

GIZA, GIZARTE ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA

Lehen Hezkuntzako Irakaslean Graduatua

Gradu Bukaerako Lana

120 urte:

**Iruñeko Orfeoiaekin
lanean**

Ikaslea: Miren López Sola

Tutorea: Teresa Benito Aguado

Saila: Giza eta Hezkuntza Zientziak

Arloa: Gizarte Zientzien Didaktika

AURKIBIDEA

1. Sarrera.....	4
2. Marco Teórico.....	6-12
2.1 Aprendizaje Servicio.....	6-8
2.2 The Orfeón Pamplonés institution.....	9-12
3. Atal Praktikoa.....	12-41
3.1 Kognizioa.....	12
3.2 Historia lantzeko erabiliden ikuspegia.....	14
3.3 Emakumearen historiaren eta honek izan duen garrantziaren lanketa	16
3.4 Gaiaren justifikazioa.....	17
3.5 Objetivos Curriculares de la Unidad Didáctica	18-27
3.5.1 Competencias.....	20
3.5.2 Elementos de Aprendizaje y Objetivos Didácticos.....	20
3.6 Active methodologies.....	27
3.7 Unitate Didaktikoaren faseak.....	32-37
3.7.1 Amaierako fasea irekia izatearen garrantzia.....	34
3.7.2 Ebaluazioa.....	35
3.7.3 Ebaluazioak eta feedback-a ikaslearengan duten garrantzia.....	36
3.8 Use of new technologies (ICTs).....	37
3.9 Trabajando con las emociones.....	38
4. Conclusions.....	41
5. Bibliografia.....	42-48
6. Eranskinak.....	49-105
6.1 Unidad Didáctica: 120 AÑOS.....	49
6.2 Línea de tiempo.....	88
6.3 Cuaderno de Bitácora.....	89
6.4 Ficha (información).....	101
6.5 Ficha (seguimiento).....	102
6.6 Material Montessori.....	103
6.7 Rúbrica (individual).....	104
6.8 Rúbrica (grupal).....	105
6.9 Autoevaluación.....	106

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado es un encargo del Orfeón Pamplonés, que tiene como objetivo la preparación de una propuesta didáctica que visibilizará la presencia de la mujer en el 120 aniversario de su incorporación a la institución. Para ello, la Unidad Didáctica se fundamenta en las metodologías activas y en la educación emocional, dando pie al aprendizaje significativo y la reflexión crítica en el alumnado que lo lleve a cabo. Desde una perspectiva pedagógica, se utilizará el enfoque constructivista, en el que se considera al alumnado como el/la protagonista de su propio proceso de aprendizaje, y se fomenta la construcción del conocimiento a través de la reflexión y la práctica.

En cuanto al papel de la mujer en el Orfeón Pamplonés, se analizará su presencia en la institución y su contribución al desarrollo y éxito del coro. Además, se estudiará la evolución del papel que esta ha tenido durante la historia a través de diferentes enfoques históricos. Por lo que, se espera que este trabajo contribuya a la formación y concienciación del alumnado sobre la igualdad, al desarrollo de la conciencia crítica y a la formación de estudiantes comprometidos en diferentes ámbitos de la vida social.

Palabras clave: Orfeón Pamplonés., Metodologías activas., Educación emocional., Igualdad., Conciencia crítica.

Abstract

This Final Degree Project is commissioned by the Orfeón Pamplonés, with the aim of preparing a didactic proposal that will make visible the presence of women in the 120th anniversary of their incorporation to the institution. For this purpose, the Didactic Unit is based on active methodologies and emotional education, giving rise to meaningful learning and critical reflection in the students who carry it out. From a pedagogical perspective, the constructivist approach will be used, in which students are considered the protagonists of their own learning process, and the construction of knowledge through reflection and practice is encouraged.

As for the role of women in the Orfeón Pamplonés, we will analyze their presence in the institution and their contribution to the development and success of the choir. In addition, the evolution of the role that women have played throughout history will be studied through different historical approaches. Therefore, it is expected that this work will contribute to the training and awareness of students about equality, to the development of critical awareness and to the formation of students committed to different areas of social life.

Keywords: Orfeón Pamplones., Active methodologies., Emotional education., Emotions., Equality., Critical awareness.

Laburpena

Gratu Amaierako Lan hau, Iruñeko Orfeoiaren enkargu bat da, honek, emakumea erakundean sartu zeneko 120. Urteurrena lantzeko asmoarekin duen proposamen didaktiko bat sortzea du helburu. Horretarako, metodologia aktiboetan eta hezkuntza emozionalean oinarritzen den Unitate Didaktikoa sortu da, ikaskuntza-prozesua esanguratsua eta hausnarketa kritikoa ahalbidetuko duena. Ikuspegi pedagogikotik, ikuspegi konstruktibista erabiliko da. Bertan, ikasleak beren ikaskuntza-prozesuaren protagonistatzat hartzen dira, ezagutzaren eraikuntza sustatuz, gogeta eta praktikaren bidez.

Emakumeak Iruñeko Orfeoian duen paperari dagokionez, honek, erakundean duen presentzia eta abesbatzaren garapenari eta arrakastari egindako ekarpena aztertuko dira. Gainera, historian zehar izan du eginkizunaren bilakaera aztertuko da ere, hainbat ikuspegi historikoen bidez. Hori dela eta, ikasleak berdintasunari buruz kontzientziazten, kontzientzia kritikoagaratzen eta gizarte-bizitzako hainbat esparrutan konprometituak izango diren ikasleak prestatzen lagunduko duela espero da.

Hitz gakoak: Iruñeko Orfeoia., Metodologia aktiboak., Hezkuntza emozionala., Berdintasuna., Kontzientzia kritikoa.



Este obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

1. Sarrera:

Gratu Amaierako Lan honen helburu nagusia proposamen didaktiko bat egitea da, emakumean Iruñeko Orfeoian (Iruñeko abesbatza-talde nabarmenean), historian zehar izan duen presentzia ikusarazteko. Proiektu honetan, metodologia aktiboak zein hezkuntza emozionala integratuko dira ikas-irakas prozesuaren funtsezko zati gisa izanez.

Honekin batera, emakumeak instituzio honetan izan duen presentzia historikoa, askotan, baztertua edo ikusezina izan da. Urteetan zehar, emakumeek ekarpen handiak egin dute musikaren hainbat alderditan, eta horregatik, funtsezkoa da gure gizartean garapen artistiko eta kulturean izan duten parte-hartzea aitortzea eta baloratzea. Alde horretatik, Iruñeko Orfeoia, 150 urtetik gorako historia duen erakundea den aldetik, emakumeak izan ditu bere baitan, taldeko kide gisa zein lidergo roletan.

Proposamen didaktiko hau egiteko, erakundeak enkargu espezifiko baten bidez emandako laguntza eta baliabideak erabili dira (hortaz, NUP eta erakunde publiko baten artean aurrera eraman den ikaskuntza-zerbitzua dela esan dezakegu). Orfeoia, bere artxibo historikoan sartzeko aukera eman du. Bertan, emakumeek beren ibilbidean zehar, koruan izan duten parte-hartzeari buruzko dokumentu, argazki zein grabazioak aurkitu dira. Eta, baliabide horiek, Orfeoiko kideek emandako laguntza eta ezagutzekin batera, funtsezkoak izan dira proposamena ikertu eta garatzeko, (landutako gaira zorrotz eta aberasgarri hurbiltzeko aukera emanez).

Lan honetan erabilitako ikuspegi metodologikoa metodología aktiboetan oinarrituko da, (ikasleen parte-hartze aktiboa sustatuz). Ikerketa, hausnarketa eta esperimendazioa sustatuko dira ere. Era berean, hezkuntza emozionala funtsezko osagai gisa integratuko eta landuko da proposamen didaktikoan zehar. Hortaz, ikasleen adimen emozionala garatzea bilatuko da, autoezagutza, empatia, adierazpen emozionala eta emozioen kudeaketa sustatuz.

Azkenik, proposamen didaktiko honen bidez, material didaktiko aunitz eta egituratuak sortu dira, irakasleek eta, oro har, nahi dituzten hezitzaileek erabil ditzaten. Proposamenak, hainbat hezkuntza-mailatara egoteko jarduerak, ikus-entzunezko baliabideak eta oradokizunak barne hartuko ditu, lantzen den gai hori maila desberdinetako ikasleentzat eskuragarria izan eta egon dadin.



D. José Daniel Sánchez Riveros, en calidad de Presidente de la Sociedad Coral “ORFEON PAMPLONÉS/IRUÑEKO ORFEOIA”, dedicada a la actividad de Interpretación de música Sinfónico-Coral desde el año 1865, con domicilio en la C/ Pozoblanco 15-2º de Pamplona (Navarra).

CERTIFICA;

Que Dña. Miren López Sola con DNI: 73460793N, está realizando su Trabajo de Fin de Grado en el Orfeón Pamplonés, teniendo como objetivo la preparación de una propuesta didáctica que visibilizará la presencia de la mujer en el 120 aniversario de su incorporación a la institución. Para ello, la Unidad Didáctica se fundamenta en las metodologías activas y en la educación emocional, dando pie al aprendizaje significativo y la reflexión crítica en el alumnado que lo lleve a cabo. Desde una perspectiva pedagógica, se utilizará el enfoque constructivista, en el que se considera al alumnado como el/la protagonista de su propio proceso de aprendizaje, y se fomenta la construcción del conocimiento a través de la reflexión y la práctica.

En cuanto al papel de la mujer en el Orfeón Pamplonés, se analizará su presencia en la institución y su contribución al desarrollo y éxito del coro. Además, se estudiará la evolución del papel que esta ha tenido durante la historia a través de diferentes enfoques históricos. Por lo que, se espera que este trabajo contribuya a la formación y concienciación del alumnado sobre la igualdad, al desarrollo de la conciencia crítica y a la formación de estudiantes comprometidos en diferentes ámbitos de la vida social

Y para que así conste donde proceda, a petición de la interesada, expido el presente certificado en Pamplona, a diecisiete de mayo de dos mil veintitrés.

18197290N Firmado
digitalmente por
JOSE DANIEL 18197290N JOSE
DANIEL SANCHEZ
SANCHEZ (R: G31058647)
G31058647) Fecha: 2023.05.18
14:25:05 +02'00'

José Daniel Sánchez Riveros
Presidente del Orfeón Pamplonés

2. Marco Teórico

2.1 Aprendizaje Servicio

Es un enfoque educativo que se basa y consiste en la colaboración y el servicio a la comunidad en la que se proporciona una experiencia educativa con el fin de que ésta sea lo más significativa posible y, además, sea práctica para el alumnado mientras que se satisfacen algunas (o todas) necesidades de la comunidad en la que se encuentran. Según Edward Zlotkowski, pionero del movimiento del aprendizaje servicio, esta estrategia educativa "combina el aprendizaje académico riguroso con el servicio a la comunidad y la reflexión cuidadosa para mejorar tanto el aprendizaje del estudiante como la calidad de vida en la comunidad" (Zlotkowski, 2015, p. 4).

Esta metodología se centra en llevar a cabo proyectos que abordan problemas reales que hay en la comunidad en la que se encuentran. De este modo, el alumnado trabaja en estrecha colaboración con organizaciones locales con el objetivo de diseñar entre todos y todas los/las alumnos/as y poder llevar a cabo proyectos que pueden abordar los siguientes temas: problemas sociales, económicos y/o ambientales. Además de eso, al igual que la selección de tema es libre, la organización o institución con la que se va a trabajar también puede escogerse, siendo ésta una organización sin ánimo de lucro, una institución pública u otro tipo de entidades. Jeffrey Howard describe que "la colaboración con organizaciones comunitarias es una parte integral del aprendizaje servicio. Los estudiantes trabajan juntos con estas organizaciones para identificar y abordar problemas locales y para diseñar e implementar soluciones efectivas y sostenibles" (Howard, 2001, p. 6).

Este enfoque educativo es algo que puede ser llevado a cabo en cualquier nivel educativo, es decir, desde la educación primaria hasta la educación superior (o incluso en cursos superiores a este). Tal y como se ha mencionado antes, el alumnado puede trabajar en proyectos que aborden una amplia variedad de temas: la promoción de la salud mental, la lucha contra las casas de apuestas, etc. Es por eso que, tal y cómo Robert Bringle y Julie Hatcher explican, "el aprendizaje servicio puede ser adaptado a cualquier curso y a cualquier disciplina. Los proyectos pueden ser diseñados para satisfacer los objetivos de aprendizaje específicos del curso y para abordar las necesidades de la comunidad local" (Bringle y Hatcher, 1999, p. 3).

El aprendizaje servicio se considera una forma efectiva de enseñanza, ya que ayuda a los estudiantes a comprender mejor el material del curso y a desarrollar habilidades prácticas en el mundo real. Además, el alumnado también puede desarrollar habilidades importantes como la colaboración,

la resolución de problemas y la empatía. Dan Butin destaca que "el aprendizaje servicio puede mejorar el aprendizaje del estudiante al permitir que los estudiantes apliquen el conocimiento que han adquirido en la clase a situaciones reales. Los estudiantes también pueden desarrollar habilidades valiosas como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la resolución de problemas" (Butin, 2010, p. 3).

Por otro lado, los proyectos del aprendizaje servicio pueden proporcionar a los/las estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades de liderazgo (además de las previamente mencionadas. A la hora de llevar a cabo estos proyectos, el alumnado debe asumir roles distintos, como, por ejemplo, de liderazgo (en el diseño, implementación y evaluación de proyectos), lo que puede ayudarlos a desarrollar habilidades de liderazgo valiosas en el futuro. Christine Cress y Peter Collier afirman que "el aprendizaje servicio puede ser un entorno ideal para que los estudiantes aprendan y practiquen habilidades de liderazgo.

Dicho esto, y teniendo en cuenta todo lo que se ha mencionado previamente, (tanto las características generales como los diferentes ámbitos en los que este enfoque educativo puede llevarse a cabo), aquí abajo se pueden encontrar aquellas características de las que hemos estado hablando en los párrafos anteriores:

1. El aprendizaje servicio se enfoca en la colaboración y el servicio a la comunidad como una forma de proporcionar una experiencia educativa significativa y práctica para los estudiantes mientras se satisfacen las necesidades de la comunidad en la que se encuentran (Zlotkowski, 2015).
2. Los proyectos del aprendizaje servicio abordan problemas reales en la comunidad y se llevan a cabo en colaboración con organizaciones locales para diseñar e implementar soluciones efectivas y sostenibles (Howard, 2001).
3. El aprendizaje servicio puede llevarse a cabo en cualquier nivel educativo y puede ser adaptado a cualquier curso y a cualquier disciplina (Bringle y Hatcher, 1999).
4. El aprendizaje servicio es una forma efectiva de enseñanza, ya que ayuda a los estudiantes a comprender mejor el material del curso y a desarrollar habilidades prácticas en el mundo real. Además, los estudiantes también pueden desarrollar habilidades importantes como la colaboración, la resolución de problemas y la empatía (Butin, 2010).

5. Los proyectos del aprendizaje servicio también pueden proporcionar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades de liderazgo al asumir roles de liderazgo en el diseño, implementación y evaluación de proyectos (Cress y Collier, 2015).
6. El aprendizaje servicio se enfoca en la reflexión, lo que significa que los estudiantes deben reflexionar sobre su experiencia y su aprendizaje, así como sobre cómo su trabajo ha beneficiado a la comunidad (Bringle y Hatcher, 1999).
7. El aprendizaje servicio se centra en la reciprocidad, lo que significa que los estudiantes y la comunidad deben beneficiarse mutuamente de la experiencia (Zlotkowski, 2015).
8. El aprendizaje servicio se basa en la ética, lo que significa que los estudiantes deben trabajar de manera responsable y respetuosa con la comunidad y sus necesidades (Howard, 2001).

Además de esto, cabe decir que la Unidad Didáctica que he creado para este “Trabajo de Fin de Grado”, es una unidad basada en el aprendizaje servicio, es decir, una unidad en la que, a través de diferentes sesiones (y con la intención de que el proceso sea lo más significativo posible), el alumnado de último año del programa “Educanto” va a poder conocer mejor la historia de la institución en la que estudian y, además, brindarme la oportunidad para trabajar de una manera estrecha con su equipo directivo.

Es por eso que, teniendo en cuenta las características de este enfoque educativo y tanto las competencias curriculares como lo que van a trabajar (la historia del Orfeón Pamplonés y el papel de la mujer en este), he conseguido crear una Unidad Didáctica basada en el aprendizaje servicio y, a su vez, utilizar diferentes metodologías activas que formarán parte de todo el proceso de aprendizaje.

Cabe decir que, esta Unidad Didáctica se ha hecho a modo de encargo, y, es por eso que he decidido utilizar los materiales con los que suelen trabajar durante el curso académico y, a su vez, basarme en el aprendizaje servicio y en las diferentes metodologías activas. Todo esto con la intención de hacer un “Trabajo de Fin de Grado” y su respectiva Unidad Didáctica lo más completa posible, ya que luego se pondrá en práctica, tanto en el Orfeón Pamplonés como en otras instituciones que forman parte de la Red Coral de Navarra (una iniciativa del mismo Orfeón Pamplonés en la que se busca una manera de divulgar la música coral entre las aulas).

2.2 The Orfeón Pamplones institution:

As mentioned at the beginning of the Final Degree Project, the following didactic proposal has been carried out through an assignment by the Orfeón, so, since it is an institution, its functions, history and different educational programs will be explained.

The Orfeón Pamplonés or Iruñeko Orfeoia is a choral institution founded in 1865 in the city of Pamplona, Spain. It has been a reference in musical and choral culture at a national and international level, performing in many European and American countries. Its activity is focused on the formation of choirs and the promotion of choral music in society. In this part of the paper, I will deal with the history of the Orfeón, its structure and functioning, its artistic and cultural activity, and its importance at the national and Navarrese level.

The Orfeón has won numerous awards and has participated in festivals and concerts throughout the country, as well as in international tours. The choir has specialized in the performance of choral music, from classical to the most contemporary works, also, popular and folkloric pieces have been included during the years. It has also been recognized as "Patrimonio Histórico-Artístico de Navarra" (Historical and Artistic Heritage of Navarre) and "Bien de Interés Cultural" (Asset of Cultural Interest), which demonstrates its cultural relevance and its importance for the history of music in Spain.

The history of the Orfeón Pamplonés or Iruñeko Orfeoia is marked by a series of milestones and highlights. One of the most important was its participation in the Universal Exposition of Paris in 1900, where the choir received a great recognition for its performance of works by Sarasate and Wagner. Another key moment was the creation of the "Escuela de Canto Coral" (Choral Singing School), which was founded in 1934 by the choir's director, Joaquín Gaztambide. This school, which was a pioneer in the formation of choirs in Spain, became the origin of the current "Escuela de Canto Coral y Dirección" (Choral Singing and Conducting School), which provides specialized training in choral singing and vocal technique(s) (López et al., 2015b)

Women and the choir:

Apart from that, an event of great importance took place in 1903: many advertisements were placed in newspapers with the single objective of, as stated in the artistic report of that year (1903),

forming “a beautiful choir of enthusiastic young ladies”. It was thanks to Remigio Múgica (the choir’s director) they could achieve the goal of creating the choir. Attached to that, it could be said that The Orfeón Pamplonés or Iruñeko Orfeoia became a pioneer in the incorporation of female voices (under the influence of the Orfeó Catalá), with which they collaborated many times before the Orfeón becoming a mixed choir (they incorporated female voices in 1896).

This choir, called “de señoritas” (of ladies), was composed by women who were older than 15, and, apart from the age requirement, these women must have musical knowledge and, of course, they had to be worthy by their conduct (not only with their colleagues, but also of society. That is why, apart from those requirements they had different functions, such as, the artistic and the economic (women were in charge of picking phone calls and making suits.

In addition to that, the institution was founded in 1865 by the musician Joaquín Maya and the writer Fermín Ibero, and its long career has been characterized by the performance of works of different styles, such as sacred music, opera, zarzuela (a Spanish opera, in which its characters usually represent the different working classes that there use to be) and contemporary music.

A regional institution:

The Orfeón or Orfeoia has contributed significantly to the development of choral music in Spain and has served as an inspiration for other choirs and musicians. One of the main achievements of the choir has been the creation of the "Festival de Música Coral de Navarra" (Festival of Choral Music of Navarre), which is held annually and brings together the main choirs and vocal ensembles of the region. In addition, the choir has been responsible for the training of many musicians and choir conductors, who have followed its legacy and have taken their music to other parts of Spain and the world.

At present, it continues its work of dissemination and promotion of choral music in Spain and abroad. The choir has an extensive program of concerts and activities, ranging from the performance of classical works to collaboration with other artists and musical groups. One of the choir's most outstanding programs is the "Educación Vocal y Coral” (Vocal and Choral Education) program or plan, which provides specialized training in choral singing and vocal techniques for young people and adults. This program has had a great impact on music education in Navarra, and has been a fundamental tool to foster the development of choral music in the region. And, as it has been mentioned before the

Orfeón Pamplonés is one of the oldest and most recognized choirs in Spain, with more than 150 years of musical trajectory. At the national level, the choir has won numerous awards and has participated in festivals and concerts throughout the country, as well as in international tours.

The choir has been recognized as "Historical-Artistic Heritage of Navarra" and "Asset of Cultural Interest", which demonstrates its cultural relevance and its importance for the history of music in Spain. In addition, and, as it has been mentioned before, The Orfeón Pamplonés or Iruñeko Orfeoia, has contributed significantly to the development of choral music in Spain and has served as an inspiration for other choirs and musicians.

As well as at the national level, this institution is a cultural institution of great importance in the region (Navarre), as it is one of the main exponents of choral music in the autonomous community. The choir has been recognized as "Historical-Artistic Heritage of Navarra" and "Asset of Cultural Interest", which reflects its cultural relevance and its role in the promotion and dissemination of choral music in the region

At the Navarre level, The Orfeón Pamplonés is an institution deeply rooted in culture and society. Its activity is not limited only to music, but also includes the training and education of young people in musical and choral culture. In fact, and it has been mentioned before, it has a choral music school that trains young people of all ages. It also collaborates with other cultural and educational institutions, such as the Conservatorio Superior de Música de Navarra, "Conservatory of Music of Navarre"

In short, The Orfeón Pamplonés is a choral institution with a long history in Spanish musical culture. Its activity is focused on the formation of choirs and the promotion of choral music in society. Its importance at national and international level is due to its participation in numerous choral music festivals and competitions, winning prizes and awards in many of them.

The educational programs:

As for its structure and operation, the Orfeón Pamplonés (Iruñeko Orfeoia) has a main choir and several children's and youth choirs. All of them are directed by the musical director, who is responsible for the formation and direction of the choirs. In addition, it has a board of directors in charge of the management and organization of the institution (which we will talk about a little later).

As it has been previously mentioned, the Orfeón Pamplonés or Iruñeko Orfeoia, consists of different programs, offering a wide variety to reach a completed education (in this concrete field). And, within these programs, two of them could be highlighted: EduCanto and the Red Coral de Navarra (the Choral Network of Navarre).

- *EduCanto* is an educational choral singing program for children and young people that takes place here, in Navarre. Its objective is to promote musical learning and the development of social and emotional skills through choral singing. According to the Ministry of Education, the program seeks to "improve the quality of life of students, enhancing their creative and critical capacity, their ability to work in teams, their self-esteem and the development of social skills".

This, is a program that was put into practice in 2019 for the first time; and, as it has been mentioned before, *EduCanto* was created with the objective of providing a wider educational supply in order to enhance the way of teaching that the Orfeón have had for the past 20 years.

- The *Red Coral de Navarra* is a program whose objective is to disseminate the use and the practice of choral music in the classroom. Therefore, not only can we find the Orfeón (which was the pioneer on the creation of this program), but we can also find other public institutions such as "*Amaiur Ikastola*", "*Alaitz BHI*" etc. Apart from that, it should be mentioned that those taught contents are closely and part of the curriculum (being able to be part of a very enriched program).

3. Atal Praktikoa:

3.1 Kognizioa

Arestian aipatu dudana bezala, Iruñeko Orfeoiaren barruan programa desberdinak daude, eta kasu honetan, "Gradu Bukaerako Lana" aurrera eramateko, "*Educanto*" izeneko programaren barruan dauden ikasleak kontuan hartuta (haien kognizio eta trebetasunen garapena kontuan hartuz), Unitate Didaktiko bat diseinatu da, zehazki 6. Mailan dauden ikasleentzat (hau da, *EduCanto* programaren azkeneko urtean dauden ikasleentzat). Baina, aipatutako LH. 6ko ikasleentzat pentsatuta sortu bada ere, unitatean zehar dauden ariketa, proiektu eta saio teorikoak, edozein adinetara eta talde (zein ikasle) bakoitzaren beharretara egokitzeko moduan diseinatu da.

Horregatik, Unitate Didaktikoa sortzeko orduan, hainbat alderdi hartu behar izan dira kontuan: proposamena aurrera eramango duten ikasleen adina, kognizioa, egin beharko dituzten jarduerak eta hauen gaitasunak, edo ta historia zein genero berdintasuna nola landu behar den. Beraz, eta kontuan hartuta sortutako proposamena 11 eta 12 urte bitarteko ikasleentzat sortu dela (nahiz eta gero beste erakunde batzuetan eta adin desberdinetako ikasleekin egin behar den), jarraian, adin horretako ikasleen kognizioari buruz hitz egingo da.

Unitate Didaktikoa sortzeko, aipatu ditudan kontzeptuak kontuan hartu behar izan dira, hala nola: 11 eta 12 urte bitarteko haurren kognizioa garrantzitsua den kontzeptua del argi dago. Etapa honetan, haurrak gaitasun kognitibo konplexuak garatzen hasten dira, hala nola abstraktuan pentsatzeko gai izaten hastea eta hipotetikoki arrazoitzeko gaitasuna garatuz. Beren buruaz eta gainerakoez ere kontzienteago bihurtzen dira, eta horrek aukera ematen die gai berdin baten inguruan ikuspegi desberdinak izateko, baita besteek izan ditzaketen ikuspuntua ulertzeko gaitasuna ere. Piageten ustez, etapa honetan, haurrak eragiketa formalen etapan sartzen dira, honek termino abstraktuetan pentsatzeko eta arestian esan bezala, hipotetikoki arrazoitzeko gaitasuna dutela esan nahi du. Gainera, adin horretarako, haurrak agertu eta ematen ahal dizkiegun arazo konplexuak konpontzeko gai dira, logika eta arrazoibide deduktiboaren bitartez (Piaget, 1950).

Hala ere, 11 eta 12 urteko haurrak trebetasun kognitibo aurreratuagoak garatzen hasi badira ere, oraindik zailtasunak izan ditzakete kontzeptu abstraktuak ulerten edo informazioa modu eraginkorrean prozesatzeko. Ikertzaileek iradokitzen dutenaren arabera, haurren garapen kognitiboak hainbat faktoreren eragina bai du, hala nola, genetikarena, testuinguruarera, hezkuntzarena eta estimulazio kognitiboarena. Etapa honetan, garapen kognitiboa sustatzeko, haurrei modu kritiko eta sortzailean pentsatzeko erronka izango diren hezkuntza eta estimulazio-esperientziak ematea gomendatzen da. Estrategia-jokoak, problemak ebaztea eta pentsamendu logikoko jarduerak onuragarriak izan daitezke etapa honetako garapen kognitiborako.

Laburbilduz, 11 eta 12 urte bitarteko haurren kognizioa, esanguratsua eta garrantzizkoa den gai bat dela argi dago. Horregatik, Unitate Didaktikoa sortzerakoan (eta garapen kognitiboa ahalik eta esanguratsuen izateko), pentsamendu kritikoa garatzen lagunduko dizkieten ariketak sartu dira ere, aldi berean, hezkuntza-esperientzia ahalik eta bizigarriena izateko ere (Giroux, 1988).

Horregatik, Unitate Didaktiko hau sortzerako momentuan, kontuan hartu behar izan dut adin horretako haurren garapen kognitiboa (baita lehen aipatutako ikaskuntza-ezaugarri guztiak ere); hortaz, klasean lan egiteko erabiliko duten informazio guztia modu zehatz batean emango zaie, eta, gainera, Aurrera eraman beharko dituzten ariketak guztiak adin horretarako egokiak izango dira. Horretaz gain, saioak 55 minutuko/ordu batekoak (ikastoletan bezala) ez direla izango kontuan hartu behar izan dut ere, Iruñeko Orfeoiarentzat sortutako Unitate Didaktiko bat delako, eta gainera, OKE bat delako (Orduz Kanpoko Ekintza). Hortaz, EduCanto programaren barruan dauden ikasleek, astean behin duten 45 minutuko saioak prestatzera mugatu naiz.

Azkenik, arestian aipatutako ezaugarri guztiak kontuan izanik eta, gainera, erakunde batek egindako enkargua dela jakinda, jardueren zein saioen iraupena, eta irakatsiko diren eduki motak zeintzuk izango ziren jakinda, 45 minutuko 9 saio iraungo dituen Unitate Didaktikoa sortu dut.

3.2 Historia lantzeko erabili den ikuspegia:

Esan bezala, sortutako Unitate Didaktikoa 11 eta 12 urte bitartean izango dituzten ikasleentzak sortu da, horregatik, kognizioaren inguruko ezaugarriak kontuan izan diren harren, garrantzitsuak iruditu zaizkidan beste kontzeptu eta ideia batzuk hartu dira kontuan ere:

Arestian aipatu den bezala, "Iruñeko Orfeoiaren" inguruko *UD-a* egin da (zer egiten da, emakumearen papera orfeoiaren barruan, etab.) eta honen barruan, historia landu behar da. Askotan, hau lantzea (ez irakasgai bat bezala, baizik eta testuingurua emateko) erronka bat izan daiteke, gehienetan ikasleen eguneroko bizitzarekin konektatzeko gai aspergarria eta zaila baita. Hala ere, hainbat estrategia eraginkor erabil daitezke historia aztertzea interesgarriagoa eta ikas-irakas prozesua esanguratsuagoa izan dadin.

Estrategia eraginkorrenetako bat ikerketan oinarritutako ikuspegia erabiltzea da; ikasleek historia beren kabuz ikertu eta deskribatu ahal izateko. T. Mills Kelly (2013) "Teaching History in the Digital Age" liburuan aipatzen den bezala, ikerketan oinarritutako ikuspegiak aukera ematen diete ikasleei trebetasun kritikoak, sortzaileak eta arazoak ebazteko trebetasunak garatzeko, historiari buruz modu esanguratsu batean ikasten duten bitartean. Beste estrategia eraginkor bat izango litzateke historia, kontzeptu pertsonal batean bilakatzea eta aldi berean, ikasleentzat zerbait esanguratsuan bilakatzea, adibidez, gertaera historikoak haien bizitza eta komunitatearekin lotuz. T. Mills Kelly autoreak "Teaching History in the Digital Age" liburuan dioenez, *Nola aldatu da nire*

komunitatea denboran zehar? edo Zer nolako ondorioak izan ditu historiak nire familian? bezalako galderen bidez lor daiteke hori (2013).

Gainera, elkarlaneko ikaskuntza eta ikasleen arteko elkarrizketa bultza daitezke, eta horrek ikuspuntu eta ikuspegi historikoak hobeto ulertzen lagun diezaieke. Torres, J. P., Núñez, J. S. P., & Navío, E. P (2011) "Caracterización de la alfabetización digital desde la perspectiva del profesorado: la competencia docente digital" artikuluan diotenez, elkarlaneko ikaskuntzak ulermen historikoa hobetu dezake, ikasleei, beren ideiak eta ikuspegiak partekatzeko eta eztabaidatzeko aukera ematen baitie.

Beste estrategia baliagarri bat historiaren ikaskuntza interaktiboa eta bisualagoa egitea izango litzateke, tresna digitalak (IKTak) erabiliz, hala nola jolas hezigarriak, bideoak eta multimedia aurkezpenak. Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2007) autoreek, "Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes" artikuluan diotenez, teknologiaren erabilerak historia hobeto ikusten eta sakonako ulertzen lagun diezaieke ikasleei.

Gainera, aipatu berri diren estrategiez gain, Seixas eta Mortonek (2012), "The Big Six Historical Thinking Concepts" liburuan adierazten duten bezala, dimentsio etikoarekin lan egitearen garrantziaz ere hitz egiten da; izan ere, historia irakatsi eta ikasteko orduan, ezinezkoa edo saihestezina da ladu behar diren gai batzuen aurrean jarrera bat ez izatea (subjektiboa den jarrera bat), adibidez, Unitate Didaktiko honen kasuan: feminisimoa eta emanumeak gizartean zuen papera. Beraz, esan liteke, historiari aipatutako dimentsio horretatik heltzeko modu bat honako galdera hauekin egin litekeela: Zer aldaketa suposatzen ditu gizonezko eta emakumeen arteko berdintasuna gure gizartean? Mugimenduaren alde ez zegoen jendea epaitu beharko genuke? Nola?

Orain, historia dimentsio etiko batetik lantzeari buruz esan den harira, aipatzekoa da, kontuan hartu beharreko hainbat alderdi daudela irakasgaia modu honetan landu nahi izanez gero. Hori dela eta:

- Iraganeko ekintzei buruzko iritzi etiko arrazoituak, eragile horien testuinguru historikoa kontuan hartuta egin behar dira (horregatik da hain garrantzitsua ikasleei garaiko testuingurua azaltzea).
- Zuhurtasunez jokatu behar da iraganean zuzena eta okerra denaren inguruan hitz egiten denean (arau garaikideak ezagutzen bai ditugu).

- Historiaren inplikazio etikoen ebaluazio zuzen batek, gure erantzunkizunen berri ematen ahal dizkigute eta, horrekin batera, iraganeko ekarpen zein bidegabekeriak gogorarazi eta horiei erantzutea egin dezake.
- Historia ulertzeak, gaur egungo gaiei buruzko iritzi oinarrituak ematen lagun diezaguke, baina, soilik iraganeko edozein "ikasgai" zuzenen mugak onartzen baditugu,

Gainera, historia ikastean eta irakastean, dimentsio etikoa lantzeak hainbat abantaila garrantzitsu izan ditzakeela esan genezake. Alde batetik, hausnarketa kritikoa sustatzen du (etikak, giza balio, printzipio eta ekintzei buruzko hausnarketa kritikoa eskatzen bai du). Bestetik, gizarte-erantzunkizuna sustatzen du (iraganeko erabakiek eta ekintzek, egungo eta etorkizuneko gizartean eragin iraunkorak izan ditzaketela ulertzen laguntzen die). Hortaz gain, enpatia laguntzen garatzen du (iraganeko pertsonen motibazioak eta ikuspuntuak ulertzen lagun diezaike ikasleei), eta, azkenki, herritar kritikoen prestakuntza bultzatzen du (liderren eta, oro har, gizartearen ekintzak eta erabakiak kritikoki ebaluatzeko gaitasuna garatzen lagun diezaike ikasleei).

Hortaz, eta laburbilduz, 11 eta 12 urteko ikasleei historia irakastea erronka bat izan daiteke, baina hainbat estrategia eraginkor eta dimentsio etikoa erabili daitezke ere ikaskuntza-prozesua ahalik eta interesgarriagoa eta esanguratsuagoa izan dadin (gaitasun kritikoak eta enpatia garatzen lagunduz). Horien artean, ikerketan oinarritutako ikuspegia, historiaren pertsonalizazioa, elkarlaneko ikaskuntza eta tresna digitalen erabilera daudela esan genezake.

3.3 Emakumearen historiaren eta honek izan duen garrantziaren lanketa:

Kasu honetan, adin honetako (11-12 urteko) ikasleei emakumearen garrantzia erakustea funtsezkoa da genero-berdintasuna eta emakumearen ahalduntzea txikitatik sustatzeko. Horretarako, garrantzitsua da emakumeen historiari eta lorpenei heltzea gizarteko hainbat arlotan (gure kasuan, Orfeoian izan zuen paperaren inguruan), eta horrekin batera, emakumearen ekarpenak funtsezkoak izan direla egungo mundua eraikitze erakustea.

Katherine R. Rowell "The Oxford Handbook of Sexual and Gender Minority Mental Health" (2019) liburuaren egilearen arabera, garrantzitsua da haurrek hainbat arlotako emakume garrantzitsuen historia ezagutzea, politikatik hasi eta zientzia eta arteetara, emakumeek gizartean beti paper garrantzitsua izan dutela eta edozein esparrutan ekarpen handiak egin ditzaketela ikusteko.

Era berean, "Gender and American Politics: Women, Men and the Political Process" (2019) liburuan, Karen Beckwith autoreak munduko hainbat lekutan eta kultura-testuinguruan emakumearen esperientzien aniztasuna irakastearen garrantzia adierazten du, emakumeek aurrez aurre dituzten oztopoak eta erronkak gizarte eta testuinguru bakoitzean aldatzen direla ulertzeko.

Emakumearen garrantzia, haur literaturaren bidez lantzeko modu bat da ere. "Relación entre el desarrollo del lenguaje y la cognición social en niños de 4 a 7 años" (2017) artikuluan, Daniela Bravo Calero eta Natalia Mendoza Chávez autoreek nabarmendu dutenez, ipuinak eta haur-literatura tresna ahaltzua izan daitezke haurrei genero-berdintasunari eta emakumeenganako errespetuari buruz irakasteko, emakume indartsuak eta erronkak gainditzeko gai direnak erakusten dituzten istorioen bidez.

Hau lantzeko beste estrategia bat teknologia eta ikus-entzunekeo baliabideak erabiltzea izango litzateke, "Los retos de la historia académica en la era digital" (2021) liburuan, Senosiain, L. B. egileak adierazten dutenez, baliabide digitalak, bideo eta documental gisa, emakumeek, gizarteko hainbat arlotan duten garrantzia erakusteko modu eraginkorra izan daitezke, emakume horien istorioak eta lorpenak hobetu ikusteko eta ulertzeko aukera ematen bai die.

Laburbilduz, ikasleei emakumearen garrantzia eta honek izan duen papera lantzeko, garrantzitsua da hainbat estrategia desberdin erabiltzea, hala nola haur-literatura, teknologia eta ikus-entzunekeo baliabideak, baita hainbat kultura-testuingurutako emakumeen esperientzien aniztasuna ikustea ere. Horrela, emakumea (eta honek duen papera) txikitatik balioestea eta errespetatzea susta daiteke, modu horretan genero-berdintasuna bultzatuz bizi garen gizartean.

3.4 Gaiaren justifikazioa:

Emakumeak historian izan duen garrantziari buruzko unitate didaktiko bat egitea funtsezkoa da hezkuntza arloan, oro har, gizartean genero-berdintasuna sustatzeko. UNESCOren "*Guztionezko Hezkuntza*"-ri (Educación para Todos) buruzko txostenak adierazten duen bezala, "*el aprendizaje sobre la igualdad de género es esencial para que los estudiantes comprendan y analicen la discriminación de género, la desigualdad y la violencia*" (UNESCO, 2014, p. 9).

Gainera, hezkuntzan genero-ikuspegia txertatzeak genero-estereotipoei aurre egiten eta bidezkoagoa izan daitekeen gizartea sustatzen laguntzen du. Europako Batzordeak hezkuntzako genero-berdintasunari buruz egindako txostenaren arabera, *“la educación es el medio más efectivo para lograr la igualdad de género en la sociedad”* (Comisión Europea, 2013, p. 5).

Helburu horiek lortzeko, irakaskuntzan metodología aktiboak erabiltzea gomendatzen da, ikasleek ikaskuntza-prozesuan parte har dezaten eta ikasgelan parte-hartze aktiboa izan dezaten ere. ELGAK, hezkuntzako metodología aktiboari buruz egindako txostenaren arabera, *“las metodologías activas son efectivas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, fomentar su participación y motivación, y desarrollar habilidades socioemocionales”* (OCDE, 2017, p. 12). Modu honetan, metodologia hauek, ezagutza teorikoak praktikan aplikatzea eskatzen dute, zuzeneko esperientziaren bidez ikaskuntza eraikitzea sustatuz, Arestian esan bezala, ikasleak jarduera interaktibo zein kolaboratiboetan sartzean, haien pentsamendu kritikoa, arazoen ebazpena eta sormena sustatzen dira. Gainera, metodologia aktiboek trebetasun sozioemozionalen garapena sustatzeko aukera ematen dute ere, hala nola komunikazio eraginkorra, talde-lana eta autonomia.

Bereziki, emakumeak historian izan duen garrantziaren irakaskuntzaren kasuan, metodología aktiboek aukera ematen diete ikasleei emakumeek hainbat testuinguru historiko eta kulturaletan izan duten papera ulertzeko eta aztertzeko, ikerketaren, hausnarketaren eta eztabaidaren bitartez. UNESCOren txostenak adierazten duen bezala, *“la enseñanza de la historia de las mujeres debe ser un proceso activo y reflexivo, que promueva la participación y el compromiso de los estudiantes”* (UNESCO, 2014, p. 9).

Amaitzeko, emakumeak historian izan duen garrantziari buruzko unitate didaktiko bat egitea komenigarria iruditu zait, modu horretan eta horri esker, ikasleek genero-diskriminazioa, desberdintasuna eta indarkeria ulertu eta aztertzeko aukera izango bai dute, eta horrekin batera, bidezkoagoa izango den gizarte bat eraikiz eta hau eraikitzeko parte-hartze aktiboa sustatuz.

3.5 Objetivos Curriculares de la Unidad Didáctica:

En esta parte del trabajo se hablará acerca de los objetivos curriculares de la UDD, así como de la historia y el papel de la mujer. Para ello, se ha utilizado el currículo de la LOMLOE (2020), y, tal y como se dice en la Ley Orgánica 3/2020 *“La LOMLOE promueve el desarrollo de la personalidad y el conocimiento de los derechos humanos y la ciudadanía democrática”*. Además, en la enseñanza de la

historia, la incorporación de la perspectiva de género se considera fundamental para combatir la invisibilidad histórica de las mujeres y promover su reconocimiento en la sociedad actual.

Cabe decir que, a pesar de que esta UUDD se lleve a cabo con el Orfeón Pamplonés/Iruñeko Orfeoia, y no necesite de Competencias específicas del currículo, he tenido en cuenta que cara al año que viene este proyecto se llevará a cabo en algunas instituciones públicas que forman la Red Coral de Navarra, por lo que, a diferencia del Orfeón, estas instituciones hacen uso del currículo y, es por eso que, tal y como se ha mencionado arriba, la Unidad Didáctica está directamente relacionada y abordada desde un enfoque competencial.

Además de uso del currículo, según el investigador Tobón, S., “la enseñanza de la historia debe ir más allá del simple aprendizaje de las fechas y de los hechos, y promover una comprensión crítica de la realidad social actual”. Además, hay que utilizar metodologías activas y participativas para que el alumnado participe en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, la enseñanza de la importancia de la mujer en la historia se considera fundamental para promover la igualdad de género y reconocer las aportaciones de las mujeres a la sociedad (2013).

Asimismo, la importancia de la historia y la concesión en el currículo educativo español es un elemento importante en la construcción de una identidad nacional inclusiva y diversa. Según García Sanjuanena rabera (2017), la historia es un elemento clave en la construcción de una identidad nacional y la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia puede contribuir a construir una identidad nacional más inclusiva y diversa. Sin embargo, junto a los temas importantes que se han comentado, también es fundamental que haya una elaboración activa de las emociones (desde el inicio de la Unidad Didáctica hasta su finalización). Como veremos más adelante, es evidente que trabajar las emociones y los sentimientos con nuestros alumnos tiene muchos aspectos positivos, por lo que además de argumentar el porqué de su elaboración, se expondrán los ejercicios que se llevarán a cabo a lo largo de la Unidad Didáctica.

Además, esta Unidad Didáctica se ha creado basada en la coeducación. Es decir, según la definición que da la RAE, la coeducación sería “Enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo de uno y otro sexo”. Por lo tanto, teniendo en cuenta lo que se acaba de mencionar, podríamos decir que el lenguaje que se utilizará dentro del aula se irá revisando permanentemente durante la unidad, y, además, se intentará que el alumnado sea consciente de la existencia sexista y de las diferentes formas de oponerse a esta. Por ello, será imprescindible formar al profesorado en

igualdad y analizar con sentido crítico las actitudes que se adopten en las aulas (alumnado y profesorado).

Tal y como se señala en la LOMLOE (2020), con esta nueva ley, la perspectiva de género se debe tener en cuenta a través de la coeducación y, además, debe promoverse en todas las etapas de la educación (al igual que la igualdad entre mujeres y hombres). Con esto, lo que se busca es hacerle frente a la violencia de género, respetar la diversidad afectivo-sexual y trabajar en el aula con una perspectiva, tanto inclusiva como no sexista.

3.5.1 Competencias:

Esta Unidad Didáctica se contextualiza en la tercera evaluación del curso escolar, y se desarrolla de forma interrelacionada con diferentes bloques de saberes básicos del currículo junto con el desarrollo de las siguientes competencias clave, entendidas como “aquellas que todo el alumnado debe haber adquirido al final de la etapa obligatoria” (LOMLOE, 2020, Artículo 6.1). En este caso, se desarrollarán cinco competencias de las ocho que hay (tal y como se refleja en esta tabla de aquí):

Tabla 1. Lista de competencias trabajadas durante la Unidad (LOMLOE)

LISTA DE COMPETENCIAS (LOMLOE)	
CD	Competencia digital
CCL	Competencia en comunicación lingüística
CPSAA	Competencia personal, social y de aprender a aprender
CC	Competencia ciudadana
CCEC	Competencia en conciencia y expresión culturales

3.5.2 Elementos de Aprendizaje y Objetivos Didácticos:

Dentro de lo que son los *Elementos de Aprendizaje* debemos hacer una división entre los “Objetivos Didácticos” y las “Competencias específicas y criterios de evaluación”. Por lo que empezaré mencionando los “Objetivos Didácticos” de la unidad, entendidos como las metas específicas que se establecen para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, (LOMLOE, 2020). En este caso, los “Objetivos Didácticos” que se deberán cumplir serán los siguientes:

- A.** Desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita en la relación con la cultura, el feminismo y la historia regional.
- B.** Establecer conexiones entre la cultura, la igualdad y la historia regional con la realidad actual y las luchas por la igualdad de género en la región.
- C.** Promover la participación activa y el trabajo colaborativo en el proceso de aprendizaje y la exploración de la cultura e igualdad.
- D.** Fomentar el respeto y la valoración de la diversidad cultural y de género.
- E.** Fomentar la reflexión crítica y el pensamiento independiente acerca de la cultura, el feminismo y la historia del Orfeón.
- F.** Desarrollar habilidades de investigación y análisis histórico en relación con la cultura y la historia tanto regional como del Orfeón.
- G.** Identificar y valorar la diversidad cultural de la región y el Orfeón en la historia y la sociedad.
- H.** Analizar y comprender el papel del feminismo en la lucha por la igualdad de género.
- I.** Identificar la importancia del papel de las mujeres en la construcción de la cultura y la historia tanto regional como en el Orfeón.
- J.** Conocer las manifestaciones culturales de la región y su evolución histórica a través de la perspectiva de género.
- K.** Fomentar el uso responsable y crítico de las TIC, enseñando a los/las estudiantes a evaluar la calidad de la información que encuentran en la red y a utilizar herramientas tecnológicas para verificar su veracidad y confiabilidad.
- L.** Desarrollar habilidades tecnológicas en los estudiantes, a través del uso de diversas aplicaciones y herramientas digitales que les permitan crear, editar y compartir contenidos multimedia de manera creativa y efectiva.

Por otro lado, en las siguientes tablas se pueden observar las competencias específicas (CE) de cada asignatura (relacionada con la UDD), diferentes descriptores del perfil de salida del alumnado y, además. Los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta mientras esta se lleve a cabo. Por lo que podría decirse que, la Unidad Didáctica contempla el desarrollo de las siguientes competencias específicas (de cada asignatura), y criterios de evaluación, entendidos también como un enunciado que describe los estándares o indicadores utilizados para medir el grado de logro de un objetivo o competencia específica, (LOMLOE, 2020).

Tabla 2. Educación Artística

Competencias específicas (CE): EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Descriptorios del perfil de salida
C.E.2. Investigar sobre manifestaciones culturales y artísticas y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia.	CCL3, CP3, CD1, CCPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2
Criterios de evaluación	
<p>2.1 Seleccionar y aplicar estrategias para la búsqueda de información sobre manifestaciones culturales y artísticas, a través de diversos canales y medios de acceso, tanto de forma individual como cooperativa.</p> <p>2.2 Comparar el significado y los elementos característicos de distintas manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio, analizando los canales, medios y técnicas vinculados a ellas, así como sus diferencias y similitudes, y desarrollando criterios de valoración propios, con actitud abierta y respetuosa.</p> <p>2.3 Valorar las sensaciones y emociones producidas por diferentes manifestaciones culturales y artísticas, a partir del análisis y la comprensión de dichas manifestaciones.</p>	

Tabla 3. Educación Artística

Competencias específicas (CE): EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Descriptorios del perfil de salida
C.E.3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.	CCL1, CP1, CD2, CPSAA1, CPSAA5, CC2, CE1, CCEC3, CD2
Criterios de evaluación	
<p>3.1 Producir obras propias básicas, utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos y mostrando confianza en las capacidades propias.</p> <p>3.2 Expresar con creatividad ideas, sentimientos y emociones a través de diversas manifestaciones artísticas, utilizando los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance, mostrando confianza en las propias capacidades y perfeccionando la ejecución.</p>	

Tabla 4. Educación Artística

Competencias específicas (CE): EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Descriptorios del perfil de salida
C.E.4. Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la	CC2, CP1, CCEC3, CD2, CE1, CPSAA1, CPSAA5, CCL1

consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.	
Criterios de evaluación	
<p>4.1 Planificar y diseñar producciones culturales y artísticas colectivas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad.</p> <p>4.2 Participar activamente en el proceso cooperativo de creación de producciones culturales y artísticas, de forma creativa, respetuosa y comprometida y utilizando elementos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas.</p> <p>4.3 Difundir los proyectos creativos, empleando diferentes estrategias comunicativas y a través de diversos medios, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y respetando y valorando las experiencias propias y de las demás personas.</p>	

Tabla 5. Educación en Valores Cívicos y Éticos

Competencias específicas (CE): EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS	Descriptorios del perfil de salida
C.E.1. Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y su entorno, buscando y analizando información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la autonomía moral.	CC3, CCL1, CPSAA5, CC2, CC3, CPSAA5, CC2
Criterios de evaluación	
<p>1.1 Construir un adecuado autoconcepto en relación con las demás personas y con la naturaleza, organizando y generando, de forma segura y crítica, información analógica y digital acerca de los rasgos relativos a la identidad, diferencia y dignidad de las personas.</p> <p>1.2 Identificar y expresar emociones, afectos y deseos, mostrando confianza en las propias capacidades al servicio de la consecución motivada de fines personales colectivos.</p> <p>1.3 Generar una posición moral autónoma mediante el ejercicio de la deliberación racional, el uso de conceptos éticos y el diálogo respetuoso, en torno a distintos valores y modos de vida, así como a problemas relacionados con el uso responsable, seguro y crítico de las redes y medios de comunicación, las conductas adictivas, la prevención del abuso, el ciberacoso y el acoso escolar, y el respeto a la intimidad personal.</p>	

Tabla 6. Educación e Valores Cívicos y Éticos

Competencias específicas (CE): EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS	Descriptorios del perfil de salida
C.E.2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, reconociendo su importancia para la vida individual y colectiva y aplicándolos de manera efectiva y argumentada en distintos contextos, para promover una	CC3, CCL1, CPSAA5, CC2, CC3, CPSAA5, CC2

convivencia democrática, justa, inclusiva, respetuosa y pacífica.	
Criterios de evaluación	
<p>2.1 Promover y actuar de manera acorde a una convivencia democrática, justa, inclusiva, respetuosa y pacífica a partir de la investigación y comprensión de la naturaleza social y política del ser humano y mediante el uso crítico de los conceptos de ley, ética, civismo, democracia, justicia y paz.</p> <p>2.2 Interactuar con otras personas adoptando, de forma motivada y autónoma, conductas cívicas y éticas orientadas por valores comunes, a partir del conocimiento de los derechos humanos, los principios constitucionales fundamentales y la consideración crítica y dialogada acerca de cómo debemos relacionarnos con las demás personas, tanto en relación con contextos como con problemas concretos.</p> <p>2.3 Reflexionar y asumir un compromiso activo y crítico con valores relativos a la solidaridad y el respeto a las minorías y las identidades etnoculturales y de género, analizando desde un punto de vista ético cuestiones relacionadas con la desigualdad y la pobreza, el hecho multicultural, la diversidad humana y los fenómenos migratorios.</p> <p>2.4 Contribuir a generar una convivencia respetuosa, no sexista y comprometida con el logro de la igualdad y la corresponsabilidad efectivas, y con la erradicación de la violencia de género, a partir del conocimiento y análisis crítico de desigualdad entre mujeres y hombres a lo largo de la historia.</p>	
Competencias específicas (CE): EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS	Descriptor del perfil de salida
C.E.4. Desarrollar la autoestima y la empatía con el entorno, identificando, gestionando y expresando emociones y sentimientos propios, y reconociendo y valorando los de los otros, para adoptar una actitud fundada en el cuidado y aprecio de sí mismo, de las demás personas y del resto de la naturaleza.	CC3, CCL1, CPSAA5, CC2, CC3, CPSAA5, CC2
Criterios de evaluación	
<p>4.1 Gestionar equilibradamente pensamientos, sentimientos y emociones, y desarrollar una actitud de estima y cuidado personal, de las demás personas y del entorno, identificando, analizando y expresando de manera asertiva las propias emociones y afectos, y reconociendo y valorando los de otras personas, en distintos contextos y en relación con actividades creativas y de reflexión individual o dialogada sobre cuestiones éticas y cívicas.</p>	

Tabla 8. Educación en Valores Cívicos y Éticos

Competencias específicas (CE): EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS	Descriptor del perfil de salida
C.E.1. Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y su entorno, buscando y analizando información fiable y generando una actitud	CC3, CCL1, CPSAA5, CC2, CC3, CPSAA5, CC2

reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la autonomía moral.	
Criterios de evaluación	
<p>1.4 Construir un adecuado autoconcepto en relación con las demás personas y con la naturaleza, organizando y generando, de forma segura y crítica, información analógica y digital acerca de los rasgos relativos a la identidad, diferencia y dignidad de las personas.</p> <p>1.5 Identificar y expresar emociones, afectos y deseos, mostrando confianza en las propias capacidades al servicio de la consecución motivada de fines personales colectivos.</p> <p>1.6 Generar una posición moral autónoma mediante el ejercicio de la deliberación racional, el uso de conceptos éticos y el diálogo respetuoso, en torno a distintos valores y modos de vida, así como a problemas relacionados con el uso responsable, seguro y crítico de las redes y medios de comunicación, las conductas adictivas, la prevención del abuso, el ciberacoso y el acoso escolar, y el respeto a la intimidad personal.</p>	

Tabla 9. Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural

Competencias específicas (CE): CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	Descriptor del perfil de salida
C.E.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.	CCL3, CD1, CD2, CD3, CCEC4
Criterios de evaluación	
1.1 Utilizar recursos digitales de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura y eficiente, buscando información, comunicándose y trabajando de forma individual, en equipo y en red, reelaborando y creando contenidos digitales sencillos.	
Competencias específicas (CE): CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	Descriptor del perfil de salida
C.E. 4 Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, así como de las emociones y sentimientos propios y ajenos, aplicando el conocimiento científico, para desarrollar hábitos saludables y para conseguir el bienestar físico, emocional y social.	CPSAA1, CPSAA3,CC3
Criterios de evaluación	
4.1 Promover actitudes que fomenten el bienestar emocional y social, gestionando las emociones propias y respetando las de las demás personas, fomentando relaciones afectivas saludables y reflexionando ante los usos de la tecnología y la gestión del tiempo libre.	

Competencias específicas (CE): CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	Descriptorios del perfil de salida
C.E.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.	CCL3, CPSAA4, CC1, CC3, CE2, CCEC1
Criterios de evaluación	
7.2 Conocer personas, grupos sociales relevantes y formas de vida de las sociedades desde la Edad Media hasta la actualidad, incorporando la perspectiva de género, situándolas en ejes cronológicos e identificando rasgos significativos sociales en distintas épocas de la historia.	
Competencias específicas (CE): CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	Descriptorios del perfil de salida
C.E.8 Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea.	CP3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1
Criterios de evaluación	
8.1 Analizar los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la sociedad actual, valorando la diversidad etnocultural o afectivosexual y la cohesión social y mostrando empatía y respeto. 8.2 Promover actitudes de igualdad de género y conductas no sexistas, analizando y contrastando diferentes modelos en nuestra sociedad.	

Tabla 10. Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural

Competencias específicas (CE): CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	Descriptorios del perfil de salida
C.E.9 Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos humanos y de la infancia y los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, valorando la función del Estado y sus instituciones en el mantenimiento de la paz y la seguridad integral ciudadana, para generar interacciones respetuosas y equitativas y promover la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.	CCL5, CPSAA1, CC1, CC2, CC3, CCEC1
Criterios de evaluación	
9.1 Resolver de forma pacífica y dialogada los conflictos, promoviendo una interacción respetuosa y equitativa a partir del lenguaje inclusivo y no violento, explicando y ejercitando las principales normas, derechos, deberes y libertades que forman parte de la Constitución	

española, y de la de Unión Europea, y conociendo la función que el Estado y sus instituciones desempeñan en el mantenimiento de la paz, la seguridad integral ciudadana y el reconocimiento de las víctimas de violencia.

3.6 Active methodologies:

When creating this Didactic Unit, it was clear that the methodologies known as traditional were not going to be used (leaving them aside). Therefore, active methodologies were chosen in order to make the learning process as effective as possible, and also, to encourage students on taking an active role while carrying out the proposed activities. According to López (2005), “un proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-material didáctico y estudiante-medio que potencia la implicación responsable de este último y conlleva la satisfacción y enriquecimiento de docentes y estudiantes”. This means that each student should be the protagonist of his or her learning process and at the same time, that it should not take a passive role to which information is continuously transmitted.

In relation to this, teachers should use different tools and materials to ensure that students take an active role in problem solving, teamwork, discussions and gamification. According to Cadette, M. F. M., gamification is a very useful strategy to promote motivation and willingness to work in students (and to make them an active part of the learning process), (2018). And, to ensure this, playful and competence-based elements must be used (as it helps them to become fully immersed in the activity).

To sum up, active methodologies are a teaching approach that places the student at the center of the learning process (in an active and personalized way). Therefore, through these methodologies we seek to promote active involvement and different learning techniques and strategies.

Methodologies used during the didactic unit:

In this section, I am going to talk about all the methodologies used throughout the Didactic Unit. That is why, first of all, I will start explaining what are the active methodologies and then, I will continue explaining one by one those that I have used. Therefore, I will be talking about what active methodologies are (more in depth), and then, I will continue talking about the different (active) methodologies that have been taken into account by the time of creating the Didactic Unit. Finally, I will end up by talking and justifying the use of manipulative materials (Montessori methodology).

First of all, active methodologies are a teaching approach that involves students in their own learning, encouraging active participation, critical thinking and teamwork. According to McTighe, J., & Wiggins, G. P. (2004), this approach is based on the idea that students learn best when they are actively involved in the learning process, rather than simply receiving information from a teacher. Active methodologies focus on the student and their learning needs, providing opportunities for students to participate in their own learning and construct their own knowledge.

The origin of active methodologies dates back to the works of John Dewey, a 19th century American philosopher and pedagogue, who argued that education should be an interactive and social process in which students are actively involved in learning (McTighe, J., & Wiggins, G. P. 2004). Since then, many pedagogical theories and approaches have advocated active methodologies, such as constructivism, problem-based learning, cooperative learning and the project approach.

Active methodologies are important because they encourage students' active participation in their own learning and, therefore, can improve their knowledge retention and their ability to apply what they have learned in real-world situations. In addition, they can also improve students' social and emotional skills, as they foster collaboration, teamwork, and effective communication. In the long term, active methodologies can contribute to the formation of critical and engaged citizens, capable of facing the challenges of the modern world (Tobón, 2013).

These kinds of methodologies have been the subject of study and analysis in different research in the field of education, and several benefits have been identified both in the short and long term. Below are some citations and references to relevant books that address this topic: According to González and Díaz (2002), active methodologies favor the development of cognitive, social and emotional skills, and allow students to assume a more active and protagonist role in their own learning process. In this sense, they state that *“las metodologías activas no solo consiguen mejores resultados académicos, sino que también fomentan el desarrollo integral del alumnado”* (p. 35).

Apart from that, in the book *“Metodologías activas para el Desarrollo de competencias”* (Ruiz, 2014), it is pointed out that the use of active methodologies contributes to foster creativity, problem-solving skills and decision-making in students. In addition, it is highlighted that these methodologies favor collaborative work and effective communication among students, which prepares them to face real situations in their adult life.

In another study conducted by (2017), the effects of the application of active methodologies on English language learning in secondary school students were analyzed. The results showed that students who participated in didactic activities designed with active methodologies obtained better results in terms of academic performance, motivation and attitude towards learning. And, in the book "Understanding by Design Professional Development Workbook" (McTighe, J., & Wiggins, G. P., 2006), it is highlighted that the use of these methodologies allows students to develop critical and reflective thinking, and helps them to build their own knowledge from experience and reflection. Likewise, it is pointed out that the use of these methodologies favors adaptation to new and changing situations, which is a fundamental skill in today's world.

In summary, active methodologies have been identified as an effective strategy for the integral development of students, and their use has been shown to contribute to improving academic performance, motivation, social and emotional skills, creativity and problem-solving abilities, among other aspects.

We have been talking about the positive aspects of active methodologies and some of the main characteristics of them, but what about the methodologies that have been used by the time of creating the Didactic Unit? As it has been commented above, there are several methodologies (active) that can be applied in the teaching-learning process. Some of them (the ones that are part of the Didactic Unit and the teaching-learning process) are presented below, together with their characteristics:

1. **Cooperative learning:** It is a methodology that seeks to foster interaction and collaboration among students, working in heterogeneous groups and cooperating in the achievement of common goals. According to Johnson and Johnson (1989), cooperative learning improves academic performance, self-esteem and interpersonal relationships.

As it is mentioned at the beginning of the paragraph, cooperative learning methodology seeks interaction and cooperation among students, that is why most of the exercises are designed to develop these skills (communication e.g.). As a clear example of this we have the activities in which they have to fill in the information they are asked (to complete the biography of a singer that was part of "El Orfeón") and, to do so, they have to work in teams. In addition to that, there are exercises that are based on the search for information (either using ICTs or asking questions), and finally and related to this, there is the final project (explained later).

Here it is attached a list with some of the exercises that students might carry out in order to put into practice the *cooperative learning methodology*:

- Creating a biography
- Presentations of
- Exercises to ask questions and fill the gaps
- Open final ending: project

2. **Problem-based learning (PBL):** This methodology focuses on the student and his or her ability to solve real or simulated problems. According to Savery and Duffy (1995), PBL encourages critical thinking and decision making, as well as teamwork and autonomy. Apart from that, it is said that PBL is based on carrying out a project in which students must research, analyze, plan and present the results obtained. According to Thomas (2000), project-based learning fosters creativity, critical thinking and collaboration among students.

In this case, the exercises that have been created with PBL methodology (Problem-based learning) have been several; among them, there are exercises that have been created in order to try to promote students both, historical and critical thinking. To do so (and to keep their attention and motivation), they are going to have to carry out group discussions and exercises (using audiovisual materials) to try to develop those concepts previously mentioned.

Here it is attached a list with some of the exercises that students might carry out in order to put into practice the *Problem-based learning (PBL) methodology*:

- Roles (then vs. now)
- Debates
- What is happening? (Audiovisual materials)
- Alter egos exercise (and presentation)
- Open final ending: project

3. **Flipped Classroom:** This methodology inverts the traditional teaching process, so that students acquire knowledge previously through audiovisual materials or texts, and class time is devoted to practical activities that encourage the application of the acquired knowledge. According to Lage, Platt and Treglia (2000), the Flipped Classroom improves students' motivation and participation, as well as their ability to apply knowledge in real situations.

In order to promote the use of ICTs during the Didactic Unit, we have adapted the exercises that were created in such a way that they could be carried out both in writing and on the Internet. In addition to what has been mentioned before, group accessibility was needed and sought, i.e., the goal of every student being able to connect at any time from any device (and, that is why open platforms and web sites have been used).

Here it is attached a list with some of the exercises that students might carry out in order to put into practice the *Flipped classroom methodology*:

- Theoretical lessons (timeline, e.g.)
- Prezi
- Audiovisual materials
- Blog

4. **Gamification:** This methodology is based on the use of game-like elements (points, challenges, rewards, etc.) to motivate students and improve their participation in the learning process. According to Grant Wiggins and Jay McTighe (2005), gamification improves student motivation, engagement and participation (chapter called “Using Games and Simulations to Make Learning Fun. This means that, throughout the whole Didactic Unit, different games will be carried out in order to revise concepts, evaluate students or to hang out if there is spare time.

Here it is attached a list with some of the exercises that students might carry out in order to put into practice the *Gamification methodology*:

- Who is who (with members from the Orfeón or historical figures)
- Memory (game that consists on turning around different cards and finding the match)
- Content revising cards (explained on the table)

The explanations of how the activities and games are carried out (along their respective example), are attached in the table where it is written complementary materials.

These four active methodologies are the ones that make up the whole Didactic Unit. As it has been mentioned before, there are going to be used in order to promote individual and team work, their autonomy and as a way of maintaining their motivation throughout the whole unit (using different tools, games and ways of carrying out the activities). But, in addition to the methodologies mentioned

above, a specific methodology has been used when creating the materials that will later be used to carry out the learning process, Montessori methodology.

Having explained which active methodologies will be used to carry out the Didactic Unit and, as it has been mentioned before, now, I am going to talk about the importance of working with manipulative materials, the positive aspects of it and the Montessori methodology. This methodology is an educational approach created by Italian educator Maria Montessori in the 20th century. It is based on the idea that children learn best through exploration and active discovery, and focuses on the development of the child, including social, emotional and cognitive skills.

In this educational approach, we seek to create a prepared environment that stimulates children's natural curiosity and interest in learning. Teaching materials are designed to be manipulated and explored by children, allowing them to learn at their own pace and develop skills such as concentration and problem solving. According to Montessori, the child should be the center of the educational process and the adult should be a guide who orients the child. The methodology is based on individual work and the child's freedom of choice, as well as respect for the natural and spontaneous development of each child.

Among the characteristics of Montessori methodology are: individualized learning, a focus on the integral development of the child, autonomy and freedom in learning, the importance of self-evaluation, exploration and active discovery, and multisensory teaching. According to Lillard (2005), the Montessori methodology has been shown to have a positive effect on children's academic, social, and emotional development. Children who are educated with the Montessori method have also been shown to have a greater sense of independence, self-discipline, and creativity (Lillard, 2017).

To sum up it could be said that, the Montessori methodology focuses on the child (or group of students) and his or her integral development (social, emotional and cognitive), through a prepared environment and specific didactic materials (which have to be manipulative) that allow the child to learn at his or her own rhythm and through direct experience (that is why it is mentioned that materials must be as manipulative as possible).

Finally, and apart from everything that has been mentioned before, it could also be said that this educational approach has been proved to have both, beneficial and a positive impact on students'

development, that is why, it has become an increasingly popular alternative to the known traditional education.

3.7 Unitate Didaktikoaren faseak:

Unitate didaktiko bat, fase edo etapa desberdinetan banatzea ohikoa da irakaskuntza-planen diseinuan. Horri esker, irakaskuntza-prozesuaren plangintza egituratua eta antolatua egin daiteke, fase bakoitzerako helburu argiekin eta lortutako emaitzen ebaluazio sistematikoarekin batera. Pilar Arnizen arabera, unitate didaktiko baten egitura hiru fase nagusietan bana daiteke: hasierako fasea, garapen fasea eta amaiera edo itxiera fasea (McTighe & Wiggins, 1999).

Hasierako edo sarrerako fasearen helburua, ikaslearen arreta berenganatzea eta landu beharreko gaiarekiko lotura emozionala ezartzean datza. Horretarako, hainbat estrategia erabili daitezke, hala nola, galdera irekiak, bideo motzak, irudiak eta jolasak, besteak beste. Etapa honetan, irakasleak gai nagusia aurkeztu behar du, eta unitate didaktikoaren helburuak eta igurikimenak ezarri. Kasu honetan, eta unitate didaktikoari hasiera emateko, eskema bat erabiliko da, aipatutako helburuak eta nondik-norakoak azaltzeko (ikasleek unitate osoan zehar egingo dituzten ariketak, jolas eta proiektuak zeintzuk izango diren jakiteko).

Garapen faseari dagokionez, unitate didaktikoaren etapa nagusia dela esan genezake: etapa honetan, unitatearen edukia sakon lantzen da, saio bakoitzerako helburu espezifikoak ezartzen dira, jarduera eta baliabide didaktikoak planifikatuz eta aldi berean, ikasleen ikaskuntza ebaluatuz, Fase hau malgua izan behar du, eta ikasleen beharretara eta interesetara egokitzeko aukera eman behar du. Hori dela eta, sortutako unitate didaktiko honetan, helburu berdina izango dituzten ariketa sorta desberdina emango dira, eta, Aurrera eramango diren jolas zein proiektu txikiekin berdina gertatuko da (ikas prozesu pertsonalizatu zein askea izateko, modu horretan, motibazioa eta interesa pizteko).

Azkenik, *amaierako fasea* unitate didaktikoaren azken etapa dela esango dugu. Hemen, ikasuntza prozesuaren laburpena eta eskuratutako ezagutzak indartzea bilatuko da. Etapa honetan, berrelikadura-jarduerak erabili daitezke (gehien gustatu zaizkien jolasetara jolastu, erreparorako ariketak egin, etab.). Hortaz gain, laburpenak ("*Bitakora koaderno*"), ebaluazioak (autoebaluazioa eta talde ebaluazioa) eta ikaskuntza-prozesuari buruzko hausnarketak egingo dira.

Azalpenak alde batera utzita, Unitate Didaktiko osoaren egitura atxikituta agertzen da hemen azpian. Ikusten denez, arestian aipatutako hiru faseak daude (*hasiera, garapen eta amaierako faseak*).

Hortaz gain, 9 saio desberdinez osatutako Unitate Didaktikoa dela argi ikusten da ere (laburtu edo luzatu egin daiteke).

3.7.1 Amaierako fasea irekia izatearen garrantzia:

4.5 puntuan, Unitate Didaktikoaren antolaketaz eta honek izango dituen hiru faseen inguruan hitz egin da. Oraingoan, azken fasea irekita uztea zergatik erabaki dudan eta horrek talde-kohesioan izan dezakeen eragin positiboaren inguruan arituko naiz.

Unitate didaktiko baten amaierako produktua irekia izateak esan nahi du, ikaskuntza-prozesua ez dela amaitzen azken produktua ematearekin (azterketa, aukerpeza, etab.), baizik eta gaiaren inguruan ikasten eta arakatzen jarraitzeko aukera ematearekin. Horrek hainbat onura ekar diezazkieke ikasleei, hemen jarraian azaltzen den bezala:

1. Ikasteko jakin-mina eta interesa sustatzen ditu: Gai bat aztertzen jarraitzeko aukera irekita uzten denean, ikasleek ikaskuntzarekiko duten jakin-mina eta interesa sustatzen dira, eta horrek gaiaren inguruan modu autonomoan ikertzen eta ikasten jarraitzera bultzatu (Grant Wiggins eta Jay McTighe, 1998).
2. Ezagutza sakontzea eta aplikatzea ahalbidetzen du: Azken produktua eman ondoren gai bat aztertzen jarraitzeko, ikasleek eskuratutako ezagutzan sakontzeko eta egoera zein testuinguru berrietan aplikatzeko aukera dute, eta horrek ezagutza atxikitzen lagun dezake (Jonassen, D eta Rohrer-Murphy, L, 1999).
3. Elkarlaneko lana eta komunikazioa bultzatzen ditu: Gai bat aztertzen jarraitzeko aukera zabalik uzten duenez, ikasleek elkarlanean lan agun dezakete eta elkarrekin informazioa trukatu denek ikasteko (Tomlinson, C.A eta McTighe, J, 2006).
4. Ikerketarako eta autonomiarako trebetasunak garatzen ditu ere: Gai bat modu autonomoan aztertzen jarraitzen duenez, ikasleek ikerketarako eta autonomiarako trebetasunak gara ditzakete, eta hori baliagarria izan daiteke etorkizuneko prestakuntza akademiko eta profesionalerako (Jim Cummins, 2000).

Hala ere, Unitate Didaktiko baten azken produktua itxi gabe uzteak ez duela esan nahi ebaluazio-prozesua bertan behera utzi behat denik. Gonzálezen arabera, ikaskuntza-prozesu osoan egon behar du, azken produktua entregatu ondorengo esplorazio-fasea barne. Garrantzitsua da baita ere ikasleei beraiei uztea erabakitzen zer azken proiektu egin: Ikasleek unitate didaktiko bat

amaitzean, zein azken produktu egin erabaki dezaten ahalbidetzea, hainbat onura izan ditzake bere ikaskuntzarako eta garapenerako, hala nola:

Alde batetik, motibazioa eta ikasteko interesa bultzatzen ditu: Ikasleek gauzatu nahi duten azken proiektu hori aukeratzeko aukera dutenean, motibazio eta interés handiagoa izan dezakete ikasteko prozesuan zehar, garrantzitsua izan daitekeen zerbaiten inguruan lan egiten ari bai dira (Ryan, R. M., & Deci, E. L, 2000).

Bestetik, sormena eta berrikuntza sustatzen ditu. Ikasleek azken proiektu hori aurrera eramateko aukera ematen zaienez (haen proietuaren sortzaileak izateko aukera), Unitate Didaktikoan garatu eta landu diren gauzen inguruko proposamenak egiteko aukera izango dute, eta horretarako, berritzaileak izan behar dira. Hortaz gain, erabakiak hartzeko trebetasunak eta autonomia garatzen ditu: zer egingo dutenaren inguruan, erabakiak hartzean, bestak beste. Hauek, erabakiak hartzeko trebetasunak eta aipatutako autonomia hori garatzeko aukera izango dute, eta arestian aipatu bezala, baliagarria izango zaie prestakuntza akademiko zein profesionalean.

Azkenik, eta lanaren atal honen hasieran aipatu dudana bezala, talde-lana eta lankidetzak bultzatzen ditu ere. Ikasleek eurek aukeratutako amaierako proiektuetan lan egiten dutenean, taldeak osa ditzakete eta elkarlanean aritu proiektuen bidez amankomuneko helburuak lortzeko, eta horrek, talde-lana zein komunikazio eraginkorra bultzatzen ditzake (Ryan, R. M., & Deci, E. L, 2000). Aipagarria da nabarmentzea, ikasleei amaierako proiektua aukeratzeko uzten bazaie ere, irakasleak beharrezko tresnak eta baliabideak eman behar dituela ikasleek proiektua modu eraginkor batean gauzatu ahal izan dezaten, eta horrekin batera, unitate didaktikoaren helburuak lortu ahal izan dezaten.

3.7.2 Ebaluazioa:

Denek dakigun bezala, ebaluazioa funtsezko prozesua da unitate didaktiko batean, ikaskuntza-helburuak lortu diren eta ikasleek espero ziren ezagutzak eta trebetasunak eskuratu dituzten egiaztatzeak aukera ematen bai du. Jarraian, sortutako unitate didaktikoan zehar aurrera eramango diren ebaluazio motak azaltzen dira:

- **Behaketa sistematikoa:** ikasleen jarduna erregulartasunez eta sistematikoki behatzean datza. Haien portaerak eta erreakzioak ikaskuntza-egoera desberdinetan erregistratuz

(García, 2018). Metodo horri esker, irakasleak informazio baliotsua los dezake ikasleen indargune eta ahuleziei buruz, eta horren arabera, irakaskuntza egokitu.

- **Autoebaluazioa:** ebaluazio-estrategia bat da, ikasleek haien ikaskuntza-prozesuari buruz hausnartzea eta beren jarduna ebaluatzeko erabiltzen da.
- **Koebaluazioa:** ebaluazio mota bat, non ikasleek haien ikaskideen lana ebaluatzen duten. Tresna eraginkorra izan daiteke ikasleek haien ikaskuntza-prozesua eta parte-hartzea nolakoa izan den ikusteko, baita ikuspuntu konstruktiboa emateko ere. Gainera, ikasleengan trebetasun sozialak eta emozionalak garatzen lagun dezake, baita ikasleen autokonfiantza eta autoestimua indartzen ere.
- **Idatzizko probak:** idatzizko probak tresna baliogarriak izan daitezke ikasleek unitate didaktikoan zehar eskuratutako ezagutza teorikoak ebaluatzeko. Proba horiek galdera irekiak edo itxiak izan ditzakete, eta ikasteko helburuen zailtasun -eta konplexutasun- mailara gokitu daitezke.
- **Portafolioak:** Ikasleek unitate didaktikoan zehar egindako lanen eta ebidentzien bilduma sistematiko dira portafolioak. Denboran zehar izan duten aurrerapena eta norik bere ikaskuntzari buruz hausnartzeko duen gaitasuna ebaluatzeko aukera ematen dutenak.
- **Amaierako proiektuak:** benetako ebaluazio modu bat dira, eta ikasleei aukera ematen diete unitate didaktikoan zehar eskuratutako ezagutzak eta trebetasunak testuinguru errealista batean aplikatzeko. Ebaluazio-metodo hau, bereziki eraginkorra izan daiteke arazoaren ebazpena, sormena eta berrikuntza bezalako trebetasunak ebaluatzeko.

3.7.3 Ebaluazioak eta feedback-a ikaslearengan duten garrantzia:

Orain aipatu bezala, Irakaslearen etengabeko ebaluazioa funtsezkoa da ikaskuntzarako, baino, baita feedback-a ere. Ikasleari, bere aurrerapenari buruzko informazio baliotsua ematen diote hauek eta hobetu behar dituen arloak identifikatzeko aukera ematen dute ere. Hattie eta Timperley-ren arabera (2007), feedback efektiboak deskriptiboa izan behar du, zereginean zentratua, ikaskuntza-helburuarekin lotua eta errendimendua hobetzeko moduari buruzko informazio espezifiko eman behar du.

Gainera, feedback-ak ikasleak motibatu ditzake eta haien autoeraginkortasuna ereagotu, beren indarguneak eta ahuleziak ulertzen laguntzen bai die eta lana hobetzeko aukera ematen bai die ere (Black eta Wiliam, 1998). Era Berean, feedback-ak ikaskuntzaren autoerregulazioa bultzatzen dezake,

ikasleek xedeak ezartzeko, aurrerapena monitorizatzeko eta ikaskuntza-ikuspegia doitzeko erabili bai ditzakete (Zimmerman, 2002).

Laburbilduz, ebaluazioa eta feedback-a funtsezkoak dira ikaslearen ikaskuntzaren arrakastarako, eta eragin nabarmena izan dezakete haren motibazioan,, autoeraginkortasunean eta arestian aipatutako autoerregulazioan. Horregatik, garrantzitsua da irakasleek feedback deskribatzailea ematea, zereginean zentratua eta unitate didaktikoaren ikaskuntza-helburuekin lotuta.

3.8 Use of new technologies (ICTs):

In addition to the methodologies, something that will be of a great importance throughout the Didactic Unit will be the use of ICTs. With this, it could be said that the promotion of the use of Information and Communication Technologies (ICT) in education is one of the aspects emphasized in the curriculum of the LOMLOE (The new Organic Law for the Modification of the LOE, approved on November 19, 2020). It is thought that the use of ICT in education very is important because it can improve the quality of the teaching-learning process, allowing greater interaction, creativity and collaboration between students and teachers.

According to Coll (2006), ICTs in education can promote the development of the different skills and competencies in students, such as critical thinking, problem solving, communication and teamwork. In addition, ICTs can provide students with access to a variety of resources and didactic materials, which can enhance their learning and motivation.

On the other hand, ICT can also be beneficial for teachers, as they allow them to personalize the teaching process and adapt it to the needs of each student, as well as to manage more efficiently the evaluations and monitoring of student progress (Savery, J. R., & Duffy, T. M., 1995). However, it is important to emphasize that the use of ICTs in education should not be considered as a panacea, but as a means to improve the quality of the teaching-learning process. And, it is also necessary for teachers to receive adequate training to be able to effectively integrate ICT in their educational practice, and to encourage a critical and reflective use of ICT by students.

In conclusion, promoting the use of ICTs in education can improve the quality of the teaching-learning process, allowing greater interaction, creativity and collaboration between students and

teachers. This can contribute to the development of skills and competencies in students, as well as improve the efficiency and personalization of the educational process. It is important to encourage a critical and reflective use of ICTs by students and teachers.

3.9 Trabajando con las emociones:

Además de todo lo que se ha recalado el trabajar con metodologías activas, las nuevas tecnologías y la importancia que se le da a la enseñanza teniendo de base la coeducación, he querido dejar para el final la explicación del porqué de la importancia que tiene el fomentar y trabajar las emociones. Es por eso que, en esta sección del trabajo comentaré y remarcaré algunos de los aspectos más importantes de trabajar las emociones con el alumnado y, además, daré ejemplos del tipo de actividades que se llevarán a cabo con los/las alumnos/as durante toda la Unidad Didáctica.

Es importante trabajar las emociones durante una Unidad Didáctica por su papel fundamental en el aprendizaje. Las emociones pueden afectar la atención, la motivación y la memoria de los estudiantes, haciendo esencial que los docentes tengan en cuenta las emociones de los/las estudiantes y trabajen en el desarrollo de su inteligencia emocional. Según Goleman (2006), la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas. Trabajar en el desarrollo de la inteligencia emocional puede ayudar a los estudiantes a regular sus emociones, comunicarse de manera efectiva y tomar decisiones informadas.

En una Unidad Didáctica, los docentes pueden trabajar las emociones a través de diversas actividades, como la reflexión sobre sentimientos, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. Además, el profesorado puede proporcionar un ambiente de aprendizaje seguro y positivo que fomente la expresión emocional y el desarrollo de la empatía.

En conclusión, trabajar las emociones durante una unidad didáctica es importante para el bienestar emocional y el aprendizaje efectivo de los estudiantes.

Continuando con el tema del por qué es importante trabajar las emociones en clase a la hora de llevar a cabo una Unidad Didáctica con el alumnado, voy a seguir hablando de algunas de las técnicas y ejercicios que pueden ser de utilidad, y que, a su vez, van a llevarse a cabo durante las diferentes sesiones. Cabe mencionar que, no solo hay una gran variedad de actividades para trabajar esto, sino que también hay alumnos y alumnas que son muy diferentes entre sí, por lo que, a través de la observación, nos tendremos que fijar en cuáles son las actividades que más disfrutan llevando a cabo (mediante preguntas también).

Con esto último, nos estaremos asegurando de que el proceso de aprendizaje es lo más completo posible y, a su vez, de la personalización del proceso de cada alumno y alumna. Ya que al hacer uso de preguntas y de la observación, podremos adaptar (siempre que sea posible), repetir o incluso eliminar, dejando a un lado los ejercicios que el alumnado menos disfrute.

Finalmente, y tal y como se ha mencionado previamente, hay diversos ejercicios y actividades que pueden utilizarse a la hora de trabajar con las emociones en una (y cualquier) Unidad Didáctica. Según Bisquerra (2015), algunas de las dinámicas más efectivas para trabajar las emociones son:

1. *La rueda de emociones*: el alumnado deberá dibujar una rueda con las diferentes emociones y reflexionan sobre situaciones en las que han experimentado cada una de ellas. Uno de los aspectos positivos de llevar a cabo este ejercicio es que, si se hace de una manera adecuada y al acabar de hacer una actividad (más o menos compleja), puede ser muy efectiva.

Es decir, los/las estudiantes podrán hacer uso de una ruleta que constará de diferentes colores (verde, azul, amarillo, naranja y rojo), y estos estarán unidos a un tipo de emoción (alegría, interés, indiferencia, ansiedad y enfado). Y, tal y como se ha dicho antes, al final de una actividad deberán pegar una pegatina (con velcro) dentro del color y emoción que más les representa.

2. *El juego de los sentimientos*: el alumnado deberá expresar sus emociones a través de diferentes expresiones faciales y el resto del grupo debe adivinar de qué emoción se trata. Este ejercicio es más dinámico y rápido de llevar a cabo que los demás, ya que es un ejercicio que debe hacerse rápido para que los/las alumnos/as no pierdan el ritmo y sigan enfocados en la actividad.
3. *El árbol de las emociones*: se dibuja un árbol con diferentes ramas y hojas, y los estudiantes escriben en las hojas las emociones que han experimentado en diferentes situaciones. Este ejercicio es más complejo de llevar a cabo que los demás, ya que necesitaremos materiales y tiempo para llevarlo a cabo. En este caso, el alumnado deberá dibujar un árbol (en una cartulina A1/A2 o A3) y para que el ejercicio sea lo más efectivo posible, estos/estas deberán hacer un *brainstorming* (lluvia de ideas) para poder tener el mayor número de emociones escritas. Para ello, dibujarán ramas de diferentes tamaños y, a su vez, cada emoción deberá ir incluida en una hoja del árbol.

Cabe decir que esta actividad se llevará a cabo al final de la Unidad Didáctica, después de haber logrado completar todos los objetivos curriculares y abordado las competencias previstas. Finalmente, cuando hayan acabado de dibujar el árbol, las hojas de este y sus respectivas emociones, deberán debatir (sentado en un círculo, a modo de asamblea), cómo se ha sentido cada persona durante el proceso y el por qué, abriendo las puertas, así, a un pequeño debate.

4. *La caja de herramientas emocionales*: se trata de crear una caja en la que se incluyan diferentes estrategias para manejar las emociones, como la respiración profunda, la meditación, la visualización, entre otras. Este ejercicio puede llevarse a cabo antes, durante o al final de una sesión; y, tal y como se explica al principio del párrafo, habrá una caja, y dentro de ésta habrá diferentes tarjetas con diferentes acciones, tal y como respirar profundo, un masaje, etc. *La caja de herramientas emocionales* podrá utilizarse siempre y cuando el alumnado lo pida y, el profesorado crea que es el momento.
5. *Palos de las emociones*: una caja con palos de diferentes colores que los niños (a modo de rutina), llevan a cabo cada vez que entran a clase. Así el profesor puede saber cómo se siente (cansado, triste, abrumado, feliz, etc.). Este, es un ejercicio que puede llevarse a cabo durante toda la Unidad Didáctica (incluso todo el año escolar), ya que es de gran ayuda para el/la profesor/a.

De este modo, la persona impartiendo la clase sabrá como se sienten los/las alumnos/as nada más entrar en clase y, con ello, tendrá la oportunidad de cambiar la intensidad de la sesión (actividades y uso de la información, nueva o previamente dada) y también podrá adecuar los ejercicios (manuales o hacer uso de las TIC).

Estas dinámicas pueden ser integradas en las actividades de una Unidad Didáctica para trabajar las emociones de los estudiantes y fomentar el desarrollo de su inteligencia emocional. Pero, ¿Por qué es importante para el profesor saber cómo se sienten los alumnos cuando se está llevando a cabo una Unidad Didáctica o serie de actividades?

Según Goleman (2006), conocer las emociones de los estudiantes es fundamental para la planificación y secuenciación de actividades de aprendizaje en el aula. El autor afirma que los docentes deben considerar las emociones como una variable clave en la enseñanza, ya que afectan directamente la atención, la motivación y el rendimiento de los estudiantes. Por lo tanto, es importante que los maestros tengan en cuenta las emociones de sus alumnos durante la

secuenciación de actividades para adaptar la enseñanza a las necesidades y características emocionales de cada uno.

Además, según García, F. N. (2020), los docentes pueden utilizar la información sobre las emociones de sus estudiantes para crear un clima emocional positivo en el aula y fomentar la resiliencia emocional en los niños. Los autores afirman que los estudiantes que aprenden a comprender y regular sus emociones tienen un mayor éxito académico y social, y están mejor preparados para enfrentar los desafíos de la vida.

5. CONCLUSIONS

To conclude this Final Degree Project, the conclusions drawn from the creation of this Didactic Unit are going to be mentioned:

To begin with, working with an institution outside the university offers numerous benefits and opportunities that enrich the educational experience. On the one hand, it allows establishing links and collaborations with external entities, which broadens the horizon of possibilities and connections for students. These institutions often have a different and enriching perspective on teaching and learning, providing new approaches, methodologies and resources that complement traditional academic training.

One of the advantages of having created a Didactic Unit that is also an adaptable resource box, is the flexibility and adaptability it offers educators. By having access to a variety of resources, teachers can customize and adjust their teaching according to the specific needs and characteristics of their students. This means that they are not limited to following a single predefined path, but have the freedom to adapt and diversify their educational approach, which encourages individualization and inclusion of all students. In addition, having a box of adaptable resources promotes creativity and innovation in the classroom. Educators have the possibility to explore different resources and tools, both digital and analog, that they can use creatively to enrich the teaching and learning process. These resources can include interactive teaching materials, educational games, technological devices, audiovisual material, among others. The variety of options available provides a range of possibilities to generate more motivating and meaningful learning experiences.

Likewise, the use of an adaptable resource box promotes the development of multidisciplinary skills in students. By having access to different types of resources, the ability to search, select, analyze

and use information from diverse sources is fostered. This strengthens digital competence, media literacy and critical thinking, fundamental skills in today's society. In addition, the diversity of resources also favors the integration of different areas of knowledge, allowing the contents to be approached in a transversal and holistic manner.

In addition to the aspects mentioned above, during this Final Degree Project, the importance of working on inclusion and gender perspective in the educational field has been reflected. Inclusion refers to ensuring that all students, regardless of their individual characteristics and needs, have equal opportunities for learning and participation. By adopting inclusive approaches, the diversity present in classrooms is recognized and valued, which contributes to the creation of more equitable and just educational environments.

As for the gender perspective, working on it in the educational sphere is essential to promote equality and overcome traditional gender stereotypes and roles. It is essential to address and question gender-based inequalities and discrimination, as well as to promote critical awareness of these issues from an early age. By integrating a gender perspective into curriculum planning, students are given the opportunity to reflect on gender norms and expectations, as well as to analyze and combat the inequalities present in society.

In conclusion, through this Final Degree Project several reflections that have strengthened the understanding of the importance of working in a coeducational way and from a gender perspective in the educational field have been made, becoming aware of the need to promote inclusive environments that value and respect the diversity of students, ensuring equal opportunities and addressing existing inequalities. Likewise, it has been understood that the integration of the gender perspective in the school curriculum is essential to question gender stereotypes, fight against discrimination and promote gender equality from an early age.

In addition, during the proposal, service learning methodology has been experienced as a positive way to work on inclusion and gender perspective. This methodology involves collaboration with external institutions and organizations, with the aim of addressing real issues and contributing to community development. By implementing service-learning projects with an inclusive and gender approach, students are provided with the opportunity to put their knowledge and skills into practice in meaningful contexts. This not only strengthens their learning, but also raises their awareness of inequalities and motivates them to take concrete actions to promote equality and inclusion.

6. BIBLIOGRAFIA

Abarzuza, I. S., & Vierge, M. A. (2017). Navarra, música y la Coral de Cámara de Pamplona (ACCP) (1946-2016). *Príncipe de Viana*, 78(267), 317-321. <https://academic.e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/26677>

Area, M. (2005). Tecnologías de la información y la comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1), 3-25.

AREA, M. y ADELL, J. (2009): —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, pags. 391-424.

Ayala, R. E. D., & Tinoco, N. K. R. (2021). *Experiencias educativas compartidas (alumno-docente) dentro de los ambientes virtuales*. Newton Edición y Tecnología Educativa.

Bisquerra, R. (2015). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Editorial Síntesis.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-73.

Bingle, R. G., & Hatcher, J. A. (1999). *Reflection in Service Learning: Making Meaning of Experience*. Stylus Publishing.

Butin, D. W. (2010). *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*. Palgrave Macmillan.

Cabrera, E. S. (2019). El Portafolio como Instrumento de Evaluación: Una Experiencia en Educación Superior. *Investigaciones en Educación*, 6(2), 187-202. <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/905>

Cadette, M. F. M. (2018). Formación basada en competencias (Sergio Tobón).pdf. *ucsd-do*. https://www.academia.edu/36985125/Formaci%C3%B3n_basada_en_competencias_Sergio_Tob%C3%B3n_pdf

Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032-1053.

Cebrián, M., Serrano, J., Ruiz, M. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, Vol. XXII, Num. 43, pp. 153-161.

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. Ediciones Morata.

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado (15.07.2008) en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/177>

Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377-400.

Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*.

Colón, A. M. O., Jordán, J. C., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44(0). <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JC89F5LfbgvtH5DJQQ9HZS/?lang=es>

Cress, C. M., & Collier, P. J. (2015). *Learning Through Serving: A Student Guidebook for Service-Learning Across the Disciplines*. Stylus Publishing.

Croll, P. (1994). *La observación sistemática en el aula*.

De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & Van Boxtel, C. (2018). Improving Elementary School Students' Understanding of Historical Time: Effects of Teaching With "Timewise". *Theory and Research in Social Education*, 46(1), 35-67. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2017.1357058>

De Los Ángeles Bonilla, M., Benavides, J. P. C., Espinoza, F. J. A., & Castillo, D. (2020). Estrategias metodológicas interactivas para la enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista Científica Uisrael*, 7(3), 25-36. <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/282>

Del Prete, A. C. (2018). *La Innovación en Educación Superior*. Dialnet.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). New York, NY: Association for Computing Machinery.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.

Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *Future of Children*, 9(2), 30-44.

Flores, E., Murrieta, R. (2014). Favorecer los valores para lograr la inclusión de una alumna con necesidades educativas especiales mediante el Proyecto "Educación Física para la Paz", La Peonza: *Revista de Educación Física para la Paz*, Vol. 9, pp. 93-102.

García, F. N. (2020). *Emociones y Educación* (1.^a ed.). https://www.researchgate.net/publication/344195623_EMOCIONES_Y_EDUCACION

García, J. L. M. (2021). Metodologías activas. Recursos para el aula. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/354810929_Metodologias_activas_Recursos_para_el_au_la

García, J. M. (2020). *Metodologías Activas. Recursos para el Aula: Qué Podemos Hacer en el Cole Sin Libros de Texto, Asignaturas, Deberes, Exámenes ni Notas*.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Greenwood Publishing Group.

Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Howard, J. (2001). *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service-Learning*. Campus Compact.

Informativo, C. (2018). Formación Basada en Competencias. *uan-co*. https://www.academia.edu/36962339/Formaci%C3%B3n_Basada_en_Competicias

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.

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, pp. 99460-99552.

Lillard, A. S. (2016). *Montessori: The Science Behind the Genius*. Oxford University Press.

Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The Science Behind the Genius*. Oxford University Press.

López, M. B., Ansorena, S., & Redín, S. S. (2015b). *El Orfeón Pamplonés, 150 años y un día: una historia íntima*.

McTighe, J., & Wiggins, G. (1999). *Diseñando para Comprender*.

McTighe, J., & Wiggins, G. P. (2006). *Understanding by Design Professional Development Workbook*.

Mills Kelly, T. (2013). *Teaching History in the Digital Age*.

Montessori, M. (1989). *Peaceful Children, Peaceful World: The Challenge of Maria Montessori*. *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. (2019).

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II. Consultado (09.02.2005) en: <https://www.um.es/ead/red/M2/>

Orfeón Pamplonés. (s.f.). Historia. Recuperado de <https://www.orfeonpamplones.com/historia/>

Ortega-Sánchez, D., De La Cal, E. S., Quintana, J. I., & Borghi, B. (2022). *Gender Equality and Women's Empowerment in Education*. Frontiers Media SA.

Ortiz-Colón, A. (s. f.). *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión*. <https://www.redalyc.org/journal/298/29858802073/html/>

Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdes.

Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. (2006). *National Library of Medicine*, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17014299/>

Rincón, A. C. (2019). *Experiencias en innovación educativa: Convirtiendo conocimiento en nuevas oportunidades*. Ediciones de la U.

Robledo, Patricia; Fidalgo, Raquel; Arias, Olga; Álvarez, M^a Lourdes (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383.

Rodríguez, F. M. G., Pairó, N. S., González, A. T., Valls, A. T., Miguel, L. T. S., Díaz, C. V., Trigueros, T. A., De Egilaz, A. A. S., & Aguilar, M. E. C. (2002). *Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Grao.

Ruíz, G. (2013). La teoría de John Dewey y su influencia en la educación. *Revista de Pedagogía*, 34(95), 103-124.

Ryan, R. M., & Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55 (1), 68-78.

Sandoica, E. H. (2020). Mujeres y hombres en la Historia. Una propuesta historiográfica y docente. *Revista de historiografía*, 33, 270. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/article/view/5495/3875>

Sarro, X. B. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación: Propuestas de intervención*. Grao.

Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-38.

Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*.

Senosiain, L. B. (2021). Los retos de la historia académica en la era digital. *Historia y Memoria*, 22, 161-196. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/10907/9995

Sweller, J., Van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. G. W. C. (1998) Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*

Tearle, P. (2004). A theoretical and instrumental framework for implementing change in ICT in education. *Cambridge Journal of Education*, 34(3), 331-351.

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.

Tobón, S. (2013). Metodologías activas para la formación integral: una pedagogía para la autonomía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(64), 17-34.

Torres, J. P., Núñez, J. S. P., & Navío, E. P. (2011). Caracterización de la alfabetización digital desde la perspectiva del profesorado: la competencia docente digital. *Revista iberoamericana de educación (Impresa)*, 55(4), 1-16. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1579>

Trujillo, F. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria. Subdirección General de Documentación y Publicaciones (MECD)

UNESCO. (2014). Educación para Todos 2000-2015: logros y desafíos. París: UNESCO.

Vera, C. G. M., & Mendoza, M. E. A. (2021). Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación durante tiempos de pandemia. *Minerva (Quito)*, 2(5), 41-45. <https://minerva.autanabooks.com/index.php/Minerva/article/view/33/161>

Vilaplana, A. (2017). El Orfeón Pamplonés en el panorama de la música coral española. *Revista de Musicología*, (40), 145-160.

Vista de Metodologías activas para un aprendizaje transmedia de la Lengua y la Literatura. Active methodologies for transmedia didactics of Language and Literature. (s. f.). <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1325/1219>

Voet, M., & De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55, 57-67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.008>

Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70

Zlotkowski, E. (2015). *Service-Learning and Community Engagement: Toward a Sustainable Future*. Stylus Publishing.

Argazkiak:

Acto a favor del Alzamiento Nacional en la plaza del Castillo. (1936). <https://archivo.pamplona.es/opac/index.php?codopac=OPBI3>

Miembros del Orfeón Pamplonés tras el banquete ofrecido por la colonia navarra en Madrid. (1931). (s. f.). <https://archivo.pamplona.es/opac/index.php?codopac=OPBI3>.

BIG_1970_palacio_carlos_granada_ensayo_con_maestro_fruhbeck_1 (Orfeón Pamplonés). (s. f.). <https://www.orfeonpamplones.com/es/multimedia/galerias-fotos>.

El Orfeón Pamplonés con su presidente en la Casa Misericordia. (1932, Septiembre, 16). (s. f.). <https://www.orfeonpamplones.com/es/multimedia/galerias-fotos>.

Joaquín_Maya_Ecenarro.(s. f.). https://es.wikipedia.org/wiki/Joaqu%C3%ADn_Maya

Quincena Donostiarra. Agosto 16. (2017, agosto). <https://www.orfeonpamplones.com/es/multimedia/galerias-fotos/2012-2016>

ERANSKINAK

120 AÑOS



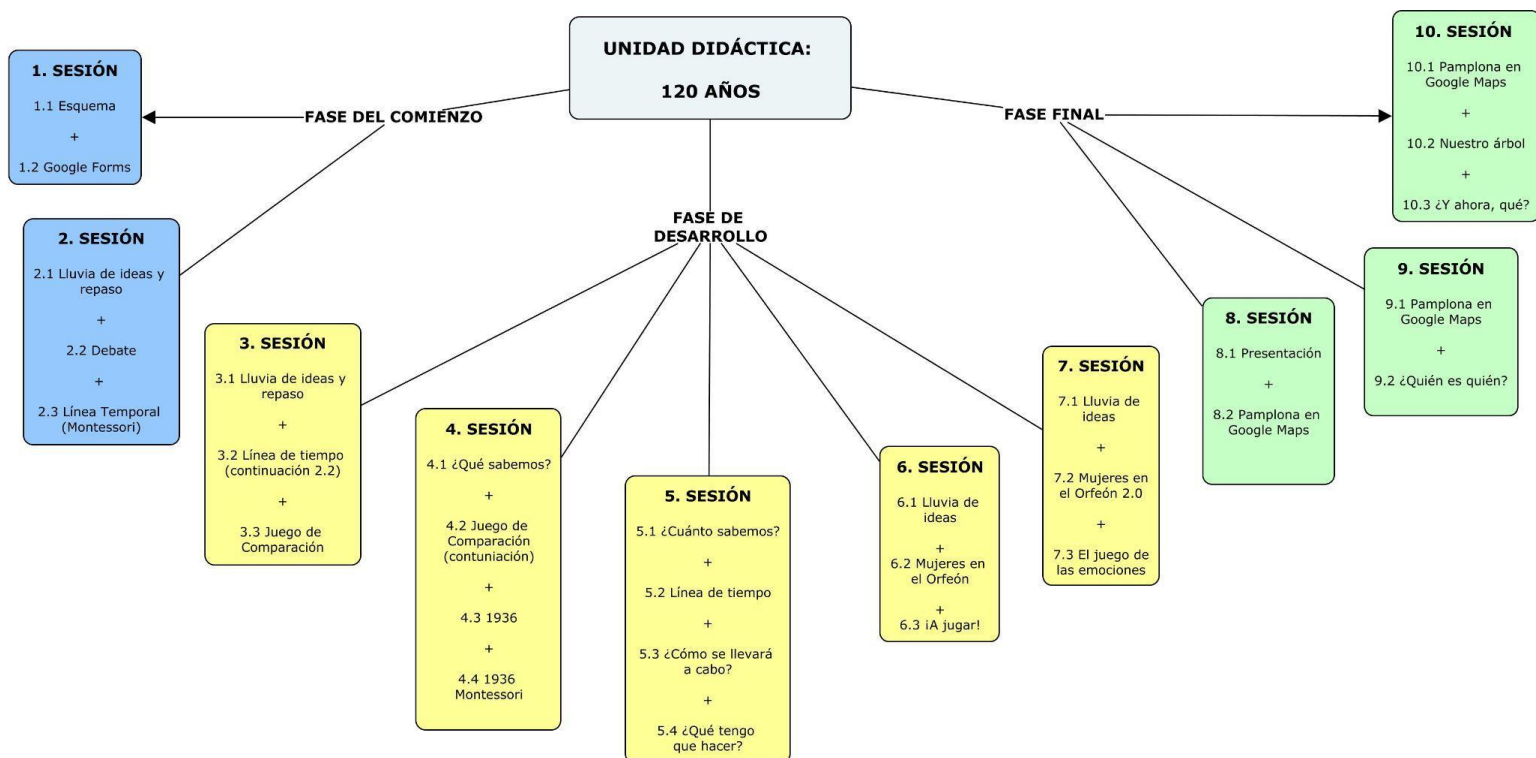
ÍNDICE

1. Competencias	2
- Estructura de la Unidad Didáctica	2
2. ¿Qué debo tener en cuenta?	3
3. Unidad Didáctica (desarrollo)	4 - 34
- Fase del comienzo	4
- Fase de desarrollo	9
- Fase final	26
4. Anexos	35

1.COMPETENCIAS

LISTA DE COMPETENCIAS (LOMLOE)	
CD	Competencia digital
CCL	Competencia en comunicación lingüística
CPSA A	Competencia personal, social y de aprender a aprender
CC	Competencia ciudadana
CCEC	Competencia en conciencia y expresión culturales

ESTRUCTURA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA



Unidad Didáctica: 120 AÑOS

Podría decirse que, a la hora de llevar a cabo esta Unidad Didáctica deberemos de tener varios aspectos en cuenta (y no olvidarnos de ellos". Es por eso, que, aquí debajo hay unas aclaraciones de aquellas cosas que se deberían recordar al llevarla a cabo.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, ésta es una Unidad muy moldeable que puede ser adaptada a todo tipo de cursos, necesidades e intereses. Es por eso que, si cualquier profesor o profesora que quiera llevar esta unidad al aula, no deberá olvidarse de las explicaciones que aparecen debajo (explicadas por puntos).

1. Variación de actividades dependiendo de varios factores. Es decir, las actividades y proyectos creados pueden ser fácilmente modificados para que el proceso de aprendizaje sea lo más significativo posible, con lo que, estos serán algunos de los aspectos a tener en cuenta:
 - Compromiso de alumnado
 - Número de alumnos/as en clase
 - La manera de trabajar y la división de roles de cada alumno/a
 - Gustos y maneras de aprender: juegos, actividades y proyectos.
2. La importancia de trabajar con las emociones: previamente mencionado en el Trabajo de Fin de Grado (*págs. 28-31*). Aspectos a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo tanto la Unidad Didáctica como las sesiones:
 - Cada día: nada más comenzar, cada alumno/a deberá utilizar la caja de herramientas emocionales (*pág. 29*), y, siempre y cuando sea posible, se llevará a cabo un ejercicio para trabajar con éstas.
3. Tal y como se ha dicho, la UDD consta de 10 sesiones (divididas en 3 fases diferentes), y aunque el número de éstas parezca fijo, la Unidad ha sido creada de forma que, puede ser acortada o alargada. Todo dependerá de las ganas e interés que tenga el alumnado por llevar a cabo el Proyecto Final y, por supuesto, de aprender.
4. Esta UDD está preparada para llevarse a cabo con alumnado de diferente nivel cognitivo, por lo que, es fácilmente moldeable. Hay actividades y juegos que pueden amoldarse a los gustos e intereses de los/las alumnos/as, y además, hay otros que pueden omitirse (aunque no es recomendable, ya que están creados para que el proceso de aprendizaje sea lo más completo posible y que, además, mantengan el interés y motivación durante un periodo de tiempo).
5. Los materiales que pueden ser utilizados (y cambiados, por supuesto), se encuentran al final de la Unidad Didáctica, y, además, en formato PDF en los apartados en los que se menciona y se explica qué y cómo se llevará a cabo en clase.

UNIDAD DIDÁCTICA: 120 AÑOS**Sesiones: 10**

FASE N.1 (COMIENZO)			
Sesiones:1 y 2	1. Presentación de la Unidad Didáctica y pre-conocimientos 1-2. Debate 2. Montessori	Curso:	6. primaria EduCanto
Tiempo:	2 sesiones de 45'		
OBJETIVOS			
1. Presentar la Unidad Didáctica (secuencialmente) 2. Contrastar conocimiento sobre el tema de la Unidad 1. Introducir dinámicamente hechos y datos históricos 2. Trabajar con materiales Montessori			
METODOLOGÍAS			
1. Metodología Cooperativa 2. Metodología Basada en Problemas 3. Clase Invertida (Flipped Classroom) 4. Gamificación 5. Metodología Montessori			
CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS			
Adquisición de: 1. Competencia digital 2. Competencia personal, social y de aprender a aprender 3. Competencia en conciencia y expresión culturales			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN			

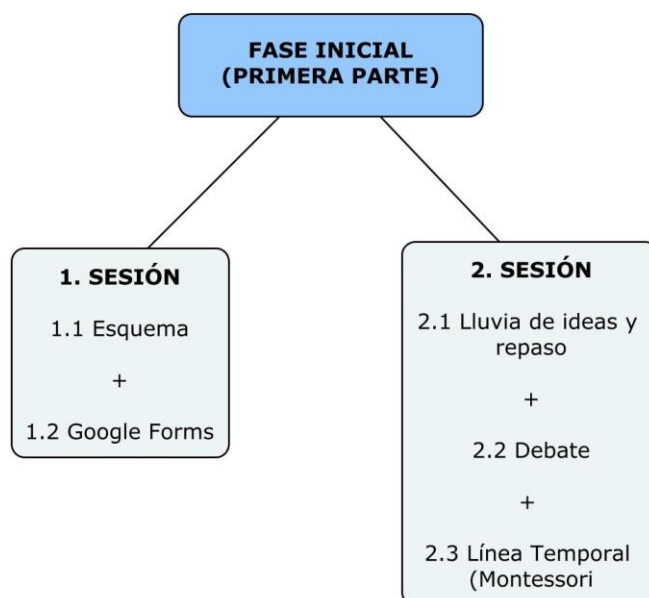
El/la profesor/a puede ver que el alumnado:

Sesión 1: Presentando la Unidad Didáctica

- Puede, mediante el pensamiento crítico, darse cuenta de la diferencia entre mujer y hombres

Sesión 2: ¿Qué pasaba? vs. ¿Qué está pasando?

- Sabe debatir y argumentar de una manera sólida y clara (y de manera respetuosa)
- Tiene opiniones propias sobre el tema trabajado
- Muestra y tiene interés hacia nuevas técnicas de enseñanza




UNIDAD: 120 AÑOS

COMIENZO DE LA UNIDAD (PRIMERA FASE)

N. SESIÓN: 1

Sesión	1. Presentando la Unidad Didáctica		
Actividades	Descripción	Grupos	Tiempo
1.1	El /la profesor/a deberá crear un esquema para poder explicar al alumnado la secuenciación de la Unidad Didáctica	Magistral	25'

<p>Esquema y entrega del “Cuaderno de Bitácora”</p>	<p>completa.</p> <p>De este modo, los/las alumnos/as podrán tener una idea general de lo que se va a trabajar en clase (actividades y proyecto final incluido), y, después de la explicación, se les dejará tiempo para hacer preguntas sobre la Unidad.</p>		
<p>1.2</p> <p>Google Forms</p>	<p>Cada alumno deberá rellenar un Google Forms (TIC), para que, de este modo, pueda llevarse a cabo un debate relacionado con las preguntas previamente respondidas.</p> <p>En este caso, el profesor tendrá un Google Forms con las mismas preguntas pero, en este caso, estarán hipotéticamente respondidas por una mujer del siglo pasado. De este modo, el alumnado podrá comparar sus respuestas con las otras respondidas por el personaje femenino.</p> <p>*En el caso de que los alumnos y alumnas no dispongan de móviles, habrá dos opciones diferentes para llevar a cabo la actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El/la profesor/a, deberá dejar que el alumnado rellene el Google Forms desde su ordenador. 2. Ese mismo cuestionario estará en formato PDF para poder hacer fotocopias o dictar las preguntas (para después rellenarlas). <p><i>Lo importante de esta actividad es que el alumnado pueda ver (mediante el cuestionario), las diferencias entre unas respuestas y otras. Por lo tanto, si se lleva a cabo de diferente manera, no tendrá el mismo efecto, ya que, para que la actividad sea lo más efectiva posible, habría que proyectar todas las respuestas.</i></p> <p>PDF “Cuaderno de Bitácora”:</p>  <p>Cuaderno de Bitácora.pdf</p>	<p>Individual</p>	<p>20’</p>

<p>*1.3</p> <p>Abrimos debate (post Google Forms)</p>	<p>Después de haber rellenado el cuestionario, se harán grupos pequeños en los que, mediante el documento, deberán responder a una serie de preguntas (proporcionadas por el/la profesor/a) y estas, darán pié a un pequeño debate (dependiendo del tiempo).</p>	<p>En grupos pequeños (dependiendo del n. de alumnos/as)</p>	<p>Si sobra tiempo</p>
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ejemplo de esquema (Unidad Didáctica) <ol style="list-style-type: none"> 1. CMap 2. Google Slides - Formulario (Google Forms) - PDF con preguntas (pre debate) - PDF con el cuaderno de Bitácora 		
<p>“Scaffolding”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En la actividad 1.1, se les hará preguntas a los/las alumnos/as sobre la Unidad Didáctica y sus suposiciones. Una actividad de “brainstorming” para activar los conocimientos. 2. Entregarles una ficha en la que podrán encontrar una serie de preguntas para responder (después de rellenar el Google Forms) y, así, dar pié a un debate. 		
<p>Manera(s) de evaluar o instrumentos de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observación: utilizaremos el debate y el rato en el que estarán trabajando en grupo para observar sus comportamientos y la manera de trabajar. 		
<p>Tareas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Empezar con el “Cuaderno de Bitácora” 2. ¿Qué espero aprender? Mis expectativas (cuaderno) 		
<p>Notas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tener en cuenta que en la actividad “Google Forms” se deben enseñar los formularios. - Al final de la clase, explicarles qué es lo que se hará en la siguiente sesión. 		
<p>Margen de fallos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Internet: tanto el CMap como la presentación de Google Slides estarán preparadas para no ser utilizadas con Internet. Con lo que, los esquemas, podrán ser copiados desde el ordenador o móvil. 2. Lo mismo pasa con el formulario de Google Forms: habrá un PDF que contenga las mismas preguntas. 		

COMIENZO DE LA UNIDAD (PRIMERA FASE)			
N. SESIÓN: 2			
Sesión	2. ¿Qué pasaba? vs. ¿Qué está pasando?		
Actividades	Descripción	Grupos	Tiempo
2.1 Lluvia de ideas y repasso	<p>Comienzo de la clase: antes de comenzar, se le preguntará al alumnado qué es lo que recuerdan de la sesión anterior y se le dará paso a la primera actividad de la sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se hará un pequeño esquema a un lado de la pizarra para que el alumnado sepa qué es lo que se va a llevar a cabo durante la sesión de ese día. 	Grupo grande	5' max.
2.2 Abrimos debate (post Google Forms)	<p>Después de haber rellenado el cuestionario, se harán grupos pequeños en los que, mediante el documento, deberán responder a una serie de preguntas (proporcionadas por el/la profesor/a) y estas, darán pie a un pequeño debate (dependiendo del tiempo).</p> <p>Después de dejar que el alumnado responda a las preguntas y debatan entre ellos/ellas, daremos cierre a la actividad intentando que, a través de los cuestionarios y las preguntas dadas, lleguen a una conclusión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La mujer ha vivido reprimida durante mucho tiempo 2. Los cambios que, con el paso del tiempo, han habido en la sociedad 3. Todas las diferencias entre mujeres y hombres 	En grupos pequeños (dependiendo del n. de alumnos/as)	15'
2.3 Jugando con Montessori	<p>Para llevar a cabo se deberán hacer varias cosas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La distinción entre dos roles diferentes: el/la profesor/a (boca), y estudiantes (oreja). Esto se les explicará antes de comenzar la actividad. - Sentados en el suelo, formarán un círculo dónde deberán mantenerse 	Magistral	20'

	<p>sentados y sentadas durante la sesión.</p> <p>Una vez hecho esto, el/la profesor/a sacará una caja (compuesta por cajas más pequeñas) y, con ayuda de esta, contextualizará el papel de la mujer tanto a nivel mundial como regional /para acabar hablando de Pamplona/Iruña).</p> <p>Se empezará con la caja más grande (representando el mundo), para después, ir quitando cajas (que representarán países posiblemente conocidos por el alumnado como EEUU, China e Inglaterra), hasta acabar en Pamplona, que será representada por la caja más pequeña.</p> <p>De este modo se les hará mucho más fácil entender el paso del tiempo, ya que la contextualización se dará de una manera que, además de ser visual, también será manipulable.</p> <p>Además de esto, la explicación del/la profesor/a, estará complementada por un Prezi que representará una línea del tiempo (TIC), y que, el alumnado podrá acceder mediante el Blog previamente creado.</p> <p>PDF “Linea temporal”:</p>  <p>Infografía Linea del Tiempo Timeline His</p>		
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulario (Google Form) - PDF con preguntas (pre debate) - Caja Montessori - Prezi (presentación, línea del tiempo) - PDF con el cuaderno de Bitácora 		
<p>“Scaffolding”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entregarles una ficha en la que podrán encontrar una serie de preguntas para responder (después de rellenar el Google Forms) y, así, dar pie a un debate. 2. Prezi (línea del tiempo) 		

Manera(s) de evaluar o instrumentos de evaluación	- Observación: utilizaremos el debate y el rato en el que estarán trabajando en grupo para observar sus comportamientos y la manera de trabajar.
Tareas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuar con el “Cuaderno de Bitácora” 2. Leer entradas del blog (hasta dónde hayan llegado en clase)
Notas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener en cuenta que en la actividad “Google Forms” se deben enseñar los formularios. 2. Hacer uso de la presentación Prezi para la línea de tiempo (actividad 2.2) 3. Al final de la clase, explicarles qué se hará en la siguiente sesión.
Margen de fallos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Internet: El formulario podrá hacerse vía Internet o, en el caso de que este no funcionase, habrá un PDF con el mismo formulario, pero en forma de ficha. <p>Lo mismo pasa con la línea de tiempo: en el caso de que no funcione, nos quedaría el otro soporte (la caja de Montessori). Y, aunque lo ideal sería poder llevar a cabo el ejercicio con los dos soportes, podría hacerse sólo con uno.</p>

FASE N.2 (DESARROLLO)

Sesiones: 3, 4, 5, 6 y 7	<ol style="list-style-type: none"> 3. Línea temporal 3/4. Juego de comparaciones 4. ¿Qué está pasando? 4/5. Línea temporal (1936) 5/6/7. Mujeres en el Orfeón 5/6/7. Proyecto <p>La mayoría: Repaso</p>	Curso:	6. primaria EduCanto
---------------------------------	---	---------------	-------------------------

Tiempo:	4 sesiones de 45'
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender datos históricos: nivel global y regional (Orfeón) 2. Crear un proyecto biográfico 3. Repasar los conceptos estudiados mediante juegos 4. Trabajar con materiales Montessori 	
METODOLOGÍAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Metodología Cooperativa 2. Metodología Basada en Problemas 3. Clase Invertida (Flipped Classroom) 4. Gamificación 5. Metodología Montessori 	
CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS	
<p>Adquisición de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia digital 2. Competencia personal, social y de aprender a aprender 3. Competencia en conciencia y expresión culturales 4. Competencia ciudadana 5. Competencia en comunicación lingüística 	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<p>El/la profesor/a puede ver que el/la alumno/a puede:</p> <p>Sesión 3: Trabajando con Montessori</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Recordar hechos históricos concretos ● Crear, a través de medios audiovisuales, un texto creativo <p>Sesión 4: ¿Qué pasó en el 36?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Recordar hechos y fechas históricas ● Plantear hipótesis a través de frases que contienen cierta información ● Manejar e interpretar sus emociones de un manera abierta y positiva <p>Sesión 5: Practicar la escucha activa, no solo hacia el profesorado si no también hacia los/las compañeros/as.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Recordar conceptos previamente estudiados en clase ● Tener el sentido de la competitividad desarrollado y llevado de una manera sana 	

Sesión 6:

- Ser capaz de escuchar las ideas de los/las demás (escucha activa)
- Ser respetuoso/a con personas que no tienen las mismas ideas y puntos de vista
- Trabajar en grupo sin dificultad

Sesión 7:

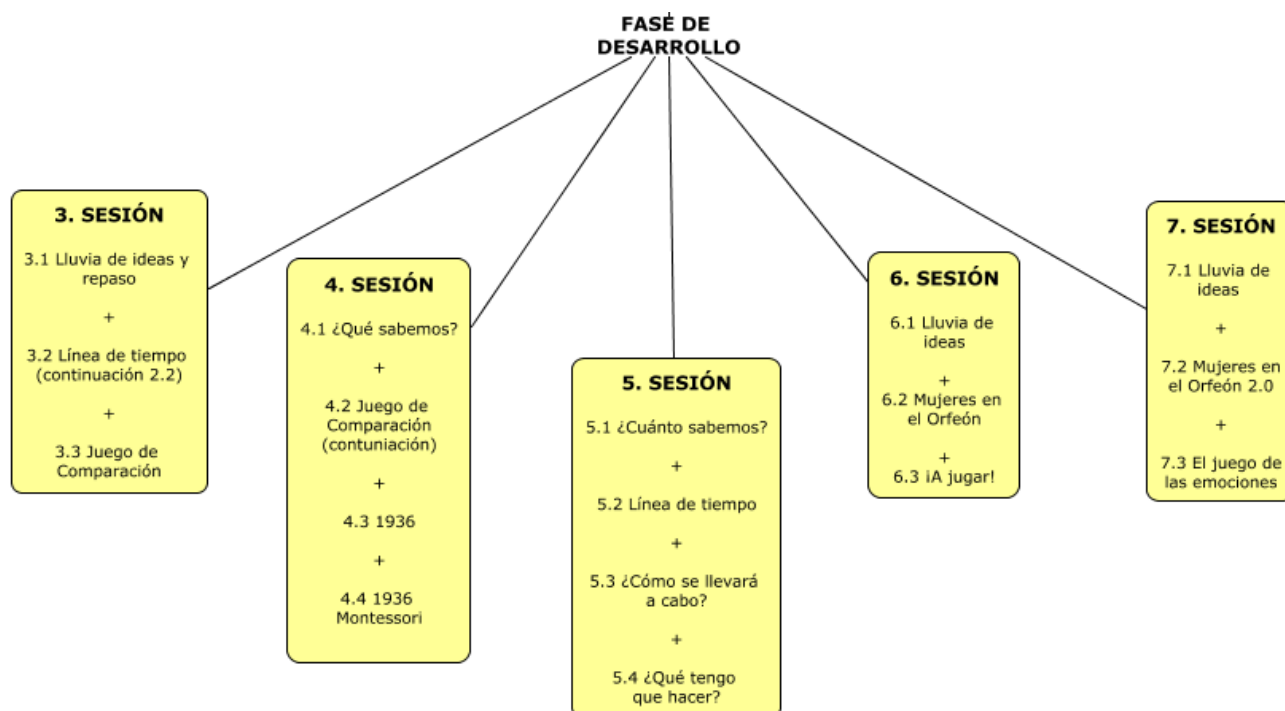
- Ser organizado/a, y cumplir con los objetivos marcados
- Trabajar de una manera activa y ofrecer su ayuda cuando alguien lo necesita
- Trabajar en grupo y saber crear un ambiente de trabajo adecuado
- Practicar la escucha activa, no solo hacia el profesorado si no también hacia los/las compañeros/as.
- Recordar conceptos previamente estudiados en clase
- Tener el sentido de la competitividad desarrollado y llevado de una manera sana

Sesión 6:

- Ser capaz de escuchar las ideas de los/las demás (escucha activa)
- Ser respetuoso/a con personas que no tienen las mismas ideas y puntos de vista
- Trabajar en grupo sin dificultad

Sesión 7:

- Ser organizado/a, y cumplir con los objetivos marcados
- Trabajar de una manera activa y ofrecer su ayuda cuando alguien lo necesita
- Trabajar en grupo y saber crear un ambiente de trabajo adecuado




DESARROLLO DE LA UNIDAD (SEGUNDA FASE)

N. SESIÓN: 3

Sesión	3. Trabajando con Montessori		
Actividades	Descripción	Grupos	Tiempo
3.1 Lluvia de ideas y repaso	<p>Comienzo de la clase: antes de comenzar, se le preguntará al alumnado qué es lo que recuerdan de la sesión anterior y se le dará paso a la primera actividad de la sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se hará un pequeño esquema a un lado de la pizarra (así el alumnado sabrá qué es lo que se llevará a cabo durante la sesión). <p>Para esto, utilizaremos una presentación de Prezi en la que, a través de el proyector, el</p>	Grupo grande	5' max.

	<p>alumnado podrá ver fechas cornetas y deberán decir si lo han visto en clase o no. En el caso de haberlo dado, deberán intentar recordar a qué hecho hace referencia y decirlo.</p>		
<p>3.2</p> <p>Línea del tiempo (continuación 2. 2)</p>	<p>Para esta actividad necesitaremos la línea temporal hecha con Prezi (TIC).</p> <p>Esta parte de la sesión consistirá en, de manera simple y resumida, continuar con la línea temporal.</p> <p>*Para este momento, el alumnado ya habrá aprendido datos y curiosidades sobre el papel de la mujer en el Orfeón (sus comienzos, normas a seguir, etc.), con lo que, estarán familiarizados con el objetivo que se les pedirá en las siguientes actividades.</p>	<p>Grupo grande y magistral</p>	<p>10'</p>
<p>3.3</p> <p>Juego de comparación qué haces</p>	<p>Para poder llevar a cabo este juego de comparaciones, se deberán formar grupos pequeños. Además de eso, el uso de material audiovisual será necesario, ya que sin este, el juego no podría hacerse.</p> <p>Teniendo en cuenta que habrá diferentes grupos, cada uno de ellos tendrá materiales audiovisuales de diferentes épocas (relacionados con el Orfeón), con lo que, dispondrán de fotografías de la época, carteles de conciertos, etc.</p> <p>Pasos a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observar bien las fotografías dadas y reparar bien a los pequeños detalles: el alumnado tendrá palabras como “vestimenta”, “organización del coro”, etc. proyectadas en la pizarra. 2. Deberán ir rellenando la ficha que el/la profesor/a les proporcionará y deberán escribir lo que ven (en grupo). 3. Después, deberán inventarse un personaje (mujer), y, a la vez que van rellenando una ficha biográfica 	<p>En grupos pequeños (dependiendo del n. de alumnos/as)</p>	<p>30'</p>

	<p>con datos inventados, deberán escribir una carta en la que cuentan cómo es su vida (tanto en el Orfeón como fuera de este).</p> <p>PDF información:</p>  <p>Ficha de información.pdf</p>		
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de Prezi (datos y fechas) - Línea de tiempo (Prezi) - Materiales audiovisuales (3.2) - Fichas → observaciones y biografía 		
“Scaffolding”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visual: línea de tiempo y la presentación que se utilizará al principio de la sesión (3) 2. Serie de palabras que deberán tener en cuenta a la hora de llevar a cabo el juego de “las comparaciones” (3.2). 3. Ficha técnica para llevar a cabo una biografía. 		
Manera(s) de evaluar o instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Observación: utilizaremos el rato en el que estarán trabajando en grupo para observar sus comportamientos y la manera de trabajar. - “Cuaderno de Bitácora”: el/la profesor/a recogerá por primera vez el cuaderno (a ¼ de la clase). - Fichas grupales: al final de la sesión, se recogerán todas las fichas técnicas de cada grupo y, el/la profesor/a lo utilizará a modo de seguimiento. Con ello, apuntará en una rúbrica como está hecha y, además, cada grupo recibirá feedback por parte del profesorado. 		
Tareas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuar con el “Cuaderno de Bitácora” 2. Pedirles que pregunten en casa sobre la <i>Guerra Civil</i> y la represión y el papel de la mujer durante y después de esta (deberán traerlo por escrito en el “Cuaderno de Bitácora”). <ul style="list-style-type: none"> - Aquellos/as alumnos/as que no dispongan de su cuaderno deberán traerlo apuntado en una hoja para luego copiarlo en este. 		
Notas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar, al final de la clase, qué se llevará a cabo en la siguiente sesión. 2. No olvidarse de proyectar las palabras clave para hacer el juego (3.2) 		

Margen de fallos	- Internet: al tener la línea de tiempo y la presentación descargada, no habrá necesidad de depender de Internet.
-------------------------	---

DESARROLLO DE LA UNIDAD (SEGUNDA FASE)			
N. SESIÓN: 4			
Sesión	4. ¿Qué pasó en el 36?		
Actividades	Descripción	Grupos	Tiempo
4.1 ¿Qué sabemos?	Comienzo de la clase: antes de comenzar, se le preguntará al alumnado qué es lo que recuerdan de la sesión anterior y se le dará paso a la primera actividad de la sesión (que será la continuación del juego). - Haremos un pequeño esquema con los conceptos y actividades que se realizarán durante la sesión.	Grupo grande	5'
4.2 Juego de comparaciones (continuación)	Después de haber hecho el pequeño repaso, seguiremos con el juego de las comparaciones. 1. Tal y como se hizo la sesión anterior, todos los "Cuadernos de Bitácora" y fichas biográficas serán devueltos. 2. Estratégicamente, le habremos cogido a una persona de cada grupo su cuaderno y, con esto, recibirán feedback de cómo van. Así la falta de personas de cada grupo estará igualada y podrán trabajar en la presentación sin ningún problema. Para finalizar el con el juego, se les explicará que la ficha biográfica que han creado, y, por supuesto, el personaje, deberán tener su propio documento en "Drive". Para ello, el/la profesor/a, habrá creado una carpeta en la que meterán sus fichas.	En grupos pequeños (dependiendo del n. de alumnos/as)	15'

<p>4.3</p> <p>1936</p>	<p>Antes de comenzar con el repaso de la tarea (escrita en el “Cuaderno de Bitácora”), cada grupo deberá decidir quién se encargará de subir a la carpeta compartida en Drive la biografía hecha en clase.</p> <p>Como se ha mencionado antes, el alumnado deberá preguntar en casa lo previamente pedido. Es por eso que, dedicaremos un par de minutos de la sesión a comentar en alto las ideas de cada persona.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estas ideas serán apuntadas en la pizarra (el/la profesor/a sacará una foto al terminar la sesión para subirlo a la carpeta de Drive). - El objetivo de esta actividad es poner en común algunos de los conceptos o ideas generales para que, de este modo, se den cuenta de que es una realidad y que es algo que existió de verdad (ya que los/las niños y niñas no entiendes bien el concepto del paso del tiempo). 	<p>Grupo grande</p>	<p>5’</p>
<p>4.4</p> <p>1936 Montessori</p>	<p>Para llevar a cabo se deberán hacer varias cosas (las mismas que se utilizaron cuando se hizo uso de la caja Montessori).</p> <ul style="list-style-type: none"> - La distinción entre dos roles diferentes: el/la profesor/a (boca), y estudiantes (oreja). Esto se les explicará antes de comenzar la actividad. - Sentados en el suelo, formarán un círculo dónde deberán mantenerse sentados y sentadas durante la sesión. <p>*Teniendo en cuenta que es una dinámica que no solo se ha llevado a cabo antes, si no que, se les invita a llevar la clase de manera distinta y ser partícipes de su propio proceso, sabrán que, cada vez que hay algún material así, deberán llevar a cabo esta misma dinámica.</p> <p>Por lo que, una vez hecho esto, el/la profesor/a tendrá preparada una línea de</p>	<p>Magistral</p>	<p>15’</p>

	<p>tiempo (compuesta por materiales distintos como fotos de la época, ropa, bisutería, pesetas, etc) y, con ayuda de esta, contextualizará el papel de la mujer tanto a nivel nacional (<i>Guerra Civil</i>) y regional.</p> <p>Aspectos a tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La línea temporal debe ir en la dirección en la que se lee (de este modo, el alumnado entenderá mejor el paso del tiempo). - Se volverá a hacer énfasis a el comienzo de la mujer en el Orfeón y su papel en el. - La línea temporal de Montessori estará respaldada por el uso de las TIC (línea temporal hecha con otro tipo de recurso): <p>Tal y como pasa con la caja de Montessori, esta es una forma en la que se hace mucho más fácil entender el paso del tiempo, ya que la contextualización se da de una manera que, además de ser visual, también es manipulable.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por ende, dejaremos que el alumnado manipule (saque sonido a las pesetas, se prueben la bisutería, etc.) y juegue con el material, ya que a través de esto les surgirán dudas. 		
<p style="text-align: center;">4.5</p> <p>Rueda de las emociones</p>	<p>Para darle un final a la sesión, utilizaremos la llamada “rueda de las emociones” (explicada previamente en el documento, pág. 29).</p> <p>En este caso, interesará saber cómo se han sentido con el manejo del tiempo, la división de las responsabilidades y roles y, además de eso, si han disfrutado de la manera de aprender (línea temporal).</p>	<p style="text-align: center;">Individual</p>	<p style="text-align: center;">5’</p>
<p style="text-align: center;">Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales audiovisuales (juego de comparaciones, 4.1) - TICs (carpeta Drive) - Materiales Montessori (línea del tiempo) - “Cuaderno de Bitácora” 		

“Scaffolding”	1. Escribir en la pizarra las ideas o conceptos sobre la tarea mandada
Manera(s) de evaluar o instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Observación: utilizaremos el en el que estarán trabajando en grupo para observar sus comportamientos y la manera de trabajar (división de roles y tareas). Además, miraremos si participan o no <ul style="list-style-type: none"> - ¿Utilizan el pensamiento crítico para tratar estos temas? - Rúbrica: apuntar si han hecho la tarea
Tareas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuar con el “Cuaderno de Bitácora” 2. Reflexión: ¿Qué he aprendido hasta ahora? (blog)
Notas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar, al final de la clase, qué se llevará a cabo en la siguiente sesión. 2. No olvidarse de escribir las ideas clave para hacer la línea de tiempo y facilitar la retención de nuevos conceptos (4.3). 3. Coger los “Cuadernos de Bitácora” de ¼ de el alumnado.
Margen de fallos	<ul style="list-style-type: none"> - Internet: al tener la línea de tiempo descargada, no habrá necesidad de depender de Internet.

DESARROLLO DE LA UNIDAD: SEGUNDA FASE

N. SESIÓN: 5

Sesión	5. Repaso y Mujeres en el Orfeón		
Actividades	Descripción	Grupos	Tiempo
5.1 ¿Cuánto sabemos?	Comienzo de la clase: antes de comenzar, se le preguntará al alumnado qué es lo que recuerdan de la sesión anterior y se le dará paso a la primera actividad de la sesión.	Grupo grande y grupos pequeños (dependiendo del n. de alumnos/as)	15-20'


	<p>En este caso, se formarán pequeños grupos y el/la profesor/a reparte cartas diferentes a cada uno (estas cartas contendrán información trabajada hasta el momento como fechas concretas, sucesos brevemente explicados, imágenes, etc.).</p> <p>Procedimiento del juego:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El/la profesor/a se pondrá en medio de la clase y, como si de una competición se tratase, apuntará los equipos (con sus respectivos nombres) y los puntos que van ganando. 2. El juego constará en que la persona que estará en medio de la clase (el/la profesor/a), deberá enseñar las cartas (con imágenes, datos, años, etc.) y, el alumnado, deberá encontrar la carta correspondiente. 3. Es decir, todos los grupos tendrán el mismo número de cartas con la misma cantidad de información, por lo que deberán unir la carta del profesorado a la información que ellos y ellas tienen para así, ganar puntos. <p>Quien más puntos tenga al final de la última ronda será quien gane el juego.</p> <p>*Este juego puede repetirse las veces que se quiera (siempre y cuando haya tiempo y tengan suficiente conocimiento en la materia como para poder llevarlo a cabo.</p>		
<p>5.2</p> <p>Línea del tiempo</p>	<p>Para esta segunda parte de la sesión volveremos a hacer uso de las TIC, es decir, continuaremos con la línea de tiempo creada con Prezi.</p> <p>En este caso, dejaremos a un lado hechos históricos tanto a nivel global como a nivel nacional y nos centraremos en el Orfeón. Es por esto que aquí se le dará comienzo a trabajar con el papel de la mujer en la institución, el desarrollo, la evolución y la comparación entre diferentes épocas. Además, en vez de solo trabajar hechos</p>	<p>Magistral</p>	<p>15'</p>

	<p>históricos, también trabajaremos mujeres de gran importancia dentro de la institución.</p> <p>Procedimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tal y como se ha comentado ahora, nos vamos a centrar también en mujeres con un papel importante, es por eso que, se les presentarán 5 mujeres que formaron parte del Orfeón. - Después, se les explicará que (en grupos pequeños), deberán llevar a cabo un pequeño proyecto relacionado con la vida de una de esas mujeres. <p>*También se les dirá que toda la información la podrán buscar en el blog, en los libros del Orfeón o mediante preguntas a los profesores.</p>		
<p>5.3</p> <p>¿Cómo se llevará a cabo?</p>	<p>Al igual que se hizo al principio de la Unidad Didáctica, el/la profesor/a encargada de ayudarles a llevar a cabo el proyecto deberá explicarles (a rasgos generales), los objetivos y el por qué del proyecto.</p> <p>Es por eso que se hablará de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El importante papel que ejerció (y sigue ejerciendo) la mujer en el Orfeón y la visibilidad que hay que darle - Los 120 años del Orfeón - Objetivos del proyecto: visibilidad, conciencia social, pensamiento crítico, etc. - Cómo y cuándo será evaluado <p>*Como profesor o profesora, nuestro deber es ayudarlos/as y guiarlos/as siempre que sea necesario, pero, el proceso de creación y la toma de ideas deben hacerla los/las propios/as estudiantes.</p> <p>Es por eso mismo que no habrá un guión a seguir, ya que dispondrán de muchos recursos para buscar la información</p>	<p>Grupos pequeños (dependiendo del n. de alumnos/as)</p>	<p>10'</p>

	necesaria y así, llevar a cabo el proyecto.		
5.4 ¿Qué tengo que hacer?	<p>En esta última parte de la sesión cada grupo deberá decidir sobre qué mujer (previamente comentadas) harán el proyecto.</p> <p>Para esto no deberán decidirlo el mismo día, si no que, tendrán una hoja en clase en la que podrán apuntar el nombre del grupo y, al lado, sobre quién harán el trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entregar los “Cuadernos de Bitácora” recogidos la semana anterior (feedback añadido por escrito). 	En grupos pequeños (dependiendo del n. de alumnos/as)	5'
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Cartas con información (juego actividad n.5) - TIC: línea de tiempo (Prezi) - Pizarra y proyector 		
“Scaffolding”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Refuerzo mediante la actividad n.5 (juego). 2. Hacerles un esquema con los objetivos marcados y el por qué del proyecto (así entenderán por qué se les pide hacer algo con la información que se les ha ofrecido). 		
Manera(s) de evaluar o instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Observación: utilizaremos el juego que se llevará a cabo la primera parte de la sesión para fijarnos en el comportamiento del alumnado. - Rúbrica: cuaderno 		
Tareas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuar con el “Cuaderno de Bitácora” 2. Creación artística sobre el Orfeón en 1930 (argumentación) 		
Notas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar, al final de la clase, qué se llevará a cabo en la siguiente sesión. 2. No olvidarse de escribir las ideas clave para hacer la línea de tiempo y facilitar la retención de nuevos conceptos (5.2). 3. Coger los “Cuadernos de Bitácora” de ¼ de el alumnado. 		

Margen de fallos	1. Internet: al tener la línea de tiempo descargada, no habrá necesidad de depender de Internet.
-------------------------	--

DESARROLLO DE LA UNIDAD (SEGUNDA FASE)			
N. SESIÓN: 6			
Sesión	6. Mujeres en el Orfeón		
Actividades	Descripción	Grupos	Tiempo
6.1 Lluvia de ideas y repaso	<p>Comienzo de la clase: antes de comenzar, se le preguntará al alumnado qué es lo que recuerdan de la sesión anterior y se le dará paso a la primera actividad de la sesión y lo que se hará en la sesión de hoy.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se hará un pequeño esquema en un lado de la pizarra para que, de ese modo, el alumnado sepa qué se va a llevar a cabo durante la sesión. <p>En esta primera parte se volverán a repasar (y a dejar por escrito en la pizarra) todo lo hablado la sesión anterior. Además de recordar al alumnado que debe apuntarse por grupos en la hoja dada.</p>	Grupo grande y grupos pequeños (dependiendo del n. de alumnos/as)	5' max.
6.2 Mujeres en el Orfeón (mini-proyecto)	<p>En esta segunda parte de la sesión (y después de explicar brevemente el proyecto), cada grupo deberá tener una mujer escogida para después, decidir entre todos y todas el proyecto que se llevará a cabo.</p> <p>Para ello, si a la hora de dar ideas tienen dificultades, les daremos una pequeña lista que contenga estas opciones de aquí:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición: viaje al pasado (Manual) 2. Museo del Orfeón (Manual) 3. Os presentamos a... (TIC) 	En grupos pequeños (dependiendo del n. de alumnos/as)	30'

	<p>Y que con esas ideas y esos nombres, decidan, entre todos y todas, qué es lo que se hará.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manual: pueden ser desde crear unos posters con información, hasta hacer unos trípticos para poder llevar de un lado a otro. Además, también podrían utilizarse materiales manipulables para que, de ese modo, el alumnado sienta que de una forma u otra está conectado con el proyecto. - TIC: uso de las tecnologías (Prezi, crear su propio juego de repaso, etc.). - TIC/manual: una combinación de ambas <p>Después de esto, se les dejará tiempo para que vayan organizando el proyecto, tomen decisiones y se dividan tanto las tareas como los roles. Para facilitarles el trabajo, se les proporcionará una ficha con la que podrán hacer un seguimiento del proyecto, una especie de agenda para las cosas que hacer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizaremos un par de minutos para entregar el “Cuaderno de Bitácora” a aquellas personas que tengan que recibir feedback (por escrito u oralmente explicado). <p>PDF “organización de proyecto”:</p>  <p>Ficha de seguimiento y orgar</p>		
<p>6.3</p> <p>¡A jugar!</p>	<p>En esta última sección de la sesión dejaremos que los/las alumnos/as jueguen a lo que les apetezca (siempre y cuando esté relacionado con los contenidos de clase, ya que les servirá a modo de repaso).</p> <p>Los juegos a los que podrán jugar serán:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Memory 2. ¡Encuéntrame! 3. ¿Cuánto sabemos? 	<p>Grupo grande o grupos pequeños (dependiendo del n. de alumnos/as)</p>	<p>10’</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Memory: Es un juego que trata de buscar la pareja de cartas a la que le dan la vuelta, por lo que los/las jugadores/as, deberán encontrar una fecha y la imagen que le corresponda (por ejemplo). Para ello, se les dará la vuelta a las cartas y, poniendo estas mismas sobre una superficie lisa, estarán listos/as para jugar. 2. ¡Encuéntrame!: Este juego se basa en repartir la clase en dos grupos, repartirle a cada persona una carta (con una fecha, imagen, dato, etc) y, una vez repartidas todas estas, deberán encontrar a su pareja. Para ello, deberán contrarrestar información, decidir por qué sí o por qué no, etc. Para ello se les dará un tiempo límite de 5 minutos. 3. ¿Cuánto sabemos? Explicación del juego en la sesión 5 (ejercicio 5.1) 		
<p style="text-align: center;">Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra y proyector (opcional) - Fichas (PDF) para el mini-proyecto - Hoja con tabla (nombre, grupo, fecha de entrega y nombre del proyecto) - Juegos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Memory 2. ¡Encuéntrame! 3. ¿Cuánto sabemos? 		
<p style="text-align: center;">“Scaffolding”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de los objetivos del mini-proyecto (escritos y subidos en la carpeta compartida del Drive). 2. Siempre que fuese necesario, ayuda para decidir qué crear. 3. Ficha con los pasos a seguir (división de tareas). 		
<p style="text-align: center;">Manera(s) de evaluar o instrumentos de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observación: utilizaremos el en el que estarán trabajando en grupo para observar sus comportamientos y la manera de trabajar. Además, utilizaremos el momento “juego” para observar la manera de trabajar tanto individual como grupalmente. - Rúbrica: los cuadernos obtenidos. 		

Tareas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuar con el “Cuaderno de Bitácora”. 2. Teniendo en cuenta los roles asignados, cada persona deberá llevar a cabo la tarea que le ha tocado (buscar información, objetos, compra de cartulinas, fotocopias, etc.). 3. Escribir en el blog algún dato que les haya parecido curioso (unido a la UDD).
Notas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acordarse de dejar por escrito las bases y objetivos del mini-proyecto, así como lo que se va a llevar a cabo. 2. Recoger el “Cuaderno de Bitácora” del ¼ restante. 3. Antes de acabar la clase, decirles qué se hará en la próxima sesión.
Margen de fallos	- Internet: al no necesitar Internet para llevar a cabo la clase, no habrá margen para que este falle.

DESARROLLO DE LA UNIDAD (SEGUNDA FASE)			
N. SESIÓN: 7			
Sesión	7. Mujeres en el Orfeón y mini-proyecto		
Actividades	Descripción	Grupos	Tiempo
7.1 Lluvia de ideas	<p>Comienzo de la clase: antes de comenzar, se le preguntará al alumnado qué es lo que recuerdan de la sesión anterior y se le dará paso a la primera actividad de la sesión y lo que se hará en la sesión de hoy.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En este caso, y como siempre se hace, se hará un pequeño esquema en un lado de la pizarra explicando y dejando por escrito las actividades que se deberán llevar a cabo en la sesión. 	Grupo grande	5' max.
7.2 Mujeres en el Orfeón	En esta segunda parte se seguirá con el proyecto que trata sobre las “mujeres en el Orfeón y sus papeles dentro y fuera de la institución”.	En grupos pequeños (dependiendo del n. de alumnos/as)	30'

(continuación)	<p>Para ello, y teniendo que haber cumplido con los objetivos marcados la semana pasada (decididos en grupos de trabajo), deberían estar por terminar la fase de "recopilación de datos y escritura" para pasar a la de "creación".</p> <p>Además de eso, deberán ir rellenando la ficha que se les entregará para seguir un orden de tareas estructurado y limpio. De ese modo, podrán hacer un seguimiento de lo que les falta por completar y, así, acabar lo que les queda.</p> <p>Es decir, el proyecto deberá estar terminado para la siguiente sesión.</p>		
<p>7.3</p> <p>El juego de las emociones</p>	<p>Tal y como se explica en el documento (pág. 29), cada participante del grupo deberá utilizar dos expresiones faciales, y, a través de estas, hará saber al grupo cómo se siente (alegre, frustrado/a, nervioso/a).</p> <p>Los/las demás deberán acertar de qué emoción o sentimiento se trata a través de la mímica.</p>	<p>Individual y en grupos pequeños (dependiendo del n. de alumnos/as)</p>	<p>10'</p>
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales traídos por los/as estudiantes (cartulinas, objetos, fotocopias, etc.). - Materiales manipulables que se les puedan ofrecer (pinturas, tijeras, etc.). - Ficha de seguimiento 		
<p>"Scaffolding"</p>	<p>1. A pesar de haber un proceso de aprendizaje, no hay necesidad de "scaffolding".</p>		
<p>Manera(s) de evaluar o instrumentos de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observación: utilizaremos el en el que estarán trabajando en grupo para observar sus comportamientos y la manera de trabajar. La división de las tareas y la organización. - Rúbrica: participación, interés e implicación en el proyecto. 		

Tareas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acabar el proyecto y diseñar una pequeña exposición (explicativa) sobre la persona de la que han hecho el mini-proyecto. 2. Continuar con el "Cuaderno de Bitácora" 3. ¿Cómo me siento? Reflexión (cuaderno)
Notas	<ol style="list-style-type: none"> 1. .../...
Margen de fallos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Internet: al no necesitar el Internet para llevar a cabo la sesión, no habrá riesgo de que falle para llevar adelante la clase.

FASE N.3 (FINAL)**Sesión: 8, 9 Y 10**

8. Presentación y Google Maps

9. Google Maps y juegos (repaso)

10. Google Maps, ejercicio con emociones y presentación del Proyecto Final

Curso:

6. primaria
EduCanto

Tiempo:

3 sesiones de 45'

OBJETIVOS

1. Aprender a utilizar diferentes recursos tecnológicos (TIC)
2. Desarrollar una capacidad de reflexión crítica
3. Utilizar el pensamiento crítico
4. Trabajar en grupo para conseguir un objetivo común

METODOLOGÍAS

1. Metodología Cooperativa
2. Metodología Basada en Problemas
3. Clase Invertida (Flipped Classroom)
4. Gamificación
5. Metodología Montessori

CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS

Adquisición de:

1. Competencia digital
2. Competencia personal, social y de aprender a aprender
3. Competencia en conciencia y expresión culturales
4. Competencia ciudadana
5. Competencia en comunicación lingüística

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El /la profesor/a puede ver que el alumnado:

Sesión 8: Presenting the Universe

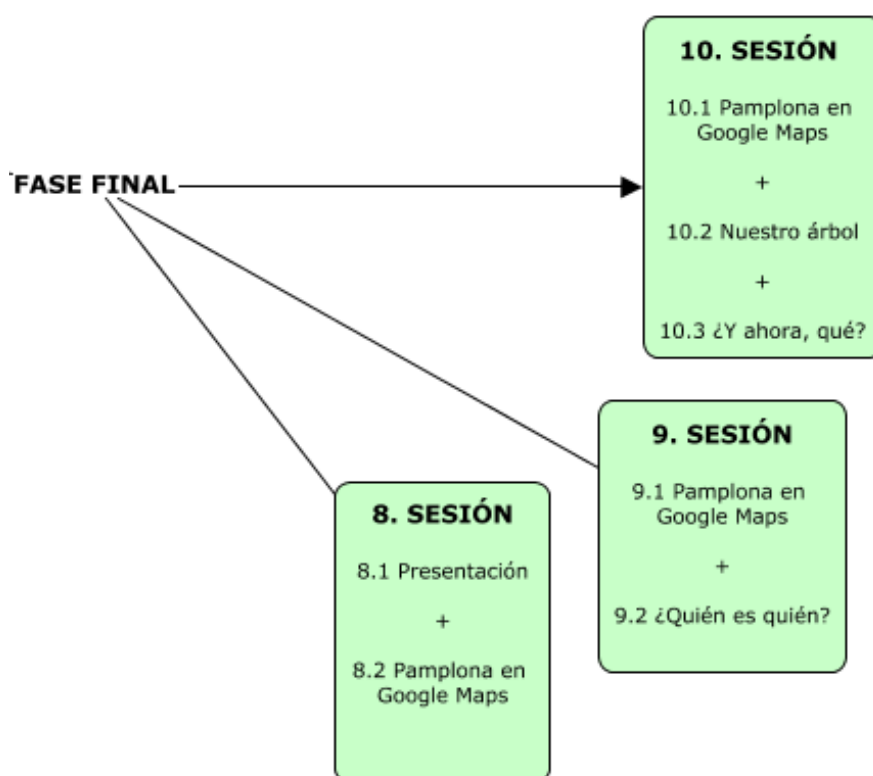
- Tiene opiniones propias sobre el tema trabajado
- Sabe escuchar y respeta los turnos de las demás personas
- Muestra interés por utilizar nuevas herramientas de trabajo
- Tiene iniciativa propia para completar trabajos

Sesión 9: Going through Celestial Bodies

- Muestra interés por utilizar nuevas herramientas de trabajo
- Tiene iniciativa propia para completar trabajos
- Muestra interés a la hora de llevar a cabo diferentes actividades
- Puede poner en práctica los conceptos trabajados en clase

Sesión 10:



- Puede expresarse de manera clara y concisa
- Tiene capacidad divulgativa
- Sabe ser autocrítico/a consigo mismo/a




FINAL DE LA UNIDAD (TERCERA PARTE)

N. SESIÓN: 8

Sesión	8. ¿De quién hablamos hoy?		
Actividades	Descripción	Grupos	Tiempo
8.1 Lluvia de ideas y repaso	Comienzo de la clase: antes de comenzar, se le preguntará al alumnado qué es lo que recuerdan de la sesión anterior y se le dará paso a la primera actividad de la sesión. - Además de eso, se hará un pequeño esquema a un lado de la pizarra para que los/las alumnos/as sepan qué se hará durante la sesión.	Grupo grande	3-4'.
8.2	En esta segunda parte de la sesión, y tal y como estaba previsto, el alumnado deberá	En grupos pequeños	15-20'

<p>Presentaciones</p> <p>“¿De quién hablamos hoy?”</p>	<p>hacer una pequeña exposición sobre la mujer (antiguo miembro del Orfeón) de la que han hecho el mini-proyecto.</p> <p>En este caso, como el resultado final y la manera de llevar a cabo va a ser libre, es decir, el alumnado será el que tenga que decidir qué y cómo hacerlo, se les dará un tiempo máximo de 5 minutos para explicar por encima qué es lo que se ha hecho.</p> <p>Para ello, la presentación deberá contener lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué hemos hecho? 2. ¿Sobre quién hablamos? 3. Biografía (corta) 4. Producción y pasos de/del la maqueta/vídeo/póster, etc. <p>*Deberán completar la autoevaluación que tendrán en formato de Google Forms (cuestionario) por internet.</p> <p>PDF “Rúbrica individual”:</p>  <p>Rúbrica individual (exposición oral, cua</p> <p>PDF “Rúbrica grupal”:</p>  <p>Rúbrica grupal (cualquier exposició</p>	<p>(dependiendo del n. de alumnos/as)</p>	
<p>8.3</p> <p>¿Dónde vivimos?</p>	<p>En ésta última parte, se les explicará en qué consiste la actividad: ¿Dónde vivimos?</p> <p>Una actividad que, a través del uso de Google Maps y con la ayuda de la información que los/las alumnos/as encontrarán en el blog, deberán grabar un vídeo y colgarlo en Youtube.</p> <p>En este caso, el alumnado tendrá (al igual que se hizo la última vez), una lista en la que apuntar sus nombres (individualmente, por parejas o grupal). Pero esta vez, en vez de hacer un trabajo biográfico, deberán hablar</p>	<p>Magistral</p>	<p>15’</p>

	<p>de algún rincón de Pamplona (relacionado con el Orfeón, o no).</p> <p>Es por eso que, junto con la información de Google, libros infantiles y la información del blog, deberán crear una ficha (turística) en la que hablen del rincón escogido.</p> <p>*Además de todo esto, el reparto de roles y de tareas se hará en esta parte de la sesión. Ya que, al haber trabajado en grupos anteriormente, sabrán cómo funcionan y qué se le da mejor a cada persona.</p>		
<p>8.4</p> <p>Rueda de las emociones</p>	<p>Tal y como previamente se ha hecho, el alumnado tendrá un par de minutos para llevar a cabo esta actividad.</p> <p>En este caso, deberán poner la pegatina en las sensaciones adquiridas durante y después de la presentación grupal.</p> <p>Además de escribir sus expectativas para este último mini-proyecto (Google Maps).</p>	Individual	5'
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales de las presentaciones - Pizarra y proyector (mini-proyecto) - Blog - PDF con ficha (mini-proyecto) 		
<p>“Scaffolding”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudarles, en la medida de lo posible, a repartirse las tareas. En el caso de que fuera necesario, les volveremos a entregar la ficha que se utilizó en el proyecto anterior a modo de seguimiento. 		
<p>Manera(s) de evaluar o instrumentos de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observación: utilizaremos el rato en el que estarán trabajando en grupo para observar sus comportamientos y la manera de trabajar. Además, utilizaremos también la actividad 8.4 para ver cómo se han sentido durante la presentación. - Rúbrica: presentación del proyecto, actitud y capacidad divulgativa. 		

Tareas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buscar información y rellenar (individualmente, en parejas o grupalmente) la ficha del rincón que han escogido (utilizando más de una fuente de información). 2. Continuar con el “Cuaderno de Bitácora” 3. Completar el formulario de autoevaluación. PDF “autoevaluación”:  Ficha autoevaluación.pdf
Notas	<ol style="list-style-type: none"> 1. .../...
Margen de fallos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Internet: Al tener todo en formato PDF y, tras haber pedido a los/las alumnos/as que trajeran las presentaciones en un USB, no habrá problemas a los que hacer frente.

FINAL DE LA UNIDAD (TERCERA PARTE)

N. SESIÓN: 9

Sesión	¡Pamplona Maps!		
Actividades	Descripción	Grupos	Tiempo
9.1 Lluvia de ideas	<p>Comienzo de la clase: antes de comenzar, se le preguntará al alumnado qué es lo que recuerdan de la sesión anterior y se le dará paso a la primera actividad de la sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Además de eso, se hará un pequeño esquema a un lado de la pizarra para que los/las alumnos/as sepan qué se hará durante la sesión. - En esta primera parte, además de una lluvia de ideas, repasaremos rápidamente los objetivos y el producto final del mini-proyecto. Para ello, lo dejaremos escrito en la pizarra durante toda la sesión. 	Grupo grande	5' max.

<p>9.2</p> <p>¿Dónde vivimos? (continuación)</p>	<p>Para esta segunda parte, la labor del/la profesor/a será pasar grupo por grupo viendo (y apuntando) qué han hecho y qué les falta por hacer. Y, además de eso, se responderán posibles dudas sobre los pasos a seguir, etc.</p> <p>También se les pedirá que, a medida que van completando la información (la cual debería estar buscada) y van escribiendo los textos y dividiendo los puntos, vayan acercándose a la mesa para así, asegurarnos de que todo está bien escrito.</p> <p>Es posible que no todos los grupos acaben de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir el texto 2. Este mismo haya sido corregido 3. Diseñar el folleto informativo <p>Por lo que, volveremos a ir grupo por grupo preguntando qué tal y ayudándoles en la medida de lo posible.</p> <p>Finalmente, tendrán tiempo para organizar aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuándo lo grabamos? - ¿Quién habla?, ¿Quién graba?, ¿Quién lo edita? - ¿Qué diseñamos?, ¿Cómo ordenamos la información? <p>Estas preguntas las dejaremos escritas en la pizarra para que las utilicen en caso de no saber cómo hacerlo.</p> <p>Finalmente, les recordaremos que el vídeo y el diseño del folleto (hecho), deberán estar listos para la siguiente sesión (semana siguiente).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Video (en el rincón): Youtube - Folleto (diseñado y escrito): Drive, carpeta compartida 	<p>En grupos pequeños (dependiendo del n. de alumnos/as)</p>	<p>30'</p>
<p>9.3</p>	<p>Para finalizar la sesión, jugaremos al famoso juego ¿Quién es quién? versión regional.</p>	<p>En grupos pequeños</p>	<p>10'</p>

<p>Jugando con Montessori</p> <p>¿Quién es quién?</p>	<p>Dentro de este habrán personajes conocidos como Sarasate, San Fermín, el Orfeón Pamplonés, etc.</p> <p>*De este modo, estarán repasando conceptos, hechos y personajes previamente estudiados, pero de una forma indirecta, dinámica y divertida.</p> <p>Además, teniendo en cuenta que tendrán otros juegos (de sesiones anteriores), podrán, también, jugar a estos.</p>	<p>(dependiendo del n. de alumnos/as)</p>	
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas, pinturas y materiales para crear el diseño del folleto - PDF (ficha) para copiar la información y crear un texto - Juegos 		
<p>“Scaffolding”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribirles los pasos a seguir para poder llevar a cabo el mini-proyecto (y dejarlos escritos en la pizarra). 		
<p>Manera(s) de evaluar o instrumentos de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observación: utilizaremos el rato en el que estarán trabajando en grupo para observar sus comportamientos y la manera de trabajar. 		
<p>Tareas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Terminar de montar el vídeo y subirlo a Youtube (además del folleto a la carpeta compartida de Drive). 1. Continuar con el “Cuaderno de Bitácora”. 2. Escribir, en el Blog, alguna curiosidad que hayan aprendido sobre el rincón de Pamplona del que están haciendo un trabajo. 3. Pensar en el Proyecto Final que les gustaría llevar a cabo (en grupos pequeños o grupo grande). 		
<p>Notas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. No olvidarse de escribir en la pizarra los pasos a seguir. 2. Ayudarles con la organización (cuando tengas mucha dificultad). 3. Avisarles de que el próximo día deberán traer el “Cuaderno de Bitácora” a clase. 		
<p>Margen de fallos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Internet: al pedirles que traigan toda la información buscada, no habrá margen a fallo por causa del Internet. 		

FINAL DE LA UNIDAD (TERCERA PARTE)			
N. SESIÓN: 10			
Sesión	¿Y ahora, qué?		
Actividades	Descripción	Grupos	Tiempo
<p>10.1</p> <p>Lluvia de ideas</p>	<p>Comienzo de la clase: antes de comenzar, se le preguntará al alumnado qué es lo que recuerdan de la sesión anterior y se le dará paso a la primera actividad de la sesión.</p> <p>- Además de eso, se hará un pequeño esquema a un lado de la pizarra para que los/las alumnos/as sepan qué se hará durante la sesión.</p>	Grupo grande	5'
<p>10.2</p> <p>Evaluando mi trabajo</p>	<p>En esta segunda parte nos aseguraremos de que cada grupo ha hecho correctamente el trabajo correspondiente, y que, no falta nada por subir.</p> <p>Además, tendrán tiempo para hacer una autoevaluación y una evaluación grupal. Por lo que, dedicarán 20 minutos de la clase (o menos) a rellenar las tablas que el/la profesor/a les dará.</p> <p>*Tanto la autoevaluación como la evaluación grupal NO serán anónimas. En el caso de la primera, el/la alumno/a deberá poner nombre y apellidos y, en el segundo caso, el nombre de su grupo.</p>	En grupos pequeños (dependiendo del n. de alumnos/as)	20'
<p>10.3</p> <p>Nuestro Árbol</p>	<p>¿Cómo se han sentido durante la Unidad Didáctica? ¿Qué han sentido durante el proceso de aprendizaje?</p> <p>Son algunas de las preguntas a las que deberán responder para que puedan unir el proceso de aprendizaje, con emociones y sentimientos.</p> <p>Una vez pensado esto, deberán coger una hoja de árbol (hecha con papel), escribir una</p>	Grupo grande	10'

	o varias emociones y, finalmente, pegarla en las ramas del árbol de clase. Tal y como se explica en el documento (<i>"El árbol de las emociones"</i> , pág. 29).		
10.4 ¿Y ahora, qué?	<p>Para dar por finalizada la sesión (y la Unidad Didáctica), dejaremos tiempo para que cada persona en la clase piense varias opciones para llevar a cabo un Proyecto Final.</p> <p>Así como se explica en el documento, ésta Unidad Didáctica tiene como objetivo crear un Proyecto Final y que éste, sea abierto, Es decir, que los/las alumnos/as sean los/las que decidan qué quieren llevar a cabo con todo lo aprendido previamente.</p> <p>Es por eso que, tendrán 10 minutos para pensar en diferentes opciones, escribirlas en un papel y meterlo en un bol.</p> <p>*El/la profesor/a deberá abrir los papeles (en su casa, por ejemplo), y ver cuáles se repiten más. Para así, poder ponerlo en común la siguiente sesión y decidir, entre todos y todas, un Proyecto Final para toda la clase.</p>	Individual	10'
+	*Recoger el "Cuaderno de Bitácora" de cada alumno/a o decirles que lo dejen encima de la mesa del/la profesor/a.	.../...	.../...
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - PDF (ficha) de autoevaluación y evaluación grupal. - Hojas de "árbol" de diferentes colores. - Un árbol hecho con cartulina (tamaño grande) - Papel y material para escribir 		
"Scaffolding"	<ol style="list-style-type: none"> 1. En esta sesión no hará falta scaffolding, ya que deberán llevar a cabo una autoevaluación junto con la evaluación grupal y, además de eso, hacer la actividad del árbol (10.3). 		

<p>Manera(s) de evaluar o instrumentos de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observación: utilizaremos el debate y el rato en el que estarán trabajando en grupo para observar sus comportamientos y la manera de trabajar.
<p>Tareas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir (grupalmente), en los comentarios del vídeo de Youtube, un comentario positivo sobre el vídeo (algo que les haya gustado, algo que hayan aprendido, etc.). Y después, feedback individual.
<p>Notas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avisar de la importancia de pensar bien un Proyecto Final (que englobe lo que se ha estudiado y argumentar bien la decisión).
<p>Margen de fallos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. No hay margen de fallos

2. Línea del tiempo:

Línea del tiempo

EL ORFEÓN PAMPLONÉS

90- PRESENTE

¿Quiénes somos?
¿Qué hacemos?
¿Hacia dónde vamos?



1950-90

Años de cambios
La celebración de *Santa Cecilia*, viajes, conciertos (Lisboa, Valencia, Granada, Madrid...)



1936

Años de guerra
Con la llegada de la *Guerra Civil* fueron años duros para la gente.
También para las mujeres...



1903

Soy mujer
¡Este año fue muy importante!
Después de hacer muchísima propaganda (poner anuncios) por Pamplona/Iruña, se formó el **primer** coro de señoritas.

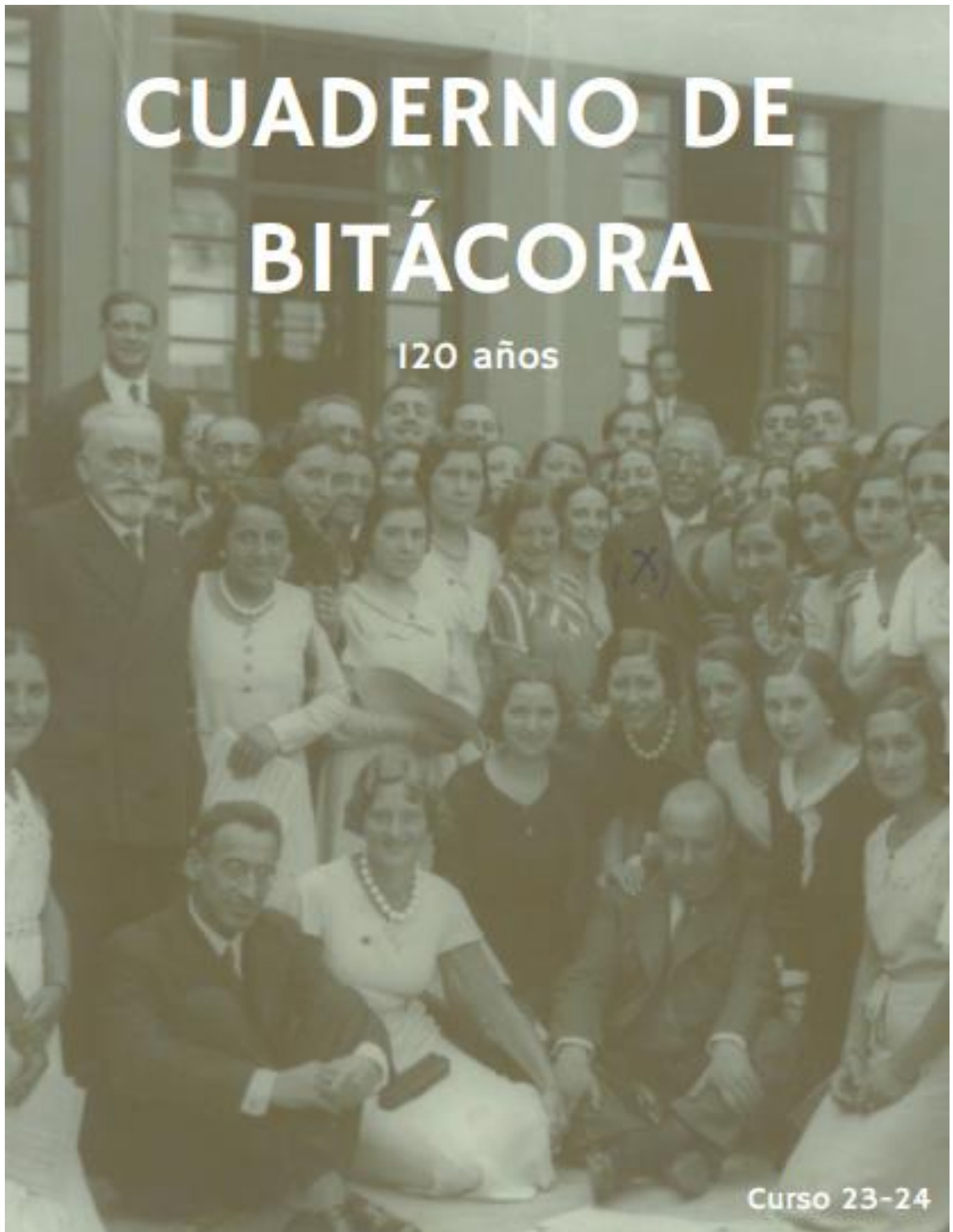


1865

Me llaman: Orfeón Pamplonés
El Orfeón Pamplonés se crea en el año 1865 por el músico **Joaquín Maya** y el escritor **Fermín Ibero**.
Diferentes estilos: música religiosa, ópera, zarzuela y música contemporánea.
¿Conoces algún sitio con el nombre de J. Maya?

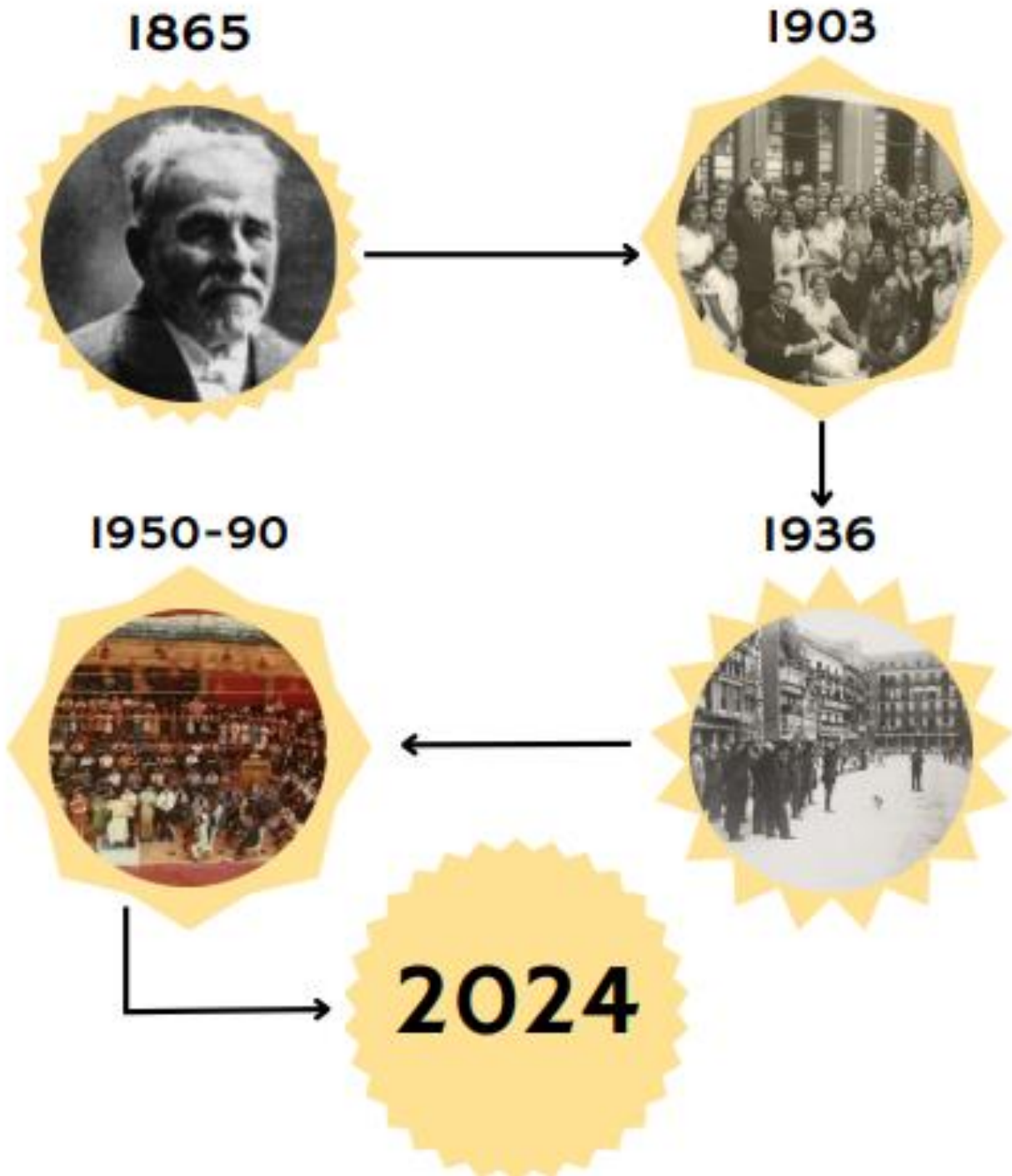


3. Cuaderno de Bitácora:



¿CUANTO SABES DEL ORFEÓN PAMPLONÉS?

¡VAMOS A CONOCERLO!



Apuntes: ir rellenando según vas aprendiendo cosas

1865:

1903:

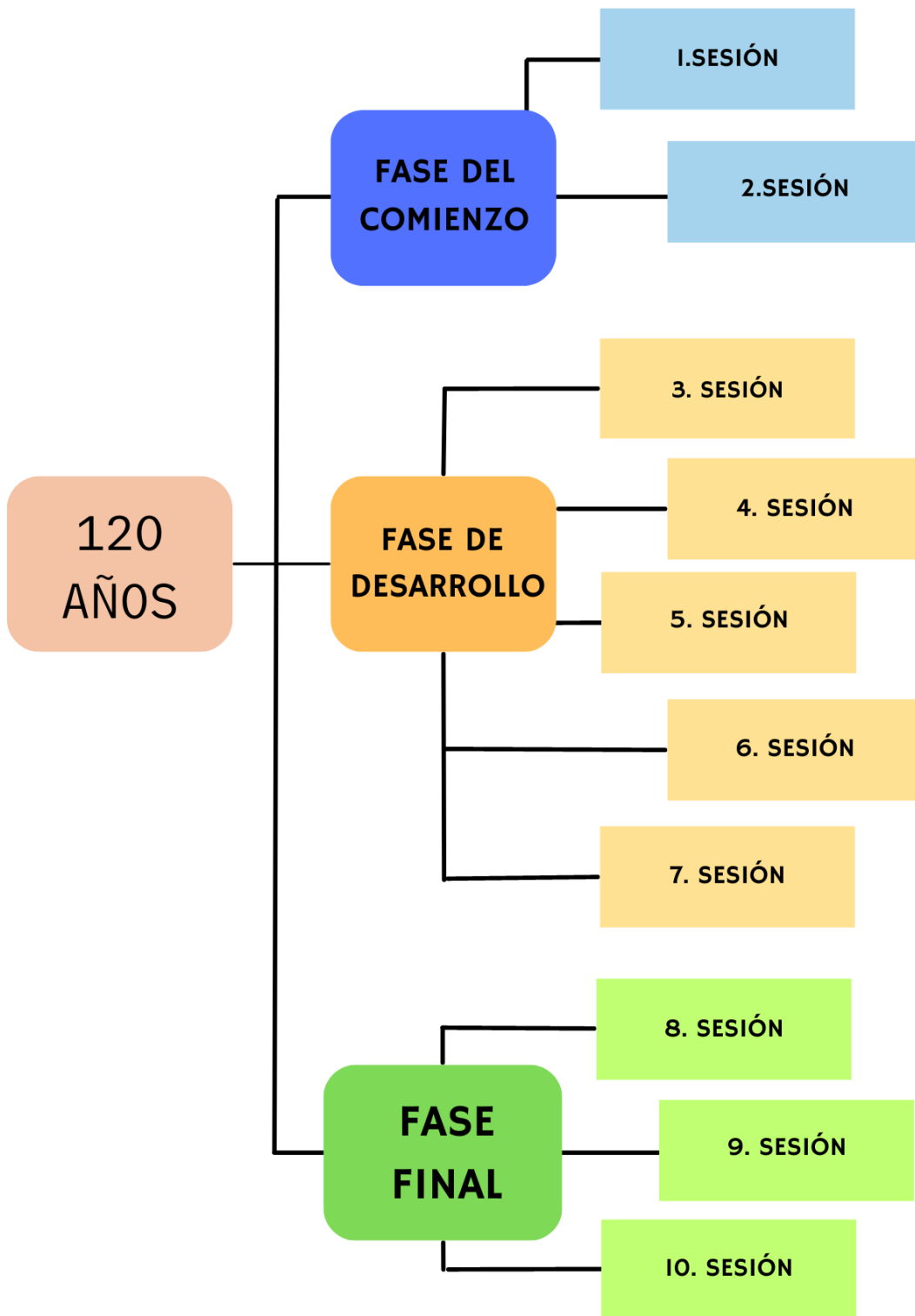
1936:

1950-90:



120 AÑOS

SECUENCIACIÓN DE LA
UNIDAD DIDÁCTICA



FASE INICIAL

Como ya habréis podido ver, esta Unidad Didáctica consta de tres partes.

¡Fíjate bien en lo que vamos a llevar a cabo cada día!

I.SESIÓN	I.1 ¿Qué vamos a hacer? (una pequeña introducción)	I.2 Actividad con Google Forms	
2. SESIÓN	2.1 Lluvia de ideas	2.2 Debate	2.3 Línea de tiempo
NO OLVIDARSE DE/TAREAS:	HACER EL CUADERNO DE BITÁCORA	HACER EL CUADERNO DE BITÁCORA	HACER EL CUADERNO DE BITÁCORA

FASE DE DESARROLLO

Proyecto

3. SESIÓN	3.1 Lluvia de ideas	3. 2 Línea de tiempo	3.3 ¡A jugar!	
4. SESIÓN	4.1 ¿Qué sabemos?	4.2 ¡A jugar!	4.3 1936	4.4 Línea temporal
5. SESIÓN	5.1 ¿Cuánto sabemos?	5.2 Línea temporal	5.3 ¿Cómo se llevará a cabo?	5.4 ¿Qué tengo que hacer?
6. SESIÓN	6.1 Lluvia de ideas	6.2 Mujeres en el Orfeón	6.3 ¿A jugar!	
7. SESIÓN	7.1 Lluvia de ideas	7.2 Mujeres en el Orfeón	7.3 Juego de las emociones	
TAREAS:	CUADERNO	CUADERNO	CUADERNO	CUADERNO

FASE FINAL

Proyecto

8. SESIÓN	8.1 Presentación	8.2 Pamplona en Google Maps	
9. SESIÓN	9.1 Pamplona en Google Maps	¿Quién es quién?	
10. SESIÓN	10.1 Pamplona en Google Maps	Nuestro árbol	¿Y ahora, qué?
TAREAS:	CUADERNO DE BITÁCORA	CUADERNO DE BITÁCORA	CUADERNO DE BOITÁCORA



4. Ficha información:

TODO SOBRE ELLAS: MUJERES EN EL ORFEÓN

120 AÑOS

Nombre:

Fecha de nacimiento/fallecimiento:

¿Qué hizo esta persona? ¿Por qué es importante?

DATOS IMPORTANTES:

1

2

3

4

Esquema:
ordenad vuestras ideas

5. Ficha (seguimiento):



Objetivos del proyecto:	1.
Nombre:	
Fecha de entrega:	
Participantes:	

Información: bibliografía	Materiales
<input type="checkbox"/> Nombre/apellidos <input type="checkbox"/> Fecha nacimiento/fallecimiento <input type="checkbox"/> Rasgos importantes de su vida <input type="checkbox"/> ¿Qué hizo en el Orfeón? <input type="checkbox"/> Curiosidades <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
¿Qué vamos a hacer?/organización	¿Quién hace qué?
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

NO DEBEMOS OLVIDAR...	Una lista de aspectos a tener en cuenta cara la presentación:

6. Materiales Montessori (pesetas):



8. Rúbrica (evaluación grupal): meter foto de canva

RÚBRICA DE EXPOSICIÓN ORAL (GRUPAL)
--

GRUPO	1	2	3	4
Contenido	Contenido mínimo, no muestra conocimiento en el tema	En ocasiones dudan	En ocasiones dudan Buen entendimiento de partes del tema, pocos errores	Buen dominio del tema, no hay errores
Organización de la información	Información dispersa y falta de organización	No existe una organización clara	La mayor parte de la información está organizada, aunque de vez en cuando hay algo fuera de lugar	Bien organizada, de forma clara y lógica
Tiempo	No ajustado a lo previsto, final abierto y sin conclusión/reflexión	No ajustado a lo previsto, un final cerrado pero poco conciso. Exposición corta.	Ajustado a lo previsto, pero con un final precuñado. Buena reflexión.	Ajustado a lo previsto, con un final que redondea lo hablado durante la exposición y buena reflexión
Soporte	Soportes visuales inadecuados	Soportes visuales adecuados pero poco llamativos e interesantes	Soportes visuales adecuados e interesantes	Exposición acompañada de soportes visuales (atractivos y de calidad)
Trabajo en equipo	Demasiado individualista. No se ve colaboración alguna y no está bien repartida la información expuesta	Se nota una cierta planificación entre las personas del grupo, pero aunque todos/todas participen, no lo hacen por igual	Todas las personas del grupo muestran interés y se nota que conocen la presentación (global). Pequeñas variaciones entre la participación	Planificación y buen trabajo en equipo. Todas las personas del grupo presentan por igual y también, participan activamente.

9. Ficha autoevaluación: (meter foto de canva)

AUTOEVALUACIÓN

LLEGADOS AL FINAL DE LA UNIDAD, TE TOCA LLEVAR A CABO UNA AUTOEVALUACIÓN. LO QUE SIGNIFICA QUE DEBERÁS CONTESTAR A LAS PREGUNTAS DE LA MANERA MÁS SINCERA POSIBLE

RAZONA TUS RESPUESTAS

¿HE ESTADO IMPLICADO/A DURANTE LA UNIDAD DIÁCTICA?	
¿HAS PARTICIPADO ACTIVAMENTE?	
¿CUÁLES HAN SIDO LOS EJERCICIOS QUE TE HAN PARECIDO MÁS DIFÍCILES?	
¿Y MÁS FÁCILES? ¿POR QUÉ?	
¿QUÉ HAS APRENDIDO?	
¿QUÉ CAMBIARÍAS DE LA UNIDAD?	
¿QUÉ PODRÍAS MEJORAR DE CARA A FUTUROS PROYECTOS?	
¿QUÉ ES LO QUE HAS HECHO BIEN?	

✳️ NOTA (SOBRE 10):