



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Grado en Maestro en Educación Primaria

**Propuesta de intervención para trabajar el
modelo *Flipped learning* en el aprendizaje
de las Ciencias Sociales en 4º de Educación
Primaria**

Trabajo fin de estudio presentado por:

Virginia Salmerón Moreno

Tipo de trabajo:

Unidad Didáctica

Área:

Ciencias Sociales

Director/a:

Ángel Iturriaga Barco

Fecha:

10/11/2022

Resumen

El presente Trabajo fin de Grado se centra en diseñar una propuesta de intervención en la que se redefine el modo en el que se trabajan los contenidos de “las expresiones artísticas y culturales prehistóricas y de la Antigüedad y su contextualización histórica desde una perspectiva de género. La función del arte y la cultura en el mundo de la Prehistoria y la Edad antigua” y “la acción de hombres y mujeres como sujetos en la historia. Interpretación del papel de los individuos y de los distintos grupos sociales: relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica” de Ciencias Sociales en 4º de Educación Primaria. A tal efecto, se diseña una Unidad Didáctica denominada “Estudiamos las emociones representadas en el arte y la cultura a lo largo de la historia” en la que se aplican las bases del constructivismo mediante la elección de la metodología de *flipped learning*. Siguiendo las consideraciones teóricas acerca de los beneficios del modelo constructivista basado en la participación activa, así como en la importancia de las TAC y la motivación para los aprendizajes significativos, se espera que las 6 sesiones diseñadas redunden positivamente en los conocimientos adquiridos por el alumnado.

Palabras clave: Constructivismo, aprendizaje significativo, *flipped learning*, TAC, historia.

Índice de contenidos

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 7 |
| 2. Objetivos del trabajo..... | 10 |
| 3. Marco teórico..... | 11 |
| 3.1. La transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la metodología constructivista | 11 |
| 3.2. La influencia de las metodologías activas en la motivación, el interés y el aprendizaje significativo del alumnado | 16 |
| 3.3. La importancia de las TAC en las dinámicas sociales y académicas: el modelo <i>flipped learning</i> | 20 |
| 3.4. Marco normativo de referencia para la asignatura de Ciencias sociales de 4º de Educación Primaria | 22 |
| 4. Contextualización..... | 25 |
| 4.1. Características del entorno | 25 |
| 4.2. Descripción del centro | 26 |
| 4.3. Características del alumnado..... | 27 |
| 5. Propuesta de unidad didáctica..... | 28 |
| 5.1. Introducción..... | 28 |
| 5.2. Justificación..... | 28 |
| 5.3. Referencias legislativas | 29 |
| 5.4. Objetivos del propuesta y relación con las competencias | 30 |
| 5.4.1. Competencias | 30 |
| 5.4.2. Objetivos..... | 31 |
| 5.5. Contenidos | 33 |
| 5.6. Metodología..... | 33 |

| | | |
|---------|---|----|
| 5.7. | Sesiones y/o actividades | 34 |
| 5.8. | Planificación Temporal..... | 38 |
| 5.9. | Medidas de atención a la diversidad / Diseño universal del aprendizaje | 39 |
| 5.10. | Sistema de evaluación..... | 40 |
| 5.10.1. | Criterios de evaluación | 41 |
| 5.10.2. | Instrumentos de evaluación | 42 |
| 6. | Conclusiones..... | 43 |
| 7. | Consideraciones finales..... | 45 |
| 8. | Referencias bibliográficas | 46 |
| 9. | Anexos | 50 |
| 9.1. | Anexo 1. Lista de cotejo como instrumento de evaluación de los aprendizajes | 50 |
| 9.2. | Anexo 2. Rúbricas de autoevaluación y heteroevaluación..... | 51 |
| 9.3. | Anexo 3. Matriz DAFO para rellenar en las sesiones de la intervención..... | 54 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Factores que influyen en el abandono escolar temprano..... | 12 |
| Tabla 2. Comparativa de las metodologías tradicional y activa o constructivista. | 14 |
| Tabla 3. Autores influyentes y aportaciones a la teoría constructivista. | 15 |
| Tabla 4. Relación entre las competencias clave, las competencias específicas, objetivos de etapa y objetivos de la propuesta de intervención diseñada. | 32 |
| Tabla 5. Primera sesión de la propuesta de intervención..... | 34 |
| Tabla 6. Segunda sesión de la propuesta de intervención..... | 35 |
| Tabla 7. Tercera sesión de la propuesta de intervención. | 36 |
| Tabla 8. Cuarta sesión de la propuesta de intervención..... | 36 |
| Tabla 9. Quinta sesión de la propuesta de intervención..... | 37 |
| Tabla 10. Sexta sesión de la propuesta de intervención..... | 38 |
| Tabla 11. Criterios de evaluación correspondientes a los aprendizajes de la propuesta de intervención..... | 41 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Ciclo motivacional sobre el que se apoya el aprendizaje..... | 17 |
| Figura 2. Tipos de motivación que pueden identificarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. | 19 |
| Figura 3. Ubicación del centro educativo para el que se desarrolla la propuesta..... | 26 |

1. Introducción

El presente Trabajo Fin de Grado desarrolla una Unidad Didáctica centrada en el nivel de 4º de Educación Primaria y en la que se propone la utilización del modelo de *Flipped learning* para la adquisición efectiva y significativa de los conocimientos de la asignatura de Ciencias Sociales. El aprendizaje propuesto a través de una metodología que se apoya significativamente en el uso de las TAC pone de manifiesto el potencial de dichas herramientas y, al mismo tiempo, la importancia que estos recursos han adquirido en las sociedades actuales. Por consiguiente, estos recursos TAC se han propuesto por diversos investigadores como unas herramientas de gran interés en lo que respecta a las tendencias de personalización de los aprendizajes del alumnado, por lo que resultan congruentes con las pautas señaladas por Pérez (2011) que debe cumplir el sistema educativo, atendiendo y promoviendo los aprendizajes no sólo puramente académicos sino también aquellos correspondientes a las dimensiones prácticas y actitudinales, englobándose un desarrollo integral del individuo (tanto en lo que respecta a la educación académica, como la educación personal y social).

Las tres dimensiones del aprendizaje mencionadas no han sido históricamente valoradas en igual medida por el sistema educativo tradicional, que se ha centrado en los aprendizajes académicos, obviando la relevancia de las dimensiones personales y relacionales para un óptimo desarrollo del individuo y para una convivencia saludable en sociedad. Sin embargo, actualmente tanto la dimensión personal como social han incrementado su presencia e influencia en las dinámicas del aula y en las metodologías, apoyándose en los preceptos del cognitismo, constructivismo y conectivismo; tres de las teorías de aprendizaje más importantes y que definen el modelo educativo actual y hacia el que se tiende (Méndez-Mantuano et al., 2021; Ortiz, 2015). Estas prácticas se han mostrado eficaces en resolución de las limitaciones u obstáculos relacionados con la metodología tradicional de la educación y, además, proporcionan un contexto en el que se pone en valor la inclusión de diversos estímulos y múltiples recursos a través de los cuales acceder a las formas de interacción de cada uno de los estudiantes con el entorno que los rodea; con ello, se propicia una atención más personalizada a las demandas e intereses del discente.

A este respecto, cabe señalar que las estrategias de acercamiento tradicionales en el sistema educativo a los contenidos que se incorporan en cada materia han supuesto una fuente de desinterés, desmotivación y bajo compromiso del alumnado con los procesos de enseñanza-aprendizaje y los conceptos que se trabajan en el aula (Aguilar et al., 2015; Castillo y Gamboa, 2012; Ricoy y Couto, 2018; Tinajero, 2008). De acuerdo con Ricoy y Couto (2018) y pese a que se centran en otro nivel educativo y materia, la desmotivación del alumnado respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula resulta uno de los factores de riesgo más significativos en las tasas de fracaso y abandono escolares temprano. En esta línea, Ricoy y Couto (2018) resultan tajantes, al afirmar que las emociones que se vinculan a las intervenciones en el aula desempeñan un papel sustancial en el éxito escolar puesto que “se tiene constatado que la motivación aumenta en el alumnado cuando se incrementa el placer que sienten con las actividades desarrolladas” (p. 70). De este modo, e independientemente de la materia en la que se centre el estudio, quedan directa e irremediamente ligados los aprendizajes académicos y la dimensión afectivo-emocional del discente.

Recuperando la mencionada tasa de abandono escolar temprano, Soler et al. (2021) proporcionan un conjunto de datos de gran valor para comprender no solo la situación en nuestro país, sino también para contextualizarla dentro del marco europeo común. Desde este enfoque, se advierte que la tasa de abandono escolar en nuestro país sigue siendo significativamente superior a la media europea, pese a encontrarse en una tendencia de descenso desde hace años. Esta alta tasa de abandono escolar temprano han sido analizados por múltiples autores, identificándose una serie de áreas influyentes en dicha tasa: el área personal (donde la motivación ocupa un puesto importante, pero también una base de conocimientos o base formativa deficitaria), el área familiar, el área social y el área educativa (en la que se identifican un conjunto de factores que pueden influir positiva o negativamente en la identificación del alumnado con el centro educativo, su compromiso y permanencia o, por el contrario, su desmotivación y abandono) (Alemany et al., 2013; Figuera et al., 2012; González et al., 2015; Hernández y Alcaraz, 2018; Ricoy y Couto, 2018). De acuerdo con Hernández y Alcaraz (2018), las cuatro dimensiones (personal, familiar, social y educativa) que inciden en el fracaso escolar temprano pueden ser cuantificadas y catalogadas observándose una predominancia de las dimensiones educativas y familiares sobre las sociales y personales, pero, en todo caso, se trata de un fenómeno multicausal, por lo que estos condicionantes de

abandono escolar temprano relativos a la motivación (dimensión personal) se encuentran a su vez regulados por los factores propios del sistema educativo (dimensión educativa), así como por las dimensiones familiares y sociales.

Por otro lado, y pese a que se hace especial hincapié al respecto en el apartado correspondiente del marco teórico, resulta interesante destacar la teoría de aprendizaje del conectivismo en lo que respecta a la justificación del presente TFG, puesto que dicha teoría establece como uno de sus pilares fundamentales la inclusión y utilización efectiva de las TAC en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La inclusión de dichos recursos TAC también debe comprenderse y se justifica en la literatura consultada como una estrategia que tiene como finalidad la mejora de la calidad educativa, puesto que permiten la personalización, atención a la diversidad, diseño universal de los aprendizajes y, además, la participación activa e interacción del alumnado tanto con los estímulos del entorno como con el grupo de iguales, erigiéndose como una herramienta importante en la lucha contra el abandono escolar temprano (Figuerola et al., 2012; Gandulo, 2016).

2. Objetivos del trabajo

De acuerdo con las aportaciones y justificación expuestos en el apartado anterior introductorio, se establece el siguiente objetivo general y los correspondientes objetivos específicos en base a los cuales se desarrolla el trabajo.

El objetivo general planteado es el de elaborar una Unidad Didáctica (UD) en la que se trabajen los contenidos propios de la asignatura de Ciencias Sociales a través del modelo *Flipped learning* en 4º de Educación Primaria.

Este objetivo general se detalla a través de los siguientes objetivos específicos:

- Identificar aquellos contenidos que forman parte de la materia de Ciencias sociales en 4º de Educación Primaria y que van a trabajarse en el aula de acuerdo con la metodología de *Flipped learning*.
- Establecer las posibilidades de las TAC en la transformación de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Ciencias Sociales en 4º de Educación Primaria.
- Comprender la influencia de la normativa actual de referencia tanto en la inclusión de las metodologías activas como en los recursos tipo TAC para la definición de la Unidad Didáctica.
- Diseñar un conjunto de actividades en las que el discente ocupe un rol protagonista y donde se enfoquen los aprendizajes de Ciencias Sociales desde una perspectiva activa, cooperativa y apoyada en los recursos TAC.

3. Marco teórico

A continuación, se contextualizan conceptualmente los elementos más relevantes a tener en cuenta para la posterior elaboración de la UD que se presenta. De este modo, se establece un contexto justificativo en cuanto a la metodología elegida basándose en el constructivismo, su transformación de las dinámicas del aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje y los beneficios de su aplicación conjunta con los recursos TAC sobre la motivación, el interés y los aprendizajes significativos del alumnado. Por otro lado, se expone el marco normativo de referencia actual, conforme al que se evidencia la relación entre los vínculos normativos y los contenidos, así como con la metodología planteada, característicos en ambos casos de la UD diseñada.

3.1. La transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la metodología constructivista

La metodología tradicional de enseñanza aprendizaje determina una práctica en el aula configurada en torno al docente, quien desempeña un rol activo y protagonista durante el horario lectivo, mientras que el discente se limita a ocupar un espacio pasivo, de recepción, copia y memorización de los contenidos (Calle-Suárez y Quichimbo-Rosas, 2021; Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021). Esta dinámica se ha asociado a una alta desmotivación, desinterés y, por tanto, un mayor riesgo de abandono escolar temprano. Además, Galván-Cardoso y Siado-Ramos (2021) advierten que, independientemente de la eficacia o no de las metodologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje, lo cierto es que las sociedades se han transformado sustancialmente y, por tanto, deben repensarse los espacios y roles que ocupa el sistema educativo, así como los fines hacia los que se dirige. Concretamente y recuperando las aportaciones de Hernández y Alcaraz (2018), ha podido constatarse que esta metodología estaría influyendo, desde el análisis multicausal del abandono escolar temprano en las siguientes dimensiones y factores (Tabla 1).

Tabla 1. Factores que influyen en el abandono escolar temprano.

| Dimensión | Factor | Modo en el que influye |
|---------------------|---|---|
| Dimensión educativa | Aspectos pedagógicos y curriculares: proyectos educativos, atención a la diversidad, práctica escolar reactiva y rigidez del sistema, metodologías y formas de trabajo. | Pueden influir negativamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre la motivación del discente cuando no son tenidas en cuenta las necesidades del alumnado, si el sistema es rígido y las metodologías rutinarias y repetitivas. |
| | Cultura escolar: choque entre la cultura familiar y escolar, adaptación a las normas escolares, pautas comportamentales del centro. | En aquellas situaciones en las que la cultura familiar y escolar difieren significativamente o cuando el discente tiene problemas en la asunción de las normas pueden influir negativamente sobre el deseo de pertenencia en el centro. |
| | Vinculación escolar: sentimiento de pertenencia al centro y vínculos con los compañeros y la institución. | Tanto un bajo sentimiento de pertenencia como una mala relación con los compañeros o la institución pueden derivar en una influencia negativa para la pertenencia en el centro. Este elemento incluye aquellos problemas de acoso escolar que pueden derivarse de la falta de atención a la dimensión personal y relacional del alumnado. |
| Dimensión familiar | Competencias parentales educativas: acompañamiento educativo, participación, | Un mal o nulo acompañamiento y participación pueden influir en la percepción de desvinculación del alumnado con el centro. |

| Dimensión | Factor | Modo en el que influye |
|--------------------|--|--|
| | expectativas y comunicación con los padres. | |
| Dimensión personal | Proceso madurativo | Los ritmos y estilos de aprendizaje y la atención que se tenga en el aula a estos influyen en una mejor o peor adaptación del alumnado a los procesos que se desarrollan en el aula. |
| | Motivación, interés y expectativas | Se vincula significativamente al valor que el alumno da a los aprendizajes que adquiere en el aula y a sus funcionalidades en la vida fuera del centro educativo. |
| | Competencias académicas, capacidades para aprender: dificultades académicas, del aprendizaje y habilidades de estudio. | Las dificultades, una base deficitaria de conocimientos y escasas habilidades de estudio suponen un impacto negativo sobre la motivación del alumnado. |

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con Hernández y Alcaraz (2018).

Habida cuenta de la identificación de los anteriores factores y teniendo presente la influencia de la metodología tradicional como elemento de riesgo para la desmotivación del alumnado, puede señalarse a continuación un conjunto de características que diferencian la metodología tradicional de la metodología constructivista o activa que actualmente se promueve en las prácticas docentes (Tabla 2).

Tabla 2. Comparativa de las metodologías tradicional y activa o constructivista.

| Ítem | Met. Tradicional | Met. Constructivista |
|-----------------------------------|--|---|
| Objetivos / Dimensiones atendidas | Aprendizaje académico | Aprendizaje integral: académico, personal y social. |
| Rol alumno | Pasivo y de escucha | Activo y protagonista |
| Rol docente | Activo | Segundo plano y guía |
| Agrupaciones | Individual prioritariamente | Combinan pequeños grupos, individual y grandes grupos. |
| Interdependencias en el aula | Neutras o negativas | Positivas |
| Evaluación | Basada en pruebas (orales o escritas) objetivas y con finalidad principalmente sumativa. | Diversos tipos de evaluación, tanto diagnóstica, como formativa y sumativa. |

Fuente: elaboración propia de acuerdo con Ortiz (2015) y Vielma y Salas (2000).

Estas diferencias del constructivismo no pueden comprenderse sin profundizar en aquellos autores que asientan la base de esta teoría y práctica (Ortiz, 2015). Cada una de las aportaciones más relevantes a la construcción de esta teoría se expone en la siguiente tabla (Tabla 3), describiéndose su significado y su influencia sobre las bases de transformación de las dinámicas tradicionales de enseñanza-aprendizaje a las dinámicas actuales constructivistas.

Tabla 3. Autores influyentes y aportaciones a la teoría constructivista.

| Autor | Concepto | Influencia en el aula |
|----------|----------------------------|---|
| Piaget | Desarrollo cognoscitivo | El nivel madurativo del alumnado y el estilo y ritmo de aprendizaje de este deben definir los estímulos, recursos y metodologías que se aplican en el aula, a fin de garantizar la personalización de los aprendizajes a las necesidades del discente. |
| | Asimilación y acomodación | Los aprendizajes de todo individuo se asientan en el balance entre estos dos procesos, conforme a los cuales, los estímulos son percibidos e interpretados, para posteriormente ser reevaluados en función de los conocimientos previos, ajustándose estos de ser necesario. Esto requiere que el discente disponga y explore diversos estímulos como parte inherente al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. |
| Vygotsky | Zona de desarrollo próximo | Se corresponde con el entorno del alumnado en el que este es capaz de desarrollar y resolver diversas situaciones problema con el apoyo de un tercero, interpretándose este tercero como el grupo de iguales además del docente. Favorece la puesta en valor de la cooperación entre iguales y la colaboración para resolver las distintas situaciones planteadas. |
| Ausubel | Aprendizaje significativo | Se considera como tal aquel aprendizaje que se interioriza de manera efectiva y que forma parte de aquellos saberes a los que el discente puede acceder y aplicar en diversas situaciones. Además, el aprendizaje significativo permite construir sobre estos nuevos aprendizajes, otorgando sentido y facilitando la interpretación del entorno. |

| Autor | Concepto | Influencia en el aula |
|--------------|-----------------------------------|--|
| Bruner | Construcción de modelos mentales | Los aprendizajes que adquiere todo individuo se asientan y construyen en base a aquellos de los que ya dispone. Por ello, tanto la interacción con el entorno como el almacenaje de la información resultan intrínsecos a las propias experiencias individuales. Esto proporciona valor a las evaluaciones iniciales del aula-grupo como estrategia para conocer las bases sobre las que se asentarán los conocimientos que desean trabajarse. |
| Bandura | Socialización a través de modelos | Todo aprendizaje académico se encuentra envuelto y asociado con otra serie de aprendizajes a nivel tanto personal como social que tradicionalmente no se han tomado en cuenta, formando parte del denominado currículum oculto. No obstante, la adquisición de actitudes y valores resulta intrínseco a las dinámicas del aula, y, por tanto, deben ser tenidos en cuenta. |

Fuente: elaboración propia de acuerdo con Ortiz (2015) y Vielma y Salas (2000).

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, se confirma que la metodología constructivista y aquellas posteriores que se basan en ella (como, por ejemplo, la conectivista en la que se profundiza en apartados posteriores) suponen un punto de inflexión importante en comparación con la metodología tradicional que influye en las dimensiones personales y sociales del individuo. A este respecto se profundiza en el siguiente apartado.

3.2. La influencia de las metodologías activas en la motivación, el interés y el aprendizaje significativo del alumnado

Se define la motivación como el motor que invita a la consecución de fines, a la realización de acciones con un objetivo concreto. Siguiendo a Carrillo et al. (2009) y aplicándose al contexto

educativo y a la motivación por los aprendizajes, estos autores definen una serie de fases a las que denominan bajo el concepto de ciclo motivacional, de acuerdo con el cual, los estímulos que alteran el equilibrio interno de conocimientos requieren de la resolución y búsqueda de información que permita restablecer dicho equilibrio. Estos autores lo muestran en la siguiente figura (Figura 1).

Figura 1. Ciclo motivacional sobre el que se apoya el aprendizaje.



Fuente: Carrillo et al. (2009, p. 21).

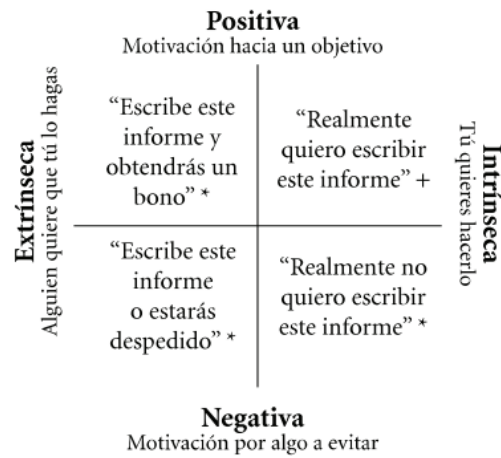
Este ciclo de la motivación y los diversos factores que pueden influir en el grado o nivel de motivación del discente deben comprenderse vinculados con las teorías motivacionales expuestas, a través de las cuales se proponen enfoques para profundizar en el modo en el que la motivación determina la acción del individuo. Ejemplo de ello es la teoría de la Jerarquía de necesidades humanas de Maslow (citada en Carrillo et al., 2009), cuyo autor describe cinco niveles jerárquicos y consecutivos de motivaciones que determinan la acción humana: dentro de los niveles considerados como basales o básicos se encuentran los de fisiología, seguridad y afiliación; tras ellos, se identifican los niveles superiores de necesidades o necesidades de reconocimiento y autorrealización. De acuerdo con Maslow, para alcanzar cada uno de los niveles que conforman la pirámide de jerarquías, es preciso tener cubiertas las necesidades propias del nivel inmediatamente inferior. La identificación de esta jerarquía en cada individuo

evidencia aquellas motivaciones o necesidades que desea cubrir y por las cuales inicia las acciones que lleve a cabo en cada caso.

La motivación y su inclusión efectiva en el aula ha alcanzado un gran interés durante las últimas décadas, circunstancia que se muestra en los diversos investigadores que han centrado sus estudios en conocer y comprender este constructo, sus vinculaciones con las prácticas docentes y pedagógicas y las posibilidades de adaptación y adecuación de las dinámicas del aula para mejorar dicho factor de aprendizaje (Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010; Lozano et al., 2000; Ospina, 2006). En esta línea, las tendencias actuales para la mejora del sistema educativo se apoyan, en mayor o menor medida, en tener presentes las necesidades, demandas e intereses del alumnado y, en base a ellas, dar cabida a conceptos como la motivación, el interés o el compromiso del alumnado para mejorar la calidad educativa (Escarbajal et al., 2012). En esta línea, resulta interesante destacar que la inclusión de la motivación dentro de las inquietudes a tener en cuenta por el profesorado en el momento del diseño de las sesiones del aula es congruente con las aportaciones del constructivismo, en base a las cuales el alumnado (así como sus necesidades) ocupan un lugar prioritario y protagonista en el aula y deben ser valoradas como una parte relevante del propio proceso.

Recuperando a Carrillo et al. (2009), se han identificado varios tipos de motivación que pueden encontrarse presentes en el aula y que influyen tanto en el modo de abordar los contenidos como en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje que se propician en el aula. Estas motivaciones se identifican como positivas o negativas (si tienden a o evitan a un objeto/fin dado) y extrínsecas o intrínsecas (en función de si la fuente de motivación es externa o interna al propio individuo) (Figura 2).

Figura 2. Tipos de motivación que pueden identificarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Fuente: Carrillo et al. (2009, p. 23).

De acuerdo con los pilares establecidos en la tabla 3 anterior, es interesante destacar que la motivación se ha vinculado a los aprendizajes significativos definidos por Ausubel, en tanto en cuanto la motivación (especialmente la motivación intrínseca) propicia un estado en el individuo de curiosidad, interés por comprender el entorno y necesidad de responder de manera adecuada a la situación. Además, siguiendo a Carrillo et al. (2009), la motivación se asocia tanto al propio individuo y su equilibrio emocional, como al entorno de familia y amistades y también al propio contexto en el que el individuo crece; por ende, los estímulos de que disponga el sujeto en el entorno determinarán un contexto más o menos enriquecido que, a su vez supondrá una motivación mayor o menor para la exploración por parte del discente.

Con ello, puede confirmarse que existen evidencias tanto teóricas como metodológicas que apoyan la inclusión de las estrategias activas de enseñanza-aprendizaje y el enriquecimiento del entorno a través de la disponibilidad de diversos estímulos como factores que incrementan la motivación del alumnado por los procesos de enseñanza-aprendizaje y, a su vez, que favorecen los aprendizajes significativos respecto a los contenidos, competencias, habilidades y actitudes que se trabajan en el contexto del aula. En base a ello, en la presente unidad didáctica se selecciona y aplica una metodología activa basada en el constructivismo y en el conectivismo como es el modelo de *flipped learning* en el que se profundiza en el apartado siguiente.

3.3. La importancia de las TAC en las dinámicas sociales y académicas: el modelo *flipped learning*

Resulta innegable que las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (en adelante, TAC) han modificado el modo en el que las sociedades se auto perciben, así como la manera en la que los ciudadanos se relacionan con el otro y llevan a cabo diversas tareas de la vida diaria: las tecnologías no solo han transformado el concepto y las implicaciones de las distancias y los tiempos, acercando a individuos y sociedades alejadas en el espacio, permitiendo una comunicación asincrónica o sincrónica según las necesidades de las personas, sino que también han transformado el modo en el que se conciben los empleos, el ocio, las compras y, por supuesto, la educación (Flórez et al., 2017; Sánchez et al., 2009).

Habida cuenta del potencial de estas herramientas, Sánchez et al. (2009) afirman que las TAC suponen una oportunidad inmejorable para la transformación de las características del aula y, por tanto, que deben valorarse como uno de los pilares para la mejora de la calidad educativa y la aplicación de aquellos recursos disponibles. Estos autores añaden que la consideración central del alumno como prioridad en el proceso educativo y la priorización de la innovación en un contexto globalizador han determinado que la inclusión de las TAC sea percibida de manera positiva tanto para el alumnado como desde el enfoque de los procesos de enseñanza-aprendizaje personalizados. Bien es cierto que actualmente siguen existiendo diversas limitaciones u obstáculos, dentro de los cuales se identifican tanto la falta de recursos materiales como la falta de formación de los profesionales docentes o una actitud de reticencia a la inclusión de dichos elementos en el aula como aquellos más significativos (Carneiro et al., 2021; Marqués, 2012; Mirete, 2010); sin embargo, las posibilidades que garantiza la conectividad actual y la progresiva digitalización de recursos, junto con las herramientas y aplicaciones que se desarrollan casi a diario, propician un marco de recursos prácticamente ilimitados y con múltiples posibilidades dentro del aula.

En esta línea y recuperando a Méndez-Mantuano et al. (2021) la teoría de aprendizaje de conectivismo ha evidenciado tener una importante acogida durante la pandemia de COVID-19. Sus bases, que se apoyan en la virtualidad y la inclusión de las TAC como elemento de referencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, han debido ser utilizadas para garantizar la continuidad de la escolarización durante este periodo que se ha vivido de confinamiento,

aislamiento y distanciamiento sociales. Estos autores exponen que existe una evidente simbiosis teórica que vincula el constructivismo y el conectivismo, que se refleja en un conjunto de prácticas metodológicas y pedagógicas adaptadas a la realidad actual, no solo en lo que respecta a esta situación de COVID-19, sino, a nivel general, en el potencial de estas herramientas para una formación académica más individualizada y en la que el alumnado sea principal protagonista. Dicha simbiosis entre constructivismo y conectivismo moldea el actual escenario pedagógico en el que se desarrolla la propuesta de intervención expuesta en la U. D. de este documento. En líneas generales, el conectivismo se define como aquella teoría y metodología de acuerdo con la cual “se integra de manera activa las TAC dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Méndez-Mantuano et al., 2021, p. 6859). Pionero en su desarrollo, Siemens (citado en Méndez-Mantuano et al., 2021), señaló que el conectivismo surge de manera natural ante el propio desarrollo tecnológico de la sociedad actual y que debe concebirse de manera íntimamente relacionada con las propias infraestructuras virtuales de que disponen los centros educativos. Se establecen los siguientes pilares o principios fundamentales del conectivismo (Méndez-Mantuano et al., 2021, p. 6860):

- El aprendizaje y el conocimiento se fundamentan en la pluralidad de opiniones de los individuos.
- El aprendizaje es un proceso conectivo entre nodos especializados, también denominados fuentes de información.
- El aprendizaje también se aloja en los dispositivos tecnológicos.
- La capacidad para obtener más conocimiento es más importante de lo que se considera.
- Promover y conservar las conexiones es un mecanismo vital para proporcionar un aprendizaje continuo.
- La capacidad para establecer conexiones entre los campos, las ideas y los conceptos es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Dentro del aprendizaje conectivista se prepondera que los conocimientos se encuentren de manera exacta y actualizados.

- Tomar decisiones forma parte del proceso de aprendizaje, ya que la realidad es cambiante y esto modifica el clima de la información que se posee, lo cual afecta a la toma de las decisiones.

Estos pilares sirven como marco de referencia en la metodología de elección, el modelo de *flipped learning* que se describe como una metodología en la que se invierten los roles, tiempos y espacios destinados al aprendizaje teórico y práctico de los contenidos que se trabajen: así, de acuerdo con esta metodología, durante el espacio y tiempo en el aula, el alumnado desarrolla actividades cooperativas, de interacción y de resolución común de diversas situaciones, mientras que se destina el tiempo en el hogar al estudio de los aspectos teóricos (Hamdan y McKnight, 2013; Karabulut-Ilgu, 2018; Prieto, 2017). Se trata de una metodología que, al igual que el conectivismo y constructivismo, muestra tener numerosos beneficios en el alumnado, puesto que permite la atención integral y personalizada del discente y propicia un entorno enriquecido, individualizado (a las demandas e intereses) y, al mismo tiempo, promueve las interacciones positivas y cooperativas en el aula.

3.4. Marco normativo de referencia para la asignatura de Ciencias sociales de 4º de Educación Primaria

Finalmente, y en atención a la normativa de referencia, cabe identificar dos documentos que actualmente se aplican en la etapa formativa de Educación Primaria a nivel estatal. El primero de ellos, es la Ley 3/2020, también conocida como LOMLOE, de acuerdo con la cual se modifica la LOE (Ley orgánica de educación de 2006) y cuya entrada en vigor deroga los reales decretos y decretos que se apoyan en la LOMCE (anterior normativa de 2013).

A su vez, en base a esta normativa de referencia estatal, la Ley 3/2020 se desarrolla el Real Decreto 157/2022, correspondiente a la etapa de Educación Primaria, a través del cual se concretan las aportaciones de la ley de educación a la etapa señalada. Cabe destacar que este Real Decreto se trasladará, a su vez, a cada una de las comunidades autónomas, con el diseño del Decreto oportuno en cada caso. Sin embargo, la significativa actualidad del R. D. 157/2022 lleva implícito que aún no se hayan desarrollado las normativas autonómicas, por lo que al respecto de la contextualización normativa y la identificación de aquellos elementos propios de la U. D. que se desarrolla en este trabajo, se utilizará este R. D. 157/2022.

En esta normativa se recoge la materia de Ciencias Sociales como una de las áreas de conocimiento que se imparte a lo largo de toda la etapa de Educación Infantil. En el Anexo II de dicho R. D. 157/2022 se engloba esta materia dentro del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, respecto al cual se señala que la finalidad de los contenidos que se trabajen en esta asignatura es la de proporcionar información objetiva, fiable y de calidad a través de la cual el discente pueda convertirse en “personas activas, responsables y respetuosas con el mundo en el que viven y que puedan transformarlo de acuerdo con principios éticos y sostenibles fundados en valores democráticos” (R. D. 157/2022, p. 26). Como puede comprenderse, el enfoque de la materia a nivel mundial se encuentra íntimamente vinculado con la globalización y, por tanto, resulta congruente con la utilización de las TAC como elemento de referencia. Otro de los aspectos en los que se centra la asignatura es en el de permitir al alumnado un acercamiento a las distintas formas tanto de sentir como de actuar y pensar, aspecto que también puede trabajarse de manera idónea a través de la inclusión de las TAC en el aula. Finalmente, dentro de los propios contenidos de la materia y los aprendizajes vinculados a esta se hace mención explícita a las TAC, bajo las siguientes afirmaciones (R. D. 157/2022, p. 27):

La digitalización de los entornos de aprendizaje hace preciso que el alumnado haga un uso seguro, eficaz y responsable de la tecnología, que, junto con la promoción del espíritu emprendedor y el desarrollo de las destrezas y técnicas básicas del proceso tecnológico, facilitará la realización de proyectos interdisciplinarios cooperativos en los que se resuelva un problema o se dé respuesta a una necesidad del entorno próximo, de modo que el alumnado pueda aportar soluciones creativas e innovadoras a través del desarrollo de un prototipo final con valor ecosocial.

En la línea de lo expuesto hasta el momento y vinculando los contenidos de Ciencias sociales y la utilización de las TAC en el contexto del aula destacan los artículos publicados por Carrión (s.f.) y García (2000), quienes analizan las experiencias en el aula de ciencias sociales en diversos niveles educativos en conjunción con la inclusión de las TAC en el aula. Estos autores coinciden en señalar que la tecnología forma parte de los ámbitos de enseñanza aprendizaje y que supone una herramienta eficaz para mejorar tanto las intervenciones como los propios aprendizajes del alumnado. Además, se añade la adquisición de competencias digitales a

través de la inclusión de estas herramientas que también suponen un valor añadido a la formación integral del discente. En el área de las ciencias sociales, García (2000) identifica diversas aplicaciones o software que pueden resultar de interés para trabajar diversos contenidos, tales como la historia del mundo, las civilizaciones antiguas o la evolución de la humanidad. En todo caso, y al igual que exponen Martínez et al. (2019) y Pozo-Sánchez et al. (2021) en sus respectivos artículos, la inclusión de los recursos TAC y la teoría conectivista en la materia de Ciencias sociales (concretamente, la metodología de *flipped learning*) ha mostrado tener resultados positivos y beneficiosos tanto en el aprendizaje académico como en el desarrollo de las dimensiones personales y sociales-relacionales.

4. Contextualización

Este apartado se centra en la contextualización del entorno, el centro y el grupo-aula para la cual se diseña la propuesta de intervención en forma de Unidad Didáctica.

4.1. Características del entorno

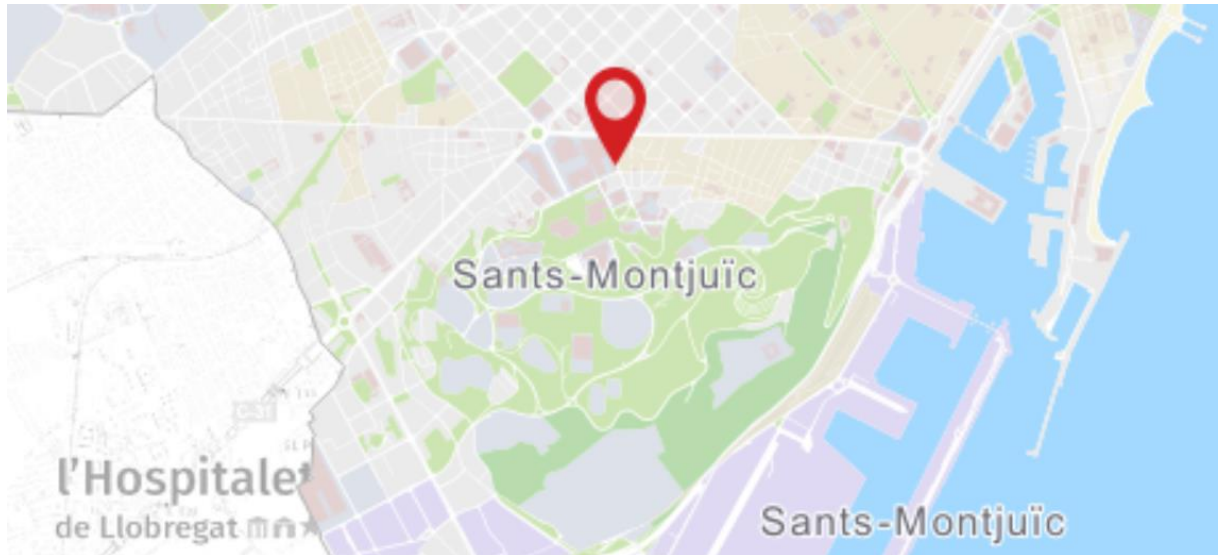
El centro educativo en el que se va a implementar la propuesta se ubica en Cataluña, más concretamente en Barcelona. Este centro se sitúa en el distrito de Sants-Montjuïc, en la montaña con el mismo nombre y desde la cual se observa tanto el mar como la ciudad en el área del Estadio Olímpico. Se trata de un área con una enorme identidad cultural y de promoción de la cultura, que se plasma en las múltiples instituciones culturales de impacto que se ubican en la zona, tales como la Fundación Joan Miró o el Museo Nacional d'Art de Catalunya; también se considera una zona verde debido a los diversos espacios naturales que se encuentran en el área, tanto de construcción humana (jardines) como espacios de pinares. La presencia próxima del mar y del puerto proporcionan a su vez múltiples espacios naturales y oportunidades de actividades de diversa índole.

En cuanto a las características poblacionales y sociodemográficas, se trata de un barrio bastante antiguo y poblado de la ciudad y donde, además de las zonas verdes y el reflejo de la cultura que se mencionan, también existe una amplia red de negocios sobre la que se construye una sólida oferta comercial. Estas características han influido en ser un destino para vivir interesante para las familias, por lo que se ha erigido como un distrito familiar donde además se dispone de una amplia oferta educativa de calidad con hasta 36 centros de educación primaria y 8 bibliotecas en la zona (también cuenta con casi 70 centros de educación infantil y más de 20 de educación secundaria). A estas instalaciones educativas se añaden las instalaciones deportivas disponibles (con al menos 129 espacios para la práctica de actividad física) y la oferta sociosanitaria (que cuenta con 8 centros de atención primaria, casi 50 centros privados y casi 100 farmacias repartidas por este distrito). Se trata de un barrio de Barcelona con una amplia oferta de alquileres y un precio de venta de los más asequibles del municipio, lo que permite que sea una importante área residencial dentro de la ciudad, con todos los servicios tanto académicos como sanitarios y de ocio, deporte y compras.

4.2.Descripción del centro

El centro educativo para el que se diseña la propuesta de intervención se encuentra en las inmediaciones de una amplia área verde del distrito (Figura 3).

Figura 3. Ubicación del centro educativo para el que se desarrolla la propuesta.



Fuente: GuíaBCN (s.f.).

Se trata de un centro educativo de titularidad pública que alberga el segundo ciclo de educación infantil y todos los niveles de educación primaria y cuya área de influencia se extiende en la zona denominada Z04, entre la plaza de España, el paseo de Josep Carner y la Carrer delo Jous. Las instalaciones del centro están ubicadas en un edificio histórico a los pies de la montaña de Montjuïc que data de 1919 y que originalmente se destinó a una exposición de industrias eléctricas de nuestro país como Pabellón Regio del Parque. Su arquitectura barroca en el exterior proporciona una sensación de majestuosidad y amplitud, mientras que los espacios interiores, adaptados a las necesidades y demandas de la actualidad, dan respuesta a las solicitudes de la sociedad en lo que respecta a los recursos educativos innovadores y de calidad.

El centro educativo dispone de una serie de espacios comunes tales como el salón de actos o el pabellón que pueden ser utilizados por todos los docentes y sus respectivos estudiantes que forman parte del centro, previa reserva de estos; además, también cuenta con áreas destinadas a materias concretas, como por ejemplo el aula de plástica o el de música y con espacios que pueden utilizarse en otras materias como herramientas de trabajo, tales como el aula de informática. Cuenta con una biblioteca a la que todos los alumnos tienen acceso y donde

pueden consultar y sacar libros y con aulas laboratorio para las áreas de ciencias naturales. Por otro lado, el centro dispone de espacios al aire libre también de uso común y destinados tanto al tiempo de recreo como a la actividad física y, por último, cuenta con aulas ordinarias para cada uno de los grupos y niveles educativos que se imparten en el centro.

4.3. Características del alumnado

La contextualización de la propuesta de unidad didáctica que se diseña implica la descripción también del aula-grupo en el que se va a implementar. Se trata de un grupo de estudiantes de 4º de Educación Primaria del centro educativo descrito en el apartado anterior. Este grupo está formado por 24 estudiantes, de los cuales 13 son chicas y 11 chicos cuyas edades oscilan entre los ocho y los nueve años (correspondiendo los de ocho años a aquellos estudiantes que han nacido a finales del año). En cuanto a las características sociodemográficas del grupo, cabe destacar que, además de la edad y el sexo de los estudiantes, la mayor parte del grupo es de nacionalidad española, aunque hay 3 menores en el aula extranjeros (dos marroquíes y un estudiante francés); pese al idioma materno diferente, lo cierto es que los alumnos llevan al menos un curso lectivo en el centro, y al menos un año y medio en el país, por lo que manejan una lengua vehicular común en el aula y se encuentran adaptados y totalmente integrados en las dinámicas del aula y en la comunidad. No se ha descrito ningún menor con necesidades especiales de apoyo educativo (NEAE), aunque existen indicios de que una de las alumnas tenga TDAH, por lo que se ha propuesto su caso para un estudio en profundidad con los especialistas. En todo caso, hasta que se lleven a cabo dichas pruebas, se valora la posibilidad de adaptar los materiales, recursos espaciales y temporales de las actividades a aquellas potenciales necesidades que deban cubrirse en el supuesto de un perfil de TDAH.

5. Propuesta de unidad didáctica

5.1. Introducción

La presente propuesta de Unidad Didáctica (U. D.) se enmarca en la materia de Ciencias Sociales estipulada en el R. D. 157/2022 como una de las áreas de conocimiento de Educación Primaria (englobada dentro del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural). En concreto, la U. D. diseñada se centra en los contenidos relativos a “Sociedades y territorios” y, específicamente enmarcados en “sociedades en el tiempo”, definidos dentro de los saberes básicos del segundo ciclo de Educación Primaria (entre 8 y 10 años, esto es, 3º y 4º de Educación Primaria). Esta U. D. se titula “Estudiamos las emociones representadas el arte y la cultura a lo largo de la historia” y se aplicará en el aula de 4º de Educación Primaria durante el segundo trimestre del curso lectivo 2022-2023 que se inicia.

A lo largo de los siguientes apartados se justifica la elección de la temática y los vínculos con el marco normativo y teórico expuesto en los apartados previos, se incide en las referencias legislativas que se aplican, se recogen los objetivos y competencias de la propuesta de intervención, así como los contenidos, la metodología, las sesiones y actividades, la planificación temporal, medida de atención a la diversidad y diseño universal de los aprendizajes y el sistema de evaluación, de manera que se articulan los diversos elementos para la puesta en práctica de la U. D.

5.2. Justificación

Se ha optado por este tema del arte y la cultura a lo largo de la historia puesto que se considera de suma importancia para la formación integral del individuo el conocimiento básico acerca de las expresiones artísticas y culturales a través de las cuales las distintas civilizaciones han tratado de representar sus ideas, sentimientos, emociones, los ideales de belleza o los temas que han intrigado, preocupado o motivado a la investigación en dichas sociedades. Además, conocer las expresiones artísticas y culturales que han caracterizado las distintas etapas del ser humano permite a los estudiantes comprender qué temas se han explorado a lo largo de la historia, en qué aspectos han centrado su interés cada una de las civilizaciones y, de este modo, proporcionar una perspectiva mental más abierta y receptiva a los diversos enfoques

que tanto en el tiempo como en las sociedades se han utilizado para intentar comprender los temas que han interesado al ser humano (Aguirre, s.f.; Batalla, 1997; Tomàs, 2012).

Por otro lado, a través del arte y las emociones que dichas expresiones artísticas generan en cada individuo, es posible adentrarse en el mundo de la identificación emocional, expresión emocional y, en definitiva, la gestión de las emociones comunes a los seres humanos. A través de este aprendizaje se incluye en el aula un saber transversal de gran valor como es la inteligencia emocional (Martínez y Valencia, 2021).

Además, se justifica el interés de la intervención centrada en estos saberes básicos de acuerdo con su potencial para la exploración de las representaciones artísticas tanto de manera individual como cooperativa y tanto en el contexto educativo como en el hogar, por lo que puede trabajarse como un contenido apto en relación con los principios de la metodología seleccionada.

5.3. Referencias legislativas

Respecto al marco normativo, la propuesta de Unidad Didáctica que se describe en este documento se ajusta a la nueva legislación disponible, basada en la LOMLOE (2020) y en el R. D. 157/2022 de aplicación estatal para la etapa formativa de Educación Primaria. Cabe señalar que, debido a la actualización de la normativa de referencia, no se dispone aún en todas las comunidades autónomas de la concreción de dicho R. D. 157/2022 a las particularidades propias de cada una de las Comunidades. Pese a que se trata de un proceso dinámico y que se actualiza en lapsos temporales muy cortos, a día de hoy, aún no se dispone de un Decreto específico para Educación Primaria basado en el R. D. 157/2022 en la Comunidad de Cataluña, por lo que se utiliza como referente de aplicación el de carácter estatal.

En este R. D. 157/2022 se reflejan los principales referentes y recomendaciones para alcanzar una serie de objetivos y competencias comunes durante esta etapa, así como el modo en el que dichos objetivos y competencias se alcanzan (tanto en la participación familiar, como en lo que respecta a las metodologías, la organización de las materias y los aprendizajes y las evaluaciones y promociones del alumnado). Estas bases son sobre las cuales se construye la propuesta de Unidad didáctica que se desarrolla en los apartados siguientes.

5.4. Objetivos del propuesta y relación con las competencias

5.4.1. Competencias

El R. D. 157/2022 establece un conjunto de competencias clave y una serie de competencias específicas de cada materia o área de conocimiento. En el presente proyecto, se pretende trabajar sobre las siguientes competencias clave (R. D. 157/2022, p. 24391):

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (CMCCTI)
- Competencia digital (CD)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- Competencia ciudadana (CC)
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

Además, en el área de conocimientos en las que se centra la propuesta, se definen una serie de competencias específicas, de las cuales se trabajarán las siguientes en la intervención (R. D. 157/2022, pp. 24414-24417):

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.

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.

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.

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.

5.4.2. Objetivos

Por otro lado, el R. D. 157/2022 identifica una serie de objetivos de etapa en su artículo 7, de entre los cuales la presente propuesta se enmarca en los siguientes (R. D. 157/2022, p. 24390):

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

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.

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

i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.

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

Estos objetivos se concretan en una serie de objetivos específicos de la propuesta, que se vinculan tanto con los objetivos de etapa como con las competencias clave y específicas como se describe en la siguiente tabla (Tabla 4).

Tabla 4. Relación entre las competencias clave, las competencias específicas, objetivos de etapa y objetivos de la propuesta de intervención diseñada.

| C. Clave | C. Específicas | O. Etapa | O. Específicos |
|-----------------|-----------------------|-----------------|--|
| CCL | C. E. 4. | j) | 1) Aprender a manejar las diversas herramientas comunicativas tanto verbales como no verbales en la expresión de emociones, haciendo hincapié en las expresiones artísticas. |
| CMCCT | C. E. 4. | h) | 2) Promover las habilidades de psicomotricidad fina, creatividad e iniciativa para la reproducción o representación de obras artísticas semejantes a las estudiadas. |
| CD | C. E. 1. | i) | 3) Manejar de manera progresivamente autónoma y responsable las TIC con el objetivo de recuperar información valiosa para los aprendizajes individuales. |
| CPSAA | C. E. 4. | a) | 4) Fomentar la comprensión de la diversidad como una fuente de enriquecimiento personal y social. |
| | | d) | 5) Identificar las similitudes y diferencias entre las culturas actuales y pasadas, conocer y valorar sus intereses, miedos, preocupaciones, ideales, etc. |
| CC | C. E. 4. | a) | 6) Comprender los vínculos a nivel emocional entre las experiencias que viven los distintos individuos, independientemente de la cultura de la que provengan o del tiempo en el que hayan vivido y tomar conciencia del modo en el que dichas emociones y sentimientos se representan a través del arte. |
| | C. E. 7. | | |
| CCEC | C. E. 7. | d) | 7) Identificar un conjunto de valores prosociales comunes que favorecen los vínculos relacionales saludables y positivos entre individuos. |
| | C. E. 8. | | |

Fuente: elaboración propia de acuerdo con el R. D. 157/2022.

5.5.Contenidos

El marco normativo actual de referencia identifica los contenidos como “saberes básicos”. En la etapa de segundo ciclo de Educación Primaria y en el ámbito de las ciencias sociales, se establecen una serie de áreas de saberes básicos, en las que se agrupan los contenidos a trabajar. En este caso, se corresponden con el punto C. Sociedades y territorios, apartado 2. Sociedades en el tiempo y, concretamente, con el enunciado siguiente: “las expresiones artísticas y culturales prehistóricas y de la Antigüedad y su contextualización histórica desde una perspectiva de género. La función del arte y la cultura en el mundo de la Prehistoria y la Edad antigua” (R. D. 157/2022, p. 24425).

Para la contextualización de este saber básico se utiliza como referencia otro de los saberes básicos definidos, en concreto el que identifica “la acción de hombres y mujeres como sujetos en la historia. Interpretación del papel de los individuos y de los distintos grupos sociales: relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica” (p. 24425), puesto que proporciona un marco de referencia para el estudio de las representaciones artísticas y la comprensión e interpretación de esta de acuerdo con las sociedades en las que se producen.

5.6.Metodología

La metodología que se aplica en la intervención diseñada corresponde con la metodología de *flipped learning*, cuya característica más identificativa es la inversión de las tareas que se desarrollan en los espacios del aula y del hogar del alumnado, así como la digitalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, específicamente en el contexto del hogar, donde el alumnado accede a los conocimientos teóricos que posteriormente pone en práctica en el aula.

En este caso, la metodología se asienta en un conjunto de dinámicas que tienen un enfoque eminentemente activo y cooperativo en el contexto del aula, destinando el tiempo de trabajo en casa para las actividades de aprendizaje más teóricas.

En esta metodología, las actividades se desarrollan conforme a lo definido a continuación:

- ACT. 1. Se lleva a cabo una primera actividad de puesta en común de los aprendizajes y contenidos teóricos trabajados en el hogar.
- ACT. 2. Se desarrolla una actividad cooperativa o individual que es el núcleo fundamental de dicha sesión y la caracteriza, donde se ponen en práctica los conocimientos adquiridos en el hogar.
- ACT. 3. Se realiza una actividad de cierre de la sesión, de manera que permita al alumnado la vuelta a la calma, la reflexión e identificación de los aspectos clave trabajados en la sesión y de los vínculos de estos con los aprendizajes académicos esperados.

Esta dinámica metodológica se refleja en las sesiones expuestas en el apartado siguiente.

5.7.Sesiones y/o actividades

La propuesta de intervención diseñada consta de un total de 6 sesiones, expuestas a continuación en detalle y formato de tabla (Tablas 5 a 10). Así, para cada sesión se definen los contenidos previos que se han trabajado en el hogar y sobre los que se asientan las actividades y, posteriormente, se desarrollan las distintas tareas que describen dicha sesión.

Tabla 5. Primera sesión de la propuesta de intervención.

| Sesión 1. Estudiamos el arte en la prehistoria y la Antigüedad | | |
|--|-----------------|--------------|
| Objetivos específicos | | |
| Objetivo específico 1, 2 y 3 | | |
| Descripción de la sesión: actividades que la conforman | Agrup. | Temp. |
| Actividad 1. Se llevará a cabo una lluvia de ideas y puesta en común de los aprendizajes estudiados en clase sobre los que se sustenta la sesión, que corresponden con la identificación de las representaciones artísticas más conocidas de la prehistoria y la Antigüedad. | Toda el aula | 10 min. |
| Actividad 2. El alumnado, en pequeños grupos de trabajo, seleccionará una de las obras de arte que se han visto en casa como parte del | Pequeños grupos | 30 min. |

| | | | |
|---|--|-----------------|---------|
| aprendizaje teórico para representar una historia mediante témperas y plastilina, en torno a dicha obra de arte. | | | |
| Actividad 3. Los estudiantes digitalizarán tanto las figuras de plastilina como los dibujos a témpera para crear un blog en el que redacten la historia relacionada con la obra de arte seleccionada. | | Pequeños grupos | 15 min. |
| Materiales | | Espacios | |
| Témperas, plastilina, cámara de fotos. Ordenador con conexión a internet y blog. | | Aula ordinaria. | |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Segunda sesión de la propuesta de intervención.

| Sesión 2. Historias de ayer y de hoy | | |
|--|-----------------|---------------------|
| Objetivos específicos | | |
| Objetivo específico 1, 2 y 5 | | |
| Descripción de la sesión: actividades que la conforman | Agrup. | Temp. |
| Actividad 1. Se realizará una puesta en común de los aprendizajes centrados en la prehistoria, las representaciones artísticas que se han estudiado y los motivos por los que creen que se llevaban a cabo dichas representaciones. | Toda el aula. | 10 min. |
| Actividad 2. A continuación, trabajando en pequeños grupos, los estudiantes deberán buscar un objeto actual a través del cual se represente una idea, esperanza, deseo o emoción similar a la que consideran que se representa en el arte de la prehistoria. | Pequeños grupos | 30 min. |
| Actividad 3. La sesión finalizará con una puesta en común de objetos que representen ideas, esperanzas, deseos, etc. tanto en la prehistoria como en la actualidad. | Toda el aula. | 15 min. |
| Materiales | | Espacios |
| Ordenador con conexión a internet, PPT. | | Sala de ordenadores |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Tercera sesión de la propuesta de intervención.

| Sesión 3. El arte en la Antigüedad | | |
|--|---------------------------|--------------|
| Objetivos específicos | | |
| Objetivo específico 1, 2, 4 y 6 | | |
| Descripción de la sesión: actividades que la conforman | Agrup. | Temp. |
| Actividad 1. El alumnado pondrá en común los aprendizajes de las representaciones artísticas de las culturas antiguas (Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma). | Toda el aula. | 10 min. |
| Actividad 2. Cada grupo, se centrará en una cultura y en un elemento artístico que considere que la describe y, a continuación, redactará una historia sobre dicha obra, buscándose por último un objeto actual que represente una historia semejante. | Pequeños grupos | 30 min. |
| Actividad 3. De manera individual, cada estudiante deberá representar en plastilina el objeto que han seleccionado de la actualidad como similar al que han elegido de la civilización antigua correspondiente. | Individual | 15 min. |
| Materiales | Espacios | |
| Ordenador con conexión a internet, Word. Plastilina. | Aula ordinaria del grupo. | |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Cuarta sesión de la propuesta de intervención.

| Sesión 4. Las emociones en el arte | | |
|--|-----------------|--------------|
| Objetivos específicos | | |
| Objetivo específico 1, 2, 5 y 6 | | |
| Descripción de la sesión: actividades que la conforman | Agrup. | Temp. |
| Actividad 1. Se llevará a cabo una puesta en común de los contenidos, concretamente de cómo se expresan las emociones en el arte. | Toda el aula. | 10 min. |
| Actividad 2. Trabajando en pequeños grupos, los estudiantes elegirán seis representaciones artísticas de la civilización y momento de la | Pequeños grupos | 30 min. |

| | | |
|---|---------------------------|---------|
| historia que deseen siempre y cuando cada una represente a una de las seis emociones básicas: alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y asco. | | |
| Actividad 3. La sesión finalizará con la elección del alumnado de una de las seis emociones básicas señaladas y su representación en plastilina o témpera, a elección del estudiante. | Individual | 15 min. |
| Materiales | Espacios | |
| Ordenador con conexión a internet. Material fungible, plastilina, témperas. | Aula ordinaria del grupo. | |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Quinta sesión de la propuesta de intervención.

| Sesión 5. Creamos nuestro propio museo | | |
|--|-------------------|--------------|
| Objetivos específicos | | |
| Objetivo específico 1, 2, 4, 5 y 7 | | |
| Descripción de la sesión: actividades que la conforman | Agrup. | Temp. |
| Actividad 1. Recuperando las representaciones artísticas trabajadas a lo largo de la intervención, cada estudiante elegirá una obra de arte para interpretarla utilizando los soportes materiales que desee. | Individual | 40 min. |
| Actividad 2. Los estudiantes pondrán en común sus creaciones y las explicarán al resto de compañeros. | Toda el aula. | 15 min. |
| Materiales | Espacios | |
| Material fungible, témperas, plastilina. | Aula de plástica. | |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Sexta sesión de la propuesta de intervención.

| Sesión 6. ¿Qué hemos aprendido? | | |
|--|---------------------------|--------------|
| Objetivos específicos | | |
| Objetivo específico 1, 2, 4, 5 y 7 | | |
| Descripción de la sesión: actividades que la conforman | Agrup. | Temp. |
| Actividad 1. El alumnado elegirá una zona del aula para crear su propio museo del arte y de las emociones, centrándose en las representaciones de los periodos históricos trabajados. | Toda el aula. | 15 min. |
| Actividad 2. De manera cooperativa, los estudiantes diseñarán un decálogo de las relaciones en el que se muestre la importancia de las emociones, la influencia de las representaciones artísticas como vehículo de comunicación y la diversidad de experiencias que se comparten con otras culturas, pese a no coincidir en el tiempo o el espacio con ellas. | Toda el aula. | 25 min. |
| Actividad 3. El alumnado reflexionará de manera individual acerca de los aprendizajes adquiridos, a través de una redacción que posteriormente entregará a la docente responsable de la intervención. | Individual | 15 min |
| Materiales | Espacios | |
| Materiales fungibles, cartulina, folios, rotuladores, bolígrafos. | Aula ordinaria del grupo. | |

Fuente: elaboración propia.

5.8. Planificación Temporal

La propuesta de intervención diseñada consta de 6 sesiones, con una duración de 55 minutos cada una de ellas y una distribución temporal semanal, por lo que la intervención presenta una duración total de un mes y medio, dentro del segundo trimestre lectivo, esto es, se aplicará en el aula entre enero y febrero de 2023.

5.9. Medidas de atención a la diversidad / Diseño universal del aprendizaje

En cuanto a las medidas de atención a la diversidad, cabe destacar que en la comunidad catalana tiene aplicación tanto el Real Decreto 157/2022 como el Decreto Ley 3/2022, de 29 de marzo, de acceso a datos de los entes locales y del departamento de Educación para la aplicación de medidas destinadas a la detección y distribución equilibrada del alumnado con necesidades educativas específicas. En dicha normativa se advierte de la importancia de identificar las características distintivas de cada una de las alteraciones o patrones cognitivos, comportamentales o de conducta que puedan reflejar que el alumnado necesita de una intervención específica para garantizar el aprendizaje significativo de los contenidos que se trabajen. Desde este enfoque, además de dicha identificación, se explicita las actuaciones de confidencialidad en el tratamiento de los datos y de formación adecuada de los docentes para atender a las necesidades que se detecten.

Retomando el R. D. 157/2022, y, específicamente su artículo 16 de atención a las diferencias individuales, se comprende la relevancia que adquiere la inclusión, la educación de calidad y el refuerzo mediante las metodologías y recursos más adecuados a cada uno de los perfiles de estudiantes que puedan encontrarse en el aula. Además, la normativa señala que es obligación y responsabilidad de las propias administraciones educativas el establecer aquellas medidas necesarias para dar respuesta a las necesidades del alumnado. En base a ello, y teniendo en cuenta el posible perfil de TDAH de una de las menores del aula, se recogen una serie de posibles medidas de aplicación en el contexto del aula y en las actividades en el hogar a fin de fomentar los aprendizajes y garantizar una educación de calidad para la estudiante:

- Crear un clima positivo y seguro en el aula, donde todos los alumnos se sientan cómodos.
- Proporcionar de manera escrita y esquematizada las normas y actividades que van a desarrollarse en cada una de las sesiones.
- Utilizar pictogramas y calendarios para la organización de las actividades.
- Fomentar la participación activa, resolución de dudas a través de preguntas y mantener la atención del alumnado.
- Alternar momentos de desarrollo de actividades con otras tareas de menor concentración.

- Establecer dinámicas de aprendizaje a través del juego, la exploración y la participación activa, pero sin sobre estimular al alumnado.

5.10. Sistema de evaluación

Por último, las actuaciones llevadas a cabo en el aula y los aprendizajes que se espera hayan alcanzado los estudiantes deben ser evaluadas con el fin de constatar si se han adquirido de manera satisfactoria o no dichos saberes, comportamientos y actitudes acerca de los contenidos o saberes básicos en los que se centra la intervención. La evaluación que va a llevarse a cabo en la propuesta de intervención se asienta sobre las recomendaciones descritas en el R. D. 157/2022, que se exponen a continuación, correspondientes al artículo 14 de la mencionada normativa (p. 24393): “La evaluación del alumnado será global, continua y formativa, y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje”. Esta evaluación se describe como continua, por lo que el sistema que se selecciona para la identificación de los aprendizajes del alumnado es la observación directa del aula mediante observación sistemática y participante realizado por la docente responsable de la intervención. A dicha evaluación se añade una evaluación inicial (en forma de lluvia de ideas, al inicio de cada sesión) que permite conocer el grado de consecución de los contenidos o saberes básicos y una evaluación final, que en este caso se plasma durante la última sesión en la reflexión sobre los aprendizajes adquiridos y en el decálogo que redacta el alumnado.

Además de esta evaluación de los aprendizajes del alumnado, la normativa de referencia señala que debe llevarse a cabo una evaluación de la propia propuesta, en concreto, en los siguientes términos (R. D. 157/2022, p. 24393): “El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente”. En la presente intervención, esta evaluación será desarrollada por la propia docente conforme se expone en los apartados siguientes.

5.10.1. Criterios de evaluación

Teniendo en cuenta la normativa de referencia, así como los saberes básicos en los que se centra la propuesta de intervención de la U. D. diseñada, los criterios de evaluación que se extraen de la normativa y sobre los que se lleva a cabo la elaboración del instrumento de evaluación específico de los aprendizajes son los siguientes (Tabla 11).

Tabla 11. Criterios de evaluación correspondientes a los aprendizajes de la propuesta de intervención.

| Competencia específica | Criterios de evaluación |
|-------------------------------|--|
| <i>C. E. 1</i> | 1.1 Utilizar dispositivos y recursos digitales, de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura, buscando información, comunicándose y trabajando de forma individual y en equipo, reelaborando y creando contenidos digitales sencillos. |
| <i>C. E. 4</i> | 4.1 Mostrar actitudes que fomenten el bienestar emocional y social, identificando las emociones propias y las de los demás, mostrando empatía y estableciendo relaciones afectivas saludables. |
| <i>C. E. 7</i> | 7.1 Identificar hechos del entorno social y cultural desde la Prehistoria hasta la Edad Antigua, empleando las nociones de causalidad, simultaneidad y sucesión. 7.2 Conocer personas, grupos sociales relevantes y formas de vida de las sociedades desde la Prehistoria hasta la Edad Antigua, incorporando la perspectiva de género. |
| <i>C. E. 8</i> | 8.2 Valorar positivamente las acciones que fomentan la igualdad de género y las conductas no sexistas reconociendo modelos positivos a lo largo de la historia. |

Fuente: elaboración propia de acuerdo con el R. D. 157/2022 (pp. 24421-24423).

5.10.2. Instrumentos de evaluación

Dentro de la evaluación de los aprendizajes del alumnado, se utiliza el portfolio del docente para la anotación de las observaciones directas y sistemáticas del aula. A tal efecto, se desarrolla como instrumento de evaluación una lista de cotejo basada en los criterios de evaluación extraídos de la normativa de referencia (el R. D. 157/2022) que se adjunta en los anexos (Anexo 1). Se añaden como instrumentos de evaluación dos rúbricas, de autoevaluación y heteroevaluación respectivamente, que se adjuntan en anexos (Anexo 2).

Por otro lado, para la evaluación de los procesos de enseñanza y la práctica docente, se utilizará como instrumento de evaluación una matriz DAFO (Debilidades – Amenazas – Fortalezas – Oportunidades) en la que se anotarán tras cada una de las sesiones aquellos aspectos más destacables que han tenido lugar en dicha sesión (Anexo 3).

6. Conclusiones

En este apartado se establecen las conclusiones pertinentes que derivan tanto de los objetivos inicialmente establecidos como de las aportaciones que se han llevado a cabo a lo largo del documento.

De este modo, puede concluirse que:

-Ha sido posible alcanzar el objetivo general de elaboración de una UD para trabajar los contenidos de la materia de Ciencias Sociales mediante *Flipped learning*, para el aula grupo de 4º de Educación Primaria de un centro ubicado en el distrito Sants-Montjuïc de Barcelona; esta elaboración de la UD se centra en la promoción de un rol protagonista para el alumnado, de acuerdo con los preceptos constructivistas.

-En respuesta al primer objetivo específico, se han seleccionado de entre los contenidos propios de la materia los saberes básicos relativos a las expresiones artísticas y culturales a lo largo de la prehistoria y la Antigüedad (a través de los cuales constatar la función del arte y la cultura en las sociedades antiguas) y el papel de los individuos y grupos sociales (relaciones, conflictos, creencias y condicionantes).

-Respecto al segundo objetivo específico, la metodología de *Flipped learning* intercambia las actividades que se desarrollan dentro del centro educativo y dentro del hogar, aprovechando la convivencia de los distintos estudiantes dentro del centro para desarrollar actividades cooperativas y de interacción, mientras que destina el tiempo en el hogar a la adquisición de los aprendizajes más teóricos sobre la materia. En este contexto, las TAC pueden ser utilizadas como un referente de gran valor para dicha adquisición de contenidos académicos dentro del hogar.

-En relación con el tercer objetivo específico, puede confirmarse que la normativa actual promueve las prácticas constructivistas y anima a la implementación en el aula de intervenciones en las que el discente sea el protagonista y donde se permita el desarrollo integral de las distintas dimensiones humanas (académica, personal y social). En este contexto, las TAC se valoran positivamente como herramienta de trabajo.

-Por último, dando respuesta al cuarto objetivo específico, puede concluirse que se alcanza dicho objetivo mediante el diseño de 6 sesiones, con entre 2 y 3 actividades cada una de ellas, donde se potencia la interacción entre los estudiantes dentro del contexto del aula, fomentándose el trabajo cooperativo y la utilización de recursos TAC junto con otros medios de expresión artística y representación.

7. Consideraciones finales

Finalmente, a modo de reflexión y cierre del presente trabajo, se establecen una serie de consideraciones finales expuestas a continuación.

En primer lugar, cabe señalar que se trata de un diseño de unidad didáctica, por lo que este conjunto de sesiones definidas no ha sido puesto en práctica en el contexto del aula-grupo para el cual se diseña. A este respecto, una de las consideraciones finales se centra en la necesidad de implementar las sesiones en el aula, de manera que se constate la adecuación tanto temporal como espacial y de los contenidos que se trabajan en cada una de las sesiones, pero también para validar su eficacia y el nivel de satisfacción que el discente alcanza con la realización de las sesiones.

De obtenerse los datos esperados de acuerdo con la bibliografía consultada a este respecto, la siguiente consideración que debería tenerse en cuenta sería la de afianzar la propuesta y ampliarla a lo largo de todo el trimestre lectivo, posteriormente de todo el curso lectivo y, en tercer lugar, trasladar este tipo de metodología a todas las materias cursadas por el alumnado, propiciando un contexto idóneo para el desarrollo de intervenciones interdisciplinares ampliamente valoradas desde el enfoque de la atención integral al discente y la promoción de vínculos entre los contenidos de las distintas materias que este cursa. Además, la metodología seleccionada proporciona una herramienta de gran valor (las TAC) para la indagación autónoma del discente acerca de aquellos vínculos que relacionan los contenidos de las asignaturas, lo que afianza los aprendizajes significativos que se adquieren en el contexto académico.

Por último, en caso de que dicho afianzamiento y ampliación de las intervenciones mantenga los efectos beneficiosos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje esperados y sobre la adquisición de aprendizajes significativos, al tiempo que mejora el desarrollo de las dimensiones personales y sociales del alumnado, la tercera consideración final que se aplica a este proyecto es la de fomentar la difusión de los resultados que se obtengan dentro de la comunidad académica y científica de nuestro país. Para ello, se propone la redacción de un artículo en el que se explique tanto la metodología y las bases teóricas sobre las que se asienta, como los resultados que se obtengan de su implementación en el aula y en el centro. Además, se puede plantear una difusión a través de pósteres o ponencias en congresos de interés.

8. Referencias bibliográficas

- Aguilar Montes, Y. P., Valdez Medina, J. L., González Arratia, N. I., Rivera Aragón, S., Carrasco Díaz, C., Gómora Bernal, A., Pérez Leal, A., Vidal Mendoza, S. (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza en investigación en psicología*, 20(3), 326-336.
- Aguirre Arriaga, I. (s.f.). las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/231148179.pdf>
- Aleman, I., Rojas, G., Gallardo, M.A. y Sánchez, S. (2013). El abandono escolar temprano en un contexto multicultural. Análisis de sus causas por los agentes profesionales y sociales implicados. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4 (2), 191 – 203.
- Anaya-Durand, A., Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, ciencia, educación*, 25(1), 5-14.
- Batalla Rosado, J. J. (1997). El arte mesoamericano como fuente para el conocimiento de las culturas indígenas. *Anales del museo de América*, 5, 43-52.
- Calle-Suárez, C. A., Quichimbo-Rosas, A. R. (2021). Presencia de metodologías tradicionales en la educación del Ecuador. *Dominio de las ciencias*, 7(4), 1205-1215.
- Carneiro, R., Toscano, J. C., Díaz, T. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad, revista de educación*, 4(2), 20-32.
- Carrión Candell, E. (s.f.). El uso de la gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación superior. *Revista DIM-36*, 1-14.
- Castillo Sánchez, M., Gamboa Araya, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista electrónica diálogos educativos*, 12(24), 55-69.
- Decreto Ley 3/2022, de 29 de marzo, de acceso a datos de los entes locales y del departamento de Educación para la aplicación de medidas destinadas a la detección y

distribución equilibrada del alumnado con necesidades educativas específicas. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 8638, de 31 de marzo de 2022.

Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J. J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J. I., Orcajada Sánchez, N., Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 135-144.

Figuera, P., Niella, M. F., Venceslao, M. (2012). Factores de riesgo de fracaso y abandono escolar prematuro: un estudio de caso para la mejora educativa. *Revista contrapontos*, 12(2), 136-147.

Flórez Romero, M., Aguilar Barreto, A., Hernández Peña, Y. K., Salazar Torres, J. P., Pinillos Villamizar, J. A., Pérez Fuentes, C. A. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Revista espacios*, 38(35), 1-12.

Galván-Cardoso, A. P., Siado-Ramos, E. (2021). Educación tradicional: un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Revista interdisciplinaria de humanidades, educación, ciencia y tecnología*, 7(12), 963-975.

Gandulo Recio, M. (2016). Drop App: da voz a los jóvenes a través de las nuevas tecnologías para luchar contra el abandono escolar temprano. *TCyE*, 4, 90-99.

García Fernández, J. (2000). El uso de las TIC en las ciencias sociales. Una experiencia en el aula. *Educación en el 2000*, 41-44.

González Losada, S., García Rodríguez, M. del P., Ruiz Muñoz, F., Muñoz Pichardo, J. M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado – revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 226-245.

Hamdan, N., McKnight, P. (2013). Review of flipped learning. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/338804273_Review_of_Flipped_Learning

Hernández Prados, M. A., Alcaraz Rodríguez, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de investigación en educación*, 16(2), 182-195.

- Karabulut-Ilgü, A., Jaramillo Cherez, N., Jähren, C. T. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British journal of educational technology*, 49(3), 398-411.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- 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.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lozano Fernández, L. M., García Cueto, E., Gallo Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 344-347.
- Marqués, J. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *Revista 3C TIC*, 1-15.
- Martínez, E. J., Valencia, A. R. (2021). Una mirada desde el desarrollo de la inteligencia emocional por medio de las artes plásticas en segundo de primaria. *Revista boletín redipe*, 10(3), 192-201.
- Martínez, P. M., Ferrer, J. M. C., & Ibáñez, R. S. (2019). La enseñanza de ciencias sociales en educación primaria mediante el modelo de aula invertida. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 347-362.
- Méndez-Mantuano, M. O., Egüez Caviedes, E. C., Ochoa Ladines, K. V., Plúas Rogel, D. R., Paredes Yuqui, C. E. (2021). Análisis del conductismo, cognitivismo, constructivismo y su interrelación con el conectivismo en la educación postpandémica. *South Florida Journal of development*, 2(5), 6850-6863.
- Mirete Ruiz, A. B. (2010). Formación docente en TICS. ¿Están los docentes preparados para la (r)evolución TIC? *International journal of developmental and educational psychology*, 4(1), 35-44.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, colección de filosofía de la educación*, 19, 93-110.
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista ciencias de la salud*, 4, 158-160.

- Pérez, G. (2011). Estructura del desempeño idóneo: saber hacer, saber conocer y saber ser en la formación por competencia. *Redhecs*, 12(7), 1-13.
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Fuentes-Cabrera, A., & López-Núñez, J. A. (2021). Aplicación trietápica del flipped learning en el área de las ciencias. *Campus Virtuales*, 10(1), 35-47.
- Prieto Martín, A. (2017). *Flipped Learning: aplicar el modelo de aprendizaje inverso* (Vol. 45). Narcea Ediciones.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE núm. 52, de 2 de marzo de 2022.
- Ricoy, M. C., Couto, M. J. (2018). Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(3), 69-80.
- Sánchez Asín, A., Boix Peinado, J. L., Jurado de los Santos, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICs: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, 34, 179-204.
- Soler, A., Martínez Pastor, J. I., López-Meseguer, R., Valdés, M. T., Sancho Gargallo, M. A., Morillo, B., Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España. Informe general*. EFSE – Fundación europea sociedad y cultura.
- Tinajero Márquez, L. (2008). Desmotivación en el aula y fracaso escolar en España desde la psicología de la educación. *La Libreta*, 1, 23-28.
- Tomàs, A. A. (2012). Civilización, sociedad, cultura, arte, ... viejos conceptos para la actual recontextualización museística del patrimonio etnológico. En Asensio P., Castro, A. (Eds.). *Series iberoamericanas de museología*.
- Vielma Vielma, E., Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.

9. Anexos

9.1. Anexo 1. Lista de cotejo como instrumento de evaluación de los aprendizajes

| Ítem | No alcanzado | En proceso | Alcanzado |
|---|---------------------|-------------------|------------------|
| El alumno es capaz de utilizar los recursos TAC de forma progresivamente autónoma. | | | |
| El estudiante accede a información rigurosa y de calidad a través de las TAC respecto al tema elegido. | | | |
| El alumno muestra interés por conocer y comprender las emociones básicas y el modo en el que se representan. | | | |
| El alumno comprende los vínculos entre las emociones que sienten los individuos. | | | |
| El estudiante conoce los hechos que han motivado la creación de las representaciones artísticas en la antigüedad y en la actualidad. | | | |
| El alumno comprende los roles de género a lo largo de la historia y el modo en el que se representan a través del arte. | | | |
| El alumno conoce la importancia de la igualdad de género y las conductas no sexistas en la promoción de vínculos relacionales saludables. | | | |

9.2. Anexo 2. Rúbricas de autoevaluación y heteroevaluación

Rúbrica de autoevaluación

| Área | No alcanzado | En proceso | Alcanzado |
|---------------------------|--|--|---|
| Uso TAC | No soy capaz de manejar los recursos para alcanzar los objetivos señalados en cada sesión. | Estoy mejorando en el manejo de las TAC, pero necesito apoyo para alcanzar los objetivos. | Soy autónomo y puedo ayudar a otros compañeros en las instrucciones del aula. |
| Calidad de la información | No distingo y presento indistintamente información de calidad y no adecuada, circunstancia que me han señalado en repetidas ocasiones. | Necesito contrastar y debatir con un compañero para comprender si la información que manejo es de calidad. | Soy autónomo en la identificación de la calidad de la información y así se me ha hecho saber en el aula en repetidas ocasiones. |
| Emociones básicas | No estoy interesado en identificar ni expresar las emociones básicas. | Tengo interés en las emociones básicas, aunque me cuesta expresarlo y abrirme a los demás. | Tengo interés e iniciativa para conocer, explorar y compartir las emociones básicas. |
| Vínculos emocionales | No estoy interesado en identificar ni expresar los vínculos emocionales. | Tengo interés, pero me cuesta expresar e identificar los vínculos emocionales. | Tengo interés e iniciativa para conocer, explorar y compartir los vínculos emocionales. |
| Arte | No estoy interesado en conocer el arte ni los vínculos con los roles de | Tengo interés, pero me cuesta identificar los vínculos del arte | Tengo interés, soy capaz de identificar y ayudo a mis compañeros en la |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | género y la representación de hombres y mujeres a lo largo de la historia. | con los roles de género y la representación de los sexos en la historia. | detección de los vínculos entre el arte y los roles de género. |
|--|--|--|--|

Rúbrica de heteroevaluación

| Área | No alcanzado | En proceso | Alcanzado |
|-----------|---|--|--|
| TAC | El alumno no gestiona las aplicaciones más básicas utilizadas de manera adecuada. | Se evidencia una mejoría en la utilización de las TAC desde el inicio de la intervención. | El alumno es autónomo en el manejo de las aplicaciones utilizadas. |
| Emociones | El alumno rechaza explorar o compartir las emociones básicas con los compañeros. | El alumno muestra reservas en la exposición de sus emociones, pero participa en la descripción de estas. | El alumno es autónomo y participativo en la descripción y exploración de las emociones. |
| Arte | El alumno rechaza la importancia del arte en la historia de la humanidad. | El alumno muestra reservas y no comprende los vínculos entre el arte y la humanidad en profundidad. | El alumnado entiende y pone ejemplos sobre los vínculos entre el arte y la historia de la humanidad. |
| Igualdad | El alumno rechaza las premisas de igualdad de género expuestas en el aula. | El alumno muestra tendencia a conductas sexistas, pero interés por las intervenciones en igualdad. | El menor muestra una actitud no sexista y se refleja en los comentarios y comportamientos. |

9.3. Anexo 3. Matriz DAFO para rellenar en las sesiones de la intervención

| | | |
|-----------------|--------------------|----------------------|
| Sesión Nº _____ | | |
| | Debilidades | Amenazas |
| | | |
| | Fortalezas | Oportunidades |
| | | |