

EXPERIENCIA DOCENTE: TRABAJANDO LOS OBJETIVOS Y COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN PREVIA DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Elisa Navarro Medina

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Universidad de Sevilla

enavarro5@us.es

Resumen

La comunicación presentada recoge una experiencia docente llevada a cabo en el marco del curso de profesorado novel organizado por la Universidad de Sevilla. En ella se ha pretendido incorporar la filosofía de este curso y fruto de ese trabajo compartido surge la planificación de la sesión que se describe a continuación. Esa sesión de trabajo ha sido realizada en la asignatura de “Formación previa a las prácticas externas I” en el Grado de Educación Primaria y se han abordado contenidos clave de objetivos y competencias en educación.

Contexto de la intervención

El proceso de diseño metodológico llevado a cabo en el curso de profesorado novel¹¹ ha tenido lugar en la asignatura de Formación Previa para las Prácticas Externas I del Grado de Educación Primaria. El grupo clase en el que se ha llevado la experiencia ha contado con la asistencia de cincuenta y cuatro estudiantes, en su mayoría mujeres, de tercer curso. Este periodo docente, de un mes de duración, tiene ciertas particularidades que afectan directamente a la organización de los módulos formativos. En esta asignatura participan seis áreas de conocimiento, distribuidas en sesiones de tres horas. Para poder disminuir el número de estudiantes por aula, se ha dividido el grupo en dos y la dinámica de trabajo ha sido que la primera hora y media entraba a clase una mitad del grupo, llevábamos a cabo una serie de tareas, y ese primer subgrupo salía del aula para que entrase, durante la siguiente hora y media, el otro subgrupo. La hora y media que los estudiantes no estaban presencialmente en el aula con los docentes, debían de llevar a cabo una serie de tareas, previamente establecidas, denominadas de “trabajo autónomo”. Esta dinámica

¹¹ La planificación docente de esta asignatura dentro del curso de Profesor Novel ha sido realizada de forma coordinada con el profesor Mario Ferreras, por tanto, tanto el contenido de trabajo como la metodología es compartida por ambos.

ha condicionado notablemente el desarrollo de la docencia, pues las tareas que los estudiantes realizaban fuera del aula, en pocas ocasiones podían ser revisadas. Además, la necesidad de completar tareas tanto en las sesiones presenciales como en las de trabajo autónomo, ha llevado a que los estudiantes sintiesen que no había tiempo para reflexión.

Principios didácticos guía para la experiencia

La intención última de esta asignatura ha sido generar en los estudiantes las estrategias necesarias para realizar una crítica constructiva a una realidad que van a encontrar en las aulas de Educación Primaria y en su desarrollo profesional: el libro de texto. Para ello, hemos planteado una secuencia didáctica donde, tomando como base una unidad didáctica de un libro de texto de Primaria, desarrollasen su propia propuesta alternativa desde un modelo metodológico basado en la investigación escolar. La profesión docente, el conocimiento de estos profesionales no es algo que se construya por la mera transmisión de contenidos, por muy fundamentados y rigurosos que éstos sean, sino que precisan de una naturaleza práctica que adquiere un valor fundamental en el desarrollo profesional de los futuros maestros. Es de sobra conocido que muchas de las pautas de acción y actuación, de las rutinas que se desarrollan dentro de las aulas, son fruto de las vivencias que como alumnos se han tenido. Estas rutinas, que quedan interiorizadas y reproducidas de forma consciente o inconsciente, son las que, en no pocas ocasiones, los maestros trasladan a su ejercicio profesional. Es por ello labor de la Universidad dedicar un tiempo y un espacio para que, en esta formación inicial de maestros, éstos puedan reflexionar conscientemente sobre ellas, procurando generar en los estudiantes una conciencia positiva hacia nuevas (o no tan nuevas) pautas de intervención en el aula.

Desde este planteamiento, los principios didácticos que guían esta experiencia incluyen los siguientes elementos:

a) En cuanto al aprendizaje de los estudiantes: Cuando decidimos modificar nuestros planteamientos docentes y trabajar para mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes, debemos de reflexionar sobre cómo aprenden y qué podemos hacer para facilitar aún más esos aprendizajes. Es momento de pensar e incidir en la importancia de las concepciones de los estudiantes, de ese marco de aprendizaje que manejan y que es de gran utilidad para, partiendo de ellas, planificar una adecuada y coherente secuencia didáctica. Por tanto, es fundamental conocer qué ideas manejan nuestros estudiantes sobre aquello que vamos a trabajar. La asignatura donde se encuadra este diseño metodológico viene precedida por dos asignaturas que nuestro Departamento imparte en el Grado de Educación Primaria: Didáctica de las Ciencias Experimentales, cursada el año anterior, y Didáctica de las Ciencias Sociales, cursada hasta apenas dos semanas antes. En ambas, se abordan

cuestiones referidas a la epistemología de ambas Ciencias, a la caracterización de modelos didácticos, la elaboración de actividades y materiales didácticos y la evaluación formativa tanto de estudiantes como del profesor. Por tanto, los estudiantes cuentan con un bagaje de conocimientos previos que van a permitirles poner en práctica aspectos teóricos relativos a la elaboración de materiales y recursos didácticos. Sin embargo, es preciso remarcar que esas ideas iniciales deben de ir modificándose al hilo de los aprendizajes que se van construyendo. De tal forma, conocer las concepciones de los estudiantes nos va a permitir entender el proceso de aprendizaje como una escalera, donde los escalones son las ideas o concepciones de los estudiantes (en diversos estados de formulación) y la distancia el camino que han de recorrer entre sus ideas y nuestra propuesta de enseñanza.

El conocimiento de las ideas de los estudiantes nos permite, a su vez, establecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una serie de preguntas o problemas previamente planificados. Saber qué ideas manejan con respecto a la realidad, qué bloqueos encuentran, prejuicios o ideas preconcebidas, nos puede ser muy útil para individualizar el trabajo docente y atender a la diversidad de ritmos de aprendizaje de nuestra aula. De este modo, las ideas de los discentes se convierten en un referente importante a la hora de plantear y ajustar los contenidos.

b) En cuanto a los contenidos de enseñanza: Si bien el diseño realizado incluye tan sólo un apartado de los contenidos trabajados, es preciso señalar que éstos quedan insertos en un mapa de contenidos más general (Navarro et al., 2014). La cuestión de los contenidos a enseñar requiere, por tanto, definir qué es lo queremos enseñar a nuestros estudiantes, en qué orden y cuál será la profundidad. Así, una tarea inicial en cualquier planificación docente consiste en generar una trama de contenidos donde tengan cabida todos aquellos aspectos que consideramos relevantes, así como las relaciones que se dan entre ellos. Esta trama de contenidos parte de una serie de contenidos estructurantes o básicos que permitan desmenuzar el resto de contenidos a trabajar y, a su vez, permite establecer las relaciones que se dan entre ellos, teniendo los contenidos a trabajar una secuencia lógica tanto para la enseñanza como para el aprendizaje que tienen que desarrollar los estudiantes. Evidentemente, esta trama de contenidos siempre es revisable a la luz de las evoluciones que van realizando los estudiantes, desde la concepción de que toda planificación siempre está sujeta a modificaciones.

Dentro de esta trama de contenidos, hemos de intentar dar cabida a los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, manteniendo un cierto equilibrio entre los mismos, pero no para trabajarlos como entes separados, sino para garantizar que los ponemos en juego de forma integrada.

c) En cuanto a la metodología: Al hilo de lo que propone Finkel (2008), generar un adecuado entorno para el aprendizaje en los estudiantes conlleva plantear un problema

que se ha de resolver. Este enigma ha de contener una serie de actividades que serán las encargadas de difundir el contenido a aprender por los estudiantes. Propuesto el problema, es necesario seguir un hilo de trabajo para que los estudiantes alcancen una respuesta consensuada entre todos. Se trata, por tanto, de diseñar una experiencia de aprendizaje que les permita construir su propio aprendizaje a partir de la tarea encargada por el docente, donde éste se convierta en un guía del proceso que permite que los estudiantes, organizados en grupo, alcancen la solución a las cuestiones que se les plantean.

Así, una vez se ha planteado el problema a trabajar y han salido a la luz las ideas de los estudiantes con respecto a la cuestión a trabajar, es necesario elaborar una secuencia didáctica de investigación compuesta por tres tipos de actividades: de iniciación, de desarrollo y de síntesis o conclusión. Esta secuencia de actividades, que puede incluso elaborarse para cada una de las sesiones de trabajo, dan forma al problema a resolver y marcan un camino de aprendizaje para los estudiantes. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que la cuestión relevante no es tanto cuántas actividades de cada tipo vamos a tener, sino qué hipótesis de trabajo nos planteamos y cómo prevemos que se va a desarrollar dicho proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el desarrollo de esta metodología de corte constructivista, el docente se convierte en un orientador del proceso de aprendizaje, que marca las pautas de actuación para que los estudiantes sean capaces de ir dando respuesta a los problemas que se van planteando, estimulando y orientando el proceso de investigación, y aportando información relevante en el momento oportuno. Junto a esta planificación de la secuencia de actividades, tampoco hemos de obviar la importancia de los agrupamientos, teniendo en cuenta que cada tipo de actividad (individual, de pequeño grupo o de gran grupo) favorece aprendizajes distintos.

d) En cuanto a la evaluación: La evaluación debe concebirse como la herramienta adecuada para comprender el progreso que los estudiantes están haciendo en su aprendizaje y en el caso de los profesores para conocer si lo que hacen es lo más adecuado para fomentar el aprendizaje de sus estudiantes (Bain, 2007). Así pues, para los estudiantes, hay que plantear una evaluación encaminada a conocer su proceso de aprendizaje, y no solamente el contenido que hayan aprendido. Importa la reflexión que hagan de su propio aprendizaje, entendida como metarreflexión de la utilidad de lo aprendido. Para conocer este proceso, es necesario tener en cuenta diversos instrumentos de evaluación: desde actividades de ideas previas, informes individuales y grupales, informes finales individuales, hasta actividades de ideas finales (que sirva de contraste con la actividad de ideas previas). Estos instrumentos, utilizados en momentos distintos del proceso de aprendizaje, nos van a permitir conocer cómo el alumnado va construyendo su aprendizaje. En cuanto a la evaluación del programa es preciso remarcar si con él se han logrado los

objetivos propuestos y en qué medida esos objetivos han sido logrados desde un trabajo compartido entre los estudiantes y el docente. Para ello es preciso someter a evaluación tanto los contenidos como las actividades que se han trabajado. En cuanto a la evaluación docente es necesario reflexionar sobre cómo se han solventado los problemas generados durante el desarrollo de las sesiones, qué dificultades o ventajas de comunicación se han presentado, si la planificación y las expectativas docentes han sido cumplidas o si es preciso modificar dichos planteamientos.

Contenidos que se han pretendido enseñar

En las dos primeras sesiones de esta asignatura y que han precedido a la sesión planificada, los estudiantes han realizado un análisis general de las distintas partes que componen una unidad didáctica. Para ello, se presentaron dos modelos de unidades didácticas opuestas: por un lado, una unidad de un libro de texto y, por otro lado, una propuesta de enseñanza basada en un modelo de investigación escolar. El objetivo de este primer análisis ha consistido en que los estudiantes fuesen conscientes de cómo un mismo tema puede ser abordado desde perspectivas didácticas completamente distintas.

Partiendo de esa visión global, el objetivo de esta tercera sesión es hacer un análisis de las competencias y de los objetivos que aparecen en las unidades didácticas que cada grupo ha decidido trabajar. Un segundo análisis nos va a permitir aproximarnos no a lo que dicen las unidades didácticas explícitamente sino a lo que aparece implícito en ellas. Este análisis más detallado comienza planteándose la cuestión: ¿qué son los objetivos y competencias? Con ella se pretenden trabajar como contenidos las ideas que los estudiantes manejan con respecto a estos dos elementos curriculares fundamentales, para, partiendo de estas ideas, poder profundizar más o menos en aquellos aspectos que los diferencian y en la utilidad que tienen en la planificación docente.

Una segunda cuestión o problema a trabajar se centra en conocer si en las unidades didácticas de los libros de texto estos dos aspectos aparecen reflejados explícitamente o si, por el contrario, es necesario deducirlos tanto de los contenidos como de las actividades propuestas. Para ello se plantea la cuestión: ¿dónde están los objetivos y competencias?

El último problema a trabajar en esta sesión y que se enuncia: ¿qué objetivos y competencias considero necesarios en mi unidad?, requiere que los estudiantes extrapolen tanto la definición de competencia y objetivo, como que sean capaces de elaborar, desde su perspectiva didáctica, estos dos elementos para el proyecto de trabajo que están elaborando.

Secuencia de actividades programada

La secuencia de actividades prevista para dar respuesta al hilo de problemas planteados se divide, dada la organización temporal de esta asignatura, en dos partes. Una primera parte, que abarca una hora y media de trabajo en el aula, donde las actividades trabajadas se realizan con el profesorado. Una segunda parte de trabajo autónomo donde los estudiantes han de realizar una serie de actividades propuestas por el profesorado para completar la sesión de objetivos y competencias.

Secuencia de actividades presenciales:

1. “*Enlaza y sigue*”: Los estudiantes han de exponer brevemente al resto del grupo clase cuáles han sido las competencias y objetivos encontrados en las dos unidades didácticas previamente analizadas.

2. “*Competencias VS objetivos*”: Esta actividad da comienzo con el visionado de una noticia de un telediario que alerta sobre los resultados de los españoles adultos en el informe PISA. A partir del video se comienza una sesión de debate en gran grupo que versa sobre las siguientes cuestiones: ¿Por qué fallamos los españoles en las pruebas PISA? ¿Por qué evaluar competencias y no objetivos? ¿Qué se nos evalúa en las escuelas? ¿En qué se diferencia un objetivo de una competencia?

3. “*¿Re-construimos?*”: Una vez debatidas estas cuestiones, los estudiantes organizados en pequeños grupos de cuatro o cinco miembros, han de intentar dar una definición de competencia. Para ello, se les pedirá que escriban en un trozo de papel la definición acordada en grupo y, en otro papel diferente, deben anotar aquellas “palabras claves” que definen dicho concepto. Hecho esto, cada grupo debe intercambiar su definición con otro grupo, de tal forma que de cada nueva definición, extraigan nuevas palabras clave que han de añadir a las ya determinadas previamente. Este paso ha de repetirse cuatro o cinco veces.

Una vez los diferentes grupos hayan leído diferentes definiciones de competencia y hayan tomado sus palabras claves, se hará una puesta en común e iremos anotando en la pizarra las palabras claves que van saliendo. Las comentamos y entre todos construimos una definición amplia y abierta a la interpretación, ya que el objetivo es que diseccionen el término competencia y lleguen a las partes básicas que lo configuran (resolución de problemas, aplicación a un contexto, utilidad, desde lo cercano/vivido, etc.).

Secuencia de actividades de trabajo autónomo:

4. *Somos detectives*: 4.1. “*En busca de las competencias*”: Cada grupo, con una definición de competencia generada por el grupo clase de competencia, debe localizar las competencias que se trabajan en su unidad didáctica. Para ello, deben hacer una revisión por

partes (secciones que componen libro de texto) y después un análisis global (desde una perspectiva del “todo”), donde se intenta ver si desde un análisis en conjunto se observan otras propiedades que de sus partes aisladas no se podían observar. 4.2. “En busca de los objetivos”: A través del análisis anterior, llevado a cabo para conocer las competencias, inferir qué objetivos parecen que se están trabajando si no aparecen de forma explícita. 4.3. Comparamos y Reflexionamos: En base al análisis anterior, cada grupo de trabajo ha de reformular unos nuevos objetivos y competencias que vayan en consonancia con su perspectiva didáctica. Es decir, los objetivos deberán estar vinculados a alcanzar alguna competencia, puede ser que varios objetivos diferentes lleven a alcanzar una competencia o que incluso un mismo objetivo ayude a trabajar diferentes competencias.

Esta sesión de trabajo autónomo debe finalizar con la respuesta que los estudiantes, de forma individual, deben de dar a las siguientes preguntas de reflexión: Señala 3 ideas clave sobre los objetivos y competencias. ¿Qué creéis que vais a encontrar en cuanto al desarrollo de objetivos y competencias en las aulas de Primaria? ¿Por qué? ¿Cómo creéis que os puede servir esto para vuestro trabajo en las prácticas? Tras este proceso, ¿jugarían algún papel los objetivos y/o las competencias en la evaluación?

Relato resumido de lo ocurrido en la sesión

La sesión se desarrolló en su mayoría tal y como estaba programada. Entré en clase y comencé preguntándoles por lo que se había trabajado en las sesiones anteriores y por la finalidad de aquel trabajo. Una vez hecha esta primera reflexión, les vuelvo a comentar qué y cómo vamos a trabajar en esta asignatura. Así, señalo que cuando lleguen a sus centros de prácticas, en la mayoría de ellos, el libro de texto será el recurso principal del docente y que como alumnos en prácticas deben de aprender a convivir con él. Señalo así que nuestra finalidad es que partiendo de esos libros de texto puedan generar propuestas didácticas “un poco más investigativas” y que, para ello, vamos a desarrollar una serie de estrategias que les sirvan para modificar cualquier unidad didáctica que encuentren. Así, en las sucesivas sesiones iremos trabajando un apartado específico (objetivos, contenidos, actividades, evaluación), siempre analizando lo que hay en una unidad de libro de texto y ofreciendo estrategias de mejora desde la perspectiva investigativa.

Realizada esta introducción, vuelvo a la planificación establecida y comenzamos a debatir qué habían encontrado con respecto a objetivos y competencias en las unidades didácticas analizadas. Salen comentarios de las unidades didácticas de los libros de texto en relación a que los objetivos que se proponen son en su mayoría de consecución de conceptos y que la competencia de conocimiento e interacción con el medio, que es la que en su mayoría debería de fomentarse con este tema, sólo se da conocimiento conceptual y que no hay nada de interacción, pues el libro de texto no propone actividades ni conteni-

dos al hilo de eso. En contraposición, se señala que en la propuesta didáctica de carácter investigativo, los objetivos están más basados en generar actitudes de respeto al medio y que se trabajan casi todas las competencias.

Una vez realizado este análisis, intento evocar sus conocimientos previos en torno a la diferencia entre objetivo y competencia. Se produce un silencio en clase y entiendo de él que no les queda claro. Les animo a hablar y señalan que un objetivo va precedido de un verbo en infinitivo. Señalo entonces que en esta clase vamos a dejar clara la diferencia entre ambos elementos y que para ello vamos a ver, en primer lugar, un vídeo. Una vez visto el vídeo, empezamos a debatir en torno a que en la escuela no se enseñan competencias y que el libro sólo fomenta conseguir objetivos conceptuales. Vuelvo entonces a preguntarles cuál es la diferencia entre objetivo y competencia y siguen sin responder. Entonces les comento que vamos a realizar una actividad donde, entre todos, vamos a pensar una definición de competencia. Presento la actividad y se ponen a trabajar sobre su concepto de competencia. Surgen en los grupos de trabajo discusiones interesantes entre lo que es y no es una competencia e intentan llegar todos a un consenso. Una vez acabada la rotación de definiciones por grupos, decido cambiar la actividad y que en lugar de poner palabras en la pizarra para construir entre todo el grupo clase la definición, que cada grupo lea su definición y entre todos elijamos la más completa. Empieza cada grupo a exponer la suya y el grupo-clase determina que son dos las más completas y decidimos fusionarlas, quedando una definición de competencia elaborada por ellos mismos.

Una vez tenemos esa definición, les pregunto la diferencia entre objetivo y competencia y, aunque ahora el término competencia lo tienen claro, el de objetivo no. Modifico la planificación y uno de los documentos que estaba establecido como complementario se convierte en imprescindible. Se trata de una comparación entre lo que es un objetivo y una competencia. Así, proyecto el documento y hago una explicación del mismo, señalando las diferencias entre ambos términos pero, sobre todo, poniendo ejemplos didácticos de esas diferencias de forma que los estudiantes vean cómo eso se puede llevar al aula. Una vez acabada la explicación, paso a explicarles la actividad que deberán de desarrollar en trabajo autónomo. Finalizada la explicación, les pregunto si tienen alguna duda sobre el trabajo a realizar y con su negativa doy por finalizada la sesión de trabajo.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes: instrumentos y criterios

El planteamiento de la evaluación en la asignatura de la “Formación previa a las prácticas” tuvo desde su inicio bastantes condicionantes desfavorables. Esta asignatura, que impartimos a la vez seis áreas de conocimiento distintas, supone dos puntos sobre la calificación final de la asignatura de prácticas para los estudiantes, por lo que a cada área le corresponden 0.33 puntos, una cantidad irrisoria. Sin embargo, lo relevante no es la cantidad numérica de puntos, sino los mecanismos que nosotros establecíamos para de-

terminar que nuestros estudiantes habían alcanzado los objetivos que nos habíamos propuesto desde el inicio y, a su vez, cómo hacíamos para ir evaluándonos a nosotros mismos durante la implantación de la asignatura (ya que se trataba de una propuesta nueva para este año, que si bien estaba fuertemente condicionada por lo realizado el curso anterior, modificaba notablemente el planteamiento inicial). Determinamos, por tanto, varias fuentes de evaluación, tanto para el aprendizaje de los estudiantes, como para el proceso de desarrollo y la propia propuesta realizada.

Fuente de evaluación: *Los estudiantes*. Instrumentos:

- Portafolio grupal, con 10 actividades/problemas propuestos, los estudiantes han debido de “*deconstruir y reconstruir*” una propuesta didáctica desde un libro de texto hasta una propuesta de carácter más investigativo. Estas actividades/problemas están referidas a las unidades básicas de una propuesta didáctica: objetivos, competencias, contenidos, secuencia de actividades y evaluación, de una temática concreta, elegida por ellos. Para la evaluación de este portafolio se ha realizado una parrilla de evaluación con tres niveles de consecución de objetivos por parte de los estudiantes. Así, la tabla 1 recoge los criterios de evaluación para la sesión de objetivos y competencias:

Actividad	Deficiente	Adecuado	Deseable
Entrega de la definición de competencia alcanzada por el grupo de trabajo y la acordada por el grupo clase.	No se establece una definición clara de competencia, ni en el grupo de trabajo, ni en el grupo clase.	Aparece la definición de competencia, realizada por el grupo de trabajo y el grupo clase, pero sin recoger su elaboración	Aparece la definición de competencia, realizada por el grupo de trabajo y el grupo clase, y se hace una reflexión y valoración de su elaboración.
Inferir las competencias y objetivos que trabaja la unidad didáctica, del libro seleccionado	No se infieren las competencias y objetivos que trabaja la unidad didáctica,	Se recogen/ señalan las competencias y objetivos que trabaja la unidad, pero en forma de listado.	Se recogen/ señalan las competencias y objetivos que trabaja la unidad, analizando dónde aparecen y por qué.
Formula los objetivos y competencias que, según tu criterio, te parezcan más adecuados teniendo presente el análisis y reflexiones realizadas.	No se formulan nuevos objetivos y competencias para la nueva propuesta didáctica.	Se recogen las competencias y objetivos que se trabajarán en la nueva propuesta didáctica, en forma de listado.	Se recogen y se señalan las competencias y objetivos que se trabajarán en la nueva propuesta didáctica analizando por qué las incluyen y con qué finalidad.

Tabla 1. Criterios de evaluación para la sesión de objetivos y competencias. Elaboración propia

- Cuestiones de reflexión personal individual relativas al trabajo que han estado realizando en clase y su posible repercusión en su futura labor docente, tanto a corto plazo (en las prácticas que realizarán en breve) como a largo plazo, cuando sean maestros en ejercicio. Con ellas pretendemos que reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre la utilidad de los contenidos que manejan. Al igual que para el portafolio, se ha realizado una parrilla de evaluación en tres niveles, que queda recogida en la tabla 2.

Preguntas de reflexión	Deficiente	Adecuado	Deseable
Preguntas referidas a señalar tres ideas de cada una de las temáticas trabajadas (objetivos, competencias, contenidos, actividades y evaluación)	La respuesta no ofrece las 3 características básicas que se le piden.	La respuesta ofrece las 3 ideas básicas que se le piden pero simplemente sin enumeran, sin que haya una reflexión sobre ellas.	La respuesta ofrece las 3 ideas básicas que se le piden, argumentando su elección e importancia y reflexionando sobre su uso en el inicio de su periodo de prácticas.
Preguntas referidas a lo que creen que van a encontrar en su aula de prácticas en relación a las temáticas trabajadas (objetivos, competencias, contenidos, actividades y evaluación)	No contesta las cuestiones o lo hace señalando que no lo sabe.	Contesta a las preguntas pero tomando como base que lo que encontrará será “lo de siempre, modelo tradicional”.	Contesta a las preguntas y es capaz de criticar y fundamentar lo que puede encontrar y lo que le gustaría encontrar, estableciendo propuestas de incorporación de los nuevos contenidos trabajados durante la asignatura.
Preguntas referidas a la utilidad del contenido trabajado en la asignatura en su aula de prácticas.	Expresa que el contenido trabajado tiene o no tiene ninguna utilidad pero no justifica por qué.	Expresa que el contenido tiene o no utilidad dando argumentos poco consistentes, basados en que lo trabajado ha sido una repetición de contenidos de otras asignaturas sin enmarcarlo dentro de un proceso formativo más amplio.	Expresa que el contenido tiene o no utilidad dando argumentos razonados y reflexionados que le permiten contrastar el contenido trabajado desde una perspectiva sistémica con lo realizado con anterioridad y justifica su respuesta poniendo ejemplos de ello.

Tabla 2. Criterios de evaluación para las preguntas de reflexión individuales. Elaboración propia

Conclusiones finales relativas al diseño de la experiencia.

El diseño de esta experiencia docente llevada a cabo como propuesta de trabajo en el Seminario de noveles ha sido una experiencia sumamente enriquecedora que ha permitido repensar la enseñanza desde nuevos planteamientos didácticos. De este modo, la propuesta para esta sesión de Objetivos y Competencias partía de que los estudiantes conocían las diferencias entre ambos conceptos y que, por tanto, lo realizado en esta sesión iba a ser más de profundización en el contenido y de utilización de ambos conceptos para el análisis de una unidad didáctica y de una propuesta realizada por ellos mismos. Sin embargo, tras la primera pregunta de diferenciación entre ambos conceptos y viendo la respuesta de los estudiantes, entendí que no eran conceptos que manejasen en profundidad y que iba a ser necesario incorporar elementos de contenido más teórico para asentar esos conceptos y que los estudiantes fuesen capaces de ponerlos en práctica posteriormente. Así, aunque la sesión estaba pensada para que no se incorporasen documentos complementarios, me vi en la necesidad de usar uno de ellos para que quedase claro. Por tanto, no se ha podido trabajar en la profundidad de conceptos tal y como estaba previsto y ha sido necesario ir incorporando la dificultad de contenidos de una forma mucho más progresiva, partiendo desde contenidos procedimentales (con la realización de su propia definición de competencia) hasta aspectos más valorativos de lo que se pueden encontrar en una unidad didáctica de un libro de texto. Ante esto, la secuencia de actividades sufrió modificaciones. En primer lugar, porque creía preciso volver a resaltar el objetivo didáctico que nos habíamos propuesto con esta asignatura de formación previa de forma que los estudiantes viesen la conexión entre nuestra propuesta didáctica y su pronta incorporación a los centros de prácticas. En segundo lugar, modifiqué la actividad de elaboración del término de competencia, porque me parecía que iba a llevar más tiempo elaborar una definición desde palabras claves puestas en la pizarra, que si elegíamos la definición más completa que diese uno de los grupos. Mi intención con reducir el tiempo de esta actividad es que estaba muy interesada en presentarles el documento complementario donde se veían las diferencias entre objetivos y competencias, ya que eran términos que no dominaban. Por tanto, tuve que modificar la secuencia de actividades e incluir una explicación ejemplificada.

La conclusión de esta sesión es que la propuesta planificada estaba bien concebida pero se olvidó incluir elementos teóricos que nos permitiesen retomar los conceptos estructurantes que se querían trabajar, en este caso, objetivos y competencias.

Bibliografía.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia.

Navarro, E., Ferreras, M., Solís, C., y Corujo, M. C. (2014). Deconstrucción y reconstrucción del libro de texto. Propuesta didáctica para la formación previa del Grado en Educación Primaria. Comunicación presentada a las *IV Jornadas de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla*, Mayo, Sevilla, España.