

LA CÁPSULA DEL TIEMPO, PUNTO DE PARTIDA PARA UN APRENDIZAJE COMPETENCIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

*The time capsule, a starting point for competence learning
in Primary Education*

Sonia Medina-Salcedo*

Escola Arquitecte Jujol (Els Pallaresos, Tarragona)
<https://orcid.org/0009-0002-3560-6531>

Maria Mercè Siliceo-Jauset

Escola Arquitecte Jujol (Els Pallaresos, Tarragona)
<https://orcid.org/0009-0000-8609-0956>

Palabras clave

Material pedagógico
Aprendizaje competencial
Transversalidad del aprendizaje
Aprendizaje globalizado
Motivación
Educación primaria

RESUMEN: La cápsula del tiempo aplicada al alumnado de ciclo inicial de Educación Primaria de la Escuela Arquitecte Jujol es un material pedagógico basado en el potencial educativo de los objetos que ha sido creado con el fin de buscar la motivación de nuestro alumnado además de establecer un nexo de unión entre los diferentes saberes que queríamos trabajar a lo largo del ciclo. Cada uno de los objetos que forman parte de la cápsula del tiempo está pensado para que conduzca al alumnado a investigar y descubrir algunos saberes del Decreto 175/2022 a partir del aprendizaje competencial.

Keywords

Pedagogical material
Competence learning
Transversal learning
Globalised learning
Motivation
Primary education

ABSTRACT: The time capsule applied to the students of the initial cycle of Primary Education at the Arquitecte Jujol School is a material based on the educational potential of objects that has been created with the aim of motivating our pupils as well as establishing a link between the different knowledge that we wanted to work on throughout the cycle. Each of the objects that form part of the time capsule is designed to lead the pupils to investigate and discover some of the knowledge of Decree 175/2022 based on learning competences.

1. INTRODUCCIÓN

La intervención educativa que presentamos surge del reto propuesto por el equipo directivo del propio centro, la Escuela Arquitecte Jujol (Els Pallaresos, Tarragona). A finales del curso 2022-2023, a tenor de

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Sonia Medina-Salcedo. Escola Arquitecte Jujol (Els Pallaresos, Tarragona) – smedina6@xtec.cat – <https://orcid.org/0009-0002-3560-6531>

Cómo citar / How to cite: Medina-Salcedo, Sonia; Siliceo-Jauset, Maria Mercè (2024). «La cápsula del tiempo, punto de partida para un aprendizaje competencial en Educación Primaria», *Cabás*, 31, 72-109. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26223>).

Recibido: 09 abril, 2024; aceptado: 02 mayo, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

la necesidad de introducir los requerimientos establecidos por el Decreto vigente que consistía en diseñar una Situación de Aprendizaje en cada curso, las dos autoras tuvimos que plantear una para ciclo inicial de primaria que pudiéramos implementar durante el curso 2023-2024. Este proceso de planificación nos permitió estructurar una propuesta educativa coherente y enriquecedora, alineada con los objetivos pedagógicos, las necesidades de nuestro alumnado y buscando la metodología adecuada para trabajar la historia de una manera cercana y atractiva para nuestros jóvenes alumnos. La finalidad de este documento es presentar la experiencia de innovación educativa en el transcurso del curso académico 2023-2024 en dicha escuela. El alumnado de ciclo inicial se ha embarcado en una experiencia de aprendizaje basada en la didáctica del objeto a partir del aprendizaje competencial.

En el dinámico mundo de la educación, se han identificado diversos temas y enfoques que juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la motivación del alumnado hasta la implementación de metodologías innovadoras, cada aspecto busca enriquecer la experiencia educativa y promover un aprendizaje significativo. La motivación en el proceso de aprendizaje es un tema de relevada importancia en la educación hoy en día. Pese a que los tiempos han evolucionado, y con ellos la forma en la que las aulas han debido transformarse, persisten aún elementos que pueden intervenir en la enseñanza e incidir de forma negativa o positiva en ella (Santander y Schreiber, 2022).

En el año 1995, Nicholas Negroponte, director del Instituto de Tecnología de Massachusetts dijo: «Si un cirujano del siglo XIX apareciera en un quirófano actual, no entendería nada de lo que pasa allí, pero, si lo hiciese un profesor del mismo siglo en una clase de un centro cualquiera, todo le resultaría familiar» (Negroponte, 1995, p.133). A pesar de que estamos en este proceso de cambio constante, parece que la pedagogía de la antigua escuela nueva, como la de María Montessori o Loris Malaguzzi, se están volviendo a instaurar.

La experiencia en el aula con la cápsula del tiempo, ha sido creada por dos miembros del grupo de trabajo MiBE (Museus i Biblioteques Escolars) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Es por eso que damos importancia a ilustrar cómo la educación puede ir más allá de la transmisión de conocimientos, ofreciendo a los estudiantes una oportunidad para explorar, descubrir y conectar con el mundo que les rodea, instaurando las metodologías innovadoras, de manera autónoma, y preparándose para ser ciudadanos activos y comprometidos con los nuevos retos del siglo XXI.

Haciendo referencia al aprendizaje significativo y a Ausubel (1960), la estructura cognitiva que posee el estudiante es trascendental en el momento de abordar un nuevo aprendizaje y el sentido que este le atribuye al objeto de estudio está estrechamente relacionado a las experiencias previas (Roa, 2021). Es importante reconocer, como afirma Roa (2021) que al llegar a la educación superior el estudiante no inicia su aprendizaje de cero, sino que hace uso de sus vivencias previas para construir su nuevo conocimiento. Estas ideas previas pueden ser aprovechadas por el docente para enriquecer y mejorar el proceso de aprendizaje.

Tal y como indican Llonch-Molina y Parisi-Moreno (2016) la didáctica del objeto tiene como finalidad primera relacionar el objeto con los conocimientos que contiene para hacerlos comprensibles, fijarlos en la memoria y para ser los elementos de anclaje del aprendizaje de nuevos conceptos. A nivel didáctico, «el uso de objetos fomenta la observación, la comparación, la deducción y otras habilidades» (Prats y Santacana, 2011, citado en Llonch-Molina y Parisi-Moreno 2016, p.114), todo ello a partir de una premisa, que es la aprehensión física de dichos objetos, que pueden ser vistos, tocados e incluso oídos (Dávila y Naya, 2023).

A partir de la implementación de la cápsula del tiempo, el proceso de aprendizaje se va enriqueciendo cuando el alumnado interactúa con los objetos tangibles, ya que de este modo el alumnado no solo está

adquiriendo conocimiento teórico, sino que también está construyendo conexiones significativas entre lo que aprende en el aula y en su entorno físico. El empleo de objetos en el proceso educativo adquiere una relevancia significativa cuando estos están vinculados estrechamente con la realidad y el entorno del alumnado. Álvarez (2017) nos diría que la cápsula hace que los alumnos viajen por la educación, ya que este tipo de fórmulas como cápsulas, cajas o maletas de carácter pedagógico en la que introducir una serie de objetos resulta útil a los alumnos para reinterpretar y resignificar el conocimiento.

En el interior de la cápsula del tiempo, los alumnos encontraron un conjunto de objetos, cada uno cargado de significado y que les está permitiendo descubrir los diferentes proyectos en los que se divide esta Situación de aprendizaje diseñada para desarrollarse a lo largo del ciclo inicial, con tres proyectos en primero y dos en segundo. Una maleta pedagógica, no deja de ser un conjunto de objetos agrupados en un receptáculo y que hay que seleccionar y arbitrar para otorgarles un sentido didáctico a través de una secuencia correcta de actividades y experiencias a desarrollar con ellos. Es importante que esos objetos sean manipulables y se puedan aprender a través de los sentidos, por ello en ocasiones son réplicas de otros que han de ser preservados (Martín-Piñol *et al.*, 2021).

Para definir cada uno de estos proyectos se ha realizado una conexión con un fondo literario como refuerzo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se ha nombrado anteriormente, estos objetos son parte del pasado, de la historia, de ideas y valores haciendo referencia al paso del tiempo. La inclusión de obras literarias infantiles recuerda la importancia de la literatura en la creatividad, la comprensión del entorno y la formación del pensamiento crítico. Los niños y niñas son críticos por naturaleza desde bien pequeños, con el adulto como mediador, lograran encontrar nexos de unión entre la obra y su entorno e incrementar el entendimiento sobre este (Chambers, 2015). Cada historia, relacionada con un objeto, representa un mundo nuevo por descubrir, una ventana a culturas pasadas y presentes. Además, la literatura ayuda a viajar más allá de las aulas (Bettelheim y Zelan, 2015). Permite al alumnado a descubrir y explorar distintas realidades, a empatizar con los personajes y a reflexionar sobre diferentes situaciones. Para lograrlo cabe destacar la importancia de la selección de un corpus de obras de calidad, los docentes tenemos la responsabilidad de escoger entre la gran cantidad de ejemplares y poner al alcance de nuestros/as alumnos/as libros que les ayuden a avanzar en su itinerario lector. Los primeros libros contribuyen de un modo muy determinante a iniciar la formación literaria y pictórica, así como la adquisición de conocimientos que la escuela tiene encomendada (Bonilla *et al.*, 2008). Para garantizar que la selección de ejemplares es de calidad, es necesario una buena coordinación con la biblioteca del municipio para dotar las aulas, en el Anexo 2 se encuentra la relación de los ejemplares seleccionados para cada proyecto.

Por otra parte, queríamos que esta Situación de Aprendizaje recogiera aquellas actividades que habíamos establecido desde hacía unos años en nuestro ciclo, como las cajas de aprendizaje sobre los insectos que desde hacía dos cursos se empleaban como recurso educativo en segundo de ciclo inicial. Es por eso, que el segundo proyecto que realizan los alumnos de segundo, consiste en la realización de los retos que encontrarán en cinco cajas temáticas sobre diferentes insectos: hormiga, abeja, mariposa, mariquita y oniscidea, conocido por los alumnos como «bicho bola» (el único que no es propiamente un insecto y deberán darse cuenta ellos). Cada caja contiene unas tarjetas donde encontrarán información relevante sobre el insecto que están trabajando, algunos álbumes ilustrados con contenido para recabar información, tarjetas con los diferentes retos que se les plantean, el material que necesitan para realizar las propuestas y unas fichas de trabajo para recoger las respuestas a los retos.

El aprendizaje mediante las cajas de aprendizaje es una propuesta en la que se trabajan unos saberes concretos a partir de unas instrucciones que el alumnado tiene que seguir de manera autónoma y cooperativa. Las cajas se originan con un reto, partiendo de un eje en concreto que tienen que desarrollar y están pensadas para trabajar de manera competencial. Los beneficios de esta metodología se encuentran

en el hecho de ofrecer al alumnado un aprendizaje más significativo y promover la investigación, la experimentación, la manipulación, el conocimiento, la autonomía, y, en general, la adquisición de las competencias a partir del aprendizaje cooperativo y entre iguales. La importancia del aprendizaje cooperativo es, tanto el proceso de ayuda mutua entre los participantes, como el esfuerzo continuado de todos ellos por resolver conjunta y coordinadamente un problema y construir conocimiento común y compartido (Mayordomo y Onrubia, 2016).

En paralelo, la escuela Arquitecte Jujol forma parte del Programa de Escuelas verdes (Mediambient i sostenibilitat, s.f.), distintivo que tiene como objetivo primordial fomentar el respeto y el cuidado del entorno a través de la educación ambiental, alineándose así con los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por las Naciones Unidas (2020). Este programa se convierte en una herramienta valiosa para integrar la sostenibilidad en la vida escolar y promover prácticas responsables hacia el medio ambiente. Nuestro centro cuenta con un espacio exterior privilegiado que se utiliza como un recurso educativo fundamental. Este espacio ofrece diversos rincones que permiten al alumnado estar en contacto con la naturaleza, brindándoles la oportunidad de experimentar, analizar y observar la flora y la fauna que habita en el entorno local. Además, se desarrollan proyectos transversales que abarcan desde la educación infantil hasta primaria, asignando a cada ciclo un área específica como herramienta pedagógica: educación infantil la mitad del huerto; ciclo inicial un bancal del huerto, el hotel de insectos y el jardín de las mariposas; ciclo medio el gallinero y un bancal y ciclo superior otro bancal y el compostador. Es por eso que, dentro de los proyectos que diseñamos para la Situación de Aprendizaje, quisimos añadir el uso del entorno que corresponde a nuestro ciclo, como parte integral de nuestro compromiso con la educación ambiental y el desarrollo sostenible.

2. APRENDIZAJE COMPETENCIAL

Con el desarrollo del nuevo Decreto 175/2022, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2022) resalta el aprendizaje competencial hacia un tipo de aprendizaje profundo y funcional en el que lo aprendido puede ser utilizado en contextos diferentes, perdura a lo largo del tiempo, permite tomar decisiones y resolver problemas. Las competencias adquiridas en el ámbito educativo resultan del uso integrado de los diferentes saberes (conocimientos, procedimientos o destrezas y actitudes). Son transferibles y pueden ser aplicadas en diferentes ámbitos de la vida, incluido el personal, profesional y social. En resumen, el aprendizaje competencial es un enfoque educativo que prepara a los alumnos para la vida real.

Dicho esto, el aprendizaje competencial, no solo se trata de adquirir conocimientos, sino de desarrollar habilidades prácticas y aplicables que preparan a los alumnos en distintos aspectos de la vida del alumnado para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Es un enfoque que promueve el desarrollo integral de los estudiantes y los capacita para ser ciudadanos activos, críticos y competentes en una sociedad en constante cambio.

El Departament d'Educació (2022) presenta el nuevo currículum como una oportunidad para aprender con sentido, pero surge la pregunta crucial: ¿qué implica realmente aprender con sentido? La respuesta se encuentra en el enfoque del aprendizaje competencial y significativo, porque cuando las aulas abren sus puertas y se aproximan a los retos que les plantea la vida real, los alumnos responden a los principales problemas que su entorno les está ofreciendo.

Uno de los elementos que es crucial para el aprendizaje competencial es la evaluación, la cual el Decreto 175/2022 está integrada dando importancia y promoviendo la implicación y el compromiso

del alumnado, facilitando la autorregulación, la metacognición y el trabajo colaborativo. Como indica el Departament d'Educació (2024), la evaluación, tiene que permitir que tanto los docentes (la evaluación formativa) como los alumnos (evaluación formadora) puedan identificar los avances, las dificultades y los errores que surgen a lo largo de todo el proceso educativo y tomar decisiones oportunas para adquirir las competencias. Con estas finalidades, el alumnado tiene que conocer los objetivos de aprendizaje y los criterios y procedimientos con los que se le evaluará. Como resalta Sanmartí (2007), el reto es que la evaluación sea gratificante y solo lo será si sirve para aprender. Desde muy pequeños, los niños ya son evaluados y detrás de esta evaluación hay sentimientos. Si todo lo hacen bien, ningún problema, pero si no podemos hacer dos cosas: conseguir que se frustren o empoderarlos para que puedan y quieran mejorar.

3. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: LA CÁPSULA DEL TIEMPO

3.1. Objetivos generales para crear la situación de aprendizaje

Los objetivos docentes que se persiguen con la situación de aprendizaje diseñada quedan recogidos en la figura 1.

Figura 1. Objetivos generales de la situación de aprendizaje



Fuente: autoras.

3.2. Contextualización del centro y las aulas

Como se ha dicho, la propuesta de situación de aprendizaje se ha diseñado para llevar a cabo en la Escuela Arquitecte Jujol (www.escolaarquitectejujol.cat), se encuentra ubicada en un entorno rural cerca de la ciudad de Tarragona, en el pueblo Els Pallaresos, un municipio que tiene alrededor de 5.000 habitantes. Este pueblo se caracteriza por estar compuesto principalmente de urbanizaciones de construcción reciente, lo que significa que la mayoría de los alumnos matriculados en el centro deben desplazarse en vehículos debido a la extensa zona de influencia.

Las familias que componen la comunidad escolar son mayoritariamente de clase media y hablan tanto catalán como castellano. En términos de diversidad cultural, es importante señalar que no se observa la misma diversidad que en otros centros de la provincia y del país.

La escuela, de titularidad pública, está bajo la dependencia del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Se trata de un centro educativo de una línea, que abarca desde la educación infantil hasta la primaria. El hecho de que la escuela sea de una sola línea permite que, en educación infantil, los alumnos están agrupados por multiniveles. Esto posibilita una interacción más rica y diversa entre el alumnado de diferentes edades, fomentando la colaboración, el aprendizaje entre iguales y la construcción de relaciones sociales más amplias dentro del entorno escolar. Tal como indican Schultz y Turnbull (1984), el diseño de actividades multinivel es una estrategia que fomenta la inclusión de todo el alumnado en su aula ordinaria. Constituye una forma de atender a la diversidad del aula, ya que permite que cada alumno y alumna encuentre actividades acordes a su nivel de competencia curricular, bajo el desarrollo del mismo contenido y parten de la premisa que un único diseño de lección debe servir para enseñar a todo el alumnado del aula.

La situación de aprendizaje que presentamos se desarrolla en los grupos de ciclo inicial: 1.º y 2.º. El grupo de 1.º está compuesto por un total de 20 alumnos y el de 2.º por 21.

En cuanto a las características generales que definen al alumnado, cabe decir que son dos grupos que provienen de tres aulas de educación infantil diferentes, por lo que se han unido como grupo unitario cuando han empezado la etapa de primaria. Están acostumbrados a trabajar siguiendo metodologías activas, de rincones y talleres de aprendizaje (Departament d'Educació, 2017). El uso de talleres de aprendizaje como estrategia metodológica y ordenadores ofrece la posibilidad de poner al alcance de los niños y niñas propuestas estimulantes, ricas y variadas que previamente han sido diseñadas. Esto nos va a permitir captar el interés del alumnado a partir de la experimentación, la manipulación y el juego, así como generar preguntas clave en el funcionamiento de los ambientes de aprendizaje de libre circulación (*Revista Infància*, 2019).

En el momento que tienen que desempeñar una actividad se muestran colaboradores y activos y se esfuerzan en realizar las propuestas de manera autónoma. Esto es muy positivo para seguir trabajando por proyectos en primaria, pero muestran dificultades cuando se genera un debate o conversación de grupo, ya que les cuesta escucharse entre ellos.

Es importante resaltar que la mayoría de los estudiantes en ambos grupos han asistido a la escuela desde educación infantil, lo que les ha proporcionado una sólida base en expresión oral y escrita en catalán y castellano. Además, se evidencia un fuerte vínculo afectivo entre el alumnado, manifestando una buena relación interpersonal y una disposición constante para ayudarse mutuamente en caso de dudas durante las actividades diarias.

3.3. La cápsula del tiempo: contexto, reto y punto de partida inicial dentro del ámbito de la Educación Primaria

Salvador Vidal es un personaje ficticio que escribe un correo electrónico al Ayuntamiento del municipio. En su mensaje, solicita la búsqueda de una cápsula del tiempo que enterró justo antes de emigrar a México con su familia, siendo un niño, tras el estallido de la Guerra Civil en España, en 1937. Salvador expresa su deseo de conocer el estado actual de la cápsula. Ante la sospecha de que las coordenadas proporcionadas por Salvador corresponden a nuestra zona escolar, el Ayuntamiento reenvía el correo electrónico. Dado que Salvador enterró la cápsula con 6 años, el Ayuntamiento decide dirigir la búsqueda a los alumnos de ciclo inicial.

Tal y como se definen las situaciones de aprendizaje, estas deben partir de un contexto y proponer un reto (Departament d'Educació, 2024, primer párrafo), que en nuestro caso se refiere a dar respuesta a la

petición de Salvador (anexo 1), encontrar su caja y, a partir de aquí, ponernos en contacto con él y estudiar cada objeto de manera individual como punto de partida de cada uno de los proyectos que realizaremos a lo largo del ciclo.

Esta situación no solo plantea un desafío para el alumnado, sino que también se pretende fomentar su motivación frente al aprendizaje a través de la sorpresa y la curiosidad. El misterio de la cápsula del tiempo enterrada por Salvador cuando tenía seis años servirá como un punto de partida emocionante para iniciar un viaje de aprendizaje (imagen 1).

Imagen 1. Los alumnos escuchan con atención las palabras de Salvador y muestran su entusiasmo por embarcarse en esta aventura



Fuente: autoras.

La carta hace que nos traslademos a otro emplazamiento del pueblo, junto a La Casa Bofarull (1933), una antigua masía patrimonio del pueblo (<http://www.casabofarull.com/esp/>). Éste será nuestro punto de partida. Una vez allí, ubicamos dónde está cada punto cardinal para poder seguir las coordenadas que nos indica la carta (imagen 2). Con la ayuda de la Rosa de los Vientos que hay dibujada en el suelo y las indicaciones que Salvador había anotado en la carta: «la caja la enterré en un sitio a 326 metros, dirección este, desde La Casa Bofarull» (anexo 1).

Imagen 2. Los alumnos señalan dónde está cada punto cardinal



Fuente: autoras.

Siguiendo dichas coordenadas, los alumnos logran localizar la cápsula del tiempo en el huerto de nuestra escuela (imagen 3). Tras cavar a unos 30 centímetros de profundidad, encuentran una caja metálica visiblemente desgastada por el paso del tiempo (imagen 4).

Imagen 3. Excavación en busca de la cápsula del tiempo



Fuente: autoras.

Imagen 4. Alumnas observando el hallazgo



Fuente: autoras.

Una vez recuperada la cápsula, la llevamos al aula y pedimos a los alumnos que especulen sobre qué cosas creen que guardó Salvador cuando tenía su edad, antes de marcharse del pueblo (imagen 5). Realizamos una lluvia de ideas, las docentes registramos las sugerencias de los estudiantes. En el caso del grupo de 1.º lo realizamos únicamente de manera oral (imagen 6), el grupo de segundo lo hacen tanto de manera oral (imagen 7) como escrita, en la imagen 9 encontramos la hipótesis de uno de los alumnos.

Imagen 5. Volvemos al aula con la caja



Fuente: autoras.

Imagen 6. Lluvia de ideas colectiva de los alumnos de 1.º sobre qué creen que puede haber dentro de la caja



¿QUÉ CREES QUE GUARDÓ EN LA CAJA SALVADOR?

- juguetes suyos
- ordenadores... ¿ya existían?
- dinero, el € no existía, serían pesetas.
- un escudo que hiciera para la guerra
- un collar
- una espada pequeña
- un mineral
- un gorro
- unas gafas
- flores secas
- dibujos

Fuente: autoras.



Imagen 7. Hipótesis de los alumnos de 2.º sobre qué creen que puede haber dentro de la caja



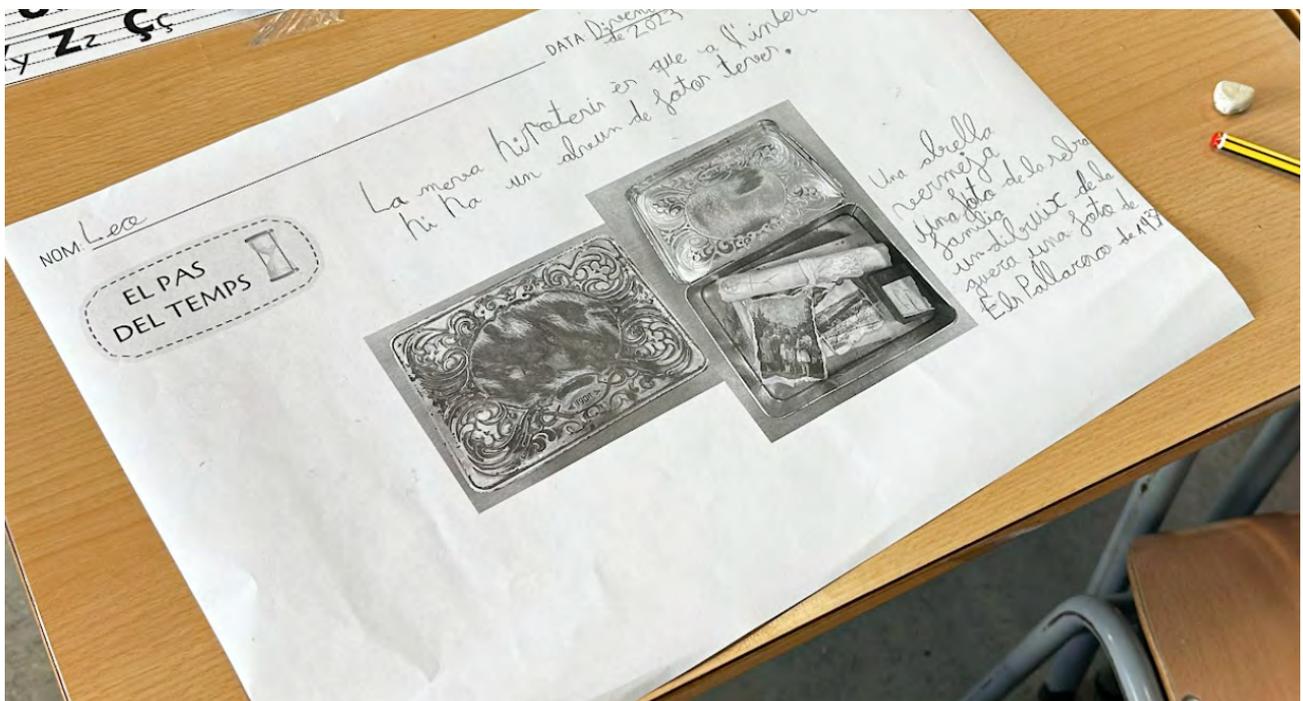
¿QUÉ CREES QUE GUARDÓ EN LA CAJA SALVADOR?

- Dinero (pesetas)
- Foto suya de pequeño
- Juguetes viejos
- Objeto especial o valioso para él
- Un peluche
- Ropa
- Fotos de sus amigos
- Reloj
- Monedas de chocolate
- Algun diente que se le ha caído
- Joyas de su madre
- Fotos de sus padres
- Brújula
- Animal
- Foto de sus abuelos
- Álbum de fotos suyas
- Álbum de sus recuerdos
- Un objeto de la guerra

Fuente: autoras.



Imagen 8. Hipótesis de un alumno de 2.º sobre qué cree que puede haber dentro de la caja y lista de los objetos encontrados



Fuente: autoras.

Finalmente, después de abrir la caja con gran expectación, observamos detenidamente cuáles fueron los recuerdos importantes que este niño decidió enterrar por si algún día volvía a Pallaresos (imagen 9) y hacemos hipótesis con ellos (imagen 8). ¿Coinciden con las ideas que habíamos escrito previamente? ¿Son objetos que ellos también hubieran enterrado si se encontraran ahora en la situación que vivió aquel niño?

Imagen 9. Los alumnos observan con detenimiento los objetos de la caja



Fuente: autoras.

La cápsula del tiempo contiene: una caja con tres dientes de leche (reales), una cajita con figuras de animalitos, dibujo de Salvador (detrás pone que tenía 6 años cuando lo hizo), dibujo de un bombardeo en la Rambla de Tarragona hecho por el propio niño, fotografía de su familia, fotografía de Salvador con tres años, fotografía de los viñedos del pueblo, portada del *Diario de Tarragona* del 26 de junio de 1937 y abeja conservada en resina (imagen 10). Tanto la imagen del niño como la de la familia son fotografías reales, el resto son recreaciones, imprimidas y tratadas para recrear documentos castigados por el paso del tiempo, como los dibujos y la portada del periódico, están envejecidos y «manchados» con café para dar un semblante más antiguo.

Imagen 10. Objetos que contiene la cápsula de Salvador



Fuente: autoras.

Cada uno de esos objetos brindará a los alumnos la oportunidad de descubrir y adquirir nuevos conocimientos, todo ello mientras trabajan de manera competencial. Cada elemento de la cápsula servirá como punto de partida para explorar diferentes áreas de aprendizaje de manera integrada y significativa (Ausubel, 1960).

3.4. Los diferentes proyectos que engloba la situación de aprendizaje

La presente Situación de Aprendizaje contribuirá principalmente a adquirir las competencias específicas del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, creando un ámbito conjuntamente con las competencias del área de Lengua Catalana y Literatura, Matemáticas, Educación Artística, Inglés y Educación Física. En la tabla 1 se detallan las competencias específicas de las distintas áreas que configuran este ámbito.

Tabla 1

Competencias específicas de cada área seleccionando en qué proyecto se trabajan

Conocimiento del medio natural, social y cultural		PROYECTOS				
		1	2	3	4	5
C1	Seleccionar y utilizar dispositivos y recursos digitales de forma responsable y eficiente para buscar información, comunicarse y trabajar colaborativamente y en red y crear contenidos según las necesidades digitales del contexto.					
C2	Plantearse preguntas sobre el mundo, aplicando las distintas formas de razonamiento y métodos del pensamiento científico, para interpretar, responder y predecir los hechos y fenómenos del medio natural.					
C4	Plantearse preguntas sobre el mundo, aplicando las distintas formas de razonamiento y métodos del pensamiento científico, para interpretar, responder y predecir los hechos y fenómenos del medio natural.					
C6	Analizar críticamente las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno integrando las vertientes social, económica, cultural, tecnológica y ambiental definidas en los objetivos de desarrollo sostenible, a fin de promover la capacidad de afrontar los problemas, aportar soluciones y actuar de forma individual y colaborativa en su resolución, poniendo en práctica hábitos de vida y de consumo responsable y sostenible.					
C7	Observar, detectar, comprender e interpretar cambios y continuidades del medio natural, social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos que permiten entender el presente e imaginar futuros posibles.					
C8	Reconocer, valorar y defender la diversidad y la igualdad de género reflexionando sobre cuestiones éticas y mostrando empatía y respeto, a fin de construir una sociedad diversa y equitativa y contribuir al bienestar individual y colectivo ya la consecución de los valores de los derechos humanos.					

Lengua Catalana y Literatura		Situaciones de aprendizaje				
		1	2	3	4	5
C2	Comprender e interpretar textos orales y multimodales, e identificar el sentido general y la información más relevante, valorando, de forma progresivamente autónoma, aspectos formales y de contenido básicos para construir conocimiento, formarse una opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.					
C3	Producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales variadas, con autonomía, para expresar ideas, sentimientos, emociones y conceptos, construir conocimiento y establecer vínculos personales.					
C4	Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información implícita y explícita, y realizando, de forma progresivamente autónoma, reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para construir conocimiento, y responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.					
C5	Producir textos escritos y multimodales, con adecuación, coherencia y cohesión, y aplicando estrategias elementales de planificación, redacción, revisión, corrección y edición, con regulación de los iguales y autorregulación progresivamente autónoma y atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de forma informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.					
C6	Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de diversas fuentes, de forma planificada y de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad, reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación y adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual, pero transformar esta información en conocimiento y comunicar la de forma creativa.					
C7	Seleccionar y leer de forma autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y gozar de la dimensión social de la lectura.					
C8	Leer, interpretar y analizar, de forma progresivamente autónoma, obras o fragmentos literarios adecuados, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para reconocer la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para la creación de textos de intención literaria.					
C10	Utilizar un lenguaje no discriminatorio y desterrar los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso eficaz, ético y democrático del lenguaje, y poner al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, las propias prácticas comunicativas.					

Matemáticas		Situaciones de aprendizaje				
		1	2	3	4	5
C2	Resolver problemas, aplicando diferentes técnicas, estrategias y formas de razonamiento, para explorar y compartir diferentes formas de proceder, obtener soluciones y asegurar su validez desde un punto de vista formal y en relación con el contexto planteado y generar nuevas preguntas y retos .					
C5	Utilizar conexiones entre distintas ideas matemáticas, así como identificar las matemáticas implicadas en otras áreas o con la vida cotidiana, interrelacionando conceptos y procedimientos para interpretar situaciones y contextos diversos.					
C6	Comunicar y representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos y resultados matemáticos utilizando el lenguaje oral, escrito, gráfico, multimodal, en distintos formatos y con la terminología matemática adecuada, para dar significado y permanencia a las ideas matemáticas.					

Educación artística		Situaciones de aprendizaje				
		1	2	3	4	5
C1	Descubrir propuestas artísticas de diferentes culturas, épocas y estilos, mediante la percepción y la ciencia, para desarrollar la curiosidad, el respeto y el disfrute.					
C3	Experimentar y crear con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales y multimodales, mediante actividades y experiencias que incorporen el aprendizaje autorregulado para expresar y comunicar conocimientos, ideas, sentimientos y emociones.					
C4	Diseñar, elaborar y difundir creaciones culturales y artísticas colaborativas, asumiendo distintos roles, poniendo en valor el proceso, para desarrollar la creatividad, el sentido de pertenencia y llegar a un resultado final.					

Fuente: autoras.

Tabla 2

Tratamiento de las competencias transversales según el Decreto 175/2022
y los vectores clave

Tratamiento de las competencias transversales	
Competencia ciudadana	Mediante las reflexiones y los diálogos que se generan en el aula sobre las implicaciones que generan los alumnos en sus acciones. Por ejemplo, mediante la conservación de la biodiversidad, el alumnado adopta hábitos de vida más sostenibles y contribuyen activamente a la protección de la naturaleza, tanto a nivel local como global.
Competencia emprendedora	A partir de los retos que se proponen en las distintas situaciones de aprendizaje, el alumnado estimulará la competencia y podrá promover su capacidad de identificar problemáticas y retos, para poder proponer soluciones innovadoras potenciando así su competencia emprendedora.
Competencia personal, social y de aprender a aprender	Durante la lectura de los cuentos, los alumnos se exponen a una variedad de emociones, ideas y comportamientos personales, los cuales pueden generar reflexión y conciencia sobre sus propias experiencias. A través de la comprensión de los personajes y las situaciones, pueden identificarse con los sentimientos expresados y adquirir estrategias para gestionarlos. Esta actividad ofrece una oportunidad para la autorreflexión y el desarrollo de la conciencia emocional. Además, la lectura de cuentos también promueve la empatía y la comprensión de las emociones y experiencias de los otros. Mediante la identificación con los personajes y la interacción con los temas tratados en los cuentos, los alumnos pueden aprender a reconocer y respetar las perspectivas y sentimientos de los otros. Esto puede favorecer la participación activa en discusiones de grupo y fomentar el trabajo cooperativo para comprender mejor los mensajes y las moralidades de los cuentos. En definitiva, esta actividad puede contribuir al desarrollo de habilidades sociales, como la colaboración, la comunicación y la resolución de conflictos, dentro de un marco de aprendizaje compartido.
Competencia digital	A partir del uso de distintas herramientas digitales para expresar sus ideas o conocimientos, el alumnado aprende a manejar distintos formatos y a reelaborar contenidos digitales de manera creativa e innovadora. Además, utilizan plataformas como Classroom para trabajar de manera colaborativa. Mediante estas herramientas construyen nuevos conocimientos, comunican sus ideas, trabajan colaborativamente, comparten datos y contenidos en un entorno seguro y supervisado. Esto implica una actitud abierta y responsable en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, demostrando habilidades para la colaboración y la comunicación en el entorno digital.

Vectores clave

A lo largo de la Situación de Aprendizaje trabajamos de manera globalizada los diferentes vectores clave que nos indica el currículum para conseguir una sociedad más democrática, justa, inclusiva, donde la igualdad de oportunidades sea real y para todos (Departament d'Educació, 2022).

1. *Aprendizaje competencial*: llevamos a cabo situaciones de aprendizaje transversal, globalizadoras, significativas y relevantes. Los proyectos que promovemos son significativos para nuestro alumnado, resuelven problemas de manera colaborativa y así refuerzan su autoestima, autonomía y responsabilidad.
2. *Perspectiva de género*: las docentes estamos sensibilizadas con la coeducación y la educación afectivo sexual, potenciamos las capacidades de los alumnos sin discriminación de género y abrimos debates con los alumnos sobre el respeto a la diferencia, la equidad y los prejuicios de género, por ejemplo en el primer proyecto, donde comparamos los juegos de nuestros abuelos y abuelas y a qué jugamos ahora.
3. *Universalidad del currículum*: reconocemos la diversidad del alumnado, identificando sus fortalezas, capacidades y habilidades. Valoramos sus progresos, buscamos la participación de todos en los debates de aula y tenemos en cuenta sus propios intereses cuando diseñamos las actividades.
4. *Calidad de la educación de las lenguas*: potenciamos el enfoque comunicativo a lo largo de toda la Situación de Aprendizaje siendo conscientes que nuestra competencia comunicativa y lingüística es el modelo para nuestros estudiantes. Además, les proporcionamos obras literarias con modelos de lengua de calidad.
5. *Ciudadanía democrática y conciencia global*: fomentamos la participación de todo el grupo en la vida del aula y que cada alumno adopte un posicionamiento argumentado ante las opiniones variadas del resto. Proponemos a nuestros alumnos que se hagan preguntas y se cuestionen sus creencias y las decisiones que toman.
6. *Bienestar emocional*: intentamos crear un clima de aula que favorezca la resolución dialogada de los conflictos y donde los alumnos puedan expresar sus emociones y opiniones con confianza en el adulto y en sus compañeros.

Fuente: autoras.

Como hemos comentado anteriormente, esta situación de aprendizaje recoge cinco proyectos diferentes para ciclo inicial, tres para realizarlos en el primer curso y dos más para el segundo. Cada uno de ellos se inicia con la observación más detenida de uno de los objetos de la caja de Salvador. A continuación, relatamos cómo enfocamos cada uno.

Tabla 3

Proyectos desarrollados en el primer curso, juntamente con el objeto y el producto final que el alumnado llevará a cabo

Primer curso		
Primer trimestre		
Objeto del que partimos	Proyecto	Producto final
Fotografía de la zona en los años 30	La escuela	Plano de la habitación del alumno
Desarrollo del proyecto		
<p>A partir de la imagen de los años 30 de la escuela, los alumnos empiezan a pensar en cómo era Pallaresos en aquella época. Salvador nos dice en la carta que vive cerca de la iglesia. ¿Qué otros edificios había entonces? ¿Qué hacía Salvador? ¿Iba a la escuela, a qué jugaba? Investigamos sobre cómo era la escuela por aquel entonces y a que jugaban aquellos niños. Para recabar información, además de buscar en internet, les preguntamos a nuestros abuelos (la gente mayor que conocen los alumnos) y escribimos al propio Salvador, que nos contesta muy amablemente. Comparamos los juegos actuales con los antiguos (y jugamos a algunos de ellos). Reflexionamos sobre las diferencias entre los de nuestras abuelas y nuestros abuelos (poco coeducativos). Por otro lado, nos centramos en nuestra escuela, donde está situada, quien es el hombre que le da su nombre, el plano de la escuela, las calles adyacentes y los diferentes colectivos de la comunidad educativa que nos encontramos en ella. Este proyecto contribuirá a adquirir competencias de las áreas de lengua catalana y literatura, educación física y matemáticas.</p>		
Segundo trimestre		
Objeto del que partimos	Proyecto	Producto final
Caja con dientes y dibujo de Salvador de él mismo	El cuerpo	Menú saludable
<p>A partir de los dientes de leche de la cápsula del tiempo los alumnos empiezan una conversación sobre los dientes que se les han caído, juegan a adivinar en qué lugar de la boca estaban los dientes que se le cayeron a Salvador... La docente es aquí donde introduce el primer libro de la Colección de Genichiro Yagyu, Dientes. Este proyecto se centra en la observación, análisis y la investigación del propio cuerpo y de los cinco sentidos. Como producto final, crearán un menú saludable que promueva hábitos alimentarios saludables y que permitan extraer conclusiones sobre la importancia de una alimentación equilibrada para el desarrollo del cuerpo. Además de llegar a este conocimiento, se contribuirá a adquirir las competencias del área de lengua catalana y literatura, matemáticas y educación artística.</p>		
Tercer trimestre		
Objeto del que partimos	Proyecto	Producto final
Animales en una cajita de madera	Los animales	Lapbook-resumen de los animales
<p>A partir de la cajita de madera con animales que encontramos en la cápsula del tiempo, empezamos con una conversación de grupo sobre qué animales aparecen y si hay algún modo de clasificarlos o agruparlos. ¿Creen que faltan tipos de animales por añadir a la clasificación?</p> <p>Aquí empieza la investigación sobre tipos de animales que podremos realizar con la ayuda de los libros de conocimientos sobre el tema. Se trabajará qué lugar ocupan los insectos dentro de los tipos de animales. Aprenderemos las características más importantes de los diferentes tipos de animales y las plasmarán en un Lapbook como producto final.</p> <p>Además de trabajar las competencias específicas de conocimiento del medio, también se adquirirán competencias del área de lengua catalana y literatura, matemáticas y educación artística.</p>		

Fuente: autoras.

Tabla 4

Proyectos desarrollados en el segundo curso, juntamente con el objeto y el producto final que el alumnado llevará a cabo

Segundo curso		
Primer trimestre		
Objeto del que partimos	Proyecto	Producto final
Fotografía de Salvador con 3 años y fotografía de la familia de Salvador	La familia	Línea de la vida y el árbol genealógico de su propia familia
<p>A partir de las fotografías que encontramos en la cápsula del tiempo, iniciamos una conversación haciendo hipótesis sobre quién creen que salen en ellas. Los alumnos pueden escribir a Salvador para explicar sus hipótesis y que él les pueda dar más información. Este es el inicio del proyecto, que les llevará a aprender sobre su propia historia, las etapas de la vida, los tipos de familia y la creación de su propio árbol genealógico, que expondrán a sus compañeros del aula.</p> <p>Además de trabajar las competencias específicas de conocimiento del medio, también se adquirirán competencias del área de lengua catalana y literatura, matemáticas y educación artística.</p>		
Segundo y tercer trimestre		
Objeto del que partimos	Proyecto	Producto final
Abeja conservada en resina	Los insectos	Hotel de insectos
<p>A partir de la observación de la abeja que nos encontramos en la cápsula del tiempo, se iniciará una conversación con el alumnado, preguntándoles si saben de qué insecto se trata, en que se fijan para saberlo, que otros insectos podría haber guardado Salvador... Junto al huerto de nuestra escuela tenemos instalado un hotel de insectos, ¿realmente hay insectos? ¿Por qué no los hay? ¿Podríamos hacer alguna cosa para que nos visitaran más insectos?</p> <p>En este momento se iniciará la investigación e implementación de estrategias para atraer especies de insectos a su hotel, así como crear un entorno favorable para que puedan habitar y desarrollarse en él. Como parte de este proyecto se creará un herbolario para promover la biodiversidad del huerto. Finalmente, podrán realizar cambios en el hotel de insectos para fomentar que se pueda llenar de ellos.</p> <p>Además de trabajar las competencias específicas de conocimiento del medio, también se adquirirán competencias del área de lengua catalana, matemáticas y educación artística.</p>		

Fuente: autoras.

Para cada proyecto nos planteamos ya desde un principio cuál sería el producto final que haríamos en cada uno de ellos. Cuando los alumnos finalicen al completo los 5 proyectos realizarán el reto final de la situación de aprendizaje, que será crear su propia cápsula del tiempo y enterrarla dentro de la zona escolar.

Tabla 5

Perspectiva de género, ODS y PEC

Elementos para la perspectiva de género

A partir de la educación literaria se permite trabajar uno de los vectores clave que requiere el nuevo Decreto: coeducación y a la perspectiva de género: todas las sesiones se introducen con un libro infantil (anexo 2) que permite analizar los estereotipos y reflexionar sobre la igualdad entre los sexos, observando y manteniendo una conversación en torno a los estereotipos. Por ejemplo, los animales protagonistas fuertes y mayores suelen ser masculinos y los pequeños y sensibles femeninos. De esta forma se pretende que el alumnado genere una actitud crítica hacia los roles y estereotipos de la sociedad ante situaciones cotidianas y cercanas.

Vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Con las actividades que promovemos a lo largo de los diferentes proyectos de los que consta esta Situación de Aprendizaje queremos concienciar sobre el conjunto de objetivos globales para proteger el planeta y trabajar para el desarrollo sostenible.

Imagen 11. Objetivos de Desarrollo Sostenible



Fuente: Naciones Unidas.

Proyectos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
La escuela																	
El cuerpo																	
Los animales																	
La familia																	
Los insectos																	

Vinculación con el Proyecto Educativo de Centro (PEC)

Los valores que marcan el camino de la escuela son distintos, por una parte, el PEC fomenta un ambiente de respeto, diversidad de pensamiento y creencias. La coeducación tiene un pilar fundamental y donde los estereotipos de género no tienen lugar. Para darle la importancia que se merece, una buena manera de trabajar este aspecto desde las aulas es a partir de los cuentos coeducativos. Es por eso que, en nuestro centro, el nombre de cada una de las clases se lo da un cuento de estas características. Al iniciar el curso, cada tutor propone a su grupo una selección de títulos y son los propios alumnos los que eligen el que más les gusta y a lo largo del curso lo trabajamos.

Por otro lado, promovemos la conciencia ambiental y la responsabilidad hacia el medio ambiente, enseñando e inculcando al alumnado la importancia de respetar la naturaleza y proteger nuestro entorno. En este sentido, la escuela trabaja de la mano con el Programa de Escuelas Verdes, como se ha nombrado anteriormente, un proyecto en el cual se afrontan retos de la sociedad actual para fomentar el respeto y el cuidado del entorno a partir de la educación ambiental integrada como eje transversal en el currículo.

Además, no solo se tiene en cuenta la adquisición de las competencias curriculares, sino que también el autoconocimiento profundo y la identidad propia de cada alumno. De este modo, son capaces de comprender mejor la sociedad y es esencial para su formación integral como individuos conscientes y empoderados.

Fuente: autoras.

3.6. Rol del maestro y del alumno

Entender los 7 principios del aprendizaje de la Taxonomía cognitiva de Bloom permite a la maestra adaptar sus estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta las motivaciones del alumnado, colocando al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, considerando las diferencias individuales, estimulando el esfuerzo y la superación personal, fomentando una evaluación continua y facilitando la conectividad horizontal (Dumont, 2010).

Por lo tanto, el/la docente asume un papel fundamental como guía, facilitador/a y mentor/a en todo el proceso de aprendizaje, proporcionando el apoyo necesario para que el alumnado pueda comprender los saberes fundamentales relacionados con la programación. Además, el/la maestro/a juega un papel clave en la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo y estimulante, implicando a todo el alumnado independientemente de su nivel de aprendizaje (Pérez y González, 2017).

Por otro lado, el/la maestro/a también asume el rol de mentor/a, ayudando a los/las alumno/as a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y creatividad. A través de discusiones guiadas, retroalimentación constructiva y reflexiones, el/la maestro/a inspira y guía al alumnado en su camino en el aprendizaje.

Para lograr todo lo mencionado anteriormente, es esencial que en el aula se comuniquen y se consensúen tanto los objetivos como los criterios de evaluación desde el inicio, potenciando así la autonomía y la responsabilidad del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

La metodología que hemos utilizado pone siempre al alumno como protagonista de su propio aprendizaje siempre bajo la guía y supervisión de los/las maestros/as, que orientan las conversaciones e interacciones de los alumnos, para reconducir cuando sea necesario y poder cumplir los objetivos curriculares que nos planteamos, como manifiesta Sanmartí (Departament d'Ensenyament, 2016), los maestros podemos revisar, pero solo puede corregir el que se equivoca, o como destaca Aubanell (Departament

d'Ensenyament, 2016), deja que el alumno haga su camino. No le robes el éxito de llegar a la solución por sus propios medios.

3.7. Metodologías utilizadas

La motivación es una asignatura todavía pendiente en el sistema educativo español, según Valle *et al.* (2010), la desmotivación académica es una de las cuestiones centrales explicativas de algunas situaciones problemáticas que se viven en los centros escolares. Como expone Martín (2015), si bien es cierto que la motivación dependerá de varios factores, uno de ellos sin duda es el desinterés hacia los contenidos que se enseñan en las clases mediante unas metodologías que han permanecido prácticamente iguales en los últimos años. Muchos/as docentes siguen centrando la dinámica de las clases en la transmisión y evaluación de los contenidos, contenidos prioritariamente teóricos y con pocas posibilidades de aplicación al mundo real.

Las metodologías que se asocian a la escuela tradicional se relacionan con los libros de texto y la memorización de contenidos, hechos que se alejan con la resolución de los retos, y donde el/la docente decide qué y cómo enseñar, y los estudiantes son receptores del conocimiento que facilita el libro de texto. Es necesario cambiar y rediseñar el planteamiento educativo y crear conexiones entre el mundo real y los saberes para fomentar el aprendizaje para toda la vida, así se potencia el «aprender a aprender» (Dvorak, 2012).

Como indica Castrillón (2007), el método de trabajo por proyectos se fundamenta en el análisis de problemas o situaciones propias del entorno del estudiante vistas como un todo, utilizando la información y las habilidades de diversas disciplinas. De esta manera, se dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de actividades con objetivos claros, dentro y fuera del aula de clase. El/la docente asume el rol de guía y orientador/a de los esfuerzos de aprendizaje de sus alumnos, en tanto que los estudiantes son participantes activos en la construcción del conocimiento (Álvarez *et al.*, 2010). Según Lacueva (2008), éstos se ponen de acuerdo, con la ayuda del/de la profesor/a, sobre una situación que persiguen investigar y, a continuación: planifican, desarrollan, discuten y, por último, comunican su trabajo generalmente por equipos.

Viñes (2014) resalta la importancia de enseñar las ciencias a través de la indagación permitía al niño aprender a partir de la experimentación en primera persona y cultivar su curiosidad innata. La indagación, por tanto, consiste en un aprendizaje a través de la interacción con los materiales, herramientas y el fenómeno a estudiar. La indagación es así, un proceso para la adquisición de conocimientos a partir de la exploración del medio. Comienza en el momento en que el alumno siente una cierta curiosidad e intriga sobre un fenómeno, tanto nuevo como de la vida cotidiana. El alumno interactúa con el mundo de forma científica, es decir, observándolo, haciéndose preguntas e hipótesis, prediciendo, investigando, interpretando y comunicando. Y precisamente, éstas son las fases que siguen los científicos en sus indagaciones. Este proceso se llama el «método científico» y juega un papel fundamental de ayuda a los niños en el desarrollo de las ideas científicas. A lo largo de la exploración de la cápsula del tiempo, se trabaja el concepto de hipótesis en muchos casos, por ejemplo, en el momento donde el alumnado se plantea por qué Salvador enterró una caja de metal y no de otro material.

Se llevó a cabo un experimento (imagen 12) en el que se sumergieron diversos elementos de plástico, metal, barro, cartón y vidrio dentro de una caja repleta de tierra, la cual fue gradualmente humedecida para simular condiciones de lluvia. El propósito era observar cómo estos materiales se comportan con el transcurso del tiempo. Previa a la experimentación, se formularon hipótesis, y después de dos meses, se evaluó si las predicciones realizadas eran acertadas mediante la observación de los resultados obtenidos.

Imagen 12. Método científico sobre el material de la cápsula



Fuente: autoras.

Acompañar el aprendizaje con un enfoque cooperativo rompe con la práctica de la enseñanza unidireccional, donde el docente es quien presenta y transmite los saberes, y los alumnos quien únicamente escucha y adquiere. Mediante el trabajo cooperativo, como resalta Riera (2011), se parte de las potencialidades de cada alumno y de cómo, en la interacción entre ellos, pueden llegar a resolver aquellas situaciones problemáticas planteadas, construyendo y profundizando en el aprendizaje de los conceptos que queremos que aprendan.

Para nosotras ha sido esencial tener una buena organización del alumnado en grupos muy bien definidos, donde todos tienen el mismo objetivo y trabajan de manera conjunta para dar respuesta a los retos que se les plantea. Alcántara (2011) señala que es esencial para trabajar en grupos cooperativos: tener unas normas claras y unas pautas adecuadas, realizar tareas conjuntas, el docente tiene el papel de guía y el alumnado tiene que ser empático para poder valorar el trabajo del resto de compañeros.

Por otro lado, la metodología *Philosophy for Children* (P4C) fomenta el uso del diálogo y el pensamiento crítico, comprendiendo cuestiones éticas y descubriendo el sentido de la experiencia. Tal como indica García (1996) la filosofía para niños (P4C) permite adentrarse en estas cuestiones, pues facilita aprender a pensar, a emitir juicios, a reflexionar sobre sí mismos y sobre su entorno. Se considera el diálogo en el aula una herramienta de desarrollo del pensamiento, a través de experiencias motivadoras o relatos.

3.8. Evaluación

Los estudiantes son evaluados según objetivos previamente establecidos y que son compartidos con ellos para garantizar su comprensión sobre la finalidad de cada actividad y qué aspectos serán valorados en su proceso de aprendizaje (Gardner, 2019). Tal como recomienda Sanmartí (2010), el alumnado percibe lo que es importante de aprender a partir de lo que el profesor valora, no tanto con palabras, sino cuando propone actividades concretas para evaluar aprendizajes y cuando aplica unos determinados criterios de evaluación.

Con el fin de garantizar una evaluación continua y significativa, se han identificado tres momentos clave: al inicio de la situación, durante (mediante evaluación formativa y formadora) y al final (Sanmartí, 2009).

Durante la evaluación inicial, se permitirá ver en qué punto se encuentra el alumno en referencia a los conocimientos previos. En referencia a la evaluación formativa, habrá una supervisión continuada del alumno mediante la observación y la realización de las actividades planteadas durante las sesiones. Se realizará, a partir de las observaciones en el aula, las preguntas directas y las correcciones de las tareas diarias. Otro punto importante a destacar es la evaluación formadora, donde periódicamente se pedirá al alumnado evaluaciones, autoevaluaciones, rúbricas, entre otros materiales para que el alumno haga el proceso de reflexión y metacognición. Finalmente, la evaluación sumativa, donde se engloba el resultado obtenido al final del proceso.

Todas las herramientas de evaluación propuestas están diseñadas para medir el nivel de desarrollo competencial del alumnado y se contextualizan de manera relevante dentro del marco de la situación de aprendizaje.

Es importante destacar que existe una estrecha relación entre las competencias clave, el perfil competencial deseado y los desafíos del siglo XXI, los cuales dan sentido a la situación de aprendizaje. Estas situaciones están diseñadas para abordar problemas y situaciones reales de la vida cotidiana.

Para llevar a cabo una evaluación competencial efectiva, se utilizan distintos instrumentos de evaluación a lo largo del curso permitiendo recoger y analizar información de manera integral, como señala Bergadà (2022).

Tabla 6

Instrumentos de evaluación, descripción y ejemplo

Instrumento	Descripción	Ejemplo
Preguntas abiertas (evaluación formativa)	A lo largo de toda la secuencia tienen mucho peso, ya que pueden servir para identificar conocimientos previos, regularlos o comprobar resultados del proceso de aprendizaje.	¿Qué creéis que guardó Salvador en su cápsula del tiempo? ¿Qué animales se encuentran en la cajita de madera? ¿Tienen alguna relación entre ellos?
Observación del aula (evaluación formativa)	Instrumento, que también se utiliza con mucha frecuencia, para realizar el seguimiento de conductas individuales y colectivas. Generalmente, a partir de una rúbrica.	Ejecución de las actividades propuestas a lo largo de los diferentes proyectos (anexo 3-A).
Portafolio individual (evaluación formadora)	A nivel individual, esta herramienta les permite reflexionar constantemente sobre su proceso de aprendizaje y consta de la recopilación de evidencias.	Conjunto de las actividades realizadas donde podemos observar el esfuerzo y el desarrollo de las actividades de cada alumno.
Mural de referencia (evaluación formadora)	Con el objetivo de recabar, resumir y comprobar toda la información del proyecto.	Mural de referencia con la información que vamos aprendiendo en el proyecto de los animales (anexo 3-B).
Rúbrica de autoevaluación (evaluación formadora)	Esta herramienta sirve para orientar al alumnado en el momento de realizar una tarea, sabiendo lo que se evaluará de ella. De un lado se encuentran los criterios de evaluación de una competencia y del otro los grados de aprendizaje de esta.	Rúbrica de autoevaluación del lapbook de los animales (anexo 3-C).
Autoevaluación (evaluación formadora)	Su función principal es para que el alumnado aprenda a evaluar de forma autónoma, de esta manera los alumnos serán los encargados de ir adquiriendo conocimientos y estrategias útiles para identificar los errores y dudas que se puedan generar.	Autoevaluación del proyecto de la familia para realizarla después de la exposición de su árbol genealógico (anexo 3-D). Diana de autoevaluación de las cajas de aprendizaje de los insectos (anexo 3-E).
KPSI (evaluación inicial y evaluación formadora)	Herramienta de evaluación para comprobar los conocimientos previos de nuestro alumnado sobre el objetivo de la actividad/proyecto y una posterior reflexión sobre el aprendizaje adquirido al acabarla.	Cuestionario KPSI sobre los insectos para valorar los conocimientos previos de los/las alumnos/as y más adelante para saber en qué punto se encuentran y así saber si es necesario reforzar o no el contenido (anexo 3-F).
Ticket de salida (evaluación formativa)	Preguntas que se les formulan al alumnado al finalizar la sesión para que las contesten y entreguen antes de abandonar el aula y así el docente asegura si se ha comprendido lo que se ha trabajado ese día.	Ticket de salida «¿Cuántas patas tiene un insecto?» (anexo 3-G).

Fuente: autoras.

4. CONCLUSIONES

Es el primer curso en que se está llevando a cabo esta Situación de Aprendizaje en las aulas; por ese motivo, los proyectos que la conforman se encuentran en continua revisión y mejora. El curso no ha finalizado, pero podemos sacar algunas conclusiones de cómo se ha ido desempeñando. Algunos aspectos en los que creemos que debemos buscar opciones para mejorarlos:

- Aunque ha sido una situación de aprendizaje elaborada y redactada en función de los proyectos que ya realizamos en ciclo inicial, algunas circunstancias del día a día en la escuela hacen que la programación se vea alterada cuando la llevas a la práctica. Un ejemplo es la temporalización de cada proyecto, ya que no siempre se acaban cumpliendo las sesiones que tienes previsto realizar, pueden surgir otras actividades de carácter esporádico y perder alguna sesión de proyecto (como excursiones o fiestas que se celebran en el centro), además de los días festivos.
- En algunas de las sesiones contamos con dos docentes dentro del aula y aprovechamos para realizar aquellas actividades donde el alumnado necesita más apoyo de los docentes, como la realización de las cajas de aprendizaje de los insectos o las salidas al exterior del centro. En el día a día en el centro no siempre es posible esta disposición de los maestros ya que si falta algún docente es posible que uno de nosotros deba ir a sustituirlo a otra clase.
- El hecho de trabajar en grupos en estas edades tan tempranas no es fácil para ellos, ya que muestran dificultades en respetar la opinión de los/las compañeros/as y llegar a acuerdos para la realización de las actividades, es por ello que necesitan acompañamiento para iniciarse con éxito en esta metodología, por ejemplo en el momento de usar las cajas de aprendizaje.
- Una parte importante dentro de cada proyecto es la conversación previa con el alumnado para centrar el punto de partida de cada proyecto y el resto de conversaciones grupales para ir generando el aprendizaje después de la realización de las actividades. Algunos/as alumnos/as son más introvertidos y es importante que el docente haga participar a todos, tanto a los que piden el turno de palabra rápidamente como los que necesitan que se les pregunte directamente para intervenir.
- El nivel de motivación de los/las estudiantes no siempre es regular, necesitan el factor sorpresa y tener un intercambio fluido de e-mails con Salvador para que sigan el hilo conductor de la Situación de aprendizaje. Si es así, la motivación de los alumnos hace que esperen con ganas a la próxima sesión del proyecto para poder continuar con la actividad y así lo manifiestan.

En lo referente a los aspectos positivos encontrados:

- Para los docentes es muy positivo contar con la programación de la Situación de aprendizaje a nivel de todo el ciclo para poder asegurarnos de todo lo que trabajan los alumnos, sobre todo en el área de conocimiento del medio y así no dejarnos elementos importantes.
- Un enfoque vivencial y significativo, junto con una evaluación integrada y formativa, promueve un desarrollo hacia un aprendizaje competencial que prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida real y ser ciudadanos activos y competentes para resolver los retos en una sociedad en constante evolución.
- Favorece al desarrollo del nivel de autonomía del alumnado, mucho más que otras metodologías más unidireccionales o tradicionales, tanto en el desarrollo de las actividades formativas como cuando realizan sus autoevaluaciones.
- El fomento del diálogo constante durante las actividades aporta una mejora en la comunicación oral del alumnado, así como en el respeto por las opiniones y aportaciones del resto de compañeros/as.

- Esta Situación de aprendizaje y los cinco proyectos que la componen están realizados sobre una programación viva, que está en constante mejora en función de los resultados que estamos consiguiendo a lo largo de este curso. Sin duda, a grandes rasgos, la valoración al respecto es muy positiva, pero siempre quedan aspectos que podremos seguir mejorando y siempre adaptándonos al grupo de alumnos que tengamos enfrente.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, M. D. (2011). Importancia del trabajo cooperativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 38, 1-8.
- Álvarez, P. (2017). Nuevas maneras de enseñar y aprender teoría de la educación en el EEES. Maletas educativas como recurso didáctico. *Profesorada. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 505-532. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59816>
- Álvarez, V., Herrejón Otero, V. del C., Morelos Flores, M., y Rubio González, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5251775>
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Bergadà, N. (2022). L'avaluació competencial i els instruments d'avaluació. <https://natibergada.cat/avaluacio-competencial-i-instruments-avaluacio/>
- Bettelheim, B., y Zelan, K. (2015). Aprender a leer. Crítica.
- Bonilla, E., Goldin, D., y Salaberria, R. (2008). Bibliotecas y escuelas retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento. Océano.
- Castrillón, C. (2007). Trabajo por proyectos, una experiencia significativa. *Revista docencia universitaria*. Vol. 8. 177-188. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/83/546>
- Chambers, A. (2015). Dime: los niños, la lectura y la conversación. Fondo de cultura económica de España.
- Dávila, P., y Naya, L. M. (2023). La «señal», un objeto de la escuela disciplinada y de la pedagogía del silencio. *Cabás*, 30, 19-36. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.28.69.003>
- Dvorak, R. (2012). Motivation towards learning: A study of Alberni District Secondary School's Project Based Learning Grade 9 Program [Tesis de Maestría, Vancouver Island University]. VIUSpace. <http://hdl.handle.net/10613/2011>
- Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2017). Despertem mirades al voltant de l'espai escolar. https://xtec.gencat.cat/web/.content/centres/espais_escolars/espais_mirada_estetica/documents/espais_mirada_estetica.pdf
- Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2022). Els sis vectors. <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educacio-basica/els-sis-vectors/>
- Departament d'Educació (2024). Situacions d'aprenentatge. <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educacio-basica/situacions-aprenentatge/>

- Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya (2016). L'alumne com a protagonista del seu aprenentatge. https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/curriculum/inf_pri/cape/2a_presentacio_-_18_3.pdf
- García, E. (Dir.) (1996). Teoría y práctica en el programa «Filosofía para niños». Ediciones de la Torre.
- Gardner, M. (2019). The Benefits of Sharing Our Planning With Students. <https://www.edutopia.org/article/benefits-sharing-our-planning-students>
- Lacueva, A. (2008). Integrar para educar mejor: posibilidades y exigencias. *Investigación en la escuela*, 66, 43-53.
- Llonch-Molina, N., y Parisi-Moreno, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo. una «vasulla». *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 10, 111-124. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2016/7>
- Martín-Piñol, C., Gil-Fernández, R, y Calderón-Garrido, D. (2021). Confluencias entre el objeto y la educación. Análisis de la maleta didáctica como elemento eficaz de diálogo entre la educación formal y no formal. *Artseduca*, 31, 163-178. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6065>
- Mediambient i sostenibilitat. (s.f.). Xarxa d'Escoles verdes. Generalitat de Catalunya. Recuperado el 20 de marzo de 2024, de https://mediambient.gencat.cat/ca/05_ambits_dactuacio/educacio_i_sostenibilitat/educacio_per_a_la_sostenibilitat/escoles_verdes/
- Naciones Unidas (2020). Objetivos del desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Negroponte, N. (1995). El mundo digital. Ediciones B. <https://users.dcc.uchile.cl/~cguatierr/cursos/INV/serDigital.pdf>
- Revista Infància* (2019, 28 de gener). Escola 3-6. Els ambients d'aprenentatge L'organització del temps, dels espais i dels materials. *Infància*, 224. Rosa Sensat. <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-224/els-ambients-daprenentatge-lorganitzacio-del-temps-dels-espais-i-els-materials/>
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 133-149. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>
- Roa, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica Estelí*, 63-75. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608>
- Pérez, C. V., y González, O. H. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-120. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150008/html/>
- Mayordomo, R. M., y Onrubia, J. (2016). El aprendizaje cooperativo (Vol. 389). UOC.
- Sanmartí, N. (2009) La evaluación vista como un proceso de autorregulación. En J. Gairin (coord.), *Nuevas funciones de la evaluación* (pp. 93-126). Ministerio de Educación.
- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Graó.
- Sanmartí, N. (2010). Avaluar és aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències. Generalitat de Catalunya. Actualitzat el 2020 per la Xarxa de CB.
- Santander, E. S., y Schreiber, M. J. (2022). Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4095-4106. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3378

- Schultz, J. B., y Turnbull, A. P (1984). *Mainstreaming Handicapped Students*. Allin & Bacon, Inc.
- Dumont, H., Instance, D., y Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. OECD.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121.
- Viñes, P. (2014). Introducción del método científico en el primer ciclo de primaria [Proyecto Final de Grado, Universidad de Burgos]. Riubu. <http://hdl.handle.net/10259.1/206>

6. ANEXOS

Anexo 1. Carta inicial de Salvador. Punto de partida de la situación de aprendizaje

Buenos días,

Mi nombre es Salvador Vidal i Recasens. Me pongo en contacto con usted por si me puede ayudar.

Tengo 92 años y actualmente vivo en Cancún (México). Nací en 1931, en Els Pallaresos, en una casa cercana a la Iglesia del pueblo.

Me gustaba mucho salir a jugar por las calles del pueblo; me pasaba el día observando el entorno, haciendo cabañas, jugando a bolos catalanes, entre otras muchas cosas.

Hasta que en 1937, debido a la guerra, tuve que marchar con mi familia a México.

Días antes de irme, decidí esconder una caja en un espacio del pueblo con la esperanza de poder desenterrarlo algún día, pero no ha podido ser así, ya que nunca más volví a Pallaresos.

Por eso, os escribo, porque me haría mucha ilusión poder recuperar esta caja con los objetos que había en el interior. La caja la enterré en un sitio a 326 metros, dirección el este desde la Casa Bofarull.

Me haría mucha ilusión que algún niño o niña de la edad en la que yo enterré la caja, pudiera desenterrarla.

Espero que le llegue este correo y me pueda ayudar.

Saludos,

Salvador Vidal i Recasens

Anexo 2. Bibliografía de los libros y álbumes ilustrados utilizados en el desarrollo de los diferentes proyectos

Libros del proyecto de la escuela

Hole, S. (2008). *El final del verano*. Kokinos.

Blanch, X., Espot, L. y Sena, A. (2021). *El menjador*. Animallibres.

- Llenas, Anna. El monstre de colors va a l'escola.
- Blanch, X., Espot, L. y Sena, A. (2019). El pati. Animallibres.
- Siegner, Ingo. (2014). El Petit drac Coco va a l'escola. La Galera.
- Veillé, É. (2015). Els secrets de l'escola: on van els mestres quan es pon el sol? Blackie Books.
- Denou, V. (2009). En Teo va a l'escola. Estrella Polar.
- Mathieu-Daudé, A. (2021). Escola de ratolins. Blackie Books.
- Sandoval, A. y Urberuaga, E. (2016). L'arbre de l'escola. Kalandraka Editora.
- Veldkamp, T. y Hopman, P. (2007). L'excursió. Libros del zorro rojo.
- Veillé, É. (2017). La mama va a l'escola. Blackie Books.
- Lamblin, C. (2002). La Sara no vol anar a l'escola. Baula.
- Carlain, N. y Le Goff, H. (2019). La tornada a l'escola dels animals. Baula.
- Cutbill, A. (2022). La vaca que va a anar a l'escola. Molino.
- Higgins, R. (2019). Los niños no se comen. Molino.
- Aguilar, L. y Neves, A. (2016). Orelles de papallona. Kalandraka Editora.
- Willems, M. (2021). El Colom ha d'anar a l'escola! Andana.

Libros del proyecto del cuerpo

- Yagyu, G. (2008): Costras. Media vaca.
- Yagyu, G. (2008): Agujeros de la nariz. Media vaca.
- Yagyu, G. (2008): Plantas. Media vaca.
- Yagyu, G. (2008): Tetas. Media vaca.
- Yagyu, G. (2008): Ombligo. Media vaca.
- Vo, N. Mamelles (2023). Joventud.
- Ben-Barak, I. y Frost, J. (2022). Aaah! Hi ha un esquelet dins teu! Takatuka.
- Ben-Barak, I. y Frost, J. (2020). No llepis aquest llibre! Està ple de gèrmens. Takatuka.
- Cottin, M. y Faria, R. (2008). El llibre negre dels colors. Libros del zorro rojo.
- Bestard, A. (2017). Què s'amaga dins del cos humà? Cossetania.
- Vaugelade, A. (2018). Com construir un germà gran. Un llibre d'anatomia i bricolatge. Joventud.
- Ardite Ovejero, M. (2022). Blanc. Joventud.
- Tolosa Sistere, M. (2023). La vida secreta dels pèls. Zahori.
- Tolosa Sistere, M. (2019). La vida secreta dels mocs. Zahori.

Libros del proyecto de la familia

- Asensio, A. (2016). El banc blau. Babulinka llibres.
- Heras, C. (2015). Avis. Kalandraka.
- Bonilla, R. (2020). Avis, piranyes i altres històries. Animallibres.
- Del Río García, V. (2021). De quina panxa vaig néixer jo?. El cep i la nansa.
- Sobral, C. (2022). El meu avi. Dimoni pelut.
- Altés, M. (2012). El meu avi. Macmillan.
- Rodríguez Juanes, E. (2013). El meu papa és el millor. Jaguar.
- Cerdà, M. (2018). Familiarium = Familiario = Familiari = Familiartean = o familiario. Comanegra.
- Oh! Mami Blue (2018). Familias. Somos libros.
- Díaz Reguera, R. (2022). Families de la A a la Z. Lumen.
- Fernández Méndez, F. (2019). Familias felices. Edicions Bellaterra.
- Bonilla Raya, R. (2017). Germans! Edicions Bromera.
- Di Gregorio, G. y Fernández, E. (2022) I si...? Norma.
- Dubuc, Marianne. (2017). Jo no sóc la teva mama. Juventud.
- De Paola, T. (2022). L'àvia de dalt i l'àvia de baix. Kalandraka.
- Bergua, A. (2010). L'àvia necessita petonets. Proteus.
- Morpurgo, M. (2022). La carta de l'avi. Andana.
- Higgins, R.T. (2019). Mama Bruce. Anaya infantil y juvenil.
- González, O. (2017). Un més. Kalandraka.
- Clegg, J. (2017). Una família per a la Marina. Blume.
- Roca, E. y Bonilla, R. (2019). Una gran familia. Bellascoa.

Libros para el proyecto de los insectos

- Bilbao, L. (2019). Bitxopoemes: i altres bèsties. Kalandraka Catalunya.
- Clotet, G. (2018). L'espera. Tramuntana.
- Figueres, E. (2019). Olor animal. Zahorí Books.
- Griffiths, A. (2019). El col·leccionista d'insectes. Miau.
- Hall, K. (2020). L'abella de la mel. Libros del Zorro Rojo.
- Isern, S. (2020). Posa't al meu lloc. Nubeocho.
- Lester, L. (2013). Tres gallines i un paó. Juventud.
- Mabbitt, W. y Reed, N. (2020). Puça busca gos. Baula.

Pérez, S. (2021). El Jardí d'en Julivert: Les flors també s'enamoren. Baula.

Ricard, A. (2021). Patri y las hormigas. Astiberri.

Romero, R. (2020). Infinit. Els cicles màgics de l'Univers. Zahorí de Ideas.

Rugani, N. (2018). El petit cuidador d'insectes. Nordica.

Sastre, E. (2021). Cuanto me quieres. Destino Infantil & Juvenil.

Sedláčková, J. y Sekaminová, S. (2021). Les formes de la natura. Cossetània Edicions.

Anexo 3. Herramientas de evaluación

A. Observación del aula

RÚBRICA EVALUACIÓN		ANALIZAMOS LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO		
	INICIACIÓN	EN PROCESO	ALCANZADO	OBSERVACIONES
Sabe interpretar los datos de la lista de verificación realizada	Interpreta algún dato con ayuda	Sabe interpretar los datos de la lista de verificación realizada	Sabe interpretar los datos de la lista de verificación realizada de forma autónoma eficaz y coherente	
Reflexiona sobre los resultados y extrae conclusiones	Reflexiona sobre los resultados y extrae alguna conclusión con ayuda	Reflexiona sobre los resultados y extrae conclusiones	Reflexiona sobre los resultados y extrae conclusiones de forma autónoma y crítica	
Elabora el gráfico con los datos extraídos	Elabora el gráfico con los datos extraídos con ayuda	Elabora el gráfico con los datos extraídos	Elabora el gráfico con los datos extraídos de forma autónoma y coherente	

B. Mural de referencia



C. Rúbrica de autoevaluación

NOMBRE:



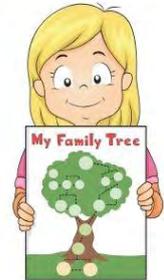
RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL LAPBOOK

ÍTEMS	3	2	1
PRESENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - LETRA DE IMPRENTA ADECUADA - FÁCIL DE LEER - PRESENTACIÓN LIMPIA. NO APRETAR EN EL MOMENTO DE ESCRIBIR -LOS DIBUJOS ESTÁN BIEN PINTADOS 	<ul style="list-style-type: none"> - LETRA DESCUIDADA - SE PUEDE LEER CON DIFICULTAD - PRESENTACIÓN BRUTA -LOS DIBUJOS ESTÁN PINTADOS, PERO POCO PULIDO 	<ul style="list-style-type: none"> - NO SE PUEDE LEER - PRESENTACIÓN BRUTA - LOS DIBUJOS NO ESTÁN PINTADOS
ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -IDEAS CLARAS Y ORGANIZADAS -FÁCIL DE COMPRENDER 	<ul style="list-style-type: none"> -IDEAS CLARAS PERO POCO ORGANIZADAS -FÁCIL DE COMPRENDER 	<ul style="list-style-type: none"> -IDEAS POCO CLARAS Y NADA ORGANIZADAS -IMPOSIBLE DE COMPRENDER
ESTRUCTURA	<ul style="list-style-type: none"> -APARECEN TODOS LOS ELEMENTOS 	<ul style="list-style-type: none"> -APARECEN ALGUNOS ELEMENTOS 	<ul style="list-style-type: none"> -FALTAN MUCHOS ELEMENTOS
TRABAJO DIARIO	<ul style="list-style-type: none"> -LOS TRABAJILLOS ESTÁN HECHOS AL DÍA -PARTICIPO SIEMPRE Y HAGO REFLEXIONES INTERESANTES 	<ul style="list-style-type: none"> -A VECES, OLVIDO LLEVAR LAS TAREAS Y PRESENTAR AL DÍA LOS TRABAJILLOS A REALIZAR -A VECES PARTICIPO 	<ul style="list-style-type: none"> -NO HAGO LOS TRABAJITOS -NO PARTICIPO -MOLESTO EN LA CLASE

D. Autoevaluación

Nombre:..... Fecha:.....

Valoro mi árbol genealógico



¿Como ha ido? Mira tu árbol y marca las cosas que aparecen y las que no.

¿Apareces tu?	<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
¿Salen tus padres?	<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
¿Salen tus abuelos y abuelas?	<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
¿Salen tus bisabuelos y bisabuelas?	<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
¿Salen tus tíos y tías?	<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
¿ Como crees que te ha quedado?				
¿Como lo podrías haber mejorado?			

E. Diana de autoevaluación

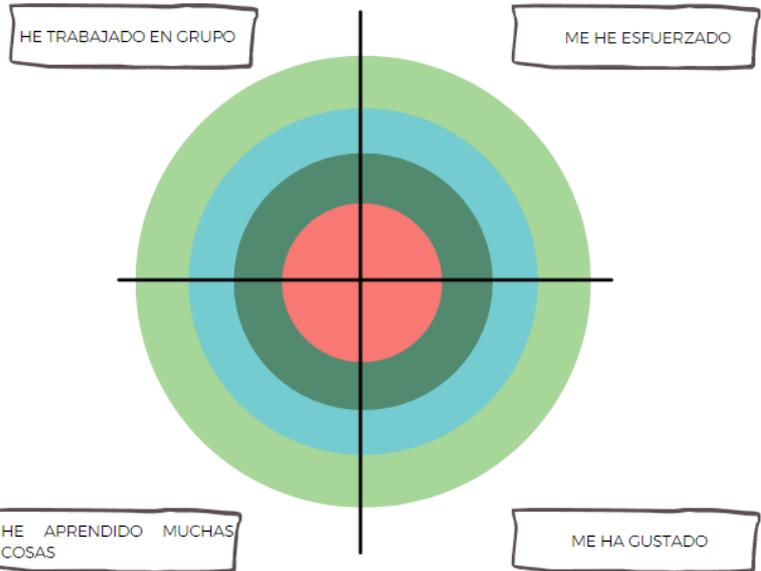
CAJAS DE APRENDIZAJE

NOMBRE: _____

FECHA: _____

CUANDO HE TERMINADO LA CAJA, NOS EVALUAMOS

DIANA DE AUTOEVALUACIÓN



DI UNA CURIOSIDAD DE ESTE GRUPO DE ANIMALES

- MUCHO
- BASTANTE
- NO MUCHO
- NADA

F. KPSI

CUESTIONARIO KPSI

INFORMACIÓN PERSONAL

NOMBRE: _____

FECHA: DÍA / MES / AÑO

GRUPO: _____

QUÉ SÉ DE LOS... INSECTOS

Indica el grado de conocimiento que tienes según la escala

- 1.No lo sé
2. Me suena
3. Lo sé y podría explicarlo a mis compañeros y compañeras

CATEGORÍAS	ESCALA PREVIA			ESCALA EN PROCESO		
	1	2	3	1	2	3
¿Has visto abejas en el huerto?	<input type="radio"/>					
Si has marcado 3... Explicalo oralmente						
¿Sabes si los insectos tienen seis patas?	<input type="radio"/>					
Si has marcado 3... Explicalo oralmente						
¿Crees que los mosquitos son insectos?	<input type="radio"/>					
Si has marcado 3... Explicalo oralmente						
¿Conoces alguna especie de insecto que viva en el agua?	<input type="radio"/>					
Si has marcado 3... Explicalo oralmente						

G. Ticket de salida

