

LAS COMPETENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES EN EL TÍTULO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Clemente Herrero Fabregat

M^a Montserrat Pastor Blázquez

Recibido: Diciembre 2011

Aceptado: Diciembre 2011

RESUMEN:

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el estado de la cuestión y el análisis crítico de las competencias en ciencias sociales, para el nuevo Título de Grado de Maestro en Educación Primaria. En primer lugar, se reflexiona sobre el concepto de competencia y las distintas definiciones que presentan algunos expertos en este campo. Y en segundo lugar, se realiza la enumeración y posterior análisis crítico de las competencias previstas para los profesionales docentes, desde el título de grado hasta las correspondientes por materias, elaborando además un marco de subcompetencias para las Ciencias Sociales.

Palabras clave: competencias, ciencias sociales, maestro, educación primaria.

ABSTRACT.

The purpose of the present article is to think about state of question and critical

Clemente Herrero Fabregat, Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, c/ Francisco Tomás y Valiente, 3. Universidad Autónoma de Madrid, Ciudad Universitaria de Cantoblanco, 28049, Madrid. Teléfono 914974301, Email: clemente.herrero@uam.es.

Montserrat Pastor Blázquez, Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, c/ Francisco Tomás y Valiente, 3. Universidad Autónoma de Madrid, Ciudad Universitaria de Cantoblanco, 28049, Madrid. Teléfono 914974301, Email: montse.pastor@uam.es

analysis of social sciences, for the new Title of Degree of Teacher in Primary Education. First of all, one reflects on the concept of competence and the different definitions given by some experts in this area. In second place it is realized the enumeration and later critical analysis of competences for educational professionals, from the corresponding title of degree to by matters, elaborating in addition a frame to subcompetences for Social Sciences.

Key Words.

Social competences, sciences, teacher, primary education.

RÉSUMÉ

L'article présent a pour objectif réfléchir l'état de la question et l'analyse critique des concurrences dans des sciences sociales, pour le nouveau Titre de Degré de Maître d'Enseignement primaire. Dans la deuxième partie de l'article il part pour réaliser l'énumération et l'analyse postérieure critique des concurrences prévues pour les professionnels enseignants, depuis le Titre de Degré jusqu'aux correspondantes par des matières, en élaborant de plus un cadre de sous-concurrences pour les sciences sociales.

Mots- Clés.

Des concurrences, des sciences sociales, instituteur, enseignement primaire.

1. EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS

1.1. El concepto de competencia en el marco del mundo global.

Los principales enfoques y teorías educativas siempre han respondido a unos presupuestos sociales y económicos. La educación ha estado mediatizada por las necesidades de la sociedad en un momento determinado. Por ejemplo, el conductismo es la base del adoctrinamiento político en los Estados totalitarios o dictatoriales, así como el enfoque crítico es propio de las sociedades que están en proceso de transformación.

Actualmente con la globalización económica es necesario un enfoque educativo muy técnico para ponerlo al servicio del neoliberalismo, es en este sentido que aparecen las competencias: hay que formar a unos ciudadanos que sean competentes en una sociedad presidida por el proceso globalizador. Anteriormente en España, desde mediados de los sesenta hasta mediados de los setenta del siglo pasado se desarrolló una tecnología educativa a base de programaciones en función de un desarrollismo económico de tipo sectorial, la base de la misma era formar técnicos al servicio de un capitalismo liberal y moderno que se introducía en la estructura productiva caracterizada por la autarquía.

Nos podemos preguntar ¿existe alguna diferencia de fondo entre los objetivos que correspondía a la tecnocracia de los años sesenta del siglo XX y las competencias actuales? Si bien en España esta época fue de crecimiento en la onda de un movimiento de expansión económica que afectó al mundo occidental, actualmente las condiciones socio-políticas son diferentes. Nos encontramos en un mundo en el que se ha pasado de un equilibrio bipolar gestado a partir de 1945 a otro presidido por la globalización que ha sido posible por un triple factor: fin de la URSS y constitución de la Unión Europea, desarrollo de las técnicas de información y comunicación, las famosas TIC, y el desarrollo de las teorías neoliberales que tienden a la formación de un mercado único, todo ello dentro de más puro capitalismo.

Desde esta perspectiva socioeconómica resulta sintomático que en el artículo 6 de la Declaración de Bolonia se enfatice que “deberíamos analizar sobre todo el objetivo de incrementar la competitividad internacional”. De este modo, el concepto de competencia, piedra angular del documento de Bolonia, se presenta asociado a “competir” dando un sesgo indeseable al concepto de competencia para todos aquellos que creemos que la enseñanza debe propiciar ciudadanos solidarios con los demás seres humanos y con el Planeta Tierra, máxime en la década declarada por la UNESCO de Educación para el Desarrollo Sostenible.

Es a partir de esta reflexión, donde intentamos situar nuestro estudio, para hacer posible la implantación de las competencias orientadas al desarrollo integral del alumno, así como la consecución de una evaluación continua de las mismas.

1.2. Definiciones del concepto de competencia

Si se parte de la definición de competencia que da la Real Academia Española se observa que en la esencia de la misma está la competitividad, ya que las cinco acepciones hacen referencia a la disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo, a la oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa, a la situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio, a persona o grupo rival, y a la competición deportiva. Es decir, en su carácter económico se encuentra la rivalidad tan propia del capitalismo neoliberal. Los aspectos que se relacionan con valores y desarrollo integral de la persona no están presentes en esta concepción.

Se han analizado dieciocho definiciones procedentes del mundo educativo¹ y en ellas únicamente en una se hace referencia a la formación integral. Lesnier relaciona

¹ María Elena Cano García (2008) elabora un estudio detallado sobre las posibles definiciones de competencia. Recoge las definiciones de los pedagogos: Kane (1992), Bunke (1994), Levy-Leboyer (1996), Stephenson y Yorke (1998), Lasnier (2000), Weinert (2001), Kellerman (2001), Prieto (2002), Roe (2002), González y Wagenaar (2003), Perrenoud (2004), Fernández (2005), Mateo (2007), Collis (2007). Además recoge las definiciones que de las mismas dan

las competencias con un “saber hacer complejo” resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o sociales) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación). El resto de las definiciones hacen referencias a la capacidad para llevar a cabo una acción determinada a través del aprendizaje. Evidentemente esto resulta fundamental, el profesor debe ser competente en el aula para resolver problemas que se le presenten, pero junto a estas competencias técnicas es fundamental desarrollar otras competencias de tipo social y afectivo, que prácticamente no están recogidas en esta tendencia pedagógica. Por ejemplo, para Burke posee competencias profesionales quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede revisar los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. Es ésta la que preside las competencias, es por esta razón que la OIT considera la competencia como la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares. La relación de éstas con el proceso de producción, al margen de cualquier consideración de tipo social es la que predomina, por ello el proyecto de selección y definición de las competencias (DeSeco) intenta paliar este aspecto meramente productivo al afirmar que se relacionan con la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se introducen aspectos éticos, sociales y emocionales frente a la visión productiva que recoge el Real Decreto de 1995 que se fija únicamente en la capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas, imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo.

Es decir el término competencia es polisémico ya que tiene muchas acepciones, se puede ser competente para transformar una sociedad o ser competente en el proceso de producción capitalista, es en este último en el que normalmente se mueve el mundo educativo. Por tanto los conocimientos adquiridos mediante una programación de actividades de enseñanza-aprendizaje darán lugar a un “*saber hacer*” contextualizado. Parece que el nuevo enfoque que en Europa se pretende dar a las Enseñanzas

diferentes organismo oficiales: RD 797/1995, INEM (1996), OIT (2000), Proyecto DeSeCo de la OCDE (2002).

Universitarias, en el marco de Bolonia, pone en primer plano el “*saber hacer*”, la praxis que en el ámbito anglosajón era algo totalmente cotidiano, frente al enfoque más teórico de las universidades de los países latinos europeos.

Si bien este cambio de núcleo articulador parece razonable, poner el “*saber hacer*” en la cúspide de la cadena de decisiones jerárquicamente organizadas en la toma de decisiones sobre cómo organizar la programación educativa, no exige de un pronunciamiento importante sobre este aspecto. En esos planteamientos generales que llevan a gobiernos de signos diversos a rubricar un documento común, parece observarse que esas competencias, ese “*saber hacer*”, puede ser para desarrollar profesionales y ciudadanos con diferentes enfoques de “*saber ser*”: se puede “*saber hacer*” para “*saber ser*” cooperativos, o por el contrario para “*saber ser*” competitivos. Si es para esto último, supone convivir “contra” los otros, para explotar todos los recursos (humanos y no humanos). Por eso, en el artículo 6 de la Declaración de Bolonia se señala que “deberíamos analizar sobre todo el objetivo de incrementar la competitividad internacional”, de algún modo se van asociando los términos competencia y competitividad, que son términos tan diferentes y que, en cambio, se acaban usando indistintamente.

Por todo ello, para evitar este confusionismo, se deben plantear modelos de enseñanza/aprendizaje en los que el “*saber hacer*” se acompañara indisolublemente de un “*saber ser*” para la cooperación, para la convivencia “con” el otro, en el que el aprendizaje en pequeño grupo, entre iguales, tenga una función relevante.

Desde esta perspectiva, el modelo de formación a desarrollar propiciará en los alumnos las capacidades reflexivas que les permitan analizar los problemas, conflictos y procesos en general que se dan en el aula y además se propiciará el trabajo en pequeños grupos cooperativos mediante estrategias de investigación-acción. Así mismo deberá representar una síntesis superadora de las cualidades contradictorias de los otros modelos: teoría-práctica, flujo de información vertical-intercambio entre iguales, etc.

1.3. Competencias y cambio metodológico.

La implantación de las competencias exige también un cambio en la labor metodológica en el aula, en la medida en que las competencias ponen un mayor énfasis en el “*saber hacer*”. Así, cualquier conocimiento, el “*saber*”, pero en especial el de las Ciencias Sociales, debe ser adquirido de forma distinta a la usanza tradicional, que radicaba básicamente en conocimientos memorísticos, para a partir de ahora han de ser adquiridos de manera razonada y planteados de manera científica. Antes se apoyaba el acto educativo tanto en el currículo como en el que lo imparte –el docente–, en quien prácticamente recaía toda labor educativa, y nos olvidábamos –siguiendo las líneas conductistas– del discente, del que tiene que aprender. El alumno ha de ser entendido como motor activo de su propio acto educativo y no tratado como un sujeto pasivo en

ese proceso de aprendizaje. Pero si pasamos a un planteamiento de enseñanzas y aprendizajes constructivistas, requerirán estrategias basadas en una enseñanza activa, en la que no se estará preocupado tanto de transmitir cuanto de poner a los alumnos en condiciones de poder construir, desarrollar y profundizar en el propio conocimiento.

Y la vía para el paso de la enseñanza/aprendizaje conductista a la constructivista en el aula, es decir, en la consecución de competencias basadas en el “*saber hacer*”, sólo es posible gracias a la puesta en marcha de metodologías que estén encaminadas en la búsqueda de este objetivo.

Antes de elegir una determinada metodología, tenemos que comprobar si está dirigida a integrar tres principios básicos: el de la “globalización”, es decir que permita la interdisciplinariedad tanto de los conceptos, como de los procedimientos así como de las actitudes, el de la “individualización”, que permita la interiorización por parte del alumno, tanto de los conceptos, como procedimientos y actitudes, y el de la “socialización”, en donde los conceptos, procedimientos y actitudes son asimilados y compartidos de manera grupal. Si toda enseñanza/aprendizaje debe estar basada en estos tres principios, comprobaremos que una sola metodología por sí sola no los alcanza, por lo que se tendrá que acudir a diversas metodologías, que entre todas ellas alcancen tal fin.

Y así podemos señalar, entre otras muchas, la necesidad de introducir en el aula, para la consecución de competencias basadas en el “*saber hacer*”, la *Metodología Activa*: “donde aprenden juntos y se sienten solidarios y responsables tanto de su formación como la de sus compañeros”, la *Metodología Significativa*: “que supone un compromiso afectivo, partiendo de los conocimientos previos del alumno, ya que el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información que recibe”, la *Metodología Interdisciplinar*: “que permite la interacción de los distintos conocimientos”, la *Metodología Experiencial*: “que persigue el Bienestar y la Implicación de los alumnos, es decir, disposición de éstos para aprender que poco tiene que ver con la tradicional motivación y mucho con su disposición hacia el aprendizaje”, la *Metodología Cooperativa*: “con un conjunto de estrategias y técnicas de instrucción en donde los alumnos trabajan juntos, en grupos, y en donde se persigue la consecución de objetivos de carácter individual relacionado con el logro y consecución de objetivos comunes”, y la *Metodología Autónoma*: “en donde el alumno aprende y gobierna de una manera autónoma su propio aprendizaje, ya que asume la responsabilidad de este aprendizaje en toda sus fases: inicio, desarrollo y evaluación”.

Todas estas metodologías presuponen necesariamente, como requisito fundamental, la seriedad y madurez de los participantes. Además, en todas ellas, es tan importante el proceso como el resultado final en el aprendizaje. El alumno debe aprender a aprender. Y por tanto, con la práctica de estas metodologías se persigue transmitir que el conocimiento y los saberes son un aprendizaje que se realiza a lo largo de la vida.

Y con esta interiorización del conocimiento se consigue realizar el siguiente proceso: informar, formar, implicar, involucrar y concienciar. Proceso que sintetiza muy bien las tres categorías de competencias. “Saber”, “saber hacer” y “saber ser”.

2. ENUMERACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE COMPETENCIAS Y ANÁLISIS CRÍTICO

En este apartado se va a revisar jerárquicamente las competencias, desde las generales comunes a los títulos de Grado, hasta las específicas, que en esta ocasión, hemos finalizado con las competencias por materias en el grado de magisterio en Educación Primaria por la Universidad Autónoma de Madrid.

En las *competencias generales comunes a los títulos de Grado* (Anexo I) se puede considerar que las tres primeras deberían servir de eje para el desarrollo de los diferentes niveles de competencia, así como las cinco siguientes son las que los estudiantes deben que adquirir durante sus estudios y que son necesarias para la obtención del título. Están basadas en unos principios universales, imprescindibles para convivir en sociedad: “*respeto e igualdad, derechos humanos y valores de una cultura de paz y democráticos*”. Estos principios son los que permiten la formación del ser humano.

Se sientan las bases para que el desarrollo de las competencias se haga con la intención de construir un proyecto personal, pero con una finalidad más amplia que trasciende de lo personal o lo social. Se trata, por tanto, de construir sobre unas raíces fuertemente asentadas en el respeto al ser humano y con el objetivo de conseguir una sociedad más justa. Es precisamente en estos tres principios donde se asientan las bases de toda Educación y, por ende, el objeto de estudio y finalidad de las Ciencias Sociales.

Las *competencias generales del título de Magisterio* (Anexo II) se dividen en tres categorías: Instrumentales, Personales y Sistémicas. Las primeras hacen alusión al “*saber hacer*”: como aplicar, recoger información y ser capaces de transmitirla. Las segundas se refieren a la capacidad de emitir juicios con reflexión. Las terceras permiten interpretar datos y habilidad de aprendizaje autónomo. Por último hay un grupo que especifica los perfiles del maestro.

Si se realiza un análisis comparativo entre las categorías de competencias generales comunes a los títulos de Grado y las competencias generales del título de Magisterio, se conocen aquellas competencias que perviven en los dos niveles, llegándose a la conclusión que en las competencias del grado de Magisterio se abarcan todas las competencias del Grado general: “*saber*”, “*saber hacer*” y “*saber ser*”.

En la categoría de competencias instrumentales, se mantienen las competencias de Grado y se incorporan al grado de Magisterio tres competencias nuevas que hacen referencia a la capacidad de análisis y síntesis (1), a la capacidad de organización y

planificación (2) y al conocimiento de informática relativo al ámbito de estudio (5). Respecto a las competencias personales, se incluyen otras tres competencias que se refieren al trabajo interdisciplinar (10), a las habilidades en las relaciones interpersonales (12), y al compromiso ético (15). Por último, en las competencias sistémicas se incorporan nuevas competencias, de la 17 a la 23 que hacen referencia a la adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, y sensibilidad hacia temas medioambientales.

Por consiguiente, las competencias generales del título de Magisterio se enriquecen ya que mantienen y perviven todo el espíritu de las competencias generales comunes a los títulos de Grado, pero además introducen un conjunto de competencias nuevas que fortalecen, aún más, el *currículum* y la formación del alumnado de Magisterio desde una perspectiva tecnocrática. Es de destacar que dentro de las 26 competencias enumeradas para el título de Magisterio, únicamente una haga referencia a aspectos éticos, otras dos hacen referencia al conocimiento de otras culturas y al medio ambiente. El planteamiento que subyace es el de la productividad educativa aplicada a la productividad económica, es decir se prima la necesaria formación técnica frente a la formación social y humanística.

En las competencias² del *Grado de Magisterio en Educación Primaria* (Anexo III) predominan las de carácter tecnocrático, salvo la K, que aún potenciando aspectos tecnocráticos al final de la misma hace referencia a “la formación cívica y a la riqueza cultural”. Si comparamos las competencias del Grado de Magisterio en educación primaria con las competencias generales del título de Magisterio, observamos, en primer lugar, que en las competencias del Grado de Magisterio en educación primaria se siguen cubriendo los tres saberes: “*saber*”, “*saber hacer*” y “*saber ser*”. Sin embargo, observamos un mayor grado de coincidencia en las competencias Personales del título de Magisterio. Por el contrario, en las Específicas comunes a todos los perfiles del Maestro/a, la única que no aparece reflejada es la competencia 26, que hace referencia a una “sólida formación científico-cultural y tecnológica”.

Además, hemos observado algunas carencias importantes en las competencias comunes al título de Grado de Magisterio en Educación Primaria:

-En las Instrumentales, no aparecen recogidas explícitamente las competencias referidas a la 1.- Capacidad de análisis y síntesis y la 6.- Capacidad de gestión de la información.

-En las Personales, resaltamos la ausencia de la competencias 10.- Trabajos en un equipo de carácter interdisciplinar y 11.- Trabajo en un contexto internacional.

² Orden ECI/del 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

-Respecto a las competencias Sistémicas, destacamos la falta de las competencias 18.- Creatividad y 19.- Liderazgo.

Por otra parte, la competencia 13.- Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad, se alude más frecuentemente, apareciendo en cinco de las competencias generales del título de Maestro en educación primaria.

Si realizamos un análisis comparativo entre las competencias de Grado de Magisterio en educación primaria y las *competencias del Grado de Magisterio en educación primaria por la Universidad Autónoma de Madrid* (Anexo IVI) vemos que en la titulación del Grado de la UAM están contempladas la mayoría de las competencias del título de Grado de Magisterio en educación primaria. Sin embargo, en la titulación de la UAM, se observa la ausencia de algunas competencias: como la C: “Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de texto de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar”, la H: “Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas”, y la I: “Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con la aplicación a los centros educativos”. Estas competencias – C, H, I-, proyectan un fuerte compromiso social y ético, por tanto, su ausencia y la presencia reiterada de la competencia B: “Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro”, define un diseño competencial con un cierto sesgo tecnocrático.

También observamos que la competencia de la UAM número 1: “Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica”, refleja de manera mucho más explícita que las competencias del título de Maestro la necesidad que tienen los futuros docentes de conocer los contenidos que tienen que estudiar. Este aspecto es muy importante cuando se critica al enfoque de competencias el peligro de desvanecimiento de los contenidos científicos.

Las *competencias de materia en Ciencias Sociales en el Grado de Magisterio en Educación Primaria por la Universidad Autónoma de Madrid* (Anexo V) son seis y hacen referencia a la necesidad de un conocimiento científico, curricular, interdisciplinar y crítico en el futuro profesor.

En una titulación, deben desarrollarse todas las competencias y si realizamos un análisis comparativo, resulta que las 9 competencias de Grado de Magisterio en educación primaria por la UAM, quedan perfectamente recogidas en las 6 competencias de materia en Ciencias Sociales, quedando de la siguiente forma:

- En la competencia 1.- se recogen las competencias 1, 2, 4, 5, 8 y 9 del Grado de Magisterio en educación primaria de la AUM.
- En la competencia 2.- se recogen las competencias 1, 2, 4, 5, 7 y 9 del Grado de Magisterio en educación primaria de la UAM.
- En la competencia 3.- se recogen las competencias 1, 3, 4, 5, 7, 8 y 9 del Grado de Magisterio en educación primaria de la UAM.
- En la competencia 4.- se recogen las competencias 1, 2, 3, 4, 5, 8 y 9 del Grado de Magisterio en educación primaria de la UAM
- En la competencia 5.- se recogen las competencias 3, 5 y 8 del Grado de Magisterio en educación primaria de la UAM.
- En la competencia 6.- se recogen las competencias 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 del Grado de Magisterio en educación primaria de la UAM.

En la reflexión de las competencias del Título de Magisterio en Educación Primaria en la UAM., en la materia de Ciencias Sociales, señalábamos que presentaban un total de 6 competencias.

La mayoría de los Títulos presentan para su desarrollo un mayor número de competencias. Si las competencias Generales Comunes a los Títulos de Grado son 8, las competencias Generales del Título de Magisterio son 26, las competencias del Grado de Magisterio en Educación Primaria son 12, y las competencias del Grado de Magisterio en Educación Primaria por la U.A.M. son 9, cabe pensar que para el desarrollo del Grado de Magisterio en Educación Primaria en la U.A.M., en la materia de Ciencias Sociales, presentar sólo 6 competencias es bastante insuficiente.

Por ello, hemos sentido la necesidad de desarrollar unas Subcompetencias a estas 6 competencias de cada materia, siguiendo el planteamiento de G. Hawes³, quién señala que “una competencia requiere de ciertas capacidades o subcompetencias”. Según este autor, una capacidad es un comportamiento específico y complejo que forma parte de una competencia y se expresa como “verbo-sustantivo-adverbio”.

Subcompetencias aplicadas a las 6 competencias de materia en Ciencias Sociales.

1. Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.

Conocer los principios de las ciencias sociales.

Distinguir los principios de cada una de las disciplinas que integran las CC.SS.

³ Hace referencia a las subcompetencias, en su artículo Evaluación de las competencias en la Educación Superior (2005).

- Relación interdisciplinar de los principios de las CC.SS.
2. Conocer el currículo escolar de las CC.SS.
 - Reconocer los objetivos y contenidos del currículo referidos a las CC.SS.
 - Desarrollar objetivos y contenidos del currículo referidos a las CC.SS.
 3. Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural
 - Identificar los elementos geográficos e históricos del paisaje.
 - Interpretar la intervención humana en la dinámica de los paisajes.
 - Valorar los elementos del patrimonio cultural.
 4. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social.
 - Reconocer los principios democráticos en el marco legal.
 - Promover la actitud crítica sobre el conocimiento de los acontecimientos históricos.
 - Respetar los pensamientos ajenos al propio
 5. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.
 - Conocer las instituciones de los distintos ámbitos administrativos (municipal, comunidad, estatal, europeo)
 - Identificar las instituciones y organizaciones dedicadas al desarrollo de la convivencia pacífica de los pueblos.
 6. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
 - Producir recursos didácticos adaptados al currículo relacionado con las CC.SS.
 - Definir los criterios de evaluación idóneos de acuerdo con el currículo a la etapa educativa.

Fuente: elaboración propia.

En el caso concreto de las Subcompetencias por materia en Ciencias Sociales, nos parecía conveniente profundizar en algunos aspectos relacionados con los principios conceptuales, procedimentales/metodológicos y actitudinales.

Comenzando por principios conceptuales, era conveniente señalar la necesidad de acercarse, profundizar y valorar *el patrimonio cultural*, como uno de los elementos identificadores de la realidad social de nuestros días.

Siguiendo por los principios procedimentales, ya resaltamos la necesidad del dominio metodológico, y en concreto, del *dominio y relaciones metodológicas interdisciplinares* en la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales. Hoy el análisis del medio social y cultural, la realidad social no se entiende si no pasa por la puesta en marcha de *metodologías interdisciplinares activas*.

Por último, también era necesario señalar implícitamente el fomento y desarrollo de *actitudes críticas* para el conocimiento de los hechos históricos.

3. CONCLUSIONES FINALES

Uno de los cambios fundamentales que propone la Reforma Universitaria a partir de la Declaración de Bolonia, es la formación de los alumnos universitarios a partir de competencias. Y por ello se requiere, hacer un repaso al estado de la cuestión sobre el concepto de competencias y las múltiples definiciones que de éstas han ido apareciendo en los últimos años, constatándose ya el carácter polisémico que presenta este término. Y por esta razón, es conveniente plantear modelos de enseñanza/aprendizaje en los que el “saber hacer” se acompañe necesariamente de un “saber ser”.

La llegada de las competencias implica también la puesta en práctica de nuevos modelos metodológicos en el aula. Competencia y cambio metodológico está íntimamente unido. No podemos alcanzar determinadas competencias sin un aprendizaje significativo e interdisciplinar que aglutine el saber, con el buen proceder y que a su vez sea generador de valores y actitudes.

Para conocerlas en profundidad, es imprescindible revisar jerárquicamente las competencias, desde las generales a los títulos de Grado, hasta las específicas, que en nuestro caso, en concreto, han sido las competencias en el grado de magisterio en Educación Primaria por la Universidad Autónoma de Madrid. Su análisis crítico nos permitirá evaluar la importancia de la presencia de algunas competencias, así como la trascendencia, para la posterior formación del maestro, de la ausencia de otras. Será labor del docente hacer un adecuado equilibrio de las mismas.

Además del desarrollo de las competencias, consideramos que es necesario desarrollar unas subcompetencias que enriquezcan todavía más las 6 competencias de materia en Ciencias Sociales.

ANEXO I

Competencias generales comunes a los títulos de Grado⁴

- 1.- Promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.
- 2.- Promover el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003 de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.
- 3.- Promover los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos.
- 4.- Adquirir y comprender los conocimientos necesarios de las distintas áreas de estudio que conforman el título, de tal forma que capaciten para la profesión.
- 5.- Saber aplicar esos conocimientos al trabajo de una forma profesional, demostrando el dominio de las competencias mediante la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas en dichas áreas de estudio.
- 6.- Ser capaces de recoger e interpretar datos relevantes de las distintas áreas de estudio y emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole socioeducativa, científica y ética.
- 7.- Ser capaces de transmitir información, ideas, problemas y soluciones al personal especializado y vinculado con su formación así como a personas cuya vinculación sea indirecta.
- 8.- Adquirir las habilidades de aprendizaje necesarias para ampliar sus estudios con autonomía.

ANEXO II

Competencias generales del Grado de Magisterio⁵

Competencias Instrumentales: 1.- Capacidad de análisis y síntesis, 2.- Capacidad de organización y planificación, 3.- Comunicación oral y escrita en lengua materna, 4.- Conocimiento de una lengua extranjera, 5.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, 6.- Capacidad de gestión de la información, 7.- Resolución de problemas, y 8.- Toma de decisiones.

Competencias Personales: 9.- Trabajo en equipo, 10.- Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar, 11.- Trabajo en un contexto internacional, 12.- Habilidades en

⁴ Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

⁵ Libro Blanco de los grados de Magisterio.

la relaciones interpersonales, 13.- Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad, 14.- Razonamiento crítico, y 15.- Compromiso ético.

Competencias Sistémicas: 16.- Aprendizaje autónomo, 17.- Adaptación a nuevas situaciones, 18.- Creatividad, 19.- Liderazgo, 20.- Conocimiento de otras culturas y costumbres, 21.- Iniciativa y espíritu emprendedor, 22.- Motivación por la calidad y 23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Competencias específicas comunes a todos los perfiles de maestra/o: 24.- Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular, 25.- Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica y 26.- Sólida formación científico-cultural y tecnológica.

ANEXO III

Competencias del Grado de Magisterio en Educación Primaria⁶

a.- Conocer las áreas curriculares de la educación primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

b.- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

c.- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales en el currículo escolar.

d.- Diseñar y regular espacios de aprendizaje y contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

e.- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

f.- Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

⁶ Fuente: Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en educación primaria.

g.- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora en función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

h.- Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

i.- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

j.- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

k.- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

l.- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer los modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

ANEXO IV

Competencias del Grado de Magisterio en Educación Primaria,

Universidad Autónoma de Madrid

1.- Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.

2.- Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza aprendizaje en particular.

3.- Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.

4.- Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural.

5.- Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.

6.- Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos.

7.- Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.

- 8.- Asumir la dimensión ética de maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.
- 9.- Compromiso de potenciar el rendimiento académico de sus alumnos y su progreso escolar en el marco de una educación integral.

ANEXO V

Competencias de materia en Ciencias Sociales en el Grado de Magisterio en Educación Primaria por la Universidad Autónoma de Madrid.

- 1.- Comprender los principios básicos de las Ciencias Sociales.
- 2.- Conocer el currículo escolar de las Ciencias Sociales.
- 3.- Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.
- 4.- Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social.
- 5.- Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.
- 6.- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Cano García, M. E. 2008, "La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado". *Revista de currículo y formación de profesorado*.
- De Miguel, M. 2006. *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Miguel, M. 2005. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
- Escalona Orcao, A.I. 2005. *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior*. Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza.
- Gardner, H. 1994. *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Mexico: FCE.
- Gerard, F.M. 2005. L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, Reims: IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.

- Gimeno Sacristán, J. 2009. *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Guillon (Dirs.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck.
- Hawes, G. 2005. *Evaluación de competencias en la Educación Superior*. Chile: Universidad de Talca.
- Imbernon, F. y Medina, J.L. 2005. *Metodología participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat*. Barcelona: ICE Universidad Central.
- INECSE 2004b: *Resumen de los primeros resultados en España. Evaluación PISA 2003*.
- Knight, P. 2006. *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Laurier, M.D. 2005. Évaluer les compétences : pas si simple... *Formation et Profession* (Montréal), 11 (I), pp. 14-17.
- Libro Blanco de los grados de Magisterio* (ANECA).
- López, M.C. 2007. *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Marchesi, A. 2005. *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E. y Moreno, A. 2007. *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mèlich, J. C. 1998: *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona: Paidós.
- Morin, E. 2001. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix Barral.
- Mullis I.V.S. et al 2002. *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de TIMSS 2003*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- Padilla, M. T. 2002. *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid, Editorial CCS.
- Pastor Blázquez, M^a M. 2004. "Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales", en Domínguez Ortiz, M^a C. (Coord.) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pérez Gómez, A. 2007. Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado en AA.VV., *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Madrid: MEC/Octaedro/FIES.

- Perrenoud, P. 2004. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. 2004 a. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto, L. (Coord.) 2008. *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Reyes García C.I y Sosa Moreno, F. *La evaluación de las competencias de grado a través de la carpeta: una propuesta conjunta*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación.
- Sarmartin, N. 2007. *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Tejada, J. 2005. *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. VII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación Universitaria, Poio
- Tenbrink, T. 1988. *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Editorial Narcea. Madrid.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.) 2007. *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24.
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabala, Z. Y ARNAU, L. 2007. *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. 2003. *Competencias didácticas del profesorado universitario. Diseño curricular en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. 2006. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. 2004. *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo.
- Zabalza, M.A. 2007. *Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo.