

## UN PROYECTO COMPARTIDO: EDUCACIÓN INFANTIL Y UNIVERSIDAD

### *A SHARED PROJECT: PRESCHOOL EDUCATION AND UNIVERSITY*

*Dra. Matilde Peinado Rodríguez*

*Blanca Aguilar Liébanas*

*M<sup>a</sup> Carmen Laínez Casañas*

*M<sup>a</sup> Gracia Moya Méndez*

#### *Resumen*

Presentamos en este artículo una síntesis de un proyecto llevado a cabo por el alumnado del Grado de Educación Infantil y los alumnos/as de dos centros de Educación Infantil y primaria de la ciudad de Jaén, cuyo objetivo general se fundamenta en la necesidad de crear un espacio compartido de colaboración, información y aprendizaje entre la formación teórica universitaria y la realidad diaria de las aulas. Para ello se realizó una programación en la que las docentes de los dos ámbitos construyen situaciones didácticas de intercambio bidireccional y que finaliza con una actividad desarrollada en Itálica donde ambos “mundos” se encuentran para realizar una actividad conjunta. Entre otros resultados podemos destacar la riqueza de situaciones que configuran el proyecto y mejoran el currículum o la calidad de un aprendizaje significativo y cooperativo para ambas partes, por

lo que se concluye afirmando la necesidad y oportunidad de generalizar este tipo de propuestas innovadoras.

### **Palabras Clave**

*Constructivismo. Proyectos. Civilización romana. Educación Infantil. Aprendizaje cooperativo.*

### **Abstract**

This paper presents a summary of a Project carried out among Preschool university undergraduates and preschool and primary students from two schools in Jaén (Spain). Its main objective has to do with the necessity of building up a common space to collaborate, search for information and learn that combines theoretical teaching at university and classroom realities. To do so, teachers from both university and schools have created a common lesson plan with interconnected activities and which finally includes a common final task in Itálica. Among the different results, we can pinpoint the creation of spaces to improve curriculum and the project itself. It also fosters meaningful and cooperative learning in university and school students. We finally conclude by claiming for the need of generalising these innovative proposals.

### **Key Words**

*Constructivism. Projects. Roman civilization. Preschool Education. Cooperative learning.*

## **1. Objeto de estudio**

El progreso humano y social de un país reside en su capacidad para educar a las generaciones presentes y futuras, y por ello tanto la investigación educativa como la formación de su cuerpo docente, deberían ser una de las líneas prioritarias de inversión y actuación por parte del Estado; la realidad, sin embargo, es bien diferente, cuando los criterios que priman son puramente rentabilistas y la lectura social de dichas prioridades se

ha traducido en un desprestigio de la profesión de educador y un atrevido menosprecio de la formación integral del individuo.

Este contexto explica, en gran medida, que la difusión y el intercambio científico en materia de investigación educativa, en comparación con otras disciplinas científicas, sea relativamente joven y se haya centrado fundamentalmente en la reflexión descriptiva y explicativa del corpus teórico, adoleciendo, a nuestro entender, de dos factores especialmente relevantes en este campo de conocimiento: el intercambio bidireccional entre la teoría y la práctica<sup>1</sup> y el establecimiento de redes de conexión permanentes entre las diferentes etapas que comprenden la totalidad el periodo formativo, que se inicia a los tres años y culmina en la Educación Superior.

Los Grados de Educación Infantil y Primaria son, sin duda, un marco idóneo donde trabajar dichos ámbitos: ciertamente, el *practicum*, que se realiza actualmente en tercer y cuarto curso, es el marco de referencia donde la formación teórica adquiere una dimensión práctica, pero podría ser enormemente enriquecedor dotar al alumno, con anterioridad a la realización del mismo, de formación, herramientas y experiencias para iniciarse en la investigación en torno a la práctica educativa, en la investigación-acción, un docente que acompaña el descubrimiento de los discentes, y que en la actualidad, como exponen Recalde, Vizcarra y Makaraga (2011, p.93) pretende tratar de forma simultánea avances teóricos en torno a conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica.

A propósito de la colaboración entre Universidad y Educación Infantil se ha publicado recientemente una experiencia (Medina, 2013), realizada con el alumnado del Máster de Psicología de la Universidad de Madrid, pero son limitadas las propuestas llevadas a cabo y divulgadas durante el periodo formativo, y testimoniales los contactos entre los futuros maestros/as y la escuela con anterioridad a la realización del *practicum*, pese a ser éste el momento idóneo para articular una verdadera formación teórico-práctica, que permita a la enseñanza universitaria trascender el conocimiento descontextualizado (Ibídem, 2013).

Para ello, consideramos que tanto las escuelas como las universidades deben ser lugares abiertos, dinámicos y en permanente formación, inicial y continua, lugares para el debate, la autocrítica y la reflexión compartida, y este convencimiento ha sido uno de los

principales argumentos para crear un grupo de trabajo interdisciplinar de docentes, formado por tres maestras, Blanca Aguilar y M<sup>a</sup>Carmen Lainez del CEIP “María Zambrano” y Gracia Moya del CEIP “Gloria Fuertes”, ambos en la ciudad de Jaén y Matilde Peinado, profesora del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Jaén.

El marco teórico de referencia, tanto en las aulas de Educación Infantil protagonistas como en la formación teórica y epistemológica del grado de Educación Infantil, es el constructivismo, definido como una construcción personal de significados sobre la base de una experiencia personal, y su metodología los proyectos de aula, que en su hacer vincula los objetos de la pedagogía activa (el alumnado es el responsable de su propio aprendizaje, aprende haciendo y utiliza dicho aprendizaje en su vida práctica), el cambio conceptual (el conocimiento es interestructurante, porque el sujeto se apropia de él en la interacción sujeto-objeto) y la autonomía (los temas son elegidos por ellos, dotándolos de sentido, significado y relación con su vida; el maestro genera conflictos cognitivos planteando al alumnado una situación problema que debe resolver, afrontar y conquistar, preparándolos/as para que puedan abordar la investigación de forma autónoma en un futuro).

En los proyectos de trabajo, siguiendo a Medina y Vallejo (2014, p.12), el alumnado es el sujeto que aprende, que es protagonista de su acción y el profesorado es el sujeto que enseña, comprometido con la tarea de ayudar a crecer a otros de modo integral y equilibrado, a la vez que crece y evoluciona él/ella mismo/a y un escuela concebida como un espacio abierto, socialmente mediado (no sólo porque los contenidos han sido elaborados socialmente, sino porque también han sido construidos en interacción con otros), de todos y para todos (alumnado, profesorado, padres, mundo académico...), que invita a explorar nuevas proyecciones, a compartir y reelaborar la cultura: “asumir un compromiso que afecte no sólo a lo disciplinar y técnico, sino también a lo personal, lo colaborativo y lo social, una verdadera investigación-acción” (Medina, 2013).

La asignatura del grado de Educación Infantil en la que se ha llevado a cabo esta experiencia, “Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil” se adscribe a la línea historiográfica que, desde hace más de dos décadas, defiende y avala, a través de numerosos trabajos e implementaciones de aula (Cooper (2002 y 2006), Trepát y Comes

(2002), Mariana y Rodríguez (2007), Santisteban y Pagès (2006), Cuenca y Domínguez (2008), entre otros), que la enseñanza-aprendizaje de la historia es posible en Educación Infantil; frente a las teorías clásicas, herederas del pensamiento piagetiano y fuertemente asentadas en la trayectoria curricular de nuestro país hasta la actualidad que asociaban dicho conocimiento al desarrollo de la abstracción, que situaban en términos generales a partir del tercer ciclo de primaria, estamos convencidas de que las dificultades que presenta la enseñanza-aprendizaje de la historia radican, como defendieron Trepap y Comes (2002) en la selección de contenidos y en su tratamiento didáctico.

En el tercer curso del segundo ciclo de educación infantil, el curso seleccionado para nuestra experiencia, han naturalizado de forma cuasi mecánica unas rutinas espaciales y temporales que les facilitan en primera instancia su propio horizonte histórico: se sientan en la Asamblea a primera hora de la mañana, allí hablan sobre el tiempo que hace, la sucesión de las estaciones y sus signos visibles (crecer o florecer) o los compañeros y compañeras que no están ese día, ayer-hoy-mañana, pasado-presente-futuro y la evolución que los seres vivos experimentan en ese transcurso; así, culmina en este curso un bagaje en el área de Conocimiento de Entorno que les hace más autónomos, activos y participativos en el aprendizaje por descubrimiento, situando ahora a la persona, como ser vivo, en el centro de su aprendizaje, como paso previo para entender al hombre en sociedad y sus manifestaciones culturales.

En este marco la historia se aborda desde las aulas de infantil como una herramienta para el aprender a aprender, como un escenario idóneo de conocimiento, recreación y participación en la cultura de la que formamos parte, como una posibilidad de “viajar en el tiempo” en sentido figurado, viaje en el que se produce una inmersión en la cultura sobre la que se investiga y a propósito de la cual se nos plantea un reto que debemos resolver desde el conocimiento y la cooperación, poniendo al servicio de los otros todo lo que somos, sabemos y queremos.

Por otra parte, en esta edad (Bereseluca, 2009, p.123), el alumnado se encuentra en el umbral de la inteligencia operatoria y sienten la necesidad de crecer intelectualmente, una capacidad que debe ser conducida, potenciada y enriquecida, considerando otras competencias y resultados de aprendizaje más allá de la lecto-escritura como eje central en

cinco años, un modelo basado fundamentalmente en el aprendizaje, donde el niño/a pueda desarrollar sus múltiples lenguajes en libertad.

## 2. Contextualización curricular

La asignatura “Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil” que cursa el alumnado universitario que ha participado en esta experiencia, se imparte en el primer cuatrimestre del tercer curso de dicho grado, seis meses antes de realizar su primera inmersión en la escuela, con el Practicum I. El objetivo básico de la misma, como versa en la guía docente, es “proporcionar al futuro docente las competencias básicas para la utilización del medio en el aula, como herramienta educativa para el aprendizaje social y cultural de los niños y niñas en esta etapa”. Presentamos en la siguiente tabla las competencias y resultados de aprendizaje contemplados en esta experiencia:

COMPETENCIA	RESULTADO DE APRENDIZAJE
Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.	Conocer en profundidad los saberes lógico-matemáticos, de ciencias sociales y de la naturaleza del currículum escolar de Educación Infantil de manera que sea una herramienta para comprender la organización curricular misma.
Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.	Elaborar meticulosamente proyectos didácticos adecuados para promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.

Tabla 1. Selección de competencias y resultados de aprendizaje trabajados correspondientes a la asignatura “Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil”.

La civilización romana se integra en el tercer bloque de los referentes disciplinares, denominado “Las nociones espaciales, temporales, culturales y sociales en Educación Infantil” así como en los contenidos curriculares, tanto en el bloque sexto, denominado

“Principios metodológicos y propuestas de intervención didáctica: centros de interés, ejes globalizadores y proyectos” como en el octavo: “La planificación didáctica en el Área de Conocimiento del Entorno: modelos, análisis y evaluación de unidades didácticas”.

Las sesiones de trabajo del alumnado, centradas en la fundamentación teórica y elaboración de los talleres, se han llevado a cabo en seis de las sesiones prácticas, que han contemplado como metodología básica el trabajo en grupo y siguiendo las estrategias de enseñanza-aprendizaje contempladas igualmente en la programación de la asignatura, como el planteamiento de situaciones reales y pautas didácticas para trabajar el conocimiento del medio social y cultural en la educación infantil, mediante la realización de talleres didácticos.

El actual currículum de Educación Infantil de la LOMCE estructura el segundo ciclo en tres áreas: conocimiento y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación. Las tres áreas se relacionan con la enseñanza de la historia, que contribuye a la construcción de la propia identidad, desde su pasado, mediante fuentes históricas.

En cuanto a los objetivos didácticos generales del área de Conocimiento del Entorno, van a adquirir especial protagonismo en nuestra experiencia dos:

1º Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento

2º Conocer distintos grupos sociales, cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.

Dichos objetivos generales se completan con los siguientes objetivos específicos del proyecto:

1. Observar y explorar su entorno físico, natural, social y cultural, generando interpretaciones de algunos fenómenos históricos vinculados a la cultura romana en España y fuera de ella, reconociendo sus huellas en nuestro mundo actual, para conocerlo y comprenderlo mejor.

2. Valorar las aportaciones históricas de la cultura romana en nuestro patrimonio, conocerlas e identificarlas, así como despertar la curiosidad y el amor hacia los restos históricos y la información que nos dan sobre las culturas antiguas.
3. Interesarse por la lectura y la escritura en situaciones de la vida cotidiana a través de textos funcionales, valorando el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute, y descubriendo en el proceso sus elementos básicos.
4. Iniciarse en el uso de la matemática como respuesta a conflictos cotidianos, de manera funcional, así como acercarse al conocimiento y uso de los números romanos dentro de su dominio numérico.
5. Establecer relaciones sociales satisfactorias en contextos cada vez más amplios que les permitan descubrir los procedimientos de participación, de cooperación y de valoración de la vida del grupo fuera de la escuela.

### 3. Metodología

*“Blanca, Mamen y Gracia, nos visitaron un buen día en la Universidad para explicarnos cómo trabajan ellas con los niños y en qué consistía el proyecto que estaban llevando a cabo de Los romanos. Nos contaron lo que necesitaban de nosotras, nos abrieron las puertas de sus clases y con ello a la creatividad, a la imaginación y sobre todo la ilusión. Su visita hizo que todas/os nos involucráramos mucho más con este proyecto”.*<sup>ii</sup>

Nuestras alumnas relatan lo que sucedió el 18 de septiembre de 2013, cuando las tres maestras de infantil entramos en una abarrotada aula de 3º del Grado de Educación Infantil, donde nos esperaban 84 futuros maestros y maestras, pero la aventura se había iniciado unos meses antes, en las sesiones de trabajo realizadas entre la docente universitaria y las maestras, donde trabajamos inicialmente la concreción curricular, infantil y universitaria, tanto del proyecto “Los romanos” como de la experiencia de encuentro entre los pequeños/as y el futuro profesorado de Educación Infantil, un encuentro que se estructuraría en dos fases: virtual y presencial.



En la primera fase, virtual, las docentes sirven como puente de conexión entre escuela y universidad, informando semanalmente de lo acontecido en el aula (fotos, presentaciones, relatos, cartas escritas a los padres, información traída de casa, videos y documentales y, sobre todo, proceso de aprendizaje durante la Asamblea, el trabajo por rincones, etc.). Este intercambio semanal nos parecía fundamental para que los discentes constataran en la práctica cómo los proyectos de trabajo son una propuesta en permanente cambio, una aventura diaria guiada por el propio alumnado en su proceso de aprendizaje, donde la creatividad y diversidad nos iba a llevar, como de hecho sucedió, por caminos diversos fruto del trabajo individual y en grupo de personas con una realidad intelectual, cultural y social diversa, aunque todos alcanzaron, como se demostró en la realización de los talleres, los objetivos, contenidos y competencias planteados en dicho proyecto.

Los niños y niñas de infantil inician su proyecto a partir de una situación-problema que deben resolver. Todo comienza cuando una ceramista, Dioni, a la que conocen de un proyecto anterior, muy angustiada, les pide ayuda, pues ha recibido la siguiente carta:

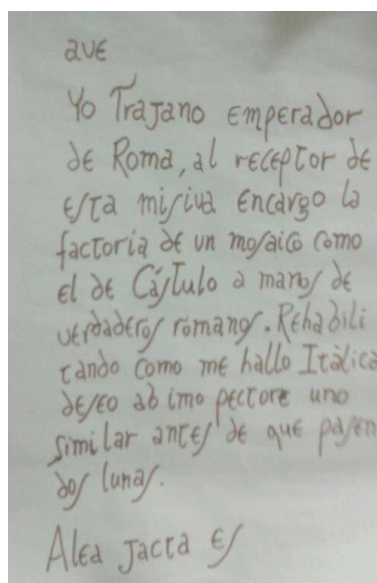


Imagen 1. Carta del emperador Trajano

Ella les explica que no sabe nada de mosaicos, tampoco dónde está Cástulo, y hay palabras de la carta que no entiende. Así comienza el problema que los llevará a descubrir en Cástulo el hallazgo arqueológico reciente de un mosaico en el que las maestras de infantil vislumbramos desde el principio su riqueza matemática. Tras una lectura más minuciosa de la carta del emperador Trajano surgieron muchas ideas que resolver:

1.- ¿Qué son “Dos lunas”?

“- *Son dos días,*

- *cuando pasen dos noches*

- *Lo ponemos en el calendario y vemos si ha venido Dioni o no.”*

Transcurrieron las dos noches y Dioni no había llegado a nuestra aula, se sintieron aliviados porque aún no habían resuelto cómo hacer el mosaico de Cástulo.

2- ¿Qué es un mosaico?

“- *Le mandamos una carta al emperador.*

- *Nos vamos a ese país Roma.*

- *Nos disfrazamos de romanos.*

- *Buscamos en internet.”*

Descubrieron que era un “*dibujo con piedras cuadradas*”, de colores, llamadas teselas y que estaba en el suelo, que para encontrarlo tenían que excavar. Manuel intervino afirmando que era paleontólogo, que son los que encuentran fósiles y huesos, que tendría que excavar muy hondo para encontrarlo.

La búsqueda de materiales dentro del aula que podían servir para construir mosaicos y validar entre todos el material idóneo para poder realizar un mosaico, centró la actividad de los primeros días.

3.- ¿Cómo podemos hacer un mosaico igual al de Cástulo?

- *“Cortamos un círculo chico en trocitos.*

- *Podemos ir a Cástulo para verlo mejor.*

- *Tiene un punto en el centro, le damos con un martillo y lo rompemos a trocitos.*

- *Construirlo con piedras de colores de la clase.*

- *Algunos dijeron que no, que es gris y esas no nos servían.*

- *Buscamos piedras pequeñas en el patio.*

- *Cogemos algo del mismo color y lo cortamos a trocitos.*
- *Con tierra de los árboles.*
- *Pintamos con ceras.*
- *Pedimos ayuda a nuestro amigo Javier que es artista.”*

Sus preguntas nos llevaron a descubrir el patrimonio más cercano como fuente de investigación y Cástulo en el mejor lugar para estudiar la presencia romana en nuestra tierra. Esta visita nos permitió ver el trabajo de los arqueólogos in situ, sentirse arqueólogos por un día, validar las hipótesis generadas en el aula sobre el mosaico que nos pedía Trajano y poder reformularlas de nuevo. Parece que la primera parte del reto empieza a superarse.

4.- *¿Cómo ser verdaderos romanos? Cómo visten, qué comen, cómo son sus casas, sus ciudades, su escuela...*

Así, se fueron impregnando poco a poco de la cultura romana, surgiendo cada día nuevas preguntas y retos, entre ellos convertirse en verdaderos romanos. En un principio pensaron que sólo necesitaban vestirse y peinarse como ellos, pero después descubrieron que necesitaban conocer qué comía, cómo eran sus casas, sus ciudades,... Necesitaban ser verdaderos romanos *por fuera y por dentro*. Intervienen sobre el aula como espacio que transforman a partir del conocimiento de la cultura romana que encuentran en muy variadas fuentes de información, desde el arte hasta los textos científicos, novelas, revistas de historia, etc. (un *impluvium* “CASERO” en el centro del aula, los desayunos en el suelo sobre cojines, la toga de plástico como vestimenta, el rincón de juego simbólico transformado en un *triclinium* con frescos elaborados por los pequeños, un rincón del aula habilitado para la elaboración del mosaico..), todo nos lleva a una profunda inmersión en la anciana cultura romana.

El proyecto va avanzando, y con él sus investigaciones sobre los números romanos, que un día aparecieron llenando el calendario, sobre su lengua, el latín, que nos invitó a incluir algunas palabras en nuestra forma de comunicarnos; la lucha, su ejército y la complejidad que conlleva construir escudos romanos idénticos con material reciclado para poder vivenciar la formación tortuga, la búsqueda de información sobre la arquitectura de

sus ciudades y la forma de llevar agua a sus casas, el tipo de cultivos y los alimentos favoritos...; así, fueron dando respuestas a todas las preguntas que surgían adquiriendo un amplio conocimiento sobre cómo ser verdaderos romanos.

Por su parte, los alumnos y alumnas universitarios, visualizan en las sesiones de prácticas todo lo acontecido en el aula y por primera vez, como ellos mismos expresan, son testigos del aprendizaje por descubrimiento, de cómo ellos y ellas son protagonistas de su propio aprendizaje, de la importancia, como defendieron Ausubel y Novak, de aquello que ya saben para que el aprendizaje sea significativo, en definitiva, empiezan a creer que la trayectoria teórica y epistemológica que han trazado hasta el momento tiene sentido, que fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje que se vive en las aulas, empiezan a creer, en definitiva, que el constructivismo puede hacerse realidad en la escuela, y desde esta certeza fundamentan su trabajo, el diseño de unos talleres que también son dinámicos, que se van concretando y cerrando para adecuarse a la evolución del conocimiento que tiene lugar en el aula de 5 años.

Cuando ellos y ellas se sienten seguros de poder defender ante el gran Trajano organizan la visita a Itálica, una especie de “viaje en el tiempo” hacia una ciudad viva que esta vez estará poblada por habitantes de excepción, los Universitarios, a quienes se les ha encargado la misión de recrear visual, sensorial, experiencial y emocionalmente para los niños y niñas todo lo aprendido en el proyecto. Para ello se organizan siete grupos de trabajo, donde el reto más complejo ha sido hacerlos competencialmente aptos para trabajar en grupo y conseguir al tiempo que la totalidad de los talleres sepan ensamblarse y armonizarse en la unicidad, la de una Itálica viva que va a recibir a sus visitantes más ilustres.

#### **4. ¡Nos vamos a Itálica! Un encuentro Universidad-Escuela**

Partimos para Santiponce (Sevilla) el tres de noviembre, a las 7:30 de la mañana el alumnado universitario, para preparar todo antes de que lleguen los niños/as, que saldrán a las 8:00 de Jaén. Vamos vestidos de romanos, entusiasmados pero nerviosos ante un reto que les impone ser conscientes del magnífico desarrollo que el proyecto ha tenido en el

aula y de que los talleres, en los que tanto esfuerzo han invertido, tienen que erigirse en un espacio educativo integral y globalizada, que aúne conocimiento, participación y diversión.

A nuestra llegada nos recibe el director del conjunto arqueológico, que conoce previamente tanto el proyecto como los talleres a realizar. Por correo nos ha ido informando de los espacios disponibles además de proporcionarnos un mapa con la disposición de los talleres; concretamos de nuevo la organización *in situ* y dirige al alumnado a los diferentes espacios asignados.



Cuando llegan los niños/as (56 finalmente) está todo preparado. Los recibe el grupo de trabajo de acogida, se distribuyen en 6 grupos, cada uno de ellos con un guía, además del profesorado y 8-9 alumnos/as. Les formulan preguntas que demuestren que son verdaderos romanos y les permitan entrar en la ciudad de Itálica, viviendo cada uno de sus rincones en los talleres programados cada media hora con carácter

rotatorio, según el siguiente modelo:


HORA	ACTIVIDADES
12:00 - 12:30	Llegada a Itálica (Santiponce) y bienvenida a los niños.
12:30 - 13:00	Visita al taller de "Auténticos romanos"
13:00 - 13:30	Visita al taller de "El Laberinto"
13:30 - 14:00	Visita al taller de "El Mercado"
14:00 -	Visita al taller de "La Escuela"

<b>14:30</b>	
<b>14:30 - 15:00</b>	Visita al taller de “ Juegos romanos”
<b>15:00 - 15:30</b>	Visita al taller de “ Lucha romana”
<b>15:30 - 16:15</b>	Comida todos juntos al aire libre
<b>16:15 - 17:00</b>	Visita al Coliseo romano y espectáculo final para dar cumplimiento al reto

Tabla 2. Distribución y organización de los talleres

Los criterios editoriales nos permiten apenas esbozar el trabajo desarrollado en los talleres, que recogemos en las tablas que siguen. Para ello hemos empleado el método descriptivo-cualitativo, donde recogemos exclusivamente denominación del taller, una selección de los contenidos trabajados más significativos, y actividades llevadas a cabo en cada uno de ellos, si bien somos conscientes de que estamos esbozando apenas unas pinceladas de un trabajo previo enormemente rico y complejo (organización, materiales, realización de recetas alimenticias... *learning by doing*) cuya preparación llevó al alumnado universitario seis semanas de trabajo, además de todo lo acontecido en la realización de los mismos, como puede atisbarse en las fotografías.

Tabla 3. TALLERES REALIZADOS EN ITÁLICA(I)

DENOMINACIÓN DEL TALLER	CONTENIDOS TRABAJADOS	ACTIVIDADES REALIZADAS	RESULTADOS
<p><b>1. EL LABERINTO DE TESEO/ TALLER DE ARTE</b></p>	<p>1. Resolución de situaciones que impliquen un patrón de pensamiento.</p> <p>2. Conocimiento y uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y preciso sobre la temática de la Antigua Roma.</p> <p>3. El patrimonio romano en España: monumentos más importantes y respeto a los mismos. El mosaico del laberinto en Itálica.</p> <p>4. Valoración positiva hacia otras culturas.</p> <p>5. Curiosidad por conocer la forma de vida en otro tiempo.</p>	<p>-Los niños y niñas son recibidos por la mujer de Minos que les cuenta la leyenda de “Teseo y el Minotauro”.</p> <p>-Posteriormente ellos escenifican lo contado, se les reparten espadas para entrar en el laberinto e hilo de oro para salir del mismo.</p> <p>-El taller de Arte se ambienta con diferentes ilustraciones de construcciones romanas trabajadas en el aula, eligen la que más le gusta y lo dibujan con pintura de dedos sobre un papel continuo marrón.</p>	








<p><b>2. AUTÉNTICOS ROMANOS</b></p>	<p>1. Progresivo control para las habilidades motrices finas.</p> <p>2. Producción y disfrute de elaboraciones plásticas.</p> <p>3. Confianza en las propias capacidades y aceptación de la ayuda de los demás.</p> <p>4. Reconocimiento de las diferencias entre el vestir actual y el de la época de los romanos.</p> <p>5. Producción de elaboraciones plásticas para expresar ideas, sentimientos, experiencias... vinculadas a la cultura romana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asamblea inicial en torno a la pregunta ¿Qué significa ser un auténtico romano/a?</li> <li>- Realización de un escudo romano.</li> <li>- Elaboración de una bulla.</li> <li>- Asamblea final: ¿qué hemos aprendido? ¿Cómo hemos elaborado el escudo y la bulla?</li> </ul>	  
-------------------------------------	--	---	--






Tabla 4. TALLERES REALIZADOS EN ITÁLICA (II)


DENOMINACIÓN DEL TALLER	CONTENIDOS TRABAJADOS	ACTIVIDADES REALIZADAS	RESULTADOS
3. LA PALESTRA	<p>1. Conocer y representar su cuerpo, algunos de sus elementos y funciones, descubriendo sus posibilidades de acción y de expresión.</p> <p>2. Progresar en el control del cuerpo, desarrollando del equilibrio y la coordinación del movimiento a las características del contexto.</p> <p>3. Identificación del nombre de elementos, objetos, procesos y divertimentos vinculados a la cultura romana.</p> <p>4. Desarrollar la curiosidad y la creatividad interactuando mediante el empleo de técnicas diversas.</p>	<p>-El taller comienza con una representación de lucha greco-romana por parte de las responsables del taller.</p> <p><i>“...ave niños: somos luchadoras grecorromanas olímpicas. Nos estamos preparando para participar en los juegos olímpicos”.</i></p> <p>- Participación de los niños en la representación, interactuando entre ellos y con las monitoras del taller.</p> <p>-Entrega de medallas y despedida.</p>	 

<p><b>4.LOS JUEGOS</b></p>	<p>1. Comprensión y aceptación de reglas para jugar heredadas de los romanos, participación en su regulación y valoración de su necesidad y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.</p> <p>2. Establecimiento de relaciones afectivas satisfactorias.</p> <p>3. Conciencia y satisfacción de la propia competencia, tanto personalmente como miembro de grupo.</p> <p>4. Iniciativa e interés por aprender cosas nuevas.</p>	<p>Se realizan los siguientes juegos:</p> <p>-Juegos de mesa: tres en raya, las damas y el molino.</p> <p>-Juegos deportivos: el juego del odre (Rayuela) y <i>petanque ludum</i> (juego de la petanca).</p>	 
----------------------------	--	--	---

**Tabla 5. TALLERES REALIZADOS EN ITÁLICA(III)**

DENOMINACIÓN DEL TALLER	CONTENIDOS TRABAJADOS	ACTIVIDADES REALIZADAS	RESULTADOS
<p><b>5. EL MERCADO</b></p>	<p>1. Valoración y disfrute con la herramienta que supone “escribir” las cosas para recordarlas y organizarlos.</p> <p>2. Observación del paso del tiempo en</p>	<p>-A la entrada del taller un grupo recibe a los niños y niñas, se realiza una breve introducción didáctica sobre el funcionamiento del mercado romano, los productos que se venden, su</p>	

	<p>la vida y en las costumbres.</p> <p>3. Conocer algunas de las producciones y manifestaciones propias del patrimonio cultural compartido, otorgarle significado y generar actitudes de interés, valoración y aprecio hacia ellas.</p> <p>4. Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones, descripciones, leídas por otras personas.</p> <p>5. Observación y toma de conciencia de la funcionalidad de los números en la vida cotidiana y gestión de una colección de monedas.</p>	<p>conservación y las actividades a realizar en el taller.</p> <p>-Se entregan a los niños unas bolsitas con diez monedas <i>denarium</i> para comprar productos del taller, ellos deben seleccionarlos, escribir lo que quieren y calcular el dinero que pueden gastar.</p> <p>-Después pasaban al <i>triclinium</i> donde comían como verdaderos romanos.</p>	
	<p>1. Identificación de los números romanos, observación y toma de conciencia de la funcionalidad de los</p>	<p>-Taller de lengua: bienvenida a los niños, asamblea con calendario romano, leyenda de Rómulo</p>	

<p><b>6.LA ESCUELA</b></p>	<p>números en la vida cotidiana. 2. Identificación del latín como lengua antigua y de uso en el Imperio Romano de la que proceden las lenguas romances. 3. Escucha y comprensión de cuentos y leyendas como la de Rómulo y Remo.</p>	<p>y Remo, juego “adivina el nombre de los dioses”.  -Taller de matemáticas: se repasan los números romanos del I-IX jugando al bingo y aprendemos a utilizar el peso romano con el juego ¿qué bola pesa más?</p>	
----------------------------	--	---	---

Para dar coherencia y sentido al reto propuesto al inicio del proyecto, la visita de Itálica finalizó con la recepción por parte de Trajano y su séquito en el circo romano, con una exhibición de música y danza propia de la época y se hizo entrega del mosaico encargado y del libro con las instrucciones para su elaboración.



Al finalizar, Trajano nos reconoció como verdaderos romanos otorgando a cada uno de los niños y niñas participantes en esta importante tarea una corona de laurel y un diploma que lo certificaba.

## 5. Evaluación

*“Un fenómeno destinado al aprendizaje y no sólo a la comprobación de la adquisición del mismo. Como un instrumento de mejora y no sólo como un ejercicio de medición del logro. Como un camino que conduce a la transformación de la práctica y no*

*sólo como un movimiento que se encierra en sí mismo. No como el momento final de un proceso si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado”*

(Santos Guerra, 2002).

Desde el inicio del proyecto se ha realizado una valoración de todo lo acontecido con la intencionalidad de acompañar y guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje. Para ello, las docentes han realizado, de forma sistemática y permanente, anotaciones, tanto de las intervenciones individuales como de las grupales (fotografiando momentos clave, realizando grabaciones de audio y vídeo...), enriqueciendo de esta forma el análisis llevado a cabo posteriormente por parte de todos los sectores educativos implicados.

La documentación de aula ha sido nuestro eje en la evaluación, pues a través de la misma nos hemos acercado a la realidad con mayor veracidad, y se han diseñado propuestas educativas según los niveles curriculares y competenciales de nuestro alumnado.

Por otra parte, evaluar entre iguales desde el diálogo colectivo nos hace avanzar consensuado acuerdos; vamos a documentar dicha afirmación relatando una secuencia en el proceso de construcción del mosaico de Cástulo:

*“... una vez leída la carta del emperador Trajano por la ceramista Dioni, deciden buscar en internet y dibujarlo mientras lo visualizan en la pizarra digital. En la asamblea analizamos las producciones individuales, pero les parece que aún no se han acercado al mosaico. La historia de acontecimientos vividos en el aula, les lleva a escribir una carta a Javier Abad nuestro amigo artista, para solicitar su ayuda.*

*Previamente habían visto un vídeo de Canal Sur, donde descubrieron que había 5 figuras de “círculo como una flor”, 4 que se veían y otra que estaban descubriendo. Nos reunimos para leer las cartas y observamos las representaciones gráficas. El alumnado iba descartando las que creían que no tenían información suficiente, las que su dibujo no se parecía al mosaico de Cástulo...*

*Este fue el inicio, siguieron investigando materiales, construyendo mosaicos, evaluando...hasta que decidieron visitar Cástulo para ver el mosaico in situ y, de este*

*modo, poder validar de sus hipótesis. Tras esta visita llegaron al modelo de mosaico que consideraron definitivo para enviarle a Trajano.”*

Por otro lado, las muestras de la construcción del conocimiento elaboradas por el alumnado de Educación Infantil son el fiel reflejo del grado de consecución de los objetivos que ellos mismos se propusieron y los que las docentes nos planteamos al inicio, y que se han ido contrastando a cada paso en el desarrollo del proyecto: las producciones fruto de la investigación sobre textos bastante complejos para un alumnado aún no alfabético, lo que reflejan los mapas conceptuales elaborados colectivamente por grupos a propósito de determinados temas relevantes para llevar a buen fin el reto último de niños y niñas, conseguir un mosaico para Trajano...hablan de un verdadero proceso de construcción de los saberes y que se evidencian en una evaluación “compartida” en la que el alumnado también tiene voz.

La recreación de la vida romana en Itálica por parte del alumnado de la universidad, el grado de implicación y participación del alumnado de Educación en cada uno de los talleres y la magnífica organización y sincronización de los mismos nos da argumentos para poner en valor el trabajo realizado: nuestros niños y niñas se sintieron parte de la historia, protagonistas de un viaje al pasado que ya ha pasado a formar parte de ese bagaje de experiencias que no podrán olvidar, de ese aprendizaje para siempre. Este particular “viaje en el tiempo” les permitió apropiarse del patrimonio, vivirlo en primera persona y sentirse ciudadanas y ciudadanos de pleno derecho.

Como en todo proceso evaluador no podemos dejar de volver la mirada hacia nuestra propia práctica, destacando la riqueza que ha supuesto para todas las docentes implicadas este contexto de trabajo, en el que hemos conseguido diseñar y construir situaciones didácticas de intercambio bidireccional que han supuesto una mejora del *currículum*. Además, las intervenciones educativas en ambos contextos han visibilizado un punto de encuentro que permite generar propuestas innovadoras y de investigación de calidad.

## 6. Esbozando algunas conclusiones

*“Sin emoción no hay curiosidad,  
no hay atención, no hay aprendizaje, no hay memoria”*

(Francisco Mora, 2013).

Trabajar por proyectos, donde nos implicamos en cuerpo, mente y sentimientos, deja una huella afectiva e imborrable con todo lo vivido en su desarrollo. La cultura romana, Cástulo, la Ciudad de Itálica, los mosaicos, los números romanos, el arte..., forman parte de la biografía de todos los que participamos: alumnado de Educación Infantil, de la Universidad, docentes y familias (sin olvidarnos de Dioni, la ceramista que solicitó ayuda al alumnado de 5 años, quien fue testigo de todos los aprendizajes, o del director de Cástulo que acompañó al alumnado en su proceso de investigación y elaboración sobre el mosaico, entre otros).

Se trata de un enfoque de la educación que tiene en cuenta que la construcción del saber es eminentemente social, implicando al máximo a los miembros de la comunidad de pertenencia y favoreciendo los intercambios entre los recursos: una actividad en las que todos y cada una de las personas tiene algo interesante que aportar, en la que todas las voces están autorizadas y merecen el mismo respeto.

El reto es siempre la investigación: la de los niños y niñas, como protagonistas de su aprendizaje, la de las y los futuros docentes, que deben asumirla como fundamento de formación permanente; la del profesorado en activo, como herramienta clave para la transformación de las prácticas educativas (Latorre, 2003, p.7) y, por último, la que debe realizarse en las aulas, que están llamadas a ser un laboratorio permanente de experimentación, revisión y autorreflexión en torno a la enseñanza-aprendizaje.

Llegamos al final de una aventura donde la imaginación y la creatividad han dado sentido, como no puede ser de otra forma, a un escenario que siendo lejano han sentido como cotidiano, real, tangible, un viaje en el tiempo que les ha permitido entender el espacio, la cultura, las costumbres, las personas... en definitiva, una mejor aprehensión de la realidad.

*“Creemos que esta manera de trabajar conjuntamente Universidad-Escuela, nos ha enriquecido a ambas partes ya que, por un lado, nosotras hemos conseguido que la actividad final de la visita a Itálica sea mucho más real, atractiva y cercana para los niños a través de los talleres y la presencia real de “romanos/as”. Por otro lado, gracias a que estos colegios nos han abierto sus puertas, hemos participado en un proyecto, y ahora sí creemos que es posible llevarlo a la práctica”<sup>iii</sup>.*

*“Sin la implicación de la universidad en este tipo de propuestas no habría sido posible transportarnos en el tiempo y vivir como verdaderos romanos en un lugar tan emblemático como la ciudad de Itálica”<sup>iv</sup>.*



Imagen 4. El alumnado al completo posa con los mosaicos

## Bibliografía

- Bereseluce Díez, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37(2), 123-130.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: MECD-Morata.



- (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, nº especial, 171-190.
- Cuenca J. M<sup>a</sup> y Domínguez, C. (2000). Un planteamiento socio-histórico para educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 113-123.
- Fernández Ramírez, E. (2013). La escuela infantil y la universidad ¡se tocan! Una experiencia abierta al desarrollo profesional. *Aula de Infantil*, 72, 17-20.
- Mariana, F. J., y Rodríguez, M<sup>a</sup> M. (2007). Didáctica de la historia en educación infantil. Estrategias para trabajar los periodos históricos en educación infantil. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 82, 107-110.
- Martínez Barco, M. (2014). De los centros de interés a los proyectos de trabajo. Procesos de cambio. *Aula de infantil*, 74, 14-18.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Medina, A. (2013). Tejiendo redes: colaboración Universidad- Escuela de Infantil. *Aula de Infantil*, 72, 10-12.
- Medina A, y Vallejo, A. (2014). Los proyectos de trabajo. Hacer realidad los deseos investigando y creando propuestas. *Aula de infantil*, 74, 11-13.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid, Alianza.
- Recalde, I., Vizcarra, M.T., y Makazaga, A.M. (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. *Aula Abierta*, 39 (1), 93-104.
- Santiesteban, A. y Pagès, J. (2006). La enseñanza de la historia en Educación Primaria. Educación Primaria: orientaciones y recursos (6-12 años), Barcelona, CISS-Praxis, 468/129-468/183.
- Santos Guerra, M.A. (2002). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. *Andalucía educativa*, 34.
- Trepal, C. y Comés, P. (2002). El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona: Graó.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Peinado Rodríguez, M.; Aguilar Liébanas, B.; Laínez Casañas, M.C. y Moya Méndez, M. G. (2016). Un proyecto compartido: Educación Infantil y Universidad. *Aula de Encuentro*, 18 (2), pp. 5-31.

**Matilde Peinado Rodríguez es  
Profesora Titular del Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Jaén  
Correo-e: mpeinado@ujaen.es**

**Blanca Aguilar Liébanas es  
Maestra de Educación Infantil  
del CEIP “María Zambrano”  
Correo-e: blankita.ali@hotmail.com**

**M<sup>a</sup> Carmen Laínez Casañas  
Maestra de Educación Infantil  
del CEIP “María Zambrano”  
Correo-e: malaica67@gmail.com**

**M<sup>a</sup> Gracia Moya Méndez es  
Maestra de Educación Infantil  
del CEIP “Gloria Fuertes”  
Correo-e: gracia.moya.5@gmail.com**

Enviado: 14 de diciembre de 2015

Aceptado: 5 de noviembre de 2016

---

<sup>i</sup> A este respecto expone Porlan (1993, opus Cit Medina, 2014): “En el proceso de reflexión crítica sobre la acción, el profesor, individualmente o en equipo, puede tomar conciencia explícita de los modelos pedagógicos y epistemológicos que se evidencian en su actuación profesional y, al mismo tiempo, someterlos a contraste con los resultados de su actuación y a la luz de las teorías pedagógicas y epistemológicas más formalizadas”.

<sup>ii</sup> Impresiones del grupo de trabajo “Auténticos romanos” de tercer curso del Grado de Educación Infantil

<sup>iii</sup> Extracto de las conclusiones elaboradas por el grupo de trabajo “Verdaderos romanos”.

<sup>iv</sup> Extracto de las conclusiones elaboradas por las familias implicadas en el proyecto.