

## FORMULACIONES DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANÍA EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lidia Rico Cano

[lidiaricocano@uma.es](mailto:lidiaricocano@uma.es)

Carmen R. García Ruiz

[ergarcia@uma.es](mailto:ergarcia@uma.es)

Departamento de la Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Sociales y las Ciencias Experimentales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, 29071. Málaga. Tlfs. 952132605/952132617

Estos últimos años han surgido diversos estudios sobre la introducción de las competencias en educación y sus diferentes interpretaciones en la práctica educativa. Si hacemos un recorrido por las formulaciones realizadas por la OCDE y la Comisión Europea, hasta su incorporación en la LOE y sus diversas interpretaciones en las leyes autonómicas –llegando hoy a la LOMCE-, debemos preguntarnos qué se entiende por competencias, cómo podemos trabajarlas y como se han incorporado –o no- al currículum social.

### *1. El concepto de competencias en Educación y su influencia en los elementos fundamentales de enseñanza y aprendizaje.*

El discurso de las competencias surge a partir de los años 90, auspiciado por la OCDE y el programa PISA a través del proyecto DeSeCo. En 2001, PISA cuando habla de competencias se refiere principalmente a “capacidad”, detectando estudios posteriores una “orientación economicista”, tal y como señala López Facal (2013).

Hay que señalar que en su concreción en las leyes españolas, tanto en la LOE como Real Decreto que desarrolla los contenidos mínimos de la enseñanza<sup>1</sup>, no se concreta muy bien el termino de competencia y su papel dentro del currículum, a veces equiparándose con los conocimientos, otras viéndose como un elemento más del

---

<sup>1</sup> Preámbulo de la LOE (BOE nº 106, 4 de mayo de 2006) y R. D. 1513/2006, 7 de Diciembre (Anexo I) y R.D. 1513/2006, 7 de Diciembre, Anexo I, Competencias Básicas.

currículum junto a objetivos, contenidos, etc. Así, la LOE formula las competencias como habilidades personales que deben ser desarrolladas por los sujetos y que nos deben servir para conocer cómo es la sociedad y el medio en los que vivimos. Esto sin duda alguna, debería influir en la redefinición de los contenidos que enseñamos en la escuela, pero en la prescripción curricular que nos marca la LOE y el Real Decreto no precisan muy bien que forma es la que debe adquirir el contenido y si éste debe tener un carácter disciplinar, interdisciplinar o globalizado.

La nueva ley educativa, la LOMCE<sup>2</sup>, ofrece definiciones del término en su preámbulo y en el artículo 5, de nuevo identificándolas como un elemento más del currículum. Se insiste en que la nueva ley pretende responder a la reforma educativa que se basa en potenciación de aprendizajes por competencias (frente a la tradicional educación de contenidos). A partir de ahí, pocas referencias a como realizar esta “educación por competencias” ya que cada etapa educativa se define por objetivos y fines. Además, la nueva ley parece que impulsa la evaluación de las competencias al establecer evaluaciones de final de etapa en Primaria y ESO, cuyo objeto es precisamente ver el nivel de adquisición de las competencias, homologables con las pruebas que se hacen a nivel internacional, lo que plantea, tal y como dice Jesús Domínguez (2013), la oportunidad y la exigencia de reflexionar como debería ser la evaluación de competencias en todas las áreas, incluidas las Ciencias Sociales.

A pesar de que muchos teóricos, como Hargreaves (2003) han señalado el predominio de una visión utilitarista y técnica de las competencias, otros muchos estudios defienden también que las competencias nos ofrecen la oportunidad de introducir cambios, mejoras e innovaciones en la forma de enseñar el contenido social y, por supuesto, también nos brinda la ocasión de trabajar ese contenido escolar de una manera distinta, con una visión interdisciplinar o cuanto menos globalizada.

Si hasta ahora nos hemos pronunciado a nivel de formulación de competencias, el problema grave y fundamental es *cómo se adquieren esas competencias y cómo se desarrollan*. Y el currículum en su nivel formal nos dice muy poco al respecto, cuando debería ser una referencia en nuestras programaciones a nivel escolar y de formación del profesorado. Los contenidos, recursos, métodos y formas de evaluar tendrían que estar destinados o puestos a disposición del desarrollo de las competencias.

---

<sup>2</sup> Proyecto de Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 10/12/2013.

Creemos que si el currículum se abre verdaderamente al término de competencia, debería convertirse en una herramienta más orientativa, dando más autonomía al profesorado, a aquellos que elaboran materiales curriculares y que encaucen hacia situaciones de aprendizaje que sirvan para adquirir y desarrollar las competencias. Además esas orientaciones tienen que ser plasmadas y estar vinculadas a la realidad social y al contexto social en el que se desarrolle la práctica educativa.

## *2. La enseñanza del conocimiento social: adquisición de la competencia social y ciudadana.*

Así llegamos al objetivo principal de este trabajo: valorar cómo las competencias se vinculan a determinadas áreas de conocimiento del currículum escolar y en concreto del currículum de Conocimiento del Medio Social y Cultural. En nuestro caso, nos hemos ceñido principalmente al ámbito del currículum de Educación Primaria.

Surgen una serie de preguntas fundamentales: ¿Qué se debe aprender? ¿Conocimiento o cómo aplicar conocimiento? ¿Nos sirve para saber actuar en una situación contextual determinada? ¿Para desarrollar capacidades y habilidades? ¿O para ejercer la ciudadanía? ¿Todo a la vez? Por desgracia y como en casos anteriores, el currículum no nos lo deja muy claro, aunque ciñéndonos a los elementos del currículum<sup>3</sup> nos estaríamos prestando a una razón técnica utilizando conocimiento para actuar en determinados contextos y sólo refiriéndose ocasionalmente a la necesidad de educar en valores y de desarrollar un pensamiento crítico en sociedad.

Comparando lo que aporta la OCDE, el Parlamento Europeo y el Real Decreto que desarrolla la LOE en el ámbito del currículum sobre la Competencia Social y Ciudadana (CSC), podemos obtener una serie de conclusiones. Desde el Proyecto DeSeCo nos dicen que la CSC debe implicar saber y querer convivir, funcionar en diferentes grupos humanos y saber actuar en determinadas situaciones de conflicto para poder contribuir a la cohesión social. En el caso del Parlamento Europeo se diferencia entre la competencia social y la competencia ciudadana: la primera debe contribuir al desarrollo personal, interpersonal, intercultural del sujeto, mientras que la segunda se dota de un componente político y cívico muy importante que lo vincula a la necesidad de que el sujeto haga visible el desarrollo de esa competencia sabiendo actuar y

---

<sup>3</sup> LOE (arts. 6, 17, 23) Objetivos, Competencias, Contenidos, Métodos, Evaluación.

participar democráticamente en sociedad. En el caso del Real Decreto en España, la competencia social y competencia ciudadana quedan integradas y están especialmente ligadas a la necesidad que tienen los individuos de saber afrontar situaciones conflictivas desde una perspectiva ética.

Adentrándonos en el Real Decreto, este contenido social y las competencias que podemos trabajar con el mismo, están relacionados principalmente a la necesidad que tenemos de capacitar para vivir en sociedad, para comprender la realidad social en la que actuamos y para saber ejercer la ciudadanía. Pero apenas se hace hincapié en aspectos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico. Lo que está claro es que en virtud de la introducción de las competencias en el currículum, el contenido queda subordinado y no se sabe muy bien como puede contribuir a crear la suficiente masa crítica que debe tener el individuo para poder ejercer una ciudadanía comprometida. Por ello sería conveniente replantearnos cómo debe ser o cómo podemos introducir innovaciones en la organización del currículum y en el proceso de e/a, cómo debe cambiar la práctica, además de qué papel pueden desempeñar los agentes educativos especialmente, el alumnado y el profesorado.

A pesar del predominio de una perspectiva conductista clara en el discurso de las competencias (Whitty et al., 1998) cabe otra interpretación en la que podemos contribuir a reformular esas competencias y hacerlo desde una perspectiva constructivista, donde se desarrolle la capacidad de acción contextual y la resolución de problemas, y en la cual la dimensión social quede especialmente reflejada en el compromiso ético también de los docentes que tienen que contribuir a que el alumnado desarrolle las competencias. Eso nos obliga a que utilicemos nuevos soportes, nuevas estrategias de e/a y que utilicemos el conocimiento social como una herramienta intelectual para construir conocimiento escolar.

Para definir qué conocimiento es el que tenemos que utilizar para desarrollar competencias, qué conocimiento social concreto es el que podemos hacer uso para el desarrollo de las competencias y qué funciones puede desempeñar, tomamos como referencia las palabras de Edgar Morin (1999, p. 20): “... *todo conocimiento contiene una competencia o aptitud para producir conocimiento, una actividad cognitiva efectuada en función de esa competencia, y un saber resultado de esa actividad*”. Sin embargo, en la formulación del currículum a nivel prescrito no se hace mucho hincapié en que el conocimiento nos puede servir para desarrollar las competencias. Se piensa más en la dimensión práctica y metodológica. Todos tenemos que contribuir a construir

qué entendemos por competencias. Concretamente, la CSC debe estar bien fundamentada en el conocimiento social que utilizamos para su desarrollo y sobre todo en la práctica de la ciudadanía y qué modelo de práctica ciudadana queremos trabajar. Hay que tener en cuenta que los sujetos que desarrollen esas competencias son los que van a contribuir a la construcción de la realidad social, no sólo deben entenderla sino que deben participar en sociedad y construir qué sociedad queremos. El componente ético que eso implicaría queda desdibujado en las diferentes formulaciones hechas sobre las competencias y en la necesaria reflexión que tenemos que realizar desde el ámbito científico para poder contribuir al desarrollo de competencias.

Resumiendo lo anterior, lo que venimos a defender es que la CSC tiene que estar bien fundamentada en qué pensamiento social y crítico queremos trabajar con el alumnado, qué función juega ahí el contenido -por supuesto de carácter interdisciplinar y globalizado-, qué estrategias metodológicas deben utilizarse para transmitirlo, y que todo ello nos sirva para entender los problemas de la sociedad en la cual vivimos y los principios democráticos de intervención en la sociedad. Esta visión nos obliga a replantearnos otras formas de entender el curriculum que estarían más conectadas con las disciplinas científicas (Hargreaves, 1996).

### *3. El desarrollo del conocimiento social en diversos discursos curriculares relacionados con las competencias.*

Podemos ver los diferentes discursos curriculares que pueden surgir relacionados con las competencias, analizando comparativamente y tomando como ejemplo al currículum del MEC, el de Castilla La Mancha y el de Andalucía, sirviéndonos también para entender si realmente con estas propuestas curriculares se impulsa la necesidad de trabajar una socialización crítica de la ciudadanía. El MEC plantea explícitamente un curriculum interdisciplinar y que los contenidos se organicen a partir de las experiencias del alumnado, dando lugar a una intervención activa/crítica en el entorno. En cambio, Castilla la Mancha nos habla principalmente de habilidades intelectuales, relacionadas con un contenido disciplinar y desarrollando un currículum psicologista que aboga por la formación del pensamiento concreto y desarrollar el interés por aprender. En el caso andaluz se hace un especial énfasis en el desarrollo de actitudes y capacidades conectadas con el conocimiento social (conocer, comprender, apreciar, valorar críticamente, etc.), sin priorizar el conocimiento de las disciplinas. Vemos, por tanto,

que cada comunidad autónoma y la ley nacional han entendido de una forma diferente cómo debe ser ese currículum basado en competencias.

Centrándonos, en el caso andaluz, en el área de conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural<sup>4</sup>, llama la atención el hecho de que no se haga ninguna mención al término competencia al describir cuáles deben ser las características del currículum, orientaciones metodológicas, etc. Desde luego, es un currículum muy comprometido con el trabajo por la igualdad, con la diversidad cultural, el uso de las TIC y el trabajo a partir de valores, los Derechos Humanos, la convivencia, hábitos de vida saludable y la educación en lo que eran los temas transversales.

En cuanto a las orientaciones metodológicas que se hacen para esta área en el currículum de Educación Primaria, se aboga por atender a la diversidad del alumnado respetando sus ritmos de aprendizaje, por motivar al alumnado a una participación activa, por el uso de las TIC, y por introducir todos estos elementos en las programaciones didácticas, que a su vez deben basarse en saberes fundamentados como saber leer, escribir y expresarse oralmente.

Así este área, en el caso andaluz, no se organiza en torno a las disciplinas, sino alrededor de unos núcleos temáticos que se conectan con problemas del entorno, señalando además que deben estar ligados a los intereses del alumnado.

Para ver el desarrollo que pueden tener estos núcleos temáticos desde nuestra perspectiva de análisis de las competencias educativas, tomaremos uno de estos núcleos -Igualdad, Convivencia e Interculturalidad- por tratarse de un núcleo temático que engloba muchos conocimientos escolares relacionados con el Medio Social y Cultural. Se trata de una reinterpretación del que aparece en el MEC bajo el nombre de Personas, Culturas y Organización Social. Por supuesto aborda contenidos muy tradicionales en el currículum de Primaria: la Familia, los Derechos y Deberes, etc. Castilla La Mancha, asume casi literalmente lo marcado por el MEC, adaptando sólo aquello que debe vincular a la realidad social y cultural de la comunidad autónoma. Sin embargo, en el caso de Andalucía se transforma sustancialmente, aunque se desarrolla desde la finalidad que debería tener ese contenido –la relevancia y el sentido educativo del trabajo de ese núcleo en el currículum de Educación Primaria cuya finalidad es la inserción social igualitaria del alumnado en sociedad-, sin referirse nunca a las competencias a conseguir.

---

<sup>4</sup> Sevilla, 30/08/2007 BOJA nº 171, p. 9.

También establece qué contenidos y problemas relevantes son los que se pueden trabajar en este núcleo temático -conflictos interculturales en las sociedades plurales, Derechos Humanos, la mujer, etc.- y qué tratamiento podemos dar en el aula, es decir, qué posibles estrategias didácticas podemos usar para abordar esta cuestión en el trabajo docente diario, utilizando problemas contextualizados del medio en el cual se desenvuelve el alumnado, el debate, etc. Lo más destacado es que introduce una serie de preguntas que pueden ayudar a analizar la evolución de ese contenido. Esto se desarrolla de forma progresiva, con contenidos y problemas para cada ciclo educativo.

Ante todo esto, se plantea la necesidad de que la función docente evolucione de manera que se logre ayudar al alumnado a entender y comprobar cómo es su sociedad y cómo podemos integrarnos en ella de forma igualitaria para convivir en una sociedad de carácter intercultural. Pero parece quedar en una declaración de intenciones, ya que la ley educativa a partir de ahí es escasamente normativa acerca de cómo hacerlo y solo introduce matices de valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, la anterior reforma educativa nos introducía un nuevo elemento, las competencias, que el profesor se ha visto obligado a introducir en su práctica diaria con el alumnado. Pero hemos comprobado que esa incorporación apenas si se ha logrado, ya que el profesorado se ha encontrado con la escasa concreción del concepto en las leyes educativas y la falta de una formación acerca de cómo hacerlo. La LOMCE, como hemos visto, parece que no añade nada nuevo en este sentido, aunque habrá que esperar a la versión definitiva de la nueva ley.

En relación con la CSC, nos gustaría señalar, que ésta no aparece en los programas para evaluar las competencias de la OCDE, el conocido informe PISA, valorado por López Facal (2013, op.cit.) como una infravaloración de ciertos conocimientos, entre los que se incluye aquellos relacionados con las Ciencias Sociales y las Humanidades, poniendo en verdadero peligro a estas ramas del saber.

En cambio, si hemos observado que la incorporación de las competencias en el discurso educativo nos puede llevar a que entendamos que tenemos que organizar contextos educativos, situaciones de aprendizaje y la función del profesorado de forma distinta. La pregunta es cómo hacerlo. Sin duda los docentes pueden ser quienes lleven a cabo este desarrollo curricular, diseñando nuevas situaciones de aprendizaje, siendo facilitadores de aprendizajes y contribuyendo a que el alumnado construya y aplique el conocimiento. Esto último será el verdadero indicador de que se ha desarrollado verdaderamente una competencia.

Existen muchas y profundas lagunas sobre la aplicación de las competencias en el ámbito educativo. Además, viendo el caso concreto de Andalucía, las autoridades educativas en formación del profesorado permanente han arbitrado escasas medidas acerca de qué necesidades tiene el profesorado para trabajar el currículum a partir de este elemento y cómo se está formando. A las universidades se les plantea el reto de desarrollar en el alumnado competencias en vez de enseñar conocimientos, superando la línea más tradicional en la formación del profesorado (Unceta Satrústegui, 2005). Precisamente, Aymerich Balagueró (2006) insiste en que la clave de que la introducción de las competencias educativas no se convierta en un nuevo tecnicismo es la formación inicial del profesorado. Todavía tenemos pendiente introducir plenamente las competencias en la formación del profesorado, delimitando cuales son las competencias docentes básicas y cuales son sus características, aunque ya se está investigando en esta línea (Cano, 2005). Según Gimeno Sacristán (2005), la propuesta ministerial constituye un listado de competencias confuso, desordenado, poco clarificador y profuso, insuficiente e irregular a la hora de establecer un determinado nivel de concreción. La realidad es que la aplicación se está llevando a cabo a partir de comunidades de docentes en los propios centros, experimentando<sup>5</sup>, pero con escasas orientaciones al respecto.

En definitiva, el papel que se le presenta al profesorado es muy complejo, y tal vez ofrecemos más interrogantes que respuestas, pero sirvan estas líneas para reflexionar sobre el desarrollo del currículum social desde el discurso de las competencias. Aunque se presenta aún como una tarea ardua, puede darnos la oportunidad de introducir perspectivas más complejas y ricas en la formación de nuestro alumnado para formar parte de una ciudadanía activa y participativa en nuestra sociedad de carácter global e intercultural.

### *Bibliografía*

AA.VV. (2003). *Las Competencias Clave*. Madrid: Dirección General de Educación y Cultura, MEC.

---

<sup>5</sup> Se están dando interesantes experiencias sobre la educación en competencias en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales como las aportadas diversos autores en el monográfico dedicado a las competencias educativas en la revista *Íber*, nº 74, de julio de 2003.



- Aymerich Balagueró, R. (2006). Otra formación para unas nuevas competencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 102-106.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La Educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las Ciencias Sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del Futuro*. París: Santillana/UNESCO.
- Unceta Satrústegui, A. (2005). Requerimientos docentes y formación del profesorado: algunas notas para la reflexión. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 43, 81-93.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press.