



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Cuatro retos presentes en la didáctica de las Ciencias
Sociales a lo largo de la Educación Secundaria
Obligatoria y el Bachillerato

Four challenges for the Social Science didactics
throughout Educación Secundaria Obligatoria and
Bachillerato

Autor/es

Antonio Sanz Ardid

Director/es

Irene Abad Buil

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2022/2023

Índice

Introducción.....	5
La aplicabilidad del trabajo cooperativo en el aprendizaje de las Ciencias Sociales	6
La evaluación del aprendizaje cooperativo en el aula de Ciencias Sociales	13
La implementación de las situaciones de aprendizaje en el aula de Ciencias Sociales..	19
Cómo favorecer la convivencia del pensamiento histórico con el uso del libro de texto en el aula.....	26
Conclusiones.....	30
Bibliografía.....	32
Anexos.....	34

Resumen

El siguiente trabajo examina y analiza cuatro retos que, tras haber cursado el Máster de Profesorado en la especialidad de Historia, Geografía e Historia del Arte, se han considerado relevantes y con presencia en las aulas. Los retos a analizar se apoyan en gran manera en datos y análisis propios de autores que previamente han tratado estos problemas, así como sus causas y consecuencias. Como posibles soluciones a estos problemas se ofrecen a lo largo del trabajo una serie de propuestas educativas, que junto a la función del docente, podrían ser soluciones eficaces a los retos planteados.

Palabras clave: Ciencias Sociales, pensamiento crítico, currículo, retos, discentes, profesorado.

Abstract

This essay analyzes four of the main challenges that I've found during my Master's Degree formation. The different challenges that are going to be analyzed are based in previous investigations made by different authors. Throughout the entire essay, solutions for these mentioned problems will be proposed, which could be useful techniques if they are applied in a correct way.

Key words: Social Sciences, critical thinking, curriculum, challenges, students, teachers.

Introducción

En la sociedad globalizada en la que vivimos actualmente el papel de los diferentes centros y escuelas adquiere todavía una mayor consideración, al tener una gran importancia a la hora de filtrar la información que nos invade constantemente casi en cualquier ámbito. La enseñanza de las Ciencias Sociales pasa por un momento delicado, ya que muchos de sus elementos, como por ejemplo la figura del docente en la enseñanza, se encuentran cuestionados.

El trabajo se centra en cuatro de los retos que ha de afrontar la didáctica de las Ciencias Sociales. A lo largo del mismo se han intentado hacer frente a retos en los cuales el docente tiene un papel relevante y en muchos de los cuales ha de renovarse para poder poner en práctica las soluciones propuestas. El cambio de dinámica de los docentes es algo que se encuentra presente a lo largo de todo el trabajo y un factor indispensable para resolver tanto los retos que no son mencionados como los que sí lo son. En el presente trabajo se abordarán cuatro retos, a la vez que se realizan diferentes propuestas y orientaciones para poder llegar a solucionarlos, con el objetivo de conseguir una educación interdisciplinar, que motive al alumnado y les permita participar plenamente en una sociedad con valores democráticos.

El primer reto, «La aplicabilidad del trabajo cooperativo en el aprendizaje de las Ciencias Sociales», analiza los principios del trabajo cooperativo y tratará de implementarlos en el aula de Ciencias Sociales con todo lo que ello conlleva. El segundo reto, «La evaluación del aprendizaje cooperativo en el aula de Ciencias Sociales», se centra en uno de los procesos más complejos del aprendizaje como es la evaluación y aporta una serie de puntos para la correcta aplicación de la evaluación cooperativa en el aula. Como tercer reto se ha planteado «La implementación de las situaciones de aprendizaje en el aula de Ciencias Sociales», con el objetivo de comprender todo lo que pueden ofrecer las situaciones de aprendizaje en un aula de Ciencias Sociales en un contexto legislativo de notables modificaciones como es el actual. Para finalizar, el cuarto reto, «Cómo favorecer la convivencia del pensamiento histórico con el uso del libro de texto en el aula», se centrará en el análisis de la situación del libro de texto en el aula para poder introducir en ella el pensamiento histórico de una manera exitosa.

Este trabajo, ha podido ser en gran parte documentado y ejemplificado, gracias a los documentos facilitados por el Instituto Salesianos de la ciudad de Huesca, claves para el análisis y la realización de las propuestas expuestas a continuación.

La aplicabilidad del trabajo cooperativo en el aprendizaje de las Ciencias Sociales

El objetivo que se busca lograr con la introducción del aprendizaje cooperativo en el aula de Ciencias Sociales es mejorar el aprendizaje y las relaciones sociales existentes en el aula, buscando para ello la participación e intercambio de saberes por parte de todas las personas implicadas. Los discentes se convertirán en los protagonistas activos de su propio aprendizaje al estar implicados en actividades que les «harán encajar» en unas relaciones de interdependencia que no permiten retrotraerse al trabajo común e individual (La Prova, 2017).

El aprendizaje cooperativo es un método de enseñanza aprendizaje centrado en realizar actividades con grupos de trabajo, estructurados de acuerdo a unos principios concretos y que se ha demostrado eficaz en el desarrollo de las habilidades sociales, en la promoción del aprendizaje y en la estimulación de las inteligencias múltiples. El aprendizaje cooperativo ofrece una respuesta a la necesidad de promover el crecimiento de las personas y de crear un ambiente de carácter inclusivo en el aula. Para ello se basa en el principio de que cada miembro del grupo, con sus singulares características, es capaz de contribuir al aprendizaje de los demás y ser un recurso de valor para el resto de los discentes.

La utilidad de este aprendizaje para la enseñanza de las Ciencias Sociales, y más concretamente para la enseñanza de Historia, reside en una serie de distintas características que abarcan una gran parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Estos rasgos distintivos que hacen llamativo y provechoso que se implante el aprendizaje cooperativo en un aula de Ciencias Sociales son: la interdependencia positiva que se crea entre los participantes de las diferentes actividades, la cual ayudará a crear, por ejemplo, una visión más completa sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible y a desarrollar juicios propios sobre los mismos; la responsabilidad personal y el rendimiento individual desarrollado para que el aprendizaje en equipo sea exitoso; el hecho de que sea promovida la interacción cara a cara de los discentes, lo cual desarrollará sus habilidades colectivas útiles en los diferentes ámbitos de la sociedad; la existencia de una evaluación periódica, sumativa y sobretodo formativa a lo largo de todo el proceso, la cual proporciona una retroalimentación constante al alumnado con los progresos que va alcanzando. Esta evaluación favorecerá la comprensión de aquellos procesos históricos más complejos, como por ejemplo la expansión del Islam o la Revolución francesa.

Se hace necesario distinguir entre los términos cooperar y colaborar, ya que en ocasiones se utilizan ambas palabras como si fueran sinónimas cuando no significan lo mismo. Para hablar de aprendizaje cooperativo, por consiguiente, no podemos limitarnos

a llevar a cabo actividades en las que los estudiantes trabajen en equipo. Cooperar implica que el éxito se alcanza si todos los miembros del equipo aprenden los unos de los otros, progresando juntos hacia una finalidad común (Lata y Castro, 2016).

El aprendizaje cooperativo es un método de aprendizaje desarrollado en los años setenta del siglo XX en EEUU. El grupo clase es un contexto social a todos los efectos, un modelo de relaciones que posteriormente vuelven a proponerse en otros contextos sociales. Es decir, en el grupo-aula se experimentan normas de comportamiento que son interiorizadas y que van a marcar el desarrollo de las identidades de los discentes (La Prova, 2017). Además de atender a la enseñanza de contenidos curriculares, el aprendizaje cooperativo se presenta como una alternativa para la adquisición de habilidades relacionadas con la convivencia y con la diversidad propia del ser humano, al aprender, opinar y actuar cada persona de manera diferente. Su puesta a punto en el aula facilitará las interacciones de un grupo de personas con el objetivo de obtener un bien común. Todos los integrantes del grupo podrán aportar puntos de vista y aspectos diferentes con el fin de crear ideas originales y propias de cada equipo.

Educación inclusiva y aprendizaje cooperativo son dos conceptos distintos pero a la vez muy relacionados entre sí. Introducir el aprendizaje cooperativo es una forma de atender en el aula a alumnos diferentes, en detrimento de estructuras competitivas e individualistas que todavía siguen siendo dominantes en la actualidad. El aprendizaje cooperativo es un instrumento flexible que permite conseguir unos objetivos educativos a la vez que promueve tanto un aprendizaje eficaz como la convivencia y la prosocialidad. Aquellos discentes a los que atiende la diversidad tienen dificultades para progresar en su aprendizaje en aulas en las que cada uno trabaja de manera individual y en las cuales el docente atiende al alumnado de uno en uno. También es un impedimento que estos alumnos se vean envueltos en un ambiente de competitividad donde todos compiten por ser los mejores. Por estos dos motivos, en un aula organizada cooperativamente aprenderán en conjunto con diversos alumnos y se ayudarán mutuamente para progresar en su aprendizaje hasta el máximo de sus posibilidades (Pujolàs Masest, 2012). Los discentes tendrán dificultades para cooperar en tareas en el futuro y para respetar a las personas con diversidad si son educados en aulas o escuelas separadas. La ley educativa vigente, LOMLOE, recoge tanto en los principios pedagógicos como en los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria la importancia de la atención a la diversidad en el aula desde una perspectiva inclusiva. Esto también queda reflejado en los perfiles de salida del alumnado al término de la enseñanza básica así como en los descriptores operativos propios de las competencias clave (LOMLOE, 2022). Estas competencias no pueden desarrollarse y conseguirse en un ambiente de trabajo individual y competitivo, muchas aluden a acciones que con el uso del aprendizaje cooperativo pueden llegar a materializarse perfectamente (interactuar de forma escrita u oral; respetar ideas, opiniones y sentimientos).

A la hora de plantear una estructura de aprendizaje cooperativo, el docente ha de tomar una serie de decisiones que afectan a todos los elementos del proceso de enseñanza, desde los objetivos hasta los criterios de evaluación pasando por la asignación de grupos y roles o la selección de los materiales didácticos. La estructuración de las tareas de aprendizaje es uno de los aspectos más importantes del aprendizaje cooperativo, que va a determinar los procesos de aprendizaje y el comportamiento que se espera del grupo (Alarcón Orozco y Reguero González, 2018). Si pretendemos alcanzar un modelo basado en la construcción del conocimiento, el proceso de enseñanza aprendizaje no puede girar en torno al contenido que han de asimilar los discentes para responder a las tareas, el contenido ha de ser un medio para desarrollar competencias personales y sociales (Alarcón Orozco y Reguero González, 2018). En este sentido, el esfuerzo del docente debe dirigirse al desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas sin olvidar el desarrollo conceptual. Para poder llevar a cabo este proceso, se hace necesario un cambio en los métodos, de aquellos más tradicionales a otros más cooperativos. El docente no ha de ser aquel que trabaje los contenidos y sí el alumnado, para así desarrollar sus competencias.

Una clase conformada de manera heterogénea será más inclusiva que otra formada a partir de algún principio homogéneo (por ejemplo el nivel académico), al igual que un aula con actividades estructuradas de forma individual o competitiva será menos inclusiva que otra en la cual las actividades se hayan diseñado e implementado de manera cooperativa. Se entiende por estructura de la actividad al conjunto de elementos que tienen lugar a lo largo de la misma y que según combinen entre sí, producen un determinado efecto en los integrantes. Pueden diferenciarse tres tipos de estructuras de la actividad: individualista, competitiva o cooperativa (Pujolàs Masest, 2012).

Con una estructura individualista, los alumnos no interactúan con sus compañeros para evitar que se rompa el ritmo de trabajo de cada uno. Interactúan solamente con la figura del docente para resolver las dudas o problemas que les vayan surgiendo. Se espera de ellos que aprendan aquello que se les enseña, independientemente de lo que hagan sus compañeros. Que los discentes aprendan no depende de lo que consigan los demás, lo cual crea una individualidad entre los discentes. En una estructura competitiva, los alumnos también trabajan de manera individual pero se fijan y rivalizan con el resto de sus compañeros para ver quién es el primero del aula. Se espera que los discentes aprendan aquello que les enseña el o la docente pero que lo hagan antes que los demás, de mejor manera que los demás, etc., lo que provoca que surja la competitividad entre los estudiantes a la hora de aprender. Sin embargo, en una estructura de aprendizaje cooperativa, los discentes se dividen en grupos de trabajo pequeños y heterogéneos para ayudarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y actividades propuestos (Pujolàs Masest, 2012). De cada alumno y alumna se espera que aprenda aquello que el docente imparte y que además contribuya a lo que aprenden sus compañeros, comprendiendo así lo que significa trabajar en equipo.

Los alumnos y alumnas con más dificultades a la hora de aprender tendrán más oportunidades de ser atendidos en una clase estructurada de forma cooperativa, puesto que contarán con la ayuda de los docentes de manera más habitual y con la de sus compañeros.

Poner en práctica el aprendizaje cooperativo en el aula no es algo que pueda improvisarse. Existe riesgo de caer en los grupos de trabajo tradicionales, por lo que es necesario tener presentes algunas reglas específicas para que este aprendizaje se desarrolle de una manera correcta. Existen diferentes modalidades en la práctica del aprendizaje cooperativo dependiendo a que normas o principios se les da prioridad. Las 5 modalidades más destacadas son el *Structural Approach* centrado en crear estructuras de trabajo en el aula; *Learning Together*, fundamentada en 5 principios a los que se hará alusión más tarde y la modalidad elegida para afrontar el reto del uso del aprendizaje cooperativo en el aula; *Group Investigation*, la cual otorga gran relevancia al deseo de conocer como estímulo del aprendizaje; *Complex Instruction* que se centra en que todos los discentes avancen y aporten por igual y no que los más hábiles se desarrollen más y aquellos con dificultades permanezcan pasivos; *Student Team Learning*, basada en la importancia de la motivación externa del aprendizaje para lo que utiliza un sistema de recompensas (La Prova, 2017).

La modalidad principal elegida para estructurar las actividades es el *Learning Together*, que promueve actividades tanto en parejas como en grupos pequeños de 4 o 5 personas y está regida por 5 principios generales, la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y de grupo, la interacción auténtica cara a cara, las habilidades sociales y la evaluación individual y de grupo. La interdependencia positiva existe cuando cada uno de los integrantes del grupo es consciente de que su forma de operar puede beneficiar o perjudicar al grupo entero.

La interdependencia positiva ocurre realizando actividades estructuradas y con la colaboración efectiva de todos. Existen diferentes interdependencias, de objetivos, de materiales, de evaluación, etc. Más allá de estas situaciones, dentro del grupo pueden instaurarse relaciones de interdependencia negativa (cuando se transmite erróneamente la idea de que el éxito de uno corresponde al fracaso de otro) y de ausencia de interdependencia (situación en la cual no existe conexión de ningún tipo entre los miembros del grupo, lo que provoca que los resultados de una persona no estén relacionados con los resultados del resto del grupo) (La Prova, 2017). La responsabilidad individual y de grupo está muy relacionada con el punto anterior, y ocurre cuando cada uno de los componentes del grupo comprende que es responsable de sí mismo y de los demás. Dado que la actividad en grupo tiene como objetivo la mejora del rendimiento del individuo, será necesaria una evaluación para ratificar que se respetan los roles individuales. El tercer principio del *Learning Together* es la interacción cara a cara, que consiste en que los discentes colaboren positivamente animándose entre sí. Implica que exista confianza para poder compartir tanto las opiniones positivas como las negativas,

con el objetivo de la mejora del trabajo individual y colectivo. El trabajo en grupo requiere de una serie de habilidades sociales para que cada individuo sepa relacionarse eficazmente. Los miembros del grupo deben sostener su rol, tomar decisiones y crear un clima de confianza así como gestionar los posibles conflictos. Si se carece de estas habilidades es necesario desarrollarlas con la intervención del docente, evaluando las competencias presentes y promoviendo aquellas destrezas menos afianzadas. Al término de la actividad, el grupo ha de evaluar que ha funcionado y que no para ir mejorando poco a poco, identificando así los puntos débiles a mejorar y los puntos fuertes a potenciar. Estos principios son puntos de referencia para que el docente desarrolle actividades realmente cooperativas y no ejercicios tradicionales o de otro tipo (La Prova, 2017).

El trabajo conjunto favorecerá las relaciones positivas entre los discentes generando un espíritu de equipo, relaciones solidarias, de apoyo personal y cohesión para seguir aprendiendo. En este trabajo en grupos como enseñanza del conocimiento social es imprescindible el papel del docente, que ha de ser el motor que impulse a los grupos y además les ayude con lo que les suceda. El trabajo cooperativo en Ciencias Sociales estimula la curiosidad y desarrolla las competencias de participación social, hace aflorar en el aula diversidad de opiniones y soluciones a la vez que consolida actitudes y reconoce pensamiento y actitudes diferentes en el trabajo al mismo tiempo que se someten a un análisis crítico los resultados obtenidos (Santisteban y Pagés, 2011).

A la hora de plantear una estructura de aprendizaje cooperativo, el docente ha de tomar una serie de decisiones que afectan a todos los elementos del proceso de enseñanza, desde los objetivos hasta los criterios de evaluación pasando por la asignación de grupos y roles o la selección de los materiales didácticos. La estructuración de las tareas de aprendizaje es uno de los aspectos más importantes del aprendizaje cooperativo, que va a determinar los procesos de aprendizaje y el comportamiento que se espera del grupo (Alarcón Orozco y Reguero González, 2018).

La propuesta ideada para fomentar la aplicabilidad del trabajo cooperativo en el aula de Ciencias Sociales es un ámbito lingüístico, un proyecto interdisciplinar en conjunto con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Este proyecto está ideado para el curso de 4º de la ESO y busca aunar en una clase cooperativa el desarrollo conjunto de saberes de Lengua, Literatura e Historia. Los diversos movimientos literarios marcarán el orden y harán las veces de hilo conductor a la vez que cada uno aporta sus características propias. La Historia aportará el contexto de las diferentes etapas así como el aprendizaje de los diferentes elementos políticos, sociales y económicos que marcaron cada una de las épocas (por ejemplo las bases del pensamiento ilustrado, las ideas neoclasicistas, etc.). La Lengua castellana añadirá por su parte el formato de cada movimiento, el conocimiento de la Lengua de cada época (los tipos de texto utilizados, los rasgos morfosintácticos singulares, etc.).

Al juntar las horas semanales de Historia y de Lengua, las clases tendrán dos formatos diferenciados: clases de seminario en las que los docentes explican una serie de contenidos al alumnado a la vez que este va tomando apuntes sobre las explicaciones y clases de ámbito, donde el alumnado realizará de manera cooperativa las diferentes actividades propuestas por los docentes. Para complementar las explicaciones de los docentes, se entregan una serie de textos para afianzar los contenidos vistos en clase que cada uno trabajará de manera autónoma.

Entrando en la aplicación del aprendizaje cooperativo, los grupos los realizan los docentes bajo su criterio y cada uno tiene 4 integrantes. Cada uno de los grupos tiene un cuaderno de equipo. En el cuaderno de equipo se registran tanto el nombre del equipo como de los integrantes que lo forman (Figura 1). Este cuaderno contiene los derechos y las normas que han de seguir los diferentes grupos redactados por el docente (Figura 2); a continuación una página donde cada equipo redacta los objetivos grupales que quiere lograr al haber finalizado la actividad y los objetivos individuales que cada persona busca alcanzar (Figura 3). También aparecen reflejados los roles de cada uno de los integrantes del grupo, observador, coordinador, moderador y portavoz que son repartidos de forma aleatoria (Figura 4). Otro elemento del cuaderno de equipo es la redacción de la reflexión final sobre el equipo y sobre los objetivos establecidos, para la cual se contestan una serie de preguntas y se otorga una nota numérica entre uno y cuatro (Figura 5). Por último se valoran varios aspectos sobre las actuaciones personales de los miembros del grupo con una nota del uno al cinco, sobre si la persona ha cumplido o no con su rol, ha hecho las tareas que le correspondían o no, etc. (Figura 6) El cuaderno de equipo sienta las bases desde un principio de aquello que se va a exigir con el aprendizaje cooperativo, al mostrar desde un primer momento la forma de trabajo que se va a llevar a cabo. El uso de este cuaderno permite la consolidación del grupo y pautar tanto las actuaciones de cada uno y sus roles cómo las normas básicas del funcionamiento del grupo (Fernández, García y Bonilla, 2012).

El portfolio es la parte principal de este ámbito lingüístico. Se titula ¿Con qué analizas el mundo que te rodea: con la mente o con el corazón? Este portfolio está estructurado según tres «afirmaciones históricas», que se responderán a lo largo del trimestre con las diferentes actividades propuestas (Figura 7). El término «afirmaciones históricas» es un concepto que utiliza la profesora Irene Abad en sus clases de Geografía e Historia de 4º de la ESO para plantear los diferentes bloques de saberes desde la perspectiva de la reflexión. Una actividad a realizar en el bloque englobado por la primera afirmación histórica sería analizar morfosintácticamente frases de Jovellanos y de Moratín y relacionar términos históricos con la sintaxis (a que grupo nominal pertenece la palabra razón o la estructura todo para el pueblo pero sin el pueblo). Cada uno de los integrantes del grupo tiene un portfolio, en el cual escriben las respuestas después de que hayan sido puestas en común. Para la evaluación, el docente elegirá al azar uno de los cuatro portfolios del grupo y la nota correspondiente será la que se les otorgará a los

miembros del equipo. Esto provoca que todos los miembros del grupo han de realizar todas las tareas antes del final de la sesión. No deja margen a que haya personas que no hagan nada durante las sesiones, ya que aparte de perjudicarse a sí mismos también están perjudicando a sus compañeros. El portfolio es un elemento que hace evidente el crecimiento académico del estudiante al poder volver a consultar las ideas que ha desarrollado junto a su grupo en cualquier momento del proceso de aprendizaje. Igual que el cuaderno de equipo, es un instrumento que se encuentra presente desde el inicio del aprendizaje y no solamente al final como los métodos de evaluación tradicionales, lo cual potencia el dinamismo y la posibilidad de desarrollo y mejora de los estudiantes a lo largo del aprendizaje. Las puestas en común propias del aprendizaje cooperativo y del uso de un portfolio, son útiles para la enseñanza de la historia por el hecho de compartir ideas en un grupo de trabajo, cuyo resultado es una idea general contrastada y completada por todos los integrantes del equipo. Esto ayudará a profundizar en el conocimiento interpersonal de los integrantes del equipo, afianzando competencias personales y profesionales como la búsqueda, selección y organización de información, la creatividad para descubrir la solución a las preguntas planteadas, el desarrollo de habilidades de argumentación o la capacidad de autocrítica sobre el desempeño individual en el grupo entre otras muchas (Fernández, García y Bonilla, 2012).

La evaluación del aprendizaje cooperativo en el aula de Ciencias Sociales

La evaluación es uno de los procesos más difíciles y complicados a los que la acción docente ha de enfrentarse por las decisiones que deben tomarse. Si el fin último de la enseñanza es conseguir que los alumnos aprendan, la evaluación se convierte en un elemento esencial para conocer qué han aprendido y en qué grado lo han hecho a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje. En este caso, le añadimos la complejidad que implica estructurar el aprendizaje de manera cooperativa, lo cual puede presentarse como un reto inalcanzable para algunos docentes. En el caso del aprendizaje cooperativo, la evaluación cobra una relevancia especial, ya que la información que ésta puede proporcionar estará vinculada tanto a la calidad del producto de aprendizaje como a la del proceso que han seguido los discentes para completar la actividad (Prieto Navarro, 2007). Por ello, el objetivo de este punto es trazar un itinerario sobre las decisiones que se han de tomar para poder evaluar el aprendizaje cooperativo de una manera exitosa.

Evaluar consiste en emitir un juicio de valor sobre las consecuencias de una acción realizada sobre una determinada parcela de la realidad. La evaluación está constituida por una serie de elementos, entre los que destacan el hecho de que se emite un juicio basado en una serie de decisiones y la existencia de comunicación. Para poder emitir un juicio de valor sobre un aspecto es necesario haber decidido previamente que es lo que se pretende evaluar. Para juzgar aquello que han aprendido los discentes sobre un contenido específico será necesario establecer unos criterios que den sentido a esta valoración, los llamados criterios de evaluación. Para determinar el grado de cumplimiento alcanzado, es necesario establecer unos indicadores claros y definidos que proporcionen al docente el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje (Naranjo y Jiménez, 2015). Cuando emitimos un juicio de valor es por algún motivo, con una finalidad, que en el caso de la evaluación serán alcanzar sus funciones social y pedagógica. La función social de la evaluación valora los resultados y el grado de aprendizaje que alcanza el alumnado respecto a los objetivos generales previstos. Esta función acredita ante la sociedad que los aprendizajes realizados por los discentes les capacitan para efectuar una determinada actividad. A su vez, la función pedagógica se refiere a las decisiones que se toman a partir de la práctica evaluativa, las reflexiones sobre los elementos que conforman el proceso de enseñanza aprendizaje con la finalidad de transmitir una información para la mejora de la práctica educativa.

La otra pieza importante de la práctica evaluativa junto con la emisión de juicios de valor es la comunicación de los resultados. La forma de comunicar, los destinatarios e incluso la intención de la comunicación puede variar según qué se evalúa, cuando se evalúa y según la función que le otorgamos a esta (Naranjo y Jiménez, 2015). Tal y como

se ha descrito la evaluación, puede definirse como un elemento consubstancial del proceso de enseñanza aprendizaje por dos razones, por ser el punto de unión entre los procesos de enseñanza y los procesos de construcción del saber que llevan a cabo los discentes y por su necesidad de ir en concordancia con las actividades de aprendizaje.

El proceso de evaluación cooperativa puede realizarse sobre el producto resultante de una o varias actividades grupales o sobre las actividades individuales de cada uno de los integrantes del grupo. Como se verá a continuación, ambos procesos no son excluyentes entre sí igual que tampoco lo son con la evaluación entre iguales y la autoevaluación, tratados más adelante.

La evaluación realizada por el docente en una actividad cooperativa puede centrarse en el producto grupal o en cada uno de los miembros del equipo. Esto lleva a diferenciar entre los contenidos que se han aprendido de manera individual de aquellos que se han aprendido de manera cooperativa, para poder darle a cada uno una valoración específica en la calificación final. La evaluación individual de la actividad cooperativa permite analizar una serie de resultados que solo pueden llevarse a cabo dentro de una actividad grupal, como pueden ser el dominio de ciertas habilidades sociales. Este análisis individual también es eficaz para solucionar casos de desmotivación y baja productividad en el alumnado provocados por un pobre rendimiento del grupo (Prieto Navarro, 2007). Con respecto a la evaluación del producto grupal, el elemento clave es la clara exposición de los criterios que se van a utilizar para evaluar la calidad del producto final. Esto minimizará en gran parte algunas de las dificultades que conlleva la evaluación grupal, como son la puntuación única para todos los miembros, la cual puede generar descontentos e injusticias en los discentes que más han trabajado, y el concepto de *calidad* que tiene el alumnado respecto al producto final, que varía de unos a otros y genera diferentes opiniones sobre el resultado de las actividades. La principal ventaja de esta evaluación consiste en aquello que puede lograr el sentimiento de cohesión grupal potenciando al alumnado que va a recibir una nota en común, lo cual les lleva a aunar esfuerzos entre compañeros para desarrollar la actividad propuesta. La evaluación de los grupos, aunque puede ser sumativa, sería ideal que predominara su función formativa, con el objetivo de hacer consciente al alumnado de sus progresos y cambiar el rumbo de la actividad cuando este no sea el correcto. Si se pretende convertir la cooperación en una herramienta de aprendizaje de contenidos y de otros aspectos relevantes, se torna necesario reunir los datos necesarios para la evaluación a lo largo de la actividad, mediante procesos como observaciones, correcciones, etc. (Prieto Navarro, 2007).

Estas dos formas de evaluación pueden combinarse para sacar el mayor partido al proceso evaluativo, evaluando el producto final a la vez que se reconoce la aportación individual que ha realizado cada alumno. Proporcionar dos notas en lugar de solo una, una al desempeño colectivo y otra al rendimiento individual, puede ayudar de manera favorable a materializar la cooperación sin disminuir la importancia de la responsabilidad individual de cada alumno.

Una de las potencialidades de la evaluación del aprendizaje cooperativo es la posibilidad de implicar al alumnado en el propio proceso evaluativo, tanto en el de sus compañeros (evaluación entre iguales) como en el suyo propio (autoevaluación). La evaluación realizada por el profesor junto con estas dos variantes mencionadas favorecen el desarrollo de las capacidades evaluativas de los discentes, permiten adquirir una mayor conciencia de los logros obtenidos además de construir conductas y relaciones con otros compañeros (Prieto Navarro, 2007). Estos procesos suponen la construcción de un ámbito de trabajo con una riqueza de diferentes puntos de vista sobre la evaluación de gran interés.

En lo que respecta a la evaluación entre iguales en el aprendizaje cooperativo, los compañeros tendrán una influencia importante, lo cual puede ser beneficioso en varios aspectos que van a ser desarrollados. Los discentes se encuentran en la mejor posición para evaluar determinados aspectos del proceso de aprendizaje que se ha llevado a cabo, incluso mejor que el docente. Ellos y ellas son los testigos directos de los progresos del aprendizaje, de las conductas de sus compañeros, de cómo se resuelven las dificultades y de la ayuda que aceptan y ofrecen, etc. Este sistema de evaluación entre iguales hace posible evaluaciones más frecuentes, ya que deja de ser un proceso que depende solamente del tiempo del docente, y proporciona datos que permiten conocer de primera mano la calidad del proceso y del producto de la actividad cooperativa. Por todo lo que aporta este proceso, merece la pena que tenga un espacio en el proceso de evaluación, pero para que pueda ser eficaz e informar correctamente del aprendizaje de otros compañeros los discentes han de conocer los criterios establecidos antes de realizar la actividad (Prieto Navarro, 2007). Estas orientaciones serán necesarias porque se enfrentan a un proceso que no es común en su proceso de aprendizaje. Para finalizar el proceso de coevaluación, el docente podrá recoger la información en la herramienta que utilizó el estudiante para valorar a sus compañeros, después de solicitar un análisis de esta información, recogida en un informe, o mediante entrevistas que permitan a los evaluadores explicar los datos obtenidos y sus conclusiones (lo cual fomentaría el desarrollo de la expresión oral y de la competencia clave en comunicación lingüística) (Zariquiey, 2016). Los criterios de evaluación, tanto del proceso como del producto final, pueden ser establecidos por el docente o mediante el consenso entre ambas partes. Una vez que conocen los criterios y las normas para realizar la actividad, será más sencillo que el alumnado encuentre el sentido y la motivación para realizar las tareas propuestas. Algunas de las ventajas más significativas de esta estrategia son la mayor adaptabilidad del alumnado a los criterios de evaluación e interiorizar de manera más eficaz cual es un buen trabajo, tanto al evaluar a otros alumnos como a la hora de aceptar los cambios y sugerencias que les comunican el resto de sus compañeros.

La autoevaluación es la tercera variante evaluativa que se va a analizar en esta parte. Este es un proceso poco habitual a lo largo del aprendizaje, mediante el cual es posible implicar a los alumnos para favorecer aún más su formación a través de la reflexión sobre

las directrices utilizadas para realizar la actividad. La autoevaluación tiene lugar cuando una persona reúne información sobre su propio proceso de cambio a lo largo del aprendizaje.

Existen ciertas dificultades a la hora de autoevaluarse y utilizar los resultados obtenidos de una manera correcta. Por ejemplo muchos discentes pueden llegar a percibir los errores de sus compañeros o amigos mientras que no son capaces de ver los suyos propios. El conocimiento de uno mismo no es algo muy habitual, por lo que sin la debida preparación, este conocimiento puede resultar en ocasiones inexacto y hace que sea necesario enseñar a los discentes a realizar autoevaluaciones válidas y fiables (Johnson y Johnson, 2015). Por ello los docentes han de indicar a sus estudiantes como llevar a cabo autoevaluaciones que fomenten su autoconocimiento y a conocer su trabajo, con el objetivo de que adquieran una identidad clara sobre cuales han formado y porque sus opiniones y conclusiones sobre el trabajo grupal.

Por otra parte, la práctica evaluativa puede llevarse a cabo a lo largo de diferentes momentos del aprendizaje cooperativo, por lo que es necesario identificar en cuáles de estos instantes ha de ser introducida y que características ha de tener en cada etapa del proceso de aprendizaje.

El primer proceso evaluativo que debe considerarse es la evaluación diagnóstica o inicial. Los resultados obtenidos de esta práctica permitirán organizar las actividades según las necesidades del alumnado y les mostrarán aquellos aspectos que alcanzarán mediante el aprendizaje cooperativo. Esta evaluación inicial permite situar el foco de atención tanto en la actividad docente (conocer al alumnado para formar los grupos correctamente, conocer la cohesión de la clase o detectar situaciones individuales que necesitan de atención específica) como en la del alumnado (conocer mejor a compañeros con los que existe menos relación, establecer relaciones e influencias educativas, etc.) (Zariquiey, 2016). El segundo proceso a tener en cuenta es la evaluación formativa, aquella que se lleva a cabo durante el proceso de aprendizaje. Esta evaluación será útil para la profesora y el profesor para mejorar su práctica docente, mientras que ayudará al alumnado a mejorar su actividad de aprendizaje y su enfoque sobre las actividades propuestas. El último proceso es la evaluación sumativa o final, que como indica su nombre se realiza al finalizar la actividad y tiene como objetivo conocer hasta qué punto los discentes han alcanzado los objetivos marcados previamente. En el aprendizaje cooperativo pueden tomarse diferentes decisiones respecto a que nota poner, como por ejemplo incluir preguntas en las pruebas escritas relacionadas con las actividades cooperativas pero que se evalúen de forma individual, puntuando la aportación de cada miembro del grupo a la consecución de los objetivos del equipo u otorgando una nota a una actividad cooperativa que cada alumno ha acabado por su cuenta en su cuaderno personal (Naranjo y Jiménez, 2015). Estas decisiones relacionadas con el hecho de asignar una nota a una actividad no tienen por qué recalar exclusivamente en la figura del docente, ya que puede ser una buena ocasión para fomentar la reflexión individual de los

alumnos con una autoevaluación o aprovechar el trabajo entre iguales para utilizar la coevaluación.

La evaluación cooperativa, en las diferentes modalidades expuestas anteriormente, será el proceso que indique al docente el nivel de logro que han alcanzado los discentes. Por ello, será un indicativo de la consecución o no de los saberes básicos y competencias específicas planteados al inicio de las actividades. El hecho de determinar la consecución de estos dos factores hace que la evaluación de este aprendizaje sea una parte importante del aprendizaje cooperativo. Esto hace que la vinculación de este proceso con las Ciencias Sociales también tenga importancia, ya que sin una precisa y adecuada evaluación, la adquisición de las competencias planteadas no sería posible por muy bien confeccionada que estuviera el resto de la actividad.

La propuesta de organización del aprendizaje cooperativo para que esta pueda ser llevada al aula va a consistir en la elaboración de un plan de evaluación cooperativo (Figura 8). La confección de un plan de evaluación será de gran utilidad tanto para los discentes, que desde un primer momento conocerán las herramientas con las que van a ser evaluados, como para el docente, al tratarse de una guía para poder estructurar el desarrollo de las distintas actividades. Aplicar el aprendizaje cooperativo puede resultar una tarea complicada, por lo que estructurar la evaluación mediante el uso de un plan evaluativo puede ser de utilidad, en especial para docentes que quizás tengan dudas sobre cómo introducir la cooperación en el aula y como llevar a cabo la evaluación de la misma.

En primer lugar se sitúan los propósitos de la evaluación, si se trata de una evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, etc. A continuación se hace alusión a aquello en lo que se centra la evaluación (procesos o resultados) y también a que parte del aprendizaje dará más importancia (actitudes, destrezas y competencias, hábitos de trabajo, etc.). Los procedimientos de evaluación serán enunciados después, para continuar con las partes implicadas en la evaluación (Figura 8).

La evaluación del aprendizaje cooperativo supone afrontar un reto que reúne las características de la evaluación de una tarea a la que hay que añadirle las particularidades del aprendizaje cooperativo. La información que esta proporciona está relacionada con el producto final obtenido y también con la actuación individual de cada persona a lo largo de la actividad. Si a esto le añadimos una evaluación entre iguales y una autoevaluación, más la presencia de la evaluación formativa a lo largo del proceso, puede que tanta información llegue a saturar de alguna manera a los discentes. Por ello, las apreciaciones que puedan realizarse sobre el trabajo cooperativo deberán de ser lo más organizadas, simples y claras que se pueda. La configuración de las actividades dependerá del docente, que será necesario que entienda con claridad los principios de la evaluación cooperativa para llevar a cabo las actividades de manera exitosa.

El aprendizaje cooperativo es una gran herramienta con un potencial tremendo para el desarrollo de tareas y actividades en el aula. Sería una pérdida importante para el

proceso de enseñanza aprendizaje de los discentes que por una evaluación poco clara y lisa, tildaran al aprendizaje cooperativo de aburrido, complejo o enrevesado.

La implementación de las situaciones de aprendizaje en el aula de Ciencias Sociales

La llegada de la LOMLOE ha traído consigo una serie de cambios al currículo para la educación no universitaria. Esta reforma, no exenta de polémicas, ha introducido aspectos novedosos con respecto a las anteriores leyes educativas y va en sincronía con las reformas llevadas a cabo en otros países europeos. Algunos ejemplos de estas novedades pueden ser la apuesta decidida por las competencias, la introducción de los perfiles de salida como objetivo a conseguir o las situaciones de aprendizaje. Estos cambios han creado cierta confusión en el día a día de los docentes de nuestro país, viéndose forzados a adaptarse a esta nueva ley antes de comenzar el curso 2022/2023. La reforma educativa, para diversos autores como por ejemplo Encarnación Sánchez (2022), se ha implantado de manera precipitada y sin la existencia de un consenso que intente sumar en una misma dirección para la mejora del sistema educativo. Muchos son los condicionantes a tener en cuenta para realizar una reforma de tal calado, pero quizás uno de los más relevantes sea la capacidad del profesorado para interpretar y comprender la nueva ley educativa. En países como Portugal o Finlandia, las reformas del currículo han ido acompañadas de planes de formación para el profesorado, suceso que en España apenas ha ocurrido y donde el nuevo marco curricular se ha puesto en marcha sin apenas programas para la mejora de la formación docente. En este contexto, plasmar de manera óptima las directrices enunciadas por la nueva ley educativa se torna complicado, entre ellas diseñar e implementar situaciones de aprendizaje en el aula de Ciencias Sociales. El objetivo de este reto será recopilar, a través del estudio de varios autores, una serie de pautas para llevar a cabo situaciones de aprendizaje de acuerdo a la ley y al modelo educativo basado en competencias.

El nuevo currículo de Educación Secundaria Obligatoria, al igual que las dos últimas leyes educativas (LOE y LOMCE), está orientado a que el alumnado alcance unas competencias clave para su desarrollo personal, social y laboral. Pero, ¿qué se entiende por competencias? Las competencias son un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes que una persona utiliza para resolver, de manera satisfactoria, tareas concretas en determinados momentos de la vida (García-Carmona, 2023). Las competencias clave incluidas en la nueva ley son 8: competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora, competencia en conciencia y expresión culturales.

Las competencias clave se desglosan a su vez en descriptores operativos que conforman los perfiles de salida, aquello que se espera que el alumnado haya desarrollado

al finalizar la etapa educativa. El perfil de salida es el elemento que debe fundamentar las decisiones curriculares, así como las estrategias y las metodologías en la práctica lectiva (García-Carmona, 2023). Estas competencias no se alcanzan solamente desde una o varias materias determinadas, sino que todas en conjunto han de contribuir a su desarrollo. Por ejemplo, la competencia personal, social y de aprender a aprender no ha de promulgarse solamente desde las materias de Ciencias Sociales, sino que todas han de aportar para la consecución de esta competencia. También es necesario destacar que cada materia tiene una serie de peculiaridades las cuales le otorgan un punto de vista particular sobre los diferentes problemas socioculturales, ambientales y naturales. Para poder comprender y utilizar esta perspectiva particular que tienen por ejemplo las Ciencias Sociales hacia cuestiones como la justicia o el hambre en el mundo (los llamados problemas sociales relevantes), es fundamental que los discentes adquieran un dominio básico de las asignaturas. Una enseñanza que promulgue el estudio de los problemas sociales relevantes en las Ciencias Sociales promoverá la integración escolar de estos problemas que aquejan a la sociedad. También contribuirá a acentuar la idea de que aquello que se enseña no viene dado, sino que la realidad en constante cambio puede ser la fuente de conocimiento para la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación y reflexión sobre la sociedad (Ocampo y Valencia, 2019).

Las competencias específicas son las capacidades que debe adquirir el alumnado en cada materia, las cuales favorecen al desarrollo de las competencias clave. Los criterios de evaluación determinan el nivel de desempeño de las competencias específicas y han de ser adaptados por los docentes para que establezcan los objetivos a alcanzar con las enseñanzas pertinentes. Por su parte, los saberes básicos son las destrezas, conocimientos y actitudes que el alumnado debe conocer y manejar para adquirir las competencias específicas. En el nuevo currículo de Geografía e Historia los saberes básicos se encuentran englobados en tres bloques diferentes: el bloque A sobre *Retos del mundo actual*, el bloque B sobre *Sociedades y territorios* y el bloque C llamado *Compromiso cívico*. La finalidad última del aprendizaje por competencias en las asignaturas de Ciencias Sociales conduce al alumnado a conocerse a sí mismo y al entorno que le rodea así como a participar y a estar comprometido con sus realidades sociales.

Una vez que han sido identificados los elementos básicos del currículo que forman parte de una situación de aprendizaje, los docentes han de plantear el despliegue de las asignaturas en el aula. Esto supone un problema tanto para los docentes como para los centros educativos: cómo llevar a cabo la planificación y el diseño de estas situaciones para que puedan ser llevadas a cabo en el aula, concretamente en el aula de Ciencias Sociales. La tradición educativa ha basado su modelo de enseñanza en el diseño de unidades didácticas, con las que se propone al alumnado una serie de actividades con las que alcanzar los aprendizajes previstos. La reforma curricular establecida por la LOMLOE no hace alusión a la implementación de las unidades didácticas en el aula al igual que tampoco las excluye del proceso de enseñanza. En cambio sí que hace alusión

al protagonismo que han de tener a lo largo del proceso educativo el diseño de situaciones de aprendizaje, aportando una definición de la misma y diferentes pautas para su implementación en los distintos Reales Decretos y Anexos que complementan la ley, como por ejemplo el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Así, las situaciones de aprendizaje son «situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas» (Real Decreto 217/2022).

García-Carmona (2023) define las situaciones de aprendizaje como:

Actividades o proyectos escolares problematizados, contextualizados en la vida cotidiana y con un sentido utilitario, que se diseñan con el propósito de que el alumnado ponga en juego, de forma integrada, saberes básicos (conocimientos, destrezas y actitudes) para desarrollar las competencias específicas y, consecuentemente, las competencias clave (García-Carmona, 2023, p.116).

Vinculado a estas definiciones, los correspondientes Anexos III de los Reales Decretos ofrecen orientaciones para el diseño de las situaciones de aprendizaje contextualizadas para cada una de las etapas educativas.

En cuanto a lo que se refiere a que problemática abordar en una situación de aprendizaje, su elección corresponde al profesorado (la cual puede depender de motivos diversos como el interés social, la actualidad, saberes básicos concretos, etc.) en base a los saberes básicos sobre los que quiera poner el foco. La figura docente podrá dejar elegir al alumnado entre varias posibilidades que resulten interesantes para el grupo para fomentar el atractivo de la situación. Así mismo, el currículo oficial sugiere que las situaciones de aprendizaje han de promover la participación cognitiva del alumnado así como el trabajo autónomo y la reflexión crítica (García-Carmona, 2023).

Como elementos clave que han de contener las situaciones de aprendizaje, pueden destacarse los siguientes: las situaciones han de ser estimulantes para el discente, integradoras, significativas y deben estar bien contextualizadas; su diseño tiene que atender a los intereses del alumnado, tomando como referencia sus inquietudes y necesidades; han de suponer un reto o problema para que los discentes apliquen los conocimientos adquiridos; han de favorecer el desarrollo del enfoque crítico y reflexivo en el alumnado; el alumnado debe convertirse en el protagonista de su aprendizaje cuando desempeñe una situación de aprendizaje (Ruiz Morales, 2023). El currículo aragonés propone una serie de pautas para el diseño y la implementación de las situaciones de aprendizaje en el aula de Ciencias Sociales. Estos puntos a seguir son: título de la situación de aprendizaje, una introducción y contextualización de la actividad, exposición de los objetivos didácticos y elementos curriculares que se van a tratar, una descripción

de la propia actividad así como de las metodologías y estrategias didácticas puestas en marcha, la atención a las diferencias individuales dentro del aula y unas recomendaciones para realizar una evaluación de carácter formativo (Orden ECD/1172/, 2022). Estas características contempladas en el currículo de Aragón coinciden en gran parte, según el estudio de Ruiz Morales (2023), con las características que enuncian como fundamentales el resto de currículos de las demás Comunidades Autónomas españolas. Después de analizar los diferentes currículos de las Comunidades españolas, este estudio propone unas características sobre los apartados que las situaciones de aprendizaje deberían incluir: identificación de la actividad, título y temporalización de la actividad; justificación sobre los objetivos que se quieren lograr; un producto final donde el alumnado ha de poner en práctica y desarrollar lo aprendido, una tarea en la que se pongan en práctica tanto conocimientos como destrezas y actitudes; la relación con otras materias y con el resto de planes y proyectos del centro; concreción curricular de la actividad, que saberes básicos y competencias específicas se trabajan así como los criterios de evaluación utilizados para medir el grado de consecución de las competencias específicas; secuenciación de las tareas llevadas a cabo en cada una de las sesiones indicando el tiempo destinado a cada actividad, materiales, recursos, espacios utilizados, etc.; medidas destinadas a la atención a la diversidad; técnicas e instrumentos de evaluación destinados a medir el grado de consecución de las competencias específicas.

Una vez determinados y enunciados los rasgos fundamentales que una situación de aprendizaje debe contener, se torna necesario establecer una serie de fases para su diseño con el objetivo de facilitar la planificación del docente. El primer paso a considerar sería hacer una concreción curricular, con el objetivo de garantizar que todas las competencias específicas se trabajan a lo largo del curso. La importancia de las competencias relega a los contenidos a un segundo plano, que con una temporalización por trimestres por ejemplo, quedarían ordenados, facilitando al docente su tarea de planificar las situaciones de aprendizaje que va a implementar en cada trimestre y que saberes básicos va a incluir en cada situación. Para no anquilosarnos en la enseñanza tradicional centrada en los contenidos, ha de tomar protagonismo la metodología utilizada en el proceso de enseñanza aprendizaje. Las metodologías correspondientes serán seleccionadas de acuerdo a los elementos curriculares anteriormente seleccionados, los criterios de evaluación, las competencias específicas y los descriptores operativos de los perfiles de salida, que constituyen aquello que el alumnado debe saber hacer y aquellos objetivos previstos para la etapa. La concreción curricular en el contexto específico del aula de Ciencias Sociales es una tarea importante para poder aplicar con sentido las situaciones de aprendizaje. Si los saberes básicos y las metodologías a seguir son expuestos con claridad desde un principio, el alumnado se irá adaptando desde el inicio a las exigencias. Las posibles confusiones o malinterpretaciones tendrán solución en las fases iniciales del trabajo en lugar de en las fases intermedias o finales.

El segundo paso sería elegir el núcleo de interés que vertebré toda la situación, conectando los intereses y las motivaciones de los discentes. Un cuestionario a principio de curso podría ser una buena iniciativa para conocer los gustos e intereses de los discentes. También sería provechoso conectar este interés con los proyectos y programas del centro con el objetivo de que se trabajaran de manera transversal desde todas las áreas (Ruiz Morales, 2023). En el ámbito de Ciencias Sociales existe la ventaja de poder escoger temas de actualidad, aquellos que más interesen al alumnado y relacionarlos con los temas que elija el profesorado según su criterio. Los ejemplos son muchos y muy variados, por ejemplo el tema de la igualdad de género puede suscitar interés en algunos alumnos al tratarse de un tema de actualidad, lo que puede valerle al docente para hablar, a través de las reivindicaciones de Olympe de Gouges, de las primeras reivindicaciones de los derechos de las mujeres y con ello de un tema más amplio como el contexto francés de finales del siglo XVIII para introducir la Revolución francesa.

El tercer paso a llevar a cabo se encuentra muy relacionado con el anterior, y tiene que ver con la tarea o el producto final. Esta tarea ha de ser el producto en el que los discentes plasmen aquello que han aprendido durante la situación. Esta producción tiene que implicar una solución creativa y colaborativa, tener una aplicación real y ser extrapolable a otras situaciones, aparte de situar al alumnado en el centro de su aprendizaje. El abanico de posibles propuestas para el docente es enorme, entre las que debe escoger aquellas que susciten interés y generen motivación en el alumnado y también planteen la posibilidad de varias formas de expresión por parte de los discentes para favorecer su creatividad. Algunas de estas tareas podrían tener como resultado un producto digital (por ejemplo una infografía sobre la cadena trófica en los océanos), un producto analógico (un poster sobre un personaje femenino de la Antigüedad), una puesta en escena (por ejemplo un debate sobre el problema migratorio en Europa) u otros productos «menos tradicionales» (por ejemplo el diseño de una campaña publicitaria que conciencie a los ciudadanos de porque no deben arrojar basuras al Ebro o la planificación de un viaje que siga los pasos del doctor D. Livingston para conocer sus descubrimientos geográficos).

El cuarto paso sería la fase clave, la planificación y diseño de las actividades de la secuenciación didáctica. Según los principios establecidos por David M. Merrill (1994), la distribución de la secuencia de actividades debe organizarse según las siguientes fases: captación de la atención del alumnado por medio de una actividad inicial y descripción de los elementos de la situación de aprendizaje (objetivos a trabajar, criterios de evaluación utilizados como referencia y descripción detallada de la tarea final); fase de activación, donde a través de una evaluación inicial se favorecerá la adquisición de un aprendizaje significativo. Actividades para romper el hielo y generar las primeras reflexiones grupales e individuales, como por ejemplo una lluvia de ideas con un debate grupal, pueden ser de gran utilidad; fase de demostración, donde se presentan los modelos y conceptos con instrucciones claras para estimular el desarrollo del conocimiento; fase

de aplicación, en la que se pone en práctica lo aprendido para realizar la tarea final, siguiendo una hoja de ruta proporcionada por el docente; fase de reflexión y conclusión, en la que se recapacita sobre lo aprendido y se introducen actividades que demuestren la adquisición del aprendizaje.

El quinto paso no sigue un orden cronológico y se encuentra a lo largo de toda la secuenciación didáctica. Se trata de diseñar actividades que garanticen el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este planteamiento busca eliminar los obstáculos y barreras que dificultan el acceso de los estudiantes al aprendizaje. Para eliminar estas barreras, pueden plantearse múltiples estrategias de acuerdo a los tres principios del DUA: para proporcionar múltiples formas de representación pueden utilizarse alternativas para mejorar la comprensión oral como subtítulos u ofrecer alternativas a la comprensión visual como convertir un texto en un audio; para ofrecer múltiples formas de acción y expresión pueden utilizarse herramientas tecnológicas de ayuda como teclados adaptados o diversas herramientas que faciliten la organización de la información como plantillas para la recogida de información; proporcionar múltiples formas de implicación, que es el último principio, puede lograrse resaltando el proceso de la actividad, el esfuerzo y la mejora del alumno, ofreciendo una retroalimentación adecuada identificando errores y pautas para la mejora o fomentando la colaboración, mediante la tutorización entre alumnos y la creación de grupos de colaboración (Ruiz Morales, 2023).

El último paso en el diseño y aplicación de las situaciones de aprendizaje está destinado a la evaluación. Este proceso conlleva la recopilación de información, la emisión de un juicio de valor y la toma de decisiones para la mejora del alumnado. Los elementos que debe evaluar el docente aparecen reflejados en los diferentes Reales Decretos que determinan la ordenación y las enseñanzas mínimas de cada etapa formativa. En concreto, el Real Decreto de Secundaria establece que «el profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente a fin de conseguir la mejora de los mismos». Por lo tanto, estos serán los tres elementos principales de la evaluación, la práctica docente y el proceso de enseñanza por una parte y los resultados del alumnado por otra. Centrándonos en los primeros dos aspectos, las programaciones didácticas deberían tener indicadores de logro para medir la práctica docente, la planificación de la misma y la propia programación didáctica. Estos indicadores podrían ser utilizados trimestralmente para plantear mejoras en la práctica docente así como llevar a la reflexión docente al término de cada situación, con el objetivo de incluir los ajustes necesarios para el desarrollo de las siguientes. La evaluación del alumnado tiene tres rasgos principales que aparecen reflejados en los distintos Reales Decretos y en las diferentes concreciones autonómicas. La evaluación ha de ser criterial, formativa y continua, tomando como referencia los criterios de evaluación para medir la adquisición de las competencias específicas en cada materia (Ruiz Morales, 2023). Es necesario partir de los criterios de evaluación y determinar qué actividades nos van a servir para medir su grado de consecución, para evitar así caer en errores. No existe un

número definido de evidencias que se deben medir en una situación de aprendizaje, pero sí que deben ser precisas para medir la consecución total de los criterios de evaluación (por ejemplo un examen competencial, diversas partes de un portfolio o un producto final de una actividad). Una vez escogidas las evidencias, es necesario elegir los instrumentos más apropiados para tomar registro de lo observado en estas evidencias: rúbricas, escalas de observación o valoración, etc. Por último habría que barajar las técnicas a elegir para desarrollar la evaluación (observación, análisis de diversos documentos, a través de la expresión oral por ejemplo a modo de entrevista, etc.) y los procedimientos a emplear, donde tanto la heteroevaluación del docente como la autoevaluación y coevaluación por parte de los discentes serían métodos idóneos para llevar a cabo (Ruiz Morales, 2023).

Una situación de aprendizaje puede estar conformada por una o varias actividades, según lo considere el docente y según cuales sean los objetivos. Lo principal para diseñar una situación de aprendizaje es decidir qué se quiere hacer o lograr, cómo hacerlo y con qué objetivo. Una implementación de una situación de aprendizaje en el aula de Ciencias Sociales podría ser, por ejemplo, el desarrollo de un examen competencial. Evaluar por competencias supone diseñar instrumentos en los que el alumnado demuestre con evidencias que puede realizar las tareas de la competencia exigida. Para integrar esta evaluación en una prueba es necesario omitir los ejercicios memorísticos y repetitivos, para colocar a los estudiantes en disposición de utilizar sus habilidades derivadas del dominio de una información para resolver una situación planteada.

Los saberes básicos que se trabajan en esta prueba aparecerán reflejados en las propias hojas del examen, para que el alumnado sea consciente de cuáles son los contenidos que se van a evaluar. A partir de una situación expuesta en forma de texto, se van sucediendo una serie de preguntas relacionadas con los 3 ámbitos diferenciados a los que hace alusión esta situación de aprendizaje. Estos son Lengua Castellana, Literatura e Historia (Figura 9).

Cómo favorecer la convivencia del pensamiento histórico con el uso del libro de texto en el aula.

La práctica de la enseñanza, a pesar de la gran cantidad de recursos y variantes educativas existentes en la actualidad, se sigue apoyando generalmente en el libro de texto (Fernández Palop & Caballero García, 2017). Estos son utilizados por profesores y alumnos como un instrumento al servicio del aprendizaje.

El libro de texto como tal tiene diferentes definiciones, unas más precisas que otras. Torres Santomé (1994) indicó que son libros diseñados para ser usados en el aula y que «contienen información que los alumnos y alumnas precisan para poder demostrar que cumplen los requisitos para aprobar una determinada asignatura» (Fernández Palop & Caballero García, 2017).

Su uso se remonta a unos doscientos años atrás, si bien constata su existencia con finalidades didácticas desde finales del siglo XVIII. La presencia del libro como ensayo intermediario entre el profesor y el alumno data del siglo XIII en las universidades francesas. A lo largo del siglo XIX se fue consagrando en el sistema educativo estatal y durante la segunda mitad del siglo XX se generaliza su uso, alcanzando en la actualidad una presencia muy fuerte que hace difícil imaginar el desarrollo de las clases de Historia sin este recurso didáctico. Esto creó un acervo cultural común que permitió al estado-nación unificar y controlar las visiones del pasado. Desde un principio refleja que el saber histórico está relacionado con el recuerdo y la rememoración del pasado construido por el estado-nación de turno. El pensamiento crítico no tenía cabida, cumpliéndose así otro de los objetivos de la escuela capitalista como es la producción de sujetos disciplinados que cuestionan sus condiciones lo mínimo posible (Merchán Iglesias, 2002). Por tanto, el libro de texto es un instrumento coherente con la forma en la que se configura la educación histórica en el último siglo y medio.

A partir de los años 70 la renovación pedagógica comenzó a cuestionar el uso del libro de texto como recurso en la enseñanza de Historia y se impulsó el uso de otros materiales pedagógicos. Tras unos 50 años desde que comenzara esta renovación, el libro sigue muy vigente en las aulas de la actualidad. Los currículos y las leyes educativas han sufrido modificaciones a lo largo de estos años, modificaciones que los libros de texto apenas han realizado (Merchán Iglesias, 2002).

Las prácticas pedagógicas-las interacciones entre alumnado, profesorado y conocimiento- se rigen por el propósito de enseñar y aprender. Enseñanza y aprendizaje son interacciones importantes que se producen en la clase, condicionadas por las circunstancias específicas del funcionamiento de la escuela. Por esto, el análisis de la función del libro de texto en las clases de Historia ha de realizarse considerando la

potencialidad para transmitir conocimiento del mismo pero sobre todo por su papel en la gestión de las interacciones propias de un aula (Merchán Iglesias, 2002).

El libro por tanto, es el eje articulador de la enseñanza de la Historia tanto dentro del aula como fuera de ella, y es utilizado tanto por el profesorado como por los alumnos. El libro de texto es un instrumento básico del proceso de enseñanza aprendizaje, que mide el conocimiento del alumnado y les proporciona una serie de ejercicios a la vez que constituye una unidad en la que se incluyen los diferentes contenidos del currículo. También es una característica determinante que el libro de texto no ha de sustituir al docente en su labor de enseñanza (Fernández Palop & Caballero García, 2017).

La principal actividad que desarrollan los docentes en el aula consiste en explorar los diferentes temas que componen la asignatura. Esta explicación suele desarrollarse a modo de conferencia, planteando el estado de la cuestión y explicando los diferentes puntos más relevantes para el profesor. Al alumnado se le hace difícil seguir estas explicaciones por no llegar a comprender la totalidad de los contenidos, a la vez que su objetivo únicamente es conocer los contenidos que les van a ser preguntados en el examen (Merchán Iglesias, 2002). La propia explicación se adapta a los conocimientos reflejados en el libro de texto y se adecúa a que los alumnos superen la prueba de calificación. Las explicaciones terminan por adaptarse a las características del libro y tornándose simples, cerradas, compartimentadas, etc. Esto puede interpretarse como que el profesor adquiere un papel de gestor de la información, lo cual altera la identidad de su profesión y su posición en la clase. La explicación se convierte en indicaciones sobre un texto y comentarios sobre lo que está escrito en el libro, lo cual sitúa al propio libro por encima del profesor en cuanto a protagonismo, ya que este fija los saberes a la vez que es corroborado por el docente. El profesor no es el que utiliza el libro sino que es el libro quien utiliza al profesor como intercesor (Merchán Iglesias, 2002). Las explicaciones, por lo tanto, se basan en un libro de texto elegido por el profesorado por los contenidos que refleja y que son considerados importantes por el grupo de profesores, a la vez que modifica, guía y limita las diferentes exposiciones de contenidos.

Otro factor a tener en cuenta debe ser la validez de los contenidos del libro como fuente de información. Pueden existir malos textos educativos que sean *una verdadera calamidad* igual que textos buenos *de un beneficio incalculable* (Fernández Palop & Caballero García, 2017). Para aquellos que no tienen el espíritu crítico desarrollado, que la información aparezca en el libro puede darle una falsa veracidad que puede suponer un problema. Una buena solución a este problema puede ser que los docentes insistan en la importancia del contraste de información entre diferentes fuentes para llegar a obtener una idea final más completa sobre un tema (Fernández Palop & Caballero García, 2017).

Los alumnos puede que sean hasta más protagonistas a la hora de usar el libro de texto, ya que salvo en algunas ocasiones es este recurso didáctico el que les proporciona el conocimiento histórico. La relación entre el alumnado y el libro de texto, como se ha

visto anteriormente, está muy relacionada con atender a las indicaciones del profesor acerca de los contenidos que deben saber, aquellas páginas a memorizar con el objetivo de superar el examen. En el periodo entre exámenes, la utilidad del libro prácticamente se encuentra en la realización de sus actividades, las cuales ocupan buena parte de las sesiones junto con las explicaciones del profesor (Merchán Iglesias, 2002). Estos ejercicios siguen la fórmula pregunta-respuesta, como por ejemplo confecciones de mapas, de ejes cronológicos o preguntas de reproducción de los contenidos del propio libro. La creatividad apenas se encuentra presente en estas actividades de reproducción de saberes, de nuevo muy relacionadas con el examen escrito tradicional. Estos ejercicios son similares al examen y en ocasiones son presentados como un ensayo del mismo, cayendo en la repetición y en la memorización de contenidos para superarlos (Merchán Iglesias, 2002).

Si se producen modificaciones en las prácticas y rutinas en la enseñanza y en el aprendizaje de la historia se podrán introducir cambios en los manuales escolares. Esta cuestión pasa por ejemplo por medidas como incrementar la educación histórica de los futuros docentes de las etapas de Primaria y Secundaria (Sáiz Serrano, 2014).

Los recursos y ejercicios que pueden llevarse a cabo en el aula para fomentar el pensamiento histórico son muy amplios. La autora Julia Murphy (2011) pretende presentar una visión de la historia más cercana al alumnado, que permita entender el patrimonio cultural o los sucesos de actualidad y a la vez atraiga su atención. Para evaluar propone actividades diferentes del examen tradicional pero que siguen consistiendo en la redacción escrita para poder seguir afianzando esta competencia. Ejercicios como confeccionar una página web o blogs para informar al resto de la clase son algunos de los ejercicios que plantea. También propone escenificaciones para hacer la materia más interesante a la vez que los discentes se acercan a la perspectiva del momento histórico que están estudiando. Enseñar a pensar históricamente a través de las actividades adecuadas dotará a los alumnos y alumnas de una capacidad de procesar información y razonar (Murphy, 2011). Otro recurso que daría un cambio a la situación de protagonismo del libro de texto en el aula sería plantear, como se ha expuesto anteriormente, un ámbito sociolingüístico de una asignatura de Ciencias sociales con otra asignatura del currículo. En el ámbito planteado, los libros de texto se encuentran al servicio del desarrollo de las actividades del propio ámbito y por lo tanto pierden parte de ese protagonismo.

Desde mi punto de vista, una propuesta teórica que podría ayudar a solventar la inclusión del pensamiento histórico en el libro de texto sería atenuar en la medida de lo posible la relación libro-examen, protagonista en la docencia actual. La utilidad del libro de texto no se puede negar, por ejemplo a la hora de proporcionar información a los discentes así como su función de guía a la hora de estructurar el conocimiento a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si el examen fuese sustituido por otro método de evaluación la realidad del libro cambiaría al desaparecer esta relación. Una metodología que quizás sería útil y que podría modificar esta coyuntura podría ser el *Inquiry Based*

Learning, la cual fomentaría indagación de conocimientos por parte de los discentes. Poco a poco mejoraría sus cualidades para trabajar con esta metodología y se podrían proponer preguntas cada vez más complejas. Esta metodología sería complementaria al libro de texto, ya que el propio libro proporcionaría la información para resolver las problemáticas planteadas.

El peso que se le otorga al libro de texto depende del papel del docente y del uso que le otorga a la hora de desarrollar sus clases. El cambio por lo tanto ha de producirse en el papel que este desempeña. El disminuir o atenuar la importancia del examen en las aulas no es garantía alguna de fomentar el pensamiento histórico, pero sí que puede serlo el mitigar la presencia del libro en las aulas con alguna de las propuestas planteadas.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se han querido analizar cuatro de los grandes retos a los que han de enfrentarse los docentes, tanto actuales como futuros, que impartan alguna de las asignaturas pertenecientes a las Ciencias Sociales. Estos retos se han de lograr para que la educación se desarrolle de una manera eficaz en el presente y en el futuro de la sociedad en la que vivimos. Los retos han sido la aplicabilidad del trabajo cooperativo en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, la implementación de las situaciones de aprendizaje en el aula de Ciencias Sociales, la evaluación del aprendizaje cooperativo en el aula de Ciencias Sociales y cómo favorecer la convivencia del pensamiento histórico con el uso del libro de texto en el aula. Todos ellos se han combinado con una serie de propuestas con las que hacer frente a estos mismos, desde diferentes perspectivas y con el objetivo de intentar disminuir las consecuencias negativas que suponen en el aprendizaje.

La aplicación del aprendizaje cooperativo en el aula de Ciencias Sociales trae consigo numerosas características beneficiosas para el aprendizaje de los discentes como se ha visto anteriormente, pero creo que es necesario hacer hincapié en la importancia que puede tener para que se produzca el cambio de paradigma en el actual sistema educativo. A pesar de la entrada en vigor de la nueva ley educativa y de todos los cambios que esta ha propuesto, en el sistema educativo siguen perdurando estructuras y rasgos propios de la enseñanza tradicional que no permiten que tenga lugar este cambio de paradigma. Me refiero a los procesos y aprendizajes individuales y competitivos, los cuales tienen estructuras que no invitan a la relación entre los discentes (o si las fomentan pero desde un enfoque competitivo) y no favorecen la prosocialidad. El alumnado con diversidad apenas es considerado en estos dos aprendizajes, a lo que si se le suman sus situaciones varias, se obtienen unas condiciones muy desiguales para hacer frente al proceso de aprendizaje. El aprendizaje cooperativo si tiene en cuenta estas condiciones y sitúa en condiciones de igualdad a los discentes para que afronten las actividades, por lo que se presenta como una alternativa beneficiosa y apropiada para hacer frente a estas estructuras alejadas de la terminología promulgada por la LOMLOE.

La evaluación del aprendizaje cooperativo supone afrontar un reto que reúne las características de la evaluación de una tarea a la que hay que añadirle las particularidades del aprendizaje cooperativo. La información que esta proporciona está relacionada con el producto final obtenido y también con la actuación individual de cada persona a lo largo de la actividad. Si a esto le añadimos una evaluación entre iguales y una autoevaluación, más la presencia de la evaluación formativa a lo largo del proceso, puede que tanta información llegue a saturar de alguna manera a los discentes. Por ello, las apreciaciones que puedan realizarse sobre el trabajo cooperativo deberán de ser lo más organizadas, simples y claras que se pueda. La configuración de las actividades dependerá del docente, que será necesario que entienda con claridad los principios de la evaluación cooperativa para llevar a cabo las actividades de manera exitosa.

El aprendizaje cooperativo es una gran herramienta con un potencial tremendo para el desarrollo de tareas y actividades en el aula. Sería una pérdida importante para el proceso de enseñanza aprendizaje de los discentes que por una evaluación poco clara y lisa, etiquetaran al aprendizaje cooperativo de aburrido, complejo o enrevesado.

La implementación de las situaciones de aprendizaje en las aulas de Ciencias Sociales se vería mejorada si aumentara la capacidad de los docentes para afrontar estas actividades. La instauración de la nueva ley educativa en nuestro país se ha realizado de una manera más brusca que en otros países de Europa, donde los docentes han podido ir adaptándose poco a poco a los cambios y asimilando los conceptos novedosos aportados por las reformas educativas. Esta capacidad para afrontar los cambios aumentaría con la posibilidad de que los docentes recibieran formación complementaria sobre estos campos. A pesar de que algunos de los diferentes Decretos emitidos en las Comunidades Autónomas sí que hacen alusión a las situaciones de aprendizaje e incluso ofrecen ejemplos, otros muchos no lo hacen. Por ello, las diferentes administraciones educativas han de elaborar planes de formación para que los docentes puedan adaptarse a la nueva realidad educativa. Quizás un repositorio nacional que facilitara tanto ejemplos de situaciones de aprendizaje como de evaluación de las mismas serviría como guía y orientación para el profesorado.

El libro de texto configura la estructura de muchas de las sesiones de Ciencias Sociales en los institutos por más que se hayan introducido una serie de reformas legislativas llamadas a marcar el devenir de la educación en nuestro país en un futuro casi inmediato. A pesar de sus utilidades como pueden ser su función de fuente de información, en ocasiones opaca la figura del docente situándolo en un segundo plano en el proceso de aprendizaje. Por ello, la introducción de materiales y productos que fomenten el pensamiento histórico, respaldados por las nuevas directrices educativas, pueden llegar a producir un cambio en el protagonismo del libro de texto en las aulas.

Bibliografía

Fernández Palop, M.P. y Caballero García, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. Disponible en <https://revistas.um.es/reifop/article/view/229641>

Fernández, G. D., García, J. R. P., y Bonilla, F. J. Á. (2012). El cuaderno de equipo: eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del máster de educación secundaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1). DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6130>

García-Carmona, A. (2023). Diseño de situaciones de aprendizaje en física y química conforme a la LOMLOE. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 7(1), 109-127.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2015). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. Ediciones SM España.

La Prova, A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo. Propuestas operativas para el grupo clase*. Madrid: Narcea, S.A de ediciones.

Lata Doporto, S. y Castro Rodríguez, M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión operativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5709246>

Merchán Iglesias, F. Javier. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Ustariz*, 17-18, 79-106. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=620413>

Merrill, M. D. (1994). *Instructional design theory*. Educational Technology.

Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y Secundaria*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Naranjo, M. y Jiménez, V. (2015). La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable. En R. Mayordomo y J. Onrubia (Coords.) (2015). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial UOC.

Ocampo Ospina, L., & Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (4), 60-75. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>

Prieto Navarro, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Getafe: PPC.

Pujolàs Masest, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30 (1), 89-112. Disponible en <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>

Ruiz Morales, A. (2023). Las situaciones de aprendizaje: concepto, partes y fases para su diseño. *Revista Supervisión* 21, 68(68). DOI: <https://doi.org/10.52149/Sp21/68.5>

Sáiz Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 29(1), 83–99. Disponible en <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/503>

Sánchez Lissen, E. (2022). Razones para un pacto educativo en España en el marco de una administración descentralizada. *Revista Española de Pedagogía*, 80(282), 311-329. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-03>

Santisteban, A. y Pagés, J. (Coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

Zariquiey Biondi, F. (2016). La evaluación del aprendizaje cooperativo. Evaluamos la competencia para cooperar del alumnado. *Colectivo Cinética*. Disponible en: <https://www.colectivocinetica.es/biblioteca/#PROFESORES>

Anexos

Figura 1. Cuaderno de equipo. Portada

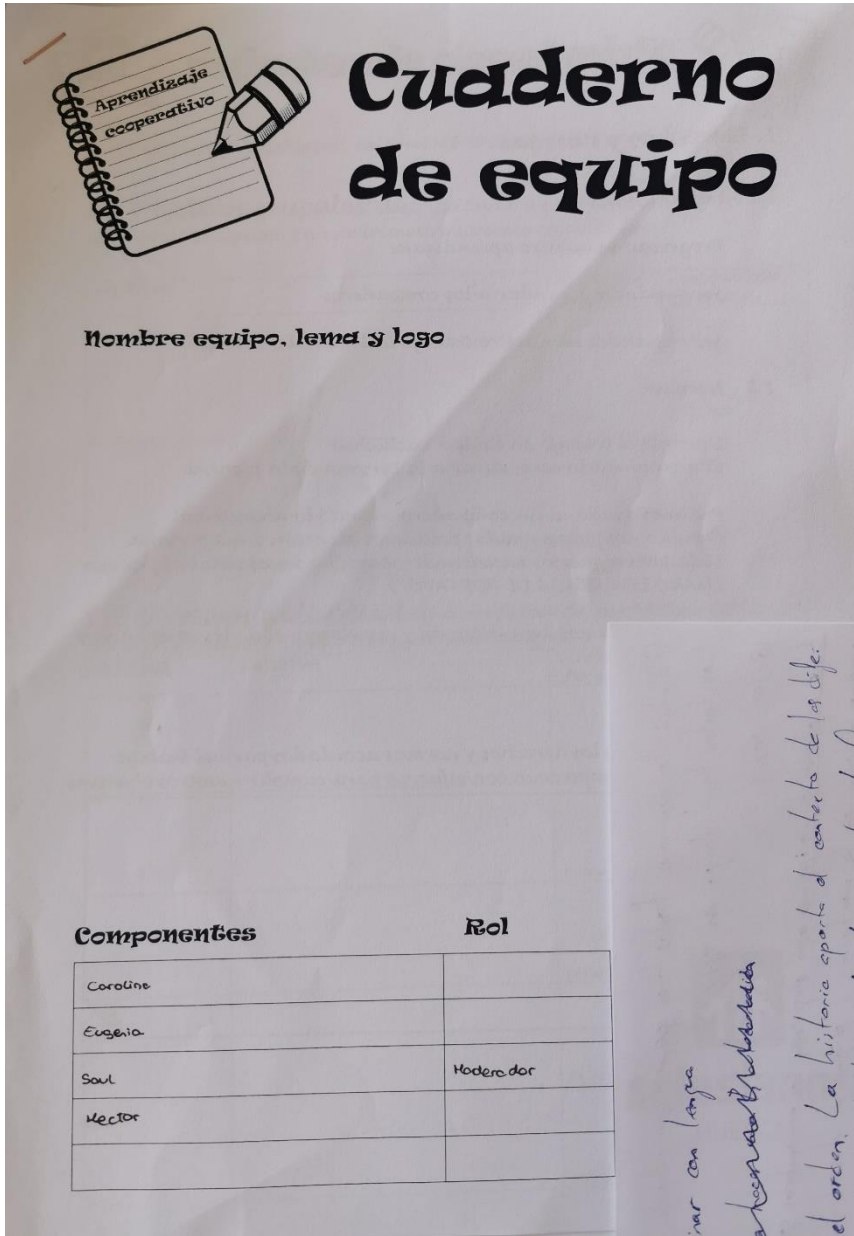


Figura 2. Contrato de normas y derechos firmado por los discentes.

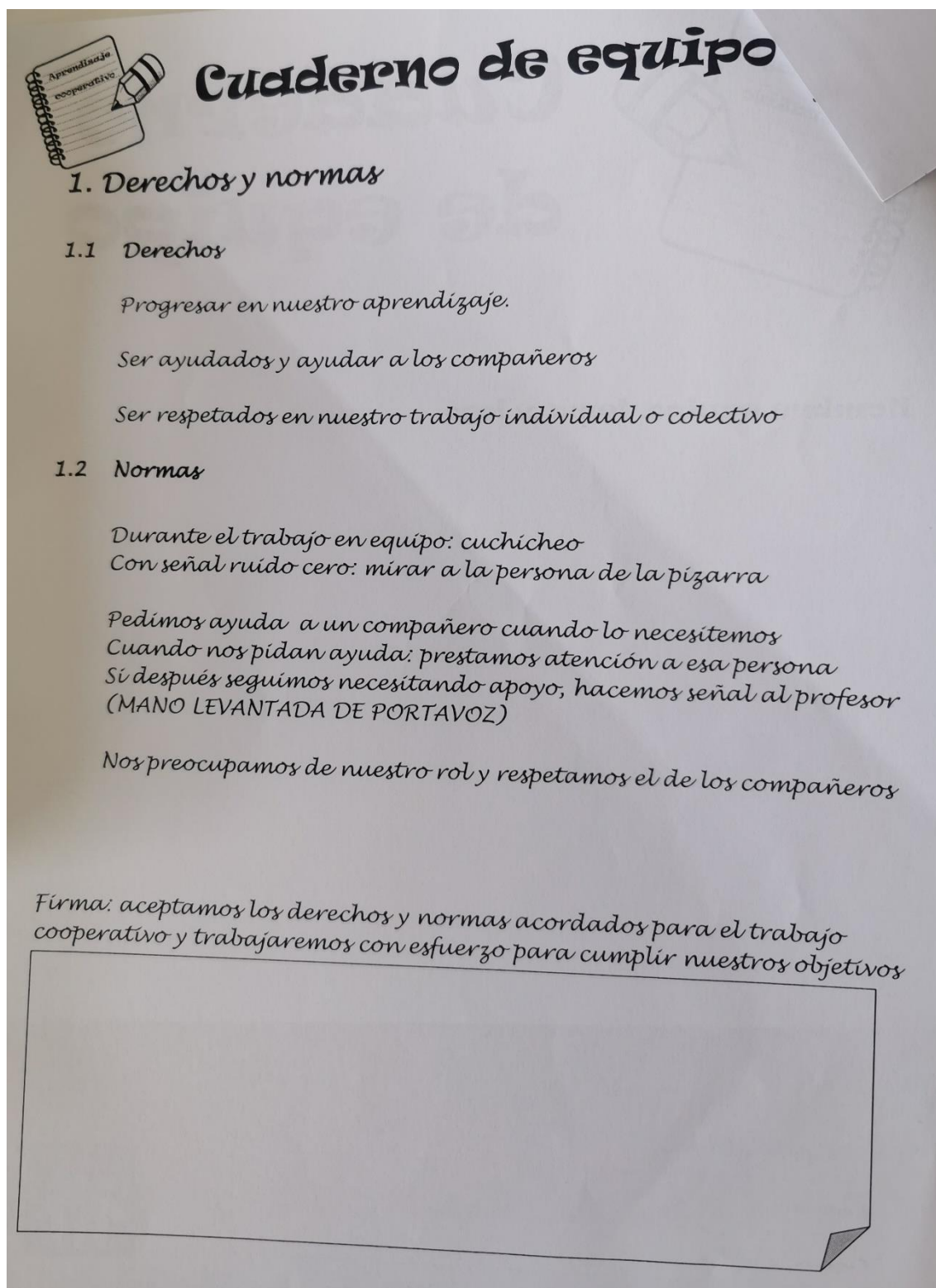


Figura 3. Objetivos grupales e individuales.

Cuaderno de equi

2. **Objetivos** .Establecer, valorar MB-B-S-P-N justificando porqué.

2.1 **Objetivos grupales:** descripción de los objetivos de mejora que se propone el equipo. En este trimestre seremos capaces de...


OBJETIVO	VALORACIÓN ¿Por qué?	VALORACIÓN ¿Por qué?
	Fecha:	Fecha:
	Fecha:	Fecha:

2.2 **Objetivos individuales:** descripción de los objetivos de mejora personales. En este trimestre seré capaz de...

PERSONA	OBJETIVO	VALORACIÓN ¿Por qué?	VALORACIÓN ¿Por qué?
		Fecha:	Fecha:
		Fecha:	Fecha:
		Fecha:	Fecha:
		Fecha:	Fecha:
		Fecha:	Fecha:


Figura 4. Papel de los diferentes roles dentro del equipo.

Cuaderno de equipo
Conductas más avanzadas



<p>OBSERVADOR (cuadernos)</p> <p>Revisa que cada alumno/a del grupo tiene las producciones en lugar adecuado (port folio, cuaderno...) y garantiza que todos sabe explicar las conclusiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Todos tenemos la misma producción en el cuaderno-portfolio? Pregunta a cada compañero: ¿Qué es lo que has entendido? <p>Guarda y prepara el cuaderno de equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> Aquí tenemos el cuaderno <p>Escribe en el diario de sesiones las calificaciones que dice el profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué calificación escribo profesor? 	<p>COORDINADOR (funcionamiento)</p> <p>Se asegura que haya una participación equitativa y respeto de turnos</p> <ul style="list-style-type: none"> Recordad que tenemos que hablar todos/as... Ahora puedes hablar <p>Explica los pasos para realizar cada técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> Recordad que ahora hay que... Ahora puedes hablar <p>Revisa y controla el tiempo</p> <ul style="list-style-type: none"> Nos quedan "3" minutos
<p>MODERADOR (convivencia)</p> <p>Controla el cuchicheo y el ruido</p> <ul style="list-style-type: none"> Estamos hablando en cuchicheo: muy bien Tenemos que bajar el tono de voz <p>Garantiza el orden del material del grupo y de cada individuo</p> <ul style="list-style-type: none"> Tenemos todo muy ordenado: enhorabuena Recoge ese material 	<p>PORTAVOZ (comunicación)</p> <p>Pregunta al profesor levantando la mano</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Pido ayuda al profesor? ¿Nos podrías ayudar con esta actividad...? <p>Escribe el trabajo de grupo que hay que presentar (al profesor o a la clase)</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué escribo entonces? ¿Qué habéis querido decir con...?

Figura 5. Reflexión final.




Cuaderno de equipo

5. Reflexión final

5.1 Reflexión sobre el equipo cooperativo y establecimiento de objetivos de mejora: ¿cómo funciona nuestro equipo?

REFLEXIÓN	VALORACIÓN 4-3-2-1	¿Por qué?
1. ¿Hemos progresado todos en nuestro aprendizaje?		
2. ¿Nos hemos ayudado?		
3. ¿Terminamos las tareas?		
4. ¿Utilizamos el tiempo adecuadamente?		
5. ¿Hemos avanzado en los objetivos del equipo?		
6. ¿Cumplimos los objetivos personales?		
7. ¿Practica cada miembro las tareas de su rol?		
¿Qué es lo que hacemos especialmente bien?		
¿Qué debemos mejorar?		
Objetivos que podríamos proponernos		

Figura 6. Valoraciones finales.



Cuaderno de equipo

5.2 Reflexión sobre el equipo cooperativo y establecimiento de objetivos de mejora: ¿qué apporto y qué puedo mejorar?

Valora del 1 al 5 los siguientes aspectos, teniendo en cuenta que el 1 es la puntuación mínima y el 5 la máxima

1. Contribuyo con mis ideas e información
2. Pido a los demás que den sus ideas
3. Resumo nuestras aportaciones
4. Pido ayuda cuando la necesito
5. Ayudo a los demás miembros de mi grupo para que aprendan
6. Me aseguro de que todos los componentes de mi grupo entienden lo que hacemos
7. Ayudo a que el grupo se mantenga trabajando
8. Incluyo a todas las personas del grupo en nuestro trabajo
9. Cuando tengo una idea o una respuesta la comparto con el grupo
10. Cuando mi respuesta no coincide con la de alguien trato de averiguar por qué
11. Cuando no entiendo algo pregunto
12. Trato de que las personas del grupo se sientan respetadas
13. Antes de terminar el trabajo me aseguro de que entiendo todas las preguntas y respuestas y de que estoy de acuerdo y de que las demás personas del grupo actúan igual

Posible análisis de puntuaciones:

- 62 - 70. Enhorabuena, estás trabajando muy bien en tu grupo.
- 50 - 61. Bien hecho revisa los aspectos en los que puedas mejorar.
- 35 - 49. Te has esforzado pero no has logrado todos los objetivos, revisa lo que puedas mejorar.
- ≤ 35. Debes esforzarte más para lograr tu trabajo.

Figura 7. Portfolio del ámbito sociolingüístico.

NOMBRE: Jana Miranda

ESO4 ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO

PROYECTO: ¿CON QUÉ ANALIZAS EL MUNDO QUE TE RODEA: CON LA MENTE O CON EL CORAZÓN?

Afirmaciones históricas:

- 1) "El **Neoclasicismo literario** fue usado por la **Ilustración** para potenciar el uso de la **razón**". (30% de la evaluación).
- 2) "Las revoluciones liberales y la Revolución Industrial propiciaron la aparición de dos estilos literarios de marcado contenido social: el romanticismo y el realismo". (30% de la evaluación)
- 3) "El Modernismo y la Generación del 98 reflejaron el desencanto de una realidad degradada". (30% de la evaluación)

*IMPORTANTE: los apartados deben estar claramente señalizados y presentados en el orden que se indica en el índice. Detrás tienes una tabla donde iremos especificando las diferentes tareas realizadas dentro de cada apartado.

CALIFICACIÓN:

NOMBRE SI NO ORDENADO SI NO EN FECHA SI NO

INDICADOR	4	3	2	1
CONTENIDO (x3)	Contiene todas las tareas y apuntes de clase, está corregido y muy completo. Ha realizado las actividades del tema.	Falta algún apunte o tarea, pero tiene el contenido para poder estudiar, con correcciones y sin fallos. Ha realizado bastantes actividades del tema, pero no todas.	Falta algún apunte o tarea, pero tiene el contenido para poder estudiar. No está corregido o sin fallos. No ha realizado las actividades del tema o muy pocas.	Faltan muchos apuntes o actividades, en general está muy incompleto y poco trabajado.
LIMPIEZA Y PRESENTACIÓN	Personaliza su trabajo. Es una presentación muy cuidada con fecha, colores adecuados, no hay hojas ni escritos de otras asignaturas, no hay tachones y respeta los márgenes.	Buena presentación pero podría estar mejor (fíjate en todos los aspectos señalados para conseguir los 4 puntos).	Presentación aceptable (fíjate en todos los aspectos señalados para mejorar la nota).	Es urgente mejorar la presentación y limpieza del portfolio.
ORTOGRAFÍA Y CALIGRAFÍA	Cuida las reglas ortográficas y su caligrafía es legible y cuidada.	Comete alguna falta ortográfica pero su caligrafía es legible.	Comete faltas ortográficas pero su caligrafía es legible.	Comete muchas faltas ortográficas y/o su caligrafía es ilegible.

NOTA

OBSERVACIONES:

Figura 8. Plan de evaluación cooperativo.

Mi plan de evaluación

1. **¿Cuáles son los propósitos de la evaluación?**
2. **¿En qué se centra la evaluación?**
 - Proceso de aprendizaje
 - Resultados del aprendizaje
 - Proceso educativo
 - Resultados de la educación
3. **¿En qué escenario tendrá lugar la evaluación?**
4. **La evaluación se aplicará a:**
 - Aprendizaje académico
 - Actitudes
 - Nivel de razonamiento
 - Hábitos de trabajo
 - Pensamiento crítico
 - Destrezas y competencias
5. **Los procedimientos de evaluación utilizados serán:**
 - Pruebas estandarizadas
 - Portafolios
 - Controles elaborados por el profesor
 - Observación
 - Redacciones
 - Entrevistas
 - Presentaciones
 - Cuestionarios
 - Proyectos individuales y colectivos
 - Cuadernos y diarios de aprendizaje
6. **¿Cuáles son las partes implicadas en la evaluación y qué importancia tiene esta para cada una de ellas?**

Partes implicadas	Escasa importancia	Importancia media	Gran importancia
Alumnos y padres			
Profesores			
Administración			
Encargados de las políticas educativas			
Centros educativos y empleadores			

7. **¿Cómo utilizar el aprendizaje cooperativo para que la evaluación tenga más sentido?**
8. **¿Cómo llevar a cabo el aprendizaje cooperativo para que la evaluación sea más manejable?**

Figura 9. Examen escrito estructurado por competencias.

ENSAYO PRUEBA COMPETENCIAL ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO	CURSO: 4º ESO	EVALUACIÓN: 1
NOMBRE Y APELLIDOS:		FECHA:

SABERES A TRABAJAR:

1.- SABERES DE LENGUA
Características de los textos (adecuación, coherencia y cohesión).
Textos expositivos y textos argumentativos.
Análisis morfológico (categorías gramaticales).
Análisis sintáctico (grupos de palabras y sus funciones dentro de la oración).

2.- SABERES DE LITERATURA
El Neoclasicismo

3.- SABERES DE HISTORIA
La Ilustración.

Presta atención a la siguiente situación y responde a las preguntas:

Las corridas de toros siempre han sido motivo de **controversia**. Los hay que las defienden como símbolo **nacional** y los hay quienes las **critican** por la dosis de violencia animal que conllevan. Y desde luego que este debate no es actual. Históricamente ha tenido importancia tanto en el ámbito social **como** político. De hecho, Felipe V **cuando** llegó desde Francia a España como nuevo rey fue recibido con un espectáculo de rejoneadores a caballo, en lo que se suponía que sería una bienvenida por todo lo alto. **Pero** lo que el nuevo monarca presenció en lugar de agasajo provocó **malestar**, quien consideró que aquella práctica era una pésima influencia para el pueblo. Así que en 1723 promulgó una ley con la que prohibía el toreo a caballo.

El efecto social que **aquella** ley fue el contrario, y las corridas de toros empezaron a tener una gran popularidad entre el pueblo llano, haciendo que el toreo a pie comenzase a tener un montón de adeptos. Carlos III opinaba igual que Felipe V en esta cuestión, así que en 1771 prohibió por completo las corridas de toros.

Jovellanos no se quedaría al margen de toda esta polémica y, en 1796, escribió su ensayo “Prohibición de las corridas de toros”, dentro de su obra *Memoria para el arreglo de la policía de los espectáculos y diversiones públicas*. Su opinión al respecto quedaba **clara** cuando afirmaba que “la lucha de toros no ha sido jamás una diversión, ni cotidiana, ni muy frecuentada, ni de todos los pueblos de España, ni **generalmente** buscada y aplaudida”.

1.-¿Qué tipo de texto se ha utilizado para introducir la publicación de Jovellanos acerca de las corridas de toros? ¿Cómo justificas tu respuesta? (1p.)

2.- Justifica si, a su vez, responde a las características propias de los textos. (1,5p.)

3.- ¿A qué tipo de género literario pertenecen los ensayos de Jovellanos? ¿Cómo contribuyen al Neoclasicismo y a la Ilustración? Argumenta la relación existente entre el movimiento cultural y el movimiento literario mencionados. (1,5p.)

4.- ¿Existió relación entre Jovellanos y el contexto histórico que le tocó vivir? Explica todo lo que sepas. (3p)

5.- Basándote en texto anterior, elabora una afirmación histórica que lo resuma (recuerda que tiene que ser una oración simple, enunciativa afirmativa y con una clara diferenciación entre sujeto y predicado). No se puede utilizar la oración planteada en el ejercicio 6 para analizar. (1p.)

6.- Analiza sintácticamente la siguiente oración del texto: (1p.)

Las corridas de toros siempre han sido motivo de controversia.

7.- Reconoce la categoría gramatical de las palabras del texto marcadas en negrita. (1p)