



FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Director/a: Arroyo Jiménez, Beatriz Lorna.
Curso: 2023/2024.

**EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA CULTURA VISUAL:
REPERCUSIÓN DEL ABP EN EL AULA DE EDUCACIÓN
PRIMARIA.**

**LEARNING THROUGH VISUAL CULTURE:
THE IMPACT OF PBL IN THE PRIMARY EDUCATION CLASSROOM.**

Autor/a: Ruiloba Ibáñez, Cristina.
Santander, Julio 2024.

ÍNDICE

1. Resumen.....	1
1. Abstract.....	1
2. Justificación de la elección del tema.....	2
3. Introducción.....	3
4. Objetivos.....	4
5. Revisión de la literatura y marco teórico.....	5
5.1. ¿Qué es la cultura visual?.....	5
5.1.1. Alfabetización visual.....	6
5.2. ¿Qué es el ABP?.....	8
5.2.1. Aprendizaje cooperativo, parte esencial del ABP.....	10
5.2.2. Aprendizaje autónomo y autorregulación.....	10
5.2.3. Rol del docente.....	12
5.2.4. Rol del alumno.....	13
5.2.5. La evaluación.....	14
6. Diseño Metodológico.....	17
6.1. Metodología.....	17
6.2. Instrumentos de recogida de información.....	17
7. Propuesta de intervención. Unidad Didáctica.....	20
7.1. Justificación.....	20
7.2. Metodología.....	24
7.3. Temporalización.....	24
7.4. Atención a la diversidad.....	24
7.5. Actividades propuestas.....	25
7.6. Evaluación de las actividades.....	38
7.7. Análisis de los resultados esperados.....	39
8. Conclusiones.....	40
8.1. Limitaciones del trabajo.....	41
8.2. Futuras líneas de investigación.....	43
9. Referencias bibliográficas.....	45
10. Anexos.....	51

1. Resumen.

El proyecto se basa en el impacto de la integración del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la cultura visual en el proceso educativo de estudiantes de Educación Primaria. Se destaca la relevancia de la alfabetización visual y el aprendizaje colaborativo como pilares fundamentales en este enfoque educativo. La metodología se centra en la investigación y creación de contenidos relacionados con la Edad Media, fomentando la autonomía y la colaboración entre los alumnos. Se anticipa que los resultados evidenciarán una mejora en la comprensión y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. La combinación del ABP y la cultura visual en el aula tiene el potencial de enriquecer el aprendizaje de los alumnos de primaria, promoviendo un enfoque más significativo y favoreciendo el desarrollo de habilidades colaborativas esenciales para su futuro. Esta integración busca preparar a los estudiantes para afrontar los desafíos de un mundo cada vez más visual y colaborativo.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Cooperativo, Cultura visual, Educación Primaria ,Motivación, Proyectos.

1. Abstract.

The project is based on the impact of integrating Project-Based Learning (PBL) and visual culture in the educational process of Primary Education students. The relevance of visual literacy and collaborative learning is highlighted as fundamental pillars of this educational approach. The methodology focuses on the research and creation of content related to the Middle Ages, fostering autonomy and collaboration among students. It is anticipated that the results will demonstrate an improvement in students' understanding and participation in the learning process. The combination of PBL and visual culture in the classroom has the potential to enrich primary school students' learning, promoting a more meaningful approach and fostering the development of collaborative skills essential for their future. This integration aims to prepare students to face the challenges of an increasingly visual and collaborative world.

Key words: Project-Based Learning, Cooperative Learning, Visual Culture, Primary Education, Motivation, Projects.

2. Justificación de la elección del tema.

He seleccionado este tema debido al impacto que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la cultura visual pueden tener en la formación de los estudiantes, especialmente en el contexto de la educación primaria. Los estudiantes están inmersos en un entorno saturado de estímulos visuales que influyen en su percepción del mundo y en la asimilación de ideas, valores y mensajes presentes en las imágenes que consumen.

La comprensión de la cultura visual se ha vuelto fundamental en el ámbito educativo, ya que los estudiantes deben ser capaces de interpretar y analizar críticamente los diversos mensajes y significados implícitos en las imágenes en diferentes contextos de conocimiento y en la vida cotidiana. La cultura visual, siendo un lenguaje universal en muchos casos, requiere habilidades cognitivas y conocimientos sobre arte, contexto social, historia y otros ámbitos para su comprensión adecuada.

La integración del ABP como método de cultura visual amplifica la importancia de este enfoque en la educación. Aprender a ver y comprender mediante lo visual se equipara a dominar un idioma adicional de los conocimientos, permitiendo a los estudiantes desenvolverse de manera crítica y reflexiva en una sociedad visualmente saturada.

La evolución constante en la forma de visualización, impulsada por avances tecnológicos, requiere que el sistema educativo se adapte y evolucione para fomentar un pensamiento crítico entre los estudiantes, permitiéndoles desentrañar los valores y significados presentes en las imágenes. Es esencial que la escuela promueva el desarrollo de competencias necesarias para entender y analizar la cultura visual.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) como integración de la cultura visual es un enfoque educativo que puede transformar la dinámica tradicional del aula. Se busca explorar cómo la utilización de esta metodología impacta

significativamente en la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento escolar de los alumnos, mediante la visualización y representación de los conocimientos.

Este método fomenta la participación activa de los estudiantes al sumergirlos en proyectos significativos que abordan problemas del mundo real. Al integrar la cultura visual, se emplean herramientas visuales como murales interactivos, mapas, infografías y videos para enseñar los conceptos de manera más accesible y atractiva para los alumnos. Este enfoque no solo ayuda a los estudiantes a comprender mejor los conceptos científicos, sino que también promueve habilidades de motivación y colaboración.

Además, el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) puede tener un impacto significativo tanto en el rendimiento académico como en la forma en que los estudiantes aprenden. Permite a los estudiantes aplicar los conceptos aprendidos en contextos prácticos, lo que puede aumentar la retención y comprensión de la información. Al involucrarse en proyectos que les interesan y que tienen relevancia personal, los estudiantes tienden a estar más motivados para aprender y comprometerse con el material.

3. Introducción.

En este TFG, se explorará la educación en el ámbito de la cultura visual mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Con este trabajo, se busca abordar la percepción de los estudiantes a través de imágenes y actividades que permitan examinar cómo sus ideas previas, y conocimientos se desarrollan a través de este método no tradicional. Para ello es necesario no centrarse tanto en los tópicos tradicionales, momentos de lectura, estudio y repaso o similares, sino que se centrará en proyectos manuales y visuales, basados en la dinamización de sus conocimientos.

La utilización de este estilo de enseñanza podría influir además en el rendimiento académico y la motivación de los propios estudiantes a la hora de

impartir la asignatura de Ciencias Sociales, buscando una enseñanza más dinámica y facilitando la comprensión de nuevos conocimientos.

Es fundamental superar la noción de que el arte y la mente son entidades separadas, así como el concepto de que el arte implica menos actividad cognitiva que otras disciplinas académicas. Para ello se desarrollarán diferentes actividades que unificarán el arte y la materia de las Ciencias Sociales.

La metodología cualitativa es especialmente adecuada para indagar en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) debido a su capacidad para comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados de los participantes. Este enfoque permite capturar las sutilezas y matices de las interacciones entre estudiantes, educadores y el entorno educativo, así como la dinámica de los proyectos de aprendizaje en el aula.

Además, es ideal para explorar procesos educativos complejos y contextuales, como la integración del ABP en la enseñanza de Ciencias Sociales, proporcionando una visión detallada del contexto educativo, las prácticas pedagógicas y los resultados del aprendizaje, así como las percepciones y actitudes hacia estas innovaciones educativas.

Parte de las actividades que forman parte del desarrollo de este proyecto fueron realizadas durante mi último período de prácticas. A partir de los resultados observados, se han extraído conclusiones que se detallarán a lo largo del proyecto.

4. Objetivos.

Al realizar una propuesta de intervención educativa, para el desarrollo de este proyecto se destaca como objetivo general:

> Explorar el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como forma de cultura visual en la formación de estudiantes de educación primaria,

centrándose en la integración de prácticas de ABP para mejorar la comprensión, motivación y rendimiento académico en el área de Ciencias Sociales.

Además también se establecen una serie de objetivos específicos que podrán alcanzarse mediante el desarrollo de la propia intervención:

1. Medir el rendimiento académico de los estudiantes que participan en actividades basadas en el ABP en el área de Ciencias Sociales.

2. Investigar el nivel de motivación y compromiso de los estudiantes al participar en actividades de ABP integradas con la cultura visual..

3. Evaluar la eficacia de las actividades visuales y proyectos de ABP para facilitar la comprensión de conceptos, así como para promover la colaboración y la creatividad entre los estudiantes.

4. Analizar cómo el ABP influye en la promoción del trabajo en equipo y la autonomía de los estudiantes, identificando las fortalezas y áreas de mejora en estos aspectos. → (Trabajo autónomo, autorregulación y aprendizaje cooperativo).

Estos objetivos proporcionan un marco completo para investigar y comprender el impacto del ABP y la cultura visual en la formación de estudiantes de educación primaria, así como para identificar áreas de mejora y recomendaciones para la práctica educativa.

5. Revisión de la literatura y marco teórico.

5.1. ¿Qué es la cultura visual?

Mirzoeff (2003) entiende la cultura visual como una estructura interpretativa dinámica, enfocada en entender las reacciones a los medios visuales de comunicación por parte de individuos y grupos. Del mismo modo, según Hall (2004),

la cultura visual comprende sistemas de representación que atribuyen significado a través de idiomas visuales y métodos de representación. En contraste, no se trata de "...alcanzar lo que está bajo la superficie de la imagen, sino ampliarla, enriquecerla, darle definición, tiempo" (Buck-Morss, 2005 : 159).

Por lo que se puede entender que, la cultura visual se presenta como un ámbito de interacción social donde se entrelazan las formas de representación, así como la construcción de significado a través del acto de observar. Se aprovecha de esta actividad perceptiva para dar sentido a las prácticas sociales. "Se refiere a los procesos, los resultados y los actores que ejercitan la visualidad. La relación entre ambas es recíproca y mutuamente influyente". (Marquina, 2011 : 14).

5.1.1. Alfabetización visual.

A lo largo de los años, la habilidad de leer y escribir ha ganado una gran relevancia, tanto así que en la actualidad, en los países desarrollados, el índice de analfabetismo es mínima. Sin embargo, la importancia de la capacidad de interpretación visual nunca ha sido equiparada a la alfabetización lingüística a lo largo del tiempo. A pesar de esto, considero que la educación en el ámbito de la cultura visual es cada vez más esencial y merece ser valorada en mayor medida.

Los niños y niñas están expuestos a una multitud de imágenes distintas hoy en día, principalmente a través de los medios de comunicación, especialmente en Internet. Según Paul Messaris (2001), los niños y niñas aprenden a entender el mundo antes que a comprender sus imágenes, lo que implica que su capacidad para interpretar estas imágenes se basa en habilidades derivadas de la percepción visual de la vida real.

La conveniencia de la "Alfabetización Visual" es un tema crucial en la era actual. Aunque algunos puedan cuestionar su necesidad, es importante reconocer que la comprensión del lenguaje visual va más allá de la mera interpretación de imágenes cotidianas. La capacidad de crear mensajes visuales efectivos y

comprender su significado profundo es fundamental en un mundo donde la comunicación se extiende a través de diversos medios, incluidos la televisión y los computadores.

La comunicación visual, desde el despertar del hombre, ha sido una herramienta poderosa para el desarrollo de la inteligencia y el lenguaje verbal. Sin embargo, la habilidad de crear y entender mensajes visuales requiere de un aprendizaje específico, aunque en muchas ocasiones no seamos conscientes de ello. La alfabetización visual no es exclusiva de los diseñadores, sino que es aplicada en nuestra percepción cotidiana de manera inadvertida.

Aprender a decodificar mensajes visuales no solo permite una interpretación más exhaustiva y precisa de las imágenes, sino que también nos capacita para formular preguntas complementarias que pueden ser de gran importancia, al igual que hacemos con el lenguaje verbal. La complejidad de los códigos visuales de la comunicación exige que tanto los comunicadores especializados como los receptores desarrollen habilidades críticas para comprender y evaluar los mensajes visuales que reciben.

La tecnología computacional ha transformado radicalmente nuestra cultura al resaltar la importancia de la síntesis, la percepción gestáltica y la capacidad de procesamiento visual. La televisión y los computadores han expandido enormemente la cantidad de imágenes que consumimos, generando lo que se conoce como una "cultura mosaical". Sin embargo, la sobrecarga de información visual puede dificultar nuestra capacidad para sintetizar y encontrar sentido en lo que percibimos.

La alfabetización visual es fundamental para desarrollar un sentido crítico frente a los mensajes visuales y para comprender la importancia de la comunicación visual en la sociedad contemporánea. Así como hemos pasado años aprendiendo a manejar el lenguaje verbal, es necesario dedicar tiempo y esfuerzo a comprender y analizar los lenguajes visuales para poder participar de manera crítica en la comunicación masiva actual. La familiarización con el lenguaje de la imagen es cada

vez más importante en el Siglo XXI, ya que influye en diversos aspectos de la vida cotidiana y el desarrollo científico.

Desde mi punto de vista, concuerdo en gran medida con el argumento de Messaris y agregaría que, dado que la interpretación de las imágenes se basa en la percepción de la vida real, puede conducir a los niños a cometer diversos errores, ya que la percepción humana está influenciada por varios factores que afectan el resultado y, por ende, la interpretación que se hace de él.

Messaris, citado en Walker y Chaplin (2002), propone cuatro conceptos generales sobre la alfabetización visual y su mejora:

1. La alfabetización visual suele ser un requisito previo para comprender los medios visuales, aunque es común adquirirla mediante la exposición acumulativa a los medios visuales.
2. Se cree que mejorar la alfabetización visual fomenta las capacidades cognitivas del niño/a y lo ayuda a resolver otras tareas intelectuales.
3. Debería ampliar la comprensión de los sistemas de manipulación emocional y mental a través de los medios visuales, como la propaganda política y la publicidad comercial, fomentando así un pensamiento más crítico y activo y contribuyendo a la formación de su propio pensamiento.
4. También debería profundizar en la apreciación estética, lo que implica una habilidad artística.

5.2. ¿Qué es el ABP?

Una posible forma de introducir de manera diferente la cultura visual en el aula es el aprendizaje basado en proyectos.

Existen diversas interpretaciones sobre qué es el ABP según diferentes autores. Sin embargo, es común entender que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un enfoque de trabajo dentro de las metodologías activas. La definición propuesta por la mayoría de los documentos consultados, como en el caso de Sanchez (2013), explica que el ABP es un conjunto de actividades de aprendizaje diseñadas para abordar una o varias preguntas y/o desafíos que forman parte del plan de estudios oficial.

En este proceso, los alumnos participan en el diseño y planificación del aprendizaje, toman decisiones y realizan investigaciones, teniendo la oportunidad de trabajar de manera relativamente autónoma, sin una supervisión constante del profesor. El resultado de este proceso es la presentación de un producto final ante los demás.

En términos más simples, el objetivo del ABP es que los alumnos trabajen y aprendan, sin depender constantemente del profesor, los mismos contenidos que aprenderían de manera tradicional, pero de una manera innovadora, motivadora y significativa. Se les desafía a reflexionar sobre una propuesta, analizarla, establecer una línea de trabajo para extraer conclusiones y realizar un proyecto final que esté relacionado con la vida real.

Todo proyecto para ser considerado un Proyecto de Aprendizaje debe incluir elementos y características específicas. Esto implica que la mayoría de las actividades que los docentes suelen llamar proyectos, que se realizan al finalizar las unidades didácticas y que suelen tener un carácter más lúdico o menos formal, no pueden ser consideradas Proyectos de Aprendizaje. Según el artículo "Una Definición de ABP": "no es lo mismo trabajar con proyectos que trabajar por proyectos".

El proyecto de aula tiene como objetivo aplicar los conocimientos adquiridos sobre un producto o proceso específico, donde el estudiante deberá poner en práctica los conceptos teóricos para resolver problemas reales (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés, 2010).

Así, se puede decir que el ABP implica una serie de actividades enfocadas en abordar los contenidos mediante la participación del estudiante en procesos de investigación de manera autónoma o grupal, lo que culmina en la presentación de un proyecto final, pudiendo ser videos, murales, infografías, reportajes, guías, etc.

5.2.1. Aprendizaje cooperativo, parte esencial del ABP.

Según Guitert y Jiménez (2000), el Trabajo Cooperativo se define por la reciprocidad entre individuos que contrastan puntos de vista para construir conocimiento colectivamente. En este proceso, cada individuo aprende más de lo que podría hacer por sí solo, gracias a la interacción del equipo. No se trata simplemente de combinar partes individuales, sino de una estructura organizativa que facilita la elaboración conjunta.

En un Trabajo Cooperativo, es crucial establecer una finalidad clara y compartida, traducida en objetivos individuales concretos que contribuyan al objetivo común. No se reduce a una división de tareas, sino que cada miembro debe involucrarse y cooperar mutuamente, comprendiendo que construyen un proyecto colectivo. Por ello, Guitert y Jiménez (2000) afirman que:

El éxito del equipo únicamente se conseguirá si todos los miembros del mismo equipo asimilan los objetivos que se están planteando y aprenden alguna cosa como equipo. La actividad se centra en «enseñarse» los unos a los otros, y asegurarse de que cada miembro del grupo ha conseguido un dominio de la totalidad del contenido. Es importante que la tarea planteada para todos sea realizada de forma compartida y todos puedan responder a una evaluación individual sin la ayuda del equipo. (p.2)

5.2.2. Aprendizaje autónomo y autorregulación.

El aprendizaje autónomo implica que el estudiante asume el control de su proceso de aprendizaje, siendo consciente de sus propios procesos cognitivos y socioafectivos. Este nivel de conciencia se denomina metacognición. En este

enfoque pedagógico, el objetivo principal es formar individuos que se enfoquen en resolver aspectos generales de su aprendizaje, más que simplemente completar tareas específicas. Esto implica guiar al estudiante para que cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propio proceso de aprendizaje (Martínez, 2004).

La autorregulación implica tener conciencia de los propios procesos de pensamiento, es decir, el conocimiento sobre cómo se aprende. Este nivel más profundo de aprendizaje se desarrolla al observar las acciones que tomamos para aprender y al estar atentos y controlar nuestros comportamientos con el fin de lograr un aprendizaje más efectivo.

En el aprendizaje autónomo, se espera que los alumnos sean independientes y autogestionen su práctica, es decir, que sean capaces de autorregular sus acciones para aprender y alcanzar metas específicas en condiciones particulares. Esto implica ser más conscientes de las decisiones que tomamos para aprender, de los conocimientos que utilizamos, de las dificultades que enfrentamos y de cómo las superamos.

Según Arriola (2001), para apoyar el desarrollo de los procesos de autorregulación, es necesario que los alumnos aprendan a planificar, monitorear y evaluar de manera consciente sus actitudes y limitaciones con respecto a las demandas cognitivas de una tarea específica. Por lo tanto, es esencial:

Planificar: Establecer una serie de metas y actividades que faciliten el cumplimiento de la tarea por parte del alumnado.

Monitorear: Comprender cómo se está llevando a cabo la tarea y ajustar las estrategias utilizadas, si es necesario.

Evaluar: Entender la eficacia y eficiencia con la que se realiza la actividad de aprendizaje. Esto permite determinar en qué medida el esfuerzo invertido se traduce en resultados satisfactorios.

5.2.3. Rol del docente.

Según Hernández (2000), reformular la función docente implica considerar un nuevo papel de facilitador que guía a los estudiantes en la problematización de su relación con el conocimiento, asumiendo el rol de aprendiz junto a ellos. En este enfoque, la actitud receptiva y de escucha activa del educador se convierte en la base para construir experiencias significativas de aprendizaje con los alumnos.

El papel del docente se transforma en un mediador que promueve la reflexión crítica y el diálogo sobre los fenómenos y objetos de estudio, desde una perspectiva de reconstrucción histórica y contextualización en las diferentes formas de diálogo pedagógico. Este diálogo amplía el conocimiento de los estudiantes y los compromete en el proceso de aprendizaje compartido, donde aprenden tanto de ellos mismos como de sus compañeros y del entorno que les rodea.

Los proyectos de trabajo, en este contexto, se orientan hacia la representación del conocimiento escolar a través del aprendizaje activo y la interpretación de la realidad. Se busca establecer conexiones entre la vida cotidiana de los alumnos, el conocimiento disciplinario y otros saberes no disciplinares, fomentando el desarrollo de estrategias de indagación, interpretación y presentación del conocimiento.

El docente, en este escenario, actúa como guía y facilitador del proceso de aprendizaje, promoviendo la comprensión profunda de los temas y problemas abordados, dejando que los estudiantes adquieran autonomía y se vuelvan responsables a la hora de aprender (Johari y Bradshaw, 2008).

Se aleja de las concepciones y prácticas educativas tradicionales del siglo XVII, como la agrupación por edad, la división temática por secuencias y la dependencia exclusiva de los libros de texto. En cambio, adopta un enfoque pedagógico transdisciplinar que demanda una organización del tiempo y del espacio más flexible, una amplia variedad de fuentes de conocimiento y actividades cognitivamente desafiantes para los estudiantes.

5.2.4. Rol del alumno.

Por otro lado, Sánchez (2013) propone que, si la función del docente reviste importancia en algún aspecto, éste debe asegurarse de que el estudiante asuma el suyo y adquiera las responsabilidades que se le exigen.

En el ABP, los alumnos deben participar en un proceso sistemático de investigación, que implica toma de decisiones en cuanto a las metas de aprendizaje, indagación en el tema y construcción de conocimiento.

El papel del alumno en el ABP es crucial. Un proyecto debe incorporar el elemento de autonomía del estudiantado en las elecciones, y debe incluir períodos de trabajo sin supervisión. Según los especialistas, los estudiantes que disfrutan de una mayor autonomía tienden a tener experiencias más positivas y a valorar mejor este tipo de estrategias metodológicas. Además, este tipo de trabajo autónomo promueve más la responsabilidad que los métodos de enseñanza tradicionales.

Dentro del ABP, el estudiante desempeña un papel fundamental y completamente distinto al que desempeña en el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje. El alumno no se limita a ser un mero receptor, sino que se espera que participe activamente en procesos cognitivos de alto nivel. De hecho, el esfuerzo que implica para el estudiante dejar de ser pasivo y convertirse en un agente activo tendrá repercusiones significativas tanto académicas como personales, como una mayor autonomía, autoestima y responsabilidad.

Mientras que en las metodologías tradicionales los estudiantes suelen desempeñar un papel pasivo, cuyo objetivo principal es absorber la mayor cantidad de información posible para luego reproducirla de manera fiel en una evaluación cuantitativa dentro de unos parámetros establecidos, en el ABP su rol consiste en utilizar sus propios conocimientos y la información proporcionada "para identificar lo que necesitan aprender" (Atienza, 2008, p.13) y aplicarlos para resolver problemas reales de manera responsable y autónoma. Otros autores afirman que:

Los estudiantes aprenden a trabajar de forma independiente y asumen la responsabilidad cuando se les pide que elijan cómo trabajar y qué crear. La

oportunidad de tomar decisiones y reflexionar sobre su propio aprendizaje también contribuye a aumentar el compromiso educativo de los estudiantes (Larmer y Mergendeller, 2011, p.3).

En realidad, la participación directa y activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica, sin que ellos lo busquen, un proceso de aprendizaje; como señalan Rodríguez-Sandoval y Cortes-Rodríguez (2010), con este enfoque de aprendizaje "el estudiante aprende a medida que busca soluciones a los problemas planteados".

5.2.5. La evaluación.

Antes de comenzar a explicar este apartado, es necesario aclarar que los términos evaluar y calificar no tienen el mismo significado en el ámbito pedagógico. Según Vergara (2017), evaluar es un momento de reflexión en el aprendizaje, una actitud que compromete directamente al alumno y su proyecto de aprendizaje, lo empodera y convierte, tanto al alumno como al docente, en investigador de su propia práctica.

Por otro lado, Vergara (2017), dice que calificar es poner una etiqueta. La calificación es una herramienta de poder y exclusión, los alumnos no participan en ella ni les sirve, normalmente, para nada en términos de aprendizaje.”

La forma de enseñar debe definir la propia forma de evaluar, ya que, de manera inevitable, la manera de evaluar influye en la forma en la que los estudiantes aprenden.

En la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP), una de las partes más complejas es la evaluación, ya que deben evaluarse tanto conceptos teóricos como habilidades y competencias subjetivas (Sa et al., 2019). El constructivismo juega un papel clave aquí, destacando el aprendizaje como resultado de la elaboración mental, donde los individuos construyen nuevos conocimientos basados en los previos (Karlin y Vianni, 2001). El ABP permite que el profesorado actúe como facilitador, permitiendo al alumnado explorar y complementar sus conocimientos.

Para evaluar el ABP de manera efectiva, es esencial considerar aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales, abarcando así el aprendizaje integralmente (Jiménez et al., 2010). Las evaluaciones tradicionales no pueden medir adecuadamente habilidades como el trabajo cooperativo, la investigación o la solución de problemas con múltiples respuestas correctas (Carrillo y Cascales, 2020).

Los estudiantes se convierten en los protagonistas de su propio aprendizaje y evaluación (Carrillo y Cascales, 2020). La evaluación debe establecerse cooperativamente entre docentes y estudiantes, asegurando que todos conozcan los contenidos a trabajar, los resultados esperados y el método de evaluación (Vergara, 2015). Este enfoque mejora la autonomía de los estudiantes y permite a los docentes evaluar aspectos difíciles de medir de otra forma (Carrillo y Cascales, 2020). Boss y Krauss (2018) destacan que compartir con los estudiantes los criterios de evaluación facilita alcanzar los objetivos iniciales, especialmente si se realiza de forma conjunta. Algunos profesores incluso dejan una columna en blanco para que los estudiantes puedan sorprender con sus sugerencias. En el ABP, es crucial evaluar elementos como el desarrollo del proceso de investigación, la práctica y la creación de contenidos.

En la evaluación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se deben considerar tanto la evaluación del profesorado como la del alumnado. Existen herramientas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación (Gentry, 2000 citado por Utecht, 2003).

La autoevaluación permite a los estudiantes reflexionar sobre su trabajo, haciendo consciente el proceso de enseñanza y aprendizaje (Carrillo y Cascales, 2020). El profesorado actúa como guía, proporcionando los instrumentos necesarios (Trujillo, 2013).

La coevaluación implica que los estudiantes se evalúen mutuamente dentro de un grupo, valorando aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales (Jiménez et al., 2010). Esto complementa la autoevaluación, y el profesorado debe explicar su funcionamiento y beneficios (Trujillo, 2013).

La heteroevaluación incluye evaluaciones realizadas por personas ajenas al grupo de trabajo, como el profesorado, las familias u otros agentes educativos (Trujillo, 2013).

En el ABP se debe evaluar la comprensión, la capacidad de resolución de problemas y el trabajo en equipo (Gentry, 2000 citado por Utecht, 2003). Herramientas útiles incluyen el portafolio, la rúbrica y el diario de aprendizaje.

El portafolio recopila documentos que muestran el proceso de aprendizaje del estudiante, proporcionando una visión global de sus logros y reflexiones (Trujillo, 2014).

La rúbrica define criterios de evaluación claros desde el inicio, guiando a los estudiantes en su trabajo y permitiéndoles conocer los aspectos que serán evaluados.

El diario de aprendizaje permite a los estudiantes reflexionar sobre las actividades realizadas, descubriendo sorpresas y áreas de mejora. Es una herramienta valiosa para la autoevaluación y no debe ser calificada para mantener su validez (Trujillo, 2014; Vergara, 2015).

5.2.6. Aspectos positivos del ABP.

Los estudiantes que participan en proyectos mejoran su capacidad para trabajar en equipo, dedican un mayor esfuerzo muestran mayor motivación e interés, adquieren habilidades para hacer exposiciones y presentaciones, profundizan en los conceptos, experimentan menos estrés durante los exámenes, encuentran la asignatura más accesible, atractiva e interesante, identifican los errores antes, establecen una mejor relación con el profesor, abordan temas que se cruzan con otras asignaturas, y mejoran la relación con sus compañeros.

Por otro lado, los estudiantes que aprenden mediante ABP obtienen mejores calificaciones en las evaluaciones que aquellos en un grupo convencional, desarrollan habilidades de aprendizaje independiente, cultivan una mentalidad

abierta y retienen lo aprendido durante un período de tiempo más prolongado que con un enfoque tradicional (Mioduser y Betzer, 2007).

Resultados similares encontró Restrego (2005), quien argumenta que el ABP activa los conocimientos previos, aumenta el interés por el área específica, mejora las habilidades de estudio independiente, fortalece la capacidad para resolver problemas y promueve habilidades como el razonamiento crítico, la interacción social y la metacognición.

6. Diseño Metodológico.

6.1. Metodología.

La metodología cualitativa no tiene como propósito delimitar la distribución de variables, sino comprender las relaciones y significados asociados con el objeto de estudio.

En primer lugar, se centra en comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados de los participantes, lo cual es esencial para explorar la complejidad de cómo el ABP puede impactar en la formación de los estudiantes. Esta metodología permite capturar las sutilezas y matices de las interacciones entre los estudiantes, los educadores y el entorno educativo, así como la dinámica de los proyectos de aprendizaje en el aula.

Además, la metodología cualitativa es especialmente adecuada para explorar procesos educativos complejos y contextuales, como la integración del ABP en la enseñanza de Ciencias Sociales. Permite profundizar en los detalles del contexto educativo, las prácticas pedagógicas y los resultados del aprendizaje, así como en las percepciones y actitudes de los participantes hacia estas innovaciones educativas.

6.2. Instrumentos de recogida de información.

Para evaluar el impacto de la cultura visual y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el proceso educativo, se emplearán diversos instrumentos de recogida de información, enmarcados dentro de una metodología cualitativa. Esta

metodología se centra en la comprensión profunda de fenómenos educativos y en la recolección de datos no numéricos que ofrecen una visión detallada y contextualizada de las experiencias de los alumnos. Los instrumentos utilizados permitirán obtener una visión integral del progreso y desarrollo de los estudiantes en diferentes aspectos, tales como la presentación oral, la autoevaluación, la comprensión escrita, la argumentación y la creatividad. A continuación, se describen los instrumentos específicos que se emplearán:

Rúbricas.

Las rúbricas se diseñarán para evaluar la claridad, precisión y coherencia de las presentaciones, murales y trabajos de los alumnos. Este instrumento cualitativo permitirá valorar diversos aspectos.

Estas rúbricas proporcionarán una evaluación detallada de las habilidades de los estudiantes, facilitando tanto la autoevaluación como la retroalimentación por parte del docente, y permitiendo una interpretación cualitativa del desempeño oral, escrito, manual, etc.

Fichas de Autoevaluación y coevaluación.

Las fichas de autoevaluación y coevaluación permitirán a los alumnos reflexionar sobre su propio aprendizaje y progreso, o sobre el de sus compañeros. Este instrumento cualitativo incluirá preguntas abiertas y criterios que ayudarán a los estudiantes a:

- Identificar fortalezas y debilidades: Reconocer áreas donde han mejorado y aspectos que necesitan trabajar más.
- Reflexionar sobre su proceso de aprendizaje: Evaluar cómo han abordado las tareas y qué estrategias han sido efectivas.
- Establecer metas de mejora: Definir objetivos específicos para continuar su desarrollo.

La autoevaluación fomenta la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje, aspectos cruciales en el contexto del ABP, y permite la recogida de datos cualitativos sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes.

Portafolio de Trabajo Semanal.

El portafolio de trabajo semanal será una colección de trabajos escritos que los alumnos elaborarán a lo largo de la unidad, en este se incluirán actividades, esquemas, mapas conceptuales, etc. Este instrumento cualitativo valorará la comprensión, el análisis y la capacidad de síntesis de los estudiantes en relación con los temas tratados. Los criterios de evaluación podrán incluir:

- Comprensión: Capacidad para entender y explicar conceptos y temas.
- Análisis: Habilidad para descomponer la información y evaluar sus componentes.
- Síntesis: Integración de diferentes ideas y elaboración de conclusiones coherentes.

El portafolio permitirá una evaluación continua y detallada del progreso académico de los alumnos, ofreciendo datos cualitativos sobre sus procesos de pensamiento y aprendizaje.

Podcast y Teatro de Títeres.

La creación de podcasts y el teatro de títeres se emplearán como actividades lúdicas para evaluar la creatividad, la capacidad narrativa y la colaboración entre los alumnos. Los aspectos a evaluar incluirán:

- Escucha activa: Capacidad para escuchar y responder de manera efectiva a las opiniones de otros.
- Creatividad y originalidad: Innovación en la presentación y desarrollo de ideas.
- Capacidad narrativa: Habilidad para desarrollar y contar una historia de manera coherente y atractiva.
- Colaboración: Efectividad en el trabajo en equipo y la cooperación para desarrollar y representar las historias.

Permitirá observar cómo los alumnos aplican sus conocimientos de manera práctica y colaborativa, integrando aspectos de la cultura visual y el ABP, y proporcionando datos cualitativos sobre sus interacciones y habilidades creativas.

7. Propuesta de intervención. Unidad Didáctica.

Título de la Unidad Didáctica: *“La Edad Media: Un viaje a través del tiempo.”*

7.1. Justificación.

Esta propuesta está dirigida a un grupo de alumnos (24 aproximadamente) de 5º de Educación Primaria. Se inicia como un proyecto en el que, a través de las Ciencias Sociales, o más comúnmente llamado ahora, el área de Conocimiento del Medio, el alumnado podrá mejorar sus conocimientos, creatividad, motivación y trabajo en equipo; además de acercarse a la historia antigua, su cultura, su sociedad, entornos y arte, de manera lúdica y divertida.

Con esta unidad didáctica se quiere ofrecer a los estudiantes una visión diferente del estudio y aprendizaje de las Ciencias Sociales, trabajando una metodología activa, que fomente la colaboración, la participación y la creatividad, convirtiendo al alumnado en el protagonista principal del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la creación, investigación y análisis, intentando alejarse de los métodos tradicionales, sin deshacerse de estos del todo. Estará basada en la realización de todo tipo de actividades, las cuales se evaluarán a través de un portfolio semanal, donde el docente podrá tener un seguimiento continuo del alumnado. Además se trabajará en dos proyectos finales, un “podcast histórico” y un teatro de títeres.

La Edad Media es un período crucial en la historia de la humanidad que sentó las bases del mundo que conocemos hoy. Comprender este periodo es esencial para desarrollar una conciencia histórica y cultural, así como para apreciar la diversidad de experiencias humanas. Además, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), destaca la importancia de la educación histórica para "comprender el pasado y el presente, y construir un futuro mejor" (art. 14.2).

Tabla 1:

Saberes básicos	<p>2. Sociedades en el tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none">- Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales). Temas y hechos de relevancia que marcan la transición entre las etapas de la de la historia (Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea), el papel representado por los sujetos históricos (individuales y colectivos), acontecimientos y procesos.- Conceptos básicos de historia medieval. (Feudalismo, monarquía, Renacimiento, etc.).- Figuras clave de la Edad Media. (Carlomagno, Juana de Arco, Leonardo da Vinci, etc.).- Sucesos históricos relevantes de la Edad Media (Cruzadas, Guerras de Religión, etc.).- Las expresiones artísticas y culturales medievales y su contextualización histórica. La función del arte y la cultura en el mundo medieval.- Aplicación de la investigación y de los métodos de trabajo para la realización de proyectos, que analicen hechos, asuntos y temas con perspectiva histórica, contextualizándolos en la época correspondiente (Edad Media)
------------------------	--

Competencias	<p>Competencia lingüística: Comunicación oral y escrita, comprensión lectora.</p> <p>Competencia social y cívica: Cooperación, empatía, respeto a la diversidad.</p> <p>Competencia digital: Búsqueda y tratamiento de la información, uso de herramientas digitales.</p>	
Competencias específicas	Criterios de evaluación	
<p>1. Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red, y para reelaborar y crear contenido digital de acuerdo con las necesidades digitales del contexto educativo.</p>	<p>1.1. Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura y de acuerdo con las necesidades del contexto educativo.</p>	
<p>2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.</p>	<p>2.2. Buscar información sencilla de diferentes fuentes seguras y fiables de forma guiada, utilizándose en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural.</p> <p>2.3. Participar en experimentos pautados o guiados, cuando la investigación lo requiera, utilizando técnicas sencillas de indagación, empleando de forma segura los instrumentos y registrando las observaciones de forma clara.</p>	

<p>3. Resolver problemas a través de proyectos de diseño y de la aplicación del pensamiento computacional, para generar cooperativamente un producto creativo e innovador que responda a necesidades concretas.</p>	<p>3.1. Realizar, de forma guiada, un producto final sencillo que dé solución a un problema de diseño, probando en equipo diferentes prototipos y utilizando de forma segura los materiales adecuados.</p> <p>3.2. Presentar de forma oral o gráfica el producto final de los proyectos de diseño, explicando los pasos seguidos con ayuda de un guión.</p>
<p>5. Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para su uso responsable.</p>	<p>5.3. Mostrar actitudes de respeto ante el patrimonio natural y cultural, reconociéndose como un bien común.</p>
<p>7. Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos.</p>	<p>7.1. Ordenar temporalmente hechos del entorno social y cultural cercano, empleando nociones básicas de medida y sucesión.</p> <p>7.2. Conocer personas y grupos sociales relevantes de la historia, así como formas de vida del pasado, incorporando la perspectiva de género.</p>

Fuente: Creación propia.

7.2. Metodología.

Para su elaboración se utilizará la metodología de Aprendizaje basado en proyectos (ABP), basada en el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje autónomo y significativo, además de tener como protagonista al alumno en el proceso de aprendizaje.

Se plantean proyectos de investigación y creación sobre un tema concreto relacionado con la Edad Media. Los alumnos trabajan en grupos, desarrollan preguntas de investigación, recopilan información de diversas fuentes y presentan sus hallazgos. La idea principal es utilizar una metodología activa, guiando a los estudiantes a través de actividades para conseguir un producto final, que mediante el trabajo en equipo, la investigación y el descubrimiento, llegarán a realizar por ellos mismos.

7.3. Temporalización.

Esta unidad estará enfocada en el tercer trimestre. Constará de 10 sesiones, realizadas a lo largo de aproximadamente 5 semanas, es decir, unos 15 períodos de clase, de 50 minutos de duración. Esto podrá variar, dependiendo del ritmo de seguimiento por parte del alumnado, u otro tipo de inconvenientes externos, como salidas escolares, festividades o aspectos similares.

7.4. Atención a la diversidad.

Para lograr un entorno inclusivo y efectivo en el aula, es fundamental considerar las siguientes medidas de atención a la diversidad:

Aprendizaje por Niveles. Proporcionar materiales y actividades adaptados a diferentes niveles de comprensión permite a cada estudiante trabajar a su propio ritmo y desarrollar sus habilidades según sus necesidades individuales.

Trabajo Cooperativo. Fomentar el trabajo en grupos pequeños ayuda a los alumnos con dificultades al permitirles recibir apoyo directo de sus compañeros, promoviendo a su vez habilidades sociales y emocionales.

Recursos Multisensoriales. Utilizar recursos visuales, auditivos y manipulativos atiende a los diferentes estilos de aprendizaje, asegurando que todos los estudiantes puedan acceder a la información y participar activamente.

Apoyo Individualizado. Ofrecer apoyo adicional, como extensiones de tiempo o asistencia específica, reconoce la unicidad de cada alumno y ayuda a superar las barreras en su aprendizaje.

7.5. Actividades propuestas.

Tabla 2:

1º SEMANA	
Planificación	Estas sesiones están planificadas para ocupar las tres horas semanales de la asignatura de Conocimiento del Medio, una sesión por hora (50 min).
Sesión 1: Comienzo del viaje.	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a los estudiantes una comprensión básica de las épocas históricas y prehistóricas, asegurando que entiendan los conceptos fundamentales y el contexto general del tema. - Promover la participación activa mediante preguntas y respuestas reflexivas y utilizar recursos audiovisuales para reforzar la comprensión del contenido. - Desarrollar habilidades de síntesis y representación visual a través de la creación de líneas temporales.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Proyector o pantalla grande. ● Ordenador ● Pizarra y rotuladores ● Material de apoyo visual (opcional): Mapas históricos, gráficos, o imágenes relevantes que puedan ayudar en la explicación. ● Hojas grandes de papel o cartulina

	<ul style="list-style-type: none"> ● Lápices de colores, rotuladores, etc. ● Tijeras y pegamento ● Revistas o impresiones de imágenes. ● Cinta adhesiva o chinchetas.
Actividades	<p>1. Introducción del tema por parte del docente, breve explicación de las diferentes épocas de la historia y la prehistoria para contextualizar al alumnado en el nuevo tema a tratar (Véase anexo 1.1). Ronda de preguntas y respuestas reflexivas para asegurar la comprensión. Vídeo. https://youtu.be/9EiyoXmsT-I?si=WlImTdu71voWhyBI7 .</p> <p>2. A continuación, se mandará al alumnado realizar una breve línea temporal en grupo, con los aspectos que ellos consideren más importantes de cada época histórica, reflejándose mediante dibujos (Véanse ejemplos en anexo 1.2).</p>
Sesión 2: Nos adentramos en la historia.	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la capacidad de análisis y la organización de información mediante el trabajo en grupo, creando esquemas claros y estructurados de los conocimientos adquiridos sobre la Edad Media. - Utilizar recursos audiovisuales para complementar y revisar la información, facilitando la integración de nuevos conocimientos con los ya adquiridos y mejorando los mapas mentales. - Ofrecer una revisión interactiva de los contenidos mediante actividades lúdicas como kahoots, aumentando la motivación y el compromiso de los estudiantes y proporcionando retroalimentación inmediata.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Fichas de teoría (Anexo 1.3) ● Cuadernos o hojas de papel ● Pizarra y rotuladores

	<ul style="list-style-type: none"> ● Proyector ● Ordenador ● Ordenadores, tablets individuales o por parejas ● Acceso a internet
<p>Actividades</p>	<p>1. Se comenzarán a introducir nuevos conocimientos sobre la Edad Media. Para esto, se entregarán unas fichas de teoría que los alumnos deberán analizar por grupos, realizando un pequeño esquema común de los aspectos más importantes de esta misma (véase anexo 1.3).</p> <p>2. A continuación, visualizarán un vídeo del contexto histórico de la Edad Media, que les servirá para añadir información o modificar lo que previamente habían escrito, completando así sus mapas mentales.</p> <p>https://youtu.be/Lf5qcdZSeu8?si=O-bGyR_IOjxYr3_r</p> <p>3. Por último, para hacer un repaso de estos nuevos contenidos, los grupos anteriormente organizados para la actividad anterior participarán en un kahoot.</p> <p>https://create.kahoot.it/share/edad-media-5/446efcc8-b8ae-4ead-ae46-0f6ff7d4ddd8</p> 
<p>Sesión 3: Nos adentramos en la sociedad.</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>- Facilitar la comprensión de la estructura social de la Edad Media a través de esquemas visuales y promover la discusión y</p>

	<p>el debate...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la creatividad y la autonomía de los estudiantes mediante actividades manuales como la creación de pirámides desplegadas que representen los estamentos sociales. - Promover la integración de las TIC en el aprendizaje de Ciencias Sociales mediante la creación de un podcast, desarrollando habilidades tecnológicas y fomentando la colaboración y la expresión creativa.
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Proyector ● Ordenador ● Pizarra y rotuladores. ● Hojas de papel o cartulina para la pirámide desplegada ● Tijeras ● Pegamento ● Lápices de colores, marcadores ● Cinta adhesiva o chinchetas para exponer en el muro del aula.
<p>Actividades</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como cada sesión, comenzamos adentrándonos en la teoría, pero esta vez de forma esquematizada. Se proyectará en la pizarra un esquema con las bases del feudalismo, el cual se comentará en el aula antes de realizar las actividades (véase en anexo 1.4). 2. Para esta sesión se pedirá al alumnado que creen, de manera individual, su propia pirámide desplegada de los principales estamentos de la edad media, las cuales serán expuestas en el muro del aula. 3. Por último, explicaremos el inicio del primer proyecto, el cual estará basado en la creación de un podcast, realizado por grupos, que al final de la unidad, se mostrará en el aula para el resto de compañeros (véase en anexo 1.5). Este podcast tiene

	como finalidad la transversalidad de la asignatura de Ciencias Sociales con el uso de las TIC.
--	--

Fuente: Creación propia.

Tabla 3:

2ª SEMANA	
Planificación	<p>La sesión 4 ocupará dos horas de la asignatura, puesto que la actividad de la salida al Castillo de Argüeso se llevará a cabo de día completo.</p> <p>Por otro lado la sesión 5 corresponderá a la hora semanal restante de la asignatura de Conocimiento del Medio.</p>
Sesión 4: ¡Menudo castillo!	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender las partes y funciones de un castillo medieval. - Desarrollar habilidades de investigación y comprensión lectora a través del estudio del castillo de Argüeso. - Fomentar el trabajo en equipo y la creatividad mediante la elaboración de un dibujo detallado de un castillo. - Facilitar el aprendizaje experiencial y la inmersión histórica a través de una visita educativa al castillo de Argüeso.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Anexo 1.6. (Teoría sobre las partes del castillo) ● Cartulinas ● Materiales de dibujo (lápices, rotuladores, etc.) ● Recursos digitales (educaplay) ● Ordenador y proyector.
Actividades	<p>1. Basándonos en la teoría de este apartado del temario (véase anexo 1.6), para aclarar estos conceptos realizaremos en conjunto en el aula la siguiente actividad digital interactiva https://es.educaplay.com/recursos-educativos/846006-partes_d_el_castillo_medieval.html</p>

	público de los estudiantes.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Video educativo sobre las cruzadas. ● Recursos de investigación (libros, internet, etc.) ● Materiales para el juego de rol (disfraces, accesorios, etc.)
Actividades	<p>1. Para la explicación de las cruzadas, veremos un breve vídeo en el aula.</p> <p>https://youtu.be/Tw3uRFU5NX4?si=UFonz9-F0xEK82-x</p> <p>2. Para comenzar esta actividad, dividiremos a los alumnos en 4 grupos de 6 miembros. Cada grupo deberá de hacer una breve investigación de una de las 8 cruzadas (periodo histórico, personas importantes, territorios, etc.) todo ello para realizar un juego de rol que presentarán frente al resto de compañeros. Será de 2 minutos como máximo, un juego de rol express, para que todos participen y aprendan a organizarse de forma más rápida.</p>

Fuente: Creación propia.

Tabla 4:

3ª SEMANA	
Planificación	<p>La sesión 6 se realizará de forma partida, utilizando para la primera actividad una de las horas de Conocimiento del Medio, y para la segunda actividad se aprovechará una hora de la asignatura de “Arts”.</p> <p>La sesión 7 se realizará a lo largo de las dos horas restantes de la asignatura de Conocimiento del Medio.</p> <p>A partir de esta semana, el resto de las horas de “arts” serán utilizadas para la realización del segundo proyecto.</p>
Sesión 6: El arte medieval.	

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la comprensión de las características distintivas de la pintura y escultura de los estilos románico y gótico. - Fomentar la capacidad de los estudiantes para observar detalles y características específicas de obras de arte medieval, y aplicar este conocimiento para identificar estilos artísticos. - Promover la creatividad y la autoexpresión a través de la creación de vitrales y capiteles utilizando materiales reciclados.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Fotografías de obras de arte románico y gótico. ● Papel y bolígrafos para anotaciones. ● Arcilla y materiales reciclados (botellas de plástico, cartón, envases).
Actividades	<p>1. Tras la explicación del arte románico y el arte gótico, nos centraremos sobre todo en la pintura y la escultura. Para trabajar el primer concepto, la pintura, colocaremos por el aula 10 fotografías de ambos estilos. Los alumnos por grupos deberán anotar en un papel qué estilo se utiliza en cada una, y cómo han llegado a esa conclusión, es decir, escribir alguna de sus características.</p> <p>2. Para esta segunda actividad contaremos además con las horas de la asignatura de “<i>arts</i>”. Se basará en la creación individual de vitrales y capiteles (a elección del alumno), con arcilla y materiales reciclados, como botellas de plástico, cartón, envases, etc.</p>
Sesión 7: ¿Aquí también escribían?	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar un entendimiento básico de la literatura medieval, enfocándose en los misteres de clerecía y juglaría y

	<p>sus principales obras.</p> <p>- Fomentar la capacidad de los estudiantes para interpretar y dramatizar textos literarios medievales mediante la creación de diálogos y títeres.</p> <p>- Introducir a los estudiantes a la escritura y simbología medieval, incentivándolos a crear su propio manuscrito decorado.</p>
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Textos literarios medievales (El Cantar de Mio Cid, Los Infantes de Lara, etc.). ● Materiales para crear teatros y títeres. ● Materiales para la creación de manuscritos (papel, tinta, colores, decoraciones).
<p>Actividades</p>	<p>Para esta sesión introduciremos al alumnado en la escritura y literatura medieval.</p> <p>1. Comenzaremos explicando brevemente la parte de literatura, haciendo hincapié en los mesteres de clerecía y de juglaría. Nombraremos: <i>El cantar del Mio Cid, Los infantes de Lara, Bernardo del Carpio, el Libro de Buen Amor, el Rimado de Palacio, el Poema de Fernán González.</i></p> <p>2. Aprovechando estos textos literarios, procedemos a explicar en qué consistirá el segundo proyecto final. Los alumnos se repartirán en 6 grupos, a los que se les asignará un fragmento de uno de los textos mencionados. Deberán crear y representar a modo de diálogo las historias, realizando sus propios teatros y títeres.</p> <p>3. Una vez explicado el proyecto, comentaremos la escritura</p>

	<p>medieval, trabajando sobre el Manuscrito de Voynich. Se pedirá al alumnado que ellos mismos creen su propio manuscrito, con su simbología, decorados, miniaturas y colores correspondientes, el cual mostrarán al resto de compañeros a modo exposición.</p>
--	---

Fuente: Creación propia.

Tabla 5:

4ª SEMANA	
Planificación	<p>La sesión 8 ocupará la primera hora de la asignatura.</p> <p>La sesión 9 se realizará a lo largo de las dos horas semanales restantes.</p>
Sesión 8: ¿Quién es Miguel de Cervantes?	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar el conocimiento de la figura de Miguel de Cervantes, su vida y su obra, especialmente "El Quijote". - Asegurar la comprensión de las características principales del autor y su obra mediante actividades interactivas. - Fomentar la integración de contenidos literarios con la asignatura de Lengua, utilizando fragmentos adaptados de "El Quijote".
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Infografía sobre Miguel de Cervantes (Anexo 1.7). ● Fragmento adaptado de "El Quijote" (Anexo 1.8). ● Acceso a la plataforma Kahoot.
Actividades	<p>1. Para continuar con la literatura, nos centraremos en un personaje conocido, Miguel de Cervantes. Comenzaremos mostrando una pequeña infografía sobre Miguel de Cervantes (véase anexo 1.8), explicando las características del autor e introduciendo su obra de <i>"El Quijote"</i>.</p>

2. Realizaremos un kahoot de repaso para afianzar los conocimientos.

<https://create.kahoot.it/share/miguel-de-cervantes/0b03118e-ebfb-4344-a645-0b1f03fa7cdb>



3. Para finalizar esta sesión, se realizarán unas actividades transversales a la asignatura de Lengua, utilizando como base un fragmento de “*El Quijote*” adaptado, y los contenidos actuales de la asignatura de Lengua (véase anexo 1.9).

Sesión 9: Conocemos a grandes personajes.

<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la investigación y el conocimiento de grandes personajes de la Edad Media. - Asegurar que los estudiantes comprendan las características principales de estos personajes históricos. - Fomentar el aprendizaje colaborativo y el uso de juegos educativos para consolidar los conocimientos.
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Hojas para la actividad "¿Quién es quién histórico?" ● Tijeras y pegamento ● Pinturas, rotuladores y otros materiales
<p>Actividades</p>	<p>1. Durante esta sesión haremos una pequeña investigación sobre grandes personajes de la Edad Media para ampliar conocimientos.</p>

	<p>2. Repartiremos unas hojas, las cuales deberán de convertir en un “quién es quién histórico”. Esta actividad servirá para conocer y aprender las características principales sobre estos personajes históricos.</p> <p>3. Por parejas o grupos reducidos, jugarán a este “quien es quien” histórico, escogiendo cada uno un personaje y dando como pista al resto algunos de los aspectos que aparecerán escritos.</p>
--	---

Fuente: Creación propia.

Tabla 6:

5ª SEMANA	
Planificación	Esta última sesión ocupará las tres horas completas, que se basarán en la exposición y representación de los proyectos. Si fuera necesario por falta de tiempo, se realizarán las exposiciones restantes en las horas de otras asignaturas, o en momentos en los que los alumnos tengan tiempo libre.
Sesión 10: ¡Vamos a actuar!	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la capacidad de expresión oral y habilidades de comunicación a través de la creación y presentación de podcasts históricos. - Mejorar la habilidad para comunicarse de manera efectiva frente a una audiencia mediante la representación de obras de teatro de títeres. - Fomentar la creatividad y originalidad en la elaboración de guiones y la puesta en escena de los proyectos de teatro de

	<p>títeres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular la producción de contenido original y creativo en los podcasts históricos. - Facilitar el trabajo colaborativo al desarrollar proyectos grupales, tanto en la creación de podcasts como en la preparación y representación de obras de teatro de títeres. - Potenciar las habilidades de coordinación y cooperación entre los miembros del grupo durante las presentaciones. - Utilizar tecnologías y recursos audiovisuales en la creación de los podcasts, promoviendo la integración de las TIC en el aprendizaje de Ciencias Sociales. - Aprovechar recursos creativos y manuales en la elaboración de marionetas y escenarios para el teatro de títeres.
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Marionetas y materiales para la creación de escenarios de teatro de títeres. ● Pizarra y recursos audiovisuales para la exposición de los podcasts. ● Espacio adecuado para la representación de las obras de teatro de títeres.
<p>Actividades</p>	<p>Esta sesión quedará repartida a lo largo de toda una semana. Como actividades principales nos encontraremos con la representación de los dos proyectos finales, el Podcast histórico y el teatro de títeres.</p> <p>Al comienzo de cada clase, en los 10 primeros minutos expondremos en la pizarra del aula dos podcasts. A continuación dos grupos saldrán a representar su obra de títeres delante de los compañeros. Esto se repetirá a lo largo de 4 días.</p>

7.6. Evaluación de las actividades.

Para su evaluación, se tendrá en cuenta todo el proceso de aprendizaje no solo los proyectos como producto final. Para ello se utilizarán diferentes métodos y herramientas, las cuales estarán ordenadas según las sesiones, en el dossier de anexos. Dentro de estas herramientas podremos encontrar rúbricas, escalas de estimación, guías de observación, revisión del portafolio y sobre todo coevaluaciones y autoevaluaciones.

El proceso evaluativo es esencial para lograr los aprendizajes en cualquier ámbito educativo. La concepción de esta evaluación ha cambiado a lo largo del tiempo, evolucionando de una visión, donde predominaba el rendimiento o calificación del alumnado (Álvarez-Méndez, 2011), a una evaluación centrada en el aprendizaje, cuyo objetivo es el desarrollo y consecución de los objetivos educativos (Cañadas, en prensa; Tirado-Olivares et al., 2021).

La evaluación formativa ha emergido como una aproximación más adecuada y coherente con las finalidades educativas. Esta forma de evaluación promueve la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la retroalimentación, permitiendo al alumnado valorar su progreso en relación con los objetivos de aprendizaje y planificar mejoras para alcanzarlos en mayor medida (Andrade et al., 2019; Zubillaga-Olague y Cañadas, 2021). Una característica relevante de los procesos de evaluación formativa es la participación del alumnado en su propia evaluación o en la de sus compañeros (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017), es decir, su participación en procesos de autoevaluación y coevaluación.

La autoevaluación se define como el proceso mediante el cual una persona juzga su propio trabajo y toma decisiones sobre los pasos a seguir. Se entiende como el control que una persona ejerce sobre sus acciones, pensamientos y emociones para alcanzar sus objetivos (Zimmerman, 2000); y la co-regulación es un proceso de regulación del aprendizaje entre estudiantes (Panadero et al., 2016).

La coevaluación, por su parte, implica que una persona evalúe el trabajo de otra y le brinde retroalimentación sobre su desempeño (Topping, 2009). Como evaluador, su función es identificar la calidad del trabajo de un compañero según ciertos criterios y proporcionar retroalimentación; como evaluado, su tarea es recibir esta información y utilizarla para mejorar su aprendizaje (Li et al., 2010).

Por tanto, la autoevaluación y coevaluación son cruciales para cambiar la percepción del alumnado sobre la materia y la visión social de esta. Además, la naturaleza práctica de esta materia y la posibilidad de utilizar procedimientos de evaluación interactivos la convierten en un espacio idóneo para aplicar estos procesos de evaluación participativa. Asimismo, la necesidad de aprender a regular sus aprendizajes para la práctica de actividad física hace necesario desarrollar estos procedimientos, trabajando en el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior que permitan adquirir capacidades de autorregulación en todos los ámbitos del aprendizaje.

7.7. Análisis de los resultados esperados.

El objeto de esta investigación podría formularse de la siguiente manera: ¿Cómo impacta el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) integrado con la cultura visual en el aprendizaje y la comprensión de los estudiantes de educación primaria?.

Siguiendo los objetivos de la intervención, en ella se espera que los estudiantes adquieran una experiencia significativa a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la cultura visual, permitiéndoles vivir de manera práctica y directa los conocimientos adquiridos.

Para comenzar, el análisis del rendimiento académico se centra en cómo las actividades basadas en ABP influyen en los resultados de los estudiantes. Se espera que los estudiantes que participan en ABP obtengan mejores calificaciones en las evaluaciones en comparación con aquellos que siguen un enfoque convencional. Esto se debe a que el ABP no solo activa los conocimientos previos, sino que también aumenta el interés por el área de estudio, mejorando así las

habilidades de aprendizaje independiente y la retención de información a largo plazo.

Observar el nivel de motivación y compromiso de los estudiantes también es crucial para entender el impacto del ABP. Con la integración de la cultura visual se espera que aumente el interés de los estudiantes, ya que estas actividades pueden ser acordes con sus intereses y conocimientos previos. Se pretende realizar actividades que requieran cierto esfuerzo y concentración, pero que a su vez puedan llamar su atención, incentivando esta motivación y trabajando su compromiso, tanto a nivel grupal como colectivo. La observación y evaluación de las acciones y reacciones de los estudiantes puede proporcionar datos valiosos sobre su nivel de compromiso y motivación.

Por otro lado, se espera que las actividades visuales y los proyectos de ABP promuevan la creatividad y la colaboración entre los estudiantes. Al evaluar estas actividades, se analizarán las producciones y experiencias de los estudiantes para entender cómo estas herramientas pedagógicas fomentan la creatividad y el trabajo en equipo. Este análisis incluirá la evaluación de la capacidad de los estudiantes para trabajar de manera autónoma y cooperativa, así como su habilidad para autorregularse durante el proceso de aprendizaje.

Uno de los resultados esperados del ABP es la promoción del trabajo en equipo y la autonomía entre los estudiantes. Este análisis requiere un enfoque dialéctico para integrar las teorías y prácticas observadas, identificando tanto las fortalezas como las áreas de mejora. Se espera que los estudiantes desarrollen una mayor capacidad para trabajar en equipo, así como una mayor autonomía y habilidades de autorregulación, lo que se refleja en sus producciones y en la dinámica del grupo.

8. Conclusiones.

Tras la realización del estudio, basado en el método del ABP en educación primaria, con la intervención propuesta, se concluye que, para lograr el aprendizaje óptimo del alumnado, así como la mejora del rendimiento y la dinamización de los

conocimientos entre otros, es necesario que, tanto el personal docente, como los estudiantes implicados, mantengan una relación plenamente colaborativa, facilitadora y orientadora. Donde el docente actúa como guía, dejando al discente fomentar una participación activa y autónoma en su propio aprendizaje, dotándolo así también de una responsabilidad que no sería capaz de desarrollar tan íntegramente si se llevase a cabo una enseñanza tradicional.

Con este estudio se puede afirmar, que al usar el método de enseñanza del ABP, Según Hidalgo, D. R. y Ortega-Sánchez, D. (2022), se observa una mejora tanto en la motivación por el aprendizaje, la participación y la creatividad del alumnado. Además con el uso del aprendizaje colaborativo, también aumentan las capacidades de coordinación, cooperación y comunicación efectiva.

Según Espejo-García, R., Díaz-Fernández, R., Infantes-Rojas, B. y Morente-Oria, H. (2022), al poner en práctica una propuesta basada en la metodología del ABP, se incrementa el rendimiento académico, así como la satisfacción del alumnado, aumentando respectivamente la motivación y, con esto, una mayor adquisición del aprendizaje y de las competencias clave, con esto se podría afirmar que con esta propuesta se mejoraría el rendimiento de los estudiantes.

Implementar el método del Aprendizaje Basado en Proyectos no solo ayudará al estudiante a favorecer su desarrollo intelectual durante la enseñanza, sino que le proporcionará numerosas herramientas que le serán útiles para su futuro, pues nos encontramos en una era donde la cultura visual moderna y la tecnología domina sobre otras.

8.1. Limitaciones del trabajo.

Al diseñar e implementar una unidad didáctica sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en un aula de 5º de Primaria, es fundamental reconocer y comprender las diversas limitaciones que pueden surgir. Estas limitaciones pueden influir significativamente en los resultados del proyecto y su aplicación futura. A continuación, se desarrollan las principales limitaciones metodológicas, temporales, de recursos, de contexto y de experiencia previa que pueden afectar el proyecto.

Para empezar, se podría hablar sobre limitaciones metodológicas, que muestran cierta dificultad para generalizar los resultados obtenidos debido a la naturaleza piloto del proyecto y al tamaño reducido de la muestra utilizada. Al tratarse de una intervención en un único grupo de estudiantes de 5º de Primaria, los hallazgos pueden no ser representativos de una población más amplia. Esta limitación implica que las conclusiones del proyecto deben interpretarse con cautela, ya que es posible que no sean aplicables a otros grupos de estudiantes con diferentes características demográficas o en distintos contextos educativos.

El tiempo limitado para llevar a cabo la propuesta didáctica representa otra restricción significativa. El ABP es un enfoque que requiere una planificación y ejecución exhaustivas, lo que implica varias fases, desde la introducción del proyecto hasta su culminación y evaluación. Un periodo de tiempo restringido puede impedir su completa implementación, limitando la profundidad del análisis y la calidad del aprendizaje alcanzado. Esta limitación temporal puede llevar a un aprendizaje superficial de algunos contenidos y habilidades, en lugar de un aprendizaje profundo y significativo.

La disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos es crucial para la implementación efectiva de esta propuesta didáctica de ABP. Dependiendo del centro en el que se implemente, la escasez de recursos puede restringir la variedad y calidad de las actividades planificadas. Por ejemplo, la falta de acceso a dispositivos digitales, materiales de construcción o recursos bibliográficos puede limitar las oportunidades de los estudiantes para investigar, colaborar y crear productos finales de alta calidad. Además, sería necesaria una mínima infraestructura tecnológica en el centro educativo, conectividad a Internet o acceso a plataformas de aprendizaje en línea para desarrollarlo al completo.

Las características específicas del entorno educativo donde se desarrolle el proyecto pueden influir también en los resultados obtenidos. Por ejemplo, un ambiente escolar poco propicio para el trabajo colaborativo o la innovación pedagógica podría limitar su efectividad.

Por último, destacar la falta de experiencia previa en la implementación del ABP. La efectividad del ABP depende en gran medida de la familiaridad y

competencia de los docentes en este enfoque pedagógico. Tanto docentes como estudiantes, al no estar acostumbrados a este tipo de aprendizaje, podrían mostrar dificultades para adaptarse a esta forma de trabajo, afectando la fluidez y el desarrollo óptimo de las actividades propuestas.

8.2. Futuras líneas de investigación.

Hoy en día es posible introducir cambios significativos en la metodología tradicional, incluyendo y adentrando en las aulas una serie de metodologías llamadas metodologías activas.

> Por ello, y basándose este proyecto en la intervención escolar de una de estas metodologías, una posible línea de investigación podría ser la introducción de la gamificación como técnica de aprendizaje en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

La gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad o recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos (Gaitán, 2013).

Está claro que a la inmensa mayoría de las personas, especialmente a los niños en la "edad de jugar y disfrutar", les interesa y les gusta participar en actividades lúdicas, particularmente si logran divertirlos y abstraerlos de la realidad. Entonces, ¿por qué no sacar mayor provecho de los juegos dentro del ámbito educativo?.

Según Landers y Callan (2011), la gamificación se define como "la adición de elementos comúnmente asociados con los juegos" . Además, se entiende como "el uso de la mecánica del juego, dinámica y marcos para promover comportamientos deseados" . En este contexto, "promover" se refiere a motivar para lograr algo, en este caso, motivar el aprendizaje.

Por otro lado, Lee y Hammer (2011) identifican que la gamificación ofrece una oportunidad para abordar dos problemas clave en la educación: la motivación y el

compromiso . Proponen que la gamificación puede ser especialmente útil en tres áreas:

Cognitiva. En este ámbito, los juegos presentan reglas que los jugadores descubren a través de la exploración activa y el descubrimiento. Plantean objetivos de dificultad moderada que motivan a los jugadores a alcanzarlos, proporcionando recompensas inmediatas y conduciendo al éxito.

Emocional. Los juegos evocan una variedad de emociones y experiencias emocionalmente positivas, como el orgullo. También permiten ver el fracaso como una oportunidad de aprendizaje, en lugar de una fuente de indefensión, temor o sensación de derrota.

Social. El juego facilita la prueba de nuevas identidades y roles, requiriendo que los jugadores tomen decisiones en sus nuevas posiciones. Esto ayuda a los jugadores a asumir roles activos, obteniendo buenos resultados para el aprendizaje.

> Por otro lado, otra futura línea de investigación podría ser Flipped Classroom (Aula Invertida). Quiroga (2015) afirma que el aula invertida es:

Un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa mueve desde un espacio de aprendizaje colectivo a un espacio de aprendizaje individual al estudiante, y el espacio de aprendizaje colectivo resultante, se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo, donde el docente guía a los estudiantes a medida que él aplica los conceptos y participa creativamente en el tema.

Estas metodologías no solo generan un mayor interés entre el alumnado, sino que también les proporcionan herramientas útiles para un futuro en el que el conocimiento estará cada vez más relacionado con lo procedimental y menos con lo puramente conceptual.

Investigar y aplicar estas metodologías activas puede transformar el entorno educativo, creando experiencias de aprendizaje más atractivas, significativas y efectivas. Con ello, se busca no solo mejorar el rendimiento académico, sino también fomentar habilidades esenciales para el siglo XXI, como la colaboración, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas.

9. Referencias bibliográficas.

- Altisen, C. J., y de OBSEQUIO, S. I. N. O. P. S. I. S. (2002). *Alfabetización visual*. Buenos Aires, Argentina.
- Álvarez Méndez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer. Examinar para excluir*. Morata.
- Andrade, H. L., Bennett, R. E. y Cizek, G.J. (2019). *Handbook of formative assessment in the disciplines*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315166933>
- Arriola, A. (2001). "Relación entre estrategias de aprendizaje y autorregulación". Tesis de grado. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Atienza, J. (2008). *Aprendizaje Basado en problemas*. Valencia, España. Ed. UPV.
- Buck-Morss, S. (2005). Estudios visuales e imaginación global. En J. Brea (Ed.), *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 145-159). Madrid: Akal.
- Boss, S. y Krauss, J. (2018) *Reinventing Project-Based Learning: your field guide to real-world projects in the digital age*. ISTE.
- Cañadas, L. y Santos-Pastor, M. L. (2021). La evaluación formativa desde la perspectiva de docentes noveles en las clases de educación física en primaria y secundaria. *Revista Educare*, 25(3), 1-20.
<http://doi.org/10.15359/ree.25-3.25>
- Carrillo, M. E. y Cascales, A. (2020). Innovación en los sistemas de evaluación del aprendizaje basado en proyectos. *Revista de Estudios Socioeducativos: RESED*, 8, 16-28.

Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, BOC núm. 135, de 13 de julio de 2022.

Espejo-García, R., Díaz-Fernández, R., Infantes-Rojas, B. y Morente-Oria, H. (2022). Rendimiento académico y satisfacción del alumnado utilizando la metodología de aprendizaje basado en proyectos: un estudio piloto. *Journal of Sport and Health Research*, 14(2), 293-308.

Garza Camino, M. T. D. L., Carrillo Moreno, S., Guerrero Guadarrama, L., Patiño Domínguez, H. A. M., Caudillo Zambrano, M. D. L., Fregoso Infante, A., y Rivera Aguilera, A. B. (2011). Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia.

Guitert, M., y Jiménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. *Aprender en la virtualidad*, 10 (1), 10-18.

Hall, S. (2004) Introduction – Part III. En J. Evans y S. Hall (Eds.), *Visual culture: the reader* (pp. 309-314). Londres: SAGE.

Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 39–51.

Hidalgo, D. R., y Ortega-Sánchez, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 14(6), 1-14.

Jiménez, Y. I., González, M. A. y Hernández, J. (2010). Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza- aprendizaje). *Innovación Educativa*, 10(53), 43-53.

- Johari, A., y Bradshaw, A. C. (2008). Project-based learning in an internship program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes. *Educational Technology Research and Development*, 56, 329-359.
- Jones, N. F., Rassmussen, C. M. y Moffitt, M. C. (1997) *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington: American Psychological Association.
- Karlin, M. y Vianni, N. (2001). *Project-Based Learning*. Jackson Educational Service District.
- Landers, R. N., y Callan, R. C. (2011). Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training. *Serious games and edutainment applications*, 399-423.
- Larmer, J., Mergendoller, J. y Boss, S. (2015). Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements. *Buck Institute for Education*, 2.
- Lee, J. J., y Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.
<https://www.uwstout.edu/soe/profdev/resources/upload/Lee-Hammer-AEQ-2011.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, art. 14.2.
- Li, L., Liu, X. y Steckelberg, A.L. (2010). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 525-536.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00968.x>

- López-Pastor, V. M. y Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Marquina, O. (2011). *Los aportes al currículo desde las artes visuales, entendidas como una manifestación de la cultura visual actual* (tesis de maestría). Escuela de Posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Martínez Fernández, J.R. (2004). *Concepción del aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Messarís, P. (2001). New literacies in action: Visual education. *Reading online*, 4 (7), 10-15.
- Mirzoeff, N. (2003). Introducción: ¿Qué es la cultura visual? En *Una introducción a la cultura visual* (pp. 17-61). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mioduser, D. y Betzer, N. (2007). The contribution of project-based learning to high achievers' acquisition of technological knowledge. *International Journal of Technology and Design Education*, 18, 59-77.
- Panadero, E., Jonsson, A. y Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. En D. Laveault y L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311-326). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18
- Quiroga, A. (2015). Observatorio de Educación. Definición de Aula Invertida. *Politécnico Gran Colombiano*. 11 Abril 2014.
- Restrego, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas: una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19.

- Rodríguez-Sandoval, E. y Cortés-Rodríguez, M. (2010). Evaluación de la Estrategia Pedagógica "Aprendizaje Basado en Proyectos": Percepción de los estudiantes. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. Campinas: Brasil.
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E.M., y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13 (1), 13-25.
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, 1(4), 1-4.
- Sánchez Silva, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa.
- Sa, B., Ezenwaka, C., Singh, K., Vuma, S. y Majumder, A. (2019). Tutor assessment of PBL process: does tutor variability affect objectivity and reliability? *BMC Medical Education*, 19(76). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1508-z>
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48, 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Trujillo, F. (2013). La evaluación del aprendizaje basado en proyectos. *Formación en Red*.
- Trujillo, F. (2014). ABP, Aprendizaje basado en proyectos. Bloque 3. Diario de aprendizaje, rúbricas y portafolios. *Formación en Red*.
- Utecht, J. R. (2003). Problem-based learning in the student centered classroom. *Digital Media*. <http://jeffutecht.com/docs/PBL.pdf>
- Vergara Ramírez, J. J. (2015). Aprendo porque quiero: *El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Ediciones SM.

Vergara Ramírez, J.J. (2017). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid, España: Ediciones SM.

Walker, A. J., y Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

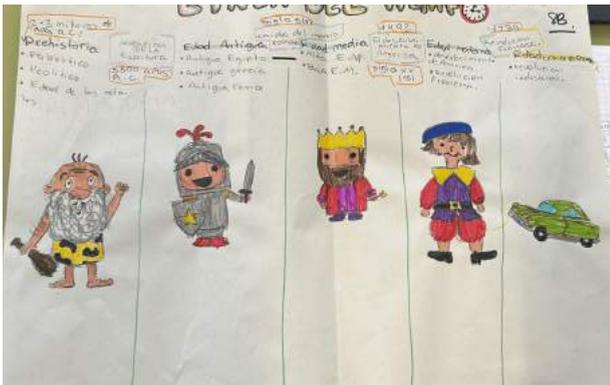
Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zubillaga-Olague, M. y Cañadas, L. (2021). Finalidades de los procesos de evaluación y calificación en educación física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(29), 124-135. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4398>

10. Anexos.

Anexo 1. Ejemplos del desarrollo de las actividades de la unidad didáctica.

Anexo 1.1. Líneas temporales.



Anexo 1.2. Teoría sobre las épocas de la historia.

PREHISTORIA E HISTORIA

PREHISTORIA

La **prehistoria** es el periodo que abarca desde la aparición de los primeros antepasados del ser humano hasta la invención de la escritura. Dado que aún no se había inventado la escritura, los historiadores manejan fuentes materiales, como armas, herramientas y tumbas. También obtienen información de fuentes gráficas, como las pinturas rupestres.



Edades de la prehistoria:

1. En el **Paleolítico**, los seres humanos eran depredadores, vivían de la recolección, la caza y la pesca. Formaron tribus nómadas que se refugiaban en cuevas.
2. En el **Neolítico**, las personas se convirtieron en agricultores y ganaderos, por lo que empezaron a producir sus alimentos. Se volvieron sedentarios y construyeron poblados.
3. En la **Edad de los Metales**, los seres humanos aprendieron a fabricar objetos con metales y aparecieron las primeras ciudades. Este periodo se divide en tres etapas:
 - a. Edad del Cobre
 - b. Edad del Bronce
 - c. Edad del Hierro.

HISTORIA

La historia es el periodo que comprende desde la invención de la escritura, en el 3500 a. C., hasta la actualidad. Se estudia a partir de fuentes escritas, como textos en latín o libros copiados por los monjes y, más tarde, impresos. También se utilizan fuentes gráficas y materiales, como edificios, monedas, vestidos o armas. Para el estudio de la última etapa de la historia, la Edad Contemporánea, se utilizan muchas más fuentes, como, por ejemplo, carteles, fotografías, entrevistas orales y otros materiales audiovisuales.



Edades de la Historia

1. La **Edad Antigua** se inició con la aparición de la escritura. En ella, se desarrollaron grandes civilizaciones, como la egipcia, la griega y la romana.
2. La **Edad Media** se inició con la caída del Imperio romano de Occidente. Es la época de los castillos.
3. La **Edad Moderna** se considera que comienza con el descubrimiento de América por los europeos. Se conoce como la "época de los descubrimientos".
4. La **Edad Contemporánea** comenzó con la Revolución francesa y llega hasta nuestros días. Se trata de una época de numerosos avances e inventos, como la radio, el automóvil y la bombilla eléctrica.



Anexo 1.3. Hojas de estudio de la Edad Media.

La Edad Media

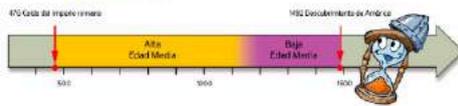
1- ¿Qué se conoce como Edad Media?

¿Cuánto duró la Edad Media?

Las invasiones de los pueblos germánicos provocaron la caída del Imperio romano y el inicio en Europa del período medieval, que se extendió entre los siglos V y XV.

A lo largo de la Edad Media, los pueblos germánicos crearon varios reinos que tuvieron en común, entre otras cosas, el cristianismo, la última religión de Roma. Los cristianos creen en un único dios predicado por Jesús de Nazaret, y su libro sagrado es la Biblia.

Para estudiarlo mejor, los historiadores suelen dividir este largo periodo de diez siglos en dos etapas:



ALTA EDAD MEDIA

Esta etapa empezó en el siglo V. Tras la caída de Roma, el territorio europeo quedó organizado en reinos fundados por los pueblos germánicos.

Estos pueblos vivían de la agricultura y la ganadería. Su sociedad estaba formada por unos pocos nobles, dueños de las tierras, y una mayoría de campesinos que trabajaban en ellas. Esta organización social se conoce como sistema feudal.

BAJA EDAD MEDIA

Desde el siglo XII, se desarrolló el comercio y surgieron grandes ciudades llamadas burgos. En ellas se originó un nuevo grupo social, la burguesía, formado por los comerciantes y los artesanos.

A finales de este período, los avances científicos y los viajes de exploración impulsaron un gran desarrollo cultural y el descubrimiento de América en 1492. Este hecho señala el final de la Edad Media.



El sistema feudal se organizaba en torno a la posesión de la tierra: el noble vivía en el castillo, que vigilaba sus tierras. Los campesinos trabajaban las tierras y vivían en las aldeas de alrededor, cerca de una iglesia.



¿CÓMO SE VIVÍA EN EUROPA?

En los reinos cristianos europeos se desarrolló un sistema de organización política, social y económica basado en la posesión de feudos o grandes extensiones de tierras.

En el sistema feudal la sociedad se dividía en grupos llamados estamentos, entre los que había grandes desigualdades. Los nobles y el clero eran los estamentos privilegiados, pues recibían tierras del rey o de otro noble, a cambio de su fidelidad y de apoyo militar. Los campesinos y los burgueses eran los no privilegiados, pues no poseían tierras y pagaban impuestos.



El burgo medieval se organizaba alrededor de dos elementos: una gran iglesia, llamada catedral, y la plaza del mercado, donde los artesanos y comerciantes vendían sus productos.

2- La llegada de los visigodos y los musulmanes

Los visigodos

Los visigodos fueron uno de los pueblos germánicos que invadieron parte del Imperio romano y se instalaron en Hispania. Debido a su contacto con Roma y con la población hispanorromana, los visigodos adoptaron la lengua latina y el cristianismo.

Los reinos cristianos formados por los pueblos germánicos en Europa crecieron durante la Edad Media. Así, a mediados del siglo VI, los

Los musulmanes

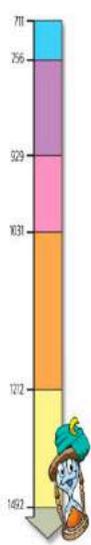
El islam es la religión de los musulmanes. Estos creen en un único dios, Alá, y en su profeta Mahoma. Su libro sagrado es el Corán.

Tras la muerte de Mahoma, un imperio islámico se extendió desde la India al norte de África, y en el año 711, llegó a la Península Ibérica. Los musulmanes vencieron al reino visigodo y crearon al-Ándalus, un gran territorio desde el sur peninsular hasta las montañas del norte.

La expansión del islam



La evolución del Al-Ándalus



711-756. Tras derrotar al último rey visigodo, don Rodrigo, en la batalla de Guadalete se funda una provincia del Imperio musulmán en al-Ándalus, el emirato dependiente de Córdoba. El emirato obedece al califa de Damasco, máximo líder religioso y político del Imperio.

756-929. El califa de Damasco y su familia son asesinados. Abderramán I sobrevive y huye a al-Ándalus, donde se proclama emir independiente del nuevo califa musulmán en cuestiones políticas.

929-1031. El emir Abderramán III se proclama califa, y pone fin a la obediencia religiosa hacia el Imperio. El califato de Córdoba fue una época de esplendor cultural.

1031-1212. Las luchas internas acaban con el califato que se divide en reinos llamados taifas. Nuevos ejércitos musulmanes llegan de África, pero son derrotados por los cristianos en las Navas de Tolosa.

1212-1492. Los cristianos continúan conquistando territorios musulmanes, hasta que en 1492 toman el último reino andalusí: el reino de Granada.

¿Cómo se vivía en el-Ándalus?

Al-Ándalus fue un importante centro cultural del mundo medieval. Sus sabios consiguieron grandes avances científicos en la medicina, la astronomía y las matemáticas. Ellos introdujeron en Europa los números que utilizamos hoy día. Junto a la ciencia, tuvo una gran importancia la literatura andalusí, escrita en árabe.

En las ciudades andalusíes los edificios más importantes eran la mezquita y el alcázar. Además, el zoco o plaza del mercado era un lugar de reunión e intercambio de productos. En Al-Ándalus se realizaban grandes intercambios comerciales, como los que permitieron la llegada del papel y la pólvora desde Asia hasta Europa.

3- Los nuevos reinos cristianos

Muchas comunidades autónomas deben su nombre a los reinos formados en la Península durante la Edad Media. ¿Es el caso de la tuya?

La formación de los reinos cristianos

Tras la invasión musulmana, algunos nobles visigodos huyeron a las montañas del norte de la Península. Allí, junto a los pobladores astures, iniciaron un proceso de más de siete siglos de duración por el cual los reinos cristianos avanzaron hacia el sur y ocuparon los territorios andalusíes. Fue la llamada Reconquista.

En este proceso surgieron los llamados reinos cristianos, que experimentaron una compleja evolución.

Una parte de los nobles visigodos huidos de la invasión musulmana crearon, junto con los pobladores astures del norte, el

reino de Asturias. Su primer rey fue Pelayo, quien inició el avance hacia el sur contra al-Ándalus.

Siglos más tarde este reino pasó a llamarse León.

Los condados catalanes formaban un territorio de los francos llamado la Marca Hispánica pero, en el siglo X, al conde Borrell II de Barcelona le llegó la independencia.



En el siglo IX, el condado de Castilla se independizó del reino asturleonés y, dos siglos más tarde, se constituyó como reino.

En 1230 se unieron los reinos de León y Castilla y surgió la Corona de Castilla.

El condado de Portugal se fundó en el año 868 dentro del reino de Asturias. En 1139 se convirtió en un reino independiente.



El reino de Pamplona-Navarra vivió su esplendor con el rey Sancho III el Mayor, quien, en el siglo XI, dominó los territorios de Aragón y Castilla.

Sin embargo, este reino caería en poder de la Corona de Castilla en el año 1512.

Los condados aragoneses estuvieron bajo el control de los francos. A partir de 1164, los condados aragoneses y el condado de Barcelona formaron la Corona de Aragón. En el siglo XIII se incorporan los reinos de Mallorca y Valencia.



¿Cómo se vivía en los reinos cristianos?

La mayoría de la población de los reinos cristianos peninsulares vivía de la agricultura y la ganadería ovina. A diferencia de lo que sucedía en al-Ándalus, el comercio fue muy limitado.

En su avance hacia el sur, los reinos del norte se vieron en la necesidad de repoblar los territorios tomados a los musulmanes. La repoblación benefició a diferentes grupos sociales:

Además de repoblar, era importante defender los territorios para evitar nuevas invasiones. Por ello, los cristianos que se instalaron en ciudades musulmanas mantuvieron el alcázar y las murallas como elementos defensivos. Además, cuando se construían nuevas ciudades, también se fortificaban con murallas y un castillo. Incluso en las pequeñas poblaciones se construyeron fortalezas.

Los reyes aumentaban los territorios sobre los que ejercían su poder y conseguían nuevos vasallos.

Los nobles recibían nuevas tierras y aumentaban así su prestigio y sus riquezas.

PLAN DE TRABAJO

1. Deberemos realizar una investigación sobre los estamentos relativos a las Edad Media. Cada grupo se organizará para buscar esta información. Los encargados de cada estamento buscarán toda la información posible haciendo uso de distintas páginas web, libros de consulta, apuntes de clase...

SEMANA 1

2. Una vez localizada la información habrá que resumirla y adaptarla para que resulte fácil de entender, interesante y apropiada para ser transmitida de manera oral mediante el podcast.

SEMANA 2

¡A GRABAR!

3. Todo el grupo, con la información de todos los estamentos, realizará un guión para el programa de radio. No puede exceder los 3 minutos de duración. Debe tener en cuenta las características que se indican más adelante.

ESTAMENTOS

NOBLES

CLÉRIGOS

PUEBLO LLANO

NO OLVIDÉIS COMENZAR INDICANDO LA RELACIÓN ENTRE LOS ESTAMENTOS Y ANALIZAR DE CADA UNO ESTILO DE VIDA, FUNCIÓN DENTRO DE LA SOCIEDAD, PRIVILEGIOS / OBLIGACIONES, CURIOSIDADES...

CARACTERÍSTICAS

de un buen podcast

Son temáticos

Atienden a audiencias concretas

Tienen un enfoque

Cada episodio se centra en un asunto

Cuentan con anfitriones

Son también conocidos como "podcasters"

Se apoyan en invitados

Enriquecen los puntos de vista abordados

Se publican periódicamente

Es importante planear su continuidad

Necesitan estructura

Regulares organizar todo contenido y presentar los temas

Lenguaje comprensible

Usan un lenguaje que entienda el público a quien va dirigido

Fíjate especialmente en los marcados con ✓ para preparar el vuestro

PARTES

1. CARETA DE ENTRADA

Es lo primero que se oye en un podcast. Siempre en la misma y se caracteriza por ser breve. Puedes usar una breve sinfonía y una voz que diga el nombre y algún eslogan.

2. INTRODUCCIÓN

Es la parte en la que nos presentamos, damos la bienvenida y comentamos brevemente de qué irá nuestro episodio

3. SECCIONES

Dentro de cada sección es importante dividir la información en ideas principales con la que vamos definiendo la información.

4. PAUSA O INTERMEDIO

En radio se aprovechan para poner publicidad, pero tú puedes aprovecharlo para hacer secciones de otro tipo.

5. RECAPITULACIÓN

Podremos hablar abiertamente de todo lo que hemos ofrecido a nuestra audiencia y puede servir como antecesor de lo que podremos ofrecer en el siguiente episodio.

6. DESPEDIDA Y CIERRE

Aquí es donde despedimos el episodio, saludando a la audiencia hasta el próximo capítulo y donde podemos dar una última llamada a la acción. Ponemos la sinfonía de cierre, nos despedimos y les dejamos con ganas de más, para la siguiente ocasión.

Anexo 1.6. Teoría de los castillos medievales.

Actividades

Comprensión lectora

1- ¿Cuál era la función de los castillos? ¿Dónde se solían edificar?

2- ¿Qué quiere decir que los castillos eran pequeñas ciudades?

3- Busca y escribe tres definiciones que no entiendas de esta imagen.



4- Nombra aquellas dependencias o cosas que podríamos encontrar dentro de los castillos.

5- De las personas que habitaban los castillos ¿quiénes crees que eran imprescindibles? ¿y quiénes no? Razona tu respuesta.

¿Quiénes vivían en los castillos?

Los castillos de la Edad Media estaban habitados por muchas personas, entre las que podemos destacar:

- El rey, el señor o caballero feudal y que era poseedor de las tierras, acompañado por su familia. Su misión era proteger a las personas y a sus territorios de sus enemigos y procurar que sus súbditos viviesen pacíficamente.
 - Las damas eran las mujeres pertenecientes a la nobleza que se encargaban de organizar las tareas del castillo.
 - Los trovadores eran personajes (músicos, poetas...) que solían viajar por los castillos recitando poemas y tocando música para entretener a la nobleza.
 - Los escuderos eran aspirantes a caballeros y debían proceder de una familia de la nobleza.
 - Los caballeros procedían de una familia noble. Después de servir como pajes y escuderos eran ascendidos al rango de caballero en una ceremonia donde prestaban juramento de proteger a los indefensos. Estaban al servicio del Rey y luchaban a caballo.
 - Los hombres de armas que poseían armaduras y un equipo igual que un caballero, aunque no tenían dicho título.
 - Los soldados de infantería eran guerreros que no habían nacido en una familia noble. Luchaban a pie.
 - El capellán era el sacerdote encargado de la capilla.
- Los siervos, que en su mayoría eran esclavos capturados en las guerras.



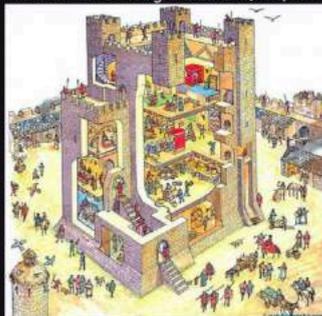
En su interior podía haber establos para los caballos y cobertizos para otros animales, como halcones, perreros y palomar. Evitaban huecos para los sirvientes, poza, horno para mantener la comida caliente y cobertizos para que los sirvientes preparasen las comidas. También solían tener árboles frutales y jardín.

Dentro de los grandes muros del castillo existían pequeñas habitaciones, armarios y pasadizos. Los retretes solían consistir en un agujero en un muro que bajaba a través de él. Había pocas ventanas en el castillo y éstas eran estrechas, por eso su interior era oscuro y húmedo. Sin sistemas de calefacción, los castillos resultaban también bastante fríos y húmedos. El calor provenga de chimeneas, que también se usaban para cocinar. El humo de la chimenea ascendía por una rejilla de ventilación que había en el techo.

Las despensas, donde se almacenaban los alimentos solían estar situadas en la parte baja o sótano del castillo, allí se solían guardar alimentos como el vino, el queso o la carne (que se conservaba con sal y especias).

En la Edad Media, puesto que la actividad principal era la guerra, y los hombres eran guerreros, era la mujer la que dirigía el hogar, la supervisión de la cocina, el tejido y el hilado. Las comidas no eran muy elaboradas, sino que se comía lo mismo casi todos los días. Los castillos solían tener sus propios huertos, en las tierras de los alrededores, y algunos tenían estambres donde se criaban los peces locos que tenían un buen tamaño para cocinarlos. La comida se cocinaba sobre la chimenea en platos de metal llamados calderos y la carne se cocinaba en grandes pinchos sobre un fuego abierto (a modo de barbacoa). La comida guisada se almacenaba en ollas y hervidas de madera. Los ricos tenían cuencos o copas de plata y de oro llamadas copas.

Las escaleras para acceder a las estancias superiores del castillo y a las torres tenían un trazo abrupto y escaleras para hacer difícil el ascenso y el uso de la espada a los atacantes, y para facilitar a los soldados que pudiesen empujar a los atacantes hacia abajo, usando su espada y escudo.



La vida en el castillo medieval

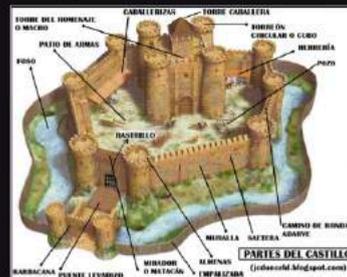
El castillo medieval era una edificación muy grande, de piedra, fortificada y cercada de murallas, fosos y otras obras, que servía para defenderse de los ataques del enemigo. El castillo en la Edad Media, además de constituir una función militar de defensa, era también la residencia del rey y de los caballeros o señores de la nobleza.

Además de la vivienda, los castillos también tenían en su interior establos, almacenes, herrería, poza...

La mayoría de los castillos se construían en lugares elevados y de difícil acceso, porque desde allí se podía divisar a los ejércitos enemigos desde lugares lejanos y prepararse con tiempo para su ataque y defenderse.

Cerca de los castillos estaban los aldeas, en las que vivían los campesinos. Éstos se refugiaban en el castillo en caso de un ataque enemigo.

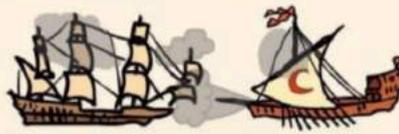
Dentro del castillo había muchas dependencias, que formaban una pequeña ciudad. Todo estaba preparado para vivir en su interior durante algún tiempo y poder defenderse en caso de ser atacado y sitiado por los enemigos. En un asedio, a veces el enemigo solía rodear el castillo y esperar a que los que estaban dentro de él se quedasen sin agua ni comida. Finalmente les obligaban a entregarse.



Anexo 1.7. Infografía de Miguel de Cervantes.

Miguel de Cervantes

Miguel de Cervantes Saavedra nació en Alcalá de Henares, **Madrid** en **1547**. (Edad Moderna).



Desde joven, aficionado a la lectura y la escritura.



Con 22 años se va a Roma, alistándose como **soldado** en los tercios imperiales.



En 1571 participa en la batalla de **Lepanto**, en la cual perdió su mano izquierda.

"El manco de Lepanto"

En **1575** intenta volver a **España** con su hermano Rodrigo, pero su goleta es atracada.



Ambos quedarán atrapados como **prisioneros en Argel** hasta 1580, puesto que su familia no podía permitirse pagar su rescate.



Una vez fuera de la cárcel, Cervantes vuelve a Madrid, donde consigue apoyo económico del conde de Lemos, al que dedica:

Tras su vuelta, publica su primera novela en 1585 "**La Galatea**".



- "Las Novelas Ejemplares", en 1613.
- La **segunda parte del Quijote**, en 1615.

En 1603 se traslada a Valladolid, donde, tras varios procesos judiciales, vuelve a la cárcel.

Así es como, en 1605 publicación de la **primera parte del Quijote**.



Anexo 1.8. Actividad transversal con la asignatura de Lengua.

La aventura de los molinos de viento

Don Quijote fue a ver a Sancho Panza, un hombre un poco albuzaque, vecino suyo, de bien pero de poca sal en la mollera. Tanto le dijo y le prometió, que el pobre decidió irse con él y servirle de escudero.

Una noche, sin despedirse, entrabos salieron al campo sin ser vistos. Iba Sancho Panza sobre su asno, con gran deseo de verse ya gobernador de la insula que su amo le había prometido, cuando vieron unos treinta molinos.



—La suerte va guiando nuestros pasos — dijo don Quijote—, porque pienso hacer batalla con esos treinta gigantes.
—¿Qué gigantes? —dijo Sancho.
—Aquellos que allí ves de brazos largos.
—Mire que no son gigantes sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas.
—Bien se ve que no sabes de aventuras, ellos son gigantes y, si tienes miedo, quitate de ahí mientras voy a pelear con ellos.

Y sin atender a las voces de su escudero, embistió al primer molino; pero el viento movió el aspa con tanta furia que rompió la lanza y arrastró al caballo y al caballero, el cual fue rodando muy maltrecho.

Acudió Sancho a socorrerle diciéndole:

—¿No le dije que eran molinos de viento?

—Calla, amigo Sancho, que las cosas de la guerra cambian de continuo, y pienso que el sabio Frestón convirtió los gigantes en molinos por quitarme la gloria de vencerlos.

Siguieron camino de Puerto Lápice y al poco comenzó a llover y dijo don Quijote:

—Si no me engaño, hacia nosotros viene uno a caballo que trae en su cabeza el yelmo que tanto deseo.

—Lo que yo veo —respondió Sancho— es un hombre sobre un asno, que trae en la cabeza una cosa que reumbra.

(Y así era: un barbero que se puso en la cabeza la bacía de afeitar para protegerse de la lluvia y venia en un asno).

Pero don Quijote avanzó hacia él con su lanza. El barbero, asustado, bajó del asno y echó a correr, dejándose la bacía en el suelo.

Sancho, pensando que se a su amo se le había ido la cabeza, la recogió y se la dio. Don Quijote se la puso y, como le quedaba grande, dijo:

—Sin duda que el primero que se hizo a su medida este famoso yelmo debía de tener grandísima cabeza. Sancho se rió al oírle llamar yelmo a esa pieza.



Actividades

1. En el texto aparecen dos frases hechas. Averigua cuales son a raíz de los siguientes significados:

_____ : persona poco inteligente, no muy lista, le cuesta entender las cosas. (Relacionado con un condimento).

_____ : persona que está actuando de manera muy extraña o ha olvidado algo importante. [Volverse loco]

2. Anota y escribe el significado de 4 arcaísmos que encuentres en el texto anterior.

3. En grupo, redactad un final alternativo para este fragmento. Este final deberá estar ambientado en el siglo XXI, y contener préstamos lingüísticos, extranjerismos y neologismos. Podréis apoyaros buscando en internet y en la siguiente lista de palabras:

Selfie, chatear, hipster, clic, chالé, online, pizza, ticket, almohada...

Anexo 2. Procesos de evaluación de las actividades.

En este anexo se mostrarán algunos ejemplos de evaluación de las diferentes actividades, dejando muestra de la variedad de procesos de evaluación cualitativa, ya sea por parte del docente, de los compañeros, o los propios alumnos evaluando sus propios conocimientos.

Anexo 2.1. Rúbrica de evaluación del portfolio semanal.

RÚBRICA EVALUACIÓN PORTFOLIO				
Nombre del alumno/a:				
	EXCELENTE	BUENO	SATISFACTORIO	NECESITA MEJORAR
Contenidos	Conocimiento profundo y detallado, aplicación adecuada	Buen conocimiento, algunos conceptos mejorables	Conocimiento básico, aprendizaje superficial	Poco conocimiento, conceptos mal entendidos
Creatividad y originalidad	Alto nivel de creatividad y originalidad	Muestra creatividad y originalidad	Algo de creatividad, ideas comunes	Falta de creatividad y originalidad
Organización y claridad	Muy bien organizado, información y escritura clara	Bien organizado, mayoría de la información clara	Cierta organización, algunas partes confusas	Desorganizado, información confusa
Expresión escrita	Escritura clara y fluida, excelente gramática y ortografía	Escritura clara, algunos errores menores	Escritura mayormente clara, errores frecuentes	Escritura confusa, muchos errores
Presentación visual	Visualmente atractiva, diversos elementos efectivos	Atractiva, algunos elementos visuales mejorables	Algunos elementos visuales, podrían mejorar	Carece de elementos visuales atractivos

Anexo 2.2. Coevaluación, mural de “Partes de un castillo”.

Coevaluación mural						
Colorea el cuadrado según tu opinión acerca de tu compañero/a, en función de los siguientes criterios, siguiendo este código de colores:						
						
Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca		
Participa activamente y proporciona ayuda al resto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza la parte del trabajo que el grupo le asigna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trae sus materiales y proporciona los necesarios cuando trabaja en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participa en todo momento en la realización del trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colabora con todos los compañeros/as, es respetuoso/a, buen/a compañero/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 2.3. Coevaluación de los proyectos por parte del alumnado.

PODCAST

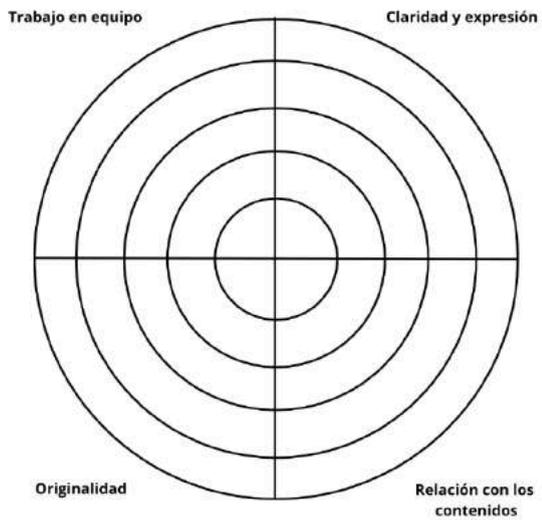
Nombre del Grupo: _____				
Colorea la casilla que creas que define correctamente lo realizado por este grupo. Solo una por cada criterio.				
CRITERIOS	Excelente	Muy buena	Buena	Puede mejorar
Trabajo en equipo	El grupo ha realizado un trabajo excelente en comunicación, reparto del trabajo e investigación, etc.	El grupo ha realizado un trabajo muy bueno en comunicación, reparto del trabajo e investigación, etc.	El grupo ha realizado un trabajo bueno en comunicación, reparto del trabajo e investigación, etc.	El grupo ha realizado un trabajo mejorable en comunicación, reparto del trabajo e investigación, etc.
Resolución de conflictos	El grupo actúa de manera eficaz y solventa los conflictos (posibles) de manera muy satisfactoria.	El grupo actúa de manera eficaz y solventa los conflictos (posibles) de manera satisfactoria.	El grupo actúa de manera eficaz y solventa los conflictos (posibles) de manera superficial.	El grupo no actúa de manera adecuada ante conflictos (posibles). Esperan a que se solucionen solos.
Contenidos	La investigación, localización de recursos y sintetización de la información se aborda muy eficientemente.	La investigación, localización de recursos y sintetización de la información se aborda eficientemente.	La investigación, localización de recursos y sintetización de la información se aborda de forma escasa.	La investigación, localización de recursos y sintetización de la información se aborda muy de forma mediocre, escasa información válida.
Originalidad y creatividad	Nivel alto de creatividad y originalidad.	Creativo y original, aunque mejorable.	Algunos elementos creativos, pero comunes.	Falta de creatividad y originalidad.
Producto final	El resultado del trabajo es muy práctico y creativo, muy bien resuelto y aplicable en la vida real.	El resultado del trabajo no es tan práctico y creativo, bien resuelto y aplicable en la vida real.	El resultado del trabajo no es práctico ni creativo, bien resuelto pero no aplicable en la vida real.	El resultado del trabajo no es práctico ni creativo, no resuelto y no aplicable en la vida real.

TITERES

Nombre del Grupo: _____				
Colorea la casilla que creas que define correctamente lo realizado por este grupo. Solo una por cada criterio.				
CRITERIOS	Excelente	Muy buena	Buena	Puede mejorar
Trabajo en equipo	El grupo ha realizado un trabajo excelente en comunicación, reparto del trabajo e investigación, etc.	El grupo ha realizado un trabajo muy bueno en comunicación, reparto del trabajo e investigación, etc.	El grupo ha realizado un trabajo bueno en comunicación, reparto del trabajo e investigación, etc.	El grupo ha realizado un trabajo mejorable en comunicación, reparto del trabajo e investigación, etc.
Resolución de conflictos	El grupo actúa de manera eficaz y solventa los conflictos (posibles) de manera muy satisfactoria.	El grupo actúa de manera eficaz y solventa los conflictos (posibles) de manera satisfactoria.	El grupo actúa de manera eficaz y solventa los conflictos (posibles) de manera superficial.	El grupo no actúa de manera adecuada ante conflictos (posibles). Esperan a que se solucionen solos.
Contenidos	La investigación, localización de recursos y sintetización de la información se aborda muy eficientemente.	La investigación, localización de recursos y sintetización de la información se aborda eficientemente.	La investigación, localización de recursos y sintetización de la información se aborda de forma escasa.	La investigación, localización de recursos y sintetización de la información se aborda muy de forma mediocre, escasa información válida.
Originalidad y creatividad	Nivel alto de creatividad y originalidad.	Creativo y original, aunque mejorable.	Algunos elementos creativos, pero comunes.	Falta de creatividad y originalidad.
Exposición	El grupo en su conjunto tiene destrezas expositivas, transmitiendo ideas claras y completas, de forma muy apropiada.	El grupo en su conjunto tiene destrezas expositivas, transmitiendo ideas claras y completas, de forma apropiada.	El grupo en su conjunto tiene destrezas expositivas, transmitiendo ideas claras y completas, de manera suficiente.	El grupo en su conjunto tiene escasas destrezas expositivas, falta de ideas claras.
Producto final	El resultado del trabajo es muy práctico y creativo, muy bien resuelto y aplicable en la vida real.	El resultado del trabajo no es tan práctico y creativo, bien resuelto y aplicable en la vida real.	El resultado del trabajo no es práctico ni creativo, bien resuelto pero no aplicable en la vida real.	El resultado del trabajo no es práctico ni creativo, no resuelto y no aplicable en la vida real.

Anexo 2.5. Ejemplo de una diana de evaluación del Rol Play "Cruzadas".

Nombre del grupo: _____



Nombre del grupo: _____

