

La ciudad como contexto educativo: Desarrollo de la competencia cívica en las aulas infantiles y en el alumnado con necesidades de apoyo educativo

City as an Educational Context: Development of Civic Competence in Childhood Education and Children with Educational Support Needs

Gloria Latorre Madueño

e-mail: glatorremadueno@gmail.com

Universidad de Córdoba. España

Rosario Mérida Serrano

e-mail: ed1meser@uco.es

Universidad de Córdoba. España

Resumen: Este artículo describe y evalúa una experiencia de innovación educativa desarrollada en la etapa infantil en cinco colegios y en un centro específico para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. La innovación se centra en un enfoque de aprendizaje basado en proyectos para indagar el patrimonio histórico-cultural de la ciudad de Córdoba. El marco teórico que sustenta esta innovación integra cuatro conceptos básicos: (1) La Educación Infantil como etapa de especial plasticidad educativa; (2) La Educación Patrimonial; (3) La Educación Intercultural y (4) El Aprendizaje Basado en Proyectos. Se selecciona el proyecto «La Mezquita» para evaluar el nivel de cumplimiento de los objetivos establecidos, los cuales se relacionan con el análisis del potencial educativo de la ciudad de Córdoba, con la identificación de las competencias que adquieren los niños y niñas implicados y con las fortalezas y debilidades de esta experiencia. Se trata de un estudio exploratorio y transversal que se realiza a través de un estudio de caso. Se utilizan diversos instrumentos y técnicas: Análisis documental, entrevistas y documentación pedagógica. Los hallazgos más relevantes son: (1) Descubrimiento del potencial de la ciudad como contexto educativo para el desarrollo de la infancia y del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; (2) Desarrollo de la competencia cívica y de respeto a las diferencias; (3) La

transferencia y continuidad que propicia la Educación Patrimonial como espacio educativo en el que intervienen tanto la familia como la escuela.

Palabras clave: Educación Infantil; Aprendizaje Basado en Proyectos; Patrimonio; Interculturalidad; Inclusión.

Abstract: This article describes and evaluates an experience of educational innovation developed in the childhood stage in five schools and in a specific center, for students with specific needs for educational support. The innovation focuses on a learning approach, based on projects to investigate the historical-cultural heritage of the city of Córdoba. The theoretical framework that supports this innovation integrates four basic concepts: (1) Early Childhood Education as a stage of special educational plasticity; (2) The Patrimonial Education; (3) Intercultural Education and (4) Project Based Learning. The project «La Mezquita» is selected to evaluate the level of compliance with the established objectives, which are related to the analysis of the educational potential of the city of Córdoba with the identification of the competences acquired by the children involved and, with the strengths and weaknesses of this experience. It is an exploratory and transversal study that is carried out through a case study. Various instruments and techniques are used: documentary analysis, interviews and pedagogical documentation. The most relevant findings are: (1) Discovery of the city's potential as an educational context for the development of children and students with specific needs for educational support; (2) Development of civic competence and respect for differences; (3) The transfer and continuity that Patrimonial Education promotes as an educational space in which, both the family and the school, intervene.

Keywords: Early Childhood Education; Project-Based Learning; Heritage; Interculturality; Inclusion.

Recibido / Received: 13/11/2017

Aceptado / Accepted: 19/03/2018

1. Introducción

En este trabajo se investiga la experiencia de innovación educativa «Córdoba, con ojos de infancia», la cual es impulsada por la Red de Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado-Universidad (en adelante, RIECU), desarrollada durante el curso 2015/16. Su propósito es evaluar las potencialidades de esta innovación educativa, centrada en el desarrollo de la competencia cívica (Anaut, 2002; Bartolomé, 2007; Origlio, 2015) en el alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil, a través del estudio del patrimonio histórico-cultural que le ofrece su ciudad (Figueras, 2007; Rodríguez, 2001).

RIECU es una red interinstitucional conformada por personas pertenecientes a tres agencias formativas: maestras y alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil; asesoras de Infantil del Centro de Profesorado; y profesoras y alumnas del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Se propone una experiencia educativa inclusiva, globalizada y activa en la que los aprendices indagan, descubren, crean y recrean su propia mirada del patrimonio (Ausín, Abella, Delgado y Hortegüela, 2016).

En este proyecto se considera que los niños y niñas de Educación Infantil son seres ricos en potencialidades y capacidades (Dahlberg, 2005) que, con el debido proceso formativo, pueden llegar a desarrollar competencias que les permitan desenvolverse adecuadamente en diferentes contextos y ante diversas demandas. Por ello, para desarrollar niños y niñas competentes, el profesorado de Educación

Infantil debe propiciar situaciones de aprendizaje que faciliten la reflexión, la búsqueda de significado y la atribución de sentido (Balongo y Mérida, 2016).

Mediante la metodología de aprendizaje basado en proyectos (en adelante, ABP) el alumnado implicado, con el acompañamiento de las maestras y las familias, investigan sobre monumentos del patrimonio cultural de su ciudad. Analizan los vestigios de diferentes culturales –judía, árabe y cristiana– para comprobar y comprender que una convivencia intercultural pacífica ha sido posible en la Historia y, por tanto, es posible en la actualidad.

Investigar esta experiencia de innovación nos permite descubrir si se produce un desarrollo de la competencia cívica en el alumnado, si se incrementa la participación familiar y si se puede considerar una acción inclusiva.

2. Marco teórico

2.1. Educación Infantil

La Educación Infantil en España se considera una etapa que tiene valor en sí misma, constituye la primera etapa del sistema educativo y abarca desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Hace referencia a un período con identidad y características propias, en el que los niños y niñas son considerados un grupo social que debe tener un lugar reconocido en la sociedad. Esta etapa tiene una identidad propia y está centrada en la idea de un niño y niña competentes, con capacidad de acción y con derechos plenos, cuya finalidad es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los mismos, respetando los derechos de la infancia y atendiendo a su bienestar (Susinos y Ceballos, 2012).

Uno de los fines principales de la Educación Infantiles preparar al sujeto para la vida en comunidad (Marco, 2003). Como señalan Katz, Chard y Kogan (2014) el aprendizaje es una actividad compartida, cooperativa y comunicativa en la que los niños y niñas, junto a las personas adultas, interpretan la realidad y la cultura y le otorgan significado, construyendo de esta forma los conocimientos.

El actual contexto vital muestra situaciones complejas derivadas de la sociedad global, multicultural e informacional (Pérez Gómez, 2013). Por ello, es necesario planificar intervenciones educativas intencionadas, sistematizadas, igualitarias y estimulantes que permitan a nuestros niños y niñas en la etapa infantil ejercer su identidad ciudadana desde los primeros años, utilizando la escuela como un escenario social, el primero para ellos y ellas más allá de la familia, en el que ensayan modos de participación igualitaria, aprenden pautas de convivencia y asimilan las reglas básicas de la democracia (Beaty, 2009; Beresaluce, 2009; Díez, 2013; Martínez, 2005; Mérida *et al.*, 2011; Mérida, González y Olivares, 2012).

Como señalan Garrido y Grau (2001, p. 3): «Necesitamos una escuela que no sólo transmita información, sino que ayude a construir activamente. Una escuela donde el aprender se convierta en pensar, y el pensar sea el verdadero protagonista de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje».

2.1.1. *La competencia social en la infancia*

El marco normativo de la Educación Infantil y diversas autorías (Mollá y Torres, 2003) señalan la atención que se debe ofrecer a la diversidad existente en las aulas. Se prescribe la necesidad de ajustar la acción educativa al ritmo de crecimiento, desarrollo y aprendizaje de cada niño y niña, teniendo en cuenta sus experiencias familiares, sociales y culturales. Además, se indica que los procesos educativos en esta etapa se diseñarán de forma integrada y contextualizada, acomodándose a las características, intereses y necesidades de los niños y niñas.

La necesidad del dominio de competencias cívicas en las nuevas generaciones, para manejarse eficazmente en un contexto social complejo y cambiante, contrasta con la realidad que se vive a menudo en la escuela. Diversos diagnósticos identifican dificultades para disfrutar de una convivencia pacífica en los contextos escolares. Las aportaciones de autoras como Ortega, Romera y Monks (2008) nos hablan de desajustes en las interacciones entre iguales desde los primeros años de la infancia. De este modo, se describe el fenómeno de la agresividad injustificada en Educación Infantil como precedente del bullying, aconsejando la intervención educativa para desarrollar estrategias de protección frente al acoso y mecanismos ajustados para gestionar eficazmente la vida compartida.

Por ello, es necesario proporcionar situaciones de aprendizaje, experiencias, espacios y materiales que configuren un medio óptimo para que el desarrollo infantil se vea enriquecido:

El adecuado desarrollo personal y social depende en gran parte de la historia familiar, de la influencia de los iguales y del entorno social, pero es la institución escolar el lugar más adecuado para fomentar el desarrollo personal y social a través de las actividades del currículo (González y Santiuste, 2003, p. 486).

Por otro lado, diferentes autorías (Malaguzzi, 2001; Marina, 2011; Medina y Pérez, 2017; Muñoz, 2010) realizan alusiones a esta etapa como momento privilegiado para la socialización y el desarrollo de capacidades en el alumnado de cero a seis años, sugiriendo el conocimiento del entorno social y físico como contextos privilegiados para favorecer a los niños y niñas de esta edad la adquisición de las competencias necesarias para su incorporación activa en la sociedad. Se considera necesario desarrollar actividades educativas que ayuden al alumnado a desenvolverse, tomar decisiones y participar en su entorno físico y social. Ello requiere la puesta en marcha de procesos de aprendizaje activos, centrados en la exploración del medio, que se ajusten a las inquietudes del alumnado, al incorporar sus miradas y situarlos como protagonistas del quehacer educativo diario (Vila, 2000).

Se ha de tener en cuenta en esta etapa educativa la importancia de tomar conciencia del patrimonio cultural de la sociedad a la que pertenecen los niños y niñas para construir su identidad personal, definiendo así su sentimiento de pertenencia a una sociedad y cultura determinada (Tarradellas, 2005).

2.1.2. Colaboración familia-escuela

Otro de los pilares fundamentales, para acometer la educación en los primeros años, es la relación de corresponsabilidad que ha de establecerse entre los docentes y las familias, para que existan unas pautas consensuadas y coherentes entre ambos contextos de aprendizaje.

El objetivo común de la familia y de la institución educativa es conseguir la formación integral y armónica del niño (Lleixa, 2005). Esta relación ha ido evolucionando hasta el punto de convertirse en uno de los ejes que definen la calidad educativa en la etapa de Educación Infantil y uno de sus retos más importantes (Balongo y Mérida, 2016; Ruiz y Mérida, 2016; Sapon-Shevin, 2013).

La familia es el principal núcleo de convivencia y el primer contexto de socialización en el que el niño y la niña se desarrollan. En este ámbito comenzarán a construir y modelar su personalidad, la cual dependerá del vínculo afectivo que se cree, del ambiente de confianza y seguridad que se le proporcione y del modelo educativo que se desarrolle.

La escuela y la familia son los dos grandes entornos educativos de los que disponen los niños y niñas para construirse como ciudadanos. Por tal motivo, ni la escuela por una parte, ni tampoco la familia, pueden desempeñar dicha función de manera aislada y diferenciada la una de la otra. Como bien expresa Bolívar (2006), la escuela no es el único contexto educativo, sino que la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo.

Como señalan Romero y Sánchez (1997, p. 60):

La familia y la escuela, si bien son dos ámbitos educativos distintos se plantean un objetivo común: la educación del sujeto y el desarrollo de todas sus potencialidades. Por ello se hace necesaria una estrecha relación entre padres y educadores a través de una comunicación rica y fluida.

2.2. Educación a través del Patrimonio como crisol de culturas

Colom define la educación patrimonial como «la acción educativa sobre los bienes colectivos que nuestra generación posee; bienes heredados o adquiridos, pero que queremos mantener y conservar, puesto que los dotamos de valor, o los consideramos como un valor en sí mismo» (Colom, 1998, p. 129).

En el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Ministerio de Cultura y Deporte, 2013, p. 1) se indica expresamente:

Educación y Patrimonio constituyen un binomio emergente en el sector de las políticas culturales, porque sólo partiendo de la apropiación por parte de la ciudadanía de los valores culturales inherentes a los bienes patrimoniales puede vislumbrarse un horizonte de sostenibilidad en la gestión de los mismos.

La evolución de este concepto está ligada a la UNESCO, quien afirma que la educación patrimonial aporta una perspectiva innovadora que incorpora métodos

activos, enfoques interdisciplinarios y busca la integración entre los diferentes ámbitos educativos.

2.2.1. *Córdoba, ciudad educadora*

En el marco de la Educación Patrimonial la ciudad de Córdoba ofrece una gran potencialidad educativa al formar parte de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras y ser un ejemplo de compromiso con su patrimonio y con la consideración de la ciudad como espacio formativo. En 1994 fue el año en el que la UNESCO expandió la denominación de Patrimonio de la Humanidad a gran parte del casco antiguo de la ciudad. Fue un movimiento surgido en 1990 a raíz del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras celebrado en Barcelona.

Cómo señala Figueras (2007), el derecho a la ciudad educadora se define como una extensión del derecho fundamental de todas las personas a la educación y contempla la necesidad de la misma a lo largo de la vida. Se encarga de promover la educación en la diversidad, fomentar el diálogo entre generaciones como fórmula de convivencia pacífica y de desarrollo de las respectivas capacidades y valores.

Es precisamente en este diálogo intergeneracional que propicia la ciudad como contexto natural de vida, donde se producen interacciones diarias espontáneas y donde hallamos la verdadera potencialidad educativa de la ciudad para la socialización de las nuevas generaciones. Facilitar un conocimiento, valoración, recreación y posible transformación de la ciudad y de su patrimonio en los niños y niñas de Infantil y de NEAE es una línea de trabajo poco explorada, al considerar que es una edad demasiado temprana y que el alumnado no posee las capacidades necesarias para su abordaje. Por ello su utilización como recurso educativo y su inclusión en el currículum escolar se ha realizado de manera anecdótica y episódica, pasando desapercibido en la etapa de Educación Infantil.

El patrimonio cultural en esta innovación pretendemos usarlo como un recurso ejemplarizante de convivencia pacífica en el pasado, que sirve para orientar nuestras actitudes, ayudando a posicionarnos de manera inclusiva ante los flujos migratorios, la diversidad cultural, la confrontación entre los pueblos y el mestizaje social de nuestra sociedad.

2.3. *Córdoba, paradigma de interculturalidad y convivencia pacífica*

Directamente relacionada con la Educación Patrimonial de la ciudad de Córdoba aparece el concepto de Educación Intercultural. Se plantea como una propuesta de acción educativa teórico-práctica donde prevalece el reconocimiento de la existencia de los «otros» como sujetos poseedores de una cultura diferente y el conocimiento de lo que esto significa en términos de semejanzas y diferencias con la propia cultura escolar –caracterizada por múltiples influencias–, promoviendo un intercambio de valores para la emergencia de una situación más democrática y solidaria (Bernabé, 2012; Díaz-Aguado, 2002; García, Rubio y Bouachra, 2008; González, 2008).

La ciudad de Córdoba, según Ramin Jahanbegloo (Teherán, 1956) filósofo iraní y profesor de Ciencias Políticas en la Universidad de Toronto, se puede considerar

paradigma de convivencia pacífica intercultural entre las principales religiones y culturas de raíz monoteístas: judaísmo, cristianismo e islamismo. Por ello Córdoba se convirtió durante el siglo X en la principal capital del saber en Europa. Ramin Jahanbegloo (2014) considera que es necesario tener presente la integración y la convivencia pluricultural que tuvo lugar en Córdoba para utilizarla como referencia con el fin de preservar la armonía y la paz del futuro. Como señala Mérida (2016), Córdoba es una ciudad favorecedora de la educación intercultural, puesto que en ella han convivido pacíficamente diferentes culturas.

Por su parte, Vidal-Castro (2015, p. 408) rechaza el concepto de «tres culturas», en favor de la idea de una única y global cultura andalusí compartida entre diferentes grupos. En palabras del autor: «La unión, integración y cooperación como principio genérico de organización social es el motor de la cultura».

Por consiguiente Córdoba y su pasado puede ser un buen referente para que la infancia de hoy se impregne de un espíritu de diálogo y respeto entre culturas. Es una forma óptima de sembrar e ir modelando en la ciudadanía del mañana actitudes óptimas ante la diversidad.

2.4. Aprender investigando: La metodología ABP

Para que el alumnado de Educación Infantil y de NEAE conozca, comprenda y disfrute del patrimonio histórico-cultural no podemos emplear un enfoque memorístico o reproductivo. Por el contrario, hay que favorecer su participación, cuestionamiento y exploración activa. Para respetar su forma de construir conocimiento empleamos el Aprendizaje Basado en Proyectos o Proyectos de Trabajo (en este trabajo lo utilizamos de manera indistinta).

Barrows define ABP (1986, p. 147) como «un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos». Desde el punto de vista de este autor, en esta metodología el protagonista del aprendizaje es el propio alumnado, que asume la responsabilidad de ser parte activa en el proceso.

La metodología ABP es un modelo de aprendizaje en el que los y las estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula (Harwell, 1997). Los niños y niñas dejan de ser meros espectadores de su formación y asumen la gestión de sus aprendizajes, utilizando como motor la atención a sus propios intereses, interrogantes y curiosidad.

La metodología de ABP se sustenta en el apoyo y colaboración mutua entre familia y escuela. En este sentido, Mérida, González y Olivares (2012) plantean que los Proyectos de Trabajo (en adelante, PT):

(...) son una propuesta de aprendizaje de carácter global, que parte de los intereses del alumnado y se apoya en sus hipótesis de trabajo, articulándose de forma flexible en torno a una temática determinada y permitiendo atender a la diversidad de los aprendices, al desarrollarse en un contexto de interacciones, indagación y actividad permanente (2012, pp. 66-67).

Por todo ello, los proyectos son investigaciones realizadas con los niños y niñas en el aula, en las que se elimina la fragmentación del currículum en áreas y se afrontan las distintas experiencias educativas desde una visión integrada (Aindrés, Lorenzo y Marrero, 1996; Mollá y Torres, 2003).

Al tratar la metodología de proyectos de trabajo se ha de tener en cuenta que se originan a partir de un hecho o una situación problemática que provoca interés, curiosidad o perplejidad en el alumnado. Son ellos y ellas quienes eligen qué es lo que quieren saber y trabajar, lo que no implica que todo lo que suscita su interés deba aprovecharse para abordarlo en el aula (Mérida, González y Olivares, 2011). Es necesario destacar que se trata de una metodología muy abierta y flexible, en la que no existe una única forma de abordar el aprendizaje que fomenta un entorno apropiado para el desarrollo profesional (Mérida, González y Olivares, 2017).

Lo que se pretende, en suma, es implicar al profesorado, las familias, la comunidad y los sujetos infantiles en un proceso de aprendizaje múltiple, un proceso educativo en el que tiene una especial importancia la fascinación, la colaboración, el cuestionamiento, la exploración, el descubrimiento, la creatividad y la reflexión (Domínguez, 2002).

2.5. Córdoba, con ojos de infancia: recuperando las voces infantiles sobre su ciudad

Con la convicción de que, solo si se facilita una educación intercultural desde la infancia, podremos ir configurando identidades personales abiertas y respetuosas con las diferencias, se fragua y perfila en el marco de RIECU, el proyecto «Córdoba, con ojos de infancia», intentando aprovechar el potencial de esta ciudad como paradigma de convivencia. Aprender sobre la ciudad requiere investigar y adoptar una mirada crítica que les permita ir obteniendo unos conocimientos que surgen de sus preguntas e indagaciones.

3. Diseño de investigación

3.1. Contexto (RIECU)

Esta red se ha ido construyendo desde el curso 2007/08, a través de procesos de investigación-acción colaborativa, puestos en marcha en el marco del Prácticum III del Grado de Ed. Infantil. Se ofrece un Prácticum de innovación para las estudiantes del Grado de Infantil, centrado en la aplicación de los PT junto a maestras expertas en esta metodología. Se cuenta con la colaboración de asesoras del Centro de Profesorado y de profesoras del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba.

En este trabajo se focaliza el objeto de estudio en el proyecto «Córdoba, con ojos de infancia», en el que participan los siguientes centros: CEIP «Luis de Góngora»; EEI Cruz de Juárez; CEIP «Santos Mártires»; CCEE «Santo Ángel» y el CEIP «Pablo García Baena».

3.2. Participantes

Forman parte de la experiencia de innovación «Córdoba, con ojos de infancia» en su primera edición 248 niños y niñas del segundo ciclo de Infantil (de 3 a 6 años) pertenecientes a 7 aulas de Educación Infantil y Especial de 5 centros sostenidos con fondos públicos de Córdoba capital y provincia. Participaron 7 maestras expertas en la metodología de Proyectos de Trabajo, dos asesoras de Educación Infantil del Centro de Profesorado Luisa Revuelta de Córdoba, 20 familias, 7 alumnas del Grado de Magisterio de Educación Infantil, una alumna del Máster de Educación Inclusiva y tres profesoras del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. También forman parte del proyecto todo el alumnado y las personas que trabajan en el centro concertado Específico de Educación Especial «Santo Ángel», incluyendo profesores tutores/as, profesora de apoyo, cuidadoras, orientadora y médico, resultando un total de 65 que, junto al resto de participantes, computan 353 personas implicadas.

Para esta investigación se selecciona un aula de Educación Infantil ¹de un centro rural situado a unos 20 kms de la capital de Córdoba. Los criterios de selección son: 1) Disponibilidad y voluntariedad para la participación del alumnado de este aula así como de su tutora en el proceso de investigación; 2) Trayectoria consolidada y experiencia de la maestra trabajando con la metodología de Proyectos de Trabajo en Educación Infantil; y 3) Pertenencia a la red RIECU.

El aula donde se desarrolla la investigación pertenece al tercer curso del segundo ciclo de educación infantil del CEIP Luis de Góngora (Almodóvar del Río), cuyo alumnado de 5 y 6 años ha trabajado desde los tres años con la metodología de PT con la misma maestra.

Concretamente participan las siguientes personas: (1) La maestra del aula experta en PT y (2) La alumna de Grado de Magisterio, ya que ha realizado sus prácticas en el centro citado. Como investigadora es la encargada de realizar la observación participante, desarrollar las entrevistas, analizar la documentación pedagógica y elaborar el informe de investigación.

3.3. Objetivos e interrogantes

Los objetivos planteados a lo largo de esta investigación son los siguientes:

- Analizar el potencial educativo de la ciudad de Córdoba.
- Valorar las competencias que contribuye a desarrollar en el alumnado el proyecto «Córdoba, con ojos de infancia».
- Identificar las fortalezas y debilidades del proyecto «Córdoba, con ojos de infancia».

3.4. Metodología

Este trabajo se enmarca en un paradigma de investigación cualitativa al considerar la realidad educativa objeto de análisis como una entidad contingente, contextual y construida por los participantes. Por ello, se respetan los contextos

naturales donde ocurre la interacción y se contempla la implicación de la investigadora como una forma óptima para indagar los significados que se pretenden comprender. Se trata de un estudio exploratorio y transversal que, a través de un estudio de caso (Simons, 2011), persigue entender, describir y explicar fenómenos sociales desde «el interior» (Gibbs, 2012).

3.4.1. *Instrumentos y técnicas de recogida de información*

En este estudio se emplean tres instrumentos y técnicas de recogida de información, con el objeto de complementar y contrastar diferentes miradas de una misma realidad. Con esta finalidad utilizamos:

a. *Análisis documental*

Realizamos un análisis de contenido de los elementos más significativos incluidos en la memoria del proyecto «Córdoba, con ojos de infancia». Este documento científico-técnico muestra las fases y momentos más relevantes del desarrollo del proyecto.

b. *Documentación pedagógica*

Es una fuente para la recogida de datos ajustada a las capacidades infantiles que permite incorporar las voces del alumnado y explorar sus procesos de aprendizaje. Se analiza una narración visual del proceso de aprendizaje desarrollado a lo largo del proyecto, el cual es realizado por una alumna de prácticas presente en el aula el curso anterior. Esta información es ampliada y complementada con las producciones y trabajos de los discentes para profundizar en el significado, percepciones y miradas que posee la infancia sobre el patrimonio histórico cultural de su ciudad. Según Malaguzzi, «La documentación es una manera ética, estética y política de pensar la educación y, sobre todo, de reflexionar sobre las extraordinarias capacidades de los niños y niñas para evitar que pasen desapercibidas en nuestra cultura» (Malaguzzi, 2001, p. 48).

c. *Entrevistas individuales*

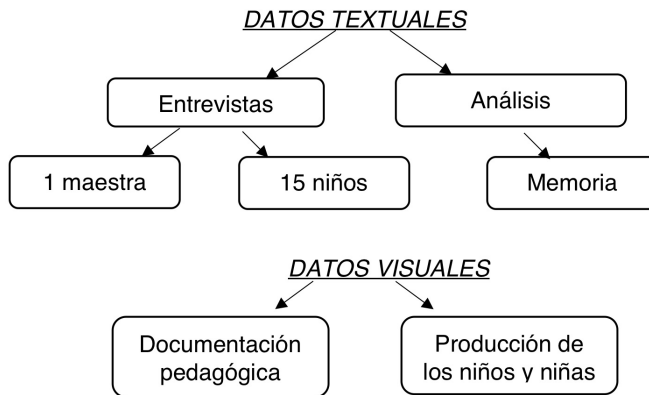
La entrevista se utiliza para obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas ya sea para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales.

Por un lado, se ha llevado a cabo una entrevista en profundidad (Taylor y Bodgan, 1992) a una de las maestras que participó en este proyecto, y que se ocupó de tutelar el proyecto de la Mezquita de Córdoba junto a su alumnado de 5 años. Por otro lado, se ha entrevistado a un grupo de alumnado perteneciente al primer ciclo de primaria del colegio Luis de Góngora (Almodóvar del Río), los cuales desarrollaron el proyecto citado anteriormente.

3.4.2. Técnicas de análisis

Disponemos de dos tipos de datos: (1) De naturaleza textual, que provienen de la memoria del proyecto «Córdoba, con ojos de infancia» y de las transcripciones de las entrevistas a la maestra y al alumnado; y (2) De naturaleza visual, suministrados por la documentación pedagógica y la producción de los niños y niñas.

Figura 1: Datos textuales. Datos visuales



Para el análisis de los datos textuales se recoge la información de ambas entrevistas y el análisis de la memoria. Se establecen una serie de dimensiones y categorías, las cuales son organizadas en una matriz hermenéutica, que responde a un proceso de elaboración deductivo-inductivo. Seguimos los parámetros que indica Bardin (1996, p. 24) al señalar que «la categorización es una operación de clasificación, que se realiza diferenciando los elementos de una dimensión, que es definida por analogía temática, utilizando criterios previamente definidos».

El procedimiento de análisis, abordado de forma artesanal, se realiza identificando unidades de análisis por su convergencia temática, las cuales a su vez son desagregadas en unidades de información más específicas. Cada una de estas dimensiones y categorías son codificadas del siguiente modo: (1) Para los datos textuales se indican las iniciales de cada colectivo implicado (Ma=maestra; Me=memoria y N1, N2... para los niños o niñas entrevistados), seguido del número de la página donde aparece la transcripción de su intervención. Para los datos visuales se enumeran las diferentes fotografías (figura 1, figura 2...), y se describe el contenido de cada una de ellas.

La técnica utilizada para analizar los datos textuales es el análisis del discurso, siguiendo las directrices establecidas por Sayago (2014, pp. 5-6):

Se comienza por un proceso de codificación consistente en el etiquetamiento y la desagregación de pasajes textuales de acuerdo con la categoría buscada. El etiquetamiento o rotulación es la identificación de un pasaje como realización de una categoría determinada. La desagregación es la extracción de estos pasajes. Una vez que señalamos mediante etiquetas los fragmentos, estos

son extraídos de las UA y son reagrupados en un nuevo texto, el que nos permitirá reconocer semejanzas y diferencias. Este proceso de etiquetamiento-desagregación-reagregación es impulsado por una tarea de interpretación que debe ser altamente reflexiva, ya que es necesario evaluar de manera constante la validez de las semejanzas y diferencias reconocidas. Debemos tener en cuenta la consistencia con los objetivos de la investigación.

Por otro lado, los datos visuales son tratados aplicando el análisis de contenido. Se realiza una lectura reflexiva detenida de la documentación pedagógica disponible. Se clasifican las imágenes por su contenido en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje puesto en marcha en el proyecto. Los trabajos y producciones del alumnado se clasifican siguiendo el mismo criterio. Los utilizamos para complementar, cotejar y contrastar los hallazgos encontrados en la memoria y las entrevistas a la maestra y al alumnado. Es una forma de darle consistencia a las conclusiones obtenidas, al aplicar la triangulación metodológica en el uso de varios instrumentos para analizar una misma dimensión de la realidad objeto de estudio.

4. Resultados

La siguiente matriz hermenéutica, elaborada de forma deductiva-inductiva, se va enriqueciendo y transformando paralelamente al análisis de los datos, incorporando matices, significados y detalles que emergen del proceso de análisis y que no se contemplaron en la propuesta inicial realizada a partir del marco teórico y los objetivos. Finalmente queda configurada del siguiente modo:

Cuadro 1: Matriz hermenéutica resultante. (Fuente: Elaboración propia)

Dimensiones	Categorías
1. Experiencia innovadora «Córdoba, con ojos de infancia»	1.1. ¿Por qué es considerada una experiencia innovadora? 1.1.1. Proyecto inducido 1.1.2. Tema de gran envergadura 1.1.3. Inteligencia distribuida 1.1.4. Fases de la experiencia innovadora 1.2. La ciudad educadora
2. Relación familia-escuela	2.1. Diversidad de origen sociocultural 2.1.1. Diversidad de origen territorial 2.1.2. Diversidad de origen socioeconómico 2.2. Aportaciones
3. Aprendizaje «Construir ciudadanía desde la infancia»	3.1. Aprendizaje compartido 3.1.1 Tipos de relaciones 3.1.1.1. Relación entre iguales. 3.1.1.2. Relación intercultural 3.1.1.3. Relación con el entorno 3.1.2 Puesta en común junto con el resto de colegios 3.2. Patrimonio cordobés 3.3. Desarrollo y mejora de competencias 3.4. Fortalezas y debilidades

La primera dimensión hace referencia al origen de la experiencia de innovación educativa que supone esta investigación.

«Córdoba, con ojos de infancia» surge por el deseo de la comisión coordinadora de la red RIECU de trabajar las competencias cívicas del alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil (Me, p. 9).

Movida por este impulso y convencida de la potencialidad educativa de esta propuesta, la Red de Infantil RIECU diseñó el proyecto y lo llevó a cabo en diferentes aulas. Es considerada una experiencia innovadora por el hecho de que pocas veces se intenta conocer cuál es el punto de vista de los niños y niñas tan pequeños, y en esta ocasión es el principal objetivo que se persigue con su puesta en práctica.

Me pareció una experiencia preciosa ver Córdoba y en este caso la Mezquita a través de los ojos de mi alumnado, era una experiencia nueva por dos motivos: por un lado iba a ser un tema inducido y no propuesto por el alumnado, hecho que casi siempre asegura el éxito en el desarrollo de un proyecto y segundo, se trataba de un tema de gran envergadura para niños/as de cinco años, esto lo convirtió en un reto a nivel profesional (Ma, p. 2).

Se utiliza el método científico para el aprendizaje y se opta por un conocimiento en profundidad sobre los aspectos que más interesan y motivan al alumnado, partiendo de la relación con la comunidad, la vida y cualquier agente que fuera del aula pueda aportar experiencia y propiciar nuevas asociaciones cognitivas, no solo la mera transmisión de conocimientos por parte de la maestra. De ahí el concepto de inteligencia distribuida:

(...) indica que ninguna persona, y tampoco el docente, es poseedor del saber universal; al contrario, el aprendizaje se apoya en la interacción y conexión entre fuentes de información y conceptos conectados mediante múltiples y cambiantes relaciones...» (Me, p. 8).

Otro aspecto a tener en cuenta en lo que respecta a la experiencia de innovación son las fases que la componen:

En el desarrollo de «Córdoba, con ojos de infancia» se pueden identificar tres etapas fundamentales: (1) Planificación; (2) Desarrollo y (3) Evaluación (Me, p. 11).

La última categoría de la primera dimensión se refiere a la potencialidad de la ciudad como contexto educativo. El alumnado se implica a nivel afectivo, haciendo propuestas y rememorando la experiencia con bastante nitidez. Se puede apreciar la claridad con que recuerdan la experiencia educativa:

Si yo fuera el Califa de Córdoba, ordenaría que hicieran el Mihrab más grande para que rece todo el mundo (N3, p. 5).

A mí lo que más me gustó fueron los arcos, porque estaban unos encima de otros (N4, p. 5).

Por su parte la maestra es consciente de la importancia que representa para el alumnado conocer, valorar y vivir su ciudad, al tiempo que esta experiencia permite abrir la escuela a la vida. Como señala Malaguzzi «saltar el muro» permite establecer cauces entre la escuela y la vida, desarrollar aprendizajes transferibles y útiles fuera del contexto escolar. En definitiva, se infiere que es una experiencia innovadora que contribuye a fomentar las competencias cívicas y democráticas del alumnado de Educación Infantil, al cual le favorece explorar y descubrir el legado histórico-cultural de su ciudad, adoptando una mirada activa, crítica, investigadora y de contraste permanente entre el ayer y el hoy. Córdoba servirá como texto y contexto de formación para aprender del pasado lecciones de convivencia que le ayuden a tener referencias alternativas a la situación que vivimos actualmente ante los flujos migratorios y los conflictos bélicos entre culturas. La maestra lo expresa del siguiente modo:

Siento también que es una propuesta diferente ya que los niños salen a la ciudad, la conquistan, la aprenden, la investigan y de alguna manera la hacen y sienten como suya. Pero también la ciudad entra en el aula y se extiende por los pasillos y clases (Ma, p. 2).

La segunda dimensión de la matriz hermenéutica está referida a la relación familia escuela, entendida como un soporte fundamental de la metodología de PT y de la experiencia de innovación «Córdoba, con ojos de infancia».

Tanto en la entrevista realizada a la maestra como en el análisis documental queda recogida la importancia de ambos agentes, ya que son los dos contextos socializadores responsables de la educación del alumnado. Prestan atención a las realidades en las que están inmersos y repercuten en la capacidad autónoma y de responsabilidad de los niños y niñas, por lo que se hace necesario que familia y escuela trabajen conjunta y cooperativamente:

En este proyecto las familias, respetando su diversidad, se integran en un marco de colaboración permanente que recorre desde su participación en talleres, hasta su acompañamiento en las visitas realizadas (Me, p. 6).

Entre la escuela y las familias se produce una simbiosis y todos caminamos hacia una misma meta (Ma, p. 2).

En lo que respecta a las familias, cabe destacar la diversidad referida al origen sociocultural que se observa en el aula, lo que comprende tanto aquella que se deriva del origen territorial, como la producida por el origen socioeconómico familiar en el que el alumnado se desenvuelve a diario. Esta diversidad familiar se proyecta en el aula de diversas maneras: heterogeneidad de las estructuras y tipos de familias (heterosexuales, homoparentales, homosexuales, reconstituidas, ensambladas...), diversidad de culturas, de religiones, de comportamientos y de valores. Justamente por el tema de esta experiencia de innovación, al centrarse en la Mezquita, hay

oportunidad de analizar y desvelar discrepancias y semejanzas de la cultura árabe y la cristiana, desde el respeto a la diferencia.

También se aprecia la diversidad familiar en su actitud de compromiso con la escuela. En los PT se aprovechan los recursos de la comunidad, poniendo en valor los saberes de todas las familias y propiciando la inclusión del alumnado y sus familias en el aula:

Recibimos en clase a una madre nacida en Casablanca que sabe escribir en árabe. Nos explica la direccionalidad de esta escritura y nos divertimos intentándolo. Escribe todas las letras del alfabeto árabe y buscamos sus correspondientes en nuestro alfabeto (Me, p. 13).

Por último, es necesario destacar las aportaciones que las familias realizan al aula, tales como los materiales que elaboran, la información que facilitan a sus hijos e hijas, la preparación de las actividades de experto y la participación en talleres. Su contribución es permanente, y aludiendo a esta última actividad, cabe destacar la realización de diferentes actividades en los mismos, tales como tatuajes de henna, aceites perfumados, cocina árabe, construcción de lucernarios de barro y danza del vientre, entre otras. Los niños y niñas expresan sus experiencias con entusiasmo:

Yo me hice un tatuaje de la Mezquita (N5, p. 6).
Y yo de un Califa (N2, p. 6).

La maestra indica que percibe una gran implicación y una fuerte motivación por parte de las familias:

A veces llegué a pensar que las familias estaban más motivadas que el alumnado, nos prestaron muchísimo material y hubo muchos expertos y expertas durante el proyecto, los cuales fueron ayudados por sus padres/madres a preparar el material y la exposición (Ma, p. 6).

Es digno de resaltar en este sentido la actitud facilitadora de la docente, la cual siempre tiende puentes entre la escuela y las familias. Canaliza las aportaciones familiares, ordena las intervenciones y orienta el tipo de apoyo que han de ofrecer a sus hijos e hijas. En este sentido ha de acometer una labor de tutelaje familiar para que la colaboración sea fructífera, propiciando que todas las familias se sientan integradas y que no se produzcan interacciones desajustadas entre ellas. Uno de los riesgos que se producen cuando las familias colaboran con la escuela es que entre ellas se generen relaciones de competitividad o rivalidad, en lugar de crearse lazos de colaboración y apoyo mutuo. La docente investigada media y equilibra muy bien la intervención de las familias cuyo liderazgo es excesivo con aquellas otras denominadas «desenganchadas» por su escasa implicación en el aula. No existe un nivel de exigencia mínimo en cuanto a colaboración, más bien se trata de procesos naturales, espontáneos y voluntarios. En definitiva lo que interesa es el aprendizaje del alumnado, y no la majestuosidad del material elaborado.

La siguiente dimensión hace referencia a los aprendizajes. Queda recogida la importancia de construir ciudadanía desde la infancia. En la memoria se alude a la necesidad de crear personas democráticas que aprendan a respetar, intervenir, analizar y proponer pautas para mejorar nuestro entorno vital y social.

La preparación para una ciudadanía activa incluye, entre otras dimensiones, el ejercicio de una actividad democrática en el aula (Me, p. 7).

En esta experiencia de innovación se propicia en todo momento la ayuda entre iguales, aspecto que se configura como parte fundamental de la metodología de la clase. El alumnado ha interiorizado esta forma de trabajo como algo intrínseco a la adquisición de aprendizajes, dado que lleva experimentando esta manera de vivir la escuela infantil desde los tres años. La creación de hábitos en el aula, de compartir una cultura colaborativa genera un clima de aula que se instala y dirige todas sus interacciones. Es una cuestión que se enseña al inicio de la etapa y que se incorpora de forma cada vez más estable en sus comportamientos. La maestra y el alumnado lo expresan del siguiente modo:

El alumnado que ha desarrollado este proyecto ya tiene un largo camino recorrido en PT por lo que las relaciones entre ellos así como los hábitos de trabajo en grupo están muy arraigados en el grupo clase (Ma, p. 3).

En este proyecto nos juntábamos con nuestros vecinos (N6, p. 6).

Tanto en el análisis documental como en ambas entrevistas, queda reflejada la importancia de la educación intercultural, así como la creación de vínculos de colaboración entre la educación infantil, la educación especial y la educación patrimonial. A lo largo del desarrollo del proyecto, y en lo que respecta a la relación entre culturas se ha incidido mucho en las partes de la ciudad que ocupaba cada cultura, sus templos de oración y el respeto que existía entre ellos.

Los árabes vivían en Córdoba, también vivían los judíos y los cristianos. Son amigos, nunca se peleaban (N7, p. 6).

Se aprecia que la experiencia de innovación genera una actitud de normalización entre el alumnado de la convivencia de culturas diferentes. También se aprecia un interés, fruto de su curiosidad, por otras manifestaciones culturales ajenas a la propia. En este sentido no se puede olvidar que uno de los objetivos fundamentales en la etapa infantil y del alumnado de NEAE es contribuir a su desarrollo integral, y para ello es necesario ofrecer oportunidades, así como la capacidad de reconocer, valorar y relacionarse con las diferencias y diversidad humana, desde una actitud equitativa y respetuosa. Mediante procesos de escucha activa, se ha intentado recabar la mirada de los pequeños animándoles a que expresen con multitud de lenguajes sus sentimientos e interpretaciones del patrimonio cultural investigado.

Uno de los objetivos básicos para la formación de la infancia y del alumnado con diversidad funcional es conocer y participar en algunas manifestaciones

culturales de su entorno y desarrollar actitudes de interés, aprecio y respeto hacia la cultura andaluza y la pluralidad cultural (Me, p. 6).

Por otro lado, cabe destacar, que los proyectos de trabajo se abren al entorno necesariamente. En lo referido al proyecto «Córdoba, con ojos de infancia» han sido muchos los beneficios que el entorno ha aportado.

En este caso concreto, hemos podido contar con la experiencia de familias cuyos hijos no estaban pero que por ser musulmanes han querido ayudarnos por ejemplo en la escritura árabe, o un actor del castillo que nos ayudó en la actividad de motivación principal del proyecto representando el papel del califa Abdalá (Ma, p. 3).

El centro educativo no potencia este tipo de experiencias pero tampoco pone trabas a aquellas personas que quieran realizarlas (Ma, p. 3)

En lo que concierne a la exposición del proyecto, queda recogido en ambas entrevistas la importancia de la misma a la hora de compartir con compañeros de otros centros lo aprendido. Se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba, a ella acudieron todos y todas las participantes en este proyecto innovador.

Es una manera muy adecuada de mostrar el producto final de un proyecto, es dar importancia al trabajo que realizan nuestros niños y niñas y mostrarlos a la ciudadanía (Ma, p. 4).

Los niños y niñas se dan cuenta y toman conciencia de que el resto de alumnado ha trabajado también el proyecto de «Córdoba, con ojos de infancia» e identifican otras culturas que conviven con los árabes. Es por ello, que en esta exposición consiguen tener una idea mucho más general de esta etapa de la Historia en Córdoba.

Otros niños de otros coles también trabajaron sobre cultura y monumentos de la ciudad de Córdoba como nosotros (N8, p. 7).

Además de todos los contenidos ya expuestos (arquitectura de la Mezquita, ampliaciones, partes, costumbres musulmanas, cultura árabe...) han desarrollado y mejorado sus competencias (búsqueda de información, autonomía en la organización del trabajo, actividades de síntesis, exposición oral de un tema...) y han aprendido a querer y valorar su ciudad y a ser un poco más tolerantes con las personas que tienen costumbres, vidas y creencias diferentes (Ma, p. 7).

Por último se han de tener en cuenta las fortalezas y debilidades que se han presentado a lo largo del proyecto y que hemos podido encontrar, tanto en las entrevistas, como en el análisis documental. Al tratar este tema con la maestra destaca como desventaja el tener que llevar a cabo este proyecto de forma inducida. No ha surgido de los intereses espontáneos del alumnado, sino que se ha tenido

que reforzar la motivación externa, es por ello que existe cierto temor a que el alumnado no tenga la motivación suficiente para llevar a cabo el proyecto. Esta resistencia inicial se supera al desarrollarse el proyecto y comprobar la implicación del alumnado.

Al principio parece todo muy confuso y las ideas no están claras pero cuando el alumnado expresa sus ideas previas y lo que quiere saber, todo va tomando sentido. Lo que más me asombró fue el interés que mostraron por los elementos arquitectónicos. Los objetivos que se persiguieron en este proyecto superaron nuestras expectativas de forma clara (Ma, p. 4)

Dibujo 1. Dibujos donde se reflejan las ideas previas que posee el alumnado de Infantil sobre la cultura musulmana y la Mezquita



Una de las fortalezas más importantes de esta experiencia, que se ha ofrecido al alumnado de Infantil y de NEAE, es la posibilidad de conocerse, interactuar y colaborar (Me, p. 42).

En definitiva, se aprecia, a través de los datos recabados que, en congruencia con el currículum oficial establecido para la etapa infantil, se ha conseguido el propósito de esta experiencia de innovación, al iniciar el proceso de alfabetización cultural del alumnado de Educación Infantil y de NEAE a través de la investigación del patrimonio cultural de su ciudad. Para ello se propone esta experiencia educativa inclusiva, globalizada y activa en la que los aprendices descubren, indagan, crean y recrean su propia mirada del patrimonio. Esta idea se refleja nítidamente en la memoria de la experiencia de innovación:

(...) estudio del patrimonio a través del descubrimiento y la indagación de los pequeños, potenciando la formación de una ciudadanía activa que produce cultura, no solo que la consume y reproduce (Me, p. 4).

5. Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación ha sido analizar los elementos más significativos del proyecto «Córdoba, con ojos de infancia». Los resultados obtenidos dan respuesta a los objetivos establecidos.

La primera dimensión abordada hace referencia a este proyecto como experiencia innovadora. Se demuestra la potencialidad educativa de la ciudad y de su patrimonio histórico-cultural, obteniendo resultados congruentes con los estudios realizados por Tonucci (1996), Hart (1997) y Rissotto y Tonucci (2002).

Igualmente, se constata el enriquecimiento de los conocimientos incorporados por el alumnado de Educación infantil. A pesar de ser un proyecto inducido por la docente, el alumnado lo ha hecho suyo y se han implicado intensamente. Es un tema de gran envergadura, puesto que es mucha la información que subyace en la ciudad, pero no hemos de perder de vista la importancia de la inteligencia distribuida, ya que son muchos los agentes e instituciones presentes en el desarrollo de este proyecto, que han colaborado para ofrecer su mirada de la ciudad, y concretamente de la Mezquita. Se ha constatado, pues, que la ciudad de Córdoba posee una riqueza patrimonial que la convierte en una herramienta muy valiosa para la educación de la infancia, al igual que ocurre con otras experiencias desarrolladas en ciudades como Washington DC (Mardell, 2017; Mardell y Hanna, 2016) o Boston (Haywoode, 2016).

Por otro lado, destacar la importancia de la relación familia-escuela, así como la diversidad presente en esta última. Se ha llegado a la conclusión de que la participación de las familias en la actividad diaria del aula a través de la puesta en marcha de diversas actividades planificadas con la maestra, facilita la creación de un proceso de enseñanza-aprendizaje más global y significativo, ya que los alumnos y alumnas viven momentos de alta carga emocional que propician la conexión entre la escuela y la familia, la cual es congruente con los hallazgos obtenidos en la investigación de Villa (2007, p. 229):

Si escuela y familia se coordinan y se apoyan, mejorará el desarrollo de niños y adolescentes. Esta coordinación exige que se establezcan canales o redes de comunicación mediante los que tanto padres como profesores conozcan las actividades y las rutinas que se realizan en el otro contexto y la razón por la que se realizan.

La diversidad familiar es aprovechada en este proyecto. Se integran en el currículum escolar las experiencias y saberes familiares de otras culturas, contribuyendo a la valoración y reconocimiento de otros modos de vida, al tiempo que se facilita la inclusión y el protagonismo del alumnado procedente de otras culturas. Más concretamente es un proyecto que ayuda a superar estereotipos y actitudes de rechazo a la cultura musulmana, contribuyendo a diferenciarla de actitudes radicales y violentas que, a veces, se identifican con ella.

Otro de los objetivos perseguidos a lo largo de esta investigación es valorar las competencias que contribuyen a desarrollar el proyecto «Córdoba, con ojos de infancia». Se percibe el desarrollo de la competencia cívica en la infancia,

ampliando su capacidad para conocer otras culturas y comprender la posibilidad de una convivencia pacífica. Estudiar el pasado permite al alumnado conocer culturas diferentes que han sabido convivir y respetarse, ofreciendo modelos óptimos para trasladarlos al presente. Resultados semejantes se obtienen en trabajos como los de Aguado (2004) y Rivasros, Chesta, De La Barrera y De Piccoli (2016).

Otra de las competencias que se desarrolla en esta experiencia de innovación es el respeto a la diversidad. A través del conocimiento de las diferencias culturales y de la interacción con niños y niñas de capacidades diferentes que propicia esta experiencia de innovación, el alumnado tiene la oportunidad de convivir con la diferencia, de normalizarla y de evitar segregaciones. Los datos son congruentes con los obtenidos en el estudio de Valentini, Di Sevo y Di Paoli (2016).

6. Referencias

- Aguado Odina, T. (2004). Investigación en Educación Intercultural. Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Educatio*, 22, 39-57. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: http://www2.uned.es/grupointer/educatio_04_investig_edu_inter.pdf
- Aldrés, M., Lorenzo, J., & Marrero, J. (1996). Las posibilidades en las Aulas Taller. *Cuadernos de pedagogía*, 243, 78-83.
- Albert, M. J. (2014). Ramin Jahanbegloo: «Preservar el paradigma de Córdoba garantiza la paz». *Diario digital Córdobapolis*. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <http://cordopolis.es/2014/07/27/ramin-jahanbegloo-preservar-el-paradigma-de-cordoba-garantiza-la-paz/>
- Anaut, L., et al. (2002). *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., & Hortegüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n3/art05.pdf>
- Balongo, E., & Mérida, R. (2016). El clima de aula en los Proyectos de Trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(152), 146-162. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13244824009.pdf>
- Barrows, H. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Bartolomé, M. (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*. Madrid: Narcea.
- Beaty, J. (2009). *Preschool appropriate practices*. New York, NY: Cengage Learning.

- Beresaluce, R. (2009). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de Educación Infantil*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Bernabé, M. M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/11/07.pdf>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Universidad de Granada*, 339, 119-146. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: http://bdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1089/4_002.dir/miso10894_002.pdf
- Candela, F. (2005). Descubrimiento del entorno natural y sociocultural. In Tarradellas, R. (Ed.), *La Educación Infantil 0-6 años: Descubrimiento de sí mismo y del entorno*, 1 (pp. 207-279). Barcelona: Paidotribo.
- Dahlberg, G. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- De León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/131.pdf>
- Díez Navarro, M. C. (2013). *10 ideas clave. La Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Domínguez, G. (2002). *Vivir la escuela. Desde una práctica reflexiva*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Figueras, P. (2007). Monográfico. Ciudades educadoras, una apuesta por la educación. *CEE Participación Educativa*, 6, 22-27.
- Fontal, O., & Ibañez- Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re345/re345_02.pdf
- García Valecillo, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *PASOS, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 7(2), 271-280. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: http://www.pasosonline.org/Publicados/7209/PS0209_9.pdf
- Garrido, M., & Grau, S. (2001). *Currículum cognitivo para Educación Infantil*. Alicante: ECU, Editorial Club Universitario.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, E. M. (2008). Convivencia intercultural en centros educativos multiculturales... ¿Hacia un reconocimiento de la diversidad cultural? *Educativo Siglo XXI*, 26, 225-240. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2882336>
- González, J., & Santiuste, V. (2003). Evaluación de la competencia social en la infancia y sus aplicaciones psicopedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 483-496.
- González, N., & Pagès, J. (2006). *El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan Publication Limited.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. In Blank, W., & Harwell, S. (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23-28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)
- Haywoode, A. (2016). *Our Boston—Kindergartners Design a Better City*. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <https://eyeonearlyeducation.com/2016/05/03/our-boston-kindergartners-design-a-better-city>
- Katz, L. G., Chard, S. C., & Kogan, Y. (2014). *Engaging Children's Minds. The Project Approach* [3ª ed.]. California: Praeger.
- Leiva, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-14. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <http://rieoei.org/2297.htm>
- Lleixa, T. (2005). *La Educación Infantil, descubrimiento de sí mismo y del entorno 0-6 años*, 1 [6ª ed.]. Barcelona: Paidotribo.
- López, G. (2016). Culturas de Al-Ándalus. *Medievalismo*, 26, 405-408.
- Malaguzzi, L. (2001). *Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro
- Marco, B. (2003). Educación para la ciudadanía en el marco escolar. *Revista de Educación*, nº extra 1, 339-358. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2003/re20031611399.pdf?documentId=0901e72b8125798c>

- Mardell, B. (2017). Spreading the Happiness: By Seeing Children as Citizens, a Teacher Helps Them Be Big. *Voices of the Practitioner*, 72(2). Recuperado de: <http://www.naeyc.org/publications/vop/parallel-voices-spreading-happiness>
- Mardell, B., & Hanna, M. (2016). The Democracy Empowerment Rubric: Assessing whole group conversations in early childhood classrooms. *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, 8(1), 66-109. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <http://www.lesley.edu/journal-pedagogy-pluralism-practice/ben-mardell-michael-hanna/the-democracy-empowerment-rubric/>
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Medina, J. L., & Pérez, M. J. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 1-22.
- Mérida Serrano, R. (2016, 4 mayo). Córdoba, con ojos de infancia. *Diario Córdoba*. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: http://www.diariocordoba.com/noticias/universidad/cordoba-ojos-infancia_1038119.html
- Mérida, R., et al. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una investigación-acción a través de los Proyectos de Trabajo. Obstáculos y dificultades para la investigación escolar. *Investigación en la Escuela*, 73, 65-76.
- Mérida, R., González, E., & Olivares, M. A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una Red de colaboración Escuela-Universidad. *Revista de Investigación en Educación* 9(2), 184-199. Recuperado el 23 de abril, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4731554>
- Mérida, R., González, E., & Olivares, M. A. (2012). Redes de aprendizaje escuelas infantiles-universidad. Evaluación de una experiencia de innovación. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica* 24(1), 95-110.
- Mérida, R., González, E., & Olivares, M. A. (2017). Networking and professional development among teachers or Early Childhood Education. *Foro de Educación*, 15(23), 243-256. Recuperado el 23 de abril de 2019, de <http://dx.doi.org/10.14516/fde.479>
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2013). Plan Nacional de Educación y Patrimonio, aprobado por el Consejo del Patrimonio Histórico en abril. Recuperado de: <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf>
- Mollá, J. A., & Torres, M. (2003). ¿Qué queremos aprender? *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 20-23.

- Muñoz, A. (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de Educación Infantil*. Madrid: Pirámide.
- Orden de 5 de agosto, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía núm. 169 (2008).
- Origlio, F. (Coord.). (2015). *La alfabetización cultural en la escuela infantil*. Buenos Aires: Novedades educativas. Recuperado de: <http://libros.hiperpicnic.com/download-pdf-libro.php?id=69392>
- Pérez Gómez, A. I. (2013). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Red de Infantil Escuela- Centro de Formación del profesorado-Universidad (2004-2005). Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <http://www.uco.es/riecu/trabajando-en-red/index.html>
- Rissotto, A., & Tonucci, F. (2002). Freedom of Movement and environmental knowledge in elementary school children. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 65-77.
- Rivarosa, A., Chesta, R. C., De La Barrera, M. L., & De Piccoli, L. (2016). Aprender en aulas abiertas: nuevas coreografías didácticas para educadores infantiles. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(4), 175–182. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <http://redaberta.usc.es/reladei>
- Rodríguez, J. (2001). Ciudad educadora, una perspectiva política desde la complejidad. *Revista de Estudios Sociales*, 10, 47-62.
- Romera, E., Ortega, R., & Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 193-202. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/195/impacto-de-la-actividad-ludica-en-el-desarrollo-ES.pdf>
- Romero, A., & Sánchez, A. (1997). La colaboración escuela-familia: un estudio de campo. *Investigación en la Escuela*, 33, 59-66. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59828/La%20colaboración%20escuela-familia%20un%20estudio%20de%20campo.pdf?sequence=1>
- Ruiz, M. C., & Mérida, R. (2016). El desarrollo profesional docente derivado de la aplicación de los Proyectos de Trabajo en un aula infantil. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 477-497. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46378
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735275>

- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales. *Cinta de Moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 49, 1-10. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <http://www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Susinos, T., & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Tonucci, F. (1996). *La città dei bambini*. Laterza: Bari.
- Valentini, M., Di Sevo, T., & Di Paoli, G. (2016). Inclusione e comunicazione per tutti: il Metodo Drezancic. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(4), 135-143. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/download/4964/5320>
- Vila, I. (2000). Aproximación a la Educación Infantil: Características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <http://rieoei.org/rie22a02.htm>
- Villa, J. (2007). Familia y Escuela, una relación inevitable. *Papeles Salmantinos de Educación*, 8, 229-252. Recuperado el 23 de abril de 2019, de: <http://summa.upsa.es/high.raw?id=0000029528&name=00000001.original.pdf>

7. Agradecimientos

En esta investigación ha participado la maestra de Ed. Infantil Pilar Bravo Herrera del CEIP Luis de Góngora de Almodóvar del Río (Córdoba), junto a su alumnado de 5 años, a quienes agradecemos su colaboración.

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank