



**Universitat**  
de les Illes Balears

**Título:** *La aplicación de las competencias clave en sesiones con formato de reorganización del espacio del aula.*

**AUTOR:** *Jesús Manuel Granado Cerdà*

**Memoria del Trabajo de Fin de Máster**

Máster Universitario en: *Formación del Profesorado*  
(Especialidad/Itinerario: *Filosofía*)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curso Académico 2018/19

*Fecha: 04/05/2019*

*Nombre Tutor del Trabajo Joan Lluís Llinàs Begon*

*Nombre Cotutor (si es necesario)* \_\_\_\_\_

*A mis abuelos maternos, cuya reciente pérdida casi impidió la realización de este trabajo.*

*Siempre en mi recuerdo.*

# Índice de contenido

<b>1. Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Objetivos del trabajo.....</b>	<b>5</b>
<b>3. Estado de la cuestión.....</b>	<b>6</b>
3.1 La evaluación competencial y su puesta en práctica en las aulas.....	6
3.2 Contexto de las teorías de la aplicación competencial en las aulas.....	7
3.3 Principales enfoques existentes acerca de la aplicación de las competencias en entornos dinámicos respecto del espacio del aula.....	11
3.4 Breve revisión de las metodologías de aplicación competencial de los autores que han trabajado el tema hasta el momento.....	16
<b>4. Presentación del ejercicio de campo.....</b>	<b>19</b>
4.1. Elementos formales del trabajo de campo.....	21
4.2. Presentación del grupo.....	21
4.3. Los alumnos.....	23
4.4. Contenido curricular seleccionado.....	24
4.5. Metodología del trabajo de campo.....	25
4.5.1 Evaluación de los alumnos seleccionados.....	25
<b>5. Aplicación de las metodologías en el trabajo de campo.....</b>	<b>26</b>
5.1. Desarrollo del trabajo de campo: distribución del espacio y actividades realizadas...	26
<b>6. La relación de los resultados obtenidos con la aplicabilidad de las competencias en el aula.....</b>	<b>29</b>
6.1. Reflexiones sobre la aplicabilidad de las competencias en el formato expositivo clásico y en las actividades teórico-prácticas desarrolladas en el trabajo de campo.....	29
6.2. Aplicabilidad de las competencias en la actividad de emulación de la praxis parlamentaria. Sesión 2, fase 1 : trabajo en grupo.....	33
6.3. Aplicabilidad de las competencias en la actividad de emulación de la praxis parlamentaria. Sesión 2, fase 2: debate parlamentario.....	34
6.4. Aplicabilidad de las competencias en la actividad de debate por grupos en el aula. Sesión 3.....	36
6.4.1 Valoraciones sobre la aplicabilidad de las competencias en los formatos de clase ..... utilizados.	37
<b>7. Conclusiones.....</b>	<b>40</b>
<b>8. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>43</b>
<b>9. Bibliografía consultada.....</b>	<b>44</b>

## 1. Introducción

En la actualidad existe una gran variedad de metodologías pedagógicas producto de la investigación y experimentación en el ámbito educativo. Algunas de ellas se centran aspectos como pueden ser los roles desempeñados por los alumnos dentro del aula. Su objetivo es transformar el papel a menudo pasivo del alumno y convertirlo en agente activo de su propio proceso de aprendizaje. Otras metodologías se centran en los contenidos y los canales utilizados para transmitirlos. Estructuran formas y procedimientos que van desde lo más común como podría ser el desarrollo de técnicas sobre como hablar ante una clase, al métodos alternativos como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula. En cuanto a formas alternativas de transmitir los contenidos encontramos también metodologías centradas el ámbito lúdico como la gamificación, que promueve la sociabilización y el trabajo en común de los alumnos. El listado de metodologías que en los últimos tiempos están proliferando en las aulas podría alargarse mucho y a pesar de ello quizá no llegar a ofrecer una visión suficientemente fiel de su extensión. Aunque el listado es largo la mayoría comparte un elemento en común necesario para su desarrollo: adecuar la distribución del espacio del aula a la aplicación de dichas metodologías. Tal elemento es en sí mismo un tipo de metodología educativa que busca a través del estudio de las distribuciones espaciales, alcanzar objetivos educativos concretos.

El presente trabajo trata sobre las metodologías educativas que estudian el producto de la reorganización y diseño del aula, explorando las posibilidades de aplicación de las competencias curriculares en dichos entornos. Para ello, el cuerpo del trabajo se divide en tres grandes bloques: empieza por presentar un estado de la cuestión en el que se repasan las principales teorías del siglo XX que hablaron sobre la distribución del aula y sus consecuencias, y donde seguidamente se aborda el punto de vista de diferentes autores actuales sobre la cuestión; continúa presentando un trabajo de campo realizado en un aula real que pretende mostrar el margen de aplicación de las competencias clave del currículo educativo en dichos formatos de espacios dinámicos de aula; y concluye con una valoración de las reflexiones extraídas tras el experimento.

**Palabras clave:** *metodologías pedagógicas, aprendizaje, distribución espacial, aplicación, competencias.*

## **2. Objetivos del trabajo**

La tesis del presente trabajo defiende que existe una relación positiva entre la reorganización del espacio del aula para desarrollar actividades que fomenten la interacción entre los alumnos y la adecuada aplicación del contenido de las competencias clave presentes en currículo educativo. Para poder probar la tesis se ha desarrollado un trabajo de campo puesto en práctica en una clase de 2º de la ESO del colegio Joan Maria Thomas de Palma de Mallorca, a mediante la asignatura Valores Éticos.

La elaboración de los apartados de este trabajo aspira a presentar según el siguiente orden: la tesis defendida; aquello que otros autores han dicho hasta el momento sobre el tema; la presentación del ejercicio de campo, la forma en qué está organizado y cómo ha sido desarrollado; y por último las reflexiones extraídas tras su realización.

### 3. Estado de la cuestión

#### 3.1 La evaluación competencial y su puesta en práctica en las aulas.

En éste Estado de la Cuestión presentaré de forma general las principales aportaciones de diversos autores al tema de la aplicación y evaluación de las competencias a partir de la reorganización de los espacios del aula. Empezaré por elaborar un breve repaso a las principales corrientes históricas que con sus estudios han tratado aquellos aspectos educativos que en gran parte hoy en día se ha concretado en el contenido de lo que conocemos como: competencias clave curriculares. Posteriormente abordaré los enfoques actuales que dan diversos autores al tema de la aplicación de competencias y su relación con el espacio del aula. Para concluir comentaré todas las dudas y preguntas que me sugieren este tipo de metodologías educativas y si las teorías comentadas de los autores permiten responder satisfactoriamente a todos los interrogantes generados.

#### *Historia y contexto de las metodologías que implican la reorganización espacial del aula y su relación con las competencias clave*

La mayor parte de las teorías pedagógicas que han ido apareciendo desde principios de siglo XX llevan años transformando la educación en algo que vaya más allá de la simple transmisión de contenidos teóricos. Su objetivo común a todas ellas siempre ha sido llevar la enseñanza a un nivel de experiencia educativa que combine la transmisión de conocimientos y la aplicabilidad de lo aprendido. La forma de poder hacer esto es mediante una educación que tenga en cuenta varios elementos: los contenidos, las emociones, las habilidades del alumno, y la capacidad de entablar relaciones sociales con el entorno. Se trata de convertir la educación en un lugar que permita a los alumnos asimilar los conocimientos teóricos necesarios, pero que a la vez les forme para que con esos conocimientos sean capaces de resolver situaciones muy diversas con las que irán lidiando durante el transcurso de sus vidas. El objetivo de la pedagogía actual es que la educación sea una herramienta de aproximación al los problemas de la vida real, a la sociedad, y a uno mismo. La educación trata de formar personas, no sólo simple máquinas de memorizar contenidos educativos.

### 3. 2 Contexto de las teorías de la aplicación competencial en las aulas.

#### La libertad como metodología

Aunque las metodologías pedagógicas actuales que trabajan sobre las ideas anteriormente nombradas son muchas y sus áreas de estudio cada vez son más, pero para lo que respecta a este trabajo lo que nos interesa es ver como parte de toda esa esencia se refleja hoy día en lo que conocemos como competencias clave de los currículos educativos. En cierto modo si alguien que conozca las teorías de los principales pensadores del siglo pasado que fundamentan la pedagogía actual y las compara con los contenidos que definen a las competencias clave podrá encontrar grandes similitudes. Podrá ver que éstas no son más que elementos que se combina con los contenidos trabajados y enseña a los alumnos a aplicarlos en experiencias que van más allá de su paso por el mundo académico. Por qué las competencias clave son una suma de valores y habilidades que debería tener toda persona para su correcta relación con los demás en ámbitos generales, y que debería albergar para desarrollar una vida que le permita encontrar la felicidad. Si se quiere instruir a los alumnos en estos elementos hay que tener en cuenta que el desarrollo de las competencias implica la necesidad de adaptar los lugares físicos del aula para generar espacios en los que se desarrollen metodologías que las trabajen. Esto hará que se abra la puerta a que el aula se convierta en un espacio social de aprendizaje colectivo. Convirtiendo el aula en un espacio de aprendizaje experiencial para la vida.

A principios del pasado siglo la pedagoga italiana María Montessori estableció las líneas principales de un método educativo que debía de servir a los docentes para formar al alumnado en aquel conjunto de habilidades que deberían desarrollar en clase en vistas a asumir el conocimiento que se les impartía de una forma que permitiera aprehenderlo, hacerlo suyo por parte de los alumnos y poder aplicarlo al mundo real. Sus tesis recogidas en *El método de la pedagogía científica* escrito en 1909, Montessori exponía las estrategias de su método que a grandes rasgos se concreta en que los alumnos aprendieran un contenido teórico, siempre acompañado de una asunción de responsabilidades que les permita interiorizar patrones de autodisciplina respecto del trabajo realizado, que fomente la autonomía del alumno y propicie las relaciones con los demás. Para acompañar a su método Montessori proyectó espacios de aula abiertos, y mesas en las que se pudiera

debatir y trabajar conjuntamente. Su énfasis se centró en la relación espacio-individuo y su papel determinante en la formación de los alumnos en cuanto a lo teórico y personal-emocional. Montessori consideraba en su método que la educación debía dar un margen amplio a aquellos aspectos prácticos que potenciaran la libertad de movimiento e interacción del alumno en el espacio del aula en vías a conseguir generar experiencia sociales a través de las cuales aprender. Montessori pretendía combinar las habilidades sociales con las formas de conocimiento humanas en escenarios físicos propicios en los que el alumno desarrollara todo su potencial y el docente le instruyera y asistiera sin coartar su proceso de crecimiento personal.

Puede decirse que hoy en día el pensamiento de Montessori se recogen en parte en lo que conocemos como las competencias clave curriculares, cuyo cuerpo teórico pretende potenciar la sociabilización del alumno y el desarrollo de sus propias capacidades. Aunque marcando distancias con Montessori, hoy las competencias clave nos permiten convertir la educación en una experiencia social que fomente la comunicación, las prácticas democráticas, y el trabajo conjunto. Elementos clave para la formación de personas libres y con pensamiento crítico.

Al paso de este tipo de teorías que fundamentan las bases de la pedagogía actual también se encuentran autores como el inglés Alexander Sutherland Neill impulsor del llamado modelo de «Escuela anarquista» donde el objetivo es combinar la autonomía del alumno y su interés propio por el aprendizaje con aquellos aspectos psicológicos que envuelven toda la experiencia educativa. En *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, escrito en 1960, el autor nos presenta sus reflexiones al frente de su institución educativa en sur de Inglaterra. En ella dice que el alumno sólo aprenderá aquello que se le quiera enseñar si lo que se le pretende enseñar genera de forma natural interés en él. El interés por el conocimiento debe despertar sus ganas por aprender. Esa motivación según Neill es la que le llevará a ser autónomo en su proceso de aprendizaje y le hará empaparse de todo el contenido teórico necesario para resolver el problema propuesto. Para conseguir esa autonomía Neill piensa igual que Montessori, considera que la educación debe ir ligada al espacio en el que se desarrolla por eso proyecta espacios educativos versátiles en los que el alumno pueda experimentar, sociabilizar, y desarrollar sus capacidades.

Aunque el modelo de autores como Montessori o Neill hoy en día no se aplica directamente, sino adaptado a nuevas necesidades y sistemas educativos muy distintos, sus teorías siguen teniendo una gran repercusión. Como ya he comentado podríamos aventurar que en síntesis parte de su pensamiento viene hoy a tener un reflejo, aunque muy adaptado, en los contenidos que albergan las competencias clave curriculares clave.

### *El constructivismo*

Contemporáneo a Montessori encontramos a Jean Piaget quién hizo grandes aportaciones en el campo del estudio de la mente del niño desde la perspectiva constructivista. Sus teorías ligaban el desarrollo de las capacidades de los niños a sus etapas de crecimiento y su relación con el mundo. En su obra: *El juicio y el razonamiento en el niño*, escrita en 1926, Piaget expone sus observaciones de los procesos de aprendizaje de los niños a lo largo de su desarrollo biológico. Son esos procesos relacionados con el crecimiento del niño en los que lo aprendido determinará la forma de relación futura del individuo con el entorno. Es por estudios como los de Piaget, que el movimiento constructivista en general considera que la educación debe potenciar y desarrollar las habilidades del alumno. Dentro de este esquema el constructivismo contempla que la educación de los alumnos debe intentar asemejarse a la forma de relacionarnos que tenemos con el mundo en vida real, por tanto debe ser una combinación de la teoría y la práctica. El conocimiento debe compartirse de forma social, e ir construyéndose por el individuo en el acontecer de dichas relaciones sociales y experiencias con el mundo. Es ese conocimiento social y basado en la experiencia el que dotará al alumno de las herramientas necesarias para moverse en el mundo más allá del aula.

Los autores: Esteban. Perez Delgado, Vicenta. Mestre Escrivà, Manuel. Martí Vilar, y Paula. Samper Garcia de la Universidad de Valencia en su artículo: *Orígenes históricos del libro de Jean Piaget sobre “El juicio moral en el niño”: sus fuentes filosóficas y científicas* ahondan en las discrepancias que Piaget mantenía con autores como Durkheim en cuanto a la formación de significados, cosa que nos ayuda a entender cual era el planteamiento del pedagogo sobre la carga social del conocimiento y de las construcciones significativas de la realidad moral de los

individuos. Según palabras de los autores: «Piaget recrimina a Durkheim el que no haya tenido en cuenta que la “moral común” no es una “cosa” dada exteriormente a los individuos, sino un conjunto de relaciones entre individuos. La “moral común” haría que definirla, dice Piaget, “como el sistema de perspectivas que hacen posible el paso de un punto de vista a otro y permiten, por tanto, el establecimiento de un mapa o representación objetiva” de lo moral” (1932 Piaget).» E. Perez, *et al* (1996: 139). Como puede verse para Piaget el conocimiento no viene dado de forma objetiva desde el exterior del individuo, sino que se forma en base a la relación social y con el entorno. Si orientamos el pensamiento de los constructivistas hacia la educación, ésta debe poner al alumno en el centro del proceso haciendo que se relacione con el profesor y sus compañeros del aula para interiorizar lo aprendido a través de la experiencia social. Para ello es necesario que el espacio físico esté adaptado al desarrollo de los alumnos, por tanto permita la interacción social y lleve a dar con soluciones de forma conjunta. Según los constructivistas, de este tipo de aprendizaje surgirá un tipo de conocimiento que se afianzará en la mente de los alumnos a través de su interiorización mediante experiencias de vida que les servirán en el futuro.

Piaget y el constructivismo ponen énfasis en la importancia de los procesos de aprendizaje ligados al desarrollo biológico y la carga experiencial. En la educación estos postulados se han materializado en gran parte de los currículos educativos y centrándose en especial en los contenidos que las competencias clave albergan.

El pensamiento constructivista se asemeja en parte con el de los filósofos y sociólogos Thomas Luckman y Peter L. Berger cuya obra: *La construcción social de la realidad*, escrita en el 1966, recoge su tesis principal acerca de las teorías que ellos llamaron como: «construccionistas<sup>1</sup>». Así como para los construccionistas el conocimiento se construye de forma individual como consecuencia de la interacción social de la cual está influido el individuo, para los construccionistas el principal peso del conocimiento se pone en la aprehensión de fenómenos sociales de forma inconsciente, los cuales determinan el conocimiento que tenemos del fenómeno de la realidad en nuestro estado consciente. En su obra Luckman y Berger hacen referencia al terreno educativo en lo referente a la realidad que es aprehendida por

---

<sup>1</sup> Término utilizado por los autores en *La construcción social de la realidad* 1966. Amorrortu Ediciones.

las personas en la fase de la niñez. Para los autores la infancia era una etapa del proceso de entrar a formar parte de la sociedad que jugaba un papel determinante en la asunción de significados de origen social. Los autores se distanciaron de Piaget y el constructivismo poniendo énfasis en la realidad educativa como fenómeno social que influía en la formación de significados de los niños y estaba determinado por los patrones culturales que otorgaban dicho significado a la realidad en cada momento y sociedad.

Actualmente las líneas pedagógicas marcadas por los autores vistos se aplican en un gran número de escuelas y academias donde se trabajan los contenidos teóricos juntamente con las habilidades de los alumnos en vista a poder aplicar lo aprendido a la vida real. Actualmente tales habilidades se conceptualizan en gran parte, en las competencias clave y de las cuales se extrae el bagaje humano que potencia las capacidades del alumno. Dos ejemplos de este tipo aplicación son las escuelas Vittra en Suecia, donde se aplica un modelo educativo basado en el descubrimiento por parte del alumno, y el papel del profesor como asistente del proceso. Más cerca de aquí, en el colegio Nuestra Señora de Montesión de Palma de Mallorca, el desarrollo de parte de las teorías constructivistas, combinadas con distribuciones espaciales inspiradas en autores como Montessori, permiten la aplicación un modelo educativo que ponga el énfasis en las habilidades sociales y el trabajo grupal, haciendo a los alumnos partícipes directos de su proceso de enseñanza. Dicho centro lleva más allá la aplicación de las competencias llegando a evaluarlas en un proceso constante de observación, desarrollo competencial, y mejora, que articula la clases alrededor de la potenciación de las habilidades del alumno.

### **3.3 Principales enfoques existentes acerca de la aplicación de las competencias en entornos dinámicos respecto del espacio del aula**

Para iniciar este subapartado comentaré las ideas de dos autores de la Universidad de Murcia, que ofrecen un enfoque de la teoría constructivista orientado a relación con las competencias en la educación. Para ello presento el siguiente artículo: *El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación* de los autores José Serrano González y Rosa Pons Parra.

En su obra data en 2011 los autores repasan de manera breve distintas formas en las que el constructivismo puede manifestarse, para pasar a hablar del constructivismo en el ámbito educativo más concretamente. Su planteamiento reconoce el importante papel de las competencias como elementos educativos y apelan a su función respecto de la sociedad. Las funcionalidades y la utilidad de las competencias a las que se refieren en el siguiente apartado nos acercan la idea de los autores: «Esta concepción de los procesos de aprendizaje ha conducido a los investigadores a lo largo de las dos últimas décadas a considerar que el aprendizaje de contenidos resulta a todas luces insuficiente para dotar a los alumnos de los instrumentos que permitan atender adecuadamente los fines que demanda la sociedad. De este modo la noción de competencia ha venido a sustituir, sin elidir, los aprendizajes de contenidos y el logro de objetivos que clásicamente han guiado los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta noción, de manera muy simple, viene a expresar que lo que la sociedad demanda de los individuos son ciertas capacidades o potencialidades que les posibilite actuar eficazmente en un contexto determinado, de manera que una "persona competente" es aquella que en situaciones diversas, complejas e impredecibles, pone en movimiento, aplica e integra los conocimientos declarativos, procedimentales y causales que ha adquirido. Por lo tanto, la competencia se basa en los conocimientos, pero no se reduce a ellos». J. Serrano, *et al.* (2011).

A partir de las ideas de los autores podemos tomar conciencia de las competencias como un elemento relacionado con la sociedad y con una función destinada a formar al alumno no sólo en contenidos sino el valores relacionados con su función de ciudadano en el actual contexto social. Cabe resaltar que algunas competencias recogen específicamente dicha función y ponen énfasis en formar al alumno en conductas de tipo democráticas. Podríamos pensar entonces que las competencias pueden ser concebidas como un instrumento de formación en aspectos no estrictamente pertenecientes a los contenidos impartidos, pero no obstante relacionado con ellos. Una educación basada en contenidos y competencias debería generar una combinación que formara al alumno en aspectos teóricos y a la vez aspectos relacionados con su rol como ciudadano y miembro de una sociedad.

Otros Autores como José Moya Otero, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en: *Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo* de 2008, nos ofrece un punto de vista en el que las competencias ocupan un espacio parecido a la idea que acabo de señalar. Para el autor las competencias son vistas como un elemento llamado a favorecer la educación: «(...) las competencias básicas pueden convertirse en un factor de mejora de la educación obligatoria en la medida en que puedan contribuir a reducir la fragmentación de los actuales diseños curriculares y aumentar el nivel de integración en el currículum de los centros educativos» J. Moya (2008: 57). Para Moya las competencias clave interpretan un papel interdisciplinar al servir de nexo de unión ante la fragmentación que según el autor existe en los actuales currículos académicos. Para el autor la aparición de los “currículos” como elementos guía a la hora de elaborar los planes de estudio en la educación han contribuido a la división entre las metodologías y la forma de impartir clase, y los contenidos. Considera que los currículos fomentan la objetivación de los contenidos en vistas a poder ser evaluados siguiendo los estándares de aprendizaje y los criterios evaluativos, cosa que ha contribuido a la pérdida progresiva de instrumentos para formar a los alumnos en un conocimiento capaz de lidiar con el mundo. Según el autor: «Lejos de facilitar esta comprensión, la identificación del término «currículo» con un documento, o lo que es lo mismo, la reducción del currículo al diseño curricular, contribuyó a «ocultar» la relación entre prácticas educativas y condiciones para el aprendizaje y orientó la atención hacia los elementos prescritos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación)». J. Moya (2008: 58).

Para el autor la forma de rellenar esos vacíos que el currículo ha generado es la aplicación de las competencias clave en la educación. Para Moya el contenido de las competencias no está tan específicamente determinado, ni orientado, como pasa con otros aspectos del currículo. Moya entiende así que las competencias son pues una herramienta a través de la cual impartir la clase: «Las competencias no son una «cosa», esto es, no hay ningún objeto al que podamos identificar como tal, sino que son una «forma». Atendiendo a esta idea, las competencias vendrían dadas por la «forma» en que una persona logra «configurar» su mentalidad (estructura mental) para superar con éxito una determinada situación mediante un determinado esquema de acción (habilidad)». J. Moya (2008: 64). Para Moya la competencia sería una manera de transmitir el contenido a través de un herramienta que

permitiría que el contenido de estas pudiera ser visto como forma para solucionar problemas más allá del aula.

Dos autores que considero interesante comentar en este estado de la cuestión son: Alejandro Hernández Trasobares y Raquel Lacuesta Gilaberte. En su artículo: *Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar* nos hablan de la necesidad de adaptar la clases y las explicaciones que se llevan a diario en el aula, a las competencias clave curriculares. Para hacerlo los autores desarrollan un experimento sobre el terreno tomando como base la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas. A partir de dicha metodología los autores ponen en práctica su idea de las competencias educativas y evalúan los resultados de su aplicación a través de la metodología escogida. En su obra los autores nos presentan un experimento que persigue el fin de evaluar la aplicabilidad competencial que las normas europeas para la educación superior establecen. Los autores desarrollan su experimento en la Escuela Universitaria Politécnica de Treuel. Pese a que su trabajo se centra en un nivel universitario, que queda lejos del ámbito y contexto en el que me moví cuando desarrolle mi trabajo de campo, he considerado interesante aportar el punto de vista de estos autores y sus valoraciones sobre la aplicabilidad competencial en el contexto educativo.

Los autores aplicaron la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas como un medio para poder combinar el contenido teórico de dichas asignaturas con el bagaje competencial que exige el currículo. Las competencias trabajadas fueron orientadas a todas aquellas habilidades que podrían aplicarse en el mundo laboral, y ciudadano. Primando así competencias relacionadas con el trabajo en equipo, la toma de decisiones, o el desarrollo de la comunicación y el intercambio de opiniones. Es este aspecto del trabajo de los autores es el que nos abre la puerta a concebir las competencias como elementos versátiles que no sólo favorecen las habilidades de los alumnos en un campo determinado, sino que permiten el desarrollo de habilidades aplicables a diferentes ámbitos. De este modo podemos pensar que competencias como la *Social y Cívica* pueden ser aplicada para favorecer las relaciones interpersonales familiares por ejemplo, pero también con personas del contexto cercano con las que no se tiene una afinidad familiar como el laboral. De esta manera la competencia *Social y Cívica* aporta a los alumnos una

formación que favorece las relaciones interpersonales a en muchos contextos diferentes.

Según los autores, al finalizar su experimento, los resultados de la aplicación competencial a partir de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas fue satisfactoria y concluyen: «Como aspectos más positivos de la experiencia, los alumnos manifiestan el desarrollo de capacidades y habilidades, sobre todo el trabajo en equipo, la comunicación y el autoaprendizaje. Igualmente se valora positivamente el trabajo con los compañeros de grupo, así como la integración y coordinación entre las diferentes asignaturas, resultando una experiencia muy útil y valorada por su similitud al mundo profesional». A. Hernández, *et al* (2007).

Por otro lado los autores expresan las dificultades surgidas durante el desarrollo del experimento. Hacen mención a la dificultad de trabajar con alumnos que no están acostumbrados a metodologías que se salgan del formato magistral clásico. Trabajar con este tipo de perfil es algo que en aplicación de mi propio trabajo de campo he tenido que lidiar, y genera dificultades que, como reconocen los autores, afectan a los plazos y la realización de cualquier proyecto. Señalan a su vez las carencias materiales con las que cuentan los centros educativos actuales para adaptarse a la aplicación de este tipo de metodologías. La incapacidad de disponer de elementos en el aula que permitan su reorganización en el espacio es un problema que impide la aplicación de muchas metodologías. Si los espacios no son versátiles y cómodos para el desarrollo de actividades que fomenten el trabajo en grupo nos encontraremos ante unas limitaciones que afectarán a la forma de impartir la clase. Tales limitaciones conllevan de forma consecuente la limitación de la aplicabilidad competencial. Por otro lado comentan la dificultad de desarrollar metodologías como la de Aprendizaje Basado en Problemas dentro de planes de estudio no adaptados. El marco horario en el que estas metodologías se mueven a menudo implican combinar asignaturas, o extender el horario de las sesiones para poder dar la oportunidad al desarrollo de actividades concretas. Según los autores el actual sistema educativo no lo favorece, y prueba de ello ha sido la dificultad de cuadrar su experimento en el plan de estudios de la Universidad de Teruel. Los autores aún así concluyen con una convicción plena en la apuesta por este tipo de metodologías favorecen la aplicación de las competencias en el aula.

En una línea de investigación parecida los autores: Aurelio Villa Sánchez, y Olga Villa Leicea, de la Universidad de Deusto, mediante el artículo: *El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades* de 2007 nos vuelve a plantear la aplicación de las competencias clave en las aulas universitarias. Su estudio no obstante se centró en alumnos que ya habían terminado el curso académico. Los autores evaluaron el grado adquisición de las competencias por parte de dichos alumnos. Su objetivo fue establecer un marco de en el cual poder desarrollar una aplicación de las competencias en un plan de estudio futuro. Nuevamente las competencias se nos presentan como un recurso versátil, capaz de albergar la posibilidad de ser utilizado en diversas materias. Su estudio no obstante, y a diferencia del de los autores anteriores tiene el interés de delimitar dicho marco para la correcta aplicación de las competencias, antes de entrar a aplicarlas. Su forma de trabajar es interesante ya que no parten de la idea predispuesta de aplicar determinadas competencias a través de metodologías, sino que optan por tener una visión global previa que permita orientar la aplicación de las competencias hacia unos objetivos determinados.

#### **3.4 Breve revisión de las metodologías de aplicación competencial de los autores que han trabajado el tema hasta el momento.**

La educación avanza hacia nuevos modelos de enseñanza adaptados a los cambios que acontecen en nuestra sociedad cada vez de forma más rápida e imprevisible. Atrás han quedado las metodologías que se basaban en los libros como hilo conductor sobre el que la clase se organizaba para dar paso a los chromebooks, y los ordenadores portátiles. Las pizarras han sido igualmente substituidas por pantallas digitales, y las aulas poco a poco avanzan hacia modelos abiertos, espacios de comunicación, y sociabilidad. Los contenidos teóricos se substituyen por enseñanzas basadas en la solución de problemas, la elaboración de proyectos, y la combinación de la teoría con la experiencia práctica.

De igual modo los docentes cambian su función acorde a las necesidades de la nueva escuela. Su papel de instructor que albergaba el conocimiento cambia, en busca de ser un asistente del alumno que lo guíe en vez de enseñarle, ya que la enseñanza debe formar alumnos autónomos y potenciar sus habilidades. Preparar al

alumno para solucionar problemas de mundo real es algo que debe hacerse desde el aula.

Es el papel del docente que los autores anteriormente nombrados no terminan de abordar, para centrar toda su exposición de las competencias y su presencia en las aulas en aspectos como el espacio físico, o el contenido teórico. Mientras he elaborado este Estado de la Cuestión me han ido surgiendo dudas acerca de cuál es específicamente el papel del docente en todo este proceso imparable de renovación de la enseñanza que está llevándose a cabo. El docente, para los pensadores del siglo XX como Montessori o Neill, debía ser un guía de la clase que permitiera la libertad y la autonomía de los alumnos, y a la vez los asistiera en el proceso de aprendizaje. Hoy en día entre los autores actuales puede percibirse que la mayoría coinciden con Montessori y Neill no obstante todavía no ha podido materializarse un auténtico patrón de comportamientos y funciones que un buen docente debe tener ante la nueva realidad educativa.

¿Cómo debe ser el papel del profesor en todo este proceso educativo actual? es una pregunta que parece no tener una respuesta clara. Los profesores han pasado de ser figuras de autoridad cuyas prácticas magistrales instruían a los alumnos mediante prácticas memorísticas, a agentes activos de un proceso en el que el alumno debe aprender contenidos pero también a ser libre y feliz. Dicho cambio acontecido en la figura docente nos lleva a un escenario que, por experiencia propia tras realizar este trabajo, considero complicado y a veces incluso caótico, en el que el profesor puede sentirse desubicado e incluso perdido. Por tal motivo concretar las funciones del docente en este nuevo formato de clase es necesario tanto para facilitar su labor como para aumentar la eficacia del propio formato. Si bien mi tesis y el trabajo desarrollado no abordan estos aspectos, sí que puedo decir tras realizar mi trabajo de campo en un aula en la que se aplican las competencias y se evalúan, que he sentido la incapacidad de acción ante determinadas situaciones. Las actividades por muy bien programadas que estén nunca están a salvo de imprevistos, o situaciones no programadas. En ellas la intervención del profesor puede ser clave para su correcto funcionamiento, pero a la vez ser un impedimento para el desarrollo autónomo del alumno.

La respuesta a otra pregunta que me surgió al empezar mi investigación sobre este trabajo, como: ¿cuando podemos decir que una competencia se ha

aplicado correctamente?, tampoco creo que quede resuelta en los estudios hasta ahora realizados. Debido a la fase casi experimental en la que se encuentran este tipo de metodologías que buscan aplicar las competencias, aventurar las líneas por las que podemos introducir las competencias en el aula es posible. Podemos establecer un patrón de actividades, incluso definir las con sus reglas, normas, contenidos, y competencias, pero en general los investigadores del tema tenemos más dificultades cuando se trata de establecer un patrón que permita evaluar esas actividades, y por ende la aplicabilidad de las competencias. En mi propio trabajo reconozco la imposibilidad de poder prestar atención a todos los fenómenos que se irán desarrollando durante las actividades, dadas las limitaciones humanas del docente, elemento de observación principal en procesos evaluativos competenciales. Siempre podemos contar con elementos materiales como rúbricas pero sin la observación del profesor los resultados de las rúbricas serían imposibles.

Como ésta, otras cuestiones que se me plantearon antes de iniciar este trabajo, y considero que si han quedado respondidas, es ¿qué enseña específicamente una competencia?. Por lo que he podido investigar, hay un consenso entre los autores de que las competencias deben ser transmisoras de valores humanos tales como la cooperación, la sociabilidad, la tolerancia, o la empatía. Hacia dónde orientemos las competencias es una virtud de las mismas que permite su versatilidad y nos deja margen para marcarnos unos objetivos que ya demasiado marcados están en cuanto a los contenidos del currículo. Las competencias pues, juegan un papel que considero muy útil equilibrando los contenidos, que están muy determinados, con elementos competenciales que permiten un juego mucho mayor que pueda orientar la misma competencia a distintos objetivos.

Para desarrollar la tesis de este trabajo y relacionarla con aquellos aspectos de los que otros autores han hablado, y también con aquello de lo que no han hecho mención, el trabajo de campo realizado combina la aplicación competencial en el aula a través de actividades que impliquen la reorganización de espacios, pero también incluye la evaluación de las competencias. Debo reconocer que dicha evaluación ha venido muy motivada por todo lo que pude ver y aprender en el centro Nuestra Señora de Montesión de Palma de Mallorca y su nivel de graduación según las asignaturas y los niveles, así como evaluación de todas las competencias

curriculares. En esta línea que se ha centrado mi trabajo he considera muy interesantes los estudios de autores como: Alejandro Hernández Trasobares y Raquel Lacuesta Gilaberte, cuyo trabajo de campo me ha permitido ver como aplicaban las competencias al aula a través de metodologías innovadoras de trabajo grupal. Y más importante aún, he podido ver cómo redireccionaban las competencias hacia objetivos que se habían marcado. Por otro lado, los estudios de Aurelio Villa Sánchez, y Olga Villa Leicea me han servido para comprender que las competencias tienen materias en los que su desarrollo es más adecuado y eficaz que en otros.

Tras la investigación de las obras de diversos autores para la redacción de este Estado de la Cuestión, puedo afirmar que la aplicación de las competencias clave en la educación es un tema cuyo desarrollo sigue en proceso a pesar de los avances realizados. De la misma forma estoy convencido de que poco a poco, gracias al trabajo de los investigadores en la materia, llegará a materializarse algún día una metodología que permita aplicar las competencias de manera eficiente, práctica, y asumible independientemente del entorno material, en todos los centros de enseñanza desde primaria a la universidad.

#### **4. Presentación del ejercicio de campo**

El actual apartado es una breve presentación de aquellos elementos que articulan la estructura del ejercicio de campo llevado a cabo para probar la tesis del trabajo. A lo largo del mismo trabajo analizaré cada parte por separado y más profundidad, haciendo a su vez una revisión crítica de los beneficios e inconvenientes que fueron surgiendo en cada parte así como iba tomando forma el trabajo.

El interés por probar la validez, en cuanto a aplicación de las competencias, de las metodologías que conllevan el rediseño del espacio del aula viene fue creciendo en mi desde que conocí las teorías educativas de la pedagoga María Montessori. Como expliqué en el Estado de la Cuestión sus postulados implicaban la reorganización del espacio del aula para romper con el patrón de clase magistral expositiva clásica. Con ello se pretendía la transformación del aula en una espacio de diálogo en el que la enseñanza se convirtiera en una experiencia de vida

educativa que afianzara en los alumnos la autonomía y la confianza para tomar decisiones y asumir responsabilidades. Las ideas de Montessori implican grandes cambios no sólo en los espacios del aula sino también en los alumnos y profesores. Esos cambios son de tipo emocional y conductual, y surgen como consecuencia de la destrucción del espacio clásico al que están acostumbrados ambos agentes. Si alguien ha entrado alguna vez en un aula de la escuela Nuestra Señora de Montesión de Palma de Mallorca, en las que se ponen en práctica estas teorías, podrá darse cuenta de que el espacio del profesor no está determinado siendo tan simple como eliminar el pupitre del mismo. Al entrar en estas aulas alguien que sea el profesor se siente perdido y forzado de manera natural a deambular por el aula que está sembrada de mesas agrupadas alrededor de las cuales se sientan los alumnos. Es ese continuo deambular por el aula le lleva a interactuar continuamente con todos los alumnos. Este tipo de aulas destruye y transforma, eliminando los rincones de la clase inaccesibles y donde se parapetan los alumnos por espacios abiertos de exposición donde el alumno pasa de ser un agente pasivo de su proceso de enseñanza a uno activo. El profesor como hemos visto también adopta un rol activo, siendo un asistente continuo del proceso de enseñanza y no sólo un emisor de conocimientos enclaustrado en unos patrones monótonos y magistrales

La práctica que he desarrollado para poder probar mi tesis se ha llevado a cabo en otro colegio distinto, cuya línea pedagógica transcurre por vías muy diferentes. Este hecho ha determinado en gran parte la realización de mi experimento imponiendo limitaciones importantes y carencias difíciles de suplir. Para poder llevar a cabo este análisis he tenido que elaborar materiales de creación propia, contar con elementos que se escapaban a mi poder como la organización temporal de las sesiones, o las limitaciones espaciales y de recursos con las que he tenido que lidiar. A pesar de ello el trabajo de campo ha podido llevarse a la práctica y las conclusiones alcanzadas, aunque no las considere totalmente concluyentes me han permitido vislumbrar que si existe una relación entre estas metodologías y la capacidad de aplicar las competencias clave. Agradezco a mi tutor de prácticas: Pere Reure Melià, y a la dirección de Joan Maria Thomas de Palma de Mallorca, colegio donde he realizado el trabajo de campo, su colaboración y permiso para la realización de mi análisis.

Las sesiones que duró el trabajo de campo fueron 3, de las cuales la primera fue una toma de contacto de los alumnos con un formato de clase diferente al habitual en la que no tomé datos sobre los elementos que quería evaluar. Las dos siguientes fueron sesiones caracterizadas por la realización de dos actividades distintas respectivamente en las que tuve en cuenta diferentes elementos relacionados con las competencias que recogí en dos rubricas diferentes elaboradas por mi mismo<sup>2</sup>.

#### **4. 1. Elementos formales del trabajo de campo**

La forma de poder alcanzar los objetivos que me me propuse siguió un guión que combinaba la teoría con la práctica. Primero escogí un tema del contenido del Currículo de Educación Secundaria Obligatoria que sería el elemento teórico a enseñar a los alumnos. Posteriormente, dado que mi intención era probar la validez de las metodologías educativas que implican la redistribución del espacio del aula y su relación con la aplicabilidad de las competencias clave, escogí los elementos y competencias que iba a evaluar. Posteriormente escogí el modelo de organización espacial que iba a utilizar. Dicha forma determinó la manera en la que iba a transmitir el contenido escogido<sup>3</sup>. Para poder hacer investigué diferentes formas de repartir el espacio y sus funciones así como las que se adaptaban mejor al temario que iba a impartir. La puesta en práctica de mis clases adoptó un formato muy distinto al que mis alumnos estaban acostumbrados, con clases expositivas clásicas con el profesor en pie ante ellos. Mi intención era combinar lo que sería una actividad práctica con una clase teórica dando como producto tres sesiones que intercalaron las explicaciones teórico-expositivas con la materialización de las mismas a través de las actividades prácticas. Tomando estos dos recursos: teoría y praxis, articulé las sesiones que evalué mediante observación directa y el uso de rubricas para tomar constancia de mis observaciones.

---

<sup>2</sup> El contenido de las rubricas puede consultarse en el Anexo 2, así como la relación entre los elementos evaluados y las competencias clave.

<sup>3</sup> Las competencias clave curriculares evaluadas en el trabajo de campo pueden consultarse en el Anexo 3.

En el presente apartado analizo en profundidad y con carácter crítico: el grupo de alumnos escogido para el experimento, los alumnos en los que centré mi principal atención, el contenido trabajado, y el sistema de evaluación utilizado.

#### **4. 2. Presentación del grupo**

Mi tutor de prácticas, Pere, disponía de dos grupos de 2º grado de la ESO de los cuales escogí uno de ellos para la realización del experimento. Dicho grupo está conformado por 23 niños y niñas. En el grupo podemos hallar bastantes miembros de origen extranjero de países: de América latina, Asia, y África. Pese a ello no se tiene constancia de problemas con las lenguas cooficiales de la comunidad autónoma. De entre estos 23 alumnos y alumnas encontramos uno de ellos diagnosticado por el Departamento de Orientación que padece trastorno de espectro autista. La conflictividad en el grupo es muy baja y las relaciones entre compañeros son por lo general de cooperación entre ellos y respeto hacia el cuerpo docente.

Durante los meses que fui alumno en fase de observación pude observar diferentes elementos de interés en el grupo que me llevaron a seleccionarlo como base de mi trabajo de campo. En sus días tomé nota de los grupos de amigos que había en el aula, los patrones que desempeñaba cada alumno, y forma de interactuar del grupo con el profesor. Pude ver que el grupo se organizaba como un ente vivo que respondía a los estímulos en patrones más o menos uniformes. Cada vez que el profesor preguntaba alguna cosa relacionada con el temario impartido los alumnos y alumnas que contestaban acostumbraban ser siempre los mismos. Cuando en algunas ocasiones se organizaba algún debate o intercambio de ideas los alumnos y alumnas que llevaban la voz cantante volvían a ser los mismos y mismas que solían intervenir durante las rondas de preguntas. Detrás de ellos intervenían de manera esporádica, y en un plano mucho más secundario, algunos alumnos más, no siempre, ni con una periodicidad como la de los que si intervenían siempre. El resto, por lo general callaba en la mayoría de sesiones. Pronto pude darme cuenta que como contrapunto a aquellos alumnos que intervenían y satisfacían las demandas del profesor al grupo, el resto se camuflaban entre la multitud bajo el abrigo del anonimato. Como he comentado, algunos de estos alumnos no intervinieron nunca en las clases en las que pude asistir como simple observador. Estos patrones de conducta se reprodujeron de forma casi invariable

durante todo ese periodo y puede darme cuenta, aún sin elementos objetivos de evaluación, y sólo con mi observación empírica, que se daba un patrón de comportamientos común, muy definido y normalizado, tanto por el profesor como por los alumnos y qué probablemente la organización espacial del aula tenía que ver en ello.

Una vez que tuve hecho un perfil del grupo consideré que mi evaluación del trabajo de campo sobre el grupo debía concretarse en unos pocos alumnos. Si quería obtener un resultado satisfactorio debía articular un análisis abarcable. Para ello lo hice más concreto y seleccioné tres alumnos, cada uno con unas características propias muy diferenciadas, que supondrían la base de mi trabajo de campo.

#### **4. 3. Los alumnos**

La descripción de los alumnos llevada a cabo en el siguiente apartado se basa por un lado: en mi observación directa sobre ellos en su día a día en clase; y por otro: en la información que conseguí de ellos gracias al Servicio de Orientación del centro, así como la información proporcionada por la experiencia de mi tutor de prácticas con ellos en el transcurso de las clases ordinarias. A fin de salvaguardar su intimidad he decidido utilizar exclusivamente sus nombres de pila.

- **Toni**

Tiene 12 años, natural de Palma, Mallorca. Sufre un trastorno de espectro autista diagnosticado. En todas las asignaturas troncales dispone de adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) dirigidas por el Servicio de Orientación del centro Joan Maria Thomas de Palma de Mallorca. Su relación con el grupo es bastante limitada reduciéndose a unos pocos compañeros, concretamente el que tiene sentado a su izquierda Bernat, con quién parece pasarlo bien; durante las clases ríe en algunos momentos y hace bromas con él. Mantiene una actitud generalmente pasiva en lo que respecta a relacionarse con los demás o a participar en la clase. Es un chico solitario, aunque cuando consigue interacción social parece estar muy interesado en los demás.

- **Xavi**

Tiene 12 años, natural de St. Maria, Mallorca. Un alumno poco aplicado con no demasiado interés en los contenidos de la asignatura. Su relación con los compañeros es variante. Normalmente diría que se relacionaba con normalidad, de forma simpática y bromeando, pero en algunas otras parece ser cargante para sus compañeros debido a un humor fuera de lugar o pesado. Según el día es un alumno que presta mucha atención, pero según otros si la clase no despierta su interés se desmarca haciendo dibujos en el cuaderno. Suele distraerse con facilidad, es muy hablador y se concentra poco.

- **Marwa**

Tiene 11 años, natural de Marruecos. Pese a ser extranjera no tiene problemas de lengua y mantiene una actitud con los muy integrada en el grupo. Su comportamiento destaca respecto del resto de la clase ya que suele intervenir muy a menudo incluso cuando el profesor está haciendo exposición de los contenidos ante la clase. Si se celebra algún debate o se les pregunta alguna opinión Marwa siempre tiene algo que decir. Su relación con los compañeros es muy fluida y creo que no hay muchos compañeros con los que no la haya visto hablar y tratar como si fueran amigos. Tiene mucho interés en los estudios aunque no necesariamente ese interés se refleja en las calificaciones obtenidas hasta la fecha en la que la conocí.

Estos tres perfiles escogidos implican grandes diferencias entre ellos, cosa que me ayuda en mi investigación de la siguiente manera: con Toni quiero observar si la redistribución de mobiliario del aula tiene efectos en su forma de relacionarse con los compañeros. En la alumna Marwa quiero observar si su grado de intervención varia al deshacer el patrón de clase al que está acostumbrada y trasladarla a uno nuevo. Y de Xavi quiero constatar si su nivel de relación social y de interés por la clase aumenta o por el contrario disminuye con una distribución de clase que implique el trabajo en equipo y la interacción social. El estudio de estos tres perfiles en su relación con las dinámicas que implementaré en mis clases servirá de materia prima para mi análisis de la aplicabilidad competencial.

#### **4. 4. Contenido curricular seleccionado**

Como contenido teórico a trabajar tomé el ítem del currículo educativo titulado: «La participación ciudadana en la vida política» (Anexo Dectro 34/2015), del bloque 4 «La justicia y la política» (Anexo Dectro 34/2015). Dicho bloque cuenta con ocho criterios de evaluación subdivididos a su vez en estándares de aprendizaje que deben ser asimilados por los alumnos. Debido al margen con el que contamos los profesores pude elegir qué criterios evaluables y estándares de aprendizaje iba a tener en cuenta durante mis clases, organizando la unidad didáctica tomando como referencia los criterios 4, 5, y 6 del bloque con sus respectivos estándares.

Debido a la imposibilidad de ver todo el contenido en 3 sesiones teórico-prácticas, organicé 4 sesiones que impartí previamente al trabajo de campo, en las que transmití a mis alumnos la mayor parte del temario. Para las clases que se centraron en la realización del trabajo de campo escogí explicar el funcionamiento de un pleno parlamentario, en las dos primeras sesiones, y la celebración de un debate en la tercera. Gracias a este esquema conseguí cuadrar toda la unidad didáctica de la asignatura sin dejarme nada en el tintero. La opción de organizar de esta forma la unidad respondió a la imposibilidad de compaginar el trabajo de campo con el desarrollo de mis prácticas, que implicaban otros elementos de evaluación del grupo. Por ese motivo las 4 primeras sesiones correspondieron a mi periodo de prácticas y las 3 finales al trabajo de campo.

#### **4. 5. Metodología del trabajo de campo**

Para poder evaluar los elementos seleccionados y su relación con las competencias clave, y así cumplir los objetivos marcados, diseñé un método basado en dos rubricas en el que en la primera evaluaba aspectos sobre el alumno y su relación tanto con el grupo de trabajo, la clase, y el profesor; y en la segunda evaluaba todo aquello relacionado con la conducta del alumno dentro de la actividad. En cada sesión utilicé el mismo esquema evaluador para captar todos aquellos elementos y factores que la redistribución espacial del aula generaba en su relación las reacciones del alumno y el margen que daba todo ello para la aplicabilidad de las competencias.

#### **4. 5. 1 Evaluación de los alumnos seleccionados**

A fin de concretar todos aquellos aspectos del aula de los que fui consciente durante mi periodo de observación del grupo, en algo que pudiera ver y tocar elaboré dos rubricas que me permitieran dar forma a lo observado. Dado que opté por usar rubricas tuve que establecer los límites de mi estudio y ceñirme a aquello que los recursos que iba a utilizar me imponía. Un estudio basado en rubricas implicaría mi papel como agente activo de observación del fenómeno de la clase que iba a evaluar. Consideré que según estos recursos me resultaría imposible tomar nota de todos y cada uno de los elementos que quería evaluar si me centraba en el conjunto de la clase, por lo que mi estudio, como he explicado anteriormente, se basó en unos alumnos concretos. No obstante hacer esto no me pareció suficiente para obtener resultados concluyentes. Mientras redactaba las rubricas tomé conciencia de que habría dos tipos de evaluación: uno de tipo objetivo, ligado a si se da un determinado elemento en el aula; y uno subjetivo, referido a la intensidad en la que el elemento se manifiesta. Aunque pudiera percatarme de la presencia de un elemento evaluable con la simple observación de si se da como fenómeno o está ausente en la clase, su nivel de intensidad evaluado al 100% implicaría una observación total de la actividad de los alumnos escogidos en todo momento. Dadas mis limitaciones como profesor preví que la intensidad del fenómeno sería evaluable pero no con unos resultados que me fueran concluyentes sino únicamente orientativos. Partiendo de esta base empecé mi experimento.

La relación de estas metodologías con la aplicabilidad de las competencias en el aula la haría comparando el patrón del que tomé conciencia durante las clases de observación, referido a las conductas de estos tres alumnos, y las evaluaciones a partir de rubricas durante el período que duraron las actividades prácticas. Los resultados serían posteriormente reflexionados críticamente como he hecho en los apartados siguientes de este trabajo.

#### **5. Aplicación de las metodologías en el trabajo de campo**

Este apartado presenta cómo se desarrollaron las sesiones teórico-prácticas, qué organización del espacio se utilizó para cada sesión, y qué actividades llevamos a cabo.

### **5.1. Desarrollo del trabajo de campo: distribución del espacio y actividades realizadas**

Dentro del temario total que vimos, el contenido específico, que corresponde a las sesiones teórico-prácticas que se encontraban dentro del trabajo de campo, el tema trabajado fue el funcionamiento de un parlamento democrático. Si bien previo a estas sesiones dimos el temario entero en clases de tipo expositivo.

#### *Primera sesión*

Mi intención en esta sesión era que los alumnos representaran la actividad ordinaria de un parlamento democrático. La forma de trabajar se organizaría en dos fases, una de trabajo en grupo, y otra de debate. La primera fase se caracterizaría por tomar una posición grupal entorno a si estaban a favor o en contra de un tema proporcionado por el profesor, y cómo defenderían su opinión frente a los otros grupos. La segunda fase sería realizar el debate con toda la clase a través de portavoces de grupo, que se regiría por los roles y protocolos de una sesión de pleno parlamentario.

La clase empezó con la creación de grupos de 4 a 6 miembros. En cuanto estuvieron hechos, organizamos las mesas para que pudieran trabajar<sup>4</sup>. Agrupamos cuatro pupitres formando un cuadrado con los alumnos sentados alrededor. En esta fase trabajaron el tema que les di y acordaron una forma de defender sus argumentos en el posterior debate parlamentario. Una vez hecho esto la organización espacial cambió y en este caso emuló un parlamento en el que los alumnos y alumnas se sentaban enfrentados los unos a los otros, de la misma forma en la que la Cámara de los Comunes del Reino Unido está organizada. En este caso en vez de tener varias filas de parlamentarios optamos por tener sólo dos, una enfrente de la otra. Ante estos se hallaban tres mesas, dos de ellas las ocuparían el/a presidente/a de la cámara y su secretario/a. La tercera mesa serviría de atril desde el que los portavoces de los grupos expondrían las conclusiones a las que su grupo había llegado<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Con la distribución tal y como aparece en el Anexo 1.

<sup>5</sup> La distribución del espacio en este momento puede consultarse en el Anexo 1.

Mientras desarrollábamos la actividad fuimos reproduciendo roles y protocolos parlamentarios que se desempeñan en cualquier cámara democrática actual en sesión plenaria. Mientras la actividad avanzaba fui colando intervenciones mías en las que les instruía sobre conceptos y contenido teórico acerca las cosas que estaban reproduciendo con la actividad. El tema que trataron fue la compra/ venta de armas y su legalización. Los grupos fueron interviniendo y mediante los portavoces exponían si su grupo estaba a favor o en contra y cuales eran sus motivos.

En esta sesión no utilicé ningún elemento de evaluación objetivo más allá de mi simple observación empírica. Mi intención durante todo el proceso fue tomar nota de los grupos a los que los tres alumnos a los que hacía seguimiento se habían unido, y ver si a simple vista se experimentaban cambios significativos entre las sesiones de clase expositiva ordinarias y la actividad teórico-práctica que realizábamos. Consideré que evaluar esta sesión sería complicado, el nuevo formato les ponía en situaciones no conocidas que generarían su sorpresa. El nivel emocional de esta sesión podría influir en los resultados observados, así que decidí evaluarlos únicamente a partir de la siguiente sesión.

### Segunda sesión

La segunda sesión siguió el mismo patrón de organización espacial y de actividad que ya había utilizado en la primera. Los grupos que organizaron los alumnos volvieron a ser los mismos a petición mía. Hice esto para evitar que los alumnos en los que centraba mi estudio se agruparan en el mismo. El tema en esta ocasión cambió, y fue la compra/ venta de animales y su regulación. En este caso si que tomé como herramienta las rubricas que había preparado<sup>6</sup>. Los resultados obtenidos tras mis observaciones empíricas y las reflexiones de los mismos las comentaré a lo largo de los siguientes apartados de este trabajo.

### Tercera sesión

La tercera sesión la planteé de forma distinta a las dos anteriores. El motivo de ello surgió de las observaciones de mi tutor del Trabajo de Final de Máster, en las que me transmitió que el formato parlamentario y su rigurosidad podría haber influido

---

<sup>6</sup> Las rubricas y su contenido pueden consultarse en el Anexo 2.

conducta de los alumnos, alterando su naturalidad y por tanto los resultados del proceso evaluativo,

Es por esto que decidí dar a la clase una estructura menos formal en la que aunque reprodujéramos una actividad semejante a las anteriores sesiones el formato de la actividad y la organización fuera distinto. Para esta sesión heredamos la organización espacial de la fase de trabajo en grupo de las dos sesiones anteriores. En este caso esa organización fue la única de la que nos servimos durante toda la sesión. De nuevo en grupos debían preparar argumentos para un posterior debate con la clase, no obstante en este caso el plan era que pudieran participar todos los miembros y no sólo un portavoz por turnos. Las figuras del/a presidente/a de la cámara y la secretaría habían sido suprimidas y el único árbitro en este caso era el profesor. Esta sesión estuvo marcada por un ambiente mucho menos serio. Aspecto que como comentaré más adelante pareció influir en el interés de alguno de los alumnos evaluados. Por otro lado también pude apreciar que el debate, debido a la falta de formalidad parlamentaria, con el tiempo aconteció en una charla entre individuos más que en un intercambio de opiniones o ideas. A pesar de ello los resultados observados en los tres alumnos en esta sesión fueron de mucha utilidad para la comparación con los formatos anteriores.

#### **6. La relación de los resultados obtenidos con la aplicabilidad de las competencias en el aula**

En el apartado actual expondré que el trabajo de campo realizado y los resultados obtenidos me han llevado a la conclusión de que mi tesis puede defenderse, y que efectivamente hay una notable relación positiva entre la reorganización del espacio del aula y la aplicación de las competencias. No obstante también haré énfasis en la idea de que la reorganización del espacio necesita de elementos como el papel activo del docente para poder desarrollar todo su potencial. El análisis reflexivo de mi tesis será desarrollado en este apartado a partir de los resultados obtenidos tras mi experiencia sobre el terreno<sup>7</sup>. Para hacerlo hablaré de mis reflexiones sobre el pequeño margen del que dispone el profesor para aplicar las competencias curriculares en los formatos de clase expositiva clásica. Para ello tomaré como referencia las clases que pude observar de mi tutor de prácticas, y también las que impartí yo previas al trabajo de campo, con un formato clásico.

---

<sup>7</sup> Los resultados de las observaciones llevadas a cabo durante las sesiones teórico-prácticas pueden consultarse de forma detallada en el anexo 4 y 5.

Expondré las dificultades que considero existen en dicho formato para poder alcanzar los objetivos competenciales que marca el actual currículo. Mostraré la relación entre la distribución del espacio y la aplicación de las competencias durante el trabajo de campo. Y para terminar el apartado expondré mis reflexiones críticas sobre el trabajo de campo desarrollado y la función potenciadora de las competencias.

#### **6. 1. Reflexiones sobre la aplicabilidad de las competencias en el formato expositivo clásico y en las actividades teórico-prácticas desarrolladas en el trabajo de campo.**

Durante el primero periodo de prácticas llevé a cabo la observación de las clases de mi tutor Pere, ahí pude tomar conciencia de una serie de factores presentes en el aula que influían en el desarrollo de las clases. Llegué a la conclusión de que uno de los factores que más determinaba la actividad en el aula era la organización del espacio. A mi llegada al centro vi que esta estaba muy bien definida en patrones que se reproducían aula tras aula, materia tras materia. Su estructura ya conocida por todos exponía el pupitre del profesor al frente de la clase que se extendía varias filas de pupitres alineados frente a la pizarra. Este formato de organización, heredado de metodologías educativas obsoletas y anticuadas se reforzaba en la imposibilidad de poder cambiarlo por las limitaciones del espacio, y el exceso de tiempo que implicaría cambiar los pupitres al inicio de la sesión.

Esta situación común en la inmensa mayoría de colegios de nuestro país influye de forma determinante en la relación alumno-profesor, estableciendo una marcada jerarquía entre los dos agentes. Esto tiene implicaciones en la forma en la que se produce el proceso de enseñanza en los alumnos haciendo que el docente sea visto como una autoridad distante, incluso negativa. A su vez tal situación determina la forma en la que se aplica el contenido, impidiendo el desarrollo de actividades teórico-prácticas tanto por las limitaciones en el momento de reorganizar el espacio como en lo referente a la relación entre el profesor y los alumnos. El conjunto de consecuencias negativas que surgen de la imposibilidad de reestructurar el aula se me hizo latente durante mis observaciones de las clases de mi tutor, y mis propias clases con formatos que seguían los patrones de lo que hasta el momento conocía. A pesar de ello no fui plenamente consciente de hasta que punto tenían implicaciones negativas hasta que tuve la oportunidad de entrar a ver como se desarrollaban las clases en otro centro cuya praxis pedagógica bebe de las teoría de

María Montessori. Dicho centro que colaboró con el desarrollo de este trabajo fue: Nuestra Señora de Montesión de Palma.

A pesar de que el currículo educativo contempla el cumplimiento de todos sus puntos, la realización del apartado referido a las competencias clave acontece una tarea imposible o muy difícil en el formato expositivo clásico. Las competencias necesitan de la variedad de distribución espacial que exige el currículo en el apartado: «Distribución espacio-tiempo. Tipología de agrupamiento» (Anexo Dectro 34/2015) que dice lo siguiente: «Según las actividades que llevemos a cabo, necesitaremos diferentes tipos de agrupamientos: individuales, en parejas, en grupo grande o pequeño, debates, etc» (Anexo Dectro 34/2015). Si nos atenemos a la realidad que implica la aplicación del currículo en espacios de aulas y centros no adaptados a estas exigencias nos damos cuenta de que nos encontramos ante un obstáculo de dimensiones inconmensurables que impide la aplicación del propio currículo educativo. Tal y como dice el propio párrafo anteriormente citado: «(...) por lo que la distribución del espacio debe ser flexible y debe permitir diferentes tipo de intercambios» (Anexo Dectro 34/2015), la necesidad de poder dinamizar el espacio no responde sólo a la necesidad de adaptar el espacio a la realización de actividades sino también a la necesidad de potenciar las habilidades de los alumnos.

La experiencia en el centro Nuestra Señora de Montesión de Palma de Mallorca me permitió comparar su formato de clases con el de Joan Moaria Thomas, sirviéndome para observar las siguientes diferencias.

#### *El profesor como agente activo*

En el formato expositivo clásico el profesor acontece un emisor de conocimientos que se atrinchera ante la los alumnos y se sirve de la pizarra para transmitir su mensaje. En un formato en el que los pupitres estén distribuidos como lo hice yo en la fase de trabajo grupal de mis actividades, basándome en lo visto en el centro Nuestra Señora de Montesión de Palma de Mallorca, el profesor se convierte en un asistente del alumno que le guía durante su proceso de enseñanza protagonizado por el mismo alumno. El papel del profesor adopta un rol activo y le obliga a deambular por el aula ayudando, guiando, y atendiendo a todos los alumnos por igual. Esto no sería posible sin la reorganización del espacio del aula.

### *El espacio como herramienta de cambio*

La distribución debe de eliminar el pupitre del profesor, suprimiendo así el espacio convencional de éste y forzándolo de forma natural a dirigirse a la clase desde diferentes posiciones. Esto rompe con el esquema clásico caracterizado por tener primeras filas a las que el profesor alcanza a atender y las últimas en las que su alcance parece disiparse. Las diferentes formas de organizar el aula no sólo nos permiten practicar diferentes actividades sino que rompen con los roles establecidos en las que determinados alumnos se encuadran según el lugar del aula que ocupan.

### *Las competencias y el espacio del aula*

Al combinar el papel activo del profesor, y el dinamismo en el espacio del aula se potencia que los alumnos acontezcan agentes activos del proceso de enseñanza. Es ahí donde las competencias clave se desarrollan y se aplican con mayor adecuación. Si en el aula existe una organización que fomente el intercambio de mensajes verbales y escritos, y se erige como forma de trabajo normalizada, la competencia Lingüística se desarrollará en perfectas condiciones. Por el contrario si el aula no propicia la comunicación, y esta se reduce a la del profesor-alumno del formato clásico la aplicación de las competencias se manifiesta en su mínima expresión.

### *La evaluación de las competencias como eje de su aplicación*

La metodología seguida en el centro Nuestra Señora de Montesión de Palma de Mallorca parte de la evaluación de las competencias a partir de rubricas que permiten saber si se dan en los alumnos y en que grado. Marcándose como meta observar determinadas competencias en la actividad de los alumnos en el aula se puede trabajar en pro de su aplicación en el proceso de enseñanza. Inevitablemente esto implica una voluntad no sólo de los profesores que elaboran las unidades didácticas y pueden combinar el contenido curricular con la aplicación competencial, sino también de los jefes de estudios, las direcciones de los centros, y la administración, que debería potenciar dicha forma de evaluación.

### *El aula materia*

Pese a no haber tenido oportunidad de probar la experiencia que supone impartir clase en un aula materia, específica de la asignatura de Valores Éticos, si

extraigo algunas conclusiones acerca del tema. Primero cabe destacar que la necesidad de reorganizar el espacio del aula y adaptarlo al seguido de actividades que permitan la aplicación de las competencias exige un aula versátil cuyo espacio sea amoldable en todo momento a aquellas actividades a desarrollar. Esto implica que el aula debe estar preparada tanto en la dimensión como en el mobiliario que contiene, de tal manera que organizar una distribución espacial sea algo que pueda realizarse en pocos minutos, quitando la menor cantidad de tiempo posible a la sesión. En este contexto, un aula específicamente cuyo espacio y mobiliario estén específicamente orientados a las actividades que van a desarrollarse en una asignatura concreta, como es el caso de Valores Éticos, permitiría ahorrar tiempo de organización en una asignatura plagada de actividades en las que cada una exigiría una distribución específica del espacio.

Mi experiencia personal en formatos semejantes de aula se reduce a clases específicas en las que se desarrollaban actividades enmarcadas dentro de la metodología educativa de Aprendizaje Basado en Proyectos, aulas en las que se llevaban a cabo proyectos no sólo de mi asignatura sino de muchas otras. Sin ser una clase materia en el sentido más ortodoxo de la palabra, su espacio era adaptable a las necesidades espaciales y organizativas que las actividades de trabajo en grupo, cooperativo, debates, etc, reclamaban. La realización de mi trabajo de campo, y la práctica desarrollada en aulas proyecto me lleva a la convicción de la necesidad de disponer de un espacio adaptado a las necesidades si lo que se pretende es dinamizar las clases y poder aplicar las competencias clave. Con ello es de suponer que tener a mano un aula específica de la asignatura ampliaría el abanico de opciones y la materialización de actividades diversas orientadas a la aplicación de las competencias.

Las reflexiones extraídas de ambos modelos educativos son muchas y no cabrían en este apartado. La conclusión que las definiría tras mi experiencia en ambos centros, y en el trabajo de campo realizado, es que la aplicabilidad de las competencias clave en el aula implica un papel activo por parte del docente. La aplicación competencial no surge como consecuencia de la simple impartición de tales metodologías sino que exige que el docente tenga voluntad de guiar el aula, y desarrollar actividades destinadas a la aplicación de las competencias. Las

competencias necesitan espacios y actividades predeterminadas para poder ser aplicadas y potenciadas en las aulas.

## **6. 2. Aplicabilidad de las competencias en la actividad de emulación de la praxis parlamentaria. Sesión 2, fase 1 : trabajo en grupo.**

En la actividad en la que desarrollamos la actividad de un día de parlamento reproducimos el trabajo de los grupos parlamentarios y para ellos tuvimos que reestructurar todo el espacio del aula. Primero, en la fase de trabajo en grupo la organización de las mesas fue en grupos de cuatro pupitres, con los alumnos sentados alrededor. Esto permitió que se generara una situación de debate en la que nadie ocupaba un lugar primordial en la mesa ya que todos estaban sentados en círculo. Gracias a esta organización todos podían hablar viéndose las caras, y a la vez tomar notas mientras se intercambiaban ideas. En esta situación como puede verse en las rubricas alumnos como Toni, habitualmente cerrados a sus compañeros, con muy poca o ninguna participación ni relación con ellos, experimentaron un aumento considerable de su relación con el grupo. Del mismo modo mantuvo una participación muy activa en la toma de decisiones y una actitud de escucha activa y interés por responder a las preguntas que como profesor lancé a la clase.

En general, en esta sesión pude comprobar que la competencia *Lingüística* se desarrolló notablemente en Toni y Marwa gracias a este tipo de formato de espacio y actividad, favoreciendo la utilización del lenguaje tanto verbal como escrito. Observándoles también pude comprobar que la competencia *Aprender a Aprender*, que se fundamenta en el desarrollo de las habilidades sociales, el trabajo en equipo, y la formación de opiniones, consiguió aplicarse de forma muy adecuada. El *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* que recoge la planificación, toma de decisiones, y participación en la asunción de responsabilidades también se vio favorecida haciendo que ambos tomaran decisiones junto a sus grupos acerca de los argumentos a defender. Xavi, fue el único alumno cuyos resultados en las rubricas se salieron de la norma que marcaron sus compañeros, haciendo que en su caso la organización espacial, y la actividad, no favorecieran la aplicación de ninguna de las competencias.

El caso de Xavi fue el único que me indica a pensar que bien la organización espacial no favorece sus aptitudes personales. O por otro lado la actividad no

despertó en él el interés suficiente. La limitación de mi estudio no alcanzó a poder averiguar de forma objetiva si alguna de las dos posibilidades se daba. No obstante la conclusión personal que extraigo es que su perfil de alumno, algo alborotado y desinteresado por las clases, por lo general no es compatible con las organizaciones que impliquen actividades de trabajo grupal.

### **6. 3. Aplicabilidad de las competencias en la actividad de emulación de la praxis parlamentaria. Sesión 2, fase 2: debate parlamentario.**

En lo correspondiente a los momentos posteriores en los que el grupo ya había acordado qué argumentos defenderían y pasamos a la ronda en la que los portavoces exponían sus conclusiones y se debatía en el pleno, los alumnos ocuparon sus asientos como parlamentarios. Aquí la formación en círculo cambió y llevó a los grupos a ocupar asientos que permitían que el grupo siguiera junto, pero a lo largo las filas de sillas, como pasa en el parlamento británico. Por lo que estaban algo más aislados los unos de los otros. Por algún motivo esta nueva forma de organización llevó a que la conducta de Toni fuera la contraria a la que había tenido en el formato anterior. No obstante Marwa siguió siendo participativa, y Xavi continuase sin demasiados signos de interés.

Considero que la nueva distribución que rompía los círculos creados, probablemente llevó a que alumnos como Toni se sintieran algo expuestos y menos atendidos por sus compañeros en el momento de opinar y hablar. En cambio alumnas como Marwa siguieron en la misma línea, probablemente debido a su perfil más extrovertido y participador. En el caso de Toni las competencias *Conciencia Cultural* probablemente que se hubiera desarrollado adecuadamente si hubiera expuesto los argumentos de su grupo, aunque no fuera como portavoz ya que no fue elegido, sino como una intervención en el pleno, y los hubiera comentado con otros grupos, o hubiera formulado preguntas que permitieran el debate. Esto hubiera permitido el intercambio de significados y opiniones entre diferentes grupos que la competencia fomenta. Por ende la competencia *Lingüística* en este caso tampoco estuvo presente, y por tanto la competencia *Aprender a Aprender* encargada de las habilidades sociales tampoco tuvo cabida.

Aunque el caso de Marwa fue totalmente distinto al de Toni, su alta participación en esta fase fue en contra de la aplicación de las competencias. La

alumna manifestó una actitud impositiva al exponer sus argumentos y su incapacidad de discutirlos de forma razonable con sus compañeros, desvirtuó el debate, aspecto que jugó retroceso de competencias. No hubo espacio para que la comunicación entre los alumnos de la competencia *Lingüística* se desarrollara, o el entendimiento entre diferentes grupos sociales que contempla la competencia *Conciencia cultural*. Consecuentemente las habilidades sociales de *Aprender a Aprender* o los valores para vivir en las sociedades democráticas tampoco pudieron desarrollarse haciendo que la competencia *Social y cívica* no se aplicara.

Xavi y su baja participación en la actividad no permitieron observar la aplicación de ninguna de estas competencias, siendo a su vez algo que permite aventurar que la actividad no despierta el interés de todos los alumnos.

#### **6. 4. Aplicabilidad de las competencias en la actividad de debate por grupos en el aula.**

##### **Sesión 3.**

Como ya comenté anteriormente esta sesión tomó un formato parecido en cuanto actividad práctica, pero muy distinto en cuanto a formato rehuyendo de las formalidades que albergaba la actividad en la que reprodujimos la sesión parlamentaria. Mi intención fue evitar influyeran en el correcto desarrollo del comportamiento natural de los alumnos. La actividad se basó en organizar grupos de trabajo que tomaran una decisión conjunta sobre si estaban a favor o en contra de un tema determinado, y posteriormente acordaran un orden de argumentos sobre su postura que defender para continuar con un debate con la clase arbitrado por el profesor. La principal diferencia con el formato anterior es que ahora los alumnos del grupo podrían intervenir sólo con levantar la mano y pedirlo.

En la fase en la que los grupos conformaban la opinión que iban a defender conjuntamente organicé la clase tal y como lo hice en la fase de trabajo en grupo de la anterior actividad. No obstante esta vez el espacio con los compañeros alrededor no despertó en Toni el interés que tuvo anteriormente. Haciendo que la competencia *Lingüística* no se desarrollase a penas en esta ocasión. Del mismo modo las habilidades sociales de la competencia *Aprender a Aprender* tampoco. No hubo toma de decisiones ni hubo participación con el grupo por lo que la competencia *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* tampoco pudo aplicarse. En esta sesión la organización de los pupitres como espacios de debate e intercambio de opinión no

dio el resultado esperado y llevó a que en el caso de Toni no pudiera certificar la aplicación de ninguna de las competencias. Competencias como la *Social y cívica* no pudieron observarse, por lo que las rubricas no pudieron hacerse eco de su aplicación. Al no participar ni durante la planificación de los argumentos con el grupo asignado, ser partícipe de las relaciones interpersonales del grupo, dicha competencia no fue debidamente aplicada.

El caso de Xavi fue distinto, si se relacionó activamente con el grupo poniendo en práctica habilidades sociales y comunicativas pero por otro lado lo hizo de forma breve y perdiendo el interés rápidamente. En algunos momentos participaba activamente y parecía que las competencias encargadas de lo anteriormente comentado se aplicaban con normalidad, pero la rápida pérdida de interés por su parte volvió a mostrar que en la actividad algo fallaba.

La última alumna evaluada Marwa nuevamente participó de forma muy activa y en su caso la aplicación de las competencias fue satisfactoria. No obstante pude observar que su actitud volvía a ser impositiva con los compañeros, haciendo que ella llevara la voz cantante de las decisiones que tomaban. Este aspecto me permitió ver que el formato de la actividad que implicaba la distribución del espacio en círculos de debate, daba rienda suelta a alumnas como Marwa, pero a su vez impedía que las competencias se desarrollaran en el resto de compañeros.

#### **6. 4. 1 Valoraciones sobre la aplicabilidad de las competencias en los formatos de clase utilizados.**

Basándome en el producto de mis evaluaciones hechas durante las sesiones considero probada mi tesis. Tras el experimento pienso que las competencias tienen un mayor y notable margen de desarrollo en las clases en las que he reorganizado el espacio respecto de las clases en formato expositivo clásico observadas e impartidas. Las conductas de Toni, y Marwa han fundamentado mi certeza sobre esta afirmación. A pesar de ello debo reconocer que el caso de Xavi supone un problema que me plantea ciertas dudas y que a continuación comentaré.

La distribución del espacio en las sesiones teórico-prácticas ha sido fundamental para poder aplicar las competencias de manera adecuada. En el caso de Toni esto se hace evidente en la segunda sesión, donde los espacios diseñados para las actividades fomentan sus aptitudes sociales y comunicativas. La distribución de los pupitres y el espacio de trabajo grupal se tradujo en una participación como

nunca antes vista, y una aplicación de competencias acorde a la actividad y el contenido trabajado. No obstante la obertura del espacio grupal a toda la clase en la ronda de debate parlamentario hizo que su actitud participativa decayera y con ella toda posibilidad de aplicar las competencias. En la siguiente sesión, la tercera, el debate en grupo volvió a reproducirse pero esta vez mostrando el desinterés de Toni. Al no participar activamente no pudieron darse los espacios de aplicación de las competencias.

Toni en dos distribuciones iguales, el de debate grupal en una sesión, y en otra, sin tener en cuenta ahora el debate parlamentario, tuvo una conducta totalmente distinta, cosa que determinó la aplicabilidad de las competencias. En la segunda sesión participó activamente de la disposición espacial que le proporcioné, y con ello las competencias pudieron percibirse en las rubricas. No obstante en la tercera sesión, ante la misma distribución espacial y un formato de actividad semejante, su actitud no interesada determinó que ninguna de las competencias pudiera aplicarse. A pesar de esto, el hecho de que en la segunda sesión su actividad en clase fuera mucho mayor de la que nunca había tenido, en los formatos clásicos en los que había sido alumno mío, me indica a pensar que la distribución del espacio ha sido clave para poder desarrollar las competencias que constaté en la segunda sesión. Su voluntad de participar ha sido importante, y ha determinado la aplicación de las competencias, pero de no ser por el espacio que le proporcioné para hacerlo probablemente nunca podría haberlo hecho por mucha voluntad que hubiera tenido.

En cuanto a Marwa, su desarrollo en las distribuciones espaciales que diseñé claramente ha potenciado su participación y ha permitido que las competencias clave estuvieran presentes en la segunda y tercera sesión. Por otro lado al observar a esta alumna he podido darme cuenta de que la potenciación ha sido excesiva y ha llevado a que Marwa juegue un papel en la clase como agente que desarrolla las competencias clave pero que a la vez impide que las desarrollen los demás. Dados los resultados me inclino a pensar que la distribución del espacio ha fomentado que Marwa fuera mucho más comunicativa con sus compañeros, fuera capaz de intercambiar opiniones, comprender otros puntos de vista, y resolver problemas mediante la iniciativa y el desarrollo de soluciones conjuntas. A pesar de ello en demasiadas ocasiones su perfil participativo y activo se vio desmesuradamente

aupado y llevó a situaciones en las que Marwa se imponía con fuerza a la voluntad de sus compañeros.

Considero que las competencias clave se aplicarán en la medida en la que todos los alumnos sean partícipes de ellas. Todas las competencias implican la relación interpersonal ya sea para intercambiar un mensaje, solucionar un problema, o comprender una cultura ajena. Su aplicación con Marwa en la mayor parte de la sesiones fue así. No obstante en algunos momentos fue de tal modo que ella hablaba gracias a los espacios que yo había diseñado pero no se comunicaba, ya que no intercambiaba mensajes con nadie, sólo exponía sus puntos de vista. Otras veces sacaba su vena emprendedora y aportaba soluciones a problemas importantes, pero sus soluciones no contaban con la integración de ideas ajenas. En definitiva Marwa me desvela que los espacios diseñados han potenciado la aplicabilidad de las competencias clave de forma muy satisfactoria, pero que el perfil de alumna al que pertenece con facilidad puede hacer que se salga de lo esperado para acontecer en un escenario en el que las competencias dejan de manifestarse.

El último alumno evaluado, Xavi, es un caso en el que las distribuciones espaciales que generé para mi trabajo de campo, y las actividades realizadas no han servido para fomentar la aplicación de las competencias curriculares. Cabe decir que la conducta del alumno, en las sesiones anteriores en formato expositivo clásico tampoco permitía el desarrollo de las mismas. Xavi pertenece a un perfil de alumno al que mis planificaciones sobre las sesiones no han sabido dar un espacio de desarrollo como alumno. El poco tiempo del que dispuse para poder desarrollar el trabajo de campo me impidió poder ser consciente de esta realidad a tiempo. Una ampliación del periodo quizá hubiera podido determinar que fallaba en la actividad, o la distribución del aula, que impedía el desarrollo de Xavi como alumno y la aplicación de las competencias.

Su actitud siempre desinteresada en su mayor parte podría indicarnos a pensar que las metodologías aplicadas no tienen validez o no sirven como medio de aplicación de las competencias, o ni cumplen función como estrategias educativas de enseñanza. No obstante me apoyo en el análisis de sus dos compañeros que si han demostrado cambios positivos, para considerar que Xavi es un caso a parte con unas características que no he conseguido desentrañar durante el trabajo de campo y que despertarán mis dudas durante mucho tiempo.

Como valoración de mi trabajo de campo realizado con los tres alumnos creo que ha tenido más influencias positivas en ellos que negativas. Ha mostrado servir para la aplicación de la competencias clave a través de dinámicas de clase que implicaran la reorganización del espacio del aula. Aunque quizá los estudios que he realizado son limitados debido al tiempo y los recursos utilizados, creo que estoy en disposición de argumentar que si existe una tendencia clara hacia el desarrollo de las competencias en los formatos que implican la reorganización del espacio del aula.

## **7. Conclusiones**

Tras mi experiencia en las aulas como profesor en prácticas del máster, me he dado cuenta de muchos factores y agentes distintos que influyen en la forma de dar una clase. Estos aspectos a menudo exentos en las explicaciones formales que recibí durante las clases teóricas, son fruto la práctica diaria y la evaluación que uno mismo puede hacer tanto de la realidad significativa y material que le envuelve, como de su propia forma de acercarse a dicha realidad. En esta línea, uno de los aspectos que más he podido percibir, es que los recursos de los que dispone el profesor son determinantes en el desarrollo de su labor docente. Elementos tan prácticos y materiales como los pupitres, y su distribución influyen, como hemos visto, de forma determinante en otros aspectos mucho más teóricos como el contenido y los temas que se trabajan. Mientras asistí como observador a las clases de mi tutor de prácticas, pese a su gran profesionalidad y lo mucho que pude aprender de él, pude constatar que su formato de clase seguía el patrón de la clase expositiva clásica, y que este era periódico e igual en todas las sesiones. Los pupitres se levantaban en filas frente a la pizarra ante la que se hallaba el docente sermoneando conceptos y explicaciones a sus alumnos. De tal situación cabe esperar que un modelo tan limitado implique consecuentemente una limitación del margen que se tiene para experimentar o probar métodos alternativos de impartir la temática trabajada. Este sistema de impartir clases se retroalimenta cuando las explicaciones teóricas se adaptan a él, y los materiales utilizados que se le proporcionan a los alumnos. Poco a poco se va afianzando el modelo en el que el

principal factor que lo beneficia es la comodidad de lo conocido y práctico. Las consecuencias que genera lleva desde la creación de roles determinados en el conjunto del aula a la pérdida del sentido y la banalización de la experiencia educativa dentro de la clase.

Un formato diferente, en el que la organización de la clase se transforme buscando generar espacios de comunicación, implicará un punto de aproximación a la temática distinto, una puesta en marcha de un formato teórico-práctico en el que el tema seguirá siendo el mismo, no obstante los espacios que se generarán permitirán que las competencias curriculares puedan aplicarse. Si la clase permite la aplicación de las competencias curriculares, esta se nutrirá de los valores morales y normas cívicas que las competencias clave pretenden transmitir a la educación. Las relaciones del alumno con el entorno que Maria Montessori ya teorizaba hace cien años serán aquellas que transformen el aula en un espacio donde se produzcan experiencias vitales que irán más allá de los contenidos teóricos. Experiencias que enseñen a los alumnos a interrelacionarse con su entorno social y materia de manera sana y moral haciendo que todo lo teórico aprendido en el su paso por la institución educativa tenga una aplicación práctica en la vida real.

Durante los últimos meses he podido observar que el formato de impartición de la clase determina la presencia de las competencias al menos en su grado de intensidad. Es evidente, que la Competencia *Lingüística* se va a seguir dando en una clase de formato clásico. La competencia recoge que para su correcta aplicación se debe fomentar el desarrollo escrito y oral de los alumnos. Si fuéramos ortodoxos el simple hecho de copiar en sus cuadernos todas y cada una de las explicaciones que el profesor les da ya implicaría el cumplimiento del 50% de la competencia. No obstante en un formato de clase mucho más abierto y dinámico, en el que el alumno se sienta como un agente partícipe de su propio proceso de enseñanza, la actitud competencial del alumno aumentará, y se verá mucho más fluida su relación con las competencias del currículo. Si por ejemplo fomentamos el trabajo en equipos, o cooperativo, la comunicación oral se multiplicará considerablemente al ser uno de los fundamentos básicos de este tipo de estrategias educativas. Mediante los estudios que he podido desarrollar con mi trabajo de campo he podido llegar a la conclusión de que el formato de clase tiene una influencia innegable en el desarrollo de las competencias y que una sesión bien orientado hacia los objetivos

competenciales generará actividades en las que se pongan en práctica todas y cada una de las competencias del currículo.

Mientras duró el periodo de observación también pude darme cuenta de que una clase se articula alrededor de diferentes agentes que interaccionan entre ellos y a la vez se interrelacionan con distintos elementos implicados en el proceso de enseñanza. Dichos agentes son el docente, y el alumnado por separado. Estos en el aula pueden desarrollar roles totalmente distintos según la praxis que articule las sesiones. Su rol, activo o pasivo respecto del proceso de enseñanza dependerá de qué recursos se vean implicados en el proceso. Es aquí donde entran los elementos con los que interrelacionan dichos agentes. Esos recursos pueden ser varios, desde el tema que se trabaja, a los pupitres y su ubicación en el espacio, las TIC que se tengan, los apuntes y libros, o la dimensión y posibilidades del aula.

Una clase con recursos será una clase en la que se puedan desarrollar actividades variadas que permitan la adaptación del temario para transmitirlo de formas más dinámica, y favorecer así el proceso de aprendizaje, pero también de la puesta en práctica de las competencias curriculares. Tras impartir clase en el colegio Joan Maria Thomas he podido comprobar que los recursos a mi alcance han sido más bien pocos y en algunos casos obsoletos, citando para el caso ordenadores anticuados cuyo funcionamiento defectuoso ralentizaba las explicaciones mediante proyecciones. Quizá el elemento más conflictivo en el momento de desarrollar actividades que dieran algo de dinamismo a los temas que estábamos viendo fue la imposibilidad de movernos de forma cómoda en el aula ante la dificultosa tarea de organizar los pupitres en aulas no preparadas para su movimiento. Cada aula contaba con un número de sillas y mesas que saturaba el espacio, pensadas para permanecer en filas pero no para ser trasladadas o reorganizadas. Pese a ello cabe decir que conseguí reestructurar el espacio del aula en al menos 3 ocasiones, respondiendo a la necesidad de mis actividades.

Una reflexión extraída de este proceso es que el entorno material es totalmente determinante en los procesos de enseñanza, e influye en la aplicación del contenido y las competencias clave. A pesar de ello un alto porcentaje de éxito al organizar la clase depende también de la actitud del docente, un profesor con voluntad de transformar su clase teórica en una actividad dinámica educativa siempre sabrá qué hacer con aquello que tenga a mano por poco que sea. Del

mismo modo que un profesor sin aspiraciones se encontrará desmotivado ante la clase con más recursos que podamos imaginar. El papel del docente debe ser activo ante el proceso de enseñanza rompiendo con el rol natural de plantarse ante los alumnos con la lección a enseñar ese día y una vez terminada dar por acabada la clase. La capacidad para adaptarnos al entorno y transformar la educación en algo que transmita valores, y convierta a los alumnos en personas con valores depende del entorno y del profesor.

## 8. Referencias bibliográficas

### Libros:

- Berger, P. Luckman, T. (1966). (Ed: 1996). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Montessori, M. (1909). (Ed: 2003). *El método de la pedagogía científica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Neill, A. (1960). (Ed: 1982). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Piaget, J (1977) *El juicio y razonamiento en el niño*, Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

### Artículos:

- Hernández, A. Lacuesta, R. (2007), *Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar. Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*. La Rioja: Universidad de la Rioja. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2232506>
- Moya, J. (2008), *Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo*. *Revista Currículum*. (nº21). pp. 57-78. Recuperado de: [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/14117/Q\\_21%282008%29\\_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/14117/Q_21%282008%29_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pérez, E. Mestre, M. Martí, M. Samper, P. (1996). *Orígenes históricos del libro de J. Piaget sobre "El juicio moral en el niño": sus fuentes filosóficas y científicas*. *Revista de historia de la psicología*. Volumen 17. (nº3-4). pp. 135-144. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=68574>
- Serrano, J. Pons, R. (2011), *El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*, *Reide*, Volumen 13 (nº1). Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.phpscript=sci\\_arttext&pid=S160740412011000100001](http://www.scielo.org.mx/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S160740412011000100001)
- Villa, A. Villa, O. (2007). *El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades*. *Educar*. (nº40) RACO. pp. 15-48. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/119469>

## **Documentos**

- Anexo Decreto 34/2015 del 15 de Mayo por el cual se establece el currículo de educación secundaria obligatoria en las Isla Baleares.

## **9. Bibliografía consultada**

### **Libros**

- Zábala, A. Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Grao.

### **Artículos**

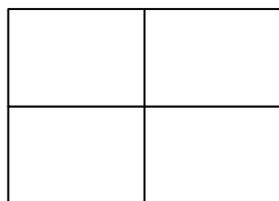
- González, J. Nortes, A. (1993). *Estudio de algunas cuestiones de estadística descriptiva según la Teoría de Piaget*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (nº16). Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=286638>
- Herrero, R. (2014). *El papel de las TIC en el aula universitaria para la formación en competencias del alumnado*. *Revista de Medios y Educación*. (nº45). Córdoba. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/46215>

### **Páginas web**

- <https://rosanbosch.com/es/proyecto/escuela-vittra-telefonplan>
- <https://www.educaixa.com/es/-/cuando-la-escuela-no-lo-parece-el-modelo-vittra>
- <https://dialnet.unirioja.es/>
- <https://colegiomontesion.es/web/>
- [https://vittra.se/ostertalje/?gclid=Cj0KCQjwrdjnBRDXARIsAEcE5YkmyubckEmBkt02KHry1r\\_iRidoJFsfSe\\_dEQ8zYUVyzXtVzOlzfZaUaAi\\_dEALw\\_wcB](https://vittra.se/ostertalje/?gclid=Cj0KCQjwrdjnBRDXARIsAEcE5YkmyubckEmBkt02KHry1r_iRidoJFsfSe_dEQ8zYUVyzXtVzOlzfZaUaAi_dEALw_wcB)
- [http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum\\_IB/educacio\\_secundaria\\_lomce\\_.htm](http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/educacio_secundaria_lomce_.htm)

## Anexo 1: Distribución espacial

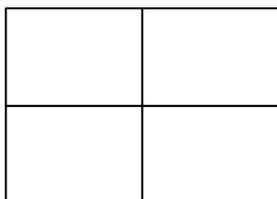
- Fase de trabajo en grupo: (primer, segunda y tercera sesión).



Pupitres grupo 1



Pupitres grupo 2

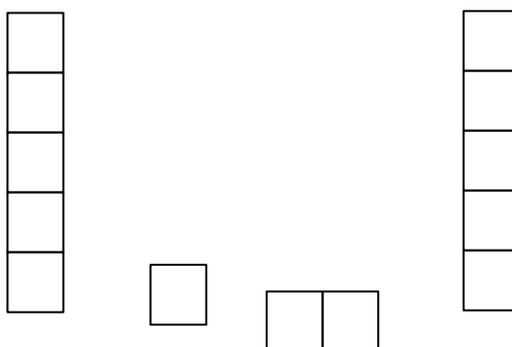


Pupitres grupo 3



Pupitres grupo 4

- Los alumnos se sentaban alrededor de los cuatro pupitres en grupos de 4 a 6 miembros y debatían cómo iban a organizar la defensa de sus argumentos en el pleno.
- Fase de debate parlamentario (sólo primer y segunda sesión)



- Las dos filas de pupitres corresponden a los que hacían de parlamentarios. Los dos de en medio derecha son los que ocupaban el/la presidente/a y el/la secretario/a. El único pupitre separado del resto servía de atril desde el que hablar a la cámara.

## ANEXO 2 – Plantilla de rubrica utilizada

### A - Elementos relacionados con su comportamiento con el grupo

Competencias evaluadas	Elementos evaluables	SI	NO	NO SE APRECIA
1 (A. a aprender, C. Lingüística)	Se relaciona activamente con el grupo de trabajo que se le ha asignado			
2 (Sentido de iniciativa y emprender, C. Social y cívica)	Mantiene una actitud de participación en las decisiones del grupo que se le ha asignado			
3 (A. a aprender C. Lingüística)	Intervenciones preguntando al profesor acerca de las reglas y la organización de la actividad			
4 (C. Lingüística)	Mantiene una actitud de escucha activa y presta atención a las explicaciones teóricas			
	Tiene motivación por responder a			

5 (C Lingüística)	preguntas propuestas por el profesor durante las explicaciones teóricas.			
----------------------	--	--	--	--

**B - Elementos relacionados con la actividad**

Competencias evaluadas	Elementos evaluables	POCO (0-1 VECES)	ALGUNAS (2-3 VECES)	MUCHO (3-4 VECES)
1 (A. a aprender)	Intervenciones motivadas por el profesor, responde a preguntas directas			
2 (C. Cultural)	Intervenciones en el pleno cuando un compañero expone, preguntando por el tema en cuestión			
3 (C. Cultural, C. Lingüística)	Intervenciones en el pleno cuando le toca su turno.			
4 (A. a aprender, S. Iniciativa y emprender)	Exposición de sus argumentos y los de sus compañeros de forma ordenada y clara			
	Respeto las intervenciones de			

5 (C. Lingüística, A. a aprender, C social y cívica)	sus compañeros cuando él expone y responde de forma adecuada			
--	---	--	--	--

### **Anexo 3 – Competencias trabajadas**

Seguidamente se presenta el orden de las competencias evaluadas en el trabajo de campo. Han sido transcritas del texto que contienen en el Currículo Educativo de la asignatura Valores éticos.

#### *Comunicación lingüística*

Favorece la comunicación tanto del lenguaje verbal como escrito y la valoración crítica de los mensajes explícitos e implícitos que aparecen en diversas fuentes, posibilita también el enriquecimiento de vocabulario.

#### *Aprender a aprender*

Fomenta la conciencia de las propias capacidades. También fomenta el estímulo de las virtudes y habilidades sociales, el trabajo en equipo, la información y la opinión, que favorecen también los aprendizajes posteriores.

#### *Competencias sociales y cívicas*

Propicia la adquisición de habilidades y virtudes cívicas para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática. También contribuye a mejorar las relaciones interpersonales al formar al alumno para que tome conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones.

#### *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*

Se desarrollan iniciativas de planificación, toma de decisiones, participación y asunción de responsabilidades.

#### *Conciencia y expresiones culturales*

Se relaciona principalmente con el hecho de conocer y valorar las manifestaciones y los logros relevantes y el significado que tienen en diferentes grupos y sociedades.

## ANEXO 4 - RUBRICAS CON LOS RESULTADOS DE LAS OBSERVACIONES EN CADA ALUMNO

### Rubrica TONI CLASE 1 y 2

A - Elementos relacionados con su comportamiento con el grupo

Competencias evaluadas	Elementos evaluables	SI	NO	NO SE APRECIA
1 (A. a aprender, C. Lingüística)	Se relaciona activamente con el grupo de trabajo que se le ha asignado	X	X	
2 (Sentido de iniciativa y emprender, C. Social y cívica)	Mantiene una actitud de participación en las decisiones del grupo que se le ha asignado	X		X
3 (A. a aprender C. Lingüística)	Intervenciones preguntando al profesor acerca de las reglas y la organización de la actividad		X	X
4 (C. Lingüística)	Mantiene una actitud de escucha activa y presta atención a las explicaciones teóricas	X X		
	Tiene motivación			

5 (C Lingüística)	por responder a preguntas propuestas por el profesor durante las explicaciones teóricas.	X		X
----------------------	--	---	--	---

**B - Elementos relacionados con la actividad**

Competencias evaluadas	Elementos evaluables	POCO (0-1 VECES)	ALGUNAS (2-3 VECES)	MUCHO (3-4 VECES)
1 (A. a aprender)	Intervenciones motivadas por el profesor, responde a preguntas directas	X	X	
2 (C. Cultural)	Intervenciones en el pleno cuando un compañero expone, preguntando por el tema en cuestión	X X		
3 (C. Cultural, C. Lingüística)	Intervenciones en el pleno cuando le toca su turno.	X X		
4 (A. a aprender, S. Iniciativa y emprender)	Exposición de sus argumentos y los de sus compañeros de forma ordenada y clara	X X		
	Respeto las			

5 (C. Lingüística, A. a aprender, C. Social y cívica)	intervenciones de sus compañeros cuando él expone y responde de forma adecuada	X X		
---	--	-----	--	--

### Rubrica – Xavi CLASE 1 y 2

#### A - Elementos relacionados con su comportamiento con el grupo

Competencias evaluadas	Elementos evaluables	SI	NO	NO SE APRECIA
1 (A. a aprender, C. Lingüística)	Se relaciona activamente con el grupo de trabajo que se le ha asignado	X		X
2 (Sentido de iniciativa y emprender, C. Social y cívica)	Mantiene una actitud de participación en las decisiones del grupo que se le ha asignado			X X
3 (A. a aprender C. Lingüística)	Intervenciones preguntando al profesor acerca de las reglas y la organización de		X X	

	la actividad			
4 (C. Lingüística)	Mantiene una actitud de escucha activa y presta atención a las explicaciones teóricas		X	X
5 (C. Lingüística)	Tiene motivación por responder a preguntas propuestas por el profesor durante las explicaciones teóricas.		X X	

**B - Elementos relacionados con la actividad**

Competencias evaluadas	Elementos evaluables	POCO (0-1 VECES)	ALGUNAS (2-3 VECES)	MUCHO (3-4 VECES)
1 (A. a aprender)	Intervenciones motivadas por el profesor, responde a preguntas directas	X X		
2 (C. Cultural)	Intervenciones en el pleno cuando un compañero expone, preguntando por el tema en cuestión		X X	
3 (C. Cultural, C. Lingüística)	Intervenciones en el pleno cuando le toca su turno.	X X		
4	Exposición de sus			

(A. a aprender, S. Iniciativa y emprender)	argumentos y los de sus compañeros de forma ordenada y clara	X	X	
5 (C. Lingüística, A. a aprender, C. Social y cívica)	Respeto las intervenciones de sus compañeros cuando él expone y responde de forma adecuada	X		

### Rubrica – Marwa CLASE 1 y 2

**A - Elementos relacionados con su comportamiento con el grupo**

Competencias evaluadas	Elementos evaluables	SI	NO	NO SE APRECIA
1 (A. a aprender, C. Lingüística)	Se relaciona activamente con el grupo de trabajo que se le ha asignado	X X		
2 (Sentido de iniciativa y emprender, C. Social y Cívica)	Mantiene una actitud de participación en las decisiones del grupo que se le ha asignado	X X		
	Intervenciones preguntando al			

3 (A. a aprender C. Lingüística)	profesor acerca de las reglas y la organización de la actividad	X	X	
4 (C. Lingüística)	Mantiene una actitud de escucha activa y presta atención a las explicaciones teóricas	X	X	
5 (C Lingüística)	Tiene motivación por responder a preguntas propuestas por el profesor durante las explicaciones teóricas.	X X		

**B - Elementos relacionados con la actividad**

Competencias evaluadas	Elementos evaluables	POCO (0-1 VECES)	ALGUNAS (2-3 VECES)	MUCHO (3-4 VECES)
1 (A. a aprender)	Intervenciones motivadas por el profesor, responde a preguntas directas	X	X	
2 (C. Cultural)	Intervenciones en el pleno cuando un compañero expone, preguntando por el tema en cuestión		X	X
3	Intervenciones en el pleno cuando le		X	X

(C. Cultural, C. Lingüística)	toca su turno.			
4 (A. a Aprender, S. Iniciativa y emprender)	Exposición de sus argumentos y los de sus compañeros de forma ordenada y clara	X		X
5 (C. Lingüística, A. a aprender, C. Social y cívica)	Respeto las intervenciones de sus compañeros cuando él expone y responde de forma adecuada	X		X

## Anexo 5 - Elementos evaluables identificados durante las sesiones

Los elementos evaluados que no aparecen en el siguiente apartado no han podido ser apreciados en los alumnos. Los comentarios corresponden al número de elemento evaluable que tienen a su izquierda. Las competencias observadas son las que se pudieron percibir durante el desarrollo de cada fase, aunque su presencia fuera poca.

- Evaluación de Toni

- Segunda Sesión:

Fase e trabajo en grupo

<i>Fase de trabajo en grupo</i>	
<b>Elementos evaluables identificados:</b>	1), 2), 4), 5).
<i>Comentarios sobre los elementos observados:</i>	
<p>➤ 1). Se relaciona activamente con el grupo, interviene como uno más, y sus compañeros le escuchan.</p> <p>➤ 2). Decide junto a sus compañeros, y vota los argumentos que defenderán.</p> <p>➤ 4). Su actitud hacia mi es de escucha activa y parece más interesado de lo normal cuando explico.</p> <p>➤ 5). Siente interés por responder a las preguntas que hago al conjunto de la clase. Aspecto nunca visto en las anteriores clases.</p>	
<b>- Desarrollo competencial observado:</b>	Aprender a Aprender, Lingüística, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Social y cívica.

Fase de debate parlamentario

<i>Fase de trabajo en grupo</i>	
<b>Elementos evaluables identificados:</b>	1),
<i>Comentarios sobre los elementos observados:</i>	
<p>➤ 1). Responde a alguna pregunta que le hago, pero sin demasiado interés.</p>	
<b>- Desarrollo competencial observado:</b>	Lingüística.

- Tercera Sesión:

### Fase de trabajo en grupo

<i>Fase de trabajo en grupo:</i>	
<b>Elementos evaluables identificados:</b>	1), 4),
➤ 1). <i>Su relación con el grupo es escasa, mucho menor que la vez anterior.</i>	
➤ 4). <i>Me escucha cuando explico, pero no interviene ni pregunta.</i>	
<b>- Desarrollo competencial observado:</b>	Aprender a Aprender, Lingüística

### Fase de debate con la clase

<i>Fase de trabajo en grupo:</i>	
<b>Elementos evaluables identificados:</b>	1),
➤ 1). <i>Cuando le pregunto interviene pero muy poco, y desinteresadamente.</i>	
<b>- Desarrollo competencial observado:</b>	Lingüística

- Evaluación de Xavi

- Segunda Sesión:

### Fase de trabajo en grupo

<i>Fase de trabajo en grupo</i>	
<b>Elementos evaluables identificados:</b>	1), 2), 3), 4), 5),
<i>Comentarios sobre los elementos observados:</i>	
➤ 1). <i>De forma esporádica participa con el grupo.</i>	
➤ 2). <i>No parece interesado en las conclusiones a las que llega su grupo sobre el argumento a defender.</i>	
➤ 3). <i>Algunas veces me ha preguntado sobre el trabajo que debía desarrollar, aunque luego no ha mostrado interés por realizarlo.</i>	
➤ 4). <i>No escucha mis explicaciones.</i>	
➤ 5). <i>No tiene interés en responder a sus compañeros, sólo en imponer sus argumentos.</i>	
<b>- Desarrollo competencial observado:</b>	Aprender a Aprender, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Social y cívica, Lingüística.

### Fase de debate parlamentario

<i>Fase de trabajo en grupo</i>	
<b>Elementos evaluables identificados:</b>	1), 2), 3), 4), 5),
<i>Comentarios sobre los elementos observados:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1), <i>Responde muy poco a mis preguntas, o lo hace sin ningún interés.</i></li> <li>➤ 2). <i>Suele intervenir preguntando a sus compañeros pero en un tono demasiado desafiante para la clase.</i></li> <li>➤ 3). <i>Levanta la mano a menudo però del mismo modo muchas veces luego se echa atrás y dice que prefiere no decir nada.</i></li> <li>➤ 4). <i>Es muy poco claro cuando expone sus argumentos.</i></li> <li>➤ 5). <i>A veces interrumpe a los compañeros mientras hablan y no les deja acabar.</i></li> </ul>	
<b>- Desarrollo competencial observado:</b>	Aprender a Aprender, Conciencia Cultural, Lingüística, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Social y cívica.

*Fase de trabajo en grupo*

<i>Fase de trabajo en grupo</i>	
<b>Elementos evaluables identificados:</b>	3), 4), 5),
<i>Comentarios sobre los elementos observados:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 3). <i>Algunas veces me ha preguntado sobre el trabajo que debía desarrollar.</i></li> <li>➤ 4). <i>No escucha mis explicaciones.</i></li> <li>➤ 5). <i>No tiene interés en responder a sus compañeros, sólo en imponer sus argumentos.</i></li> </ul>	
<b>- Desarrollo competencial observado:</b>	Aprender a Aprender, Lingüística.

*Fase de debate con la clase*

<i>Fase de trabajo en grupo</i>	
<b>Elementos evaluables identificados:</b>	1), 2), 3), 4), 5),
<i>Comentarios sobre los elementos observados:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1), <i>Responde muy poco a mis preguntas, o lo hace sin ningún interés.</i></li> <li>➤ 2). <i>Suele intervenir pero no pregunta nada, sólo lanza comentarios.</i></li> <li>➤ 3). <i>Al tocarle su turno intervino, pero no dijo nada realmente importante.</i></li> <li>➤ 4). <i>No expone de forma ordenada ni explica bien.</i></li> <li>➤ 5). <i>Normalmente respeta las intervenciones de los demás pero no llega a responderles aquello que le preguntan.</i></li> </ul>	

<b>- Desarrollo competencial observado:</b>	Aprender a Aprender, Conciencia Cultural, Lingüística, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Social y cívica.
---	---

- Evaluación de Marwa

- Segunda Sesión:

Fase de trabajo en grupo

<i>Fase de trabajo en grupo</i>	
<b>Elementos evaluables identificados:</b>	1), 2), 3), 4), 5),
<i>Comentarios sobre los elementos observados:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1). <i>Se relaciona muy activamente y de forma fluida con todos los compañeros.</i></li> <li>➤ 2). <i>Participa de las decisiones, básicamente las toma ella y los demás las aceptan.</i></li> <li>➤ 3). <i>Expone de forma bastante coherente sus ideas tanto a su grupo como a los demás compañeros.</i></li> <li>➤ 4). <i>Escucha mis explicaciones.</i></li> <li>➤ 5). <i>Responde a preguntas que lanzo a la clase.</i></li> </ul>	
<b>- Desarrollo competencial observado:</b>	Aprender a Aprender, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Social y cívica, Lingüística.

Fase de debate parlamentario

<i>Fase de trabajo en grupo</i>	
<b>Elementos evaluables identificados:</b>	1), 2), 3), 4), 5),
<i>Comentarios sobre los elementos observados:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1). <i>Responde a preguntas directas que le hago.</i></li> <li>➤ 2). <i>Hace preguntas de forma habitual a sus compañeros cuando exponen.</i></li> <li>➤ 3). <i>Interviene siempre que puede como portavoz del grupo y por libre.</i></li> <li>➤ 4). <i>Es ordenada y coherente cuando habla.</i></li> <li>➤ 5). <i>Respeto las preguntas de sus compañeros y aunque a veces no responde de forma clara a lo que le preguntan, yendo a explicar su punto de vista, si</i></li> </ul>	

<i>suele hacerlo.</i>	
<b>- Desarrollo competencial observado:</b>	Aprender a Aprender, Conciencia Cultural, Lingüística, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Social y cívica.

Fase de trabajo en grupo

<i>Fase de trabajo en grupo</i>	
<b>Elementos evaluables identificados:</b>	1), 2), 3), 4), 5),
<i>Comentarios sobre los elementos observados:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1). <i>Se relaciona muy activamente con el grupo. Abarca casi todas las intervenciones.</i></li> <li>➤ 2). <i>La mayor parte de las decisiones las ha tomado ella sola.</i></li> <li>➤ 3). <i>Ha preguntado en algunas ocasiones sobre las reglas del juego.</i></li> <li>➤ 4). <i>No escucha cuando hablo a la clase, está distraída hablando con los compañeros del grupo.</i></li> <li>➤ 5). <i>Si hago preguntas al grupo si presta atención y responde rápidamente.</i></li> </ul>	
<b>- Desarrollo competencial observado:</b>	Aprender a Aprender, Lingüística, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Social y cívica.

Fase de debate con la clase

<i>Fase de trabajo en grupo</i>	
<b>Elementos evaluables identificados:</b>	1), 2), 3), 4)
<i>Comentarios sobre los elementos observados:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1). <i>Responde a todas las preguntas que le hago.</i></li> <li>➤ 2). <i>Interviene constantemente cuando un compañero habla, casi sin dejarle exponer sus ideas.</i></li> <li>➤ 3). <i>Siempre interviene cuando le toca su turno.</i></li> <li>➤ 4). <i>Es poco clara cuando habla y no sabe explicar su ideas.</i></li> </ul>	
<b>- Desarrollo competencial observado:</b>	Aprender a Aprender, Conciencia Cultural, Lingüística, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Social y cívica.