pacto por México, tuvo implicaciones políticas muy relevantes para varios actores de la educación, sobre todo para los docentes que fueron como nunca antes, objeto de un desprestigio mediático. (Cuevas, 2018).

Revisando la bibliografía que se produjo sobre la reforma educativa del 2013, el tema sobre el cambio curricular y propuesta pedagógica no fue abordado de manera suficiente; siendo este análisis el corazón de toda reforma educativa. Entendemos que la prioridad del gobierno federal en ese entonces no era un cambio educativo desde sus raíces, lo que buscaba era el cambio de administradores del sector educativo. Imponer un medio de control y someter a sus intereses políticos los destinos de la formación de los mexicanos. (Del Castillo, 2017).

Es por ello que vamos a enfocarnos en el análisis pedagógico de la RE2013 porque encontramos en el Modelo Educativo 2017 (ME2017) contradicciones que es necesario aclarar.

1.1 Reforma Educativa 2013.

La Reforma Educativa del 2013 la cual comenzó en el sexenio anterior (2012-2018), propuso en un primer momento cambios en al artículo 3ro Constitucional, agregó el concepto de calidad a la definición de la educación que proporciona el Estado Mexicano. Una educación de calidad, además de laica, gratuita y obligatoria.

Este concepto justificó cambios más profundos en la Ley General de Educación, así como la creación de dos Marcos Normativos a Nivel Federal: La Ley del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Con ello se instrumentó la Evaluación Docente en tres procesos: Incorporación, Permanencia y Promoción; además de la homologación de estas leyes y procesos en todos los Estados de la Federación.

Este proceso descrito de manera resumida, sin ahondar en sus momentos y elementos sujetos a críticas, se podría exponer como una primera etapa de la reforma educativa. Etapa meramente administrativa y laboral, y los criterios a evaluar, el qué, cuándo y el cómo fueron tareas de instituciones como: la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), el Instituto Nacional para Evaluación Educativa (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En el 2013, un proceso paralelo comenzó junto con la reforma laboral de los docentes implementada por el secretario de educación Emilio Chaufet Chemor, la primera consulta del modelo educativo. Esta consulta que pretendía sustentar la Reforma misma se plasmó hasta 2016 con la introducción del Nuevo Modelo Educativo. Ya con el cambio de Aurelio Nuño Mayer frente a la Secretaría de Educación Pública, en el 2016 se volvió a realizar una segunda consulta a diversos sectores de la población con la intención de que su participación definiera y complementara la versión final del Nuevo Modelo Educativo 2017.

En el proceso de la segunda consulta, con la intención de integrar y tomar en cuenta la participación de la ciudadanía se formó un grupo de trabajo que analizó todos los cuestionamientos y opiniones que se presentaron en la segunda etapa. Este grupo de trabajo fue coordinado por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), el cual publicó un documento en diciembre del 2016 llamado: Consulta sobre el Modelo Educativo 2016. Finalmente, con esta información se revisó y replanteó algunos aspectos del Modelo presentado en ese mismo año.

En dicha consulta se expresa en el apartado 3.4.1.b ¿Cómo y con quién se aprende? La pedagogía:

Los comentarios de los participantes sobre los temas propuestos en este apartado, giran alrededor de las siguientes preguntas: ¿Qué cambia y qué permanece de lo que está vigente? ¿Por qué era necesario cambiar de modelo? ¿Qué no funcionó bien del modelo anterior? ¿Cómo va a cambiar la práctica docente y quién va a orientarla? ¿Cuáles son los referentes teóricos y los postulados que sustentan una decisión de este tipo?

Se percibe, así, dentro del proceso de consulta, un gran interés por contar con más información y elementos de juicio que les permitan a los participantes entender con mayor amplitud y detallar las razones detrás de las acciones de la política educativa propuesta, así como el contenido de éstas. A fin de estar en condiciones de formular valoraciones más sólidas e informadas sobre los aspectos

pedagógicos del nuevo planteamiento educativo propuesto, los participantes también solicitan referencias teóricas y bibliográficas claras y accesibles que puedan ser consultadas de forma permanente por los actores educativos. Por otro lado, los participantes refieren la necesidad de fortalecer el enfoque pedagógico para el desarrollo de los contenidos. (CIDE, 2016, pág. 37)

Que los participantes de la consulta del modelo educativo soliciten “referencias teóricas y bibliográficas claras y accesibles” indica que no se percibe suficientemente fundamentado el cambio de una reforma a otra reforma. El diagnóstico necesario para justificar la sustitución curricular no se hizo público, pero sobre todo no se dio el tiempo para reflexionar sobre el sustento teórico y didáctico que se pretendía implementar para que dicha transformación del modelo fuera posible.

El desarrollo de contenidos no puede ser la única preocupación para fortalecer el enfoque pedagógico. Tenemos que incrementar nuestro interés por el trabajo docente cotidiano, con la finalidad de actualizar las propuestas de cambio de las reformas educativas. Por eso creemos que es en la planeación didáctica donde podemos garantizar un cambio práctico. La planeación didáctica es prioridad para el análisis pedagógico de una reforma educativa.

Las afirmaciones anteriores si bien aventuradas son las preguntas problema que pretendemos poner en marcha en la versión final del “Nuevo Modelo Educativo”, publicado el 13 de marzo del 2017 y con el cual los docentes de educación básica tendremos que sustentar nuestro trabajo en las aulas a partir del ciclo escolar 2018-2019 y posteriores.

1.2 Elementos teóricos didácticos a considerar para la práctica docente en la Educación Básica del Modelo Educativo 2017.

Los elementos que considerar en este apartado son: aprendizajes clave, planeación, enfoque socioconstructivista y contexto situacional.

Empecemos con definir que son los aprendizajes claves:

Un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento

integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida.

El logro de aprendizajes clave posibilita que la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente. En contraste, hay otros aprendizajes que, aunque contribuyan positivamente al desarrollo de la persona, pueden lograrse con posterioridad a la educación básica o por vías distintas a las escolares. (SEP, 2017, pág.107)

En esta definición lo primero que podemos encontrar es una similitud muy grande con el concepto de competencia que se había manejado en la Reforma Integral para la Educación Básica 2011 (RIEB 2011). Entonces ¿los aprendizajes claves se pueden considerar como competencias? ¿Cómo pasamos de un concepto a otro, de una reforma a otra reforma?

Para el quehacer cotidiano de los docentes en primaria es importante tener claro cómo vamos a hacer nuestras planificaciones. Cómo vamos a integrar los diferentes conocimientos disciplinares de todas las materias.

Otro elemento por considerar es la afirmación de retomar el enfoque socioconstructivista:

... el enfoque socioconstructivista, que considera relevante la interacción social del aprendiz, plantea la necesidad de explorar nuevas formas de lograr el aprendizaje que no siempre se han visto reflejadas en las aulas. Considera al aprendizaje como “participación” o “negociación social”, un proceso en el cual los contextos sociales y situacionales son de gran relevancia para producir aprendizajes. (SEP, 2017, pág. 33)

Existe entonces la necesidad de conciliar elementos teóricos y metodológicos por parte del docente para su labor principal, que es ser un factor de cambio y mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Consideramos que los contextos sociales y situacionales que cita el ME2017 no se retoman en los planes y programas del nuevo modelo y mucho menos en la capacitación que ofreció la SEP en su momento a los docentes de educación primaria, en el curso en línea autoadministrable: Aprendizajes clave. Es este elemento indispensable para el enfoque por competencias, para su implementación y puesta en práctica en las aulas. Lamentamos que los contextos situacionales no fuera un tema que desarrollar en la capacitación mencionada y que las actividades

sobre el enfoque por competencias fueran superficiales y no reflexionaran sobre el origen y fuentes primarias del concepto de competencias en educación.

La teoría que sustenta al concepto de competencias en educación básica y las situaciones didácticas son para nuestro trabajo elementos que se expresan en la planeación.

En una revisión general de las asignaturas y/o áreas de desarrollo podemos darnos cuenta de que cada una de ellas tiene un enfoque y orientaciones didácticas propias¹. De esta manera, en específico para la labor docente en primaria implica el dominio de múltiples maneras de enseñar y entender el aprendizaje de los alumnos.

Como último elemento a considerar está el contexto local como base del aprendizaje situado, de esta manera:

Otro aspecto importante en el desarrollo curricular es la relación entre lo global y lo local. Un currículo que aspire a responder a la diversidad de expectativas y necesidades de todos los educandos debe reconocer los distintos contextos en que operará dicho currículo, así como admitir la heterogeneidad de capacidades de las escuelas para responder a las demandas globales del currículo y a las específicas de su situación local. De ahí que el currículo deba ofrecer espacios de flexibilidad a las escuelas para que estas hagan adaptaciones en contenidos que convengan específicamente a su situación local. (SEP, 2017, pág. 92)

Este elemento si bien es parte de toda planificación didáctica, ahora al ser parte del currículo tiene implicaciones de carácter formativo que debemos de tomar en cuenta para la distribución de los tiempos de clases.

Es necesario detenernos a recapitular qué es lo que ya llevamos en la mochila los docentes de educación primaria, qué elementos hemos incorporado a nuestro quehacer y qué sin darnos cuenta, implementamos en el día a día.

¹ (SEP, 2017, Lenguaje y comunicación 165, Lengua indígena 227, Segunda lengua español 251, Inglés 270, Matemáticas 301, Exploración del medio natural y social 332, Historia local 345, Ciencias y tecnología 358, Historia 384, Geografía 420, Formación cívica y ética 439, Artes 470, Educación física 584, Educación emocional 521)

1.3 Lo que podemos retomar del Plan y Programas de Estudio 2011.

Retomando los puntos anteriores, podemos decir que lo que continua es el énfasis en el aprendizaje de los estudiantes mediante procesos activos de participación. Lo que se pretende hacer con los estudiantes, es formar futuros jóvenes que tengan habilidades para desenvolverse en su entorno a través de una actitud propositiva.

Se retoma un “enfoque competencial” pero de una forma distinta a la anterior reforma, porque:

En este Plan el planteamiento curricular se funda en la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. En este sentido, su enfoque es competencial, pero las competencias no son el punto de partida del Plan, sino el punto de llegada, la meta final, el resultado de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, adoptar actitudes y tener valores. La experiencia en esta materia a nivel internacional nos dice que al buscar el verdadero dominio de las competencias del siglo XXI, estamos en la dirección correcta. (SEP, 2017, pág. 104)

Existe una diferencia que se tiene que explicar, qué continua y qué no. El “enfoque competencial” supondría que se mantiene el concepto de competencia para el desarrollo de la enseñanza por parte de los docentes, pero ¿qué quiere decir que no sea el punto de partida? ¿Cómo vamos a enseñar competencia si no las consideramos desde un principio en nuestras planificaciones? ¿Las competencias serían entonces indicadores de eficiencia terminal? ¿A qué experiencias internacionales se está refiriendo? ¿Estas experiencias internacionales corresponden a nuestro contexto?

Son más preguntas las que podemos hacernos de lo que continua de una reforma a otra. Tenemos que explicar sobre todo cómo es que en el ME2017 los docentes implementan las competencias en el aula.

Uno de los principales cambios que propone el ME2017 en la planeación didáctica con respecto a las competencias, es considerarlas como metas. Entonces nuestras planeaciones se desarrollarán desde los aprendizajes esperados que, como veremos más adelante, se derivan de un aprendizaje clave.

De esta forma otro tema importante de continuidad son los aprendizajes esperados como unidad básica para considerar en el diseño de la planificación y su correspondiente evaluación. De esta manera:

Para su organización y su inclusión específica en los programas de estudio, los aprendizajes clave se han de formular en términos del dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor. Cuando se expresan de esta forma los aprendizajes clave se concretan en Aprendizajes esperados. (SEP, 2017, pág. 110)

Podemos observar de nuevo una confusión o un empalme entre lo que es un “aprendizaje esperado” y lo que entendemos que es una competencia de manera general. ¿Son entonces los aprendizajes esperados las “nuevas” competencias para el NME2017? ¿Cómo pasan de ser aprendizajes claves a aprendizajes esperados? ¿Por qué es tan fácil para la SEP hacer dicha transición? ¿Por qué separan los conocimientos, de las habilidades, de las actitudes y de los valores? ¿Esta separación es posible en un enfoque por competencias?

Para terminar este acercamiento a los conceptos que sustentan un cambio curricular en el NME2017, ¿Cómo se van a utilizar los aprendizajes clave en nuestras planeaciones según el nuevo modelo?

Cada Aprendizaje esperado define lo que se busca que logren los estudiantes al finalizar el grado escolar, son las metas de aprendizaje de los alumnos, están redactados en la tercera persona del singular con el fin de poner al estudiante en el centro del proceso. Su planteamiento comienza con un verbo que indica la acción a constatar, por parte del profesor, y de la cual es necesario que obtenga evidencias para poder valorar el desempeño de cada estudiante. (SEP, 2017, pág. 110)

Dos aspectos relevantes de este párrafo, si cada aprendizaje esperado es un indicador de logro ¿cómo vamos a evaluar durante el proceso? ¿cómo van a ser evaluados nuestros alumnos por nuestras autoridades, van a tener las mismas consideraciones con los alumnos o van a implementar como siempre métodos a gran escala, con las implicaciones reduccionistas que son conocidas? El segundo aspecto es, ¿las evidencias para valorar el desempeño son posibles en todos los casos de aprendizajes esperados? ¿Es posible tener evidencia empírica de actitudes y valores, y si es posible cómo lo constatamos? ¿Las evidencias en el caso de procesos y proyectos no tendrían que ser el resultado de varios aprendizajes esperados? ¿Por qué estamos empeñados en dividir lo que por naturaleza es complejo? ¿Nuestros alumnos podrán “aprender a aprender”, pero estarán listos para enfrentarse a un mundo complejo y cambiante si les enseñamos de manera fragmentada?

Capítulo 2. Fundamentos teóricos didácticos de la propuesta del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017.

En este apartado expondremos el sustento teórico de la propuesta pedagógica del ME2017, el enfoque competencial. Se ha comentado anteriormente que es un elemento que continua presente de la reforma anterior (RIEB 2011), pero creemos que no fue suficiente el análisis de éste por parte de las autoridades educativas y, sobre todo, no se propusieron espacios suficientes a los docentes para una reflexión precisa de su traducción en la práctica cotidiana en el salón de clases.

2.1. El “enfoque competencial” retomado de los Organismo Internacionales.

El ME2017 toma como base el enfoque competencial como lo citamos previamente, por ello nos gustaría detenernos a reflexionar sobre el origen de este enfoque; sobre su desarrollo conceptual como es citado en el documento Aprendizajes clave que acompaña al ME2017. Porque exponer a las fuentes teóricas que sustenta este modelo educativo es importante para nuestro trabajo. Así mismo, consideramos hacer el análisis con las fuentes primarias para realizar un acercamiento directo y distinto a lo que nos ofrecen las autoridades educativas y que esperamos fortalezca la formación docente en nivel primaria.

En el documento Aprendizajes Clave, se hacen dos citas en el capítulo IV. El currículo de la educación básica, apartado 5. ¿Qué se aprende? Contenidos. Enfoque Competencial en las que se hace un resumen del desarrollo reciente sobre el enfoque de competencias desde la OCDE y la UNESCO.

Diversas propuestas de las competencias del siglo XXI se pueden ver en el siguiente cuadro que organiza las referencias citadas en el ME2017:

UNESCO ²	OCDE
<i>Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century,</i>	La OCDE lanzó en 1998 el proyecto <i>Definición y Selección de</i>

² Los tres sitios se consultaron en abril del 2017. Tomado de los documentos citados en SEP, 2017, p. 100.

<p>http://www.unesco.org/education/uiie/pdf/revisitingLLL.pdf</p> <p><i>Framework for 21st Century Learning</i>, http://www.p21.org/our-work/p21-framework</p> <p><i>What are 21st century skills?</i>, https://k12.thoughtfullearning.com/FAQ/whatare-21st-century-skills</p>	<p><i>Competencias: Marco teórico y conceptual (DeSeCo)</i> http://www.deseco.ch</p> <p>publicó un reporte final en 2003 denominado <i>Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society</i></p> <p>Unos años después, para dar cabida en este marco educativo a la Nueva Narrativa, la OCDE revisó esos postulados y lanzó el proyecto <i>Education 2030</i> http://www.oecd.org/edu/school/education-2030.htm</p>
--	--

Cuadro 1. Trabajos recientes sobre competencias de los organismos internacionales (elaboración personal, tomando como referencia los documentos referenciados en el documento Aprendizajes Clave).

Con este recorrido, podemos exponer el proyecto *The future of education and skills. Education 2030*³ citado dentro del capítulo IV antes mencionado, que en el momento de la publicación del ME2017 estaba en desarrollo y que tomaremos como actualmente se presenta por parte de la OCDE⁴. Del cual haremos en todo momento una traducción personal al español esperando transmitir la información de manera correcta, pondremos en idioma inglés, los fragmentos citados que consideremos relevantes en notas al pie.

La intención del documento se enuncia de la siguiente manera: “El futuro es incierto y no podemos predecirlo. Pero necesitamos estar abiertos y preparados para él. Los niños que comienzan su educación en 2018 serán adultos jóvenes en 2030. Las escuelas tienen que prepararlos para trabajos que todavía no se han creado, para tecnologías que todavía no se han inventado, para resolver problemas

³ Véase más sobre *El futuro de la educación y las habilidades. Educación 2030*. El documento puede descargarse en formato pdf en: [http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). El sitio se consultó en octubre del 2019.

⁴ Véase más sobre *OECD Future of Education an skills 2030* en: <http://www.oecd.org/education/2030-project/>. El sitio se consultó en octubre del 2019.

que todavía no se han previsto. Será una responsabilidad compartida para aprovechar oportunidades y encontrar soluciones”.⁵ (OCDE, 2018, p. 2)

El objetivo del proyecto es ayudar a los países a encontrar respuestas a dos preguntas de largo alcance:

1. ¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores los estudiantes necesitaran para prosperar y dar forma a su mundo?
2. ¿Cómo podrán los sistemas de instrucción desarrollar estos conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera efectiva? (OCDE, 2018, p. 2)

El proyecto pretende conformar un marco de referencia que sirva para construir sistemas de instrucción que tengan como finalidad el bienestar individual y colectivo (*individual and collective well-being*), es decir, se busca construir una estructura donde se pueda llenar con las aportaciones de forma y contenido de los intelectuales, expertos, redes de escuelas, líderes escolares, maestros, estudiantes, padres de familia, universidades, organizaciones locales, etc. (OCDE, 2018, p. 3). La traducción de *framework* como marco de referencia, proviene del contexto computacional e informático. Y como tal, “marco de referencia” no termina de decirnos lo que es un *framework*, una traducción extendida sería un lenguaje de programación como posibilidad creadora, más que como un lenguaje cerrado con un fin delimitado de comunicación. Es la posibilidad de crear, y es mejor entendido como un metalenguaje.

Se marca una diferencia a proyectos anteriores de ambos organismos internacionales, referidos en el cuadro 1, en donde se tomaban por dados los marcos de las competencias, los cuales tenían que ser adaptados por cada uno de los países que pretendían ser parte de la tendencia mundial.

Ahora el modelo se adapta a las condiciones de los participantes. Sobre todo, porque se parte de necesidades de soluciones innovadoras, en un mundo

⁵ *The future is uncertain and we cannot predict it; but we need to be open and ready for it. The children entering education in 2018 will be young adults in 2030. Schools can prepare them for Jobs that have not yet been created, for technologies that have not yet been invented, to solve problems that have not yet been anticipated. It will be a shared responsibility to seize opportunities and find solutions.*

cambiante rápidamente, a los siguientes retos: ambiental (cambio climático); económico (crear una nueva economía, social y modelos institucionales que persigan mejores niveles de vida para todos); social (incremento poblacional, migración, diseño urbano y aumento de la diversidad social y cultural).

Para los docentes es un reto mantener expectativas tan altas para la educación, qué podemos hacer y qué no podemos hacer los docentes, ante la siguiente afirmación del documento:

La educación juega un rol vital en el desarrollo de conocimiento, habilidades, actitudes y valores que permiten a las personas contribuir y beneficiarse de un futuro inclusivo y sostenible. Aprender a formar metas claras y útiles, trabajar con las diferentes perspectivas de los demás, encontrar oportunidades que no se había descubierto e identificar múltiples soluciones a grandes problemas será esencial en los próximos años. La educación debe apuntar a hacer más que preparar a los jóvenes para el mundo del trabajo; se necesita equipar a los estudiantes con las habilidades para convertirse en ciudadanos activos, responsables y comprometidos.⁶ (OCDE, 2018, p. 4)

Una crítica recurrente al enfoque por competencias ha sido la comparación con un modelo empresarial que empobrece la formación de los individuos, porque busca hacerlos “competitivos” en un futuro mundo laboral, reduciendo a los alumnos en empleados. Pero es importante considerar esta propuesta con otros ojos ya que pretende hacer coincidir a los diferentes actores de la educación en objetivos y prioridades comunes, en este caso el bienestar.

De manera personal, para la educación primaria cómo logramos traducir dicha propuesta, con grandes miras, sin caer en el lugar común de: que todo lo que está mal en la sociedad es por falta de educación. Si hay contaminación, es por falta de educación; si hay empleos mal remunerados, es por falta de educación; si hay embarazos no deseados, es por falta de educación, etc.

⁶ Education has a vital role to play in developing the knowledge, skills, attitudes and values that enable people to contribute to and benefit from an inclusive and sustainable future. Learning to form clear and purposeful goals, work with others with different perspectives, find untapped opportunities and identify multiple solutions to big problems will be essential in the coming years. Education needs to aim to do more than prepare young people for the world of work; it needs to equip students with the skills they need to become active, responsible and engaged citizens.

De nuevo qué si y qué no pueden hacer los docentes en su espacio principal de influencia social. Su salón de clases. En el tiempo destinado al aprendizaje de los alumnos cómo podemos ayudarle al docente a implementar las competencias desde su planeación didáctica, ya que es este el transito práctico que pretende el ME2017.

La propuesta de la OCDE se puede sintetizar en la siguiente imagen que se encuentran en el texto de *Education 2030*.

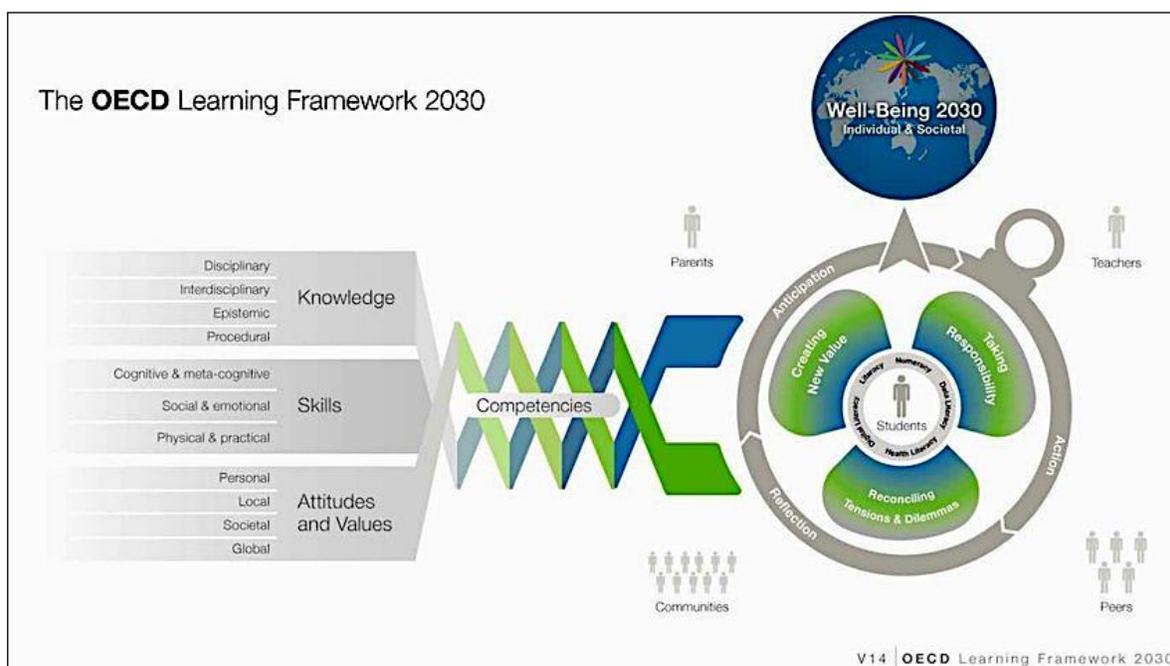


Imagen 1. Marco de referencia para el aprendizaje de la OCDE 2030. Tomado de: [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). El sitio se consultó el 9 de octubre del 2019.

El entramado de conocimientos (knowledge), habilidades (skills), actitudes y valores (attitudes and values) conforman las competencias (competencies) que en su conjunto funcionan como una brújula (compass) que nos indicara hacia donde está el bienestar (well-being).

Una imagen puede ayudarnos a entender las ideas, pero es importante explicar todo lo que sea necesario, hasta que quede claro principalmente para quien será usuario de dicha brújula, los estudiantes, pero sobre todo los docentes. Porque sin duda genera contradicciones.

La siguiente imagen es la brújula del aprendizaje y sería una versión actualizada de la que se encuentra en el documento de trabajo. Se puede consultar en la página de internet de la OCDE que hemos citado.

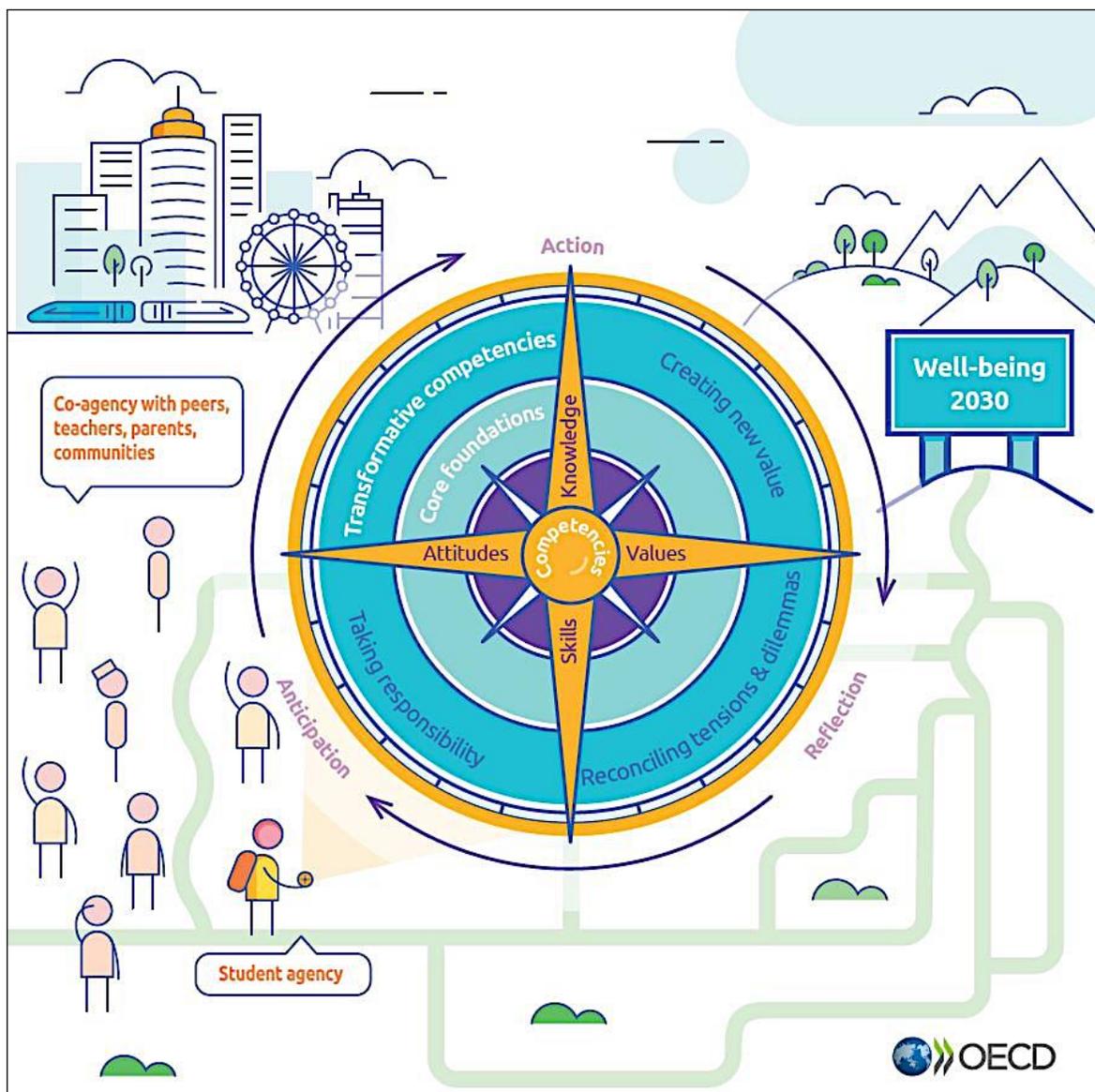


Imagen 2. Brújula del aprendizaje. Tomado de: http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030.pdf. El sitio se consultó el 11 de octubre del 2019.

Pensamos que era más clara la intención de la brújula como concepto en la primera descripción gráfica, imagen 1. Porque mantiene clara la dirección (el bienestar), de todas las acciones que se emprenden en el contexto de aprendizaje de los estudiantes.

Tenemos que describir lo siguiente para que la imagen 2 sirva de referencia, “la metáfora de una brújula del aprendizaje fue adoptada para enfatizar la necesidad de los estudiantes para navegar por ellos mismos a través de contextos poco familiares.”⁷ (OCDE, 2019, p.1). Otros elementos necesarios de describir son los fundamentos básicos (core foundation), que son los requisitos previos del plan de estudios; las competencias transformadoras (transformative competencies), que serán la guía ante un mundo cambiante e incierto, tales como: crear nuevo valor, ser responsable y reconocer conflictos. Por último, el ciclo de anticipación-acción-reflexión (anticipation-action-reflexion), para mejorar continuamente el pensamiento de los alumnos y actúen de manera conciente y responsable en busca del bienestar social y colectivo.

Sabemos que la propuesta de enfoque por competencias de la OCDE es un prototipo y que seguirá desarrollándose en los próximos años, pero será interesante ponerla en práctica en las aulas de educación básica de México. Sobre todo, que podamos conformar las competencias para nuestro contexto y que son las más pertinentes en búsqueda del bienestar incluyente y sustentable.

El siguiente apartado nos permitirá ser críticos de lo que se ha implementado en reformas educativas, en un estudio comparativo de 6 casos internacionales y retomar sobre todo los puntos que falta concretar de manera práctica del enfoque por competencias.

2.2. Enseñanza y aprendizajes en el siglo XXI.

De Reimers 2016, citado en le ME2017 tenemos que enfatizar sus conclusiones, ya que son muy importantes compartir con los docentes para tener un análisis distinto sobre las competencias. Ya anteriormente expusimos un documento que nos presenta la propuesta de un organismo internacional que influyó de forma directa el ME2017 así como la Reforma Educativa misma.

⁷ The metaphor of a learning compass was adopted to emphasise the need for students to learn to navigate by themselves through unfamiliar contexts.

El libro de Fernando M. Reimers y Connie K. Chung, *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*, del 2016, es un trabajo comparativo de los cambios curriculares en seis países (Singapur, China, Chile, México, India y Estados Unidos). Pero para este trabajo pondremos nuestra atención en la intención de dicha investigación y sobre todo en las reflexiones y recomendaciones finales de los autores.

Dentro del planteamiento de la investigación, nuestros autores hacen un recorrido muy ágil del desarrollo de la teoría del aprendizaje, que sirve de ejemplo de la complejidad de la educación (Reimers, 2016, p. 22). Los autores citados son Pestalozzi, Piaget y Gardner. Se recuerda a Pestalozzi, quien señala que los niños no son adultos pequeños y que la enseñanza debe de adaptarse a sus etapas. Este planteamiento fue radical porque muestra lo indispensable de la infancia en el desarrollo del pensamiento educativo. Este desarrollo teórico tuvo implicaciones que cambiaron la producción de conocimiento en el campo pedagógico.

Continúa con Piaget del cual reconocen su trabajo en el perfeccionamiento de la idea de que los niños tienen un desarrollo propio y diferente de un adulto, con esto propone su teoría del desarrollo cognitivo, que de manera minuciosa explica cómo cada etapa tiene relación y es indispensable para su maduración y posterior desarrollo en operaciones más complicadas y complejas que el sujeto necesita actualizar. De nuevo, el aporte teórico de Piaget repercutiría en el conocimiento y base de otras disciplinas además de la educación.

Finalmente se cita los últimos aportes de Gardner al plantear un desafío a una teoría unificada de la inteligencia con una visión multidimensional del desarrollo humano. Lo que permitió acelerar la integración y dio sustento a las inteligencias múltiples con lo que dejó a un lado la preferencia por el aprendizaje cognitivo como única vía para conocer y aprender.

De esta manera se muestran momentos de gran progreso educativo y pedagógico, pero para los autores que están analizando comparativamente el desarrollo curricular de seis países:

la mayor parte de las conversaciones sobre “la educación del siglo XXI” hasta ahora no han conseguido trazar una conexión entre las competencias del siglo XXI propuestas y cualesquiera teorías psicológicas sobre cómo se desarrolla esas

competencias, en particular en relación con las demás, como un proceso de desarrollo unificado. (Reimers, 2016, p. 22)

Desde este momento es importante dejar claro que las competencias no son una teoría del aprendizaje. Son una aspiración, son metas, son una utopía. Para lograr dicha utopía es importante no perder de vista qué elementos teóricos sí nos van a ayudar a tener un mejor resultado en la enseñanza y sobre todo en el aprendizaje de nuestros alumnos. Es necesario por tanto incrementar el conocimiento práctico de las teorías del aprendizaje por parte de los docentes en su trabajo cotidiano en el aula, empezando por su planeación didáctica.

Por lo tanto, lo que está en discusión principalmente por el enfoque por competencias, es el fin último de la educación.

Dicho enfoque busca integrar todos los elementos que sea posible para hacer realidad el propósito de la educación, y de esta manera movilizar la mayor cantidad de saberes por parte de los educandos, los cuales se enfrentan a una situación dada, situación que es responsabilidad principalmente del docente, en un contexto educativo. Por ello creemos que en el enfoque por competencias es más importante el cómo se enseña que el cómo se aprende.

La única referencia que encontramos por los autores a lo que se asemeja a los aprendizajes clave por parte del ME2017, está en “el debate sobre cómo preparar a los estudiantes para la participación ciudadana y económica en el nuevo siglo debe encarar la necesidad de adquirir competencias clave y aprender habilidades más allá de lo básico, como competencias digitales, cívicas, de autoconocimiento e interpersonales.” (Reimers, 2016, p. 26)

Con estas indicaciones teóricas pensamos que es necesario enriquecer la formación sobre el enfoque por competencias para los docentes de educación básica. Retomaremos lo que la SEP proporcionó a manera de capacitación en línea a los docentes, y proponemos que es necesario desarrollar para que sirva de guía de implementación directamente en la planeación didáctica. En el capítulo siguiente haremos un recorrido con autores que han aportado elementos prácticos en el tema de planeación por competencias para que los docentes puedan tener más ejemplos con los cuales identificarse.

Capítulo 3. Implicaciones del “enfoque competencial” y los “aprendizajes clave” del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 en México para la planificación didáctica de educación primaria.

En este apartado haremos una síntesis de las propuestas recientes y de los autores que han sustentado la traducción práctica en las aulas del enfoque por competencias, concerniente a los docentes de educación primaria.

Expondremos la propuesta de acompañamiento al docente de educación básica por parte del ME2017, el curso en línea Aprendizajes clave para la educación integral. Del cual retomaremos principalmente cómo se le capacitó para implementar el enfoque por competencias en el día a día de su labor profesional.

La propuesta didáctica del ME2017 tiene que ser complementada por una formación docente que profundice en la propuesta pedagógica del modelo educativo, porque los alumnos tienen todo un marco de referencia para su aprendizaje a lo largo de la educación obligatoria, pero los docentes necesitan ajustar sus propios saberes con lo que el modelo pretende implementar. Este trayecto no puede pasarse por alto, es un proceso que no será subsanado con sólo un curso en cascada o un curso autogestivo como fue propuesto por parte de la RE2013 y el ME2017.

3.1 Transito práctico en las aulas del enfoque por competencias en la educación primaria.

Por transito práctico nos referimos a la puesta en marcha de la teoría pedagógica propuesta, a un ejercicio didáctico que construya en el quehacer educativo lo que se pretende implementarlo a corto plazo.

Retomaremos un autor que fue citado en el ME2017 y sobre todo fue referente para la RIEB 2011, Philippe Perrenoud. Dicho autor es uno de los principales pensadores de la educación para el siglo XXI. Es para nosotros importante exponer qué elementos de su pensamiento pueden ayudarnos a implementar el enfoque por competencias que en el capítulo anterior puntualizamos.

En la propuesta de Perrenoud, 2010, existen competencias que representan un horizonte para la actividad docente, distintas a las ya consolidadas. Son ejemplo de ello las diez nuevas competencias para la enseñanza:

Competencia	Ejemplos
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. • Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. • Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimientos.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. • Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer frente a la heterogeneidad del grupo-clase. • Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. • Desarrollar la cooperación entre alumnos, y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. • Ofrecer actividades de formación opcionales “a la carta”. • Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. • Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. • Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
6. Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar y negociar un proyecto institucional. • Administrar los recursos de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer reuniones informativas y de debate. • Dirigir las reuniones. • Implicar a los padres en la valorización de la construcción de conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> • Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. • Comunicar a distancia a través de la telemática. • Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir la violencia en la escuela. • Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. • Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
10. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua. • Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). • Aceptar y participar en la formación de compañeros.

Cuadro 1. Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje, (elaboración personal, tomando como referencia el artículo de Martha Díaz Flores, 2008).

Estas diez competencias funcionan en palabras de nuestro autor “como un futuro posible y, a mi entender, deseable de la profesión” (Perrenoud, 2010, p. 8). Recalamos que el enfoque por competencias no es una teoría del aprendizaje porque funciona como un sistema de gestión del aprendizaje que involucra a todos los actores para brindar la mejor enseñanza posible para los alumnos que se atenderán en determinado contexto, (Frola, 2011). Cuando hablamos de competencias, tenemos que entender que nos referimos a pensamiento complejo y al desempeño en situaciones específicas.

Con esto en mente continuemos revisando elementos que nos puedan ayudar a concretar una práctica educativa por competencias. La forma de planear bajo el enfoque por competencias es la situación didáctica, “ya que representa la concreción de una serie de procesos y construcciones previos que encuentran su vía de salida en el aspecto procedimental de la docencia.” (Frola, 2011). De esta manera no se siguen recetas o simples instrucciones, se busca en cambio poner en juego todos los elementos de la profesión docente: conocimiento del contenido a enseñar, métodos de aprendizaje, estrategias didácticas grupales, creatividad, contexto de los alumnos, entre otros.

Por ello la planeación didáctica es el primer paso para concretar los cambios propuestos en la práctica educativa por las reformas que hemos vivido en los últimos años; y que, por el contrario, dejan al final la planeación después de un gran entramado teórico que en el aula no se lleva a cabo.

Pensamos que el tránsito del enfoque por competencias a la práctica educativa es favorecida por el diseño de situaciones didácticas implementadas en la planeación del docente, entendidas como:

aquel proceso pretende llevar la situación educativa de un grupo escolar, de un punto base, a un punto deseado considerando todas y cada una de las condiciones en pro y en contra de tal fin. Es una tarea propia del docente y se alimenta de los repertorios metodológicos, pedagógicos y creativos que éste tiene en su haber, de sus competencias como educador, con el único requerimiento que se apegue y se justifique en un plan de estudios vigente (Frola, 2011, p. 12)

En general la situación didáctica es entendida como un proceso que incluye la evaluación, la elaboración de evidencias, conocimientos del contexto e intereses de

nuestros alumnos, entre otros. Es un proceso complejo que pone en juego las capacidades, habilidades, conocimientos y la sensibilidad del docente. Es por ello, que es pertinente para la enseñanza desde el enfoque por competencias, porque se tiene que enseñar competencias desde las competencias mismas. Así mismo aprovechar el tiempo y espacio áulico para la generación de experiencias de aprendizaje que enfatizan la convivencia entre los alumnos que buscan resolver, aplicar, solucionar, traducir, poner en práctica lo que la situación didáctica les pone en juego.

3.2 Planeación didáctica en el ME2017.

Dentro del texto referido de Perrenoud, en el ME2017 nos gustaría retomar un fragmento que para nuestra propuesta es importante:

He renunciado a las fichas técnicas, más analíticas, para conservar un enfoque discursivo. Para dar a conocer modos de preparar la clase, por ejemplo, en torno a la diferenciación, a la creación de situaciones didácticas o a la gestión de las progresiones a lo largo de un ciclo de aprendizaje, una *argumentación* me ha parecido más razonable que una lista de ítems cada vez más detallados. La urgencia no es clasificar el mínimo gesto profesional en un inventario sin fallos. (Perrenoud, 2010, p. 10).

Esta reflexión del autor la tomaremos como una guía para hacer un trabajo práctico que ejemplifique cómo podemos abordar la planificación didáctica de manera distinta, de tal forma que sea útil para el docente. Que se convierta un instrumento de reflexión constante. Porque como hemos revisado en nuestro marco teórico, si queremos que nuestros alumnos tengan un pensamiento complejo gracias al desarrollo de competencias, nuestras clases deben ser planeadas para retomar la mayor cantidad de aprendizajes que podamos movilizar en las situaciones didácticas que les presentamos. Los aprendizajes deben de integrarse de manera natural en torno a una situación didáctica.

Para el ME2017 en el documento de Aprendizajes clave hace una descripción que tenemos que analizar antes de seguir desarrollando nuestra propuesta, es la siguiente:

Para su organización y su inclusión específica en los programas de estudio, los aprendizajes clave se han de formular en términos del dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor. Cuando se expresan de esta forma los aprendizajes clave se concretan en Aprendizajes esperados. (SEP, 2017, p. 110).

Esta transformación de aprendizajes clave a aprendizajes esperados, pensamos que es un constructo conceptual que no es honesto, principalmente con los docentes. Además de que empobrece, lo que se pretende implementar en las aulas: una educación que fomente el pensamiento crítico, situacional, complejo. Sería mejor utilizar el concepto de competencia y de esta manera construir desde los aportes de la experiencia de su implementación en las escuelas de educación básica.

En el documento Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares de César Coll y Elena Marín del 2006 retomado en el ME2017, se utiliza el termino competencias clave para poder distinguir entre los aprendizajes imprescindibles de los aprendizajes deseables, que es el segundo objetivo del texto citado, la definición de lo básico, de esta manera poder “redefinir lo básico de la educación básica.” (Coll, 2006)

El esfuerzo por disminuir la carga de contenidos en la educación básica es un aspecto que consideramos positivo por parte de las reformas curriculares, siempre que se busque dar prioridad a las mejoras en la implementación de los cambios educativos propuestos. Ya que hemos visto como con cada reforma, el incremento en contenidos y conocimientos, pretenden justificar el cambio administrativo o adopción de políticas internacionales.

Los aprendizajes clave son a nuestro parecer competencias, porque han sido seleccionadas con la finalidad de centrar el trabajo docente en el desarrollo integral del estudiante y porque se trabajan específicamente en la escuela. “El logro de aprendizajes clave posibilita que la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente.” (SEP, 2017, p. 107).

Es importante enfatizar que los aprendizajes clave para la educación integral se seleccionaron porque su desarrollo es el contexto escolar principalmente, ya que se pueden contrastar con otros aprendizajes que, “aunque contribuyan

positivamente al desarrollo de la persona, pueden lograrse con posterioridad a la educación básica o por distintas a las escolares.” (SEP, 2017, p. 107)

Por último, es necesario considerar que “los contenidos de los programas de estudio se expresan como Aprendizajes esperados y cada aprendizaje esperado se formula en términos del dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor. De esta forma los aprendizajes clave toman una expresión alcanzable por los alumnos y evaluable por parte del profesor.” (SEP, 2017, p. 111) Los aprendizajes clave se traducen en aprendizajes esperados, los cuales a su vez son contenidos. El diseño curricular se simplifica del modelo 2011 al modelo 2017, pero el enfoque por competencias que pretende darle continuidad es disminuido por no decir adulterado.

Las competencias no tienen una enunciación clara en el ME2017, en todo el documento podemos decir que están descritas en el perfil de egreso de cada nivel educativo (SEP, 2017, p. 22-23), pero de nuevo esta ambigüedad y falta de claridad conceptual no permite sistematizar y darles coherencia a los aprendizajes esperados. Si es que pretendemos continuar con el enfoque por competencias en el salón de clases, así como con todos los beneficios que ello implica: prepara a nuestros alumnos para afrontar situaciones en su vida real poniendo en juego sus saberes (conocer, hacer, ser y convivir) en busca del bienestar propio y de los demás.

Reconociendo el empobrecimiento del enfoque por competencias por parte del ME2017, nos preguntamos: qué si podemos hacer, cómo organizar nuestra actividad docente para continuar ofreciendo una educación que permita nuestros alumnos movilizar sus capacidades desde la educación primaria y tengan las bases para su desarrollo en un contexto incierto.

Nuestra propuesta es detenernos en la construcción de situaciones didácticas que sean innovadoras, retadoras, interesantes que atrapen a nuestros alumnos y los motive a aprender. Dicha propuesta se desarrollará en el siguiente apartado.

3.3 Situación didáctica.

Retomando elementos anteriores, nuestra intención es regresar a los fundamentos de la planeación didáctica, regresar a elementos imprescindibles en el quehacer docente. Reflexionar la acción didáctica y argumentar por qué desarrollar los aprendizajes de tal o cual manera, es lo más conveniente para el aprendizaje de los alumnos.

Pensamos que el diseño de situaciones didácticas es un proceso que traduce de manera práctica el desempeño pedagógico de un docente.

Para Laura Frade, 2011, una situación didáctica es una creación de un escenario de aprendizaje en el cual el estudiante deberá:

- * analizarlo y pensar qué debe hacer para resolverlo.
- * construir y adquirir el conocimiento necesario para hacerlo.
- * usarlo para resolver lo que se enfrenta.
- * emitir una serie de productos que comprueban este proceso de aprendizaje.

Antes de seguir avanzando en el tema de la situación didáctica, es importante contar con el interés genuino por parte de nuestros educandos, por lo que hacer un diagnóstico grupal, es el primer paso para la implementación de este tipo de propuestas didácticas. Elaborar un diagnóstico grupal con todos los elementos posibles: como es el contexto social y familiar, intereses y estilos de aprendizaje, barreras para el aprendizaje y resultados de evaluaciones estandarizadas son la base para el efectivo y continuo desarrollo de las situaciones didácticas, y de la planeación didáctica en general.

Los elementos mínimos de una situación didáctica son: ser interesante para los estudiantes; debe contar con un conflicto cognitivo a resolver; describir una secuencia didáctica; describir las características de los productos con una rúbrica previa y contar con inicio, desarrollo y cierre. (Freire, 2011, p. 44).

En otras palabras, podemos definir las situaciones didácticas como escenarios complejos donde los alumnos tienen que emplear todos los recursos que poseen (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), para darle solución a lo que enfrenta y de esta manera logran movilizar sus saberes en contexto.

Retomando la propuesta de Laura Frade, 2011, las situaciones didácticas no se reducen a proyectos dentro de un ambiente áulico, ya que considera que las situaciones se pueden dar en diferentes escenarios, que para su clasificación se pueden agrupar de la siguiente manera:

1. Analítico-sintéticas: casos; problemas; juegos; dinámica; productos ya elaborados; visitas a museos; entre otros.
2. Inductivo-deductivas: proyectos; investigaciones; experimentos; productos ya elaborados o representaciones de algo; entre otros.

Las situaciones propuestas se van a elegir en la mayoría de las veces de acuerdo con la naturaleza de las competencias:

Si la competencia dice: *Elabora diversos tipos de textos cumpliendo las reglas convencionales*, pues eso es precisamente lo que se hace, elaborar textos, entonces la situación es un proyecto de texto como hacer una novela.

Pero si la competencia dice: *Resuelve problemas de manera autónoma*, pues eso mismo se hace, se plantea un problema frente al cual el estudiante deberá desplegar la resolución.

En cambio, si la competencia dice: *Cuida de sí mismo*, pues se puede plantear un caso frente al cual el estudiante obtenga la lección aprendida de cuidarse.

Entonces debemos fijarnos en la naturaleza de la competencia, lo que se hace en la misma para delimitar qué tipo de situación y cuál es la mejor situación para desarrollarla. (Frade, 2011, p. 48).

La elección y el desarrollo de las situaciones van a poner en juego las competencias docentes, es el desafío de los maestros ofrecer escenarios donde los estudiantes pongan en juego sus competencias. La idea de desarrollar las situaciones didácticas parte del uso del enfoque por competencias antes, durante y al final (evaluación) de la propuesta pedagógica del docente. El enfoque por competencias se mantiene en todo el proceso didáctico, no puede ser sólo una meta o un indicador de eficiencia terminal, porque la competencia como constructo conceptual tiene una correlación con elementos de la realidad que la justifican como parte del currículo.

Un paso previo para la elaboración de nuestra situación didáctica es el conflicto cognitivo el cual debe ser reflexionado para considerar aspectos que sean de verdadero interés para nuestros alumnos, se sugiere considerar sobre todo lo que no saben, no pueden, no conocen y lo que será necesario actualizar para darle solución a lo que nos enfrentamos. Algunos ejemplos son: una pregunta; un reto;

una consigna; una toma de decisión; la satisfacción de una necesidad; normas que hay que establecer; curiosidad sobre lo que pasa; frustración o rabia; un placer que hay que conservar; lucha contra la rutina; investigación del sentido que tiene algo; búsqueda de identidad; rendición de cuentas; luchar para ganar algo; etc. (Frade, 2011, p. 50).

De esta forma se puede ejemplificar la propuesta:

Competencia: conoce la dieta mesoamericana y alguna de las formas de preparar los alimentos.
Tema: civilizaciones.
Temas relacionados: ubicación geográfica de las diferentes culturas originarias.
Conflicto: ¿qué dieta era mejor, la de los pueblos originarios o la que tenemos en la actualidad? ¿Podríamos preparar la dieta de los pueblos originarios de Mesoamérica en nuestro presente?
Secuencia: <ol style="list-style-type: none">1. Presentar la comparación entre la dieta de las culturas originarias con la dieta de nuestro presente en México mediante la mayor cantidad de productos reales, fotografías, entre otros de ambas dietas.2. Presentar el conflicto señalado al inicio: ¿qué dieta era mejor, la de los pueblos originarios o la que tenemos en la actualidad? ¿Podríamos preparar la dieta de los pueblos originarios de Mesoamérica en nuestro presente?3. Utilizar las respuestas de los estudiantes para preparar un menú mesoamericano.4. En equipos diseñar un menú que deberá incluir: los ingredientes y su ubicación geográfica, deben investigar con sus familias los procedimientos de dichos alimentos y presentar los menús llamados: Así comían nuestros pueblos originarios, en donde queden claro los conocimientos de la dieta mesoamericana, dónde obtenían dichos alimentos, sus propiedades alimenticias y su modo de preparación.

5. Exponer por equipos lo que investigaron con sus familias sobre la preparación de menús prehispánicos y valorar la tradición gastronómica como parte de nuestro pasado.
6. Elaborar un recetario que será compartido en la biblioteca escolar.

Cuadro 3. Secuencia didáctica, elaborada acorde a los aprendizajes esperados del cuarto grado de primaria de los Aprendizajes clave para la educación integral 2017.

En general las situaciones didácticas tienen planteadas la forma en que van a ser evaluadas desde que se planean, la evaluación está presente de manera inicial, formativa, sumativa y por parte del docente en todo momento de la secuencia didáctica para mantener la intención educativa del ejercicio didáctico.

De qué manera podemos armonizar todos los elementos de la planeación didáctica, que elaboramos los docentes de primaria, para mantener en el núcleo de su elaboración a la situación didáctica como lo hemos desarrollado en este apartado. Encontramos pertinente la propuesta de Patricia Frola, 2016, como fundamental, ya que justo parte de la situación didáctica para de ahí construir la planeación didáctica.

Los componentes básicos del formato de planeación y diseño de una situación didáctica para Patricia Frola, adaptados a las necesidades de la educación primaria con los cambios propuestos por el ME2017 son:

1. **Datos generales de la institución.** Como todo formato institucional, nombre, claves, escudos, logos, datos del profesor, asignatura, grado, grupo, periodo, entre otros.
2. **Competencia del perfil de egreso que se trabajará** (se usará en este apartado los aprendizajes claves). En orden jerárquico: competencias genéricas o para la vida, con el propósito que se está abonando a este perfil.
3. **Competencia disciplinar por evidenciar** (se usará en este apartado los aprendizajes esperados por cada grado y materias). Su propósito es el de asegurar la vinculación metodológica del currículo con la situación didáctica, su pertinencia y relevancia y respaldo pedagógico de la actividad planeada.

4. **Segmento curricular (unidad, bloque, tema, subtema).** Indica la parte que se va a desarrollar en esta planeación.

5. **Actividad (nombre atractivo).** Este rubro pretende dar un nombre a la situación didáctica que invite, “enganche” y genere interés en el grupo escolar.

a) Propósito de la actividad (relacionado con la competencia y el contenido curricular). El propósito de la situación didáctica o actividad es fundamento de nuestras planeaciones: ¿para qué estoy proponiendo esto?, ¿qué pretendo lograr con los estudiantes?

b) Procedimiento. Los pasos que seguir, concretos y sencillos en términos de: inicio / desarrollo / cierre.

6. **Forma de evaluación** (ensayo, mapa conceptual, debate, dramatización, caso, solución de problemas, exposición oral, friso, cartel, portafolio, diario, entre otros).

7. **Indicadores.** Criterios de exigencia que describen en qué términos se pretende que el estudiante y su equipo van a evidenciar las(s) competencias(s) seleccionadas.

a) De producto. Criterios de exigencia dirigidos a la producción final, a la exhibición única y a la defensa de lo alcanzado, los conceptos, los resultados y las conclusiones del equipo en una presentación o ejecución en vivo.

b) De proceso. Criterios esperados durante el proceso que, como equipo, que interactúa y moviliza procedimientos de búsqueda de información, de comunicación, y actitudes para la convivencia y colaboración (las cuales deben ser parte importante de la evaluación formativa para hacer un equilibrio con los aspectos conceptuales).

8. **Herramienta de calificación.** Diferentes de las formas de evaluación se diseñan para calificar de acuerdo con el punto 6. Formas de evaluación. De tal manera que, si elegimos un debate o un proyecto, entre otros, corresponda con los indicadores conceptuales, procedimentales y actitudinales de las competencias que se han prometido. Pueden ser:

- a) Listas de verificación.
- b) Escala estimativa,
- c) Rúbrica.

9. Nivel de logro. Entendido como el criterio para declarar la competencia lograda (CL) o en proceso (EP), que en el caso del ME2017 se entenderían como una meta que se lograra hasta concluida la educación obligatoria, lo cual dificulta su evaluación y puesta en práctica en las aulas como ya lo hemos expuesto anteriormente. Además de que se redacta en términos de los indicadores cubiertos, y en niveles de calidad específicos mínimos para declarar la competencia lograda.

10. Observaciones y comentarios. Un breve espacio dedicado a notas y datos relevantes y significativos sobre el desempeño del equipo y/o los alumnos en individual.

Cuadro 4. Adaptación para la educación primaria de la propuesta del apartado Componentes básicos del formato de planeación y diseño de una situación didáctica de Patricia Frola, 2016, p. 151 y 152.

Los elementos anteriores se pueden organizar de manera grafica de la siguiente manera:

1. Materia:		1. Periodo:		1. Ciclo escolar:	
1. Grado: Grupo:		1. Profr(a):			
5. Nombre de la actividad (nombre atractivo para los alumnos):					
5. Propósito de la actividad:					
2. Competencias del perfil de egreso que se trabajara (Aprendizajes clave)					
3. Competencia diciplinar por evidenciar (Aprendizaje esperado)					
4. Segmento curricular (Dependiendo de la materia y el grado)			5. Actividad (Situación didáctica)		
Periodo	Tema	Subtema	Inicio	Desarrollo	Cierre
6. Forma de evaluación		7. Indicadores		8. Herramientas de calificación	
		Proceso	Producto		
10. Observaciones y comentarios					

Cuadro 5. Esquema general de planeación didáctica (elaboración personal, tomando como

referencia anexos de Patricia Frola, 2016.

En el esquema anterior el punto 5. Actividad (situación didáctica) marca el centro de la planeación porque está ligado al propósito que a su vez da respuesta a los puntos 2. Competencias de perfil de egreso (aprendizaje clave en el ME2017) y al 3. Competencia disciplinar (aprendizaje esperado). Es muy importante tener en cuenta que, para nuestra propuesta de adaptación, los aprendizajes esperados se desprenden de los aprendizajes clave y que estos (aprendizajes esperados) serán tomados como competencias. Ya que es así como nuestras autoras (Frade y Frola) desarrollan las situaciones didácticas de manera genuina y práctica en un ambiente áulico. No encontramos beneficio en dejar los aprendizajes clave como indicadores de eficiencia terminal, al término de la educación obligatoria, como se expuso en el ME2017 anteriormente.

Los puntos 6. Forma de evaluación, 7. Indicadores y 8. Herramientas de calificación se ligan entre sí, y al mismo tiempo con el punto 2. Propósito de la actividad y tienen que poder dar evidencia del aprendizaje esperado elegido para desarrollar la situación didáctica.

Si utilizamos el esquema de planeación didáctica para desarrollar la situación didáctica del cuadro 3, tendríamos el siguiente ejemplo:

Materia: Historia	Periodo: Primero	Ciclo escolar: 2019-2020
Grado: 4° Grupo: "A"	Profr(a):	
Nombre de la actividad: ¿Quiénes comían mejor, los mesoamericanos o los mexicanos de la actualidad?		
Propósito de la actividad: que los alumnos valoren las dietas de los pueblos mesoamericanos y preparen un menú lo más cercano a los registros históricos.		
Competencias del perfil de egreso que se trabajara		
Reconoce algunos fenómenos naturales y sociales que generan curiosidad y necesidad de responder preguntas.		
Competencia disciplinar por evidenciar		
Conoce la dieta mesoamericana y alguna de las formas de preparar los alimentos.		
Segmento curricular	Actividad	

Periodo	Ejes	Tema	Inicio	Desarrollo	Cierre
Primero	Civilizaciones	Orígenes de la agricultura y la vida aldeana.	<p>1. Presentar la comparación entre la dieta de las culturas originarias con la dieta de nuestro presente en México mediante la mayor cantidad de productos reales, fotografías, entre otros de ambas dietas.</p> <p>2. Presentar el conflicto señalado al inicio: ¿qué dieta era mejor, la de los pueblos originarios o la que tenemos en la actualidad? ¿Podríamos preparar la dieta de los pueblos originarios de Mesoamérica en nuestro presente?</p> <p>3. Utilizar las respuestas de los estudiantes para preparar un menú mesoamericano.</p>	<p>4. En equipos diseñar un menú que deberá incluir: los ingredientes y su ubicación geográfica, deben investigar con sus familias los procedimientos de dichos alimentos y presentar los menús llamados: Así comían nuestros pueblos originarios, en donde queden claros los conocimientos de la dieta mesoamericana, dónde obtenían dichos alimentos, sus propiedades alimenticias y su modo de preparación.</p> <p>5. Exponer por equipos lo que investigaron con sus familias sobre la preparación de menús prehispánicos y valorar la tradición gastronómica como parte de</p>	<p>6. Elaborar un recetario que será compartido en la biblioteca escolar.</p>

			nuestro pasado.	
Forma de evaluación	Indicadores		8. Herramientas de calificación	
	Proceso	Producto		
Recetario	El equipo organizó la información que obtuvo de sus familias. Los alumnos vincularon los conocimientos de la dieta mesoamericana con la ubicación de donde se obtienen dichos alimentos, así como sus propiedades alimenticias y modos de preparación.	Las recetas son posibles de prepararse con los ingredientes que consiguieron para la actividad en el salón. Las recetas se plasmaron con claridad en el recetario	Rubrica	
10. Observaciones y comentarios				

Cuadro 6. Propuesta de planeación didáctica (elaboración personal, tomando como referencia el libro de Aprendizajes Clave de cuarto grado, SEP, 2017.

De esta manera la situación didáctica, como una estrategia reflexiva de la actividad docente en el aula, es el núcleo de la práctica educativa. Creemos que la elaboración de situaciones didácticas requiere de un espacio de libertad para el docente para que conecte con su creatividad y que reviva el gusto por enseñar.

Consideramos que independientemente de los procesos de reforma educativos, debemos ser muy responsables en estar actualizados de preferencia de primera mano en los autores que citan los documentos oficiales sobre todo para hablar un mismo lenguaje con la propuesta de las autoridades educativas. Es importante dejar de reproducir las mismas prácticas educativas que sólo son un requisito administrativo y llenar de significado nuestra práctica docente desde nuestro principal medio de reflexión desde la práctica educativa, haciendo significativa nuestra planeación didáctica.

Conclusiones.

1. Las situaciones didácticas se pueden compartir en comunidades de aprendizaje por parte de los docentes de educación básica.
2. Tener un banco de situaciones didácticas y clasificarlas por niveles, el cual se pueda compartir con los compañeros docentes y con la sociedad en general, con la intención de hacer un contrapeso a los constantes cambios de origen político en el campo educativo.
3. Los docentes no pueden estar abstraídos, aislados o ajenos de la realidad social, económica, educativa, etc. Mientras más informados estén, van a poder vincular de mejor manera sus situaciones didácticas con los conocimientos que en un futuro los alumnos tendrán que movilizar para tener éxito en la vida.
4. Las supuestas revoluciones educativas que se hacen sobre papel, son cambios superficiales que no han sido de beneficio para el desarrollo educativo de nuestro país. Son propaganda de gobiernos que quieren dar gusto a todos los sectores, en vez de hacer un trabajo profesional en el área de la educación. Desconocen por completo, o no quieren voltear a ver, los valiosos estudios e investigaciones de académicos mexicanos sobre la materia educativa.
5. Otro aspecto que se pasa por alto por las revoluciones de papel, son las condiciones desfavorables en la que los alumnos tiene que cursar su educación básica. Sobre todo, de la exclusión de los medios tecnológicos para obtener información. Situación que deja en desventaja a esta población con respecto a los alumnos que desde tempranas edades dominan elementos básicos de la sociedad del conocimiento.
6. Los docentes a pesar de sus circunstancias deben fomentar el desarrollo de competencias, con los elementos que tenga a la mano porque lo más importante es que sus alumnos movilicen sus conocimientos y recursos para que aprendan a dar solución a las situaciones planteadas en clase, y que en un futuro puedan incluir nuevos elementos. Porque parten de una experiencia positiva de logro.
7. La educación básica y en especial la escuela primaria, no puede dejar que sus alumnos abandonen sus estudios por falta de interés. Que los alumnos deserten

porque no encuentran significativa su educación en las aulas. Los docentes tenemos que conectar con nuestros alumnos, con sus intereses, sus necesidades, sus grandes preguntas, conocerlos y ofrecerles aprendizajes significativos, relevantes en su día a día.

8. Proponemos las situaciones didácticas como un medio para subsanar deficiencias en el aprendizaje, en vez de priorizar los resultados cuantitativos de evaluaciones estandarizadas. Porque el enfoque por competencia implica cambios en la manera de evaluar, que necesitan respetar los tiempos de los docentes, pero sobre todo de los alumnos. Centrar nuestro trabajo docente en el cómo hacemos para que nuestros alumnos aprendan, más que preocuparnos en el contenido.

9. Cuando se pretende implementar el enfoque por competencias, tenemos que tomar en cuenta todo lo que tiene que transformarse. Los cambios en la planeación didáctica por parte de los maestros son el primer paso, pero tienen que ser acompañados por cambios en la estructura y gestión educativa. Empezando por las formas de evaluación de los aprendizajes, los materiales y entornos con los que cuenta el docente deben ser enriquecidos no solo por sus propuestas didácticas, también por un desarrollo material de los medios con que cuentan las aulas, sobre todo los informáticos.

10. La necesidad de un conocimiento más informado y dominio conceptual por parte de los docentes sobre el sustento teórico detrás de las propuestas de reformas y modelos educativos. Es importante que los docentes no dejen de ser lectores especializados de sus propios documentos rectores. Tenemos que mantener el análisis al más alto nivel para que muy pronto volteen a ver y consideren el trabajo dentro de las aulas como el más relevante para darle continuidad a cambios genuinos en la educación de nuestro país.

11. Por último seguir invitando a nuestros compañeros universitarios, así como a nuestras autoridades de esta gran universidad a seguir siendo sensibles a las problemáticas que se tienen en los niveles básicos de la educación en México, ya que requieren del conocimiento más alto para que pronto nuestros niños puedan contar desde los primeros años de la educación más pertinente para su felicidad y desarrollo pleno.

Referencias.

- CIDE (2016), *Consulta sobre el Modelo Educativo 2016*, México D.F.: CIDE.
- Coll, Cesar (2006), *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*, México: SEP, Serie Cuadernos de la Reforma.
- Cuevas Cajiga, Yazmín (2018), *Reforma educativa 2013. Evaluación, política y autores*, México, D.F.: NEWTON, Edición y tecnología educativa, UNAM.
- Del Castillo Alemán, Gloria y Giovanna Valenti Nigrini (coords.) (2017), *Reforma educativa ¿qué estamos transformando?: debate informado*, México, D.F.: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México.
- Delors, Jacques (1994), *La educación encierra un tesoro*, Ciudad de México: UNESCO.
- Díaz Flores, Martha (2008), Reseña de "DIEZ NUEVAS COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR" de Philippe Perrenoud, *Tiempo de Educar*, Toluca, México, vol. 9, núm. 17, enero-junio, pp. 153-159: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Frade Rubio, Laura (2011), *Diseño de situaciones didácticas*, México, D. F.: Medición de Calidad, S. A. de C. V.
- Frola, Paricia (2011), *Manual operativo para el Diseño de Situaciones Didácticas por competencias. Educación Básica, Media y Superior*, México, D.F.: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C.
- Frola, Patricia (2016), *Maestros competentes: a través de la planeación y evaluación por competencias*, México: Trillas.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2018). *The future of education and skills. Education 2030*, [en línea] [consultado el 11 de octubre de 2019] [[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)].
- OCDE (2019), *OCDE Future of education and skills 2030. Conceptual learning framework. Concept note: OECD Learning Compass 2030*, [en línea] [consultado el 11 de octubre de 2019] [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030.pdf]
- Perrenoud, Philippe (2007). *Diez competencias para enseñar: una invitación al viaje*, Barcelona: Graó.
- Reimers, Fernando M. y Connie k. Chung (eds.) (2016), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*, México:

FCE.

SEP (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral, Plan y programas de estudio para la educación básica*, Ciudad de México, SEP.

Bibliografía.

Andere M., Eduardo (2013), *La escuela rota: sistema y política en contra del aprendizaje en México*, México: Siglo XXI.

----- (2018), *Democracia, transparencia y educación: demagogia, corrupción e ignorancia*, Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Argudín, Yolanda (2010), *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*, México: Trillas.

----- (2018), *Educación y competencias: antecedentes, nociones y perspectivas*, México: Trillas.

Bower, Gordon H. (2009), *Teorías del aprendizaje*, México: Trillas.

Cámara, Gabriel (2006), *Enseñar y aprender con interés: logros y testimonios en escuelas públicas*, México: Siglo XXI.

----- (2008), *Otra educación básica es posible*, México: Siglo XXI.

Cázares Aponte, Leslie (2010), *Planeación y evaluación basadas en competencias: fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*, México: Trillas.

Díaz Barriga, Ángel (2009), *Pensar la didáctica*, Buenos Aires: Amorrortu.

----- (coord.) (2016), *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

----- (coord.) (2017), *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Díaz Barriga Arceo, Frida (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México: McGraw Hill.

Didriksson, Axel (2015), *Una reforma educativa para la exclusión*, México: M. A. Porrúa, Centro de Estudios Superiores en Educación.

Ducoing, Patricia (coord.) (2018), *Educación Básica y reforma educativa*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Frade Rubio, Laura (2012), *Competencias en el aula. Conceptos básicos, planeación y evaluación*, México, D. F.: Mediación de Calidad, S. A. de C. V.

----- (2015), *Desafíos a superar para desarrollar competencias en el aula: de 2008 a 2014*, México D.F.: Grupo Editorial Patria.

García Salazar, José Luis (2008), *Fundamentos del aprendizaje*, México Trillas.

Granados Roldán, Otto (2018), *Reforma educativa*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Guevara Niebla, Gilberto (2016), *Poder para el maestro, poder para la escuela: la reforma educativa 2013*, México: Cal y Arena.

----- (coord.) (2012), *México 2012: La reforma educativa*, México: Cal y Arena.

Guevara Niebla, Gilberto y Eduardo Backoff (coords.) (2015), *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

----- (coords.) (2018), *La Reforma educativa: avances y desafíos*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Hattie, John (2017), *Aprendizaje visible y la ciencia de cómo aprendemos*, México: Trillas.

Hernández Cárdenas, Cruz Antonio (2017), *Modelos didácticos: para situaciones y contextos de aprendizaje*, Madrid, España: Narcea.

Hernández Rojas, Gerardo (2001), *Paradigmas en psicología de la educación*, México: Paidós.

Joyce, Bruce R. (2002), *Modelos de enseñanza*, Barcelona: Gedisa.

Perrenoud, Philippe (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona: Graó.

----- (2008), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile: J. C. Sáez.

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

Reséndiz Balderas, Evelia (2016), *Innovación educativa: situaciones para el aprendizaje de las matemáticas*, México: Fontamara.

- Ruiz Iglesias, Magalys (2010), *El concepto de competencias desde la complejidad: hacia la construcción de competencias educativas*, México: Trillas.
- Sánchez Barajas, Raúl (2018), *El modelo educativo y sus aprendizajes clave para una educación integral: primaria*, México: Trillas.
- Schunk, Dale H. (2012), *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*, México: Pearson.
- Tenti Fanfani, Emilio (2011), *Los Docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*, México: Siglo XXI.
- Tobón, Sergio (2010), *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, México: Prearson Educación.
- Velázquez, J. (2017), *Aprendizaje situacional, autorregulado y cooperativo*, México, Frovel Educación.
- Zabala, Antoni (2011), *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona: Graó.
- Zarzar Charur, Carlos (2015), *Planeación didáctica por competencias*, México D.F.: Grupo Editorial Patria.