



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN INFANTIL: LOS CELTÍBEROS

TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRA EN EDUCACIÓN INFANTIL

AUTORA: AURORA IÑIGO FERNÁNDEZ

TUTORA: ESTHER LÓPEZ TORRES

Palencia, Junio de 2014.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. OBJETIVOS	2
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	2
3.1. LEGISLATIVAMENTE	3
3.2. PSICOPEDAGÓGICAMENTE	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
4.1. ABORDAR EL TIEMPO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN INFANTIL	7
4.2. TRABAJO POR PROYECTOS	16
4.3. EVALUACIÓN DE APDJES DESPUÉS DE LOS PROYECTOS.....	20
5. METODOLOGÍA DEL TFG	22
6. EL PROYECTO: LOS CELTÍBEROS	23
6.1. CONTEXTO	23
6.2. DISEÑO	23
6.3. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROYECTO	24
6.4. METODOLOGÍA	28
6.5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	28
6.6. EVALUACIÓN	41
7. VALORACIÓN	43
7.1. LIMITACIONES	43
7.2. ASPECTOS POSITIVOS	43
8. CONCLUSIONES	44
9. REFERENCIAS	45

ANEXOS

Objetivos generales del proyecto	49
Contenidos generales del proyecto	51

1. INTRODUCCIÓN

Con la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) pretendemos demostrar que han sido adquiridas las competencias y capacidades asociadas al título de Educación Infantil.

Para ello se va a reflexionar sobre un pequeño proyecto realizado con niños de 5 años: “Los celtíberos”. Analizando el pensamiento de los niños sobre el tiempo histórico, introduciendo elementos que expliquen lo que pasó en un momento y lugar concreto, adaptándolo para ellos a través de imágenes, diálogos, narraciones y el juego.

Demostrando así, a través del mismo, y en contra de algunas teorías, que la enseñanza y el aprendizaje de la historia en Educación Infantil sí es posible.

2. OBJETIVOS

¿Qué nos proponemos con la realización de este TFG?

- Realizar un análisis y valoración de un proyecto, llevado a cabo en el curso 2012-2013, acerca del tiempo histórico y del conocimiento del entorno cercano al niño.
- Reconocer y valorar la importancia que tiene el aprendizaje del tiempo histórico y del entorno cultural desde edades tempranas.
- Justificar la importancia del trabajo por proyectos para lograr aprendizajes verdaderamente significativos.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

El tema del TFG se justifica legislativamente y psicopedagógicamente.

3.1. LEGISLATIVAMENTE:

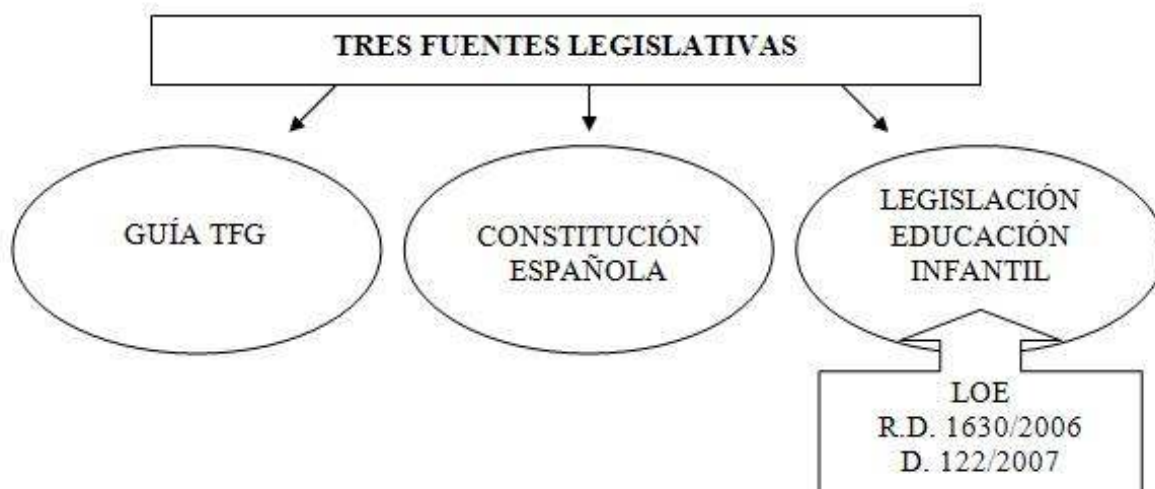


Figura1 : Fuentes legislativas para la elección del tema.

En cuanto a la primera, el **RD 1393/2007**, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, indica que todas las enseñanzas oficiales de Grado concluirán con la elaboración y defensa pública de un TFG, que ha de formar parte del plan de estudios. En la **Guía del TFG** aprobada por la Universidad de Valladolid, se dice que “deberá estar orientado a la aplicación de las competencias asociadas a la titulación y se define como un trabajo de reflexión final.”

A su vez la **RESOLUCIÓN de 11 de abril de 2013**, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del TFG define en su art. 3. Finalidad y características del TFG que, con el TFG se ha de demostrar que se han adquirido el conjunto de competencias asociadas al Título y deberá permitir evaluar los conocimientos y capacidades adquiridos por el estudiante teniendo en cuenta su carácter de prueba global.

Con la elaboración del TFG los estudiantes debemos demostrar haber alcanzado los objetivos del título de Grado en Educación Infantil, cuyo propósito fundamental es

formar profesionales con capacidad para la atención educativa directa a los niños y niñas del primer ciclo de educación infantil y para la elaboración y seguimiento de propuestas pedagógicas en el segundo ciclo de educación infantil. Con nuestros estudios universitarios en Educación Infantil se espera, además, que hayamos podido lograr la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas y para realizar nuestras funciones de maestros bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

Siguiendo con la **Guía del TFG**, el tema elegido se acoge a las orientaciones que se dan para la elección del tema, encuadrándose en el que se expone en el apartado c) Proyectos educativos centrados en aspectos particulares de la enseñanza.

Por otro lado, partiendo del art. 27 de la **Constitución española** de 1978 que reconoce la libertad de enseñanza y el objeto de la educación siendo éste el pleno desarrollo de la personalidad humana.

Y ya centrándonos en la **legislación que regula la Educación Infantil**, desde la que se hace referencia al desarrollo y trabajo de las Ciencias Sociales y más concretamente de la Historia en los siguientes apartados.

En primer lugar y de manera general, la LOE, que en su **art. 12**, señala que la **finalidad de la educación infantil** es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, **social** e intelectual de los niños.

Por otra parte en el art. **14.3** se indica que en ambos ciclos de la educación infantil se atenderá, entre otras cosas, al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven.

En el **RD. 1630/2006**, de 29 de diciembre, se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, pero nos centraremos, por pertenecer a nuestra comunidad, en el **D.122/2007**, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, que en su art. 4 se especifican los **objetivos generales de la etapa**, por los cuales se entiende que se deben de haber adquirido al finalizar la etapa de la educación infantil. Siendo el relacionado con el tema que nos ocupa el siguiente:

b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.

A su vez, el tema que se expone se relaciona de manera directa con el área 2: Conocimiento del entorno. En la parte de contenidos encontramos algunos que se encuentran relacionados con el aprendizaje del tiempo histórico, concretamente en el bloque “Cultura y vida en sociedad”.

Aspectos como “el reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales”, y sobre todo la “identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo”,

Hay que resaltar que hasta el momento en España no se recogía o desplazaba a un segundo plano las nociones temporales (Cuenca y Domínguez, 2000). Pero en la legislación que hasta este curso ha estado en vigor nos encontrábamos con dos contenidos nuevos:

- “Reconocimiento de algunas señas de identidad del entorno”.
- “Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo”.

Miralles y Molina (2011) sostienen lo siguiente:

La razón principal de que entre los objetivos a alcanzar en la etapa de Educación Infantil no se encuentren referencias directas a aspectos tales como iniciar al alumnado en conocimientos básicos de la cultura propia, se encuentra en la influencia que todavía parece tener la psicología del desarrollo en la elaboración de los currículos, según la cual hace falta tener una gran capacidad de abstracción para adquirir estos conceptos. (pp. 91-92)

3.2. PSICOPEDAGÓGICAMENTE:

Aunque el concepto de tiempo histórico es un concepto difícil de adquirir para los niños actualmente existen diversas teorías y opiniones que sustentan que el niño de educación infantil es capaz de adquirir en cierta medida conceptos relacionados con la historia.

Esto no siempre es aceptado puesto que hay autores y maestros que consideran que sólo se puede enseñar Historia en los cursos superiores de Primaria.

Miralles y Molina (2011) señalan que:

La enseñanza de la cultura propia del alumno conforma uno de los ejes temáticos presentes en los contenidos. Se pretende mostrar al niño cuáles son las señas de identidad propias de su cultura por medio, sobre todo, de manifestaciones culturales y habituales. (p.103)

Algunos autores, como Egan (1991), consideran que las personas disponemos de un amplio conjunto de habilidades de pensamiento humano que nos permiten acercarnos a todo tipo de contenidos de aprendizaje. Egan apuesta por introducir la historia desde la Educación Infantil, ya que considera que hay una continuidad entre el pensamiento de los niños y el de los adultos.

Según Trepát (2011), los problemas de su aprendizaje radican en la selección de contenidos y en su tratamiento didáctico, no en su edad.

El problema, entonces, ha podido estar en las metodologías utilizadas, y por ello debemos seleccionar estrategias adecuadas para su enseñanza.

Santisteban y Pagès (2006) justifican la necesidad de enseñar historia en los niveles iniciales por varios motivos:

- a) en la sociedad actual los fenómenos mediáticos provocan la fragmentación del tiempo;
- b) se está perdiendo el sentido de la profundidad temporal y de las relaciones entre generaciones;
- c) ayuda al alumnado a comprender todos los referentes históricos de fuera del aula: museos, cine, literatura, centros de interpretación del patrimonio, etc.;
- d) para desarrollar en los alumnos un pensamiento histórico que les ayude a situarse en el presente.

En base, pues, a estos dos, con este pequeño proyecto lo que queremos demostrar es que el alumno menor de seis años es capaz de comprender temáticas propias de la

disciplina histórica.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Dividiremos la fundamentación en 3 grandes bloques: en el primero se tratará la noción de tiempo de manera global y de cómo abordar el tiempo histórico en educación infantil. Las propuestas innovadoras son idóneas para su consecución, por ello en el segundo bloque abordaremos las aportaciones que ofrece en este sentido el trabajo por proyectos, acabando en el tercer bloque con la evaluación de aprendizajes después de los proyectos.

4.1. ABORDAR EL TIEMPO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN INFANTIL.

4.1.1. Aproximación a la idea de tiempo

Trepap (2011) señala que:

Aprender el tiempo presupone experimentar o vivir que en el marco de una continuidad ha habido cosas o situaciones que han sido y ya no son. Tiempo y cambio son dos conceptos íntimamente relacionados. No parece que pueda darse el uno sin el otro. Pero ¿qué es el tiempo? Antes de continuar, creemos preciso, clarificar el concepto de tiempo a lo largo de la historia. (p.50)

Primeras definiciones: Aristóteles (384-322 a. C.) fue el primer filósofo que formuló una definición inteligible de tiempo: “El tiempo es el número o medida del movimiento según el antes o el después”. Al lado de este tiempo existe otra experiencia cuya formulación encontramos en Platón (428-348 a. C.). Para este filósofo, el tiempo no es externo a la mente sino una idea innata que proyectamos desde nuestro interior. La doble raíz sobre la noción de tiempo en Occidente fue continuada y enriquecida durante la Edad Moderna. Para Newton, el tiempo físico era absoluto. El tiempo es una extensión infinita de momentos de los que ninguno ha sido el primero y ninguno será el

último. El calificativo de absoluto indica que siempre se puede medir inequívocamente, a una sola escala, la del reloj.

Pocos años después, Kant (1724-1804) relacionó la idea de tiempo con la explicación sobre cómo se producía el aprendizaje en las personas. Kant señala que es innato el molde general tiempo sobre el cual articulamos las experiencias y el conocimiento de los fenómenos, esquema que se enriquece, se desarrolla y se afina a través de múltiples experiencias y acciones voluntarias en el curso de la vida y de las actividades de aprendizaje programadas en la instrucción escolar.

4.1.2. El aprendizaje del tiempo

Según los estudios de Piaget (1978), los niños construyen las categorías temporales en tres etapas progresivas: el tiempo vivido, el tiempo percibido y el tiempo concebido.

0-2 AÑOS <-----	-----	-----> 16 AÑOS
TIEMPO VIVIDO	TIEMPO PERCIBIDO	TIEMPO CONCEBIDO
Experiencias personales y directas de carácter vivencial.	Experiencias situadas externamente, duraciones, representaciones en espacios (tiempo de la historia).	Experiencias mentales que precinden de referencias concretas (tiempo de las matemáticas).

Figura 2: Las etapas de construcción del tiempo según Piaget.

Figura extraída de Trepát (2011, p. 54)

Según Trepát (2011):

En las teorías derivadas de las ideas de Piaget el contenido específico no tiene importancia en el momento de seleccionar las actividades de aprendizaje. Además, parece considerarse a los niños como seres que llegan a la escuela, como se ha dicho, con gran confusión inicial, con dificultades serias para la utilización de ideas abstractas y, en consecuencia, con una falta natural de sentido del tiempo en general y del histórico en particular. (pp. 57-58)

Estas teorías han sido puestas en tela de juicio por algunas investigaciones que, tal como señala Trepát (1998) resultan de gran interés para la didáctica del tiempo en Educación Infantil.

Por una parte, las investigaciones de Antonio Calvani (1988) mostraron que los niños entre 3 y 6 años presentan algunos tipos de comprensión temporal. En este mismo sentido, Ann L. Brown mostró que los niños y niñas de cinco años y medio eran capaces de ordenar los acontecimientos de un relato de una manera muy parecida a la de los ocho años, siempre que los medios de construcción estuvieran de acuerdo con una determinada manera de formar su memoria (por ejemplo usando más **las imágenes** y no tanto el lenguaje). Por consiguiente, es posible algún tipo de enseñanza y aprendizaje de la historia en forma de relato en esta etapa. A este respecto los estudios de N. Stein y Christine Glenn observaron que la **forma que adopta el relato** que presentamos a los niños influye en la capacidad de este para reconstruirlo.

Para terminar, no podemos obviar las aportaciones de Kieran Egan(1991). Este profesor ha defendido que un plan de estudios que no tenga en cuenta la fantasía y la imaginación como herramientas de aprendizaje cae ineludiblemente en la trivialización. ¿No será erróneo que, para llegar a la historia, ésta se haya de preceder forzosamente de temas como la familia y el barrio? ¿No se puede presentar la información histórica en los dos últimos años de la Educación Infantil a través de relatos que utilicen conceptos abstractos de opuestos emparejados y utilicen la capacidad de atribuir significado a través de imágenes mentales? Las respuestas a todas estas cuestiones, para Egan, son afirmativas.

Trepata (2011) destaca que:

A partir de los cinco años se produce en los niños un rápido desarrollo de la temporalidad y de la memoria. Es uno de los motivos por los que en algunos países europeos la etapa de la educación primaria se inicia a esta edad. Y también es una de las razones por las que en el currículum se programa ya la enseñanza de la historia. (p. 61)

4.1.3. Obstáculos y limitaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la comprensión del medio sociocultural

Aspectos de la vida cotidiana que para los adultos son evidentes por la experiencia continuada y prolongada que tenemos sobre los diferentes elementos que componen el medio, no son para nada evidentes en la mente infantil.

Según Liceras (1997), podemos clasificar los obstáculos que se producen en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en función de las siguientes características:

- En la enseñanza de las Ciencias Sociales, los obstáculos están asociados a condiciones de inmadurez y como consecuencia de determinados condicionantes socioambientales o escolares.
- Estas dificultades suelen ser transitorias y presentan menos consistencia, relacionadas con deficiencias en sus aptitudes cognitivas. Sin embargo, pueden llegar a consolidarse y presentar serios problemas de comportamiento y actitud de los niños ante la enseñanza.
- Están muy relacionados con el entorno psicológico de los niños, en función de la actitud de los padres, profesores y compañeros.
- Son consecuencia de distintos factores asociados (multicausalidad), lo que propicia su permanencia e incluso la aparición de otras dificultades nuevas.
- Presentan un carácter personal en función a las circunstancias familiares, sociales y ambientales de cada niño. A pesar de ello, pueden considerarse algunos aspectos generales y teorías explicativas más o menos globales que

permitan aproximarnos al conocimiento de estas problemáticas, como las que veremos seguidamente.

En este sentido, Aranda (2003) especifica las diferentes limitaciones conceptuales y procedimentales que caracterizan a los niños de estas edades. Así, se centra en aspectos espaciales, sociales, temporales y culturales.

- **Limitaciones espaciales.** El medio que el niño puede conocer en el inicio de la Educación Infantil se reduce a aquellos lugares en los que permanece o por los que se desplaza habitualmente (su vivienda y entorno, la escuela, el parque...). Cuanto más amplio y diverso sea el contexto físico de los niños, mayor capacidad de dominio espacial podrá tener, en función del nivel de experiencias que pueda desarrollar.
- **Limitaciones sociales.** Las relaciones sociales se establecen en principio en relación con los contactos con los padres, familiares, compañeros, amigos y personas del entorno. Cuanto más amplios sean los contactos sociales, mayor capacidad de adaptación a las normas y relaciones tendrán en este ámbito.
- **Limitaciones temporales.** La dificultad más importante es la gran capacidad de abstracción que supone trabajar y comprender el tiempo.
- **Limitaciones culturales.** Los referentes identitarios de los grupos sociales a los que pertenecen darán una primera imagen de filiación cultural. Las dificultades en este ámbito son muy amplias, en cuanto que los referentes son, en su inmensa mayoría, de carácter inmaterial.

4.1.4. Concepciones de los alumnos de segundo ciclo de infantil respecto al medio social y cultural

Cuenca (2011) manifiesta que:

Los conceptos de tiempo y espacio, como contenidos estructurantes del conocimiento del medio, son imprescindibles para la comprensión de los

fenómenos socioculturales. Por ello, es fundamental que en cualquier propuesta didáctica en la que vayamos a trabajar este ámbito tengamos que tener en cuenta las concepciones y obstáculos que los alumnos de Educación Infantil manifiestan con respecto a estos contenidos. (p. 115)

Trataremos más a fondo la noción de tiempo y cambio por ser la que más nos concierne en el tema.

El tiempo y el cambio

Según Cuenca (2011), diversas investigaciones de las décadas de los años setenta y ochenta consideraban que para la comprensión del razonamiento histórico y del cambio social era necesario mostrar unas capacidades intelectuales propias del razonamiento formal o abstracto, lo que implicaría que prácticamente no se podrían trabajar estos contenidos hasta la adolescencia.

Sin embargo, estudios posteriores indican que las dificultades en el aprendizaje de la historia y el tiempo histórico están más relacionadas con la metodología, estrategias y recursos que se empleen para su enseñanza que con las capacidades del alumnado, por lo que podemos considerar superada la restricción de la enseñanza de estos contenidos en las etapas iniciales de la educación (Cooper, 2002; Cuenca y Domínguez, 2000).

Desde esta perspectiva, Trepát (1998) considera que los niños de 4 y 5 años pueden ser capaces de reproducir el orden correcto de un relato e incluso establecer relaciones causales. Según Calvani (1988), la incomprensión histórica no es tanto una incapacidad de los niños respecto al aprendizaje sino una carencia de informaciones y una concepción errónea de la didáctica basada en la inadecuada selección y secuenciación de qué enseñar.

Estepa (2007) señala que:

Es evidente que a los niños de Educación Infantil les resulta difícil situar y comprender acontecimientos que no pertenecen a su tiempo; la idea de que el

mundo ya existía antes de su nacimiento es una visión adulta. Para ellos, el mundo es algo estático inmutable; es como ellos lo ven y siempre será así. Los niños pequeños tienen dificultades en adquirir un concepto unificado de tiempo, ya que éste depende de sus propias actividades. Posteriormente, el niño empieza a asociar el tiempo con movimientos concretos externos, pero todavía no es consciente del tiempo hasta que empieza a darse cuenta de que las cosas cambian y eso solo es posible con el desarrollo de la memoria. El sentido de la memoria no solo implica la retención de acontecimientos sucedidos en su contexto, sino que también incluye algunos de la memoria de sus padres y en ocasiones de la historia de su grupo social.

Según Cuenca (2011), en relación con estos aspectos:

Podemos comentar algunas consideraciones respecto a varias nociones clave para la comprensión del tiempo. Por un lado, la cronología es uno de los conceptos temporales más importantes, en relación con la medida del tiempo y sus unidades de medición (día, semana, mes, año...). En este sentido, trabajar con alumnos de Educación Infantil es complejo ya que no han adquirido aún los instrumentos y recursos intelectuales básicos para desarrollar estas competencias.

No sucede lo mismo, sin embargo, con la orientación temporal, ya que a partir de los 4-5 años van adquiriendo el sentido de presente, pasado y futuro, al tiempo que aprenden a conjugar los verbos. Desde entonces, el horizonte temporal se va ampliando, incluyendo el ayer, hoy y mañana entre los 5 y 6 años. El niño de 5 años sabe que el tiempo transcurre, que las personas se hacen mayores y envejecen, pero no transcurre igual para todos porque solo envejecen las cosas que crecen. Por ello, consideran que las cosas más grandes son las más viejas; la edad se mide por la estatura y, por eso, los adultos (que ya no crecen) tienen la misma edad hasta que de pronto envejecen.

El concepto de duración se va desarrollando en relación con su propia experiencia, su tiempo personal y vivido y el de las personas y cosas que lo

rodean (tiempo familiar). En este sentido, los niños son capaces de imaginarse el tiempo de cuando los abuelos eran pequeños (un pasado de hasta tres generaciones). Así, los conceptos de cambio, permanencia, duración, evolución..., a pesar de su abstracción, pueden abordarse en estos niveles si lo hacemos a partir del trabajo con objetos que concreten y ejemplifiquen estos contenidos y procesos temporales (Cuenca y Estepa, 2005). (p.116)

4.1.5. La experimentación de los contenidos sociales

Siguiendo a Cuenca (2011) sostiene que:

El desarrollo de todas las concepciones del mundo sociocultural ha de pasar en gran medida por procesos de experimentación, mucho más en el caso de Educación Infantil, en el que la experimentación es la forma de concretar la gran abstracción de muchos de estos contenidos.

Este proceso de experimentación puede llevarse a cabo a través de dos tipos de actividades que permiten la contextualización y comprensión más significativa: las salidas e itinerarios para trabajar el medio desde el mismo medio y el juego para el desarrollo de estos aprendizajes a través de procesos de simulación y representación simbólica de la realidad. (p.121-122)

Las salidas e itinerarios

Para Cuenca una de las actividades más interesantes para el desarrollo de las concepciones que tengan que ver con el medio sociocultural es la realización de salidas e itinerarios didácticos, a través de los cuales los alumnos van a relacionar los contenidos que se trabajan en el aula, los cuales se hacen significativos conectándolos con la realidad circundante.

De esta forma, prosigue Cuenca (2011):

El medio como objeto y contenido educativo se convierte también en recurso para la enseñanza y el aprendizaje. Junto a ello, se desarrolla un importante proceso de socialización de los alumnos que toman contacto con otros componentes sociales además de los de su entorno más próximo, abriéndose a

otras expectativas y experiencias, rompiendo la monotonía y dando un matiz lúdico al proceso educativo que facilita la adquisición de nuevos contenidos.

En una salida el niño observa, toca, se desplaza, se mueve, se pregunta, descubre, piensa, establece relaciones, se expresa, opina..., actividades relacionadas todas ellas con procesos de investigación/indagación adecuadas a este nivel educativo. El profesorado tiene un papel primordial, potenciando tareas encaminadas a motivar, sugerir, proponer, animar, orientar y coordinar. En todo este proceso la curiosidad innata en los niños de estas edades juega un papel fundamental, pero esto solo no basta; la labor del docente debe ir encaminada a la potenciación de la misma porque implica la motivación hacia nuevos intereses. Fomentar la curiosidad en el niño favorecerá la formación de individuos capaces de actuar en la realidad, abierto, crítico, con capacidad de autoaprendizaje, autónomo... Así, la propuesta de investigación a través de las salidas se convierte en un aliado natural de la docencia. (p. 122)

4.1.6. La innovación en la enseñanza de las ciencias sociales

Según Calle Carracedo (2011):

Es conocido el “lastre” que ha supuesto para la enseñanza en edades tempranas, como la etapa primaria y, por supuesto, en la etapa infantil, los planteamientos de algunas corrientes que han señalado las dificultades de comprensión de contenidos histórico-geográficos y sociales para el alumnado. Y estas afirmaciones han llegado a querer desterrar este tipo de contenidos del currículo educativo. Sin embargo, las experiencias, cada vez mayores, demuestran que tales dificultades no lo son tanto y que dependen del enfoque que se dé a los contenidos más que de los contenidos en sí mismos, así como de los métodos que se propongan para su adquisición (Miralles, 2009). Así, por ejemplo, se pueden abordar en la etapa infantil contenidos de corte histórico siempre que estén vinculados a restos patrimoniales, o enlazados a la vida cotidiana del alumnado, para averiguar cómo se vestían, qué comían, etc., en otras épocas. (p.181)

Siguiendo a Calle Carracedo, es necesario asumir una cultura de innovación en los centros escolares: no se cambia porque lo hagamos mal, sino porque los alumnos y las necesidades cambian, y es necesario adaptarse al cambio. Sería impensable esperar a una reforma institucional para ir introduciendo los cambios en las aulas. En muchas ocasiones, porque estos cambios, cuando son metodológicos, se van implementando de forma progresiva, mediante pequeñas modificaciones en la introducción de nuevos recursos didácticos, nuevas estrategias, nuevas formas de evaluar, etc., pasos que contribuyen a impulsar una verdadera innovación educativa.

4.2. TRABAJO POR PROYECTOS

Por todo lo expuesto hasta ahora, desde la parte teórica del concepto de tiempo histórico, de las características y limitaciones de los niños para su aprendizaje y de las prácticas educativas propicias para su enseñanza, podemos concluir que la metodología por proyectos es una de las más adecuadas para la adquisición de diferentes contenidos de índole cultural e histórico en la etapa de infantil.

Así lo señalan Miralles y Rivero (2012)

Una forma concreta de enseñanza activa que resulta muy adecuada para trabajar en la etapa de Educación Infantil es el método de proyectos. Esta metodología está ligada a la perspectiva constructivista del aprendizaje y a las teorías del aprendizaje por descubrimiento, utilizando estrategias de indagación, y combina diferentes propuestas de actividades complementarias entre sí para la enseñanza de un tema concreto. (p. 87)

Pero ¿En qué consiste esta metodología?

Herrán (2009) señala que:

La idea original partió de J. Dewey (1859-1952) y fue desarrollada por varios de sus discípulos (Charters, Stevenson, Sneden, Wells), entre quienes destacó W.H. Kilpatrick

(1871-1965) que publica “The Project Method” en 1918. W.H. Kilpatrick conceptualiza ‘proyecto didáctico’ como: “Una actividad intencional realizada con todo el corazón y desarrollada colectivamente”. (p. 293)

Se pueden encontrar muchos autores defensores de esta metodología como Piaget, ygotzky, Bruner o Decroly, entre otros. Actualmente diferentes autores siguen poniendo de manifiesto las ventajas pedagógicas de los proyectos de trabajo como metodología (Tonucci, 1986; Díez Navarro, 1992; Hernández y Ventura, 1992; Abolio, 1998; La Cueva, 1998; Ojea, 2000; Pozuelos, 2007). El aprendizaje por proyectos es un plan de trabajo que un grupo de niños y su maestro se proponen para llevar a cabo una investigación-acción.

Un proyecto comienza en un interés por parte de los niños hacia un tema para después, entre todos, investigar, descubrir, experimentar, para llegar a responder a unas preguntas planteadas inicialmente.

Por tanto, los alumnos son activos en el proceso de aprendizaje, ellos llevan el rumbo del tema, y el maestro orienta, guía y facilita contenidos. De esta manera los contenidos se aprenden de manera global y significativa ya que tienen relación con la vida cercana al niño.

Un proyecto no comienza con una duración determinada, si no que depende de la motivación, material y preguntas planteadas, por lo que podrá durar desde una semana hasta varios meses.

Herrán (2009) señala que:

La enseñanza sobre proyectos bien realizada es motivadora, genera aprendizaje colaborativo por descubrimiento, puede dar sentido a los aprendizajes instructivos adquiridos y motivar nuevos aprendizajes, induce a la búsqueda de calidad, que integra bien con la importancia de las relaciones personales, la organización funcional, la creatividad cooperativa y la práctica de la autoevaluación como actividad natural. Una de sus claves es el deseo compartido de llevarlo a cabo, desde la coordinación y para el objetivo común.

Para ello es preciso disponer de recursos apropiados, un horario flexible y una expectativa y orientación didácticas adecuadas. Durante el proceso y sobre todo a la hora de cosechar el resultado, se puede favorecer la autoestima individual y del grupo, generar una experiencia de aprendizaje muy significativa, y mejorar las relaciones, ayuda, empatía y sensibilidad incluidas. (p. 294)

Un ejemplo de propuesta es la creación en el aula del “rincón de los tiempos” (Pérez, Baeza y Miralles, 2009). Su objetivo es analizar el pensamiento de los niños sobre el tiempo y sus nociones históricas, las ideas que tienen sobre lo que es y lo que pasó, introducir elementos relacionados con hechos históricos fundamentales, en el sentido clásico, pero adaptando estos contenidos a su edad mediante los relatos, las imágenes y el juego simbólico. A lo largo de su experimentación en varios colegios murcianos, el rincón de los tiempos ha sido una cueva cavernícola, un ágora griega o un castillo medieval (Almagro et al., 2006), o un palacio (Pérez, Baeza y Miralles, 2009)... Los grandes periodos históricos han ido pasando por el rincón: la Prehistoria (cavernícolas), la Edad Antigua (el ágora), la Edad Media (un castillo de usar y tirar) y la Edad Moderna (un palacio renacentista).

Así, según Miralles y Rivero (2011):

De este modo, la historia ha sido aprendida por el alumnado como aprenden los cuentos, por medio de objetos antiguos, de salidas a la localidad para observar edificios o restos antiguos, de películas, de imágenes de arte, de noticias... La fantasía infantil suple cualquier dificultad o carencia. El juego es el eje de la actividad del alumnado, especialmente el juego imaginativo de «hacer de». (p. 8)

El aprendizaje por proyectos, basado en el descubrimiento compartido y la investigación conjunta, se puede resumir en cuatro fases diferenciadas (Hernández y Ventura, 1992).

FASE	PREGUNTA CLAVE
ELECCIÓN MOTIVACIÓN	¿Qué sabemos? ¿Qué queremos saber? Propuesta general
PLANIFICACIÓN	¿Qué tenemos que hacer para averiguarlo? Organización
DESARROLLO	"Hagámslo"
EVALUACIÓN	¿Qué tal ha ido?

Figura 3: Fases de la metodología por proyectos
Cuadro sacado de Muñoz y Díaz (2009, p. 107)

En la fase de elección-motivación el maestro conoce los intereses de los niños y puede proponer investigar sobre un tema o proponer varios en los que haya notado cierto interés en los niños. Una vez elegido el tema de trabajo debemos dejar constancia de los que sabemos, y qué queremos saber.

En la fase de planificación debemos concretar ¿cómo lo haremos? La búsqueda de información con las familias suele ser la principal fuente de investigación en un principio y luego será la clase en su conjunto quien siga investigando con los recursos que facilite el maestro.

En la fase de desarrollo se lleva a cabo lo que es el proyecto.

Y finalmente, como todo proceso de enseñanza-aprendizaje, un proyecto ha de ser evaluado, teniendo en cuenta la evaluación inicial de conocimientos y los objetivos planteados al principio, debemos evaluar la práctica llevada a cabo. Fase la cual desarrollamos en el siguiente bloque.

4.3. EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DESPUÉS DE LOS PROYECTOS

Según Mases y Ventura (2001), se plantea la evaluación como una necesidad de tomar conciencia sobre lo que se comprende. ¿Cómo podemos saber lo que han comprendido? ¿Han aprendido aquello que pretendíamos enseñar?

Se presentan en el siguiente cuadro algunos criterios que considerar, de menor a mayor complejidad, planteados como un marco de interpretación de la comprensión de los niños sobre lo que aprenden. Las formas evaluativas (imágenes, textos, filmaciones, conversaciones, pruebas...) se han de vincular a los diferentes momentos evaluativos.

<p style="text-align: center;">EN RELACIÓN CON LA INFORMACIÓN</p>	<p style="text-align: center;">EN RELACIÓN CON EL PROCESO SEGUNDO</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Identificación, localización, reconocimiento. - Si se recuerda, si se puede asociar a otras informaciones. - Si se puede resumir, si se pueden deducir más ideas. - Si se puede relacionar con informaciones similares, que ya sabemos o bien que se han trabajado. - Contrastación de diferentes fuentes de información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenación cronológica del itinerario recorrido. - Argumentación de los criterios de selección de los recursos, de los materiales y de las actividades. - Reconstrucción individual y grupal de la trayectoria y grado de implicación. - Recuerdo con comparación de otros aspectos trabajados. - Compartir los saberes personales con los del grupo.
<p style="text-align: center;">EN RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES</p>	<p style="text-align: center;">EN RELACIÓN CON LO QUE HAN APRENDIDO</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Reproducción del punto de partida, de las ideas clave, de las hipótesis individuales, grupales, de las conclusiones y de las formas de concluir el proyecto de trabajo. - Observación, experimentación y explicación de los fenómenos trabajados. - Aplicación de las estrategias empleadas. - Creación de nuevas propuestas organizativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de pruebas. - Elaboración de puntos de vista personales y grupales sobre los aspectos trabajados. - Posibles transferencias de otros contextos.
--	--

Figura 4: Evaluación de la exposición oral.

Cuadro sacado de Algás, P. et al. (2010, pp. 19-20).

Según Algás (2010), la valoración que las familias hacen de actividades del aula nos ayuda en la reflexión de nuestra práctica docente. Es por ello que se puede realizar un cuestionario anónimo al finalizar el proyecto. Además las maestras al finalizar el proyecto evaluamos desde el punto de partida el recorrido del proyecto. Algunas reflexiones a las que se llega son las siguientes:

- Propiciar experiencias motivadoras que partan de sus intereses nos garantiza de entrada una gran implicación de los alumnos, aunque en diferente grado.
- Mirar con ellos a su alrededor y a partir de sus intereses, a veces tan simples y tan complejos, nos anima a seguir en continua reflexión y cambio.
- Realizar todo tipo de interacciones, en parejas, en gran grupo, con las maestras, con las familias... nos obliga a pensar, argumentar, conversar, convencer, enseñar, discutir y comunicarme con el otro y que me entienda. Ponemos en juego emociones y sentimientos y los compartimos con los demás.

- El dar respuestas a preguntas es importante, pero también lo es el asumir que a veces no existe una sola respuesta a su pregunta. Y percibir la complejidad del mundo donde vivimos, nos hará ser más comprensivos y respetuosos con las diferentes opiniones. En un mundo complejo y difícil que a veces es incomprensible también para los adultos.

5. METODOLOGÍA DEL TFG

Para llevar a cabo el presente TFG hemos seguido los siguientes pasos:

- Elección del tema de trabajo. Con el deseo de vincular el TFG a mi experiencia profesional y al área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales, se optó por centrar el trabajo en un proyecto que llevé a cabo el curso pasado en torno a “Los celtíberos” en un centro soriano con niños de cinco años.
- Consulta de bibliografía. De libros y artículos en formato papel y formato digital. La consulta se ha enfocado a dos temas, el primero ha sido el tratamiento de la enseñanza y el aprendizaje de la historia y el segundo, acerca de la metodología de proyectos.
- Análisis del proyecto “Los celtíberos” y de la estructura del TFG. A partir de la lectura de diferentes autores acerca del tema fuimos procediendo al análisis del proyecto y perfilando la estructura del TFG.
- Recapitulación y exposición de elementos del proyecto. Teniendo en cuenta la bibliografía consultada, se procedió a ordenar y reorganizar los apuntes, las fotos y los recuerdos, que tenía sobre el proyecto llevado a cabo el curso pasado, completando su fundamentación teórica y ajustándolo a un formato más riguroso y científico en el que, haciendo visible los distintos aspectos que definieron sus inicios y su desarrollo en el aula, se fueran exponiendo las diferentes partes que conformaron este proyecto de aula.
- Resultados. Análisis de los resultados finales teniendo en cuenta las teorías que existen sobre el aprendizaje de la historia en infantil y la metodología de proyectos en el aula confirmando así, las teorías existentes.

6. EL PROYECTO “Los celtíberos”

6.1. CONTEXTO

El proyecto “Los celtíberos” se desarrolló en el CEIP Fuente del Rey en la ciudad de Soria durante el tercer trimestre del curso escolar 2012-2013 en un aula de 24 niños y niñas, con una media de edad de 5 años, cuyo nivel cognitivo, establecido por el orientador a través de unas pruebas específicas, en general medio – alto, aconsejándome trabajar contenidos de mayor abstracción. Además, uno de los niños fue diagnosticado de altas capacidades. Por otro lado el nivel socioeconómico de las familias era medio-alto alcanzando un alto grado de participación y estando bastante motivadas en las actividades que se llevaban a cabo en el aula.

6.2. DISEÑO

Para nuestro proyecto hemos seguido las fases que propone Herrán (2009, pp. 293-294) en *La práctica de la Innovación Educativa*.

- Fase de ideación del tema: “¿Qué vamos a hacer?” Comencé a observar en los niños, de manera general, un interés por el entorno de Numancia (además algunos niños venían de Garray, localidad donde se encuentra la ciudad celtíbera), también por el tema de los Romanos y por el símbolo de la ciudad (el caballito Soriano, procedente de la cultura celtíbera) entre otros. En fin, era un interés especial por la cultura celtíbera, y a pesar de tener que seguir varios libros para finalizar las fichas programadas, hice un hueco para poder trabajar este tema, ya que por su proximidad a los niños parecía necesario e interesante.
- Fase de planificación cooperativa: “¿Cómo lo vamos a hacer?” Nos ponemos manos a la obra, y mientras yo me planteo los objetivos y los contenidos que vamos a ir trabajando los niños y las familias buscan información respecto al tema.
- Fase de realización y evaluación continua y formativa: “¿Cómo estamos realizando el proyecto?” A medida que vamos realizando las actividades vamos poniendo en común nuestras ideas, además de evaluar de manera continuada.

- Fase opcional de exposición, explotación, difusión o generación de nuevos proyectos: “¿Qué hemos hecho?” Al finalizar el proyecto evaluamos lo aprendido y el proceso de enseñanza.

6.3 PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROYECTO

6.3.1. Objetivos

Teniendo en cuenta D. 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, los **OBJETIVOS GENERALES** que se trabajan durante el proyecto se pueden consultar en el *ANEXO I*.

Teniendo en cuenta los objetivos generales, los **OBJETIVOS ESPECÍFICOS** para el presente proyecto son los siguientes:

I. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

- Descubrir las posibilidades de acción y expresión a través del juego simbólico en el rincón celtíbero.
- Lograr vestirse y desvestirse solos los disfraces celtíberos.
- Respetar a los compañeros, jugando sin hacer daño en el rincón celtíbero.
- Respetar las normas establecidas en el rincón celtíbero.
- Mostrar interés al realizar las actividades relacionadas con los celtíberos.

II. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

- Conocer diferentes objetos de la vida celtíbera, como las vasijas, y realizar seriaciones en ellos.
- Trabajar la simetría realizando mosaicos romanos.
- Mostrar interés por lo que sucedió en el asentamiento de Numancia.
- Explorar de forma activa el asentamiento de Numancia.

- Aprender la dirección de su propio domicilio.
- Identificar a los que habitaron Numancia, y conocer rasgos de su forma de vida como alimentación, viviendas, etc.
- Conocer las viviendas de los celtíberos y realizar comparaciones con las actuales.
- Ajustar nuestra conducta relacionándonos con los demás en la salida a Numancia.

III. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

- Expresar sus conocimientos sobre los celtíberos mediante la lengua oral.
- Utilizar la lengua para verbalizar lo aprendido sobre los celtíberos.
- Utilizar vocabulario específico de la vida celtíbera: vasijas, fábulas, alfarero, etc.
- Comprender la información que nos explican en la salida a Numancia.
- Realizar una presentación final de los celtíberos utilizando el lenguaje escrito y la Pizarra Digital.
- Discriminar los fonemas de su nombre para poder traducirlos al lenguaje celtíbero.
- Iniciarse en la escritura de palabras realizando el libro de las fibulas celtíberas.
- Iniciarse en el uso de las nuevas tecnologías a través de la Pizarra Digital.
- Utilizar Google Maps para ubicar Numancia en el mapa.
- Realizar el libro de las fibulas celtíberas desarrollando sus capacidades artísticas.

6.3. 2. Contenidos

Teniendo en cuenta D. 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, los **CONTENIDOS GENERALES** que se formulan aparecen en el *ANEXO 2*. Partiendo de los contenidos generales, los **CONTENIDOS ESPECÍFICOS** que se trabajan en este proyecto son los siguientes:

ÁREA DE CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

BLOQUE 1: EL CUERPO Y LA PROPIA IMAGEN

- Actitud de escucha y respeto hacia los demás en las intervenciones de carácter oral durante el proyecto.

BLOQUE 2: MOVIMIENTO Y JUEGO

- Gusto y participación en el juego simbólico del rincón celtíbero.
- Comprensión, aceptación y aplicación de las reglas para jugar en el rincón celtíbero.

BLOQUE 3: LA ACTIVIDAD Y LA VIDA COTIDIANA

- Realización de las actividades de la vida cotidiana como vestirse y desvestirse los disfraces con iniciativa y progresiva autonomía.
- Actitud positiva y respeto de las normas en la salida a Numancia.

BLOQUE 4: EL CUIDADO PERSONAL Y LA SALUD.

- Colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados tanto en el aula como en la salida.

ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

BLOQUE 1: MEDIO FÍSICO: ELEMENTOS, RELACIONES Y MEDIDA.

- Trabajo de la simetría con mosaicos romanos.
- Seriaciones en las vasijas celtíberas.
- Identificación de diferentes elementos propios de la sociedad celtíbera: vasijas, fíbulas, etc.

BLOQUE 2: ACERCAMIENTO A LA NATURALEZA

- Interés y gusto por las actividades de exploración y juego que se realizan en la visita al yacimiento de Numancia.

BLOQUE 3: LA CULTURA Y LA VIDA EN SOCIEDAD

- Acercamiento al conocimiento de la cultura celtíbera.
- Casas celtíberas y casas actuales. Comparación.
- La sociedad celtíbera. Estilo de vida, vestimenta, alimentación, símbolos, costumbres.
- Ciudad de Numancia. Pasado y presente.
- Interés por la historia de su provincia en la época de los celtíberos.

ÁREA DE LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

BLOQUE 1: LENGUAJE VERBAL

- Utilización del lenguaje oral para manifestar ideas durante el proyecto respetando las intervenciones de los otros.
- Iniciación en la escritura de palabras trabajando con el abecedario celtíbero y las fibulas celtíberas.
- Adquisición de vocabulario referente a la época celtíbera.

BLOQUE 2: LENGUAJE AUDIOVISUAL

- Desarrollo de destrezas en la utilización de la Pizarra Digital y el Ordenador para elaborar diferentes actividades celtíberas.

BLOQUE 3: LENGUAJE ARTÍSTICO

- Interés y consideración por las elaboraciones plásticas de las vasijas celtíberas propias y de los demás.

BLOQUE 4: LENGUAJE CORPORAL

- Dramatización y juego simbólico en el rincón celtíbero.

6.4. METODOLOGÍA

Llevar a cabo una metodología basada en proyectos nos aporta diversos beneficios en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta forma de trabajo da lugar a:

- **Aprendizajes significativos:** Ya que partimos de sus motivaciones e intereses. Haciendo que los nuevos aprendizajes tengan sentido para ellos, además en este proyecto prescindimos de las fichas de trabajo, pues consideré que ya realizábamos bastantes fichas a lo largo de la jornada, de esta manera se demuestra que los aprendizajes se adquieren principalmente por medio de la experiencia.
- **Alumno es sujeto activo:** Ya que son los niños quienes guían el proyecto, trayendo información de casa, preguntando acerca de lo que le interesa más, etc.
- **La base es el juego.** Puesto que jugar es aprender, las actividades se basan en el mismo.
- **El aprendizaje es globalizado.** Esto facilita el aprendizaje significativo y que los niños lleguen a aprender a aprender. Por lo que los contenidos trabajados se relacionan entre sí. En un pequeño proyecto como este podemos aprender parte de la historia mientras trabajamos la lectoescritura, por ejemplo.
- **Implicación de las familias:** Son parte fundamental en los proyectos de trabajo pues son las que aportan información y material al principio del trabajo. Además de esto algunas participan a lo largo del proyecto en actividades puntuales.
- **Somos guía del aprendizaje.** Es decir, no presentamos contenidos de forma aislada, si no que guiamos al alumno durante todo el proceso, proporcionamos los recursos bajo un clima de afecto.

6.5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

6.5.1. Planteamiento.

Una vez identificado el interés y motivación por el tema de los celtíberos propicio su verbalización en la asamblea. Decidimos que nos gustaría mucho conocer más a los habitantes que vivieron en Numancia.

Para ello exponemos:



Figura 4: Fase de elección y planificación

El siguiente paso es informar a las familias de que queremos aprender cosas acerca de Numancia, y durante los siguientes días los niños nos traen información.

6.5.2. Actividad motivacional.

Nos llega a clase el libro “Nuane” de Olga Latorre basado en Nuane, una niña numantina cuyo padre y hermanos son guerreros, y ella quiere ser como ellos. Nuane alimenta su imaginación con las historias que le cuenta Avaros, el alfarero, pero no sabe que lo convertirá en realidad cuando los romanos asedien la ciudad.

Basado en esta historia elaboro un pequeño cuento en power point para proyectarlo en la PDI y así comenzar con un amplio concepto de lo que sucedió en Numancia a través de la historia de una niña. El power point tiene en su mayoría pictogramas, para facilitar la lectura a los niños y que puedan hacer uso de él en el momento que trabajemos en el Rincón del Ordenador.





Figura 5: Imágenes del cuento de motivación. Nuane

6.5.3. Nos visitan los celtíberos

Nos ponemos en contacto con el museo numantino de Soria para recabar más información y concertamos una cita para que tres personas nos visiten disfrazados de celtíbero, celtíbera, y romano.

En esta visita nos cuentan un poco cómo vivían, lo qué comían, pero sobre todo cómo vestían. Podemos observar las partes de su vestimenta y diferenciarlo con la actual, además vemos qué utilizaban para luchar y cómo lo hacían.





Figura 6: Imágenes de la visita de los celtíberos y del romano.

Al día siguiente en la asamblea, verbalizamos la visita y, visualizando las fotos hechas durante la exhibición del día anterior, anotamos en la pizarra aspectos de la ropa de la mujer celtíbera y del hombre celtíbero para comparar con la actualidad.

6.5.4. **Abecedario celtíbero.**

El Museo Numantino nos proporciona un abecedario celtíbero pero en él no estaban todas las letras por lo que se utiliza, para esta actividad, una fuente celtíbera

para PC. Ya que el principal objetivo de esta actividad es: Reconocer que los celtíberos utilizaban la escritura para comunicarse pero sus letras no eran las mismas que las que utilizamos nosotros ahora.

A raíz de este abecedario celtíbero realizamos semejanzas y diferencias entre su abecedario y el nuestro, ya que algunas letras se parecen como la E, la W, la X... nos hemos dado cuenta que ellos no tenían la H porque como es la mudita... y al final, hacemos nuestro nombre en celtíbero.



Figura 7: Imágenes de la elaboración del nombre en celtíbero.

6.5.5. Vasijas celtíberas.

En la historia de Nuane, era un alfarero el que le contaba historias. Pero... ¿Quién era el alfarero?

Los alfareros celtíberos elaboraron vasijas caracterizadas por sus peculiares dibujos en las que incluían luchas, animales, como el caballo, el toro, símbolos, etc.

Nosotros también hemos querido hacer de alfareros imitando las antiguas vasijas celtíberas.

Al hacer esta actividad además de desarrollar la motricidad fina al repasar y recortar, y la creatividad e imaginación, también trabajamos la lógica-matemática al realizar seriaciones en las vasijas y la lecto-escritura al escribir nuestro nombre en celtíbero en el inferior de la vasija.

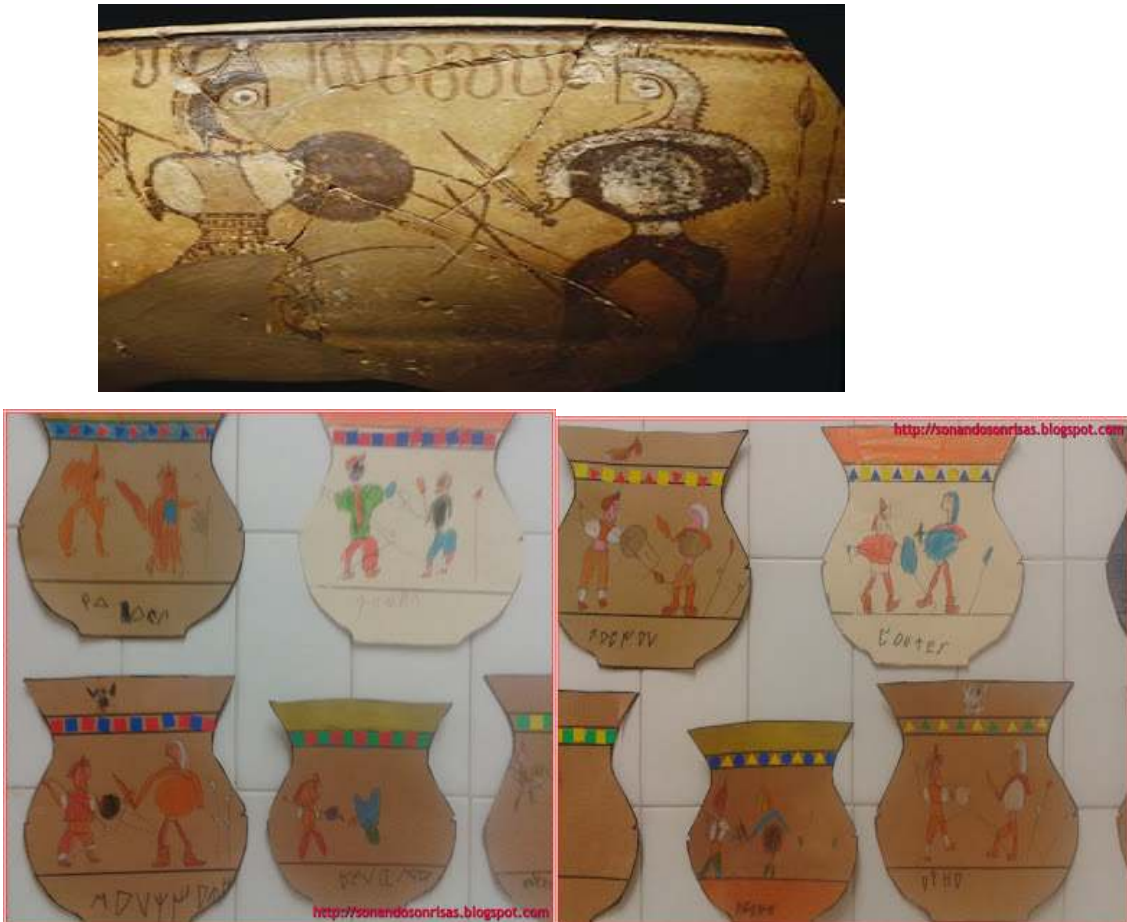


Figura 8: Imágenes de la vasija real y vasijas de los niños.

6.5.6. Mosaicos romanos.

Seguimos realizando obras artísticas de la antigüedad, si los celtíberos realizaban vasijas, los romanos, que más tarde ocuparon el asentamiento de Numancia, realizaron mosaicos. Nosotros realizamos unos mosaicos a través de una plantilla en los que trabajamos la lógico-matemática, concretamente el concepto de simetría, al tener que copiar un modelo ya dado.



Figura 9: Imagen del pasillo. Abajo se pueden ver nuestros mosaicos romanos.

6.5.7. **El libro de las fíbulas celtíberas.**

Con motivo de la celebración del Día del Libro, realizamos un libro que recoja fíbulas celtíberas. Pero ¿Qué son las fíbulas?

Las fíbulas son broches de bronce que utilizaban los Celtíberos para unir la vestimenta, para ello utilizaban distintos símbolos. En Soria las fíbulas están en muchas partes, el caballito soriano, por ejemplo, es el símbolo de la ciudad.

Así que nos ponemos manos a la obra y con un catálogo que aporta una madre, recogemos algunos símbolos que usaban en la cultura celtíbera y hacemos nuestro propio catálogo.



Figura 10: Imágenes del libro de las fábulas celtíberas.

6.5.8. Power point “Vida de los celtíberos”.

Realizo el esquema de todo lo que vamos aprendiendo en un power point, para que nos sirva a modo de resumen de lo que vamos aprendiendo y repaso. Lo que vamos aprendiendo vamos escribiéndolo, y otras cosas, las buscamos entre todos en el buscador Google. Nos sale un power point de 18 páginas que muchas veces en la asamblea y en el rincón del ordenador nos gusta visualizar. De esta manera incorporamos las TIC a nuestras rutinas de manera práctica y funcional. Esta actividad atiende a la diversidad del alumnado ya que el niño con altas capacidades es más participativo en ella, maneja muy bien el ordenador y él es quién guía esta actividad sintiéndose así importante, consiguiendo que no baje su motivación en ningún momento.

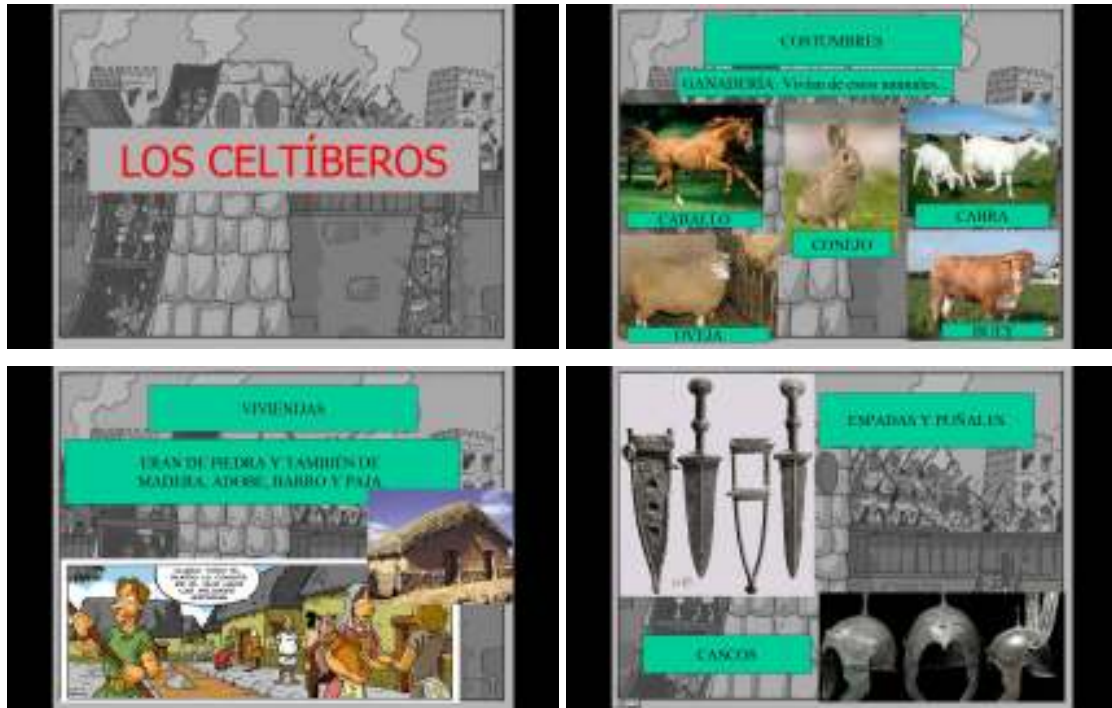


Figura 11: Imágenes del power point sobre los celtíberos.

6.5.9. Rincón celtíbero.

Es necesario para asimilar todos los contenidos que el niño interiorice todo mediante el juego simbólico. *“Vivir” en el pasado y realizar las acciones que han escuchado en las narraciones y visto en las imágenes, vistiéndose y jugando a “hacer de” crear historias donde ellos mismos son los protagonistas.* (Miralles y Rivero, 2012).

Este rincón se pone en el lugar del juego del rincón simbólico y se llena de disfraces para poder representar así la vida celtíbera.



Figura 12: Imágenes de niños jugando en el rincón celtíbero.

6.5.10. Salida a Numancia.

Después de varias semanas conociendo cosas acerca de lo que pasó en Numancia llega el momento de visitarla. Según la clasificación que elaboró Insa, (2004, p. 122) sobre los diferentes tipos de itinerarios, el Itinerario que realizaremos con la salida a Numancia es el referido a determinados periodos o hechos históricos.

- **Actividad previa:** Verbalizamos acerca de lo que vamos a ver y con ayuda de Google Maps buscamos Soria y Numancia en el mapa.

- **Durante el desarrollo de la visita** tuvimos celtíberos y romanos que nos explicaban muchas cosas pero nosotros sabíamos ya mucho. Pudimos pasear sobre las

antiguas calles de Numancia, ver algunas casas celtíberas y romanas, imaginar cómo podían vivir allí día a día, y ser protagonistas de la lucha que llevaron a cabo celtíberos y romanos.



Figura 13: Imágenes de la salida a Numancia.

- **Actividad posterior a la visita:** Llevamos a cabo un diálogo, a través de la verbalización los niños de 5 años desarrollan la expresión oral y afianzan conocimientos. Realizamos un dibujo individual. En estos dibujos observo que lo que más les llamó la atención, aparte de las luchas, fueron las casas celtíberas.

6.5.11. Casas celtíberas. ¿Dónde vivo yo?

Lo que más llama la atención en Numancia son las casas, en la visita pudimos entrar en ellas y ver cómo eran. Para afianzar esto y visto que para los niños fue muy llamativo realizamos dos tipos de actividades.

- Construimos una casa celtíbera para nuestro rincón.



Figura 14: Imagen de la casa celtíbera.

- **Diferencias con nuestras casas actuales.** Llevamos como deberes del fin de semana una ficha significativa que se adapta a los diferentes ritmos y huyendo así de deberes repetitivos. En su casa realizan un dibujo de su vivienda, además nos sirve para repasar nuestras direcciones.



Figura 15: Imagen de la ficha que se llevan a casa.

6.5.12. **Blog de aula:**

Algunas de estas actividades fueron colgadas en mi blog de aula: Soñando sonrisas (<http://sonandosonrisas.blogspot.com>). A través del blog las familias pueden tener un seguimiento de algunas actividades que llevamos a cabo en el aula, cuelgo materiales para reforzar contenidos en sus casas y además, y muy importante, consigo mantener la motivación tanto por parte de las familias como por parte de los niños.

6.5.13. **Actividades cotidianas.**

Además de las actividades propias del proyecto durante el mismo llevamos a cabo otro tipo de actividades que se llevan a cabo de forma sistemática y que ayudan y refuerzan a la estructuración del tiempo histórico. Algunas de ellas son:

- Reflexión diaria sobre el tiempo: fecha, día, horario.
- Periódico. Donde se reflejan las noticias relevantes del presente.
- Correspondencia.
- Cumpleaños. Distribuidos a lo largo del tiempo.

6.6. EVALUACIÓN

6.6.1. ¿Qué evaluar?

En primer lugar evaluamos los objetivos propuestos al principio, si se han conseguido y si hemos cumplido con las cuestiones planteadas que queríamos saber a través de la siguiente tabla:

	CONSEGUIDO ☺	EN PROCESO ☹
REALIZA ACTIVIDADES PROPIAS EN EL RINCÓN CELTÍBERO.		
POSEE CIERTA AUTONOMÍA CON LOS DISFRACES EN EL RINCÓN CELTÍBERO		
RESPECTA LAS NORMAS ESTABLECIDAS EN EL RINCÓN CELTÍBERO.		
DISFRUTA CON LA REALIZACIÓN DE LA VASIJA CELTÍBERA.		
MUESTRA INTERÉS EN LA SALIDA A NUMANCIA.		
CUIDA EL ENTORNO EN LA SALIDA A NUMANCIA.		
CONOCE LA DIRECCIÓN DE SU PROPIO DOMICILIO.		
IDENTIFICA LAS PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE LAS VIVIENDAS CELTÍBERAS Y LAS ACTUALES.		
ADQUIERE EL CONCEPTO DE SIMETRÍA A TRAVÉS DEL TRABAJO DE LOS MOSAICOS ROMANOS.		
UTILIZA LA LENGUA ORAL CON APRENDIZAJE APRENDIDO SOBRE LOS CELTÍBEROS PARA EXPRESARSE DE MANERA CORRECTA Y FLUIDA.		

DISCRIMINA LOS FONEMAS PARA TRANSCRIBIRLOS AL ABECEDARIO CELTÍBERO.		
UTILIZA LA PIZARRA DIGITAL DE MANERA AUTÓNOMA.		
MUESTRA INTERÉS DE MANERA GENERAL POR LO QUE SUCEDIÓ EN NUMANCIA.		

Figura 16: Rúbrica para valorar los aprendizajes conseguidos por los alumnos.

Al finalizar el proyecto miramos en nuestra hoja de principio de proyecto en la que nos cuestionábamos muchas cosas sobre los celtíberos y respondimos a ellas e hicimos una lluvia de ideas sobre todo lo que habíamos aprendido.

Además evaluamos el propio proceso del proyecto, es decir, si el tiempo, si la motivación del alumnado han sido los adecuados.

6. 6. 2. ¿Cómo evaluar? Instrumentos de evaluación

La evaluación fue llevada a cabo de manera sistemática a través de:

- **La observación directa:** Instrumento principal de evaluación en la Educación Infantil ya que en estas edades muchos de los aprendizajes solo podemos saber de su grado de adquisición a través de este método.
- **Diario de clase:** Permite la organización de las actividades diarias y de las del proyecto, además se hacen anotaciones de sucesos significativos durante la jornada.
- **Anecdotario sobre el proyecto:** Impresiones concretas acerca del proyecto, ideas nuevas para llevar a cabo, aspectos a destacar por parte de los niños, conversaciones de los niños en momentos determinados, etc.
- **Cuestionarios dirigidos a familias:** Su valoración nos permite evaluar el

proceso de enseñanza-aprendizaje.

7. VALORACIÓN

7.1. LIMITACIONES

La principal dificultad fue la falta de tiempo, un proyecto como este podía haber dado lugar a la realización de más actividades, es por eso que tuvo que llevarse a cabo durante un trimestre completo para que no se quedara aún más corto.

Esta falta de tiempo venía provocada por la numerosa cantidad de fichas que teníamos que realizar diariamente de libros que no fueron escogidos por mí. En el nivel de 5 años tenemos el libro de los números, el de las letras y el del método. Son muchos libros y hay que dedicarle mucho tiempo diario para poder acabarlos, es por esto que quise prescindir de las fichas de trabajo individual en este proyecto, para no saturar al niño con más trabajo de este tipo.

Estas cosas nos impidieron profundizar en el proyecto un poco más habiendo sido muy interesante trabajar aún más a fondo las diferentes áreas a través de él.

Por otro lado, los niños no estaban acostumbrados a esta forma de trabajar por lo que había que animarles y guiarles en las intervenciones.

7.2. ASPECTOS POSITIVOS

En general, la motivación fue bastante alta, los celíberos estaban muy presentes en nuestra clase y en el patio del colegio. Además, a través de las verbalizaciones y la respuesta a los interrogantes planteados al principio del proyecto se pudo observar que los contenidos habían sido adquiridos de manera amplia en los niños.

La impresión general al finalizar el proyecto fue que todos habíamos disfrutado mucho, las actividades fueron bastante lúdicas y mostraban su entusiasmo a la hora de realizarlas. Las familias aportaron mucha información y ayuda y se notaban las ganas de

implicarse en el aula.

Al trabajar este proyecto se cumplieron todos los requisitos del currículo ya que trabajamos las 3 áreas de manera significativa y globalizadora.

Por otro lado, también, para mí, en estos mis primeros años como maestra, en cada pequeño proyecto que realizo aprendo nuevas cosas, tanto en la organización y planteamiento del mismo como de los propios niños. Este proyecto me demostró que a los niños les puede interesar muchas cosas y no tienen por qué ser solamente los temas ya saturados en las aulas de infantil como son las estaciones, la casa o los animales, entre otros, si no que como hemos visto el proyecto trató de un tiempo concreto de la historia y aparentemente muy lejano al niño, pero nos damos cuenta de que no es tan lejano al interesarle de manera especial. Ellos disfrutaron y aprendieron mucho, y yo con ellos, puesto que no teníamos ningún tipo de conocimiento de lo que sucedió en Numancia, pero, tal y como pasa en los proyectos, fui guía, para poder aprender todos juntos, los niños y yo.

8. CONCLUSIONES

Con el presente proyecto y su valoración se ha demostrado que, a pesar de las diferentes teorías que lo sustentan, un aprendizaje del tiempo histórico en infantil es posible.

Aunque sabemos que el niño no adquiere el conocimiento de la historia tal y como los adultos lo percibimos, es decir, fechas exactas, nombres o datos específicos, acerca de un periodo histórico determinado, sí sabemos que ahora tras nuestro trabajo con este proyecto ya tiene una idea aproximada de lo que pasó en un lugar cercano a él, en un tiempo concreto, y conoce modos de vivir, utensilios, lenguajes... diferentes a los que ahora existen. Este tipo de aprendizajes han sido significativos ya que ha ocurrido en Numancia, un lugar que algunos niños ya habían visitado y lo seguirán haciendo debido a su cercanía, y lo ha podido experimentar a través de la salida y del juego, por lo que quedarán en él por más tiempo, y ya han modificado su estructura cognitiva

interna tal como señala Ausubel. A todo esto hay que añadir la parte de motivación e interés que ha suscitado esta forma de trabajar en los alumnos y en las familias.

A pesar de que en el currículo estos contenidos se marquen de manera muy superficial, somos nosotros, los maestros, los que debemos de tener esto en cuenta, e incluir este tipo de aprendizajes. Pero sin olvidar que para que esto sea posible tiene que hacerse con metodologías innovadoras, y para esto, los proyectos, como hemos podido observar, son idóneos para ser el medio de adquirir este tipo de contenidos, su especial metodología motiva al niño y le hace protagonista en todo el proceso.

9. REFERENCIAS

ABOLIO, S. (1998). <i>Los proyectos para el trabajo en el aula. Tomos 1 y 2. Interrogantes básicos: Por qué? Para qué? Y Cómo?</i> . Buenos Aires: MARYMAR.
Algás, P. et al. (2010). <i>Los proyectos de trabajo en el aula: reflexiones y experiencias prácticas</i> . Barcelona: Graó.
Aranda, A. M. (2003). <i>Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil</i> . Madrid: Síntesis.
AA VV. "Historia en Educación Infantil". <i>Una experiencia desarrollada por los CEIP Escultor González Moreno y García Medel</i> , en: http://www.educarm.es/admin/visualizaPaginaWeb.php?wb=436&mode=visualizaPaginaWeb&aplicacion=EXPERIENCIAS&sid=2333df96828ea19f18203adb89b020b5 , (consulta Mayo 2014).
Calle Carracedo, M. (2011). Líneas de innovación en didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil. En P. Rivero (coord.), <i>Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil</i> (pp. 173-192). Zaragoza: Mira editores.
Calvani, A. (1988). <i>Il bambino, il tempo, la storia</i> . Florencia: La Nuova Italia.
Cooper, H. (2002). <i>Didáctica de la Historia en Educación Infantil y Primaria</i> . Florencia: La Nuova Italia.

<p>Cuenca, J. M. (2011). <i>Concepciones del alumnado en Educación Infantil para la comprensión del medio sociocultural. Papel de las experiencias y el aprendizaje lúdico</i>. En P. Rivero (coord.), <i>Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil</i>(pp. 111-130). Zaragoza: Mira editores.</p>
<p>Cuenca, J. M^a y Domínguez, C. (2000). Un Planteamiento socio-histórico para Educación Infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales. <i>Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i>, 23, pp. 113-123.</p>
<p>Diez Navarro, C. (1992). <i>La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil</i>. Madrid: Ediciones de la Torre.</p>
<p>Egan, K. (1991). <i>La comprensión de la realidad en la Educación Infantil</i>. Madrid: Morata-MEC.</p>
<p>Estepa, J. (2007). <i>Investigando las sociedades actuales e históricas</i>. Sevilla: Díada.</p>
<p>Hernández, F. y Ventura, M. (1992). <i>La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio</i>. Barcelona: Graó.</p>
<p>Herrán, A. de la (2009). Técnicas de enseñanza basadas en la cooperación (pp. 279-307). En J. Paredes (Coord.), A. de la Herrán (Coord.), M.Á. Santos Guerra, J.L. Carbonell, y J. Gairín, <i>La práctica de la innovación educativa</i> . Madrid: Síntesis.</p>
<p>Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?. <i>Revista Iberoamericana de Educación, número 16</i>, 165-187.</p>
<p>Latorre, O. (2012). Nuane. Madrid: Edebé.</p>
<p>Liceras, A. (1997). <i>Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales: Una perspectiva psicodidáctica</i>. Granada: Grupo Editorial Universitario.</p>
<p>Mases, M^a T. Y Ventura, M. (2001). Pistas para la evaluación: Investigando en la escuela: Los proyectos de trabajo. <i>Aula de Infantil n^o1</i>, p. 15.</p>
<p>Martín, M^a. J, Gimeno, P. Y Algás, P. (2003). Los proyectos de trabaj. <i>Aula de Infantil</i>, 14, pp. 14-18.</p>
<p>Miralles, P. (2009). La Didáctica de la historia en España: retos para una educación de la ciudadanía, en R. Ávila, B. Borghi e I. Matozzi, <i>L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti</i>. Bolonia: Patrón Editore.</p>

Miralles, P. y Molina, S. (2011). <i>Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del Entorno</i> . En P. Rivero (coord.), <i>Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil</i> (pp. 89-110). Zaragoza: Mira editores.
Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. <i>REIFOP</i> , 15 (1), 81-90. (Enlace web: http://www.anfop.com).
Muñoz, A; Díaz, M.R. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. <i>Revista docencia e investigación</i> , nº 19, pp 101-126.
Ojea, M. (2000). Los proyectos de trabajo: una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad. <i>Revista Española de Pedagogía</i> , 215, 137-154.
Pérez, E. M ^a C. Baeza y P. Miralles (2008). El rincón de los tiempos: un palacio en el aula de Educación Infantil. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 48.
Piaget, J. (1978). <i>El desarrollo de la noción de tiempo en el niño</i> . México: FCE.
POZUELOS, F. (2007). <i>Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias</i> . Sevilla: Cooperación Educativa.
Rivero, P. (Coord). (2011). <i>Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil</i> . Zaragoza: Mira Editores.
Sánchez Delgado, A. B. (2009). Metodología: ¿Aprender a aprender...Enseñar a aprender... o tal vez... aprender a enseñar...? <i>Revista C-SIF</i> , número 16. Marzo.
Santisteban, A. Y Pagés, J. (2006). La enseñanza de la historia en Educación Primaria. <i>Educación Primaria: Orientaciones y recursos (6-12 años)</i> . Bcn, CISS-Praxis, pp. 468/129-468/183.
TONUCCI, F. (1986). <i>A los tres años se investiga</i> . Barcelona: Hogar del Libro.
Trepat, C.A. (1995). <i>Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico</i> . Barcelona: Graó.
Trepat, C. (1998). <i>El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales</i> . Barcelona: Graó,
Trepat, C. A.(2011). <i>El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil</i> . En P. Rivero (coord.), <i>Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil</i> (pp. 49-63). Zaragoza: Mira editores.

ANEXOS

ANEXO 1: OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO

I. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

- Descubrir las posibilidades de acción y de expresión y coordinar y controlar con progresiva precisión los gestos y movimientos.
- Realizar, con progresiva autonomía, actividades cotidianas.
- Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros.
- Desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración.
- Participar en juegos colectivos respetando las reglas establecidas y valorar el juego como medio de relación social y recurso de ocio y tiempo libre.
- Mostrar interés hacia las diferentes actividades escolares y actuar con atención y responsabilidad.

II. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

- Identificar las propiedades de los objetos y realizar comparaciones y seriaciones.
- Observar y explorar de forma activa su entorno y mostrar interés por situaciones y hechos significativos, identificando sus consecuencias.
- Identificar diferentes grupos sociales, y conocer algunas de sus características, valores y formas de vida.
- Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, y ajustar su conducta a las diferentes situaciones.

III. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

- Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral.
- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social.
- Expresarse con un léxico preciso y adecuado a los ámbitos de su experiencia, con pronunciación clara y correcta.

- Comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás, y participar con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social.
- Descubrir la funcionalidad del texto escrito.
- Discriminar auditiva y visualmente los fonemas de una palabra.
- Iniciarse en la escritura de palabras o frases significativas aplicando una correcta dirección en el trazo y posición adecuada al escribir.
- Demostrar con confianza sus posibilidades de expresión artística y cultural.

ANEXO 2: CONTENIDOS GENERALES DEL PROYECTO

Los **contenidos generales** que se trabajan durante el proyecto son los que se citan a continuación y se incluyen de tipo conceptual, procedimental y actitudinal:

ÁREA DE CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

BLOQUE 1: EL CUERPO Y LA PROPIA IMAGEN

- Valoración adecuada de sus posibilidades para resolver distintas situaciones y solicitud de ayuda cuando reconoce sus limitaciones.
- Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias e intereses propios en distintas situaciones y actividades.
- Actitud de escucha y respeto hacia los demás.

BLOQUE 2: MOVIMIENTO Y JUEGO

- Destrezas manipulativas y disfrute en las tareas que requieren dichas habilidades.
- Descubrimiento y confianza en sus posibilidades de acción en los juegos.
- Gusto y participación en las diferentes actividades lúdicas y en los juegos de carácter simbólico.
- Comprensión, aceptación y aplicación de las reglas para jugar.
- Valorar la importancia del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.

BLOQUE 3: LA ACTIVIDAD Y LA VIDA COTIDIANA

- Regulación de la conducta en diferentes situaciones.
- Realización de las actividades de la vida cotidiana con iniciativa y progresiva autonomía.
- Actitud positiva y respeto de las normas que regulan la vida cotidiana.

BLOQUE 4: EL CUIDADO PERSONAL Y LA SALUD.

- Utilización adecuada de espacios, elementos y objetos
- Colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados.

ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

BLOQUE 1: MEDIO FÍSICO: ELEMENTOS, RELACIONES Y MEDIDA.

- Relaciones que se pueden establecer entre los objetos en función de sus características: comparación, clasificación.
- Colecciones, seriaciones y secuencias lógicas.
- Identificación de situaciones de la vida cotidiana que requieren el uso de los primeros números ordinales.
- Estimación intuitiva y medida del tiempo.
- Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana.

BLOQUE 2: ACERCAMIENTO A LA NATURALEZA

- Actitudes de colaboración en la conservación y cuidado del entorno.
- Interés y gusto por las actividades de exploración y juego que se realizan al aire libre y en contacto con la naturaleza.

BLOQUE 3: LA CULTURA Y LA VIDA EN SOCIEDAD

- La vivienda: tipos y funciones.
- Regulación de la propia conducta en actividades y situaciones que implican relaciones en grupo.
- Reconocimiento de algunas costumbres y señas de identidad cultural que definen nuestra Comunidad.
- Espacios más representativos del entorno dedicados a actividades culturales.
- Curiosidad por conocer otras formas de vida social y costumbres del entorno.

ÁREA DE LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

BLOQUE 1: LENGUAJE VERBAL

- Iniciativa e interés por participar en la comunicación oral.
- Utilización del lenguaje oral para manifestar sentimientos, necesidades e intereses, comunicar experiencias propias y transmitir información.
- Comprensión de las interacciones comunicativas de otros niños y adultos.
- Gusto por evocar y expresar acontecimientos de la vida cotidiana ordenados en el tiempo.
- Respeto a las normas sociales que regulan el intercambio lingüístico.
- Desarrollo del aprendizaje de la escritura y la lectura.
- Interés por adquirir nuevos códigos, analizarlos, organizarlos y utilizarlos.
- Descubrimiento de la utilidad del texto escrito a través de la práctica de la lectura comprensiva.
- Escucha y comprensión de cuentos y relatos como fuente de placer y aprendizaje.

BLOQUE 2: LENGUAJE AUDIOVISUAL

- Iniciación en la utilización de medios tecnológicos como elementos de aprendizaje, comunicación y disfrute.

BLOQUE 3: LENGUAJE ARTÍSTICO

- Expresión y comunicación a través de producciones plásticas variadas.
- Interés y consideración por las elaboraciones plásticas propias y de los demás.

BLOQUE 4: LENGUAJE CORPORAL

- Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos y otros juegos de expresión corporal individuales y compartidos.