

BUENAS PRÁCTICAS EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Remedios Moril Valle
Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

Fechas de recepción y aceptación: 27 de mayo de 2011, 18 de junio de 2011

La educación lenta es un paradigma educativo en el que no siempre se trata de ir despacio, sino de saber encontrar el tiempo justo para cada persona y, a la vez, dar el tiempo justo a cada actividad educativa.

J. Doménech (2009) *Elogio de la educación lenta*. Barcelona, Graó.

Resumen: En el presente artículo se expone una experiencia de evaluación formativa llevada a cabo en la formación inicial de los maestros a través de la asignatura *Ciencias Sociales y su Didáctica*. Esta práctica pretende ser una contribución a la investigación sobre la actividad docente universitaria desde la perspectiva de los efectos que la gestión del profesorado tiene en los aprendizajes de los estudiantes. La técnica utilizada ha sido la evaluación a través del portafolio de aprendizaje. La propuesta docente ha partido del convencimiento de que la enseñanza de las denominadas didácticas específicas ha de contribuir a desarrollar las competencias profesionales del futuro maestro, basándose para ello no solo en la actualización de los contenidos de las materias, sino también en el conocimiento de diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje y en el uso de diversos instrumentos y técnicas de evaluación.

Palabras clave: enseñanza ciencias sociales, evaluación formativa, formación inicial de maestros.

Abstract: This article describes an experience of formative assessment conducted in the initial training of teachers, through the studies of *Didactics of Social Sciences*. This practice intended to be a contribution to research on university teaching from the perspec-



tive of the effects of teacher management has on student learning. The technique used was the evaluation through the Learning Portfolio. The approach to teaching has come from the conviction that the teaching of specific didactic should contribute to developing the professional skills of future teachers, based on, not only in the updating of the contents of the subjects, but also the knowledge of the different teaching-learning methodologies and the use of several instruments and assessment techniques.

Keywords: social science teaching, formative evaluation, initial teacher formation.

1. INTRODUCCIÓN

Los nuevos estudios universitarios de grado en Educación Primaria y Educación Infantil se nos presentan como una ocasión para reflexionar y revisar nuestra manera de enseñar, intentando mejorar nuestros planteamientos educativos, para de este modo contribuir al incremento de la formación de las nuevas generaciones de maestros.

El marco de referencia de las buenas prácticas del profesorado dedicado a la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales es el desarrollo de un nuevo perfil profesional caracterizado por ser facilitador y mediador del aprendizaje de nuestros alumnos (Ruiz y Martín, 2005: 172), así como superador de la mera transmisión de conocimientos y que apuesta por un currículo centrado más en la calidad que en la cantidad de los saberes (Pagés, 2000).

El trabajo que aquí se presenta recoge una experiencia de evaluación formativa¹ en el marco de la formación inicial del profesorado a través de la asignatura *Ciencias Sociales y su Didáctica*. La asignatura, de 6 créditos teóricos y 3 prácticos, ha sido impartida en 2.º curso de Magisterio de Educación Primaria a dos grupos (turnos de mañana y tarde), con un total de 134 alumnos.

La iniciativa se llevó a cabo tras una profunda reflexión sobre la manera de plantear los procesos de aprendizaje-enseñanza en la Universidad y especialmente sobre cómo mejorar que nuestros estudiantes aborden, desde la práctica reflexiva, los retos a los que indudablemente se tendrá que enfrentar un profesor que enseñe ciencias sociales. Del mismo modo, se ha partido del convencimiento, cada vez mayor, de la importancia de centrar nuestra atención como docentes en el alumno que aprende. El objetivo que ha animado y guiado esta propuesta ha sido un mayor uso de la evaluación formativa en la docencia universitaria, tratando de buscar alternativas al sistema de evaluación tradicional.

¹ Entendemos que la evaluación formativa es aquel “proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mientras éstos tienen lugar” (Vallés, Ureña y Ruiz, 2011: 138).



Se planteó a los alumnos una doble opción de evaluación. Por un lado, un sistema más tradicional, mediante la realización de una prueba escrita en la convocatoria oficial, por otro lado, una propuesta de evaluación formativa formalizada a través de un contrato de trabajo asumido por los alumnos, en el que se comprometían a un mínimo de asistencia a clase, a realizar cada una de las tareas (individuales y grupales) previstas en la evaluación, así como a la elaboración de un portafolios.

Sin duda, una de las piezas clave en la didáctica de cualquier materia es la evaluación; unas buenas prácticas didácticas deberían sustentarse en profundas transformaciones en los planteamientos evaluadores. La búsqueda del “verdadero aprendizaje individual” y la huida de la “amnesia postevaluación” (Cobo y Moravec, 2011: 39) han guiado, en todo momento, esta intervención. Se ha tratado de ir más allá de conocimientos más o menos memorísticos, desarrollando aprendizajes cada vez más complejos o de mayor durabilidad.

Coincidimos en considerar que la evaluación formativa es “un elemento esencial para renovar nuestra práctica docente y una buena alternativa para enfrentarnos ante los cambios que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior” (Vallés, Ureña y Ruiz, 2011: 135), como han señalado los resultados publicados por la Red Nacional de Evaluación Formativa y Docencia Universitaria².

La práctica evaluadora de la asignatura se basó en un planteamiento democrático, comprometiendo al alumnado en la revisión de sus tareas académicas, compartiendo con ellos las valoraciones, desarrollando su espíritu crítico y su capacidad de autosuperación. Se ha intentado demostrar a nuestro alumnado que el uso de la evaluación sirve para mejorar, para aprender y no solo para sancionar y calificar.

2. UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ante el reto y desafío que representa la llamada sociedad de la información y del conocimiento³, mediante esta modalidad de evaluación se ha evitado reproducir en el alumnado estrategias de aprendizaje memorístico y la ausencia de pensamiento crítico,

²Nos referimos a la publicación donde se recogen los resultados globales del primer año de funcionamiento de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Docencia Universitaria, referidos a 41 estudios de caso, cuya publicación se recoge en el monográfico sobre “Aprendizaje basado en problemas” de la *Revista REDU* (2011, vol. 9, n.º 1).

³Remitimos a la ponencia impartida por J. C. Tedesco con el título: “Los pilares de la educación del futuro”, en el ciclo Debates de Educación organizado por la Fundación Jaume Bofill y la UOC, que tuvo lugar en el 2003 (consulta el 10 de septiembre de 2010 en <<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>>).



entendidas como condiciones contrarias al ideal de maestro que se deseaba formar. Se pretendía no generar en los alumnos un aprendizaje superficial y sobre todo la falta de reflexión sobre el propio aprendizaje (metacognición). Se ha considerado fundamental fomentar y estimular la capacidad de pensar de nuestros alumnos respecto a su adquisición de aprendizajes, formar un educador crítico y reflexivo, sensible a los problemas sociales de su entorno y con capacidad de comprender e interpretar la realidad.

La evaluación por competencias –determinada por el Espacio Europeo de Educación Superior– precisa el paso de un paradigma de enseñanza-aprendizaje, en el que el protagonista fundamental es el profesor y el alumno un mero espectador pasivo, a un paradigma de aprendizaje-enseñanza, en el que el sujeto que aprende es el centro de atención del proceso educativo y el docente, un orientador, especialista en el diseño de situaciones de aprendizaje (González y otros, 2011; López Noguero, 2005). Este cambio de paradigma implica, necesariamente, un cambio metodológico. Y a su vez, un replanteamiento en la manera de entender y llevar a cabo la evaluación (Sanmartí, 2007).

Los resultados de aprendizaje previstos fueron:

- El alumno reconoce los principios básicos de las ciencias sociales y reflexiona sobre la finalidad que tienen en la educación primaria.
- El alumno demuestra conocimiento sobre las ciencias sociales, especialmente sobre la geografía y la historia, como disciplinas contextualizadoras.
- El alumno diseña procesos de enseñanza-aprendizaje a través de diferentes estrategias metodológicas.
- El alumno valora las posibilidades educativas que ofrece el entorno del centro escolar y aprovecha su utilización como potenciadora del conocimiento.
- El alumno sabe utilizar recursos para la enseñanza de los conceptos espaciales, temporales y otros conceptos sociales para el aula de educación primaria.
- El alumno es capaz de diseñar actividades de aprendizaje como información para la evaluación.
- El alumno usa diversas técnicas para evaluar objetivos de diferente naturaleza.

Se ha considerado fundamental comenzar la enseñanza de esta asignatura partiendo del conocimiento de las representaciones que poseían nuestros alumnos (Pagés, 2011: 57) sobre ser maestro/a de ciencias sociales, dado que todos ellos tenían una experiencia directa y personal sobre la enseñanza de este tipo de contenidos en su formación académica anterior. Era fundamental eliminar la consideración negativa con la que muchos de los alumnos perciben las denominadas ciencias sociales, considerándolas como contenidos “de escasa utilidad”, “muy memorísticos” o “demasiado teóricos”. Se tenía el



convencimiento de que si en su experiencia de formación como maestros reforzábamos estos aspectos, estaríamos condicionando negativamente su práctica docente posterior.

El diseño de las tareas de aprendizaje ha buscado estimular todas las habilidades de pensamiento (recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear)⁴ y ha tenido presente la pirámide de aprendizaje⁵ que relaciona el grado de adquisición de los contenidos en función del tipo de metodología empleada –pasiva-memorística (escuchar, leer, uso de audiovisuales) o activa-participativa (demostración, discusión, práctica, demostración).

La propuesta de actividades ha sido diversa. Además, se ha procurado no solo que los alumnos tengan experiencias de distintas metodologías y estrategias que posteriormente van a poder aplicar en su práctica docente, sino también de aquellas técnicas e instrumentos que les puedan permitir evaluar coherentemente los procesos de aprendizaje. Con todo ello, se ha reforzado el “aprender a enseñar” de los futuros maestros, intentando desarrollar sus competencias profesionales para su posterior intervención docente en la educación primaria (Exley y Dennick, 2007). De igual modo, se ha potenciado la responsabilidad del alumno en la tarea de evaluar, desarrollando técnicas de coevaluación (ejes cronológicos, rúbricas sobre elaboración de mapas mentales, listas de control sobre exposiciones orales) y autoevaluación (Anexo 1. Portafolios y Anexo 2. Grupal), así como heteroevaluación (entrevistas).

ACTIVIDADES PROPUESTAS

- Lectura de bibliografía y búsqueda documental
- Elaboración de resúmenes de cada guía de trabajo
- Redacción de conclusiones de cada guía de trabajo
- Elaboración de mapas conceptuales y mentales⁶
- Realización de talleres⁷
- Diseño y elaboración de actividades de aprendizaje
- Diseño de materiales y recursos didácticos

⁴ Se ha tenido en cuenta la taxonomía revisada de Bloom y su clasificación de las habilidades de pensamiento de orden inferior y superior.

⁵ La pirámide argumenta la importancia del *learning by doing*. BETHEL, M. *Pirámide del aprendizaje*. U.S.A.: National Training Laboratories. [Consultado el 20 de julio de 2011 en <<http://www.archivos.alergia.org.ar/12002/aplicacion.pdf>>].

⁶ Se puede consultar ONTORIA, A. (2000) *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid, Narcea.

⁷ El conocimiento de la metodología de trabajo por talleres se ha ejemplificado con la realización de un taller de fotografía sobre el tema “El paisaje que conocemos”, donde los alumnos han podido trabajar los tipos de paisaje: abiótico, biótico, antrópico, natural-artificial, rural-urbano. También se han abordado los cambios en el paisaje.



- Aprendizaje por proyectos⁸
- Uso de las nuevas tecnologías: creación de un blog de aula y de una *webquest*
- Entrevistas con profesor
- Autoevaluación individual
- Autoevaluación grupal
- Coevaluación
- Portafolios de aprendizaje

Para todo ello, se ha utilizado como instrumento central del proceso de evaluación la técnica del *portafolio*, entendido este como una colección selectiva, deliberada y variada de los trabajos de los alumnos en los que se reflejan sus esfuerzos, progresos y logros en la asignatura (Klenowski, 2007). Se ha tratado de un portafolios de aprendizaje realizado de forma individual, donde se recogían las tareas obligatorias (individuales y grupales) que debían realizarse en cada guía de trabajo. Obviamente, también se dejaba cierto margen de autonomía a los alumnos para que desarrollasen su creatividad y pudiesen incluir sus aportaciones voluntarias. La razón que condujo a la elección de esta técnica es porque suministra información acerca del *proceso* de aprendizaje de los alumnos y permite comprobar si los objetivos de enseñanza están siendo alcanzados. Se ha pretendido que sea un instrumento de evaluación reflexiva profesor-alumno y alumno-profesor, que sirva de observatorio permanente de la evolución de sus aprendizajes.

La estructura del portafolios quedó definida de este modo:

- *Resumen reelaborado* de cada tema o guía de trabajo.
- *Actividades obligatorias dirigidas*. En este apartado se han organizado tanto actividades de tipo individual, como de carácter grupal.
- *Actividades voluntarias*: ampliación de aspectos tratados en clase; enlaces de interés; evidencias documentales, tales como comentario de artículos científicos; valoraciones de páginas web, audios; análisis de vídeos, imágenes o documentales; estudio de propuestas didácticas; evaluación de libros de texto, visitas a museos, etc. Este apartado ha pretendido provocar en el alumno la búsqueda personal del saber, desarrollar la autonomía del estudiante y el pensamiento crítico reflexivo, que asegura, por una parte, el aprendizaje mínimo y, por otra, aquél que cada alumno desea adquirir y en el que quiere profundizar.
- *Reflexión sobre los aprendizajes*: con los comentarios sobre lo aprendido, y lo que se desea aprender, atendiendo a todos los aprendizajes y a todas las operaciones

⁸ El conocimiento de la metodología de trabajo por proyectos se ha ejemplificado con el proyecto de aula: "El tiempo y el clima en nuestras vidas".



mentales. A través de las reflexiones escritas y de la conversación llevada a cabo en las entrevistas con los alumnos, hemos podido “acompañar” las secuencias de procedimientos que nuestros estudiantes utilizan para aprender, manejar, dirigir y controlar el propio aprendizaje. Con ello, se ha buscado deliberadamente un enfoque educativo más orientado a quien aprende, estimulando a los alumnos a pensar.

- *Bibliografía* recomendada y trabajada en cada guía de trabajo.

En las siguientes tablas se presentan los resultados de este sistema de evaluación formativa en cada uno de los grupos con los que se ha trabajado. En el grupo P-5 el porcentaje de aprobados en primera convocatoria fue del 94,3%. En el grupo P-8 igualmente el porcentaje de alumnos que superaron la asignatura en primera convocatoria fue del 93,4%.

GRÁFICO 1

Evaluación portafolio ciencias sociales y su didáctica. Grupo P-5. Curso 2010-2011

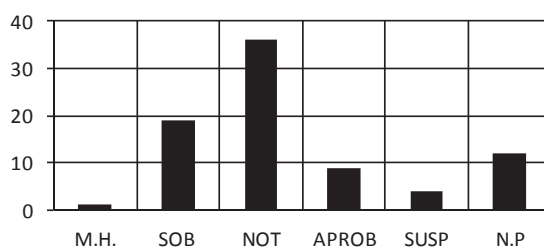
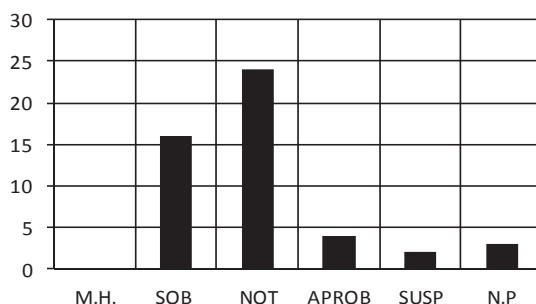


GRÁFICO 2

Evaluación portafolio ciencias sociales y su didáctica. Grupo P-8. Curso 2010-2011



Los alumnos han tenido que trabajar en equipo, aprender a organizarse y planificarse, tomar decisiones, consensuar ideas y presentar los resultados de sus tareas. En cada sesión de trabajo grupal, debían registrar un control de tareas con las actividades llevadas a cabo, la distribución de quehaceres entre los miembros del grupo y los acuerdos para las próximas reuniones. Las actas de ese control de tareas han servido de evidencias del trabajo realizado en equipo, además de para poder realizar la evaluación de los “estilos grupales” (Pellicer y Ortega, 2010).

Se ha partido de la consideración de que el tiempo en el seguimiento y acompañamiento del alumnado es una cuestión crucial para el aprendizaje (Benito y Cruz, 2005: 18). Por ello, en el proceso de evaluación se incluyó la realización de *entrevistas con el profesor*, tanto de carácter individual como grupal. Estas fueron planificadas de antemano y han constituido una magnífica oportunidad para mantener una atención personalizada del alumno, permitiendo seguir de cerca el trabajo de los estudiantes. Han servido, en muchas ocasiones, para que el alumno encontrara sentido a las actividades que había llevado a cabo. Tras su realización se generó un informe de cada alumno, compartido con él, que le permitía conocer sus errores para posteriormente poder corregirlos. Se trataba de manejar el error de forma constructiva. Parece incuestionable que la participación más activa del profesorado en la tutorización y atención personalizada del alumno, el denominado “aprendizaje dialógico” (Vallés, Ureña y Ruiz, 2011: 138), no es en absoluto un tiempo perdido, sino que tiene significativos beneficios en los procesos de aprendizaje.

La experiencia ha tenido en cuenta la reflexión sobre la importancia del tiempo en las relaciones de aprendizaje-enseñanza, entendido este desde una postura ética y humana (Doménech, 2009: 9). Aprender es un proceso pausado y profundo, que requiere tiempo⁹, y en el que se necesita la transformación del conocimiento en saber, así como su aplicabilidad a nuevas situaciones y contextos.

3. CONCLUSIONES

Las ventajas que supone este sistema de evaluación quedaron manifestadas, tanto en los resultados académicos de los estudiantes como en su valoración. El alumnado ha realizado una valoración positiva de este sistema de evaluación y considera que ha ayudado y ha favorecido su aprendizaje. Además, se ha podido comprobar, y esto es lo

⁹ Conviene mencionar aquí el reciente movimiento para una *educación lenta* o *la escuela lenta*, que propugna un profundo proceso de renovación del sistema educativo. Se puede profundizar en sus principios en la obra de J. DOMÉNECH (2009) *Elogio de la educación lenta*. Graó.



más importante, que la motivación de nuestros alumnos ha aumentado. El rendimiento académico fue elevado y muy pocos alumnos no consiguieron cumplir con los compromisos previos.

Como elementos que se deben considerar hay que decir que la asignatura exige un trabajo constante y un seguimiento por parte del alumno casi diario. De todos modos, hay que reconocer que a algunos estudiantes les ha costado más que a otros.

El trabajo en grupo los ha ayudado a tener una mayor responsabilidad y ha mejorado el grado de autonomía del alumno, así como el incremento de la participación en su propio aprendizaje.

Desde el punto de vista del profesor, el portafolio y las entrevistas ofrecen información amplia sobre el aprendizaje y permiten trabajar sobre los procesos y no solamente sobre los resultados finales. También se ha constatado la consecución de una mayor calidad de los aprendizajes si lo comparamos con otros sistemas de evaluación.

Las tutorías han sido muy valoradas por parte de los alumnos y estos aprecian el seguimiento continuo, así como el tiempo de dedicación del profesor. La comunicación e interacción del docente y el alumnado ha sido constante. Las entrevistas han servido para orientar el aprendizaje y han permitido dialogar con el alumno y tomar decisiones.

Con esta experiencia se ha evidenciado que existe una profunda falta de conciencia o conocimiento en los estudiantes sobre sus propias formas de pensar y de aprender (procesos metacognitivos), así como de la habilidad para controlar esos mismos procesos (práctica reflexiva). Al alumno le cuesta proyectar la diversidad de aprendizajes que ha interiorizado y también las estrategias utilizadas en la ejecución de tareas. La experiencia ha permitido que el profesor sea consciente de que gran parte del alumnado presenta dificultades para “aprender a aprender” y, lo más complejo, que no sabe cómo hacerlo. Esta limitación que poseen los alumnos se ha hecho evidente a través de las entrevistas y se ha podido incidir en ella.

Como docentes, este tipo de experiencias nos ayudan a reflexionar acerca de los procesos del aprendizaje humano, planteándonos el uso de herramientas e instrumentos para que nuestra práctica docente sea más eficaz.

Se ha conseguido que la primera y única herramienta de aprendizaje de nuestros alumnos deje de ser la memoria mecánica, la simple repetición, la escasez de elaboración y de razonamiento personal. En definitiva, se ha conseguido huir de la “metaignorancia”, entendida como la situación de un sujeto que no entiende y además no se da cuenta de que no entiende.

Una de las mayores dificultades a las que nos hemos enfrentado ha sido el aumento del trabajo que este sistema de evaluación supone para el profesor, debido al número de alumnos y de trabajos para realizar un adecuado seguimiento.



A través de la asignatura y de esta experiencia formativa el alumno ha conocido diferentes metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación, que le han proporcionado las herramientas que lo capacitan para desenvolverse en la gestión de un aula de educación primaria. En este sentido, puede considerarse un sistema coherente con el desarrollo de las competencias profesionales.

La evaluación se ha convertido, en esta experiencia, en un elemento de la programación al servicio del aprendizaje y no solo en instrumento de control de los alumnos. También es importante destacar la función mediadora del profesor, ayudando a los estudiantes a aumentar la confianza en sí mismos y a construir su propio conocimiento.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLESTER, M. - BATALLOSO, J. M. - CALATAYUD, M. A. ET AL. (2000) *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona, Graó. Claves para la Innovación Educativa.
- BENITO, A. - CRUZ, A. (2005) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Narcea.
- BLANCO, A. (coord.) (2009) *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid, Narcea.
- COBO, C - MORAVEC, J. (2011) *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, Colecció TransMedia XXI.
- COLOMA, A. - JIMÉNEZ, M. A. - SÁEZ, A. (2007) *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad. Guía para el cambio metodológico y ejemplos desde infantil hasta la universidad*. Madrid, PPC.
- DE MIGUEL, M. (coord.) (2009) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Alianza Editorial.
- DOMÉNECH, J. (2009) *Elogio de la educación lenta*. Barcelona, Graó.
- EXLEY, K. - DENNICK, R. (2007) *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid, Narcea Ediciones.
- GONZÁLEZ, A. Y OTROS (2011) *El aprendizaje de competencias en la educación obligatoria*. Valencia, Brief.
- KLENOWSKI, V. (2007) *Desarrollo de Portafolios. Para el aprendizaje y la Evaluación*. Madrid, Narcea.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005) *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid, Narcea.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2009) *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid, Narcea.



- ONTORIA, A. (2000) *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid, Narcea. Educación Hoy.
- PAGÉS, J. (2000) “La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado” en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24: 33-44.
- PAGÉS, J. (2011) “La didáctica de las Ciencias Sociales y sus retos” en VALLÉS, J. - ÁLVAREZ, D. - RICKENMANN, R. (eds.) *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona, Documenta Universitaria: 45-62.
- PELLICER, C. - ORTEGA, M. (2010) *La evaluación de las competencias básicas. Propuestas para evaluar el aprendizaje*. Madrid, PPC.
- ROMERA, M.^a M. - MARTÍNEZ, O. (2008) *Los rincones: propuestas para jugar y aprender en el aula*. Madrid, SM.
- RUIZ, C. - MARTÍN, C. (2005) “Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES” en *Educatio*, 23: 171-189.
- SANMARTÍ, N. (2007) *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona, Graó. Colección Ideas Clave.
- VALLÉS, C. - UREÑA, N. - RUIZ, E. (2011) “La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso” en *Revista REDU Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1): 135-158.



TABLA 1
Autoevaluación final

ALUMNO:	GRUPO:	FECHA:
---------	--------	--------

En este plan formativo que hemos desarrollado en la asignatura, tu papel como alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido activo y participativo. De la misma manera que se te ha otorgado un papel central en el proceso formativo, pensamos que ese mismo papel lo debes cumplir durante la evaluación. Autoevaluarse “no es ponerse nota a uno mismo” sino controlar tu propio proceso de aprendizaje. Rellena esta tabla con indicadores de logro que permiten valorar las competencias logradas por ti a través de este método de aprendizaje. Con todo, se pretende que desarrolles un pensamiento reflexivo tomando conciencia de tus fortalezas y debilidades para mejorar tus objetivos de aprendizaje.

ASPECTOS A EVALUAR	VALORACIÓN					
	++	+	+-	-+	-	--
He cumplido con mi compromiso de asistir a todas las sesiones de trabajo (80%).						
En mi asistencia a clase he mostrado una actitud activa y participativa favoreciendo el trabajo del grupo-clase.						
He llevado a cabo cada una de las tareas asignadas, tanto de trabajo en clase como fuera de ella.						
He defendido o presentado todos los trabajos exigidos en la asignatura, al margen del Portafolios, en la fecha acordada.						
Cumplí con la fecha de entrega parcial del Portafolios.						
Asistí a la revisión de mi Portafolios en la fecha acordada con la profesora.						
La entrega final del Portafolios ha cumplido con el calendario establecido.						
Mi Portafolios incluye todos los apartados exigidos: resumen reelaborado de cada Guía, actividades obligatorias de carácter individual o grupal y reflexión de los aprendizajes.						
El Portafolios incluye una presentación personal con referencias a la vida académica del alumno, haciendo especial hincapié a su relación anterior con la asignatura.						



ASPECTOS A EVALUAR	VALORACIÓN					
	++	+	+-	-+	-	--
He incluido en el Portafolios actividades de carácter voluntario, ampliando la información requerida (de forma libre o sugerida por la profesora).						
En las reflexiones sobre lo aprendido hago referencia a todas las tipologías de aprendizajes (conceptuales, procedimentales y actitudinales).						
Las actividades diseñadas se encuentran perfectamente estructuradas con su correspondiente ficha didáctica.						
El Portafolios recoge la bibliografía básica sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales trabajada en la asignatura.						
He citado correctamente (atendiendo a las normas APA) la bibliografía consultada para la realización del Portafolios.						
Para la realización del Portafolios he leído y utilizado todos los documentos proporcionados para cada guía (disponibles en reprografía y plataforma).						
El Portafolios está cuidadosamente organizado y facilita su revisión.						
En el Portafolios demuestro dominio suficiente del vocabulario básico de la asignatura.						
En la presentación final del Portafolios he tenido en cuenta las correcciones observadas en anteriores revisiones, aprendiendo de los errores.						
El Portafolios ha sido para mí un estímulo, no conformándome con los primeros resultados, sino que me he preocupado de mi proceso de aprendizaje.						
En las reflexiones he reflejado los aprendizajes positivos, las situaciones problema y las estrategias utilizadas en la ejecución de tareas.						
He desarrollado el Portafolios progresivamente a lo largo del curso de manera continuada, manteniendo un alto nivel de autodisciplina y responsabilidad.						
He desarrollado destrezas colaborativas con este sistema de evaluación.						
He incrementado la capacidad de resolución de problemas.						



ASPECTOS A EVALUAR	VALORACIÓN					
	++	+	+-	-+	-	--
En cada una de las tareas solicitadas en el Portafolios, se especifica suficientemente el proceso formativo que ha conllevado su realización.						
En el Portafolios he manifestado capacidad crítica y autocrítica, acerca de todo el proceso educativo que he llevado a cabo.						
En el Portafolios he aportado ideas originales y novedosas, demostrando tener iniciativa y haber tomado conciencia de los aprendizajes, aplicándolos a nuevas situaciones.						
La redacción del Portafolios es clara y comprensiva.						
Demuestro suficiente capacidad, según los objetivos propuestos por la asignatura, para diseñar actividades didácticas sobre contenidos relacionados con las ciencias sociales.						
El nivel de profundidad de mis reflexiones, incluidas en el Portafolios, es adecuado al ámbito académico.						
En el Portafolios la presentación del texto es lógica y los párrafos están bien estructurados.						
He cumplido con los requisitos mínimos para el aprobado de la asignatura.						
AUTOEVALUACIÓN GENERAL DE TU TRAYECTORIA DURANTE EL CURSO Rodea con un círculo la valoración elegida						
Muy buena	Buena	Floja	Deficiente	Nula		

TABLA 2
Evaluación grupal

ALUMNO:	GRUPO:	FECHA:
---------	--------	--------

Escribe el nombre de todos los miembros de tu grupo e incluye también el tuyo:



¿Crees que han participado todos los miembros del grupo por igual?	
¿Cómo se tomaban las decisiones a la hora de trabajar? ¿Se respetaban las aportaciones de todos los miembros del grupo?	
¿Quién llevaba la dirección del grupo? ¿Todos o alguna persona en particular?	
Ante los conflictos surgidos en el grupo ¿se trataron de resolver y olvidar las fricciones?	
¿Cómo fue el ambiente de trabajo? ¿Estaban todos los miembros del grupo interesados por la tarea?	
¿Se asumieron todas las responsabilidades por parte de cada miembro del grupo?	
¿Consideras que se logró hacer un trabajo cooperativo?	
¿Qué aspectos crees que se podrían haber mejorado?	

De todos los miembros de tu grupo, cuál crees que:

Ha trabajado más	
Ha generado mejor ambiente	
Ha dado las pautas de trabajo a los demás	
Ha unido más al grupo	

AUTOEVALUACIÓN:

¿Cuál ha sido tu tarea principal dentro del grupo?	
¿Crees que has respondido correctamente a esta tarea?	
¿Qué crees que piensan los demás miembros del grupo sobre tu actuación?	

GRADO DE PARTICIPACIÓN Y SATISFACCIÓN SOBRE EL TRABAJO REALIZADO:

Muy Bueno	Bueno	Aceptable	Normal	Flojo	Deficiente	Nulo
-----------	-------	-----------	--------	-------	------------	------



