

**TONI
GÁLVEZ LUQUE
ALEJANDRO
BERNABÉU
BAEZA**

ABPA

APRENTATGE BASAT EN PROJECTES ARTÍSTICS

PER QUÈ EL PENSAMENT ARTÍSTIC POT CANVIAR L'EDUCACIÓ?

Treballar per projectes facilita el treball cooperatiu i l'aprenentatge servei. Volem que l'educació artísticoadressiva siga l'eix vertebrador de l'ABP als centres educatius.



**GENERALITAT
VALENCIANA**
Conselleria d'Educació,
Investigació, Cultura i Esport

**TOTS
A UNA
veu**



cefire



"Mòdul teòric Aprenentatge Basat en Projectes Artístics ".
Elaborat per *Antonio Gálvez Luque* i *Alejandro Bernabéu Baeza* per al CEFIRE Artísticoexpressiu.
Subdirecció General de Formació del Professorat. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, baix llicència Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional[1]

[1] <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ÍNDEX

1// INTRODUCCIÓ: AÇÒ NO ÉS UN CURS D'ABP.....	4
2// MARC TEÒRIC.....	7
L'ABP COM A CONTEXT	
INTRODUCCIÓ, DISSENY I FASES	
METODOLOGIES SEMBLANTS	
EXEMPLES D'ABP EN DIFERENTS ETAPES	
3// APRENTATGE BASAT EN PROJECTES ARTÍSTICS.....	12
ETAPES DEL PROCÉS O COM FER UN PROCÉS ARTÍSTIC	
ABPA EN LA PROGRAMACIÓ	
ABPA EN L'AVUACIÓ	
4// BIBLIOGRAFIA.....	18

1. INTRODUCCIÓ: AÇÒ NO ÉS UN CURS D'ABP



Ceci n'est pas une pipe (Açò no és una pipa)
René Magritte (1929)

Imatge recuperada de:
<https://tuitearte.es/2013/09/29/no-es-pipa-rene-magritte/>

Aquesta imatge és famosa per negar el que sembla una evidència: *açò no és una pipa*. Però és que realment no ho és. És la representació d'una pipa. Simbolitza aquest curs perquè no és un curs sobre ABP (tot i que en ocasions ho semblarà), és un curs sobre com la pràctica artística aporta a la metodologia per projectes.

La primera vegada que els membres que conformem el CEFIRE artisticoexpressiu ens reunirem per a determinar quina era la formació d'àmbit que volíem oferir per al catàleg formatiu, va sorgir una primera pregunta que considerem clau per a entendre el per què d'aquesta formació: **què podem aportar des de l'àmbit artisticoexpressiu al creixent interès que susciten les «noves metodologies» en el professorat?**

Les metodologies com l'aprenentatge basat en projectes, l'aula invertida, l'aprenentatge cooperatiu, la gamificació etc., busquen una altra manera de transmetre els continguts i de coordinar-se a nivell de centre, altres enfocaments que garantisquen l'aprenentatge del nostre alumnat i que minimitzen els riscos de *morir en el intent* o de contribuir al tan temut fracàs escolar. Des de l'àmbit artisticoexpressiu no podíem mantindre'ns aliens a aquesta necessitat i vam decidir realitzar aquesta formació i contribuir a donar resposta a la demanda del professorat.

El nostre enfocament havia de partir d'una **perspectiva multidisciplinària**, ja que com a àmbit, representem especialitats dispars com: educació física, arts plàstiques, visuals i audiovisuals, música i arts escèniques. Tots els assessors i assessores de l'àmbit havíem de poder aportar continguts i recursos a una formació que, des d'un principi, es va plantejar global, de tots, i no compartimentada en àrees o matèries.

Donada l'àmplia oferta de formació en ABP que existeix en l'actualitat, vam decidir llavors reforçar la **presència dels llenguatges artístics** en els projectes d'aula o de centre. Precisament perquè considerem que, per la seua **transversalitat i interdisciplinarietat**, poden encaixar i ser útils des de qualsevol disciplina.

Açò no és un curs d'aprenentatge basat en projectes

Donada l'escassa presència d'allò artístic en els plans d'estudi, reivindicuem la presència de l'**A** (Artístics), conscients de la necessitat i de la importància que té, i hauria de tindre, l'art en l'educació.

En aquest curs volem oferir un ampli ventall de llenguatges i recursos artístics per a incorporar-los, com a **mitjà d'aprenentatge**, en projectes que ja estiguen en marxa o que tinguen intenció de desenvolupar-se en el context de l'educació formal.

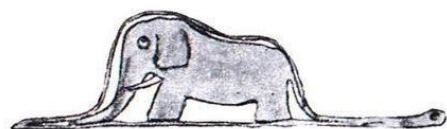
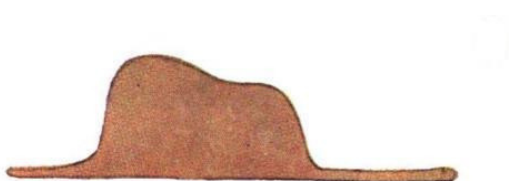
Caeiro-Rodríguez (2018) defineix l'ABPA com «una vivència educativa, cognitiva, sensitiva i emotiva en la qual el propòsit pot ser construir un objecte, generar un producte o donar forma física a una idea o emoció per mitjà de **llenguatges, materials, eines i recursos diversos**» (p. 2). I és precisament en aquestos llenguatges, materials, eines i recursos on, des de l'àmbit artisticoexpressiu, volem incidir.

Tenint en compte que en qualsevol projecte és tan important **l'acció i el procés** com el **resultat** o el **producte**, els paral·lelismes que podem establir amb qualsevol procés creatiu són infinits. La creació no pertany tan sols a l'àmbit de les arts, també es crea resolent problemes matemàtics, classificant espècies o mesclant components químics. La diferència radica en el mètode, en el procés. Un procés pot garantir la consecució d'allò que tracta d'aconseguir o, en canvi, constituir només una probabilitat, una aposta, un procediment que ens ofereix una possible solució. Els processos creatius en les arts es resolen utilitzant fonamentalment processos informals, inventius, atzarosos i que poden tindre diferents solucions.

En paraula de Luis Camnitzer (De Pascual i Lanau, 2018):

"El arte es una forma de pensar que para mí está por encima de todas las disciplinas (...) lo que a mí me interesa es pensar artísticamente más que hacer artísticamente y romper con las fronteras disciplinares que fracturan y fragmentan el conocimiento (p.33)".

El nostre projecte ABPA pot concebre's per a oferir un **producte final** o bé configurar-se com un **procés**. En el primer cas els llenguatges artístics presents en aquesta formació poden oferir eines útils per a concebre aqueix producte o objecte final. En el segon cas, els llenguatges artístics possibiliten i incorporen al nostre projecte els **processos col·laboratius**, el **pensament artístic**, una **manera de fer** que fomenta el **pensament divergent** i **crític**, i que contempla l'**educació com a producció cultural**. A més, considerem important posar en valor l'**avaluació** d'aquest procés amb eines adequades que ens permeten posar en valor l'aprenentatge generat.



Al llarg de la formació plasmarem aquestes idees amb la següent **estructura**:

1. MARC TEÒRIC

Oferirem un recorregut per les característiques principals de la metodologia, per tal de donar un context: fases i disseny, metodologies semblants, exemples, etc.

2. CÀPSULES. FASE DE FORMACIÓ.

Càpsula 01_ COS, ESPAI I TEMPS: PRACTIQUEM LA VIDEODANSA

Càpsula 02_ LA POR ESCÈNICA, LA MOTIVACIÓ I LES RELACIONS GRUPALS A L'AULA

Càpsula 03_ LA VEU. EL COR MUSICAL AL CENTRE

Càpsula 04_ PODCAST I RÀDIO

Càpsula 05_ COREOGRAFIES RÍTMIQUES AMB PILOTES DE BÀSQUET

Càpsula 06_ ACROSPORT APLICAT A MUNTATGES COREOGRÀFICS

Càpsula 07_ MUSIQUEM CONTES

Càpsula 08_ CINEMAULA. CÀPSULA AUDIOVISUAL

Càpsula 09_ FEM RAP!

Càpsula 10_ ELS FORMATS DE LES PRÀCTIQUES ARTÍSTIQUES CONTEMPORÀNIES

Càpsula 11_ CRITERIS BÀSICS DE DISSENY GRÀFIC

Càpsula 12_ DIRECCIÓ ESCÈNICA I ESCENOGRAFIA

Càpsula 13_ GRÀFIQUES CONTEMPORÀNIES

3. FASE FINAL: Proposta en grau de temptativa en algun dels formats artístics que s'han treballat en la fase formativa.

2. MARC TEÒRIC: L'ABP COM A CONTEXT

INTRODUCCIÓ, DISSENY I FASES

Començarem, per a introduir-nos en l'Aprenentatge Basat en Projectes Artístics (ABPA), llegint un **extracte de l'article** escrit per Martín Caeiro-Rodríguez al 2017, on diu: "El Aprendizaje por Proyectos y su contextualización histórica".

«El Aprendizaje por Proyectos y su contextualización histórica.

Aprender a través de una **experiencia creadora**, metódica y proyectiva no es algo nuevo. En este sentido, encontramos huellas de su implementación educativa en diversos momentos históricos. Leonardo da Vinci (1452-1519) fue uno de los pioneros en aplicar el "método por observación" y experimentación (2004) al conocimiento de realidades complejas, tales como los torbellinos del agua, el rostro humano o un embarazo. Algunos estudios remontan el origen del Método de Proyectos al Renacimiento (Knoll, 1997) y al movimiento de educación arquitectónica e ingeniería que surgió en Italia a finales del siglo XVI. Al margen de la discusión histórica, será a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, con el surgimiento en Estados Unidos de la **Escuela Progresista** que esta metodología de aprendizaje por proyectos adquiere protagonismo. Uno de los mayores artífices de esta corriente progresista fue John Dewey (1859-1952), quien defendería que la escuela tenía que ser un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes para la vida social. Su teoría se basó en el "aprender haciendo", pero planteándose desde un ideal científico y desde el denominado "método del problema" (Dewey, 2008), el cual considera el aprendizaje como una actividad de investigación y experimentación y como un proceso mediante el cual grupos de alumnos desarrollan la solución a un problema. En este ideal se inspirarían propuestas como los "métodos globalizadores" (Decroly y Van Gorp, 2006) o el "método de investigación del medio" (Freinet y Salengros, 1979) los cuales también promoverán en el aula un método científico, la investigación y experimentación cooperativa como claves para solucionar un problema próximo a la realidad de los alumnos (Del Carmen, 2010). Otro de los pedagogos representativos de este ideal educativo, quien entró en contacto con Dewey en 1898 fue William Heard Kilpatrick (1871-1965), conocido por el desarrollo del denominado "Método de los Proyectos". El detonante de estas ideas de Kilpatrick, como él mismo relata, fue la asistencia a una conferencia que trataba las ideas de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), en la que se exponía la importancia de ofrecer a los estudiantes experiencias significativas (Beyer, 1997). Según Kilpatrick (1925), los proyectos pueden ser de cuatro tipos: creación, consumo, problemas o específicos. En el contexto e interés del **Aprendizaje Basado en la Creación**, traducimos como "recreación" el modo de proyectar que otros autores han traducido como proyecto de "consumo", que indica el disfrute a través de los sentidos de una obra que ya ha sido creada con anterioridad: una película, un concierto, una exposición... Para Kilpatrick, el proyecto es un acto completo realizado en un ambiente social, donde se busca realizar una actividad entusiasta con un sentido específico y concreto, normalmente realizado en torno a un problema. Esta conceptualización del proyecto como ejercicio de **problematización** sería cuestionada por diversos autores posteriores por haber servido de hilo conductor entre las diferentes concepciones y aplicaciones del trabajo por proyectos e introducir la idea de que este tiene origen en una "situación problemática que uno ha de resolver mediante una serie de actos voluntarios" (Hernández, 1996: 48).»

Tot i que ja hem vist que l'ABPA no beu completament de l'ABP, us deixem algunes definicions de l'aprenentatge Basat en Projectes per tal de contextualitzar aquesta metodologia.

«El ser humano aprende participando en redes de intercambio de información, conocimiento y experiencias. El Aprendizaje Basado en Proyectos proporciona la estrategia más adecuada para este tipo de aprendizaje, pues estimula que grupos de aprendices cooperen en la búsqueda de soluciones nuevas a problemas auténticos en situaciones reales. El reto es facilitar que los aprendices vivan la responsabilidad de iniciar, dirigir, controlar y evaluar su propio aprendizaje, sus propios proyectos»

Juan José Vergara (2016)



«Existe una amplia gama de proyectos: de aprendizaje mediante servicio a la comunidad, basados en trabajos, etc. Pero los proyectos auténticos tienen en común los siguientes elementos específicos:

- *Centrados en el estudiante, dirigidos por el estudiante.*
- *Claramente definidos, un inicio, un desarrollo y un final.*
- *Contenido significativo para los estudiantes; directamente observable en su entorno.*
- *Problemas del mundo real.*
- *Investigación de primera mano.*
- *Sensible a la cultura local y culturalmente apropiado.*
- *Objetivos específicos relacionados tanto con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como con los estándares del currículo.*
- *Un producto tangible que se pueda compartir con la audiencia objetivo.*
- *Conexiones entre lo académico, la vida y las competencias laborales.*
- *Oportunidades para la reflexión y la auto evaluación por parte del estudiante.*
- *Evaluación o valoración auténtica (portafolios, diarios, etc.)»*

(Dickinson et al, 1998; Katz & Chard, 1989; Martin & Baker, 2000; Thomas, 1998)

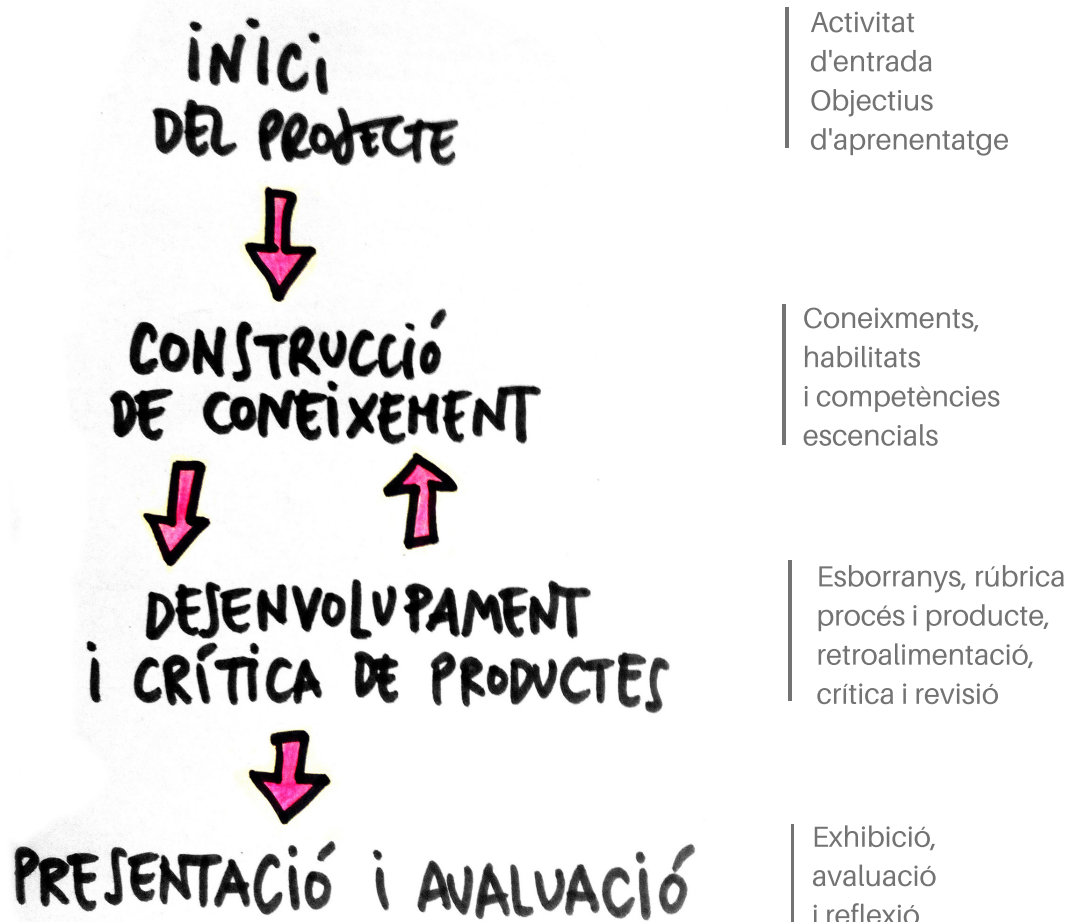
DISSENY

Aquesta estratègia d'aprenentatge suposa un model on **els discents planifiquen, dissenyen, implementen i avaluen projectes que tenen aplicació al món real més enllà de l'aula** (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997). En aquesta, es recomanen **activitats d'ensenyament-aprenentatge interdisciplinars, de llarg termini i centrades en l'estudiant**, en lloc de lliçons curtes i aïllades (Challenge, 2000).

Un dels aspectes més importants, és que, l'estudiantat troben els projectes divertits, motivadors i com un repte, perquè suposen per a ells un **paper actiu** tant en escollir-los com en tot el procés de planificació (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999, Katz, 1994).

FASES DE L'ABP

Diferents autors han descrit fases del ABP. Mostrem una proposta:



METODOLOGIES SEMBLANTS


Una metodologia molt semblant a l'ABP la trobem en l'**Aprentatge basat en problemes (ABPm)**: es tracta d'una metodologia que té el seu origen en les facultats de medicina i de química de la Universitat de McMaster (Canadà) a finals dels anys seixanta. Té en comú amb l'ABP que es considera centrada en els discents (*studentcentered*) i en l'aprenentatge actiu (*active-learning*). Ambdós metodologies es basen en el constructivisme (els discents construeixen la seua realitat i el seu coneixement a través de la seua pròpia experiència, enlloc d'absorbir la realitat i els coneixements tal i com els presenta el docent).

La diferència entre ABPm i ABP, la trobem en que l'ABP requerix un llarg període de temps per a dur-se endavant, i també en que no necessàriament resol un problema, sinó que pot ser una tasca complexa, un repte, una creació artística, etc. Ambdues metodologies resten com a molt convenientes en l'**aprenentatge per competències**. Òbviament, la competència que més es treballa en aquestes metodologies, és la de «aprendre a aprendre».

Avantatges i inconvenients de l'ABP

La utilització de l'ABP no sempre resulta exempta de dificultats, principalment en referència a la falta d'experiència i motivació del professorat i amb un considerable augment del treball de l'alumnat. Aquests, no sempre es troben còmodes amb el major esforç que se'ls demana, no sols pel temps de treball, sinó també per la major responsabilitat i pel treball autònom (sobretot els novells). Els discents dels primers cursos, necessitaran també un major recolzament (Prince i Felder, 2006).

Pel que respecta al professorat, podrem trobar dues dificultats: una és la necessitat de dedicar un esforç més gran per a dissenyar un curs basat en l'ABP; i l'altra, com indiquen diferents autors, és que l'ABP no és una metodologia simple i la seua aplicació resulta difícil quan no s'ha rebut una formació pedagògica (Hammond, 2013).

En **aquest vídeo**, ens parlen d'algunes dificultats trobades a l'inici de la implementació de l'ABP als seus centres. 

Per altra banda, i com a gran avantatja és que molts estudis quantifiquen l'obtenció de **millors resultats** amb aquesta metodologia.

En aquest **article** podeu consultar informació relativa als estudis, així com exemples de centres de referència en matèria de projectes.



L'Aprenentatge Basat en Projectes ha estat utilitzat en l'etapa d'**Educació Infantil** des de fa molts anys. Molts docents d'aquest cicle treballen amb aquest mètode (tot i que tots sabem que les «metodologies pures» no existeixen, sempre acabem en les nostres classes, barrejant diferents metodologies, tècniques, i principis d'ensenyament). Els motius que poden explicar açò són ben senzills: d'una banda hi ha una mestra o mestre de referència pràcticament la totalitat del temps; i d'altra que el treball a infantil és holístic, i aquest fet encaixa molt bé amb el plantejament per projectes, ja que és una metodologia globalitzadora.

 [El trabajo por proyectos en educación infantil. Dossier bibliogràfic del CEFIRE de València.](#)

Al pas a l'**Educació Primària** a molts centres es perd la continuïtat. Canvien les dinàmiques i la major presència de continguts curriculars s'entén com un impediment a l'hora de treballar en projectes de centre, tot i que no ho és. Afortunadament, cada vegada trobem més escoles que superen aquestes resistències, i que demostren que és possible el treball per projectes amb una bona gestió dels horaris i compromís per part de la comunitat educativa.

 [El trabajo por proyectos en educación primaria. Dossier bibliogràfic del CEFIRE de València.](#)

En **Educació Secundària**, la complexitat organitzativa (desdoblaments, optativitat, aules PT, activitats extraescolars, etc.) fa difícil però no impossible, treballar de forma interdisciplinària, o entre diferents instituts. L'IES Jaume I de Borriana i l'IES Bovalar de Castelló són alguns dels referents que podem trobar en models alternatius d'organització de centre. Al **Batxillerat** sorgeix la por entre el professorat davant el repte que supose les Proves d'Accés a la Universitat i la pressió personal i externa de qualificar el procés d'aprenentatge.

Llig aquestos articles per a aprofundir en la visió i la revisió del treball per projectes:

 [Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre.](#)
Fernando Hernández.

 [Para comprender mejor la realidad.](#)
Fernando Hernández.

EXEMPLES

1. CEIP MANEL GARCIA GRAU 

2. IES BOVALAR 

3. IES JAUME I 

3. ABPA: APRENTATGE BASAT EN PROJECTES ARTÍSTICS

I després de llegir breument el que suposa l'ABP (Aprentatge Basat en Projectes), anem a indagar amb **el que suposa un projecte artístic** (segons Pablo Alonso Herráiz):

«... ha d'entendre's com una síntesi complexa en la qual convergeixen multiplicitat de disciplines, sabers i procediments metodològics per a desenvolupar-la, en definitiva una sinergia de sistemes que conformen un nou objecte i que vinculen l'artístic, el tècnic, el científic i l'humanístic en la seva àmplia accepció. Les propostes o projectes artístics ben estructurats són una guia, un mètode de treball per a qualsevol creador. El treball d'organització et serveix per aconseguir patrocinis, participar en concursos, arribar a espais d'exposició importants... entre altres coses.»

Un projecte artístic pot ser una recerca i promoure nous coneixements en el camp de les arts i de la resta d'àmbits. Intentarem aclarir a continuació el que conforma l'ABPA (Aprentatge Basat en Projectes Artístics).

Què podríem dir que és ABPA?

Un aprenentatge basat en el procés creatiu, que supose una vivència reflexiva per a l'alumnat, on projecte la seua acció creadora, amb un aprenentatge actiu i significatiu, plasmant les seues emocions, sentiments i idees, i creant experiències estètiques significatives. **És una forma de fer; no una cosa que es fa(1)**. Es tracta de generar coneixement crític i pensament creatiu, trencant amb un model d'educació artística on el virtuosisme s'erigeix com a finalitat exclusiva, i superant el pensament convergent com a únic procés que legitima l'aprenentatge.

"L'educació artística és una eina imprescindible si es vol formar ciutadans crítics i amb ganes de transformar el seu entorn".

[Llig l'entrevista completa a Montserrat Planella](#) 



¹ Extret del títol del llibre d'Andrea de Pascual i David Lanau (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace*. Madrid, Espanya. Ed. Catarata.

ETAPES DEL PROCÉS

Seguint a **María Acaso** i **Clara Megías**, en el seu llibre *Art Thinking* (2017), podem parlar de les següents fases en l'ABPA:

1. PREGUNTAR-SE
2. ANOMENAR
3. ALIMENTAR-SE
4. EXPERIMENTAR
5. COMPARTIR

1) Preguntar-se: interrogar-se durant tot el projecte en un procés de flexibilitat permanent... Per a què? Es tracta de seleccionar un tema que ens sembla rellevant, de forma democràtica, i que servisca de transformació social. És important l'elecció del tema, i que siga per assemblea. Pot trigar setmanes. Si és d'aprenentatge-servei (transforma la societat de forma compromesa), millor.

2) Anomenar: seleccionar el tema que ens sembla rellevant i donar-li un nom. Anomenar d'una manera sexy (diu María Acaso); un nom descriptiu; que produïska «*extrañamiento*»; que supose un procés polític; utilitzant el «*naming*» si s'escau (una tècnica per a nomenar coses).

3) Alimentar-se: Investigar quin cos de coneixements han construït altres persones sobre el tema.

4) Experimentar: quines metodologies utilitzarem? Es pot fer ús, en aquesta fase, de la retòrica visual, la hipèrbole, la reiteració, la metàfora, etc.). A l'hora d'experimentar, cal seleccionar accions artístiques que donaran forma a la generació de coneixement. És important quan experimentem, la complexitat (no siga fàcil i evident el procés), la democràcia (triar entre tots/es les solucions o els elements a emprar), i l'error (de l'error també aprenem).

5) Compartir: es tracta d'ensenyar a la resta de la societat el que s'ha fet. Reproduir les estètiques contemporànies; usar twitter; tindre un blog; ...docent com a «*community manager*» (expert en difondre per xarxes socials).

ABPA I AVALUACIÓ

No qualifiques , avaluua. La tragèdia de la qualificació és que els alumnes no participen en ella ni els resulta útil. Malgrat tot, avaluar no és qualificar. L'avaluació és un moment de reflexió en l'aprenentatge on es posa en valor el procés d'aprendre. Avaluar obri espais per a un diàleg igualitari. Avaluar orienta l'acció.

L'ABP incorpora l'avaluació amb una visió ampla que hi és durant tot el procés. Este procés d'investigació-acció no suposa exclusivament un camí racional. L'avaluació ha de tindre un lloc destacat en l'organigrama del projecte. A més a més de l'avaluació continuada que es fa del projecte, pot resultar interessant recollir unes conclusions amb una avaluació final (que pot ser l'inici d'un nou projecte). És molt important que aquesta avaluació grupal no siga un rendir comptes. **Cal recordar que l'error és la principal font d'aprenentatge.** Es poden utilitzar les **rúbriques, portafolis** (un portafolis és una col·lecció de documents de tot tipus), **diaris auto-avaluables** (en esta part del portafolis, l'alumne reflexiona diàriament sobre què ha après amb cada tasca o activitat realitzada), etc.

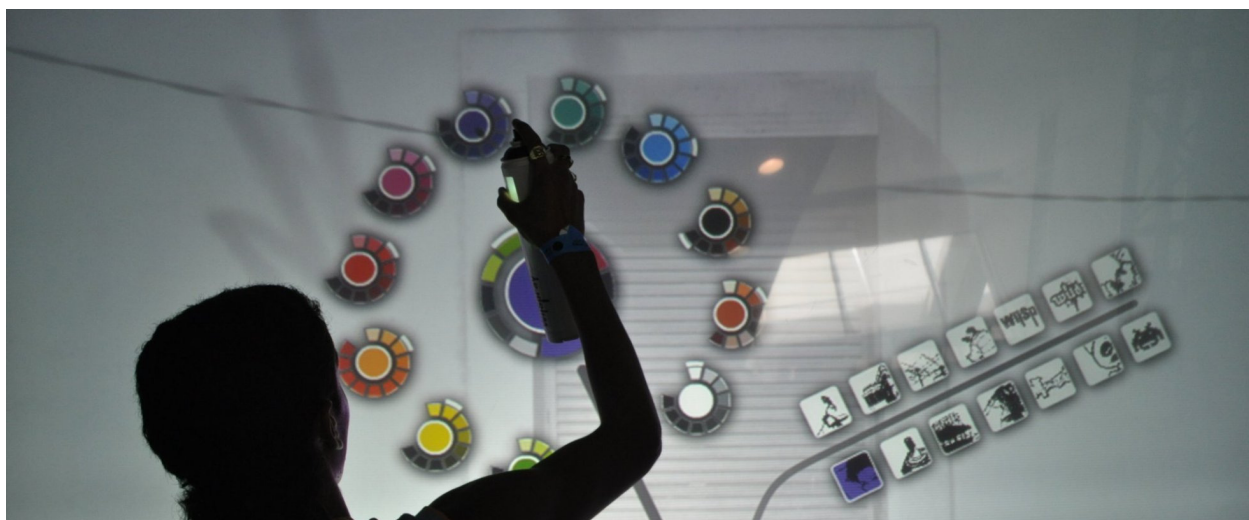
Per a fer la rúbrica és necessari detallar cadascun dels criteris que considerem importants i els diferents nivells d'assoliment.

Per exemple, podem organitzar una escala en quatre nivells d'assoliment respecte a un criteri, i formular una rúbrica (veure pàgina 15). L'alumnat ha de posar quins són els nivells d'assoliment per a cadascun dels criteris que s'han d'avaluar.

Pots consultar diferents rúbriques en Eduteka (www.eduteka.org/rubrica2.php), a partir de la feta per B.B. Mullinix, per a el *Buck Institute for Education* (www.bie.org), un organisme de referència en l'ABP. Amb aquesta pots valorar els aspectes més importants que han de tindre.

En resum, docents i discents, han de tindre dos tipus de rúbriques:

- Rúbrica relativa al currículum (objectius d'àrea).
- Rúbrica de seguiment del projecte.




L'ABPA no es diferencia en res de les altres metodologies pel que fa al problema de l'objectivitat dels mètodes de qualificació. Els instruments d'avaluació també poden ser negociats, i no tenen per què ser diferents d'altres que el docent tinga aplicats amb èxit en altres ocasions. Utilitzar l'ABP no suposa una absència de control respecte a la qualificació.

L'ABP necessita que l'avaluació s'integre en el procés d'aprenentatge de forma activa. Es pot fer que l'alumnat comprove com aprenen i quina part de l'avaluació els serveix per a reflexionar sobre què volen fer amb això que han après.

Els **objectius** de l'avaluació en l'ABP són:

- Contrastar que els resultats d'aprenentatge esperats s'estan aconseguint i validar la seua utilitat en el projecte per a projectar noves accions.
- Compartir (per exemple en *wix.com*) tot el procés de reflexió amb la resta de persones que intervenen en el projecte, incorporant tot el que hem après al context (grup, centre, comunitat).

 EXEMPLE DE RÚBRICA. Desenvolupament fet per la Secció IES Matilde Salvador, dins de l'itinerari formatiu de programació i avaluació per competències clau.

 EXEMPLE DE PORTAFOLIS

 ENLLAÇ A EDUTEKA



ABPA EN LA PROGRAMACIÓ

Cal recordar que, el fet d'utilitzar esta metodologia, propicia el desenrotllament de les diferents competències clau a través d'un treball interdisciplinar i posa l'atenció en l'avaluació del procés, més que en el producte final.

PROGRAMAR PER COMPETÈNCIES

Existeix molta formació en ABP i en aquest sentit, els centres s'estan organitzant aprofitant les modalitats formatives que ofereix el PAF. Programar per competències facilita eixa flexibilitat i s'ajusta perfectament al desenrotllament de les noves metodologies. Des de l'administració s'han elaborat documents de suport a fi de facilitar esta nova demanda a través de les programacions:

Estructura de les programacions Ordre 45/2011 de 8 de juliol 

Presentació "El Document Pont i la concreció curricular" (García y Liarte, 2015) 

Document pont de primària 

Document pont de secundària 

IMPLEMENTACIÓ EN EL CENTRE

1. Consideracions:

Cada any la PGA concreta la planificació del nou curs escolar amb relació al PEC. Com hem anat veient, la flexibilitat és reconeguda i potenciada, però hem de traslladar qualsevol acció innovadora als diferents òrgans del centre i a la inspecció perquè en prenguen coneixement i aprovació en alguns casos

2. Passos:

Projecte/s - Equip directiu- COCOPE- Claustre- Consell Escolar- Inspecció

OPORTUNITATS EN EL CONTEXT EDUCATIU

Consideracions: és important que el professorat conega les diferents ferramentes que possibilita l'entorn i amb les quals podem recolzar al nostre projecte i a tots els participants. En la majoria dels casos s'assigna dotació econòmica, i es reconeix el treball docent a través del compte de formació (innovació) .

• PAM PAF PIIE PEAFS ERASMUS+ RESIDÈNCIES ARTÍSTIQUES 

[Llig l'enllaç \(enllaços en document de lectura opcional\)](#) 

BONES PRÀCTIQUES (LECTURA OPCIONAL)

A continuació et presentem alguns exemples de bones pràctiques i activitats que podrien **formar part d'un ABPA** i que poden ajudar-te a l'hora de confeccionar el teu projecte i conèixer com altres companys/es han desenvolupat un APBA.



1) **Messies Educatiu**: projecte europeu d'innovació musical (premi Francisco Giner dels Rius 2017):

- Resum del projecte [🔗](#)
- Fragment concert 2014 [🔗](#)
- Fragment concert 2017 [🔗](#)

2) **Model d'UDI d'un projecte ABPA**: desenvolupament fet per la Secció IES Matilde Salvador, dins de l'itinerari formatiu de programació i avaluació per competències clau.

- Enllaç al blog [🔗](#)

3) **Una nova vida per a les princeses**: aplicació del mètode MuPAI a l'aula d'educació plàstica d'ed. primària.

- Pòster del projecte [🔗](#)

4) **Matilde Salvador al teu mòbil**: activitat interdisciplinària educació física, música, història i llengua valenciana.

- Pòster del projecte [🔗](#)

BIBLIOGRAFIA

Abramson, S., Robinson, R., i Ankenman, K. (1995). *Project work with diverse students: Adapting curriculum based on the Reggio Emilia approach*. *Childhood Education*, 71(4), 197-202.

Acaso, M. i Megías, C. (2017). *Art Thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. Madrid, España. Editorial Paidós.

Almazán, M. i Contreras, M. (2016). *Elaboración y ejemplo de una unidad didáctica integrada (UDI) en un centro de educación secundaria obligatoria*. Gerüst Creaciones, SL.

De Pascual, A. i Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Madrid, España. Editorial Catarata.

Orts, M. (2011). *L'aprenentatge basat en problemes*. Barcelona, España. Editorial Graó.

Reyes, R. (1998). *Native perspective on the school reform movement: A hot topics paper*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, Comprehensive Center Region X. Retrieved July 10, 2002, en <http://www.nwrac.org/pub/hot/native.html>

Thomas, J.W. (1998). *Project based learning overview*. Novato, CA: Buck Institute for Education. Retrieved July 10, 2002, en <http://www.bie.org/pbl/overview/index.html>

Vergara, J.J. (2016). *Aprendo porque quiero*. Madrid, España. Editorial SM.

Vicente, S. (2018). "Aprentatge basat en projectes amb colofó artístic: un festival escolar solidari pels refugiats". *El diari de l'educació*. Recuperat de: <http://diarieducacio.cat/aprenentatge-basat-en-projectes-amb-colofo-artistic-un-festival-escolar-solidari-pels-refugiats/>

Pàgines WEB interessants per a ABPA:

<http://lasetmanadelsprojectes.blogspot.com/> (cefire de València)

<https://sites.google.com/view/abpcastello/hist%C3%B2ric-abp>
