



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

**TRABAJO FINAL DE GRADO
EN MAESTRO/A DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

***Todos somos una tribu, una
propuesta de Aprendizaje
Basado en Proyectos dirigida al
aula de 1º de Primaria***

Nombre del alumno/a: Andreea Ignat

Nombre del tutor: Alicia Benet Gil

Área de conocimiento: Didáctica y Organización Escolar

Curso académico: 2021/2022

ÍNDICE

Agradecimientos	2
1. Resumen	3
2. Justificación de la temática	4
3. Objetivos	5
4. Marco teórico	5
4.1. Introducción teórica sobre las metodologías activas y participativas	5
4.2. Conceptualización del ABP	7
4.3. Ventajas y desventajas del ABP	9
4.4. Funcionamiento del ABP	10
5. Propuesta de intervención educativa	14
5.1. Contexto institucional y espaciotemporal	14
5.2. Descripción de la propuesta	14
5.2.1. Objetivos generales y específicos	14
5.2.2. Contenidos y competencias básicas a trabajar	15
5.2.3. Cronograma del proyecto	15
5.2.4. Desarrollo del proyecto	16
5.2.5. Medidas de atención a la diversidad	19
5.2.6. Evaluación	20
7. Referencias bibliográficas	22
8. Anexos	25
Anexo I: Objetivos generales según el Real Decreto 126/2014	25
Anexo II: Contenidos	26
Anexo III: Competencias	28
Anexo IV: Sesiones desarrolladas	30
Anexo V: Cuestionario	50
Anexo VI: Diana de autoevaluación	51
Listado de tablas	52
Tabla 1. Rúbrica trabajo grupal	52
Tabla 2. Rúbrica Lapbook y contenidos	52

Agradecimientos

A mis dos tutoras de este Trabajo Final de Grado, Alicia Benet Gil y Patricia Balaguer Rodriguez, por orientarme a lo largo de todo este proceso de investigación, por su muestra de interés en todo momento, por empatizar conmigo motivándome con el tema abordado, por sus sugerencias y su actitud frente a la docencia. Sin su implicación, este trabajo no habría sido posible.

1. Resumen

Lo que se pretende con este Trabajo Final de Grado es compartir con futuros docentes otra manera de abordar en el aula de Educación Primaria distintos temas, en este caso la Prehistoria, desde una metodología activa y participativa. El eje vertebrador del ABP didáctico son las Ciencias Sociales aunque se trabajan otras asignaturas. Gracias al estudio exhaustivo de la conceptualización del Aprendizaje Basado en Proyectos, de sus ventajas y desventajas, de su funcionamiento como enfoque metodológico ha nacido *Todos somos una tribu*, una propuesta de intervención educativa que toma en consideración la relación docente-alumno, la diversidad y el aprendizaje cooperativo como figuras representativas, sin las cuales no se podría haber concretado. Además, se indaga sobre el papel del docente, siendo el discente el protagonista durante este proceso, acercándole a la Prehistoria desde una visión realista. Al ser una propuesta didáctica presentada en tales circunstancias sin fines prácticos, en el apartado de conclusiones se comentan aquellos aspectos que se han de tener en cuenta a la hora de aplicarlo.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos (ABP), propuesta educativa, metodología activa, aprendizaje cooperativo, Prehistoria.

Abstract

The aim of this Final Degree Project is to share with future teachers another way of approaching different subjects in the Primary Education classroom, in this case Prehistory, from an active and participative methodology. The backbone of the didactic PBL is Social Sciences, although other subjects are worked on. Thanks to the exhaustive study of the conceptualization of Project Based Learning, of its advantages and disadvantages, of its functioning as a methodological approach, *Todos somos una tribu* has been born, a proposal of educational intervention that takes into consideration the teacher-student relationship, diversity and cooperative learning as representative figures, without which it could not have been realized. In addition, the role of the teacher is explored, being the student the protagonist during this process, bringing him/her closer to Prehistory from a realistic point of view. As it is a didactic proposal presented in such circumstances without practical purposes, in the conclusions section we comment on those aspects to be taken into account when applying it.

Keywords: project-based learning (PBL), educational proposal, active methodology, cooperative learning, Prehistory.

2. Justificación de la temática

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo” como bien señala Benjamin Franklin, es una de las frases emblemáticas con la que me he quedado desde mi primera experiencia como maestra de prácticas. Considero que actualmente la educación está en busca de profesionales competentes, pero que se adapten a los criterios rigurosos que se demandan. Y, toda la razón, porque jamás habrá que olvidarse que uno de los fines de esta labor es formar personas a una edad delicada. Hago hincapié a este adjetivo porque resulta desafiante y de enorme responsabilidad enseñar a un niño. Con nuestra actitud frente a ellos, podríamos cortarles las alas fácilmente, cosa que en la transición hacia la Educación Secundaria Obligatoria les perjudica.

¿Por qué seguimos los patrones preestablecidos cuando exigimos gente innovadora, con ideas originales, emprendedoras, que piensen por sí mismas y busquen soluciones? Mi duda existencial a la hora de enseñar. Si como docentes, continuamos buscando las mismas respuestas porque es lo que se ajusta al libro o al exámen, es evidente que las próximas generaciones fabricarán el mismo modelo, ya que como seres humanos tendemos a imitar. Sin embargo, sé que no quiero repetir la misma historia aunque errores habrán a lo largo de mi formación. No quiero que me pase lo que el autor Alberca (2011, p. 43) comenta en su libro:

“Si un maestro pide a un niño que dibuje un paisaje y el crío es muy original y pinta todo de negro, el profesor le rectifica; el profesor no está preparado para ser sorprendido y, habitualmente, no le gusta ser sorprendido; el profesor quiere que las respuestas en los ejercicios y en los exámenes se ajusten a lo que dice el libro o él ha explicado, y eso limita el potencial de los niños, los hace más torpes y menos inteligentes porque utilizan poco la imaginación, no les deja ser creativos”.

Por esta razón, dejemos atrás metodologías que carecen de sentido y demos paso hacia metodologías donde el papel protagonista sea el alumnado. No olvidemos que los docentes somos una especie de andamio (*scaffolding* como se le conoce en inglés) que “refleja el papel transitorio de los cuidadores y la orientación de los profesores, que ayudan a los niños a desarrollar su competencia hacia el control independiente”, para Rose y Martin (2012, p.61). Sigamos el caso de un bebé que no puede utilizar la cuchara para comer solo, entonces el padre o la madre es quien lo ayuda. Pero, el *scaffolding* para que el bebé coma es temporal porque, poco a poco, se irá desarrollando su psicomotricidad hasta que pueda utilizar la cuchara por sí mismo. Con esto me refiero a que al principio somos guías y soportes del alumnado hasta que por sí es capaz de realizar una acción en concreto sin ayuda.

Así mismo, lo que se pretende con el trabajo final de grado es mostrar una propuesta didáctica sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que se podría llevar a cabo en el aula. Siento que este enfoque se ajusta a mi personalidad y a mis expectativas en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Personalmente, diseñar desde cero un tema como la Prehistoria, que la veo fundamental y parte de la existencia del ser humano, indaga unas preguntas que sigo sin tener respuesta, con lo cual resulta más intrigante. Aparte de cómo ha evolucionado la vida en general y, específicamente, el ser humano como especie, siempre he sentido curiosidad acerca del debate ciencia-religión. Cada una de estas sostiene su hipótesis y dejan margen a opinar. Por una parte, la religión sustenta que Dios es el creador de la Tierra y, la ciencia, por otra parte, respalda la teoría del Big Bang. Al tratarse de las asignaturas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, es fundamental presentar los hechos científicos al alumnado para desbancar las ideas creacionistas o la generación espontánea e indagar las ideas evolucionistas.

3. Objetivos

El objetivo general que se persigue es presentar una propuesta de intervención educativa que ayude a los/as alumnos/as del primer ciclo conocer mejor la primera etapa de la historia, la Prehistoria mediante una metodología activa. Para alcanzar el mismo, se añaden otros objetivos específicos: motivar a los discentes que conozcan su pasado y sus orígenes, diseñar un producto final (convertir el aula al estilo prehistórico) y un portafolios donde se recogen los contenidos logrados, investigar con el apoyo del entorno familiar distintos interrogantes que se podrán debatir en el aula y acercarlos a una realidad mediante las actividades y talleres planteados, siendo conscientes de los cambios producidos.

4. Marco teórico

4.1. Introducción teórica sobre las metodologías activas y participativas

La era digital a la que nos estamos enfrentado a menudo requiere ciudadanos que sean capaces de adaptarse al cambio con velocidad y que sean conscientes de la incertidumbre que les acompañará. Es importante no olvidar que el objetivo primordial de la enseñanza es crear personas con habilidades, valores que en un futuro se encarguen de tomar decisiones que afectarán al curso de las próximas generaciones. Por ello, la misión de cualquier docente no es enseñar la respuesta, sino inculcar al discente que reflexione acerca del mundo que le rodea y de comprender por sí solo conceptos que no presentan una respuesta correcta.

Por consiguiente, merece la pena subrayar que los desafíos del siglo XXI solicitan una enseñanza adaptada a este ritmo exuberante y una de las formas de implementarlo sería a través de las

metodologías activas y participativas. Seguir con un sistema tradicional sería una opción meramente decepcionante que no aporta novedad y consistencia al ámbito educativo. Como bien afirma Casado et al. (2017, p.210) :

“(a) inicialmente no es necesario deshacerse de los libros de texto, pudiendo ser llevada a cabo con el apoyo de los mismos, aunque no otorgándoles el papel prioritario que tienen en las metodologías tradicionales; y (b) el alumno parte de un trabajo individual (que es el habitual en las metodologías tradicionales) para progresivamente ir adquiriendo autonomía.”

Efectivamente, la transición sería de manera gradual utilizando herramientas del modelo magistral, pero enfocándose que se consigan objetivos de referencia como, por ejemplo, los propuestos por el equipo de Thinkö (2020): lograr asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, adquirir conocimientos tangibles y útiles de manera práctica en relación con su vida profesional y personal, desarrollar habilidades para buscar, seleccionar, analizar y evaluar la información, convertirse en personas críticas asimilando, de forma progresiva, pensamientos e iniciarse en el trabajo cooperativo y autónomo.

Aunque a primera vista todo pinte de color rosa y se puede pensar que por aplicar una metodología diferente a la tradicional se está innovando, es una actitud errónea porque depende en gran medida del enfoque que le damos. El orientador Juan Morata nos explica mediante un breve *tweet* deliberado por Marqués (2021, 20 septiembre) cómo de fácil se puede retomar la vieja enseñanza si omitimos o nos decantamos por aplicar técnicas innecesarias:

“Por un lado, con las metodologías activas, o eres moderno, defensor a ultranza, o de la vieja escuela, enemigo acérrimo; parece que no cabe el término medio y no debería ser así, debería procurarse una mayor flexibilidad. Por otro lado, se ven como nuevas metodologías y no siempre lo son. La gamificación no es tan distinta de la clase magistral; en ambas se guía al alumno para lograr el objetivo, el aprendizaje. Y, por último, yo echo en falta la motivación interna, que el alumno no busque el premio, los puntos, sino aprender. La escuela no está para estimular constantemente la dopamina del alumno a base de un aluvión de estímulos externos, pues la dopamina además funciona como una droga.”

En suma, se ha demostrado que la aplicación de este tipo de metodologías contribuye a lograr la calidad de enseñanza, pero también el deseado rendimiento académico frente a las tasas de fracaso y abandono escolar con las que se enfrenta España, según unos estudios de Muntaner Guasp et al. (2020). Sin embargo, como he mencionado anteriormente se ha de tener cuidado en no aumentar el número de tareas o la recogida de información, sino la manera de adquirir los

conocimientos y de desarrollar aptitudes en relación con lo que se ha aprendido o lo que se pretende aprender.

Para ilustrar mejor el concepto de metodologías activas y participativas, a continuación, se expone de manera resumida la progresión, los pilares y el enfoque que se le ha ofrecido al ABP a lo largo del tiempo hasta llegar en la actualidad, pero también la perspectiva de una futura maestra sobre lo que sería preciso contener el Aprendizaje Basado en Proyectos para su debida implementación.

4.2. Conceptualización del ABP

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) procede de distintos antecedentes y propuestas análogas que a lo largo del tiempo se ha ido fundamentando a partir de una serie de fuentes consagradas en la enseñanza, pero que ha adoptado denominaciones peculiares. Prueba de ello, Pozuelos (2007) nombró los más relevantes: la perspectiva pedagógica surgida en el movimiento de Escuela Nueva Europea de Decroly (1907) como “*centros de interés*”, seguida de la Escuela Progresista americana de Dewey y Kilpatrick (1918) como “*método de proyectos*”, la Escuela Moderna en Francia de Freinet (1928) como “*planes de trabajo*”, el Movimiento Curricular o *Humanities Curriculum Project* (HCP) de Stenhouse (1991) como “*unidades temáticas de interés social*”, el Movimiento di Cooperazione Educativa de Italia (M.C.E.) desarrolla la “*investigación del medio*” y “*proyectos digitales*” que integran las TIC expuestos por Dodge (1995), Harris (2001) y Moursund (1999).

Sin embargo, muchos investigadores están de acuerdo en que su origen surge en el movimiento de arquitectura en Europa a lo largo del siglo XVI y que William H. Kilpatrick es quién lo generó en su famoso artículo *The Project Method* (1918). Por tanto, hemos de partir de la definición del término “proyecto” para entender lo que conlleva un trabajo por proyectos: “Un proyecto consiste en un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado”. (*Diccionario de términos clave de ELE. Trabajo por proyectos.*, s. f.)

Pero, existe una gran diferencia entre trabajar por proyectos y hacer un proyecto, puesto que si los contenidos ya han sido trabajados a priori o se utiliza en momentos ocasionales, no aporta ningún valor al aprendizaje. “La clave reside en utilizar el ABP para enseñar contenido significativo, que sea percibido como algo importante y con un propósito educativo”. (Díaz, 2020, p. 51). De aquí surge la elección de la definición de Sánchez (2013, p.1) entre multitudes:

“El ABP es un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás.”

Sus bases se asientan gracias a la integración de teorías de aprendizaje como el constructivismo desde la epistemología genética de Jean Piaget (1952) hasta la teoría sociocultural de Lev Vygotski (1978), el aprendizaje significativo de David Ausubel (1963), la participación activa del alumnado y la vinculación con la realidad. Por una parte, la visión constructivista defiende que el aprendizaje es una reorganización cognitiva, depende del nivel de desarrollo del aprendiz, ayuda al proceso de interacción social, partiendo de la toma de conciencia de la realidad (Martín, 2018). Por otro lado, el aprendizaje significativo supone profundizar los esquemas mentales que conforman los conocimientos previos con tal de que el alumnado comprenda la información (en este caso, aspectos de la realidad) y sea capaz de aprenderla (Díaz, 2020).

Ahora bien, ¿un ABP solo consiste en eso o habrá qué tener algo más en cuenta? Paralelamente, en el estudio de Arrighi y Mañá (2020) el Aprendizaje Basado en Proyectos es visto como un proceso no tan nuevo en las escuelas porque se introdujo desde la década pasada, diferente de un proyecto ordinario siendo central debido al uso de contenidos curriculares e impulsa aprendizajes auténticos a través de la experiencia del alumnado con contextos reales y vinculados a su mundo.

Por añadidura, en el artículo *7 Essentials for Project-Based Learning* (2015) se ofrece un modelo con 8 elementos esenciales que todo ABP debería incluir:

1. Se tienen en cuenta la comprensión, los conocimientos previos, habilidades, competencias clave y contenidos necesarios para el siglo XXI.
2. Propone un reto o una pregunta desafiante (el por qué).
3. Existe un aprendizaje por indagación, es decir, el alumnado se hace preguntas que, luego, las busca.
4. Autenticidad y vinculación con el mundo real.
5. Participación del alumnado.
6. Reflexión del alumnado sobre lo que está aprendiendo.
7. Metacognición.
8. Un producto final visibilizado al público.

En síntesis, un ABP dentro del aula tiene sentido si el maestro o la maestra está ilusionado/a, está convencido/a del cambio cumpliendo una serie de requisitos de calidad (comentados en los párrafos anteriores), teniendo en cuenta siempre las necesidades del alumnado, que siga los intereses del marco legislativo vigente y que no limite el pensamiento crítico de los discentes, es decir, en todo momento no olvidar que el docente es un simple guía, un pedagogo que encamina al alumnado, haciéndolo protagonista.

4.3. Ventajas y desventajas del ABP

Como todo método, el Aprendizaje Basado en Proyectos posee ciertos beneficios que ayudan a desarrollar su funcionamiento, pero también otros inconvenientes que dificultan su puesta en práctica. No obstante, cada docente es libre de implementar esta metodología en el proceso de aprendizaje-enseñanza porque no existe el mejor o el peor método, sino depende del manejo, del cómo llevamos a cabo los contenidos curriculares, de la reflexión y exigencia constante por parte del propio docente. Como Thornbury (2019) comenta en su famosa charla *The latest method*, “el mejor método es el que sus profesores enseñan bien con convicción y pasión porque creen en un mejor aprendizaje.”

Según unas investigaciones previas, se ha concretado que este enfoque mejora el trabajo cooperativo, es decir, en equipos. Por ejemplo, en el estudio de Elias y Abdul Karim (2018) para *Human Sustainability Procedía*, se le ha preguntado a una población determinada de alumnos con características particulares si les gustan las tareas individuales o grupales, siendo la segunda opción la ganadora con un 78%. Otra pregunta ha sido relacionada con la evaluación (qué prefieren entre un producto final o un examen final, siendo el producto con un 90% el más votado). De aquí, se deduce que el *Learning by Doing* capta la atención y la motivación del alumnado porque es él quien se encarga de generar el aprendizaje y no como mero observador, como ocurre en las clases magistrales.

En el estudio de Vogler et al. (2018) aparecen como centro de interés las habilidades blandas (*soft skills*) que son la comunicación, la colaboración, la coordinación o la capacidad de escuchar a los demás miembros del equipo, habilidades socioemocionales imprescindibles para lograr un mayor aprendizaje. También, García González y Veiga Díaz (2014) concluyeron que los estudiantes presentaban mejores resultados académicos y comprenden los contenidos de cada área específica en vez de las clases tradicionales.

En cuanto a las dificultades, recogemos algunos aspectos a continuación. En primer lugar, una de ellas tiene que ver con la carga elevada de trabajo por parte del profesorado. Autores como Ronald W. Marx, Phyllis C. Blumemenfeld, Joseph S. Krajcik y Elliot Soloway (1997) nos comentan en su famoso artículo *Enacting Project-Based Science: Challenges for Practice and Policy* que las dificultades suelen aparecer debido al tiempo, control, uso de la tecnología, evaluación, manejo de la clase y apoyo al aprendizaje de los alumnos.

En segundo lugar, siempre habrá un debate sobre cómo evaluar al alumnado, un contraste entre la objetividad y la justicia. Pérez et. al (2021, p.17) está de acuerdo en que “cuando el docente evalúa, por lo general, cada calificación que asigna lo hace con la mayor justicia y objetividad

posible; y esa necesidad de calificar objetivamente hace que sea una dificultad añadida al docente”. Sin embargo, insiste en que se ha de utilizar como herramienta el examen, ya que “es difícil hacer una evaluación únicamente ceñida a lo objetivo.” (p. 17)

Pero, ¿hace falta siempre aplicar un examen para que uno/a esté seguro de si ha evaluado correctamente? Trujillo (2013, p. 7) está totalmente en desacuerdo porque:

“Limitar la función evaluadora a la calificación sin implicaciones en la regulación del aprendizaje reduce, por tanto, la fuerza de la evaluación a un acto administrativo pero de importantes consecuencias. Por el contrario, una evaluación de la cual se deriven planes de mejora sí es realmente educativa y el Aprendizaje basado en Proyectos nos permite hacer de la evaluación no una tarea fastidiosa y frustrante sino una manera de valorar cómo podemos aprender más y mejor a través de nuestros proyectos.”

Cabe concluir que coexisten sombras y luces en la funcionalidad de un ABP, pero no se ha de olvidar que la figura central es el discente mientras el docente “renuncia a ser la única fuente de conocimiento y pasa a ser un gestor del aprendizaje de sus alumnos” (Vergara, 2015, p. 29), es decir, el rol del docente es similar al de un entrenador, el de control, de gestión del proyecto y de la evaluación que implica. Vistas las ventajas y desventajas, cada docente es libre de escoger esta metodología y de basarse en los pilares que considera primordiales en su puesta en marcha. Observemos en el siguiente punto cómo se desarrollará.

4.4. Funcionamiento del ABP

A pesar de que todo ABP comparte ciertas etapas para ponerlo en práctica como el diseño, la planificación, la creación e implementación y la presentación pública, he decidido seguir las fases de Juan José Vergara Ramírez, quien las explica detalladamente en su libro *Aprendo porque quiero*:

1. La ocasión

Esta etapa se corresponde al nacimiento del proyecto y coincide en que hace falta un salto de chispa que surge a partir de varias formas según Vergara (2015):

- a) Existe un interés espontáneo del alumnado acerca de un tema que ha investigado por sí o ha sido descubierto por casualidad.
- b) Todo tipo de acontecimiento que perjudica al alumnado y al centro de manera directa o indirectamente.
- c) Un día dedicado a la sensibilización o a la vinculación con la realidad como el día del medio ambiente, del libro, de la mujer, del agua, entre otras.
- d) El encargo a través de una actividad propuesta por el docente donde los alumnos toman decisiones, investigan, planifican o gestionan su trabajo, entre otras acciones colaborativas.

- e) Una acción provocada por el equipo docente al establecer un tema con potencialidad y partir de este punto para iniciar un proyecto que les motive.
- f) Una propuesta comunitaria donde pueden participar las familias, el equipo docente y otros agentes como asociaciones ONG que realizan seminarios sobre diversos programas.

En definitiva, lo que se pretende es sorprender a los alumnos, pero para que esto suceda, se necesita definir una o varias de estas formas, reunirse con el equipo docente para valorar su potencia educativa y negociar si existe una ingeniería del deseo para dar paso a la intención.

2. La intención

Lo que se pretende es llevar a la primera persona la ocasión para dar paso al alumnado que exprese una impresión y, seguidamente, decidir seguir trabajando el eje temático planteado según Vergara (2015), cosa que no resulta nada fácil. Es importante diferenciar entre qué se trabaja, cómo y saber los conocimientos previos del alumnado para motivar. Por tanto, ha de existir una relación estrecha entre la ocasión y la intención con tal de encontrar la receta mágica para ilusionar a todos/as, sabiendo que sus intereses no coinciden en todo momento, cambian a menudo y son muy distintos uno de los otros. Sin embargo, el docente ha de buscar conectar con cada uno de ellos, asegurarse de que la ocasión propuesta responde a un interés común, provocar relaciones de interconexión (la colaboración-conectividad y la adscripción-identidad) con tal de explorar el proyecto, siendo participes y creadores de contenidos y que haga uso de diferentes herramientas para transmitir la información. Además, el mismo autor propone intervenciones a partir del juego, ya que “es una actividad en la que tus alumnos se sienten dueños de la acción, les sirve para reafirmar su identidad y lo hacen en relación a su grupo de iguales.” (p.93)

3. La mirada

En esta etapa se diseña el proyecto en función de lo que quiere saber el grupo-clase (¿Hacia dónde vamos?) sobre el tema, siendo el docente quien oriente, recoja los intereses, las dudas del alumnado y formule interrogantes o retos asociados a esos conocimientos previos que permitan una línea de investigación y trabajo, con lo cual se podrían ampliar esas preguntas en caso de que el alumnado propusiera reiteradamente aspectos similares. Vergara (2015) sugiere indagar al alumnado mediante una rutina sencilla, dos preguntas (¿Qué sabemos?, ¿Qué queremos saber?) con tal de dirigir la mirada y, consecuentemente, abordar el tema desde la subsistencia de un punto de discusión o problemas que serán necesarios resolver. Con el objetivo de marcar una direccionalidad en la que se desarrollará el proyecto, se ha de establecer un buen título, que a su vez sea implementado por el alumnado, teniendo en cuenta lo que el alumnado quiere aprender y el docente quiere que sus alumnos aprendan de acuerdo con el currículum. Todo ello conlleva hacia unas interacciones que posibilitan los intercambios igualitarios y entablan el diseño del

proyecto: cómo se disponen las mesas, los roles asignados a cada grupo, con qué finalidad se utilizan los agrupamientos, respetar las reglas, etc.

4. La estrategia

Una vez sabiendo los interrogantes y hacia dónde vamos (líneas de investigación y acción), se aplican las estrategias de cómo se podrá averiguar o con qué herramientas se dará paso a verbos, que el autor nos señala, como: debatir, jugar, crear, preguntar, documentarse, grabar. No obstante, intervienen una serie de itinerarios desde diversas perspectivas: lógico-científico, artístico, opinión, compromiso comunitario, juego o las inteligencias múltiples. Otro rasgo característico desde la perspectiva del autor es el trabajo cooperativo, porque “un proyecto es algo que nace en grupo y crece gracias a él. Eso no significa que todas las actividades que se realizan deban ser colectivas ni que los agrupamientos sean estables a lo largo del mismo.” (p. 133) Por consiguiente, el aprendizaje cooperativo y la planificación del aula según Harmer (2015, pp.374-375), han de funcionar en concordancia a los siguientes tipos de interacciones para que haya variedad y no se trabaje siempre en grupos: Profesor→Clase (el docente trabaja con el grupo-clase); Alumno (cada alumno trabaja de manera autónoma); Alumno ⇔ Alumno (los alumnos trabajan en parejas), Parejas ⇔ Parejas (las parejas debaten con otras parejas), Grupos (los alumnos trabajan en grupos). También, Johnson y Johnson (2008) formulan diferentes tipos de aprendizajes conforme al gusto del maestro: el aprendizaje cooperativo, informal, formal, equipos de base. En mi caso, me inclino por el aprendizaje cooperativo formal, puesto que el docente establece los equipos de trabajo dependiendo de la diversidad existente en el aula en cuanto al género, al origen cultural, al rendimiento académico, al nivel de integración o a las amistades consolidadas. Asimismo, con los equipos heterogéneos en esta fórmula se puede trabajar desde una clase hasta varias semanas o meses, con lo cual resulta ideal para la puesta en práctica de un proyecto. En resumen, se conviene pensar en estrategias para ponerlas en práctica y generar un clima de trabajo cooperativo, donde la tarea del docente es ayudar a formular esa línea de investigación mientras que el alumnado muestra interés y comparte su visión.

5. La acción

Esta fase es la de mayor envergadura porque es la puesta en práctica del proyecto y en la que es preciso preguntarse qué hacer con todo lo aprendido. Así pues, es la ocasión perfecta para mostrar la potencia que ha desplegado el grupo-clase a la comunidad educativa o a las familias.

“El proyecto viaja por caminos. Uno hacia el sí mismo de cada participante y el grupo. El otro hacia la comunidad, hacia el compromiso de la persona con lo aprendido. Nada que haya sido aprendido en conexión con las necesidades de los alumnos puede dejar impasible. Ese es el efecto cama elástica”, según Vergara (2015, p.161).

Con ello quiere decir que pueden haber propuestas por el alumnado o por el maestro esbozadas a través de un recurso artístico, una organización de eventos, una realización de viaje o visita, una construcción, un trabajo sobre el territorio y una infinidad más. En cambio, se necesita visibilizar dicha acción, pensar en cómo influye en la comunidad educativa/ entorno o cómo se llevará a cabo dicha visibilización. Se han de cuestionar y consensuar entre todos los miembros de la clase si se quiere plasmar una situación real.

6. La arquitectura

“La arquitectura es una herramienta útil para dibujar la narrativa del proceso de investigación y acción del grupo comprometido con su propio aprendizaje en el desarrollo de un proyecto”, según Vergara (2015, p. 174). Paralelamente, se estipulan qué objetivos ver y compartir porque creando una arquitectura transige hacerlo visible hacia el resto del centro y engloba todos los errores y resultados eficaces que han servido para aprender algo nuevo. De ahí que todos estos hechos ayuden a consolidar mejor el proyecto, a realizar propuestas de mejora y a dar respuestas a todas las dificultades o retos que puedan aparecer en el camino. Para que todo quede anotado, el autor recomienda hacer uso de un diario de aprendizaje del docente o atender al portfolio personal/ *lapbook*.

7. La evaluación

Cuando se refiere al término “evaluación”, se suele confundir con “calificación”, ya que este punto es el más mediatizado del currículum desde un punto de vista burocrático. Se les ha llegado a asociarse como sinónimos, cuando “calificar es poner una etiqueta” conforme Vergara (2015, p.56), es algo donde el alumnado no tiene la posibilidad de influir ni le ayuda, es solo una nota asignada a una persona con nombre y apellido, que no determina si el alumno en concreto ha aprendido algo o su cociente intelectual es más elevado. Es cuestión de reflexionar y valorar acerca de lo que se ha aprendido, de cómo mejorar las competencias adquiridas, de cómo mejorar nuestra actitud o de cómo aprender de los errores para diseñar un nuevo proyecto que se adapte mejor a ciertas circunstancias. Para ilustrar mejor, la evaluación no solamente es única y exclusiva del alumnado, sino que también del docente porque en el grupo de clase no solo están los alumnos. El docente necesita plantearse una serie de cuestiones acerca de su papel y de la utilidad que se ha tenido en la construcción del aprendizaje. Para que un ABP tenga éxito se ha de asumir una estrategia de reflexión tanto del alumnado hacia el docente como al revés, dibujando en definitiva un camino racional, impactante en la vida de los discentes, que implique una emoción y el binomio física-química.

5. Propuesta de intervención educativa

5.1. Contexto institucional y espaciotemporal

La propuesta se ha pensado para un colegio público de Castellón y va dirigida al alumnado del primer ciclo, concretamente en el aula de 1º. Por una parte, en referencia al centro, está situado en la zona sureste de la ciudad. Es una zona relativamente nueva que cuenta con numerosas familias con hijos en edad escolar y de diferentes nacionalidades, lo cual es perfectamente constatable en las aulas. El nivel socioeconómico de las familias es variado, pero por lo general predominan las familias de un nivel medio. Su actual línea metodológica parte de la concepción constructivista de la enseñanza en la que la actitud de todos los participantes facilita el aprendizaje significativo. Se basan en una metodología activa y participativa, un enfoque globalizador, la búsqueda constante de la motivación, la atención a la diversidad del alumnado y la evaluación de todos los aspectos del proceso educativo. Por otra parte, en referencia al aula, el grupo-clase está formado por 25 alumnos, de los cuales 11 son niñas y 14 niños. Se trata de un grupo heterogéneo donde existen diferentes ritmos de aprendizaje que son logrados por la tutora a través de varias actividades y proyectos, así como refuerzos con la maestra de Pedagogía Terapéutica y las otras maestras del mismo nivel.

5.2. Descripción de la propuesta

5.2.1. Objetivos generales y específicos

Los objetivos generales en la etapa de Educación Primaria se encuentran en el artículo 7 del Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el cual se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Seguidamente se enumeran sólo aquellos que serán utilizados en el ABP y se presentan todos en el **Anexo I**: b, d, e, h, j, m. En cuanto a los objetivos específicos dependiendo del área, se enuncian los siguientes:

Área de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

- Comprender los cambios producidos en el ser humano, la sociedad y el medio ambiente con el paso del tiempo.
- Descubrir la evolución del ser humano en esta época.
- Diferenciar las tres etapas de la Prehistoria y los aspectos característicos de cada una de ellas.
- Conocer la forma de vida del ser humano en la Prehistoria: hábitos, vestimenta, vivienda, alimentación, instrumentos, etc.
- Distinguir los inventos propios de cada periodo de la Prehistoria.

- Saber ordenar cronológicamente los hechos sucedidos.
- Utilizar los medios tecnológicos para la búsqueda de información bajo la observación de familiares.

Área de Lengua Valenciana y Castellana

- Expresarse oralmente y por escrito de manera clara, narrando experiencias propias, situaciones reales o imaginarias.
- Comprender el sentido global de los textos narrativos y saber responder tanto oral como por escrito a ejercicios que demuestren dicha comprensión.
- Escuchar, reproducir y representar expresiones del lenguaje oral tradicional (cuentos, canciones, poesías, etc.).
- Leer textos con seguridad y expresividad, siendo capaz de identificar los personajes, explicar el argumento o interpretar las instrucciones de las actividades, entre otras.
- Expresarse de manera escrita teniendo en cuenta las normas básicas y la ortografía natural de la lengua escrita.
- Respetar el turno de palabra y aceptar las aportaciones del resto de compañeros.

5.2.2. Contenidos y competencias básicas a trabajar

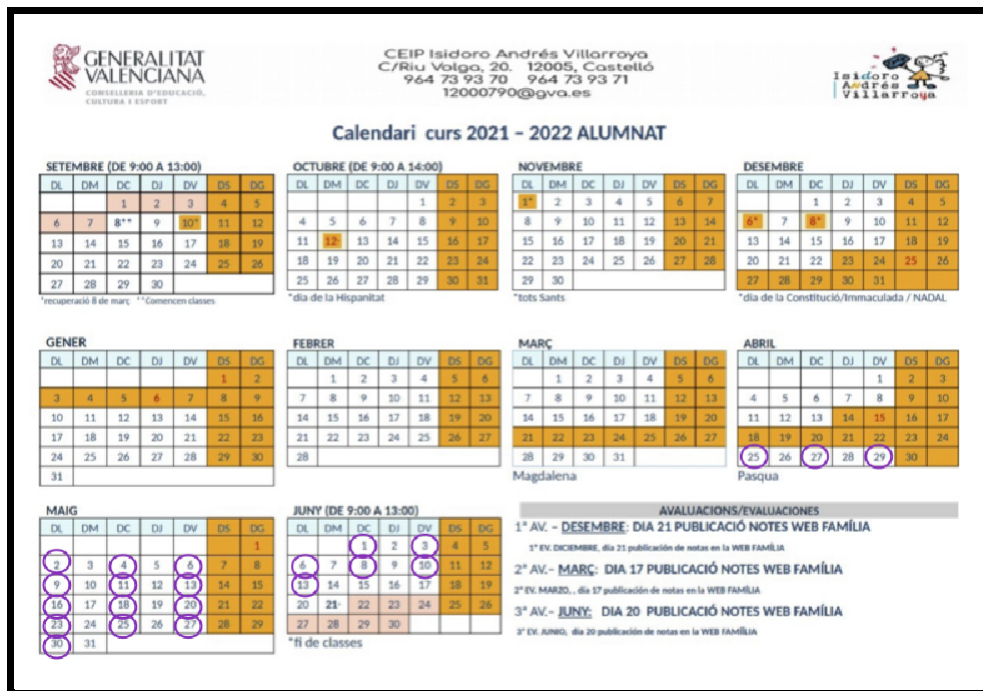
Por una parte, los contenidos a trabajar (ver **Anexo II**) están reclusos en el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.

Por otra parte, las competencias que se trabajan a lo largo del ABP son recogidas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato: CCLI, CMCT, CAA, CSC, SIEE y CEC. Para una mejor comprensión, es destacable mirar el **Anexo III**.

5.2.3. Cronograma del proyecto

Para la debida temporalización del proyecto y conocer los días festivos junto con los fines de semana del último trimestre (según la programación del centro, la Prehistoria se trabaja a lo largo de los meses de abril, mayo y junio), me baso en la RESOLUCIÓN de 1 de junio de 2021, del director general de Centros Docentes, por la que se fija el calendario escolar del curso académico 2021/2022, en la Comunidad Valenciana. El inicio del ABP comienza el 25 de abril y finaliza el 13 de junio, con un total de 22 sesiones, ambos incluidos. En cada semana se trabajan 3 sesiones con una duración de 60 minutos. A continuación, se muestra el calendario del centro, donde se

señalan las sesiones en color morado. Para concluir de manera esquemática, se añade el cronograma de forma más detallada:



5.2.4. Desarrollo del proyecto

En este apartado se presentan las sesiones llevadas a cabo en el aula dependiendo de las fases propuestas por Juan José Vergara de manera resumida:

FASES	SESIONES
<p style="text-align: center;">FASE 1: LA OCASIÓN</p>	<p>No corresponde a ninguna sesión porque es el planteamiento previo por parte del docente y se refleja cómo se ha originado este proyecto. En este caso, se trata de una acción provocada por el docente. En la programación del centro se realiza cada trimestre un proyecto diferente, con lo cual las maestras del mismo nivel se reúnen y deciden el tema a investigar. Aquí, cabe destacar que en este tipo de experiencias hace falta solicitar colaboración del entorno familiar. En consecuencia, se recurre a una nota como en la Figura 1 en la que se informa y se demanda su ayuda.</p> <div data-bbox="756 1682 1225 1917" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><i>Estimades famílies.</i></p> <p>Us informo que la pròxima setmana comencem amb un nou Projecte, que tracta sobre la Prehistòria. Per tant, necessitem la vostra col·laboració. Cal portar diversos materials que podeu aconseguir com, per exemple, llibres, revistes, vídeos i altre material que considereu que ens ajudarà en la nostra recerca. Moltes gràcies!</p> <p style="text-align: right;">Una abraçada.</p> </div> <p style="text-align: center;">Figura 1. Nota informativa</p>

<p>FASE 2: LA INTENCIÓN</p>	<p>Se inicia el proyecto con un impacto que conforma la sesión inicial. Se trata de crear intriga y curiosidad en el alumnado por lo que se marcarán unas huellas de arena en el suelo que llegan hasta un rincón del aula. Encima de la mesa habrá una carta de un personaje de esa época, quien conformará el hilo conductor y una caja donde están escondidos el libro sobre el cual nos basaremos para nuestra investigación y otro material relacionado (véase Figura 2). A partir de aquí, surgirán preguntas como: “¿Quién pensáis que habrá entrado en nuestra clase?”, “¿Qué nos quiere decir?”, “¿Sobre qué tema creéis que hablaremos?”</p> <div data-bbox="721 676 1070 994" data-label="Image"> </div> <p>Figura 2. Caja y carta</p>
<p>FASE 3: LA MIRADA</p>	<p>Corresponde a una complementación de la fase anterior donde se parte de la “lluvia de ideas” para saber los conocimientos previos del alumnado. La maestra repartirá un <i>pos-it</i> a cada niño/a donde escribirá una palabra relacionada con el tema. Después, la maestra iniciará una asamblea en la cual cada niño/a contará al resto lo que conoce sobre la Prehistoria. Mientras tanto, la maestra recoge cada <i>pos-it</i> para colocarlo en la pizarra en forma de nube. Cuando todo el alumnado finaliza su discurso, se plantean las cuestiones a investigar que la docente las apuntará y se decide mediante una votación el título del proyecto. Se finaliza la sesión con un dibujo previo de cada alumno/a sobre la Prehistoria, que será añadido al <i>lapbook</i>.</p>
<p>FASE 4: LA ESTRATEGIA</p>	<p>No engloba una sesión correspondiente, sino que está presente en todas. Aquí se ha de tener en cuenta las estrategias didácticas que se llevarán a cabo, es decir, si se trabaja por grupos cooperativos o de manera individual.</p>
	<p>Es la fase a la que mayor tiempo se dedica, puesto que engloba casi todas las sesiones (Sesión 2-21), detalladas en el Anexo IV. Aquí es donde se ponen en práctica los contenidos establecidos en el currículum y adaptados por el docente,</p>

FASE 5: LA ACCIÓN

ofreciendo respuestas a los interrogantes planteados con antelación por el alumnado. Además, para visibilizar dicho ABP convertiremos nuestro aula en una cueva que, a lo largo de las sesiones, la decoramos al estilo prehistórico para que pueda servir como referencia a las otras aulas del mismo ciclo, puesto que habrá una visita por su parte. Además, practicaremos el paso del tiempo con la ayuda de una línea temporal como el ejemplo de la **Figura 3**, empleada en la mayoría de sesiones con el objetivo de que el alumnado se ubique, entienda cómo ha ido evolucionando la humanidad en este período y repase los conceptos. Con lo cual, a lo largo de las sesiones se trabaja dicha línea del tiempo que se diseñará en el *lapbook* cada vez que se termine una etapa.

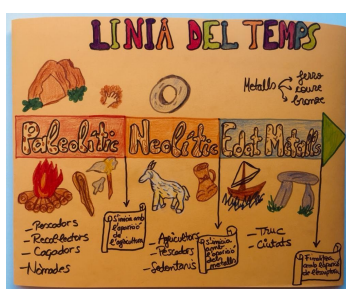



Figura 3. Línea del tiempo

FASE 6: LA ARQUITECTURA

Para que las familias conozcan el trabajo dedicado al ABP, se diseñará un *lapbook* (véase el prototipo del producto en la **Figura 4**) donde se añaden las fichas y los materiales gastados, que servirá a la maestra también como herramienta de evaluación. La docente hará uso de un diario donde anota el clima de aprendizaje dentro del aula, cómo se va progresando y si se van cumpliendo los objetivos. En definitiva, se deduce que esta fase está presente en todas las sesiones.



	 <p data-bbox="655 629 1142 667">Figura 4. Lapbook por dentro y fuera</p>
<p data-bbox="161 719 336 824">FASE 7: LA EVALUACIÓN</p>	<p data-bbox="363 719 1433 801">Al tratarse de una evaluación continua, engloba todas las sesiones. Este último punto se encuentra explicitado en el apartado 4.2.6. <i>Evaluación.</i></p>

5.2.5. Medidas de atención a la diversidad

Educar en la diversidad es reconocer que cada alumna y cada alumno tiene necesidades únicas que pueden requerir apoyos en diferente nivel de amplitud, intensidad y duración. Por tanto, la escuela inclusiva debe dirigir sus esfuerzos hacia la mejora de la calidad y la eficiencia de la educación, conjugando calidad y equidad, cohesión social y participación activa de la ciudadanía. Asumir el principio de inclusión educativa y la educación para todos/as hace necesario volver a conceptualizar y definir el todas y el todos, ejercicio que implica poner el foco de atención no solo sobre el ámbito de la discapacidad, sino sobre todo el alumnado.

Teniendo como base lo emancipado en el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, las medidas para adaptar el aula a la diversidad y convertirla en una ventaja, son el aprendizaje cooperativo y la docencia compartida. Por un lado, el aprendizaje cooperativo garantiza que se produzca un contacto estrecho entre los alumnos distribuidos de manera heterogénea y étnica, que cooperen de tal manera para conseguir los mismos objetivos y que se den experiencias donde se perciba la igualdad de oportunidades (Aguado, 2018). Existen varios estudios en los que se muestran que el trabajo en equipos ha beneficiado a prácticamente todo el alumnado, pero en especial a los inmigrantes al aprender la lengua y a los con dificultades en el aprendizaje o en la integración del mismo grupo, un camino donde se construye la solidaridad.

Por otro lado, dado que en el aula siempre habrá dos maestras, el alumnado dispondrá de apoyo permanente, sobretudo, el alumnado con NEAE que cuenta también con dos sesiones semanales de atención individualizada. Gracias a ello, “los docentes implicados se enriquecen profesionalmente de la toma de decisiones en la planificación, ejecución y evaluación conjunta de

su práctica” (Oller et al., 2018, p.46), pero también el alumnado recibirá la compensación debido a esta coordinación. En las actividades donde se requiere uso de la escritura, el alumnado será ayudado por las maestras o, en caso de ser palabras nuevas, se escribirán en la pizarra o se utilizarán tarjetas impresas. Todo el esfuerzo y la participación conjunta de apoyarse los unos a los otros, se tendrá en cuenta a la hora de evaluar.

5.2.6. Evaluación

Este apartado proyecta los objetivos que se pretenden alcanzar y comparte el proceso de reflexión tanto por parte de los discentes como del docente sobre lo que han aprendido. Con tal de demostrar este aspecto, en la sesión 22 se reparte al alumnado un cuestionario como en la **Anexo V** para observar si la maestra realmente ha sido un buen guía durante el ABP y una diana de autoevaluación sobre la cooperación dentro del grupo cooperativo como en la **Anexo VI**. Por consiguiente, el proceso de evaluación es continuo porque se desarrolla con los siguientes criterios de clasificación:

- Trabajo grupal - 30%

Para ello se emplea una rúbrica donde se valoran puntos como la actitud ante las opiniones de los demás, el comportamiento, la aportación al trabajo del equipo y calidad del trabajo final (ver **Tabla 1**). También, en este porcentaje cuenta la actividad de la sesión 21 (Plickers).

- Trabajo individual - 30%

Este punto se divide en tres partes: en primer lugar, se valora a partir de la observación directa de la maestra (10%) con el fin de analizar el trabajo diario de cada alumno/a y su evolución a lo largo de este período (aquí, se tendrán en cuenta algunas actividades de evaluación); en segundo lugar, cuenta si se han presentado las fichas de investigación trabajadas en casa (10%) y, por último, se tiene en cuenta la diana de autoevaluación (10%).

- *Lapbook* y producto final- 40%

Esta herramienta vista como un portafolios abarca los contenidos que ha logrado el discente y para ello, la docente dispone de una rúbrica (ver **Tabla 2**) donde se valoran los logros alcanzados según el currículum y los establecidos por ella.

6. Conclusiones

Ciñéndonos en la propuesta de intervención sin llevarla a la práctica, me gustaría poner especial énfasis en el rol del docente, en el desarrollo del ABP, en la relación docente-alumnado y en otros aspectos relevantes a tener en cuenta.

En primer lugar, al tratarse de un modelo pedagógico diferente a lo que la mayoría de maestros están acostumbrados a aplicar en su aula, resulta útil la continua búsqueda de información, investigación de recursos, entender y asimilar las pautas del autor, concienciar y ser realista en

todo momento como figura docente. Debe existir una base científica para que uno sepa lo que ha de hacer y complementar las fases propuestas por Vergara en función de las necesidades del aula. En otro orden de ideas, me refiero que el/la maestro/a ha de ser flexible a la hora de tratar el tema abordado, que intente escuchar la voz de sus discentes, que sea más receptivo a sus gustos porque, de esta forma, se conseguirá un proyecto motivador.

Se trata de tener presente en la mente que el proyecto gira alrededor del alumno y, no al revés, porque si la estrella fuese el docente, volveríamos una vez más al modelo tradicional. Con lo cual, resulta interesante que al inicio de cada sesión se lanzarán preguntas (igual que están planteadas en la programación) para observar sus conocimientos previos y las reflexiones que producen con tal de encontrar la respuesta adecuada. A pesar de que algunas respuestas sean erróneas, ya que a su edad (6-7 años) la madurez todavía no se ha explicitado, el docente no debería corregirlos inmediatamente, sino dejar que ellos descubran la contestación mediante la actividad. Y, al finalizar, retomar esa pregunta inicial para organizar un debate oral en el que ya sabrán contestar e, incluso, aportaran otras soluciones igual de apropiadas.

En segundo lugar, un error que se podría fructificar involuntariamente es ser fiel a la programación establecida. Por ello, el docente debería estar preparado ante cualquier imprevisto, es decir, llevar un as en la manga porque igual que los ítems comentados en el currículum oculto suceden a menudo dentro del aula como, por ejemplo, conflictos, no respetar las normas de convivencia, estar pendiente de que presten atención, el absentismo, entre otras. Por tanto, evidentemente existe un gran porcentaje de que las sesiones no cumplan las expectativas del docente, que se retrasen por falta de tiempo, que se modifiquen por completo, que se sustituyan por otras o que algunas resulten ser para los discentes más interesantes de lo que se esperaba. Un ABP es una montaña rusa que cambia a toda costa. Con lo cual, la figura docente ha de saber guiarlo con tal de llegar a un punto común.

En tercer lugar, desde mi punto de vista, la evaluación y la atención a la diversidad son dos elementos claves a tener en cuenta y favorables al nacimiento de un proyecto porque, por una parte, el examen desaparece por completo y, por otra, creas un ambiente cooperativo donde el alumnado se beneficia mutuamente. Al fin y al cabo, aunque a primera vista parezca que no, en 1º de Primaria todos necesitan ayuda, puesto que es un curso de adaptación a la transición Infantil-Primaria, una etapa de autonomía, más responsabilidad y menos jugar con peluches.

A modo de conclusión, considero que mi propuesta educativa aporta linealidad y coherencia a la hora de aplicarlo en el aula, prepara al alumnado hacia un proceso de autonomía y responsabilidad, desarrollando el error como oportunidad de aprendizaje y ofreciendo unos patrones claros desde el principio. Por añadidura, el aprendizaje cooperativo interviene como

aliado potente tanto para la diversidad como herramienta de valoración del progreso de cada discente, ya que ofreciéndoles un rol les convierte en personas conscientes. Por último, a través del producto final se indaga la creatividad.

7. Referencias bibliográficas

Aguado, D. M. J. (2018). *El aprendizaje cooperativo. De la teoría a la práctica*. Santillana.

Alberca, F. (2011). *Todos los niños pueden ser Einstein / All Children can be Einstein: Un método eficaz para motivar la inteligencia / An Effective Method to Motivate Intelligence*. El Toro Mítico.

Arrighi, J., & Mañá, M. (2020). *Aprendizaje Basado en Proyectos : Transformando la cultura escolar*. Ediciones Logos.

Casado, O.M., Pérez, Á., Casado, P. (2017). *La autorregulación en educación primaria. Una propuesta para favorecer la autonomía del alumnado*. En V.M.López-Pastor i A. Pérez-Pueyo (coords). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. (capítulo 12, p.208-235). León, España: Universidad de León.

Decreto 108/2014, por el que se establece el Curriculum de Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (DOGV 07/07/2014).

Díaz, P. J. (2020). *Más Allá Del ABP. Un análisis práctico y aplicado del aprendizaje basado en proyectos desde infantil hasta la enseñanza universitaria*. (2.ª ed.). Independently Published.

Diccionario de términos clave de ELE. Trabajo por proyectos. (s. f.). Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm

Elias, S., Abdul Karim, N. (2018). *BENEFIT AND CHALLENGES OF PROJECT-BASED LEARNING*. Human Sustainability Procedia. Retrieved from <https://publisher.uthm.edu.my/periodicals/index.php/hsp/article/view/1147>

García González, M. y Veiga Díaz, M. T. (2014). *Guided Inquiry and Project-Based Learning in the field of specialized translation: a description of two learning experiences*. *Perspectives*, 23, 107-123. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.948018>

Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (Fourth Edition). Pearson Longman.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Paidós Educador. Buenos Aires.

Kilpatrick, W. (1918). *The project method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Teachers College, Columbia University.

Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2015). *7 Essentials for Project-Based Learning*. Educational Leadership. <https://www.educationfoundationmc.org/uploads/docs/blocks/474/7-essentials-pbl-edleadersept10.pdf>

Marqués, S. (2021, 20 septiembre). Metodologías activas: ¿hacen de la escuela un lugar mejor? *Magisnet*.

<https://www.magisnet.com/2021/09/metodologias-activas-hacen-de-la-escuela-un-lugar-mejor/>

Martín, M. (2018). *El trabajo por proyectos. Una vía para el aprendizaje activo*. Santillana Educación.

Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., & Soloway, E. (1997). *Enacting Project-Based Science: Challenges for Practice and Policy*. *Elementary School Journal*, 97, 341-358. <http://dx.doi.org/10.1086/461870>

Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., & Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: un estudio de casos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 96–114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>

Oller, M., Navas, C., & Carrera, J. (2018). Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades. *Aula 275*.

<https://portal.edu.gva.es/cefirealacant/wp-content/uploads/sites/220/2020/03/Article-Docencia-compartida1.pdf>

Pérez, A., Fonseca, E., & Lucas, B. (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación*. [Libro electrónico]. Universidad de La Rioja.

Pozuelos, F. J. (2007). Trabajo por proyectos en el aula. En *El trabajo por proyectos: fundamentos y orientaciones para la práctica* (1ª ed., pp. 14–30). Cooperación Educativa.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, Real Decreto n.º 126/2014 (2014, 1 de marzo) (España). *Boletín Oficial del Estado*, (52). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-2222>

Resolución de 1 de junio de 2021, del director general de Centros Docentes, por la que se fija el calendario escolar del curso académico 2021-2022. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9100, de 4 de junio de 2021. https://dogv.gva.es/datos/2021/06/04/pdf/2021_6190.pdf

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield/Bristol: Equinox.

Sánchez, J. (2013). *Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos*. Actualidad Pedagógica.

https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf

Thinkö. (2020). *¿Qué son las metodologías activas y cómo aplicarlas en el aula?* Thinkö Education. <https://thinkoeducation.com/metodologias-activas/#section1>

Thornbury, S. (2019, 9 agosto). *Better Learning Conference: The Latest Method | World of Better Learning* [Video]. World of Better Learning | Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2019/08/09/better-learning-scott-thornbury-methods/>

Trujillo, F. (2013). *La evaluación en el Aprendizaje basado en Proyectos*. INTEF. https://formacion.intef.es/pluginfile.php/37233/mod_resource/content/1/PDF/5_AbP_blog3_u1.pdf

Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Ediciones SM España.

Vogler, J. S., Penny, P., Davis, D.W., Mayfield, B.E. Finley, P. M. y Yasseri, D. (2018). The Hard Work of Soft Skills: Augmenting the Project-Based Learning Experience with Interdisciplinary Teamwork. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 46(3), 457-488. <https://doi.org/10.1007/s11251-017-9438-9>

8. Anexos

Anexo I: Objetivos generales según el Real Decreto 126/2014

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.

h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.

i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

Anexo II: Contenidos

Área de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

➤ **Bloque 1. Contenidos comunes**

Participación cooperativa: Escucha de las aportaciones ajenas y aportación de ideas propias constructivas. Ser responsable del trabajo personal para alcanzar una meta colectiva.

Iniciación al método científico y su aplicación a las Ciencias Sociales: Formulación de preguntas, búsqueda, registro y organización de la información, identificación de la información relevante, elaboración de textos narrativos. Uso cuidadoso, adecuado y mantenimiento de los instrumentos y los materiales utilizados.

Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante.

➤ **Bloque 1. Iniciación a la actividad científica**

Desarrollo de proyectos en equipo de forma guiada. Escucha de las aportaciones ajenas. Aportación de ideas propias constructivas. Responsabilidad ante el trabajo personal para conseguir una meta colectiva. Diálogo entre iguales bajo dirección.

Esfuerzo, bastante de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo. Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.

➤ **Bloque 3. Los seres vivos**

Diferencias entre animales y plantas. Seres vivos del entorno natural próximo. Observación de diferentes tipos de seres vivos.

➤ **Bloque 4. Las huellas del tiempo**

Formas naturales de medir el tiempo: día, estaciones, año. Noción de sucesión, antes y después, pasado y presente. Nociones de cambio, causa y consecuencia.

Aspectos de la vida social próximos a la experiencia del alumno: vivienda, vestido, medios de transporte, alimentos, costumbres, profesiones.

Uso de fuentes diversas como textos narrativos, imágenes, objetos y testimonios orales y escritos.

Área de Lengua Valenciana y Castellana

➤ **Bloque 1. La lengua oral. Hablar y escuchar**

Estrategias y normas de interacción oral aprendidas: respetar el turno de palabra, responder y preguntar para averiguar el significado de expresiones o palabras que no se comprenden y para pedir ayuda.

Situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, asambleas, diálogos, conversaciones, simulaciones. Intervención en situaciones dirigidas respondiendo a preguntas para proponer temas y expresar la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o desacuerdo.

Utilización de estrategias de comprensión de los mensajes orales: atención, retención, anticipación del contenido y de la situación mediante el contexto verbal y no verbal, reconocimiento del sentido global. Comprensión de textos orales con finalidad didáctica o de uso cotidiano.

Orden lógico de los textos orales descriptivos y narrativos. Recursos de la expresión oral: pausas, volumen, entonación. Importancia de la mejora en expresión oral.

Expresión y producción de textos orales literarios y no literarios: (narrativos: cuentos populares, experiencias personales; descriptivos: descripciones sencillas de personas, animales y cosas; formulación de preguntas, breves exposiciones de conocimiento; instructivos: instrucciones, avisos, etc.).

➤ **Bloque 2. Comunicación escrita. Leer**

Lectura de textos próximos a la experiencia infantil en distintos soportes (impresos y digitales) iniciándose progresivamente en las convenciones del código escrito. Lectura de textos que contengan juegos sencillos con el lenguaje, tanto populares como cultos donde se ejercite la pronunciación.

Introducción guiada al uso de estrategias básicas para la comprensión lectora: antes de la

lectura, anticipando hipótesis a través de información paratextual (título e ilustraciones); durante la lectura (comprobando hipótesis y relejendo si falla la comprensión); y después de la lectura (percibiendo el sentido global del texto, corroborando las hipótesis formuladas anteriormente, resumiendo y realizando una valoración personal).

➤ **Bloque 3. Comunicación escrita. Escribir**

Escritura y reescritura individual y colectiva de textos siguiendo modelos, con diferentes intenciones y con una caligrafía, orden y limpieza adecuados.

Selección razonada de las producciones a incluir en el portfolio. Normas gramaticales y ortográficas básicas del nivel educativo.

➤ **Bloque 4. Comunicación de la lengua**

Número: singular y plural. Género: masculino y femenino. Reglas básicas de ortografía aplicadas a palabras de uso habitual. Enunciado, palabra y sílaba.

Oración simple en textos orales y escritos. Colocación de palabras para formar oraciones simples.

Reconocimiento del valenciano como elemento fundamental de nuestra cultura.

Perseverancia ante el esfuerzo, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo.

Anexo III: Competencias

- a) La **Comunicación lingüística (CCLI)** es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Estas situaciones y prácticas pueden implicar el uso de una o varias lenguas, en diversos ámbitos y de manera individual o colectiva.
- b) **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)** inducen y fortalecen algunos aspectos esenciales de la formación de las personas que resultan fundamentales para la vida.
- c) **Aprender a aprender (CAA)** se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender. Esta motivación depende de que se genere la curiosidad y la necesidad de aprender, de que el estudiante se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, que se produzca en él una percepción de auto-eficacia.

- d) **Competencias sociales y cívicas (CSC)** implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas.
- e) **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)** significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto.
- f) **Conciencia y expresiones culturales (CEC)** implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.

Anexo IV: Sesiones desarrolladas

SESIONES

FASE 5: LA ACCIÓN

Se parte de una pregunta inicial (**¿Creéis que el hombre fue el primer ser que vivió en la Tierra?**) para crear un debate oral. Con tal de comprobar sus respuestas y su comprensión, se hace uso de un vídeo ilustrativo seguido de una rueda temporal (véase **Figura 5**) a colorear según el proceso evolutivo. A través de este material, se introducen conceptos nuevos sobre la evolución del ser humano y, a la vez, el alumnado aprende a leer y a escribir los números ordinales hasta el décimo.

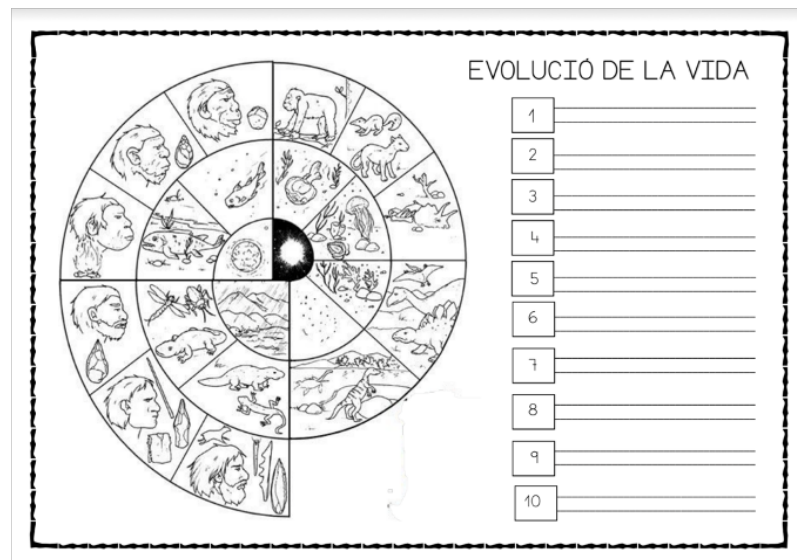


Figura 5. Rueda temporal

Se repasa más en detalle la evolución del hombre a través de un nuevo recurso audiovisual, centrándonos en aprenderlos de forma esquemática con un material desplegable (**Figura 6**), el cual se añadirá al *lapbook*. Finalmente, para conocer las características de cada especie, la maestra repartirá a cada miembro del grupo una ficha de investigación para buscar información sobre *Homo Erectus*, *Homo Habilis*, *Neanderthal* y *Homo Sapiens*, en casa. En la **Figura 7** se observa un ejemplo de una de estas especies.

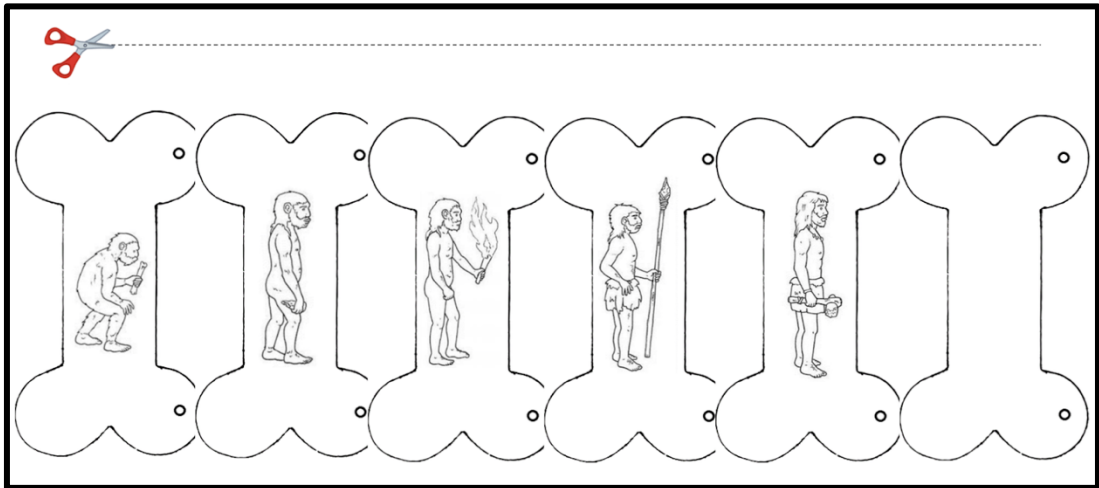



Figura 6. Material desplegable

Nom: _____ Data: _____

 GRUP 1: INVESTIGUEM SOBRE HOMO ERECTUS

1. Descriu com era:

2. Què sabia fer? Si trobes alguna imatge, pega-la en el rectangle següent.

L'Home _____

Imatge

3. Fes el seu dibuix:

Figura 7. Ficha de investigación

En esta sesión, el portavoz de cada grupo nos contará curiosidades sobre cada especie y los demás integrantes podrán intervenir para complementar. A partir de aquí, surge un nuevo interrogante: **¿dónde vivían los primeros hombres prehistóricos y qué tiempo hacía?**

Para contestar a esta pregunta, se utilizará el libro comentado en la sesión 1. La maestra leerá las páginas 10,13 y 84 (verlas en la **Figura 8**) y repasará las estaciones del año en la actualidad ocasionando un contraste del tiempo entre hoy en día y en aquel entonces. Luego, a cada grupo se le ofrecerá una cartulina en formato A3, donde dibujan y escriben algunos animales que vivían en la sabana/bosque y otros en el País de Hielo. En la **Figura 9** se muestra un prototipo de ello. Para la búsqueda de información, cada grupo analiza los libros que han aportado en el rincón de la biblioteca. Al finalizar la tarea, pondremos en común lo que cada grupo ha diseñado.



Figura 8. Páginas del libro “La Prehistoria”



Figura 9. Prototipo - Mural animales

FASE 7: EVALUACIÓN

Se realiza un repaso de todo lo que se ha visto hasta este instante y, de manera individual, cada alumno/a recortará imágenes con las especies y sus nombres vistos en las sesiones anteriores, que las adhiere en otra plantilla en orden ascendente (ver Figura 10).

Nome: _____ Data: _____

EVOLUCIÓ DE L'HOME

1	2	3	4	5

Figura 10. Plantilla de evaluación

Se da paso a los períodos en los que se fragmenta la Prehistoria: Paleolítico, Neolítico y Edad de los Metales, centrándonos en el primero. Se inicia con un cuento audiovisual, denominado "Croniñon". Para trabajar este género narrativo, se lleva a cabo con el grupo-clase unos ejercicios tanto de manera oral como escrita mediante la ficha de la **Figura 11**:

- Se identifican, se describen cómo son los personajes y enfatizamos en su profesión generando nuevos interrogantes (expresión y comprensión oral);
- Secuenciar de manera ordenada las acciones (actividad lógica-matemática);
- Dar pistas falsas sobre el espacio y el tiempo en el que se desarrolla la acción (actividad lógica-matemática);
- Dibujar los personajes y elementos del decorado (actividad de expresión plástica).

Nom: _____ Data: _____

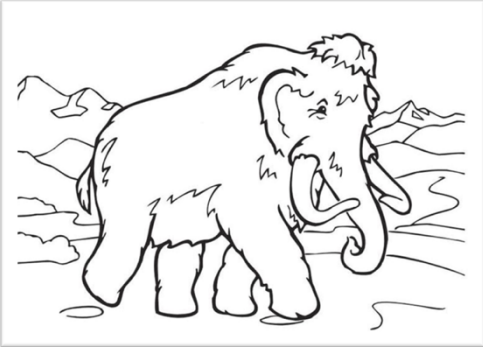
EL CONTE DEL PALEOLÍTIC: "CRONIÑON"

1. Quins són els personatges que apareixen en el conte?



2. Quina era la professió dels homes prehistòrics en el Paleolític? _____

Com s'anomenen les persones que en el Paleolític anaven d'un lloc a un altre? _____

3. Com es diu l'animal que hui en dia ja no existeix? Píntal i pega-li damunt uns trossets de llana:



4. Ordena les següents imatges:



5. Ecris si és vertader (V) o fals (F):

1. Els homes prehistòrics cacaven per a menjar.
2. Les dones també cacaven animals.
3. Els homes prehistòrics vivien en unes cases molt boniques.
4. Han matat al mamut per a menjar-s'el.
5. A Croniñon li agrada pintar en les parets de la cova.
6. Els personatges del conte es calfen amb una estufa elèctrica.

6. Dibuixa el moment que més t'ha agradat del conte:

Figura 11. Ficha de comprensión

Esta vez, nuestro interrogante a investigar está atado a la alimentación (*¿Con qué se alimentaban?*), insistiendo en el siguiente contraste: lo que comemos hoy en día y de qué se alimentaban los prehistóricos. Para ello, gastamos las páginas 46-47 del libro (ver en detalle la **Figura 12**) y también, basándonos en el cuento visto la sesión anterior, se comienza recordando que seguimos en el Paleolítico y, por tanto, los hombres prehistóricos son nómadas porque se mueven en función de los animales a los que cazan y de las estaciones, a lugares donde encuentran frutos y hortalizas. Así que introducimos los conceptos de “cazadores, recolectores y pescadores”. La dinámica consiste en que los grupos de trabajo recorten y seleccionen a partir de una serie de revistas de alimentación, los productos (solamente los relacionados con caza, recolección y pesca) que actualmente nosotros consumimos y los que consumían nuestros antepasados. Todo ello queda patentado en un mural A3 que será expuesto al resto de compañeros/as. En la **Figura 13** se observa un prototipo.



Figura 12. Páginas del libro “La Prehistoria”



Figura 13. Mural alimentación

S
E
S
I
Ó
N
8

Se da comienzo al cuento "La cueva de Altamira" a través de unos bits (**Figura 14**) para introducir las viviendas (*¿Dónde y cómo vivían?*) y, luego, se sigue contrastando con un material plastificado los elementos de la cueva vs. de la casa, de manera oral y manipulativa que se quedará plasmado en un rincón del aula (**Figura 15**). A continuación, damos paso a un taller de arte rupestre con diversos rincones:

Rincón 1: sello de su mano grabada en un papel que se añade al *lapbook* como recuerdo. En la **Figura 16** se muestra un prototipo del negativo de mano.

Rincón 2: habrá pintura para que los alumnos de cada grupo dibujen sus huellas y algunas figuras representativas del arte rupestre en las paredes de nuestra cueva (es la entrada del aula). En la **Figura 17** se muestra un prototipo similar a la idea que se propone.

Rincón 3: decoramos el título del proyecto (elegido en la primera sesión) con tinte de café y acuarelas, para la portada del *lapbook*.

Rincón 4: decoramos los personajes de la portada del *lapbook*.



Figura 14. Bits “La cueva de Altamira”

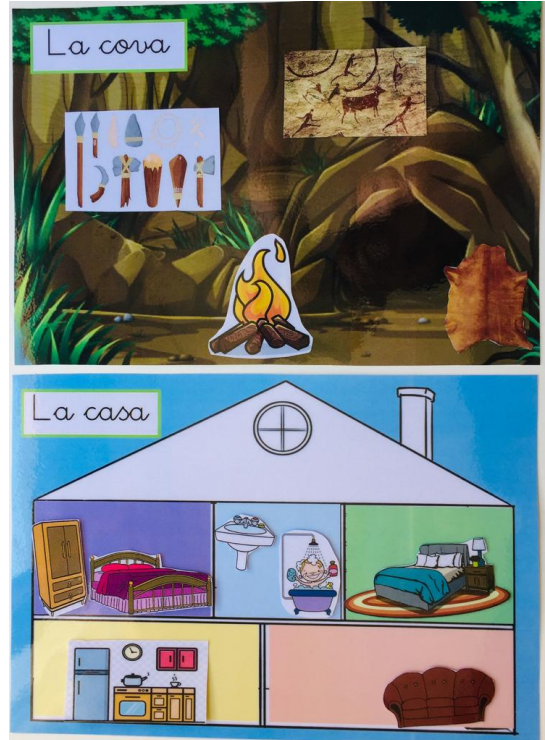


Figura 15. Diferencias entre la casa y la cueva



Figura 16. Negativo arte prehistórico



Figura 17. Prototipo entrada de aula

S Y.. **¿Cuál ha sido el invento más importante del paleolítico?** El alumnado encuentra en un
E rincón del aula un fuego en formato 3D (véase **Figura 18**) que, a posteriori, utilizamos para
S sentarnos a su alrededor. Una vez sentados, escuchamos y debatimos lo que la maestra lee.
I Para que el alumnado conozca que nuestros antepasados también creaban música, inventamos
Ó estando alrededor del fuego un ritmo con el cuerpo y con la voz. Además, para que los nuevos
N conocimientos se queden plasmados en el *lapbook*, trabajaremos el fuego de manera
9 manipulativa, a partir de una ficha (**Figura 19**), donde el alumnado aprende a modelarlo con
celofán, cola y virutas de cera roja, amarilla y naranja y para qué se utilizaba.



Figura 18. Fuego en formato 3D

L'INVENT DEL PALEOLÍTIC:

Per a què l'utilitzaven?

Figura 19. El fuego

S Esta vez, el interrogante a investigar es: **¿Cómo se vestían?** Por lo que se llevará a cabo un taller
 E de creación, en donde cada grupo cooperativo diseña su vestimenta con el material
 S proporcionado por la maestra. En este caso serán bolsas de basura, cartulinas, rotuladores
 I permanentes, tiras de lana y tijeras. Con lo cual, cada grupo se ha de organizar y crear una ropa
 Ó realista a la que usaban los antepasados. En la **Figura 20** se muestra un prototipo para entender
 N mejor esta actividad, pero existen más posibilidades puesto que interviene la creatividad. En la
 10 segunda parte del taller, para desarrollar la escritura espontánea cada alumno describe el proceso
 de confección dependiendo de cómo se ha trabajado en el grupo. Por ello, se les proporciona la
 ficha de la **Figura 21**.



Figura 20. Prototipo vestimenta

Formulario de trabajo con el título "EL MEU VESTIT".

Nombre: _____ Fecha: _____

EL MEU VESTIT

Estos són els materials que he utilitzat:

De primer, he _____

Després, he _____

Per a acabar, he _____

Etlo ajudes a vestir-te?

 Two simple line drawings of a young girl and a young boy, standing side-by-side. They are shown from the waist up, facing forward. The girl is on the left and the boy is on the right.

Figura 21. Ficha vestimenta

Finalizamos el paleolítico con un último taller sobre los instrumentos de caza. Esta vez, pedimos la colaboración de las familias a través de una nota, como en la **Figura 22** donde se les informa que cada alumno/a tendrá que traer una herramienta recreada al estilo de esa época. En esta sesión, los alumnos cuentan curiosidades sobre esa arma, el modo de realización y los materiales empleados. Por último, para dejar plasmadas las herramientas destacadas de este período en el *lapbook*, se reparte una tarjeta como la de la **Figura 23**. Al ser la última sesión dedicada al Paleolítico, se comienza a diseñar en el *lapbook* la línea temporal de esta época.

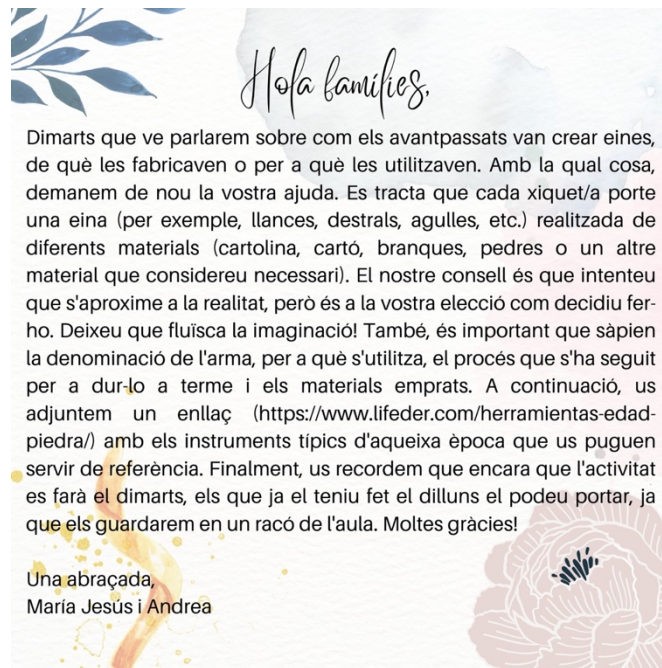


Figura 22. Nota informativa

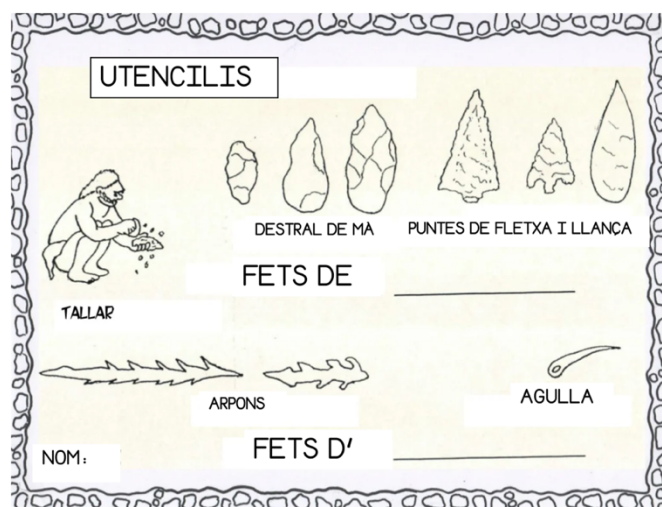


Figura 23. Tarjeta herramientas

Se comienza el Neolítico con un recurso audiovisual. El alumnado ha de estar atento, puesto que según los conceptos que se desarrollan en el vídeo, completan un texto de comprensión (véase **Figura 24**), ampliando el vocabulario de esta etapa (agricultura, rueda, cerámica, tejido, sedentarios, ganadería). Al finalizar el día, se reparte una ficha de investigación (ver **Figura 25**) a cada grupo sobre los grandes inventos del Neolítico, que será puesto en común en la sesión 15. Además, se le informará a las familias en qué consiste y cómo podrán ayudarlos al respecto.

Nom: _____ Data: _____
EL NEOLÍTIC
 Completa el text amb les paraules adequades:
 bicicleta roda ceràmica agricultura sedentaris
 ramaderia agricultors pollats ramaders teixit

Fa molts anys, els éssers humans van començar a cultivar plantes i a domesticar animals: d' esta forma va nèixer _____ i la _____. Foren els primers _____ i _____.

Els homes van construir xicotets _____ per a viure i es van convertir en _____, no nòmades com en el Paleolític.

Es van inventar: la _____, el _____ i la _____.

Avui en dia, la roda es pot utilitzar en moltes coses com: el cotxe o la _____.





Figura 24. Ficha comprensión

Nom: _____ Data: _____
 **GRUP 4: INVESTIGUEM SOBRE LA RODA**

10. Per a què s'utilitzava? Si trobes alguna imatge, pega-la en el rectangle següent.

Imatge

11. Hui en dia, en quins objectes podem veure la roda?

12. Fes el teu dibuix:

Figura 25. Ficha de investigación

Los interrogantes que investigamos en esta sesión son: **¿Qué es la agricultura? ¿Cómo plantaban los neolíticos?**

Para que el alumnado conozca cómo sus antepasados plantaron, ponemos en ejecución un breve experimento por grupos sembrando lentejas/garbanzos (se decidirá con el alumnado). Pero antes de ello, la maestra lee cómo a los neolíticos les surgió esta idea. Se usa la página 43 del libro, vista en la **Figura 26**. Ya que se han visto las instrucciones en la sesión 10, gastaremos una ficha como la de la **Figura 27**, para que el alumnado describa de manera breve y esquemática, el proceso que hay detrás de la plantación.



Figura 26. Página 43

Nombre: Fecha:

SOM AGRICULTORS!

Etos són els materials que he utilitzat:

De primer, he _____

Després, he _____

A continuació, he _____

Per a acabar, he _____

Figura 27. Instrucciones plantación

S ¿Cómo vivían los neolíticos? Para dar respuesta a la pregunta, los alumnos en grupos
E experimentan una nueva dinámica: construyen un puzzle (ver **Figura 28**) que genera la imagen
S completa de su rutina. Cada grupo dispone de las piezas que las adhieren al soporte de cartón
I que les proporciona la maestra. Con esta actividad se quiere comentar y hacer hincapié sobre la
Ó ganadería, la domesticación y la pesca. Por tanto, se da paso a un debate donde comentaremos
N estos procesos. Para dejarlo plasmado en el *lapbook*, se usa un material desplegable como el de
14 la **Figura 29**.



Figura 28. Puzzle Neolítico



Figura 29. Material desplegable

S **¿Cuáles fueron los inventos del Neolítico?**

E Antes de comenzar, se da paso al diálogo para poner en común sobre lo que han descubierto
S sobre el tejido, la cerámica y la rueda con la ayuda de sus padres. El Taller de Cerámica supone
I la creación de diversos recipientes imitando la cerámica mediante la plastilina. Se trata de
Ó manipular la plastilina haciendo un fideo alargado que después se irá enroscando sobre una base
N de forma circular que se hará antes, pero es a decisión del alumnado cómo lo quiere moldear.
15 Algún prototipo entre las posibles creaciones se observa en la **Figura 30**.



Figura 30. Taller de Cerámica

¿Cuáles fueron los inventos del Neolítico?

A través del Taller de Tejidos se permite entender la creación textil. Se llevará a cabo con papel para que el alumnado entienda los movimientos de trazado de los diferentes hilos (en este caso se sustituirán por papel). Sobre una forma de animal, los alumnos van tejiendo el jersey para abrigo entrelazando las tiras de papel de colores con tiras blancas. El resultado debería quedar algo similar a la **Figura 31**. Al tratarse de la última sesión dedicada al Neolítico, se comienza a diseñar en el *lapbook* la línea temporal de esta época.



Figura 31. Taller de Tejidos

Se comienza la Edad de los Metales con un recurso audiovisual, en el que aparecerá vocabulario relacionado con este período. Cada grupo habrá de estar atento para que luego, pongan en común las definiciones y completen un crucigrama (ver **Figura 32**). Con ello, se pretende que el alumnado conozca el ambiente y cómo han ido evolucionando los prehistóricos hasta la escritura.

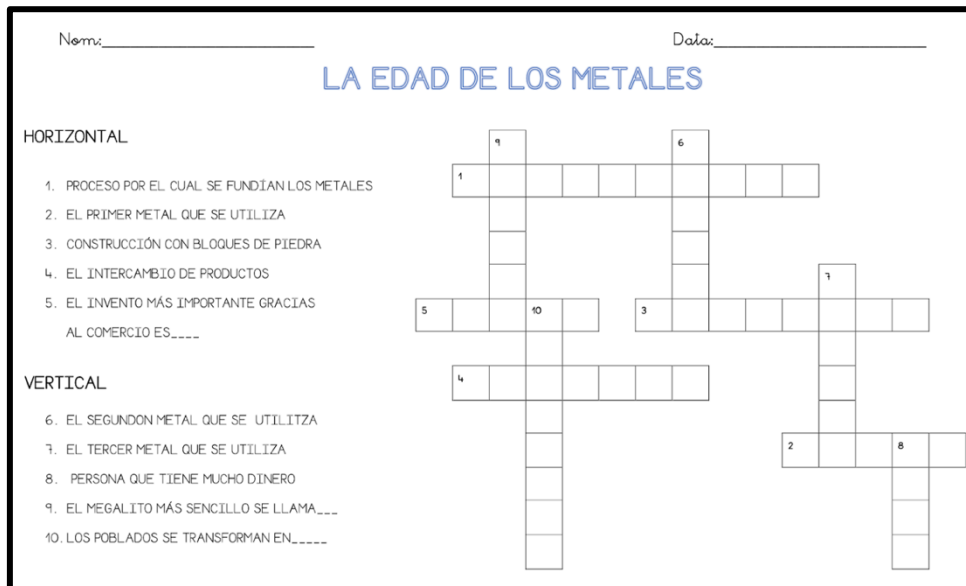


Figura 32. Crucigrama

Se trata de reproducir los diversos megalitos que los prehistóricos construyeron como los menhires o los dólmenes vistos en la sesión anterior. Para ello, se utilizará plastilina o cubos de madera. Cada grupo cooperativo preparará una maqueta similar a la de la **Figura 33** donde quedarán plasmadas dichas construcciones.

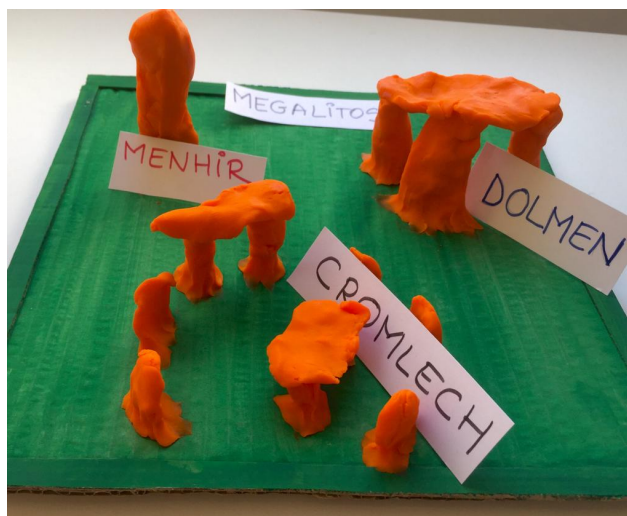


Figura 33. Megalitos

¿Cómo finaliza la Prehistoria?

La escritura es con la que se termina esta primera etapa de la humanidad, con lo cual cada grupo descifra un código a través de los jeroglíficos que utilizaban nuestros antepasados. En el código aparecerá una palabra sobre el vocabulario visto en las sesiones anteriores, con la que cada grupo se inventará una breve historia de manera oral (ver **Figura 34**). Después de esta dinámica, cada alumno recibirá una tarjeta donde escribirá su nombre a través de los signos vistos anteriormente, que luego se guardará en el *lapbook*. Al tratarse de la última sesión dedicada a la Edad de Metales, se comienza a diseñar en el *lapbook* la línea temporal de esta época. En la **Figura 3** se observa el resultado completo con las otras dos etapas.

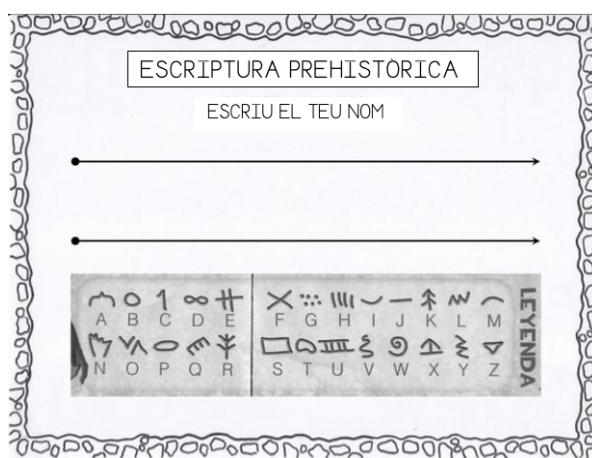


Figura 34. Escritura

¿Y cómo sabemos concretamente que la prehistoria ha existido? Para contestar a la pregunta, se llevará a cabo una simulación de una excavación arqueológica en el patio del centro. Se prepararán dos cajas llenas de tierra para los cuatro grupos, que excavarán con pinceles. Aquí, cada grupo mediante su observación exhaustiva, dibuja lo que ha encontrado y escribe en pocas palabras para qué se podría utilizar dicho objeto. Todo se pondrá en común para observar lo que cada grupo ha encontrado y las explicaciones que ofrecen a la resta de compañeros.

FASE 7: EVALUACIÓN

Repasamos todos los períodos de la Prehistoria a través de Plickers para que la maestra pueda evaluar los conocimientos del alumnado. A continuación, se ilustran algunas fotografías del programa:

1
Tria un animal que només va existir en la Prehistòria.

A B C D

2
Marca l'opció adequada segons estàs observant en la imatge.

A Fer el foc
B Art rupestre
C Contar històries
D Dormir

3
Quins d'estos aliments NO es consumien en la Prehistòria?

A B C D

4
Com s'anomenen estes persones?

A Ramaders
B Agricultors
C Sedentaris
D Nòmades

5
Els nostres avantpassats utilitzaven el foc per a calfar-se, contar històries i per a espantar als animals.

A Vertader
B Fals

6
Indica quina de totes les ferramentes s'utilitzava només per a caçar.

A B C D

7
Qui va descobrir el foc?

A Homo Sapiens
B Homo Neandertal
C Homo Erectus
D Homo Habilis

8
La Prehistòria acaba amb..

A L'aparició de l'escriptura
B L'aparició dels metalls
C L'aparició de l'agricultura
D L'extinció de l'Australopithecus

9
A quina etapa pertany, el següent invent?

A Paleolític
B Neolític
C Edat dels Metalls
D Cap etapa

10
Què estan fent les persones del número 10?

A Estan fent el foc
B Preparar el menjar
C Pintant dins de la cova
D Caçar animals

11
Quin d'aquests animals NO ha coincidit amb l'ésser humà en la Prehistòria?

A B C D

12
Aliment típic de la recol·lecció és...

A B C D

Finalizamos el proyecto con la evaluación de la maestra por parte del alumnado y de la coevaluación del alumnado. Las rúbricas se observan en los **Anexos V y VI**.

Anexo V: Cuestionario

Nom: _____ Data: _____

QUESTIONARI

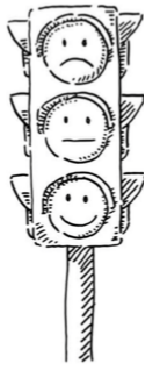
Pinta els semàfors depenent del color que creus convenient:

Color VERD si t'ha agradat

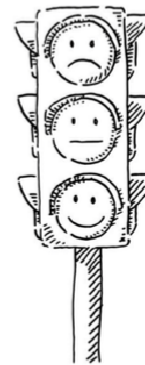
Color GROC si t'ha agradat, però no tant

Color ROIG si no t'ha agradat gens

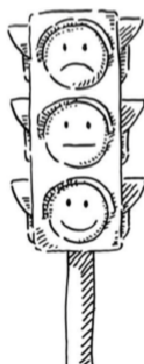
1. Has entès les explicacions de la mestra?



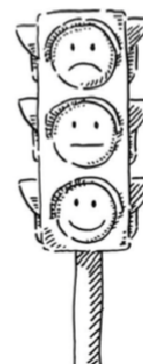
2. T'han agradat les activitats que has fet amb la mestra?



3. T'ha agradat treballar la Prehistòria?



4. Si la mestra t'ha ajudat, t'ha agradat com ho ha fet?



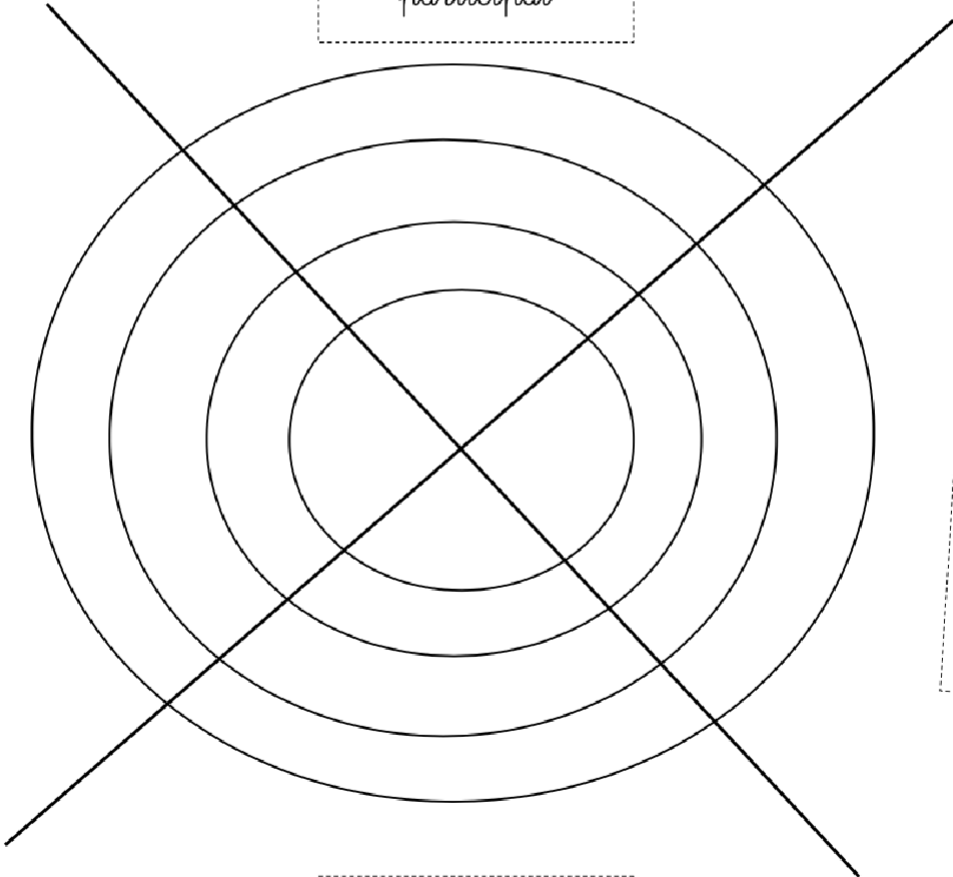
Anexo VI: Diana de autoevaluación

DIANA D'AUTOAVALUACIÓ

Treball en equip

Nom:
Grup:
Data:

Me he esforçat, he treballat i he participat



He ajudat als meus companys

He respectat als meus companys

He acomplert el rol dins del meu grup

Listado de tablas

Tabla 1. Rúbrica trabajo grupal

	Excelente 5	Notable 4	Bien 3	Suficiente 2	Notable 1
Calidad del trabajo realizado 25%	Utilizó con precisión la información, anotando con claridad y expresándola de manera correcta.	Utilizó con bastante precisión la información, anotando con claridad y expresándola de manera correcta.	Utilizó con algo de precisión la información, anotando con claridad y expresándola de manera correcta.	Utilizó poca información, anotando con poca claridad y expresándola de manera correcta.	No utilizó información, anotando con poca claridad y expresándola de manera incorrecta.
Aportación al trabajo del equipo 25%	Siempre realizó aportaciones al logro de los objetivos, buscando y sugiriendo soluciones a las dificultades.	A menudo realizó aportaciones al logro de los objetivos, buscando y sugiriendo soluciones a las dificultades.	Algunas veces realizó aportaciones al logro de los objetivos, buscando y sugiriendo soluciones a las dificultades.	Pocas veces realizó aportaciones al logro de los objetivos, interviniendo pocas veces en la búsqueda y sugerencia de soluciones a las dificultades.	No realizó aportaciones al logro de los objetivos, ni intervino buscando y sugiriendo soluciones a las dificultades.
Comportamiento dentro del grupo 25%	Siempre estableció lazos de comunicación y trató con respeto y amabilidad a sus compañeros.	Casi siempre estableció lazos de comunicación y trató con respeto y amabilidad a sus compañeros.	Algunas veces estableció lazos de comunicación y trató con respeto y amabilidad a sus compañeros.	Pocas veces estableció lazos de comunicación y trató con respeto y amabilidad a los miembros del equipo.	Muy pocas veces o nunca estableció lazos de comunicación y trató con respeto y amabilidad a sus compañeros.
Actitud ante las opiniones de los demás 25%	Siempre estuvo receptivo a aceptar críticas y sugerencias de los miembros del equipo.	Casi siempre estuvo receptivo a aceptar críticas y sugerencias de los miembros del equipo.	Algunas veces estuvo receptivo a aceptar críticas y sugerencias de los miembros del equipo.	Pocas veces estuvo receptivo a aceptar críticas y sugerencias de los miembros del equipo.	Muy pocas veces o nunca estuvo receptivo a aceptar críticas y sugerencias de los miembros del equipo.

Tabla 2. Rúbrica Lapbook y contenidos

	Excelente 5	Notable 4	Bien 3	Suficiente 2	Insuficiente 1
	CONTENIDOS				
Diferencia las tres etapas de la Prehistoria y los aspectos característicos de cada una de ellas.					
Conoce la forma de vida del ser humano en la Prehistoria: hábitos, vestimenta, vivienda, alimentación, instrumentos, etc.					
Distingue los inventos propios de cada periodo de la Prehistoria.					
Comprende la evolución del ser humano en esta época.					
Conoce el vocabulario específico de cada etapa.					
Comprende el sentido global de los textos narrativos y saber responder tanto oral como por escrito a ejercicios que demuestren dicha comprensión.					
Se expresa oralmente y por escrito de manera clara, narrando experiencias					

	propias, situaciones reales o imaginarias.					
	Lee textos con seguridad y expresividad, siendo capaz de identificar los personajes, explicar el argumento o interpretar las instrucciones de las actividades, entre otras.					
	Respeto el turno de palabra y acepta las aportaciones del resto de compañeros.					
	Identifica, conoce y escribe los números ordinales.					
	Reconoce los cuerpos geométricos en objetos cotidianos.					
LAPBOOK	Orden	Pone la fecha en el idioma y color correspondiente. Las actividades están en orden cronológico.	Pone la fecha en el idioma y color correspondiente. Las actividades están suelen estar orden cronológico.	Pone la fecha en el idioma y color correspondiente. Las actividades están desordenadas.	La fecha suele estar mal. Las actividades están desordenadas.	No pone la fecha y las actividades están desordenadas.
	Limpieza	La letra es muy legible y aseado con buena presencia.	La letra es legible y aseada.	La letra es legible pero no es estéticamente bonito.	Letra poco legible.	Letra no legible y nada aseado.
	Portada	Es colorida, tiene título y dibujos del tema.	Es colorida, tiene título y pocos dibujos del tema.	Es colorida, pero le falta título y hay pocos dibujos.	No es tan colorida, le falta título y hay pocos dibujos.	No es colorida, faltan título y dibujos del tema.
	Organización interior y contenido del tema	Contiene las formas pegadas en el sitio adecuado. Identifica todas las partes del tema y están todos los conceptos explicados. Usa diferentes colores para un aspecto general agradable.	Contiene casi todas las formas pegadas en el sitio adecuado. Identifica todas las partes del tema y están todos los conceptos explicados. Usa diferentes colores para un aspecto general agradable	Contiene algunas formas pegadas en el sitio adecuado. Identifica todas las partes del tema, pero faltan algunos conceptos explicados. Usa diferentes colores para un aspecto general agradable.	Contiene pocas formas pegadas en el sitio adecuado. Identifica todas las partes del tema, pero faltan los conceptos explicados. Usa pocos colores.	No contiene ninguna forma pegada en el sitio adecuado. No identifica todas las partes del tema y tampoco están todos los conceptos explicados. No usa colores.