



EL TIEMPO EN EDUCACIÓN INFANTIL/THE TIME IN CHILDREN'S EDUCATION



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

LAURA IVORRA LLORENTE

2018/2019

JUNIO 2019

EDUCACIÓN INFANTIL

TUTOR: EMILIA MARTOS CONTRERAS

Índice

1. Resumen.....	2
2. Introducción.....	3
2.1. Justificación.....	3
2.2. Objetivos del trabajo.....	3
3. Metodología.....	4
3. 1. Características de la investigación etnográfica.....	4
3. 2. Metodología utilizada.....	6
4. Marco teórico.....	7
4.1. Definición y características del tiempo.....	7
4.2. Comprensión del tiempo.....	8
4.2.1. Tipos de tiempo.....	9
A) Teoría clásica (Piaget).....	9
B) Teorías más actuales.....	10
4.3. ¿Cómo enseñar el tiempo?.....	14
3.3.1. Literatura y el tiempo.....	15
4.4. Formación del maestro en ciencias sociales.....	16
5. Propuesta de intervención.....	19
5.1 Asamblea.....	19
5.2 Árbol genealógico.....	21
5.3. Proyecto Prehistoria.....	22
6. Conclusión.....	25
7. Bibliografía.....	26

1. RESUMEN

El propósito de este trabajo es profundizar las diferentes formas de enseñar el tiempo en un aula de Educación Infantil, teniendo en cuenta las aportaciones e investigaciones realizadas por otros autores.

La enseñanza-aprendizaje del tiempo es compleja y en muchas ocasiones no forma parte de la metodología del aula, debido a que es un concepto abstracto y existe la idea preconcebida de que es asociado a la enseñanza de hechos históricos lejanos. Sin embargo, el tiempo tiene un significado más amplio que en función de la metodología aplicada y los objetivos fijados, permitirá alcanzar unos resultados diferentes.

Para alcanzar nuestro objetivo inicial realizaremos una investigación etnográfica en un aula de Educación infantil, donde pondremos en práctica actividades relativas a la temática del tiempo (asamblea, proyecto de la prehistoria y árbol genealógico), empleando para ello una metodología innovadora basada en rincones, proyectos de trabajo, siendo significativa y motivadora.

1. SUMMARY

The purpose of this work is to deepen the different ways of teaching time in a classroom of Early Childhood Education, taking into account the contributions and research carried out by other authors.

The teaching-learning of time is complex and often is not part of the classroom methodology, because it is an abstract concept and there is the preconceived idea that it is associated with the teaching of distant historical events. However, time has a broader meaning than depending on the methodology applied and the objectives set, it will allow achieving different results.

To achieve our initial objective, we will conduct an ethnographic research in a classroom for early childhood education where we will put into practice activities related to the theme of time (assembly, prehistory project and family tree), using an innovative methodology based on corners, projects of work, meaningful and motivating.

2. INTRODUCCIÓN

El tema seleccionado es la enseñanza del concepto de tiempo, concretamente en el periodo comprendido del segundo ciclo de Educación Infantil, siendo una temática tratada por diversos autores (Piaget, Aranda, Trepal...), de la cual existen numerosos debates y opiniones acerca de si es posible o no su enseñanza.

2.1 JUSTIFICACIÓN

He escogido el tema del tiempo en Educación Infantil como tema de investigación por las siguientes razones:

-Las ideas preconcebidas que existen acerca de las ciencias sociales, concretamente del tiempo, a consecuencia de las Teorías de Piaget que determinaron que los contenidos deben ser enseñados a partir de una edad concreta provocando que no tengamos en cuenta teorías posteriores, las cuales muestran perspectivas diferentes o contradictorias.

-La ignorancia que existe sobre la metodología y actividades referentes a la temática del tiempo en el aula que provoca que sea tratado en menor medida en la práctica y sea considerado menos relevante.

-La existencia permanente del tiempo en nuestra cotidianidad dentro y fuera del aula (rutinas ocasionales, cambios del entorno, etc.) que ocasiona que sea necesario incluirlo en los contenidos a tratar con los alumnos constantemente dentro de una metodología globalizadora e integral.

-La oportunidad que se me brinda para trabajar un tema complejo como es el tiempo para devolver a la Educación Infantil el reconocimiento que merece frente a la metodología tradicional.

2.2 OBJETIVOS DEL TRABAJO

Los objetivos que pretende lograr este trabajo de investigación son:

-Ofrecer instrumentos y recursos a los maestros de Educación Infantil, a los lectores y al elaborador del informe con la intención de trabajar correctamente el tema del tiempo en Educación Infantil.

-Fomentar la presencia de las ciencias sociales en el aula, como un rasgo novedoso frente a la metodología tradicional.

-Comprender más sobre la temática del tiempo recogiendo y comparando las diferentes menciones realizadas por los autores.

-Documentarnos de lo que otros autores aportaron sobre el tema con el fin de poner en práctica actividades referentes a conceptos temporales en un aula real.

3. METODOLOGÍA

3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

En el estudio llevado a cabo a continuación se recurrió a una investigación etnográfica de percepción cualitativa, propia del ámbito de las ciencias sociales, que hace referencia según Sandín (2003) tanto al método de investigación realizado para conocer las características de los participantes como al resultado final, manifestado en un documento etnográfico.

El método etnográfico surge como respuesta a la ausencia de subjetividad que contemplaba una investigación cuantitativa, permitiendo conocer el origen de las actuaciones de los implicados, las problemáticas que surgen en torno a ellos, junto con el entorno, ofreciendo una representación sobre la realidad (Encinas, 1994, 43-44).

Tras conocer ampliamente las labores, actitudes, conocimientos... de las personas involucradas en una investigación educativa (maestros, padres de los alumnos, etc.) y dar respuesta a los resultados obtenidos, se podrá conocer su estudio en profundidad (Encinas, 1994, 43-44).

La investigación etnográfica verdadera estudia un problema de la realidad compleja presente en un contexto que no está prefijado de antemano, a través de la comparación de los distintos componentes que lo constituyen de manera global u holística, que aisladamente no otorgan significado y permiten construir nuevas hipótesis, en función de la observación que se realiza (Martínez, 2005, 7-8).

El problema debe ser específico para enfocarnos en una sola área de estudio, lo que podría suponer dejar al margen otros temas relevantes para el investigador donde se debe evitar las opiniones preconcebidas previamente y basarse en demostraciones (Martínez, 2005, 7-8).

Otras características a destacar es la integración del investigador al contexto, objeto de estudio con la intención de examinar el entorno, el carácter extenso de las observaciones y la necesidad de meditar a consecuencia de estar relacionado con el objeto de estudio (Sandín, 2003).

Los estudios etnográficos, su objeto de interés, es un grupo reducido en un lugar determinado que constituirá una muestra de una población y es seleccionado por el investigador donde dicha muestra tendrá como finalidad la ampliación de la información, elaborar y establecer nuevas teorías de análisis, aunque esta debe elegirse en función de los principios que pretende el investigador (Encinas, 1994, 46-48).

Durante el estudio se van realizando deducciones durante todo el proceso, no únicamente en el resultado final y tratan de dar respuesta a los acontecimientos y diferentes uniones percibidas en el análisis de la investigación (Encinas, 1994, 46-48).

Se pueden distinguir las siguientes etapas en el estudio etnográfico según Álvarez:

-Acercamiento al objeto de estudio: Es un proceso complejo que requiere mantener una relación con las personas u organizaciones responsables donde existirá un choque de intereses y en la cual el investigador se adentrará a un lugar novedoso y desconocido.

-Trabajo de campo: esta fase también dificultosa y basada en la seguridad de los implicados al investigador, desarrollada en el lugar del estudio, se caracteriza por la selección de información de la investigación y su correspondiente comparación. En esta etapa se diferencian los siguientes instrumentos de recogida de datos:

-Observación participante: consiste en establecer una observación cercana a los sujetos de estudio y dar explicaciones a sus actuaciones, sin interferir en el proceso para no influenciar en el resultado (Álvarez, 2011, 271-276), complementándose en ocasiones con los datos cuantitativos, a pesar de que, en ocasiones, proporcionen diferentes puntos de vista (Encinas, 1994, 49).

Con esta técnica se enriquece enormemente la investigación al aportar información de los participantes y analizar sus actuaciones, permitiendo vincular y construir algo nuevo, aunque como aspecto negativo puede provocar la empatía sobre las diferentes visiones de los implicados, lo que puede afectar al estudio (Encinas, 1994, 46-48).

Además, en este proceso se utilizan diversas herramientas como diarios, videos, audios, etc., que mediante la anotación ofrecen posteriormente comportamientos objeto de crítica.

-Análisis de documentos: proceso a través del cual se estudian las diversas fuentes de información (audiciones, hojas, etc.,) ofrecidas por los participantes del entorno educativo o elaboradas por el propio investigador, proporcionando información amplia de análisis. En muchas ocasiones es recomendable evitar la lectura de documentos que pueden ofrecer una opinión idealizada para centrarse en la realidad con imágenes, intervenciones de los participantes.

-Análisis de datos: es una etapa laboriosa que supone examinar la totalidad de testimonios, derivado de diversos formatos donde se eliminarán aquellas referencias irrelevantes y seleccionaremos aquellas útiles para el estudio. En esta fase podemos distinguir varias subetapas:

-Introspección metódica de la información: El investigador comienza a deliberar entre lo experimentado y recolectado a lo largo del proceso.

Escoger, disminuir y estructurar datos: se toma decisiones sobre aquello que es importante para el estudio, eliminando aquello innecesario. Posteriormente, se estructura la información que se puede realizar de primera mano o mediante el uso de las nuevas tecnologías, aunque sin olvidar la importancia de dar sentido a aquello que manipulamos.

-Clasificar los datos: es un etapa compleja para el investigador que se basa en crear diferentes rangos o categorías, dividir la información en función de ellos, observar qué datos han sido desechados y volver a repensar el análisis, aunque se reelabora continuamente si una nueva información provoca cambiarla.

Esta etapa, como menciona Encinas, no es consecutiva de la anterior sino paralela y donde herramientas como la teorización son fundamentales, permitiendo confrontar información, emplear vivencias anteriores y solucionar interrogantes con la finalidad de ordenar y secuenciar el conocimiento adquirido (Encinas, 1994, 51).

-Redacción del documento etnográfico: Tras pensar, releer y proporcionar significado a la información comenzará la redacción del informe que supone ordenar, elaborar bocetos, etc., siempre teniendo en cuenta que sea comprensible para una persona ajena al estudio. No es un desarrollo automático, sino subjetivo y flexible donde supone un tiempo considerable de dedicación que muchas veces es afectado por el tiempo requerido para su entrega (Álvarez, 2011, 271-276).

3.2 METODOLOGÍA UTILIZADA

Por tanto, tras conocer las características fundamentales de la investigación etnográfica debemos reseñar que se ha llevado a cabo una micro-investigación en un centro de Almería donde su selección se realizó al azar durante el periodo del Practicum III mediante el Vicedecanato del departamento de Ciencias de la Educación, debido a que se tenían que escoger tres zonas, sin duplicar la misma selección del año anterior.

De este modo, finalmente, al sujeto investigador se le adjudicó el centro CEIP Santa Isabel, concretamente una clase de tres años perteneciente al segundo ciclo de infantil, con un total de 24 alumnos con diferentes cualidades y características evolutivas, a pesar de que la gran mayoría tiene el mismo rango de edad.

Durante la investigación, como técnica, se escogió el análisis de documentos variados presentes en el marco teórico y la observación participante mediante la cual el investigador intervenía en actividades del centro, donde se anotaba si existía algún vínculo con el tema fundamental que se está investigando, junto con el diario de clase que se realizaba un seguimiento continuo del alumnado y se incluían aspectos relevantes que ocurrieron durante el proceso.

La metodología que se empleaba en el aula se basaba en libros de textos, sobretodo fichas, junto con trabajos por proyectos que tenían menos presencia y no tuvieron lugar durante el periodo de prácticas. Tampoco existían salidas fuera del centro y la vinculación con el tiempo cronológico e histórico eran indirectas, mediante carteles en el aula (estaciones del año), una decoración con flores y hojas referenciando a la primavera y al otoño y festividades varias donde se celebraban, con actividades diversas, para conmemorar dicho día.

Por tanto, tras conocer las peculiaridades del foco relevante de estudio se propondrá una serie de actividades y recursos para conocer la reacción y resultados de los participantes, comprobando si es posible la enseñanza del tiempo histórico, cronológico y familiar en la etapa de Ed. Infantil, contrastándolo con el análisis de textos como instrumento de comparación, junto con los anteriores mencionados. Además, durante la asamblea como aspecto cotidiano y cercano al tiempo presente, se utilizaban los cuentos para observar si reconocen conceptos temporales sencillos (Ej: antes o después de una escena del relato).

Estas actividades seguirán una metodología globalizadora al estar vinculados contenidos transversales referentes al área de matemáticas, lenguaje, educación artística... donde el alumno potenciará diferentes habilidades al realizar las tareas encomendadas.

También se procurará potenciar un aprendizaje significativo en el que relacionen sus experiencias previas con los nuevos contenidos presentados con la intención de que

construyan su propio conocimiento, siendo actividades que estimulen su atención y sean cercanas a su vida cotidiana, siendo una metodología activa sobre todo en lo referente al proyecto de la prehistoria donde el maestro se convertirá en guía de su aprendizaje y el alumno en investigador.

La grafo-motricidad será un principio básico en la realización de las diferentes tareas que permitirá adquirir un mejor manejo de los dedos y manos, un aspecto presente en el aula diariamente que aún no se encuentra definida en esta etapa de 3 años de edad.

Por último, se trabajará por proyectos en referencia al tiempo histórico (prehistoria) con la intención de conocer el conocimiento previo de los alumnos, lograr una mayor motivación, donde existirá un tema común que girará, todas las actividades, permitiendo ser más notable la globalidad de contenidos.

Este proyecto seguirá como método de trabajo *los rincones* que fomenta que los materiales serán compartidos por todos, existiendo interés acerca de las diferentes tareas para llevar a cabo cada grupo y ciertos rasgos de autonomía, aunque menores, debido a la ausencia constante diaria de los rincones en el aula como método de trabajo, objeto de aprendizaje.

También potencia la comunicación verbal entre los compañeros debido a la actividad de lo que están realizando él y los demás, estimulando el juego, así como la creatividad e inventiva y los contenidos espacio-temporales debido a la posibilidad de rotar, siendo capaz de identificar qué ocurre anteriormente y posteriormente.

4. MARCO TEORICO

4.1 DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL TIEMPO

El tiempo es un término complejo para existir una definición exacta sobre su significado, aunque lo asimilamos como parte de nuestra cotidianeidad y es formado por nuestro pensamiento, es decir es necesario estudiarlo para poder comprenderlo, de ahí la importancia de acercarnos inicialmente a un concepto sencillo de tiempo.

Como dice Rivero, inicialmente la elaboración de dicho concepto es originado por las experiencias y el resultado de las mismas, cuyas diferentes alternativas permite captar los periodos temporales que son cambiantes, no estáticos, acercándonos en las primeras edades a los cambios producidos por el entorno, frecuentemente: estaciones del año, duración de la noche y el día (Rivero, 2011, 49-53).

Asimismo, dicho término es elaborado por las personas tras analizar el entorno y al introducir la presencia del número que es percibido por los diferentes grupos humanos de modo diferenciado: sociedades donde el futuro está relacionado con hechos espirituales, mientras que en otras zonas conservaban y median el paso del tiempo con ayudas de calendarios... (Aranda, 2016).

Rivero menciona varios autores que muestran su perspectiva y aportaciones hacia el tiempo, comenzando por Aristóteles que consideraba que el tiempo es sinónimo de desplazamiento y una magnitud que se podía cuantificar, que está ligada a los cambios espaciales, mientras Platón afirmaba que el tiempo se construye en nosotros mismos. Además la filosofía griega aportó el concepto de tiempo civil, el que viene meditado mediante un anuario que permite controlar las tareas habituales.

Posteriormente, Newton introdujo la idea de que el tiempo es definido vinculándose a la longitud del mismo por lo que siempre se puede cuantificar cuando comparamos dos circunstancias que son invariables independientemente de la persona e influencias exteriores que reciba.

Así mismo Kant, vinculó el concepto de temporalidad con la enseñanza de las personas, afirmando que la idea de tiempo surge gracias a la presencia de patrones estáticos que aparecen previamente en nuestro pensamiento, cambiando en función de nuestras vivencias, nueva información presentada, etc. (Rivero, 2011, 49-53).

Por tanto, el tiempo se caracteriza por no ser independiente del espacio, tal y como mencionó Aristóteles y Einstein, estando presente aún esta idea en la actualidad. También es inalterable, lo que supone un cuestionamiento sobre si debe ser aceptado como parte de la ciencia, limitado debido a la relación existente entre la persona y aquello que estudia que origina una gran subjetividad, cuya complejidad es aún mayor si tenemos en cuenta la diversidad de tiempos existentes en función de la perspectiva a analizar (Pagés, 1999, 201-202).

Igualmente es relevante mencionar que la percepción del tiempo del ser humano se puede dividir en varias etapas. Según Pagés hay tres:

-Pasado: se compone del recuerdo de aquello que vivimos en el pasado. De esta manera la memoria histórica abarca las características de las poblaciones pasadas y del sentido que damos de ellas en la actualidad.

-Presente: se sitúa en medio del pasado y del futuro, relegando su estudio a menor importancia pero es fundamental para el aprendizaje de la historia, si partimos de las experiencias e historias pasadas del alumno/a.

-Futuro: las teorías frente a él han cobrado importancia, distinguiendo aquellas referentes a la vida después de la muerte o la afirmación de la existencia de un apocalipsis, la invención de mundos ideales y la dedicada a investigar los orígenes en el avance de nuestra sociedad en varios ámbitos que permite evitar las circunstancias futuras perjudiciales, destacando su valor en el ámbito científico (Pagés, 1999, 200-201).

4.2 COMPRENSIÓN DEL TIEMPO

Recordando la idea que mencionamos previamente de que el tiempo depende del espacio, debemos procurar introducir al niño en el entorno inmediato, analizándolo (Aranda, 2016) a consecuencia de la complejidad del mismo, impidiendo el acceso inmediatamente al no poder tocarlo (Pozo, 1985).

Las nociones temporales como mencionó Piaget dependen del propio niño, de su modo de comprender el tiempo (egocentrismo), siendo la adquisición de conceptos subjetivos en un inicio, pero objetivos posteriormente, al relacionar acontecimientos en un momento determinado, estableciendo costumbres diarias repetitivamente (Tonda, 2001, 192-197).

También es relevante señalar que, para comprender el tiempo, el niño/a va a depender de la evolución psicológica y de sus vivencias, junto con las costumbres inculcadas en su ambiente (Aranda 2016, 147-155).

Para una mayor comprensión del concepto temporal a continuación se profundizará en la teoría clásica de Piaget, en la cual Aranda hace hincapié debido a que se ha generalizado la idea de que el niño/a no está preparado para comprender el tiempo hasta una edad determinada pero estas teorías deben ser tomadas en cuenta como punto de partida para la enseñanza del tiempo (Tonda, 2001, 192-197).

4.2.1 Tipos de tiempo

A) TEORIA CLASICA (PIAGET)

Piaget en sus aportaciones sostiene que se debe partir de las experiencias personales con la finalidad de adquirir conceptos más complejos que se desarrollan a una edad superior (11 años en adelante), pudiendo distinguir las siguientes etapas en la elaboración de tiempo, profundizadas por Rivero:

Tiempo vivido o personal

En esta primera etapa la vinculación con el espacio es fundamental, surgiendo a consecuencia de la práctica con el contacto de las nuevas experiencias que el niño/a adquiere de manera no sistemática y alterada, categorizándose como la primera etapa en la adquisición del concepto.

Sin embargo, esta idea inicial se va alterando, permitiendo que el tiempo se vaya estructurando en función de lo que vaya viviendo el niño/a. De ahí la importancia de que la enseñanza del tiempo forme parte de aspectos de la cotidianidad del niño/a (funcionamiento de la estructura corporal, momentos de alimentarnos – tiempos de comida-desayuno-cena...).

Mediante la insistencia, el niño va observando la cantidad de veces que se repiten diversos acontecimientos, catalogándolos en función de la constancia de los mismos: a menudo, poco frecuente, o formen parte de sus costumbres habituales.

Es importante que exista una evolución en el concepto al vincular el tiempo propio del niño/a en otras circunstancias ajenas que son realizadas por otros sujetos cercanos, atendiendo a lo que hay en nuestro alrededor proporcionándole cuentos o actividades que le permitan analizarlo y modificarlo.

Tiempo Percibido

En esta etapa debe existir la vinculación con el espacio que es aprendido y adquirido previamente antes que el tiempo. Con el objeto de volver a enseñarlo se realizará una

representación o se visualizará por medio de un reloj o cualquier otro instrumento que permita calcularlo.

La música también resulta útil para la comprensión del tiempo, señalando el ritmo que permite conocer lo que es semejante en las diferentes resonancias a través de la reproducción continua y la división de los diferentes sonidos. Por ejemplo, mediante la repetición de la noche y del día, el niño/a va identificando que el tiempo está ordenado en ritmos que son permanentes.

En un primer momento adquirimos ritmos propios, a consecuencia de realizar, con una constancia, una actividad o comportamiento, para más tarde adquirir unos conceptos más complejos, en la cual los niños/as sitúen hechos en función del tiempo en el que se realizó.

De este modo, tomando como punto de inicio, hechos, hábitos del niño/a, desplazamientos continuos (latido del corazón, movimiento de la luna...) o elementos temporales constituyentes en nuestra vida (calendario, reloj...) que son relevantes para los alumnos, el niño irá estructurando su concepto de tiempo (Rivero, 2011, 54-57).

Por tanto, tal y como mencionó Aranda, a través del tiempo percibido los niños son capaces de adquirir nociones temporales, gracias a sus experiencias diarias, adquiriendo el orden de acontecimientos, percepción de hechos que ocurren al mismo tiempo, cantidad de veces que ocurre una acción, etc., (Tonda, 2001, 192-197) pero todas estos conocimientos son adquiridos mediante la interacción con otros sujetos tras la presencia diaria de calendarios u otros utensilios de cuantificación del tiempo (Aranda, 2016, 147 a 155).

Tiempo concebido

Hace referencia a las vivencias del alumno que van más allá de lo concreto, siendo un conocimiento más complejo y abstracto, presente en niños a partir de los 12 años. Sin embargo, no se debe olvidar que el docente debe producir aprendizajes relevantes para el alumno, no memorístico, por lo que deben estar siempre vinculados a sus experiencias personales.

B) TEORIAS MÁS ACTUALES

Con la intención de comprender los diversos grupos humanos el sentido del tiempo, en función de vivencias globales, diversos autores mencionan la distinción entre:

Tiempo cronológico

La cuantía del desplazamiento que está ligada al contexto o costumbres que puede ser enseñado al alumno dándole a conocer los cambios que se han producido a lo largo de la historia en la medición del tiempo y el origen de los meses, calendario... aunque diversos estudios manifiestan que al final de la enseñanza de la escuela obligatoria no han sido adquiridos debido a que por sí sola, la cronología no nos aporta información relevante si no se vincula con el entendimiento de acontecimientos históricos.

El tiempo cronológico surgió gracias a la existencia previa del tiempo histórico, es decir a un requisito fundamental para resolver los problemas y los pensamientos que aparecieron en las sociedades posteriores, pero ¿cómo apareció el tiempo cronológico?

Primeramente, en la prehistoria los grupos humanos manifestaron inquietudes sobre la posibilidad de predecir acontecimientos naturales del entorno (Ej.: ¿Cuándo sería el mejor momento para cultivar?, ¿Cuál será la ocasión idónea para refugiarse del frío...?) desencadenando la fijación sobre el cielo de aquellos cuerpos celestes más notorios: la luna y el sol que es base fundamental de los calendarios recientes (Trepát, 1998, 26-25).

De esta forma se conformaría el día y la noche y posteriormente el concepto de año que se debe a la observación de la trayectoria solar, mientras el concepto de mes se construyó por los desplazamientos lunares, dando lugar más tarde al concepto de año que fue tomado del antiguo imperio romano pero sufrió diversos cambios hasta alcanzar los 12 meses actuales (Trepát, 1998, 27-28).

Tiempo histórico

Anteriormente, se le otorgaba únicamente importancia al tiempo cronológico que estaba determinado por acontecimientos importantes de personas destacadas en su época, mientras que el tiempo histórico hace referencia a la coexistencia de alteraciones o cambios dentro de un momento determinado de la historia, siendo distinto en función de los lugares. Los alumnos/as deben desarrollar una mayor capacidad de comprensión para adquirirlo.

Para poder comprender el tiempo histórico es necesario que el alumno/a conozca una serie de nociones proporcionadas por Pozo (1985):

-Cronología: los acontecimientos históricos deben tener relación unos con otros pudiendo distinguir entre la extensión de los hechos históricos, las secuencias del tiempo y los eventos y dimensiones del tiempo. Anteriormente a los 10 años consideran las fechas más elevadas las correctas y a través de ella los alumnos distinguen el comienzo y desenlace de un relato, ordenan los hechos gradualmente, emplean líneas temporales relacionadas con sus vivencias, el empleo de verbos en pasado, presente y futuro...

-Causalidad: relaciona un hecho con el origen de éste, dando lugar que exista una mayor separación o menor entre la causa y el efecto, así como provocar que encontremos uno o varios efectos desencadenantes en función del suceso al que nos refiramos. En las primeras edades (3-4 años) son capaces de representar y comprender la causa y efecto cuando existe un tiempo cercano entre ambos, provocando problemas para entender hechos de siglos pasados, si no son vinculados a sus experiencias personales, ya que todo se construye en función de sus conocimientos previos.

También los alumnos/as tienen problemas para entender que los acontecimientos históricos pueden tener varios orígenes y resultados desencadenantes (Ej: pensar que la desaparición del medio ambiente es consecuencia únicamente del cambio climático).

Otra perspectiva aportada por el autor Liceras, menciona que el origen de la dificultad de la causalidad reside en la facilidad que dispone el alumno/a en acceder a la información (Ej. acceso a internet) provocando que no exista cuestionamiento de porqué ocurren los acontecimientos a nuestro alrededor, recalando que tampoco son capaces de relacionar premio con empeño debido a que el alumno/a se le otorga todo fácilmente (Liceras, 2000, 88)

-Continuidad: Es un término general para referirse al presente, pasado y futuro donde se conoce la singularidad de cada etapa temporal, distinguiendo hechos que se producen a la vez o que se producen en diferentes momentos. Hay que evitar la percepción errónea de que el cambio es avance y estabilidad no, así como comprender que dentro del mundo y en épocas diferentes o actuales existen poblaciones más evolucionadas que otras.

Otra equivocación común en el concepto es subestimar la importancia de una era a otra, a consecuencia de existir unos mayores números de acontecimientos relevantes en una frente a otra (Ej. En la actualidad percibimos cambios continuos abundantes que nos hacen creer la mayor velocidad del tiempo) (Pozo, 1985, 14 a 26).

-Términos referidos al tiempo: los niños de seis años en adelante emplean conceptos referidos a su cotidianidad pero más adelante son capaces de manejar vocabulario alejado de su vida personal. Sin embargo, el proceso de que forme parte de su vocabulario común es complejo, es decir mantienen dificultades de relacionar acontecimientos adecuadamente con su terminología correcta. En consecuencia para mejorar su uso el maestro debe proporcionar tareas diversas de ellos (López y Llull, 2017, 76).

Además, de adquirir las nociones mencionadas el alumno muestra dificultades según Licerias en desarrollar los distintos conceptos relacionados con el tiempo.

-La Empatía, que es una habilidad indispensable en los conocimientos relativos al área de las ciencias sociales, debe estar muy presente en cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje. La capacidad de comprender la vida de personas pertenecientes al pasado, constituye un ejercicio mental en el cual la persona debe entender la mentalidad y actuaciones de los sujetos de aquella época, provocando que no exista alejamiento entre el presente y pasado, alejándose de posibles suposiciones acerca de aquello que tratamos de estudiar.

Adquirir dicho concepto es complejo debido a que se encuentra alejado de su realidad cercana y los alumnos tienen las ideas preconcebidas sobre la época que tratamos de investigar, siendo un tema alejado de sus intereses porque sus preocupaciones giran en torno al presente.

-Los hechos reales con las interpretaciones que se han realizado, requieren meditar, valorar y establecer consecuencias, un razonamiento que su aparición es más tardía en el área de las ciencias sociales, sobretodo en niños con déficit de atención, siendo menores las ocasiones que establecen preguntas y verifican si son correctas.

Además, la escuela en los procesos de escoger aquellos conocimientos relevantes omite unos contenidos para dar prioridad a otros, lo que provoca que se prescindan de información relevante al respecto (Ej: la vida de los hombres sobre las mujeres, de los personajes relevantes sobre las personas de poco estatus social, etc.)

La relatividad de la interpretación del tiempo histórico, que es comprender que la verdad no es universal, sino que existen diferentes puntos de vista debido a la dificultad de comprender que un hecho puede tener varias causas y consecuencias, siendo incapaces de cambiar sus creencias.

Para lograr cambiar la perspectiva del alumnado es necesario analizar informaciones diferentes y construir razones que afirmen hechos contrarios con la intención de comprender perspectivas de otros sujetos, es decir, debemos tratar de crear sujetos críticos que cuestionen la información y establezcan preguntas que puedan ser verificadas (Liceiras, 2000, 88-91).

Otras teorías posteriores del tiempo cronológico e histórico, respaldan que la incapacidad de la enseñanza del tiempo cronológico, no depende tanto de la edad sino de la metodología utilizada, aportando que su enseñanza es posible durante las primeras edades si se enfoca adecuadamente, permitiendo enriquecer nuestro lenguaje al ser capaces de contar las experiencias temporales con más precisión, que se irán perfeccionando a lo largo de nuestra vida (Díaz, 2015, pág. 49-50).

Durante los años 80 Antonio Calvani apoya dicha teoría (basándose en las investigaciones de Ahn L. Brown y L. Stein) al afirmar que es posible a la edad de 3 a 6 años entender conceptos temporales y a partir de los 5 años en adelante, los sujetos son capaces de aprender historia, frente a las teorías de Piaget, que lo cuestionan (Alcázar, 2004, 250).

Trepát (1998) también afirma la capacidad que tienen los sujetos de entender el tiempo en edades tempranas proponiendo una división del entendimiento del tiempo en las siguientes categorías:

-Previamente a los 2 años: perciben el tiempo a través de ritmos cotidianos, utilizan los términos referidos al presente inmediato (“hoy”, “ahora”...), presencia del tiempo vivido cercano a sus experiencias más recientes, pero en relación a un objetivo sobre algo determinado...

De los 2 a 3 años: entienden terminología temporal si hace referencia a las vivencias con su familia, deducen la idea de pasado, presente y futuro de distancia corta....

De los 3 a 4 años: los sujetos utilizan conceptos como “semana” o “año” pero carecen de comprensión, emplean bien términos del presente, pasado y futuro pero no conocen demasiada terminología para indicarlos ni capacidad de dar golpes con la mano para seguir ritmos.

De los 4 a 5 años: perciben su edad, identifican, sin dificultades, términos como “mañana” y “tarde”, así como “antes” y “después” y tienen capacidad para resolver problemas sencillos relacionados con el tiempo.

De los 5 a 6 años poseen mayor apego en la comprensión del tiempo, estableciendo interrogantes sobre qué ocurrirá en su futuro cercano, deducen que existe un tiempo anterior a su existencia, mayor incremento del recuerdo para conocer qué realizaron en días anteriores...

Gracias a estas investigaciones actualmente no existe cuestionamiento sobre si es posible la enseñanza del tiempo, si está regido por la edad y las vivencias de cada individuo, de ahí la importancia de conocer nuestro contexto con la intención de percibir el origen del tiempo y construir el tiempo cronológico e histórico (Alcázar, 2004, 251).

Por otro lado, otros conceptos de gran relevancia y necesarios en el aprendizaje del tiempo son la duración, que permite dividir dos periodos de tiempo respecto al espacio

existente y la velocidad, que es percibida como despacio y veloz por los niños/as intuitivamente, pero para adquirirla correctamente se hace uso de instrumentos de medida, vinculándolo con el espacio y tiempo (Tonda, 2001, 192-197).

4.3. ¿COMO ENSEÑAR EL TIEMPO?

Cuando se comienza la enseñanza-aprendizaje del tiempo, concretamente del tiempo histórico y cronológico, resulta necesario tener en cuenta, sobre todo, la adquisición de conceptos temporales y la edad o habilidades de que disponen los niños/as a partir de una edad determinada, con la intención de realizar una adecuada intervención didáctica (objetivos, contenidos, evaluación...).

De esta manera para ayudar al niño a comprender el tiempo, debemos vincular o unir sus ideas previas con los nuevos conceptos temporales, es decir deben existir conexiones entre la comprensión temporal del niño/a en relación con su entorno y los elementos que lo componen, así como ampliar su visión con nuevas experiencias (Tonda, 2001, 192-197).

Con objeto de lograr un mayor conocimiento de conceptos temporales debemos procurar que el niño conozca su tiempo propio mediante sucesión constante de hechos, situarse en el tiempo (¿qué ocurrió en un periodo previo y posterior?), a través de la organización de los mismos, conocimiento de los conceptos de simultaneidad y sucesión y conceptos temporales, donde el uso del reloj como instrumento será primordial (Tonda, 2001, 192 a 197).

Es por ello que para inducir el tiempo en clase se debe partir de elementos temporales ligados a la vida cotidiana (¿Qué ropa llevamos hoy?, ¿En qué día de la semana estamos?...), donde las secuencias repetitivas y el tiempo social tienen un papel fundamental, que permiten introducir conceptos más complejos como la secuencialidad de acontecimientos, tiempo que duran los mismos, etc.

A través de estas actividades, el alumno va construyendo y elaborando, a lo largo de la escolaridad, su propio concepto de tiempo que, a pesar de ser en un inicio mecánico y repetitivo, no se debe olvidar la relevancia de introducirlo significativamente en su aprendizaje.

También se ha propuesto la idea de que se incremente el tiempo de aprendizaje para mejorar los conceptos temporales y ser capaz de verbalizarlos. En cada uno de estos mapas podemos distinguir las marcas (circunstancias a tomar en cuenta en su elaboración, (recorrido entre dos hechos, como por ejemplo del periodo escolar hasta las vacaciones) y configuraciones (añade los recorridos anteriores a un esquema) (Aranda 2016, 147-155).

Cabe destacar tareas referentes a calendarios, narraciones que permiten introducir la cronología, introducción de vocabulario, junto con las referidas a la indagación de historia pasada del alumnado que permite conocer más sobre la propia persona y los demás (Aranda 2016, 147-155).

Otra estrategia que se puede implementar en el aprendizaje del tiempo propuesta por Reyes consiste en introducir materiales que invocan al niño a su pasado (Ej.: regalo de cumpleaños, ropa de bebé...), rodeados de carga emocional que puede situarse en un

momento determinado en el tiempo donde la observación y reflexión irán de la mano. (Reyes, 2006, 111-117).

Mediante el inicio de este tipo de estrategias logramos que el alumno/a potencie sus vivencias, reconozca alteraciones que supone vivir en una sociedad regida por los cambios espacio-temporales.

Es importante en el conocimiento de nuestra historia personal indagar la historia familiar como citó anteriormente Aranda, que permite vincular hechos anteriores con la situación temporal en la que se encuentra el niño/a, donde personas de diferentes edades están relacionadas por un hecho común: vínculos familiares.

Mediante indagaciones que hace el niño/a a sus familiares cercanos sobre imágenes pasadas y narraciones sobre vivencias del pasado, el sujeto identifica la importancia de su pasado que se convierte en un aspecto cercano a su vida, en la cual asocia el espacio con el tiempo, reconoce el parentesco familiar e identifica el papel de sus miembros familiares. De ahí, la relevancia de realizar diálogos con la familia, árbol genealógico, etc.

Tras ser capaces de situarse en el tiempo y conocer más sobre nuestra historia debemos ir más allá de nuestro ámbito familiar con objeto de conocer aquello que nos rodea, estudiando sociedades y su entorno, donde se establecerá un análisis sobre objetos creados en diferentes líneas temporales pero situados en el mismo espacio para reconocer qué cambios ha producido el paso del tiempo (Ej: edificios, monumentos, etc.) en nuestra ciudad.

También, debemos utilizar como recurso didáctico la presencia de eventos importantes en nuestra cultura (Día de Andalucía, Navidad...) Esto supone una unión relevante para unir el presente próximo con el pasado de la sociedad cuyos acontecimientos están presentes mediante recordatorios hacia el pasado, signos, canciones, etc.

Estas festividades deben suponer una integración entre todos los individuos y no una separación sobre aquellos de diferente raza, sexo o cultura, donde la tolerancia es fundamental (Reyes, 2006, 111-117).

4.3.1 Literatura y el tiempo

En la infancia, en un mundo rodeado por la inocencia, donde existe una mayor incomprensión de la realidad es fundamental introducir en las primeras edades cuentos, relatos o álbumes ilustrados que permiten realizar un juego en el niño/a, una comunicación entre lo que observa (imágenes) y lo que lee o escucha cuando aún no son capaces de adquirir la capacidad lectora de un adulto (Fuster y Molina. 2016, 676).

Mediante la literatura, el alumnado aprende nuevas palabras, enriquece su vocabulario y adquiere un lenguaje más complejo, estableciendo un vínculo con el lector que le permite razonar y aumentar su capacidad de atención que será reflejado con un mayor desenvolvimiento en la vida cotidiana. (Noron, 2010, 3).

También, el niño/a se identifica con los diferentes personajes ejemplificados en él, siendo en su mayoría niños o animales que otorgan claves sobre cómo actuar ante la sociedad y le ayudarán a formar su personalidad, siendo capaz de identificar los sentimientos amplios que puede vivir (Noron, 2010, 3-4).

Con la literatura, el alumno es capaz de valorar cómo afrontan los personajes los diferentes escenarios, ante una escena de enfrentamiento y cómo estos se relacionan con su presente, con sus vivencias (tiempo vivido), siendo partícipe fundamental de las diferentes aventuras al inundarse de la esencia literaria (Noron, 2010, 4).

El humor permite evitar una circunstancia molesta y cambiar la visión del sujeto, siendo por tanto otro elemento más presente en la literatura que permite acercarnos con más facilidad a ella, estableciendo una mayor capacidad de análisis, siendo recomendable cuando enseñamos la complejidad del concepto de la temporalidad (Noron, 2010, 2).

Utilizando la literatura infantil vinculada con el tiempo mediante narraciones históricas se facilitará la enseñanza del tiempo, al ser capaces los alumnos/as de situarse en un contexto temporal determinado, aprendiendo vivencias lejanas a su realidad cercana (costumbres, objetos de época...) (Miralles y Rivero, 2012, 85).

Mediante esta estrategia haremos alusión a la imaginación y a la creatividad de los niños al crear situaciones ficticias pero que tendrán rasgos de una época concreta que puede verse manifestada también en leyendas, fabulas, etc., en la cual sería interesante vincularla con obras de arte donde los alumnos distinguieran rasgos procedentes del tiempo pasado (Miralles y Rivero, 2012, 85).

Como dijo Rivero, también es relevante en el relato introducir preguntas o problemáticas sobre qué situaciones ocurrieron previa y posteriormente, así como introducir dibujos relativos al cuento donde el alumno/a deba ordenarlos en función de la secuencia temporal ocurrida, que varía en función del cuento, no siendo superior a cuatro imágenes (Rivero, 2011, 63).

4.4 FOMACIÓN DEL MAESTRO EN CIENCIAS SOCIALES

La etapa de la Educación Infantil tiene una trayectoria compleja hasta ser considerada como parte esencial en el aprendizaje del alumnado, aunque no obligatoria, frente a la educación primaria, pero actualmente es sujeto fundamental de estudio e investigaciones (Reyes, 2006, 111).

La formación del maestro en la didáctica de las ciencias sociales debe cumplir con un mejor desempeño de su profesión para mejorar la enseñanza hacia el alumnado, pero esta debe ir enfocada a la adaptación en función del contexto, que puede ser variable en el futuro dando lugar a circunstancias dificultosas y nuevas (Trigueros, Molina y Sánchez, 2010, 560).

Es importante que para una mejor enseñanza evitemos el método tradicional de enseñanza basado en orientación práctica irreflexiva donde la rutina y la falta de comunicación con los demás compañeros está presente (Tonda, 2001, 43-67).

Además, es relevante que exista una preparación constante del maestro/a con objeto de mejorar su práctica docente mediante el uso de las TIC, (Tecnologías de la Información y Comunicación) y actividades innovadoras en el aula que permitan hacer frente a una sociedad de cambios temporales mediante el entendimiento de numerosas fuentes, comprensión de conceptos temporales y ser capaz de interpretar hechos históricos (Moro, 2017, 7-14).

Las TIC son una muestra de la sociedad actual, un nuevo enfoque que ofrece un saber global que no es exclusivo del docente y su integración permite mejorar las estrategias educativas pero éstas deben ir vinculadas a un docente competente que sea capaz de conocer su uso correcto, seleccionar fuentes adecuadas, adoptar actitudes favorables... (Trigueros et al., 2010, 554).

Es importante que los cursos de formación referentes a las TIC., en el aula sean prolongados, donde se potencie su correcta inclusión en los contenidos del currículo frente al empleo cotidiano que se realiza del mismo (Ej: programas de exploraciones a museos, creación de árboles genealógicos...) (Trigueros et al., 2010, 555).

Igualmente, es relevante indicar que la formación permanente debe ser según Trigueros moldeable, “adaptable”, instantánea (dar solución a los problemas no resueltos en la formación básica), vinculada a la práctica, opcional y ofrecida por varios organismos pero para que sea posible el maestro/a debe modificar su rol tradicional, introducir un nuevo método de enseñanza, como se citó anteriormente, de modo que si todos los integrantes del centro educativo siguen el mismo camino serán capaces de lograr incrementar nuevas metodologías como son las TICs., en el aula (Trigueros et al., 2010, 563).

Además, señala, dentro del currículo de Infantil, cómo el área del Conocimiento del Entorno sería un área destinada a las ciencias sociales pero donde la ausencia de las nuevas tecnologías se da en ocasiones. Sin embargo, si son empleadas como método de enseñanza por el profesorado frente al área de Lenguaje donde la comunicación y enseñanza de las nuevas tecnologías sí están presentes en el currículo para su correcta enseñanza, también deberían todas ellas integrarse en su totalidad en el aprendizaje, teniendo en cuenta el principio de globalidad de dicha etapa. (Trigueros et al., 2010, 556).

Por otro lado, como profesionales en el campo educativo debemos potenciar la reflexión, herramienta clave para proporcionar una enseñanza constructiva y accesible a otras perspectivas, junto con la introducción de valores, sin enfocarnos únicamente en la adquisición de vocabulario (Tonda, 2001, 43 a 67).

Así mismo, la materia referida al conocimiento del entorno como se mencionó previamente, pertenece al área de ciencias sociales por lo que debemos estar formados para su enseñanza con el objetivo de que el alumno/a observe su entorno y quiera participar en él (Tonda, 2001, 43-67).

Por tanto, dichos contenidos deben acercarse a la apreciación integral de la realidad, junto con las vivencias del alumno/a. Sin embargo, en muchas ocasiones son transmitidos únicamente por medio de libros que no reflejan las dificultades presentes en la realidad pero el verdadero conocimiento escolar no debe ser un reflejo de costumbres dominantes, ni una reducción del saber, sino que debe construirse por medio del saber previo del alumno, preocupaciones colectivas, etc. (Tonda, 2001, 43-67).

El docente para elaborar dicho conocimiento no debe aislarse con lo que ha aprendido únicamente, sino que debe modificarse (Transposición didáctica) a un saber más especializado, construido con el saber de las ciencias sociales, el entorno, el organismo escolar y la organización educativa (Tonda, 2001, 43-67).

De este modo, para lograr una correcta formación debe existir un vínculo entre aquello que aprendemos fuera del centro, como dentro del ámbito escolar por medio de aprendizajes colectivos, compartir información entre maestros/as, etc., que permita aumentar las experiencias e incentiven a los maestros a mejorar su metodología. (Moreno, 2017, 7-14).

Con objeto de que el maestro/a se prepare adecuadamente desde la perspectiva de las ciencias sociales deben (Tonda, 2001, 43-67):

- Seleccionar y emplear correctamente sus saberes en relación a las ciencias sociales.

- Estar calificados para alcanzar nuevos contenidos valiosos para su docencia y preparados para cambiar nuestra metodología, pensamiento, etc.

- Disposición de modificar sus nuevos conocimientos en saberes que se pueden aplicar en su profesión.

Esta formación debe ir acompañada de la investigación que es insuficiente en el área de la Educación Infantil pero necesaria para enriquecer nuestro aprendizaje en las ciencias sociales y debe estar ligada a la práctica del aula, estableciendo fines de larga duración, donde la colaboración de los docentes es fundamental, permitiendo desarrollar nuestro pensamiento cambiante (Tonda, 2001, 43-67).

Igualmente, también se resalta la importancia de proporcionar vías de aprendizaje al alumnado donde es fundamental la existencia de una reflexión acerca de lo que se conoce y la posibilidad de ampliar saberes, junto con la habilidad de mejorar su labor docente (Tonda, 2001, 43-67).

Por otro lado, en referencia a la temática del tiempo y en la enseñanza de la historia, concretamente, se ha transmitido de manera memorística, sin fomentar el conocimiento permanente y verdadero, por lo que los alumnos/as escasamente hacen un uso correcto de los conceptos temporales, a consecuencia del empleo de los textos proporcionados por las editoriales y no enfocarse en conflictos actuales. (Moreno, 2017, 7-14).

El maestro no está especializado en historia ni es conocedor de la importancia del tiempo, de ahí la relevancia de que reflexione sobre sus prácticas, realice cursos de preparación con objeto de evitar que su escasez de conocimientos prive a los alumnos/as de una buena enseñanza (Moreno, 2017, 7- 14).

Frente a esta situación, el maestro debe buscar referencias adecuadas que sean eficientes y razonar el porqué un método es mejor frente a otro, evitando organizar las actividades basándose únicamente en contenidos, sino que debe profundizar más en el significado del tiempo, enfocándose tanto en el tiempo histórico como cronológico (Moreno, 2017, 7-14).

Sin embargo, no se debe olvidar la importancia de trabajar problemáticas reales actuales, a pesar de que muchos maestros le dan únicamente importancia al tiempo cronológico frente al histórico, así como ser conscientes de que la historia es sujeto de la construcción de hechos y por tanto no está definida (Almagro, Baeza, Méndez, Miralles y Pérez, 2006, 91):

De este modo, para introducir la historia en infantil y primaria el maestro debe convertirse en contador de cuentos donde siga una organización previa que se simplifica en los siguientes apartados (Almagro., et al. 2006, 91):

- Identificar que el tópico es relevante desde la perspectiva del niño.
- Búsqueda de parejas contradictorias, evitando el establecimiento de ideas previas inamovibles (Ej: vida/muerte).
- Reflejar la información en modo de relato.
- Desenlace del problema en función de las parejas contradictorias seleccionadas.
- Evaluar aquello que han entendido en el proceso.

También, es relevante que en la creación de narraciones procedan de diversas fuentes (cine, periódicos...) que permitan conocer más detalles de la época en cuestión, no tomando como referencia un único punto de vista, destacando el cine como recurso llamativo y elaborador de conocimientos pasados, clave en nuestra preparación como docentes (González, 2006, 109-110).

También González comenta que existe un gran debate sobre si debe emplearse únicamente tiempo cronológico para su enseñanza. Pero como citamos previamente, éste debe tener relación con el histórico, con la finalidad de dar respuesta a problemas sociales relevantes, destacando la importancia de la reflexión y que el conocimiento histórico es una construcción dinámica que depende de diferentes puntos de vista y no es estática, como a veces se plantea en libros de texto (González, 2006, 109-110).

Por tanto, debemos incentivar la preparación constante del profesorado, hacer uso de multitud de recursos electrónicos, crear redes de aprendizaje, etc., que permitan al alumno/a mejorar su aprendizaje respecto a las nociones de tiempo en edades tempranas para evitar su escasa formación en la escuela secundaria (Moreno, 2017, 7 a 14).

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A continuación, en el contexto del CEIP Santa Isabel, concretamente en un aula de tres años (segundo ciclo) con un total de 24 alumnos, se llevará a cabo una serie de actividades sobre el tiempo histórico, cronológico y familiar con la intención de conocer si es posible la enseñanza, a pesar de su corta edad, así como detectar problemas en el proceso y proponer mejoras futuras.

5.1 ASAMBLEA

OBJETIVOS

- Situación al niño en su entorno espacio-temporal.
- Reconocer el mes, día y estación en los que nos encontramos.

- Identificar los números del 1 al 30.
- Determinar la grafía de sus nombres.
- Distinguir las diferentes letras del abecedario.

CONTENIDOS

- Números
- Letras.
- Estaciones del año/días de la semana/Meses del año.

DESCRIPCIÓN

Se comenzará pasando la lista de clase identificando la grafía de sus nombres y después cantarán una canción referente a los días de la semana, donde seguidamente se mostrará una cartulina que incluirá tarjetas de los días de la semana, las estaciones del año ilustradas con dibujos y los meses del año.

Posteriormente, con ayuda de un calendario, la maestra irá colocando el día, el mes y la estación en la que nos encontramos actualmente, de modo que a medida que se vayan familiarizando irá aumentando la dificultad, al añadir un encargado que con ayuda de la maestra deberá realizar el mismo proceso, además de pintar en una pequeña pizarra el número y el día correspondiente de la sesión. También, en días alternos se realizará la lectura de un relato, donde se preguntará a los niños qué acontecimientos ocurrieron previamente y posteriormente.

RESULTADOS

Al ser una actividad continuada, el alumnado ha demostrado una evolución a lo largo del proceso debido a que anteriormente no se llevaba a cabo en el aula la asamblea, observando cómo en un inicio mostraban un desconocimiento total ante todo lo que se enseñaba a, posteriormente, alcanzar nuevos conocimientos adquiridos. De este modo podemos distinguir los siguientes resultados:

-Han logrado identificar algunos nombres propios, sobre todo aquellos con un mayor desarrollo madurativo, recibiendo la ayuda del docente señalándoles el sonido y letra que comenzaba.

-Mediante la canción de los días de la semana lograron distinguir varios días de la semana aunque no lograran secuenciarlos todos correctamente, provocando que cuando se les preguntaba el día en el que nos situábamos, fueran pocas las ocasiones que lo decían sin errores y aún no distinguían la grafía de las letras.

-Las estaciones del año son capaces de distinguirlas, existiendo ocasiones que conocen en cuál nos situamos, frente a los meses del año que tienen una mayor dificultad.

-El calendario, a través de la repetición de la secuencia numérica, consiguen conocer qué día es, sobre todo del 1 al 9, debido a que los demás números (10 a 31) no son mencionados ni trabajados en clase.

-Ocasionalmente reconocen escenas que han ocurrido previa o anteriormente, aunque en mayor medida cuando se repitió un cuento varias veces a lo largo de las sesiones.

Concluyendo, el alumnado aún no interioriza correctamente los conocimientos y contenidos, pero sí tienen una mayor percepción del tiempo cronológico que en un inicio si es continuada esta percepción a lo largo del periodo escolar, en el que lograrán una mejoría y autonomía convirtiéndose en un aspecto rutinario.

5.2 ARBOL GENEALÓGICO

OBJETIVOS

- Profundizar e identificar la historia familiar y personal de cada niño/a.
- Desarrollar habilidades artísticas.
- Repasar la grafía de su nombre.

CONTENIDOS

- Historia familiar y personal.
- Letras.

DESCRIPCIÓN

Esta actividad propuesta por varios autores, pretende que el alumnado realice un árbol genealógico de sus familias dependiendo de sus habilidades e inquietudes, siendo adaptada a la edad de 3 años debido a la complejidad de la misma (Pastor et al, 2015, 96)

En ella se enseñará a los niños fotos de familias diferentes (monoparentales, tradicionales y del mismo sexo) con la intención de establecer un dialogo con ellos por medio de preguntas como ¿Qué observas en la foto?, ¿Cuántas personas hay en la foto?, etc.

Posteriormente, se dibujará en la pizarra un árbol de diferentes miembros de la familia y se pegará una ficha de un árbol genealógico donde deberán colorear con algunos de sus familiares: sus padres y abuelos, representándose a ellos mismos en ella y a sus hermanos.

Tras finalizar la tarea anterior deberán repasar con lápiz las palabras papá, mamá, abuelo y abuela, con la intención de ser pegadas en el árbol, junto con los dibujos e imágenes realizadas por los niños/as.

Para construir el árbol, se proporcionará cartulina para el tronco y la parte superior del árbol para que sean coloreadas por los niños/as con pinturas verdes y marrones, donde pregunta a cada niño/a, qué piensa que ha dibujado y qué miembro cree que es mayor o menor.

RESULTADOS

Cuando se preguntó por las imágenes esto supuso un reto intelectual para ellos ya que desconocían las imágenes presentadas, respondiendo a palabras como “algo” o “per-

sonas”. Todo ello desencadenó que existiera bastante ayuda por el docente para que lograran comprender el concepto de familia, y así reconocer en algunas imágenes que había abuelos o mamás.

En el momento que se comenzó a colorear, algunos alumnos/as no comprendían lo que pintaban, mientras otros eran capaces de decir qué rasgos tenían diferentes su verdadera familia, frente a la representación (mi abuelo tiene gafas, mi mamá tiene pelo largo...), destacando que algunos niños/as eran capaces de decir el nombre de algunos miembros representados, lo cual es algo bastante sorprendente para su corta edad.

Con respecto a la representación de uno mismo y de sus hermanos, algunos lograron diferenciar y nombrar los diferentes hermanos que tenían, mientras otros no comprendían dicho concepto. Todo ello, otorgó diversidad de resultados, en los cuales algunos enseñaban figuras cercanas a la realidad (cara con ojos, persona con cuerpo...), mientras otros se asemejaban a un garabato, difícil de distinguir, para un adulto, su significado (una línea, una bola...).

Cabe mencionar que la mayoría de los alumnos/as/ eran de una familia tradicional, lo que no supuso enormes problemas en la puesta en marcha de la misma, aunque hubiese sido interesante dejar al propio niño/a dibujar todos los miembros de la familia seleccionados para conocer posibles reacciones al mismo.

En la parte final de la tarea algunos niños/as lograban diferenciar los distintos miembros de su familia, junto con una minoría que mencionaba otro miembro diferente (mi tío, mi prima Lola...) y cuando se le preguntó qué miembro consideraba mayor o menor, con ayuda podrían diferenciarlo, aunque no lograban diferenciar el porqué.

Sin embargo, al ejecutarse la tarea después del recreo, supuso que se alargara tres días, ocasionando que fuese un poco tediosa para el alumnado, impidiendo un desarrollo óptimo de la misma, en la cual hubiese sido recomendable simplificar objetivos y acotar o eliminar ciertas partes, incorporando fotos de la familia como vínculo fundamental a su realidad, que sirviera como pilar para la construcción de su propio árbol genealógico.

5.3 PROYECTO PREHISTORIA

OBJETIVOS

- Fomentar la lectura en primeras edades.
- Mejorar la comprensión lectora.
- Desarrollar habilidades artísticas.
- Conocer hechos pasados y sus características.
- Identificar números

CONTENIDOS

- Lectura
- Tiempo histórico/historia.
- Números

-Lectura del cuento.

DESCRIPCIÓN

SESIÓN 1

Para introducir a los alumnos/as en un nuevo contexto, situado en un espacio y tiempo determinado (la prehistoria) se comenzará preguntando si conocen el término “prehistoria” y seguidamente se contará el cuento de Croniñón, estableciendo al final del relato preguntas sobre él (¿Quién participa en la historia?, ¿Qué le pasa a Croniñón?...), apoyándonos en la ordenación de 3 secuencias del cuento, que proporcionará la maestra, secuenciarán los acontecimientos en función de cuál sucedió antes o después.

Posteriormente, deberán bailar y cantar la canción de Croniñón, en apoyándose en los gestos y movimientos de la maestra para, finalmente, colorear la partitura visual referente a la misma.

SESIÓN 2

Crearemos nuestro propio rincón de la prehistoria montando diferentes elementos que aluden al cuento o están vinculados con la prehistoria, estableciendo cinco actividades diferentes realizadas en rincones, de manera que se llevarán a cabo seis rincones divididos en dos días diferentes:

Actividad 1:

Crearemos nuestro propio rincón de la prehistoria elaborando diferentes herramientas o elementos referentes al cuento (Croniñón, lanza, huesos...) explicando anteriormente con imágenes, para qué se utilizaban en la prehistoria y que las tomarán como referencia para poder representarlas.

Actividad 2:

El alumno/a deberá hacer la compra a Croniñón buscando en una bandeja imágenes de comida en función de la plantilla mostrada por la maestra, que establecerá la cantidad exacta que deberá buscar del 1 al 5 y posteriormente deberá repasar en una ficha con lápiz el nombre de los diferentes alimentos.

Actividad 3:

A los alumnos/as se les proporcionará un dibujo de un mamut que deberán colorear en función del número que se indique en sus diferentes partes del cuerpo, del cinco al nueve.

SESIÓN 3:

Actividad 4:

Enseñaremos al alumnado imágenes de pintura rupestre reales y le preguntaremos qué hacía Croniñón con ella, con la intención de que, seguidamente mediante pintura de dedos, los alumnos dibujen objetos y personas en una hoja con la ayuda de la maestra.

Actividad 5:

A los alumnos se le explicará con imágenes la importancia del fuego y deberán colorear con pintura, con un pincel, los palos de madera y la parte superior con pajitas y pintura líquida.

Actividad 6 (Evaluación de contenidos anteriores):

Los niños/as se dispondrán a realizar un juego de mesa tradicional con la particularidad de que cuando caigan en unas casillas determinadas, deberán responder unas preguntas sobre lo que han aprendido nuevo y los números del dado serán del 1 al 3.

RESULTADOS

Durante la lectura de Croniñón, se les preguntó si conocían el concepto de prehistoria, el cual era un concepto desconocido para ellos, destacando la comparación de Croniñón con un mono, del Mamut con un elefante y la ausencia de conocimiento de la pintura con mano, a pesar de que días anteriores realizaron una actividad similar con la maestra.

En lo referente a la canción, solo se logró captar la atención de algunos alumnos/as por lo que hubiese sido recomendable hacer uso de las nuevas tecnologías con la intención de introducir el sonido de la canción, permitiendo lograr una mayor motivación del alumnado.

En cuanto a los rincones, fue difícil incrementar el relativo a la segunda sesión debido a la complejidad de las diferentes actividades, impidiendo que no la pudieran efectuar autónomamente y requirieran una enorme atención del docente, sobretodo el alusivo a la segunda actividad, a consecuencia de que el alumnado no asociaba correctamente número y cantidad, un aspecto que podría ser mejorado introduciendo una rutina diaria de actividades referentes a dichos contenidos (Ej: introducir bolas en un cubo en función de una cantidad con ayuda de la maestra) o con la presencia de un rincón de matemáticas con mayor funcionalidad en el aula.

La actividad del mamut por su parte, supuso un reto porque los alumnos/as no estaban familiarizados con los números del 5 al 9 pero a pesar de ello algunos lograron resultados positivos, entre los cuales identificaban grafías de nuevos números, aunque hubiese sido recomendable, previamente a la actividad, realizar un repaso previo a la escritura de número de una unidad (1 al 9).

Por último, la tercera sesión fue menos compleja que la anterior, aunque requirió de una enorme atención la sexta actividad y tuvo que posponerse otro día, mientras que el de resto de actividades, al ser más sencillas, permitieron ejecutarlo con mayor éxito que la segunda sesión, mostrando que los niños/as eran capaces de reconocer algunos los elementos del relato.

Como propuesta de mejora final hubiese sido recomendable, en algunos rincones, realizar actividades más sencillas o hacer empleo de los rincones de juegos e ir desarrollando únicamente una actividad por día, centrándonos en grupos pequeños que rotarían, aunque supusiese una prolongación mayor del proyecto.

A través de este proyecto hemos podido observar que el alumno/a a pesar de comprender las diferentes acciones del relato no llegó a adquirir una noción de prehistoria y por tanto del tiempo histórico, debido a la ausencia de las nociones elementales referentes a la cronología y de la vinculación del pasado lejano a su presente. Sin embargo, sí comprendían cómo Croniñón era un niño/a diferente a ellos, aunque no comprendieran el porqué.

EVALUACIÓN

La evaluación llevada a cabo tuvo en cuenta las características de los alumnos/as, analizando su proceso de aprendizaje y las reacciones a lo largo del transcurso de este proceso, y no tener en cuenta únicamente momentos concretos. Esta fase del proceso, como se observó en los resultados, permitirá mejorar en futuras intervenciones.

Durante el transcurso utilizamos la observación participante en la cual el maestro intervenía y anotaba los diferentes resultados de los alumnos/as, los cuales eran registrados en un diario de clase que fue reflejado en los resultados anteriores, permitiendo conocer las reacciones de los niños ante las tareas realizadas.

También, en cada una de las tareas se realizó una evaluación inicial por medio de preguntas para conocer sus conocimientos previos debido a que dicho tema no era tratado frecuentemente en el aula y finalmente una evaluación al final de las actividades para conocer, tras realizar las tareas, si adquirieron nuevos conocimientos y en qué grado.

6. CONCLUSIÓN

Como hemos podido ver existen diferentes formas de comprender el tiempo, según Piaget y otros autores, dependiendo de la edad, por lo que se hizo a los niños/as participes de actividades referentes al tiempo percibido y cronológico en la asamblea. En ellas a pesar de su corta edad los niños logran, ocasionalmente, situarse y reconocer el día en el que se encuentran, pero no llegan a entender el origen del porqué un día tiene diferente denominación a otro.

Además, los niños/niñas diariamente conocen qué eventos ocurren debido a la presencia de una rutina similar permanente a lo largo del curso escolar (Ej: Después de las fichas es momento de jugar con la plastilina), es decir, el tiempo vivido debido a la repetición continua de acontecimientos es un concepto que adquieren sin complicaciones.

Sin embargo, el intento de realizar actividades con mayor dificultad referentes al *tiempo histórico*, requiere un mayor nivel intelectual y unos conocimientos que no han adquirido debido a la edad, provocando que no se tuvieran los resultados esperados, pero probablemente con un mayor tiempo de intervención y adecuadas actividades, lograrían acercarse al *tiempo histórico* relativamente ya que recordemos que es importante en esta etapa introducirlos al tiempo y la historia cronológica, utilizando como estrategia el conocimiento de una etapa concreta pasada (Ej. Prehistoria).

Con los relatos leídos en clase, las tareas cotidianas, etc., el alumno/a adquiere un concepto de tiempo reducido que se irá ampliando, si el nivel de intervenciones va aumentando, aunque debido a su edad es una tarea difícil y compleja pero no debemos subestimar a los niños/as porque, aunque desconozcan conceptos, son capaces de reflexionar si la tarea pensada es relativamente sencilla.

Otro factor que ha influido en el aprendizaje del *tiempo histórico* es la poca relevancia que se aporta a esta edad al aprendizaje de este concepto, que ha llevado, entre otros aspectos, a no buscar el origen de los acontecimientos en las tareas organizadas en días especiales (día de Andalucía, carnaval, etc.) que eran grandes oportunidades para tratar el *tiempo histórico*, es decir, se celebraban y realizaban actividades variadas, pero los niños desconocían el porqué del festejo.

Así mismo, como docentes debemos seguir investigando, documentándonos con la intención de trabajar contenidos diversos, sin quedarnos estancados en creencias o prejuicios sobre temas diferentes a los habituales, ya que estos pueden permitirnos crear a sujetos críticos que sean capaces de afrontar problemas futuros.

La enseñanza de las ciencias sociales, concretamente del tiempo histórico, es compleja y difícil llevarla a cabo, pero puede ser muy enriquecedor ese aprendizaje, sirviendo de punto de partida para trabajar proyectos donde incluyamos actividades variadas y globalizadoras que permitan a los niños/as opinar abiertamente hacia temas donde no exista una verdad única.

Por tanto, gracias a esta investigación hemos conocido más acerca del tema pero también nos ha hecho ver la diferencia entre la teoría y la práctica; como todo, no resulta como queremos, asumiendo errores que nos sirvan para seguir creciendo y formándonos en futuras investigaciones y durante nuestra experiencia docente.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alcázar, M. (2004). Tiempo histórico y su tratamiento didáctico. En M. C Domínguez (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para primaria*, 233-260, Madrid, España: Pearson Educación.
- Almagro, A., Baeza M. C., Méndez, J., Miralles, P. y Pérez, E. (2006). Un castillo de usar y tirar: una experiencia de aprendizaje de la historia en Educación Infantil. En A. E Gómez y M. P Núñez (coords.), *Forma para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales*, 89-99, España, Málaga: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de: [file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-FormarParaInvestigarInvestigarParaFormarEnDidactic-500427%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-FormarParaInvestigarInvestigarParaFormarEnDidactic-500427%20(4).pdf)
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 267-279. Recuperado de:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200016

- Aranda, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Madrid, España: Síntesis.
- De los Reyes, J. L. (2006). Bases para una didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil. En A. E Gómez y M. P Núñez (coords.), *Forma para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales*, 111-119, España, Málaga: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de:
[file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-FormarParaInvestigarInvestigarPara-FormarEnDidactic-500427%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-FormarParaInvestigarInvestigarPara-FormarEnDidactic-500427%20(4).pdf)
- Diaz, M. (2016). El aprendizaje del tiempo y su enseñanza en la Educación Primaria. *TABANQUE*, (29), 43-68. Recuperado de:
[file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-ElAprendizajeDelTiempoYSuEnsenanzaEnLaEducacionPri-5772480%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-ElAprendizajeDelTiempoYSuEnsenanzaEnLaEducacionPri-5772480%20(1).pdf)
- Ercinas, I. (1994). El modelo etnográfico en la investigación Educativa. *EDUCACIÓN*, 3 (5), 43-57. Recuperado de:
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/4456/4435>
- Fuster y Molina. (2016) ¿Aprender Literatura Infantil? En R. F Llorens (coord.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*, 675-686, España, Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de:
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64839/1/Aprendizajes-plurilingues-y-literarios_77.pdf
- Gonzales, M. P. (2006). Enseñanza de la historia Reciente: Datos de una investigación, retos para la formación. En A. E Gómez y M. P Núñez (coords.), *Forma para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales*, 101-110, España, Málaga: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de:
[file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-FormarParaInvestigarInvestigarPara-FormarEnDidactic-500427%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-FormarParaInvestigarInvestigarPara-FormarEnDidactic-500427%20(4).pdf)
- Liceras, A. (2000). *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en ciencias sociales*. España, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López, A y Llull, J. (2017). Un análisis de los recursos empleados para el aprendizaje del tiempo histórico en los libros de texto de Educación Primaria. *Didáctica de las ciencias sociales y experimentales*, (32), 71-92. Recuperado de:
<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/9620/10085>
- Martínez, M. (2005). *El Método Etnográfico de Investigación*. Recuperado de:
https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/normatividadInvestigacionenSeresHumanos/13_Investigacion-etnografica.pdf
- Miralles Martínez, Pedro; Rivero Gracia, Pilar. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15 (1), 81-90. Recuperado de:
<file:///C:/Users/pc/Documents/trabajo%20final/Dialnet-PropuestasDeInnovacionParaLaEnsenanzaDeLaHistoriaE-4616830.pdf>

- Moreno, R. (2017). Formación del profesorado de historia para la mejora de la enseñanza del Tiempo histórico. *Debates y prácticas en educación*, (2), 7-22. Recuperado de: http://media.wix.com/ugd/499b81_1bc094ecd7464ab2976d29da47a0dd94.pdf
- Noron, M. C. (2010). Los beneficios de la Literatura infantil. *Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía*. (8), 1-6. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7247.pdf>
- Pagés, J. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En T, García (coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI qué contenidos y para que*, 187-208. Barcelona, España: Díada.
- Pastor et al. (2015). Propuestas didácticas de carácter interdisciplinar para la enseñanza/aprendizaje del espacio y el tiempo en la educación infantil. *Didácticas Específicas*. (13), 87-104. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/2688>
- Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rivero, M. P. (2011). *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. Zaragoza, España: Mira.
- Sandín, M. P., (2003). *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. Barcelona, España: Mc Graw Hill. Recuperado de: <http://www.ditso.cunoc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b41699fc9bd62447d62.pdf>
- Tonda, E. M. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Alicante, España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Trepát, C. (1998). *El Tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, España: Graó.
- Trigueros F. J., Molina S. y Sánchez R. (2010). La competencia digital y la didáctica de las ciencias sociales en la formación permanente del profesorado de Infantil y Primaria. En R. M. Avilá, M. P. Rivero y P. L. Rodríguez (coords.), *Metodología de investigación en la didáctica de las ciencias sociales*, 553-564, España, Zaragoza: Institución Fernando el católico y Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de: https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/_ebook.pdf