

¿Cómo adquiere la competencia digital el alumnado de ESO en geografía e historia? Legislación, criterios y realidades

ÁNGEL IGNACIO AGUILAR CUESTA,¹ ERNESTO COLOMO MAGAÑA,² JULIO RUIZ-PALMERO³ Y ANDREA CÍVICO ARIZA⁴

¹Universidad de Málaga, aguilarcuesta@uma.es

²Universidad de Málaga, ecolomo@uma.es

³Universidad de Málaga, julio@uma.es

⁴Universidad de Internacional de Valencia, acivico@universidadviu.com

Resumen

Las orientaciones y reformas educativas que han afectado a España en las últimas décadas tienen como elemento común la entrada y progresiva relevancia de las *competencias*, antaño básicas y hoy clave, que se relacionan dentro del currículo educativo junto a los contenidos y criterios de evaluación (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato). Este escenario, unido al reparto de competencias entre el Estado y las CC. AA. (Aragón Reyes, 2013) ha provocado que, dentro de las leyes autonómicas, veamos heterogeneidades en la relación de las competencias con otros elementos curriculares y, en consecuencia, disparidades sobre la capacidad de actuación docente en las aulas. Por ello, dentro de este estudio, analizamos la competencia digital en Geografía e Historia para conocer la realidad española, detectando disparidades extremas como en Galicia, donde los 42 criterios de evaluación del bloque de contenidos de Geografía llevan todos asociados la competencia digital, mientras que, de los 84 criterios en los contenidos de Historia, únicamente tres evalúan la adquisición de dicha competencia.

Palabras clave: Competencia, digital, enseñanza secundaria, geografía, historia.

1. Introducción

La progresiva introducción de las competencias dentro de los sistemas educativos no se ha producido de forma simultánea y homogénea en todos los lugares (Butova, 2015; Nodine, 2016). Concretamente en España, las recomendaciones desde la década de los noventa y el impulso de la OCDE, con el desarrollo del proyecto DeSeCo, se dejaron sentir en la legislación educativa, si bien no será hasta la promulgación de la Ley Orgánica de Educación de 2006, cuando se definan las ocho competencias básicas (Bolívar, 2010).

Estas fueron modificadas con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE) (Hernández Martín e Iglesias Rodríguez, 2020), donde se definen como:

Capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. (Real Decreto 1105/2014, p. 6)

Una de estas competencias es la que vertebra nuestro estudio, concretamente, la competencia digital que, tal y como expresa la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, es:

[...] aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. (pp. 6995-6996)

Ello dio paso a la promulgación, por parte de las CC. AA., de las diferentes normativas que regulasen los currículos a lo largo de las etapas educativas, incluidas las de Educación Secundaria Obligatoria, donde se inserta la materia de Geografía e Historia, la cual ha sido escogida para realizar el análisis de la adquisición competencial antedicha.

2. Método

Por este motivo, la finalidad de nuestro estudio no es más que analizar cómo está cohesionada la adquisición de la competencia digital con los contenidos y criterios de evaluación en la materia de Geografía e Historia durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, hemos usado un análisis cuantitativo gracias al vaciado de los datos contenidos en todas las legislaciones de las CC. AA. del territorio español. Gracias a ellas, hemos podido determinar distintos elementos y formas de actuación que debemos explicar para una precisa comprensión (Cabero Almenara *et al.*, 2020; Cabero Almenara y Palacios Rodríguez, 2020; Rodríguez García *et al.*, 2019).

Inicialmente, hicimos una diferenciación entre aquellas CC. AA. que desglosan y asocian la competencia digital en función de los Criterios de evaluación (Sí/No). El uso de los Criterios de evaluación en detrimento de los Estándares de aprendizajes evaluables se debe a que no todas las CC. AA. incluyen este elemento, total o parcialmente, dentro de los currículos. Véase, por ejemplo, Aragón, donde dichos estándares únicamente se reflejan para el 3.^{er} y 4.^o curso de la ESO o, también, Cataluña, donde no se recoge este elemento de manera explícita y hace, cuanto menos imposible, usar dichos estándares como elemento de análisis común a todo el territorio nacional.

En segundo lugar, una vez concretadas las CC. AA. que tenían una asociación de la competencia digital a los contenidos y criterios de evaluación, el siguiente paso fue diferenciar entre aquellas que realizaban una asociación parcial o total de esta competencia, para comprobar las que tenían una mayor o menor concreción curricular en este sentido.

Por último, de cada currículo que asocia la competencia digital al resto de los elementos mencionados, se han analizado por materias (Geografía/Historia) con el fin de identificar en cuáles se trabaja con mayor ahínco la adquisición de la competencia digital.

Para la adquisición o desarrollo de estas competencias del currículo, el profesorado deberá elegir en cada caso el método que mejor se adapte a las características y condiciones socioculturales del alumnado, teniendo en cuenta los recursos de que disponen estos y el propio centro. (p. 30859)

Una vez determinados los espacios que realizan esa asociación, parcial o completa, entre competencia digital, contenidos y criterios de evaluación dentro de las materias de Geografía e Historia en ESO, vemos, gracias al vaciado de cada uno de ellos, como hay lugares que, a pesar de estos desgloses, actúan de manera diferente. Por ejemplo, hay comunidades autónomas como Valencia, que en su Decreto 87/2015, de 5 de junio, únicamente cita este desglose de manera sucinta a nivel general dentro de cada curso, asociándolo a *Contenidos comunes* y señalando como Criterio de evaluación:

Usar diferents ferramentes informàtiques per a buscar, seleccionar i emmagatzemar diversos documents, considerats com a fonts, de forma constarastada en mitjans digitals i col·laborar i comunicar-se per a elaborar continguts i interpretar-los i compartir esta informació en entorns virtuals d'aprenentatge i adoptar un comportament que previnga males practiques. (p. 17566)

Es decir, que a pesar de que desglosa y asocia la competencia digital, en realidad, deja en manos de los docentes cuándo, cómo y de qué manera se realiza, al igual que las otras CC. AA. que no desglosan dicha asociación. Otro ejemplo es el de Andalucía, donde se marca nítidamente los Contenidos y Criterios de evaluación en los que se debe trabajar la competencia digital, siendo para los docentes más restrictivos, dado que ya aparece cuándo, cómo y, a veces, dentro de las *orientaciones*, incluso de qué forma llegar a dicha adquisición. Sin embargo, esto también refleja la cantidad de ocasiones que es mensurable dicha competencia digital, estableciendo unos mínimos al alumnado andaluz que podrían ser distintos a los de otras CC. AA. donde no esté realizado tal desglose. Esto da pie a un sistema desigual en lo que a la adquisición de competencias se refiere, dentro del sistema educativo español.

Tabla 1. Competencia digital asociada a los Criterios de Evaluación divididas por especialidad en la materia de Geografía e Historia por provincias en Educación Secundaria Obligatoria.

	Criterios de evaluación que miden la competencia digital en Geografía	Criterios de evaluación en Geografía (Total)	Criterios de evaluación que miden la competencia digital en Historia	Criterios de evaluación en Historia (Total)	Criterios de Evaluación que miden la competencia digital en Geografía e Historia en ESO	Criterios de Evaluación de Geografía e Historia en ESO (Total)
Andalucía	12	37	9	85	21	122
Aragón	6	31	8	67	14	98
Canarias	10	15	11	26	21	41
Galicia	42	42	3	84	45	126
Comunidad Valenciana ¹	-	-	-	-	4	91
Cataluña ²	-	22	-	60	-	82

Nota 1. La Comunidad Valenciana expone para la materia de Geografía e Historia, en el Decreto 87/2015, únicamente cuatro Criterios de evaluación, uno por curso, incluidos dentro del Bloque de contenidos 1: Contenidos comunes al aprendizaje de Geografía e Historia. De este modo, queda en mano de los docentes el tiempo y forma en que se trabajará la competencia digital dentro de las programaciones didácticas anuales.

Nota 2. El caso de Cataluña es más complejo, ya que, según establece el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, las competencias están asociadas a dimensiones, como son: Histórica, Geográfica, Cultural y artística, y, por último, Ciudadana. A estos se les asocian distintas competencias, siendo, por ejemplo, en la dimensión Histórica de la 1 a la 4 y en la Geográfica de la 5 a la 7 y, por si fuera poco, cada una concreta los Contenidos Clave y Contenido Clave Digital. Serán estos últimos los que contabilizamos por ser específicos de la competencia digital, aunque no están asociados a los Contenidos, como si ocurre con los Contenidos Clave, provocando en la práctica una situación similar a la que ocurre en Valencia u otras CC. AA. que no realizan este desglose. Asimismo, dentro de los Criterios de evaluación totales, se han incluido los Criterios de cada curso, dejando fuera los comunes de la etapa, dado que entendemos que se alcanzan superando el resto.

Bajando ahora al último punto del método explicado, procedimos al análisis cuantitativo de los Criterios de evaluación separándolo por materias (Geografía e Historia) en las CC. AA. que abordan la competencia digital. El resultado es, cuando menos, llamativo. Dentro de las seis CC. AA., tan solo cuatro (Andalucía, Aragón, Canarias y Galicia) lo separan por materias completamente. Sin embargo, existen grandes diferencias en el

número de criterios, y, en consecuencia, de contenidos orientados a la adquisición de la competencia digital. Por ejemplo, el número de Criterios de evaluación totales varía ostensiblemente entre las comunidades de Andalucía y Galicia respecto a Canarias. Lo mismo ocurre con el número de estos criterios que evalúan la competencia digital, donde destaca sobre todos, Canarias, con un 51.22% de criterios totales, siendo un poco más alto en Geografía (66.67%) que en Historia (42.31%). Ahora bien, las disparidades más destacadas se dan en Galicia, donde el total de Criterios de evaluación de Geografía van orientados al desarrollo de la competencia digital, mientras que en Historia supone tan solo el 3.57%. Ahora bien, de las CC. AA. que presentan estos elementos asociados de manera pormenorizada, tanto Andalucía como Aragón son las que presentan un menor porcentaje total de Criterios de evaluación que miden la competencia digital, con un 17.21% y 14.29% respectivamente, dentro de la materia de Geografía e Historia.

4. Discusión y conclusiones

El panorama dibujado tras la presentación y análisis de los datos sobre la adquisición de la competencia digital dentro de la materia de Geografía e Historia a lo largo y ancho del territorio nacional pone sobre la mesa varios elementos de discusión y algunas conclusiones que deben quedar reflejadas.

Podemos comenzar afirmando la notable disparidad autonómica de criterios de actuación ante una legislación curricular estatal similar. De esta forma, la mayor parte de las CC. AA. dejan en manos de los docentes la forma, procedimiento y evaluación de los elementos para adquirir la competencia digital en dicha materia. Ello produce una desigualdad notable en el modo de actuación de los docentes, pues, mientras en lugares como Andalucía o Canarias, se señala los tiempos y contenidos en los que trabajar la adquisición competencial, otros dejan una mayor libertad de maniobra dentro de las programaciones anuales de la materia. Este hecho trae aparejado otra dificultad: cuál es nivel mínimo de competencia digital con la que debe concluir la etapa educativa el alumnado de ESO. Ante esta cuestión, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profes-

rado (INTEF) viene trabajando en el desarrollo de la competencia digital del alumnado, elemento que se unirá al Marco Común de Competencia Digital Docente publicado en 2017. Con ello, se pretende establecer esos mínimos, aunque está por ver, dentro de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, cómo será dicha asociación entre competencias, contenidos y criterios de evaluación.

Esta disparidad entre CC. AA. a la hora de desglosar la competencia digital puede también explicarse, por la realidad de recursos con los que están dotados los centros. Es decir, a sabiendas de que no en todos los centros existe la misma disponibilidad material, resulta contradictorio que una legislación educativa autonómica exija unos criterios a sabiendas de que no se aportan los recursos necesarios para conseguirlos. Por ello, dejar en manos de los docentes que conocen la realidad de los centros educativos, se ha convertido en una salida a esta cuestión, aunque sea en detrimento de la adquisición de la competencia digital en aquellos lugares que no dispongan de los medios suficientes.

En otro orden de cosas, podemos concluir que se hace necesario establecer unos mínimos claros y mensurables para todo el alumnado a nivel estatal, pues, de lo contrario, caemos en una posible disparidad desfavorable de unos ciudadanos respecto a otros en un futuro cercano. Es decir, cuando la tecnología y la competencia digital se atisban como parte fundamental en muchos procesos cotidianos, desde solicitar documentación de manera electrónica en distintas administraciones hasta en el mundo laboral, la disparidad en la adquisición de esta competencia se vuelve contraproducente para aquel alumnado que no alcanza unos mínimos de destrezas. De ahí, la necesidad de establecer criterios precisos para los docentes y centros educativos.

Asimismo, y para concluir, se abre la hipótesis para analizar si existe una correlación directa entre estos desgloses pormenorizados o concreción legislativa y una mayor adquisición de la competencia digital del alumnado en dichas CC. AA. o si, por el contrario, no afecta (Cívico Ariza *et al.*, 2021; Martínez Romera, 2019). Sobre esta línea nos centraremos en futuras publicaciones, para dilucidar el impacto que tiene la legislación autonómica dentro de los currículums y cómo estos permiten la adquisi-

ción de la competencia digital con mayor o menor ahínco en la futura ciudadanía.

5. Referencias

- Aragón Reyes, M. (2013). Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas en Educación. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 98, 191-199.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Síntesis.
- Butova, Y. (2015). The History of development of competency-based education. *European Scientific Journal*, 11 (10), 205-255.
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Gutiérrez-Castillo, J. J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Validación del cuestionario de competencia digital para futuros maestros mediante ecuaciones estructurales. *Bordón*, 72 (2), 45-63. <https://doi.org/10.13042/bordon.2020.73436>.
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC*, 9 (1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>.
- Cívico Ariza, A., Cuevas Monzonís, N., Colomo Magaña, E. y Gabarda Méndez, V. (2021). Jóvenes y uso problemático de las tecnologías durante la pandemia: una preocupación familiar. *Hachetetepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 22, 1204. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i22.1204>.
- Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en las Islas Baleares. *Bulletí Oficial de les Illes Balears*, 73, de 16 de mayo de 2015, pp. 25265-25559.
- Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 39, de 5 de junio de 2015, pp. 2711-3784.
- Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 120, de 22 de junio de 2015, pp. 18872-20324.
- Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 150, de 30 de junio de 2015, pp. 1-521.

- Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 120, de 29 de junio de 2015, pp. 25434-27073.
- Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 7544, de 10 de junio de 2015, pp. 17437-18582.
- Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6945, de 28 de agosto de 2015, pp. 1-305.
- Decreto 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 203, de 3 de septiembre de 2015, pp. 30729-31593.
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 136, de 15 de julio de 2016, pp. 17046-19333.
- Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 129, de 6 de julio de 2016, pp. 17347-18850.
- Hernández Martín, A. e Iglesias Rodríguez, A. (coords.). (2020). *Evaluación de las competencias digitales de estudiantes de educación obligatoria. Diseño, validación y presentación de la prueba Ecodies*. Octaedro.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- Martínez Romera, D. (2015). *Innovación e investigación educativa sobre la evaluación de competencias profesionales con tic para la enseñanza de las ciencias sociales en el máster de profesorado* [tesis doctoral]. Universidad de Málaga, España. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/17447/TD_MARTINEZ_ROMERA_Daniel_David.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Nodine, T. R. (2016). How did we get here? A brief history of competency-based higher education in the United States. *Competency-based Education*, 1 (1), 5-11. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1004>.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>.
- Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 86, de 8 de mayo de 2015, pp. 32051-32480.
- Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 105, de 2 de junio de 2016, pp. 12640-13458.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7, de 18 de enero de 2021, pp. 656-1024.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169-546.
- Rodríguez García, A. M., Raso Sánchez, F. y Ruiz Palmero, J. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de metaanálisis en la Web of Science. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 54, 65-81. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>.

