

“PROCEDIMIENTOS PARA TRABAJAR EL
TIEMPO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN
INFANTIL. UN ESTUDIO A TRAVÉS DE LA
PREHISTORIA”.

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (LA YUTERA)
AUTORA: ANA VICTORIA ARIJA MUSLARES
TUTARA ACADÉMICA: ESTHER LÓPEZ TORRES
JUNIO/2012

INDICE

INTRODUCCIÓN	4
JUSTIFICACIÓN	4
JUSTIFICACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA COGNITIVO: DEL DESARROLLO DEL NIÑO.....	5
JUSTIFICACIÓN DEL MÉTODO DE TRABAJO POR PROYECTOS.....	6
JUSTIFICACIÓN LEGAL.....	8
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
EL TIEMPO DESDE EL PUNTO DE VISTA EPISTEMOLÓGICO.....	10
EL TIEMPO DESDE EL PUNTO VISTA PSICOLÓGICO: PERCEPCIÓN Y CONCEPCIÓN DEL TIEMPO.....	17
ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR EL TIEMPO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	19
METODOLOGÍA DEL PROYECTO DE FIN DE GRADO	20
PROYECTO: “EL MISTERIOSO MUNDO DE LA PREHISTORIA”	20
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	26
PROGRAMCIÓN.....	32
DESARROLLO.....	34
SECUENCIACIÓN DEL PROYECTO.....	41
CONCLUSIÓN	41
LISTA DE REFERENCIA	43
ANEXOS	46

RESUMEN:

Lo que aquí se presenta es una propuesta de intervención en el aula de infantil para trabajar el tiempo histórico en base a los procedimientos y las estrategias que proponen determinados didactas y especialistas en el tema. Para ello hemos elegido como centro de interés la Prehistoria, tratando de articular una serie de actividades que conduzcan al niño a una verdadera aprehensión de los procesos que explican el devenir histórico.

ABSTRACT:

What is presented here is a proposal for intervention in child's classroom to work historical time T based on procedures and strategies that offer some training analysts and specialists on the subject. So we've chosen as the focus of Prehistory, trying to articulate a series of activities that lead the child to a true apprehension of the processes that explain the historical.

PALABRAS CLAVE: Tiempo histórico, Tiempo cronológico, Educación Infantil, proyecto.

KEYWORDS: Historical time, chronological time, Early Childhood Education, project.

1. INTRODUCCIÓN

El tiempo juega un papel muy importante en nuestras vidas y es necesario que los niños vayan conociendo poco a poco su tiempo personal, el tiempo social, el tiempo cronológico, y por qué no el tiempo histórico. Dado que entre las opciones de trabajo para el TFG estaba, como señala la propia guía, la posibilidad de realizar un “proyecto educativo centrado en algún aspecto particular de la enseñanza” nos proponemos con este proyecto profundizar en el modo en que se trabaja el tiempo histórico en Educación Infantil con la intención de realizar una propuesta de intervención en el aula para abordar estas cuestiones. Utilizando la Prehistoria como centro de interés trabajaremos el tiempo histórico y el tiempo cronológico a través de diferentes juegos y actividades, todos ellos adaptándolos a los ritmos y necesidades de los niños y niñas, y tratando de utilizar un enfoque globalizador tal como aconseja la metodología del trabajo por proyectos.

2. JUSTIFICACIÓN

Para justificar nuestro trabajo encontramos tres grandes puntos que nos interesa señalar: por un lado la propia necesidad que el niño tiene de comprender todo lo referente al tiempo para garantizar su correcto desarrollo cognitivo y social, por otro, la importancia que en educación infantil adquiere el trabajo globalizado por proyectos, y finalmente la legislación educativa vigente, que pone su énfasis en el tratamiento de las nociones temporales de una manera especial en la etapa Infantil.

2.1 JUSTIFICACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA COGNITIVO: DEL DESARROLLO DEL NIÑO

Hemos elegido este tema “El tiempo histórico en Educación Infantil”, porque nos parece importante e interesante trabajarlo en esta etapa. Los niños y niñas pueden adquirir el concepto del tiempo histórico relacionándolo con situaciones de su tiempo vivido, que es la etapa psicológica en la que se encuentran, tal y como recoge Piaget.

Los juegos y actividades de aprendizaje, utilizándolos de forma adecuada y adaptada a sus competencias evolutivas, permiten el progreso de los aprendizajes temporales. Además, los

conceptos relacionados con el tiempo favorecen el desarrollo de la personalidad, de su conducta social, al desarrollo cognitivo e intelectual, moral y del lenguaje.

Se puede afirmar que la primera noción del tiempo que aparece en psiquismo infantil es antes de los dos años, y que su forma nace de los ritmos biológicos (latido cardíaco, respiración...). Desde estas primeras construcciones hipotéticas hasta pasados los cinco años de edad en la que empiezan a interesarse por el tiempo de una manera activa, los niños y niñas, hacen constantes progresos, y de ahí la importancia de que las maestras de infantil tratemos de favorecer dicho desarrollo a través de los procedimientos y estrategias adecuadas.

2.2 JUSTIFICACIÓN DEL MÉTODO DE TRABAJO POR PROYECTOS

Tal y como han señalado diferentes autores, el enfoque de proyectos es una forma de trabajar en educación diferente de los métodos tradicionales, y que trata de convertir a los alumnos en protagonistas absolutos de la construcción de su propio conocimiento.

No obstante esta estrategia didáctica no es ni tan nueva ni tan innovadora como podría pensarse, ya que existen datos que acreditan que este método ha sido utilizado en distintos momentos de la historia de la educación.

La educación abierta de finales de los años 60 y principios de los 70 supuso un impulso a los proyectos, a las experiencias de aprendizaje de primera mano y a iniciativas para aprender haciendo. Los maestros y maestras decidieron comprometerse con la realidad social y con esta forma de trabajo para que sus alumnos y alumnas tuvieran una visión amplia y ajustada a sus intereses del mundo que les rodea.

El enfoque de proyectos no es algo surgido de una única persona o corriente de pensamiento, aunque la Escuela Nueva tuvo mucho que ver en su puesta en práctica. Algunos de los psicólogos y pedagogos que abogan por la utilización del enfoque de proyectos son: Vygotsky, Bruner, Piaget, Decroly...

Otros como **Rousseau** nos hablan de los beneficios del juego en el aprendizaje, y de la necesidad de no dirigirse a las niñas y niños como si fueran adultos en miniatura, sino teniendo en cuenta todas sus capacidades e intereses y fomentando su curiosidad por el mundo que les rodea.

En definitiva, podemos decir que enfoque por proyectos surgió de las ideas de un grupo de psicólogos y pedagogos (la mayoría de los mismos pertenecientes al movimiento de la Escuela Nueva) empeñados en cambiar el sistema educativo y lograr la educación de ciudadanos responsables y comprometidos, capaces de resolver sus propios problemas, de pensar por sí mismos y de tener una actitud crítica ante la realidad social en la que les toque vivir que les permita comprometerse.

2.3 JUSTIFICACIÓN LEGAL:

En los documentos legales encontramos la justificación de una metodología flexible, que ponga énfasis en el papel del alumno, en su capacidad investigadora y su motivación, elementos fundamentales en el trabajo por proyectos. En este sentido, destacamos lo que señala la **LOE, Ley Orgánica de Educación 2/ 2006, del 3 de mayo**:

- **Artículo 1. Principios:**
 - La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.
 - El esfuerzo individual y la motivación del alumno.
 - El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.
 - El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- **Artículo 2. Fines:**
 - El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
 - La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
 - El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus actitudes y conocimientos, así como para desarrollarla creatividad, la iniciativa personal y espíritu emprendedor.
 - La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimiento científico, técnicas, humanísticas, históricas y artísticas, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.

Por otro lado, en el **Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil**, podemos ver reflejada la importancia que se concede al tratamiento de las nociones temporales en el área del “Conocimiento del entorno” y en sus tres bloques de contenido y objetivos:

- **Bloque 1. Medio físico: Elementos, relaciones y medida.**
 - Estimación intuitiva y medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana.
- **Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza.**
 - Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte.
 - Observación de fenómenos del medio natural (lluvia, viento, día, noche). Formulación de conjeturas sobre las causas y consecuencias.
- **Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.**
 - Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.

Asimismo, los bloques de contenido que desarrolla el **DECRETO 122/2007 del 27 de diciembre** por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León son:

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO:

- **Bloque 1. Medio físico: elementos y relaciones:**
 - Estimación intuitiva y medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana.
- **Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza:**
 - Registro del tiempo atmosférico y observación de los cambios que se producen en el paisaje en función de las estaciones.
 - Interés y gusto por las actividades de exploración y juegos que se realizan al aire libre.

- **Bloque 3. Cultura y vida en sociedad:**
 - Incorporación de pautas de comportamiento para unas relaciones sociales basadas en el afecto y el respeto.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La fundamentación teórica la vamos a organizar en tres grandes apartados. Por un lado, comentaremos el tiempo desde el punto de vista epistemológico atendiendo también al tiempo histórico y al tiempo cronológico, basándonos en los diferentes autores que se han preocupado de esta cuestión a lo largo de los años. Luego, desarrollaremos el tiempo desde el punto de vista psicológico, profundizando en las tres teorías más importantes: teorías clásicas (Piaget), teoría de Calvani y teorías de Egan. Y para terminar esta parte teórica comentaremos las distintas estrategias o procedimientos, de Miralles y Trepát, de intervención dentro del aula para fomentar la adquisición del tiempo en la etapa de educación infantil.

3.1 EL TIEMPO DESDE EL PUNTO DE VISTA EPISTEMOLÓGICO

A través de la definición del concepto de tiempo podemos entender que existen dos dimensiones que afectan al estudio de la temporalidad, por lo menos dentro de las Ciencias Sociales: el **tiempo cronológico** y el **tiempo histórico**.

Cuando hablamos del tiempo cronológico nos referimos al tiempo que se puede medir a través de diferentes instrumentos (reloj, cronómetro...).

En relación al tiempo cronológico, en los últimos cincuenta años han sido muchos los autores que han criticado el hecho de que la dimensión temporal que se enseña en las escuelas, se reduce solo al tiempo cronológico, tal y como reflejó Joan Pagès (1989) en unas de sus citas: *“la cronología no equivale automáticamente al tiempo social o histórico porque, a pesar, de que el miedo el curso de las existencias personales y colectivas, de hecho no dice ni explica nada sobre los que miedo. Pero parece que existe unanimidad sobre el hecho de que el tiempo cronológico es previo y necesario para cualquier construcción del tiempo social o histórico”* (TREPAT, C, 2000, p.29).

A pesar de estas críticas, los aprendizajes de los rudimentos de los tiempos civiles como son los conceptos de hora, del día de la semana, del mes...son útiles para comprender mejor los tiempos históricos. Por lo tanto, se puede decir que el tiempo cronológico nace del tiempo histórico, y que el tiempo cronológico, ayuda a los historiadores a percibir diversos tempos de la historia.

Y, entendemos por **tiempo histórico**, aquel proceso de tiempo que nos permite explicar los sucesos que se producen antes y después de una etapa histórica, según los factores económicos, sociales, políticos...de esa etapa temporal. El tiempo histórico recoge al tiempo cronológico.

Por lo tanto el tiempo cronológico ordena, sitúa y organiza (es un tiempo de sucesión); en cambio el tiempo histórico son diversos movimientos o sucesiones simultáneas del ritmo diferente según la naturaleza de los hechos.

Como señaló Pilar Maestro (TREPAT, C, BELTRÁN, J.A., 2000, p.25) los griegos son los primeros en preocuparse por poner nombre al tiempo. Dividiendo el tiempo en dos, tal y como lo conocemos hoy en día. Para el tiempo cronológico utilizaron el término “xrònos” y la palabra “kairós” para referirse al tiempo histórico. Del término Xrònos surgen las palabras como: cronometro, cronometría,...

Uno de los primeros autores que hablaron del tiempo histórico fue Fernand **Braudel en el año 1949, en Francia.**

Para Braudel la historia tradicional o positivista es solo la corteza de la realidad social. Braudel considera que se pueden producir tres tiempos en la historia (TREPAT, C, BELTRÁN, J.A., 2000, p. 38): un “tiempo corto”, que explica poco o nada de los movimientos históricos, un “tiempo medio” o coyuntura que está en paralelo con el tiempo corto que se relaciona con los hechos de naturaleza económica y un tiempo de “larga duración”. Para Braudel este tiempo de larga duración cambia muy poco y muy lentamente. Pero, a través del tiempo de larga duración se puede entender mejor el acontecer social y humano. Este tiempo largo no está presente en el consciente de las personas, en cambio, opera físicamente a través del sistema económico, o psicológicamente, a través de una especie de inconsciente colectivo (las mentalidades).

Según esta teoría, las estructuras son como constantes de diversas tipología (económicas, sociales, culturales, psicológicas...) que durante un periodo largo de tiempo constituyen imposiciones, barreras o límites a los cambios. Son constantes que impiden a las variables

del tiempo medio o corto sobre pasar determinados techos. Como en el caso de la geografía, el peso de la agricultura, es el límite de los tiempos tecnológicos...

La teoría de los tres tiempos de Braudel: larga, media y corta duración, ha dado lugar tiempo después, a que otros autores afines a la teoría de Braudel, den su opinión acerca de estos tres tiempos, como son: Michel de Vovelle, E. Labrousse, Philippe Ariés, Le Roy Ladurie y K. Pomian (que, por ejemplo, da más importancia a los acontecimientos de corta duración).

3.2 DESDE EL PUNTO DE VISTA PSICOLÓGICO: PERCEPCIÓN Y CONCEPCIÓN DEL TIEMPO

No han sido muchos los pensadores que se han preguntado sobre el tiempo, pero de los que sí lo hicieron vamos a comentar las aportaciones y aspectos relevantes que nos han dejado y que algunas de ellas siguen vigentes incluso en nuestros días.

Uno de los primeros fue **Agustín de Hipona** (354-430), que fue uno de los primeros pensadores medievales. Hipona se preguntó que era el tiempo y lo deja plasmado en la siguiente cita: “*Si nadie me lo pregunta lo sé, pero si quiero explicar a alguien que me lo pregunte no lo sé*”. (TREPAT, C, BELTRÁN, J.A., 2000, p. 11)

Aristóteles (384-322 a.C) fue otro de los primeros pensadores que definió el tiempo como “*el número o medida del movimiento según el antes o después*”. (TREPAT, C, BELTRÁN, J.A., 2000, p. 13).

La definición de Aristóteles fue importante porque deja tres ideas clave con respecto a la idea de tiempo: **su relación con el movimiento, con el cambio y con la posibilidad de número o medida de este movimiento entre cambios**. (Precisamente en este cambio de la medida podemos encontrar una de las líneas didácticas que pueden ayudar al parvulario a la construcción de una noción de tiempo).

A pesar de esas pequeñas aportaciones, este intento de definición tuvo bastantes críticas por otros pensadores y lógicos, que tacharon la definición de inadecuada.

Junto a Aristóteles, Platón (428-348) su maestro dice que junto a la medida empírica y observable asociada al movimiento también hay una dimensión racional no externa. Platón dice que el tiempo *es la imagen móvil de la eternidad*. (TREPAT, C, BELTRÁN, J.A., 2000, p. 14). Con esta expresión quiere definir el tiempo como un producto interior de la persona,

en concreto de la “energía” del alma. Para Platón el alma es la caída del mundo de ideas en el momento de nacer.

Esta idea sobre el tiempo, de Platón llegará a ser muy importante en el futuro del pensamiento occidental y coincide con la psicología cognitiva de nuestro tiempo actual. Platón deduce que **el tiempo sería una forma intuitiva y apriorística**. Esta forma intuitiva es la que **posibilitará que la persona reciba desde el nacimiento, las nuevas informaciones que construirán y desarrollarán los conceptos sociales y físicos**.

Así pues, de la filosofía griega nos deja como herencia dos grandes líneas de pensamiento para plantearnos el aprendizaje de tiempo físico y social... la medida del movimiento (Aristóteles) y la construcción una categoría interior al alma cuya unidad genérica sería probablemente de carácter innato (Platón). Y esto nos permite hacer una primera clasificación del: tiempo astronómico, observable, perceptible, físico, humano existencial, tanto personal como colectivo. El tiempo astronómico o físico se vinculan dando lugar a lo que se llama **tiempo civil** que es: “*el tiempo privado y colectivo que regula nuestras actividades cotidianas. Es el tiempo que nos viene marcado, medido y organizado por el reloj y el calendario*”. Por lo tanto Aristóteles y Platón han constituido las dos raíces básicas a partir de las cuales se ha ido desarrollando la idea de temporalidad a lo largo de la historia occidental.

La noción de tiempo aristotélico fue retomada en la época medieval por **Santo Tomás de Aquino** (siglo XIII) y por **Newton** (1642-1727) que decía que el “*tiempo físico es absoluto*”, (TREPAT, C, BELTRÁN, J.A., 2000, p. 15). Con esta expresión de Newton deduce que existe una extensión. Que este mundo extenso que nosotros percibimos hace que encontremos lugares llenos y otros vacíos. Los lugares vacíos vendrían a ser las partes de la que se extienden los lugares llenos ocupados por objetos. Para Newton la extensión que contiene un objeto perceptible se extiende a cuatro dimensiones: las tres primeras están relacionadas con el espacio (a un lado u otro, adelante o atrás y antes o después) y la cuarta dimensión se relaciona con el tiempo: **antes o después**.

Por lo tanto, para Newton, el tiempo es una sucesión de momentos separados por intervalos. Además él considera, el tiempo absoluto como la única extensión infinita de momentos de los que ninguno ha sido primero y ninguno será el último. El **calificativo absoluto puede medir el intervalo de tiempo entre dos momentos y significa que ese intervalo será siempre el mismo para todos los que miden una duración utilizando un buen instrumento de medida temporal, es decir un buen cronometro**. La concepción de este tiempo absoluto es representada como una duración lineal, regular,

unidireccional y homogénea. **Hoy en día hay muchas personas que siguen pensando y viviendo el tiempo según decía Newton.**

Pocos años después, el tiempo absoluto de Newton fue criticado por el filósofo alemán Immanuel **Kant** (1724-1804). Kant relacionó la idea de tiempo con la explicación sobre cómo se producía el conocimiento o aprendizaje en las personas.

Para que se produzca el conocimiento, según Kant es necesario que la materia recibida por medio de las sensaciones tome forma a través de una especie de moldes, que ya tenemos en la mente, y, sin los cuales no se puede producir ningún tipo de aprendizaje. A estos moldes que moldean y dan forma a la materia recibida, Kant les llamó **“formas a priori”** o **“intuiciones puras”**. Para Kant existen dos tipos de estas formas o intuiciones: las propias de la sensibilidad (la cual, a su vez, puede ser interna o externa) y las que se encuentran en el entendimiento, que irían amoldando y dando forma inteligible a las diversas ideas y conceptos, a las cuales Kant las denominó “categorías”. Parece que se puede verificar la existencia de estas intuiciones innatas en la precocidad con la que los niños y niñas pequeños, muy poco después de adquirir el lenguaje, ya que preguntan reiteradamente el “porqué” de las cosas y fenómenos sin que nadie les haya tenido que explicar antes la idea de la casualidad. A Kant lo que resulta innato es la forma, el esquema, el molde general del tiempo sobre el cual articulamos las experiencias y el conocimiento de los fenómenos, esquema que se enriquece, se desarrolla y se afina a través de múltiples experiencias y acciones voluntarias en el curso de la vida y de las actividades de aprendizaje programadas en la instrucción.

Con la discusión entre las ideas de Newton y las de Kant se fue perfilando y enriqueciendo la idea del tiempo a lo largo del Siglo XIX, hasta que un físico alemán dio un giro copérnico al concepto de Newton. **Albert Einstein** (1879-1955), que formuló este cambio en su famosa teoría de la relatividad, publicada en 1916.

Einstein revolucionó la idea de tiempo hasta el punto de relativizar su concepto. Es decir, que para Einstein el tiempo no es absoluto y externo e insensible a cualquier situación física, sino que depende en gran medida del estado del observador (movimiento o reposo) y de la velocidad en la que se encuentra el objeto observable cuyo movimiento temporal se quiere medir. El tiempo, se va deteniendo respecto al objeto que se mueve a medida que la velocidad aumenta y el espacio de este objeto se contrae. Por ejemplo, a la velocidad de la luz un reloj siempre marcaría la misma hora. El tiempo, pues, a esta velocidad se para. Según Einstein **la velocidad de la luz es invariante y nunca podrá ser superada.** Y se

superase la velocidad de la luz se daría el caso del que el tiempo sería negativo, es decir que iría hacia atrás.

Las teorías de Einstein han sido parcialmente verificadas por procedimientos experimentales y se basan en cálculos matemáticos rigurosos y exactos.

A lo largo del Siglo XX son numerosos los estudios sobre la manera de aprehender el tiempo, los cuales se pueden agrupar en torno a tres grandes líneas teóricas que comentamos brevemente a continuación.

Teoría clásica

En cuanto a las teorías clásicas sobre la evolución de las formas de aprehensión del tiempo en la infancia se debe sobre todo a **Jean Piaget** (pedagogo suizo). Para Piaget los niños y niñas perciben el tiempo en tres grandes etapas: el **tiempo vivido**, el **tiempo percibido** y el **tiempo concebido**. (TREPAT, C, BELTRÁN, J.A., 2000, p. 53 y GARCÍA, R, 2011 p.54).

El tiempo vivido responde a las experiencias de la vida directa. Según esta teoría clásica el niño inicialmente vive en un mundo confuso y mal organizado que no discierne con nitidez ni el orden temporal (antes, ahora, después), ni tampoco las duraciones. El niño parte en su aprendizaje con una confusión inicial y poco a poco irá construyendo su idea del tiempo en experiencia con los cambios concretos (ritmos biológicos...). Todo este conjunto de experiencias, según las teorías clásicas, se les presentan de forma caótica. Según Piaget la acción educativa ha de procurar una programación de actividades de aprendizaje para ayudar al niño a discernir estas categorías utilizando siempre la experiencia vivida del alumno como punto de partida. Desde la didáctica se le ayudará a pasar de la experiencia vivida, a la percibida y por último a la concebida.

Las teorías clásicas consideran que las actividades que se deben proponen a los niños y niñas deberían seguir tres pasos: las primeras actividades estarían relacionadas con la experiencia vivida (día, noche, despertar...). La segunda actividad consistiría en descentrar la experiencia del alumno, que se trata que sean capaces de establecer relaciones de experiencias vividas entre ellos y otras personas u objetos. En este momento el niño pasaría a la experiencia percibida y en la tercera actividad a la concebida.

Para Piaget, el tiempo lo percibimos en relación con las duraciones a través de las observaciones de los movimientos, por ejemplo a través del reloj, de la música por medio del ritmo, a través del cambio de las estaciones (el verano desde hace años al de ahora), del ritmo del corazón...

De acuerdo con las teorías clásicas, el aprendizaje del tiempo en la escuela supondría una serie de actividades:

- Tomar conciencia de un tiempo personal (los ritmos: frecuencia y regularidad).
- Construir la orientación temporal (sucesión: presente, pasado y futuro).
- Y, edificar la posición (simultaneidad y duración, a la vez que sus cambios, velocidades).

Las teorías clásicas por tanto nos muestra como el niño tiene un gran confusión inicial, con dificultades serias para la utilización de ideas abstractas y por tanto, con una falta natural del sentido del tiempo en general y histórico en particular.

La teoría de Piaget ha sido rebatida por otros autores como Bruner, el cual diferencia entre la teoría del niño y, así como el papel del adulto que para Bruner es de grado y no de género. Así como, también, han sido negadas por Antonio Calvani, que afirma que se puede enseñar en el último año de educación infantil la historia.

Modificaciones a las teorías clásicas: Antonio Calvani.

Durante la década de los ochenta, en Italia aparecieron algunas síntesis de investigación relacionadas con el tiempo y con la historia. Algunas de las aportaciones más importantes de Antonio Calvani son: que algún tipo de comprensión temporal es posible en los niños y niñas en las fases preoperatorias (de 3 a 6 años) y la historia se puede enseñar y comprender, según Calvani a partir de los 5 años o antes. Calvani recoge que si los niños y niñas tienen problemas de aprendizaje será porque los contenidos escogidos y la forma de enseñar no es la adecuada.

Calvani contradice las investigaciones piagetianas, sobre que la comprensión temporal de una narración no se adquiriera hasta los ocho años, ya que según Ann L. Brown mostró que los niños y niñas de cinco años y medio eran capaces de ordenar los acontecimientos de un relato de una manera muy parecida a los niños de ocho años. Con lo cual, Calvani señala que existe una cierta racionalidad en las etapa preoperatoria (de los tres a los seis años) y que podía ser explotada para la construcción temporal e histórica ya en estas edades. (TREPAT, C, BELTRÁN, J.A., 2000, p. 59).

De todo esto, Calvani deduce la posibilidad de que la falta de comprensión del tiempo por parte de los niños y niñas más pequeñas no se encuentra tanto por la edad que tienen, como en la lingüística del relato o en el grado de correspondencia de los materiales presentados con la idea de tiempo que ya poseen los niños. Dice, por ejemplo, que a los

cuatro o cinco años, los niños y niñas pueden ser capaces de reproducir el orden correcto de un relato, o establecer las relaciones causales.

Calvani afirma que si se relaciona la comprensión temporal de la historia y de la sociología, se pueden estructurar en una serie de secuencias didácticas que muestran claramente la posibilidad de aprendizaje histórico real. Es más, que los niños pequeños, llegan con una idea previa tanto de la duración, como incluso del sentido de historia.

Por lo que respecta a la duración, parece claro que poseen un cierto orden sobre el tiempo familiar y pueden llegar a imaginarse el tiempo de cuando sus abuelos eran pequeños. También tienen una capacidad clara de imaginar y concebir los tiempos lejanos y reculados. Así pues, para Calvani, la idea de tiempo primordial junto con la memoria de lo que les ha dejado su propio presente continuo constituye un instrumento para iniciar a los niños en la construcción de las duraciones históricas en las escuelas. Para Calvani el programa de historia en el primer ciclo de primaria podría empezar bien: por la memoria familiar o por la prehistoria.

Calvani a partir de sus investigaciones afirma que se puede asegurar la existencia de un auténtico horizonte histórico infantil. Y, este horizonte estaría construido por el lenguaje y por modelos analógicos (expresiones aplicadas a los hechos históricos a partir de ideas de crecer, florecer...).

De acuerdo con las teorías de Calvani está **Kieran Egan**.

En el año 1991 apareció traducido al español la primera obra de trabajo de Kieran Egan. Sus aportaciones se han de destacar porque sugieren alternativas fundamentales a las teorías clásicas. Sus reflexiones proceden más de la práctica que de la psicología. De entrada, Egan critica la exclusividad de los cuatro principios en los que se basan las líneas didácticas de la escuela primaria según las cuales los niños y las niñas pequeños pueden aprender si se les procede en las actividades de aprendizaje (TREPAT, C, BELTRÁN, J.A., 2000, p. 64):

- De lo concreto a lo abstracto.
- De lo conocido a lo desconocido.
- De lo sencillo a lo complejo.
- De la manipulación activa a la conceptualización simbólica.

Para el autor anglosajón, este esquema es parcial (solo se refiere a la inteligencia lógico - matemática), reduccionista (simplifica las grandes y fecundadas aportaciones de Dewey y Piaget), y no tiene en cuenta las herramientas más potentes que llevaban a los niños y niñas

pequeños a la escuela para crear o atribuir significados a la propia experiencia y la nueva información que se les propone: imaginación y la fantasía. Un plan de estudios, según Egan, que suprime la fantasía e imaginación se cae en la trivialización. Se ha afirmado recientemente que los niños y niñas aprenden a partir de lo que ya saben o poseen en sus mecanismos mentales. No existen, por tanto, demasiadas dudas de que los niños y niñas cuando llegan a la escuela, son unos productores incesantes de imágenes mentales de lo que probablemente no han experimentado nunca. Y conjuntamente con esta capacidad de producción de imágenes mentales, aportan emparejados una serie de conceptos abstractos (bondad, maldad, valor, cobardía...). Estas dos dimensiones emparejadas, imágenes mentales y conceptos abstractos, son las que posibilitan que en un niño o una niña de cinco años que entienda perfectamente la Cenicienta. Si los niños y niñas atribuyen sentido a partir de las imágenes y activando abstracciones, Egan se cuestiona ¿si no será erróneo afirmar que el niño aprende de lo concreto a lo abstracto? ¿No resultará que aprenden mejor de lo abstracto hacia lo concreto, desde lo desconocido a lo conocido? ¿No será erróneo que para llegar a la historia, ésta se ha de aprender forzosamente de temas como la familia o el barrio ?...

Además, Egan, revaloriza la imaginación como herramienta de comprensión de la inteligencia y no como elemento infantilizante, y esto coincide con algunas de las líneas de investigación más recientes de la psicología experimental.

Para dar sentido a su experiencia, los niños y niñas manifiestan una urgencia por aprender que se concreta en plantear numerosos interrogantes. Egan ha observado que a menudo, en contra de lo que podrían suponer los principios antes mencionados, los niños y niñas, cuando juegan espontáneamente, se sitúan habitualmente en contextos de situación física y temporal lejana. En ello Egan afirma, que el universo y el contexto están creados de manera que los hechos se piden captar y su sentido es, mucho más rápidamente que los acontecimientos del entorno próximo y real. Por este motivo, las narraciones tal y como las disfrutan los niños y niñas pueden constituir un recurso para iniciarles de entrada en la historia. Se pueden incluso plantear de entrada una programación basada en relatos contruidos de forma adecuada (binomios opuestos conceptuales y secuencia apropiada a la concepción infantil).

Por lo que respecta al aprendizaje del tiempo, en concreto, Egan coincide con Calvani. Incluso va más allá. Para Egan, los niños y niñas pequeños tienen un sentido del tiempo cronológico, de la simultaneidad y hasta de la duración (categorías frecuentes en los

cuentos: hace muchos años, hace tiempo...) y en todo caso, lo podemos construir de una forma abstracta, precisamente a partir de relatos con base histórica.

3.3 ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR EL TIEMPO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Para Trepát utilizar procedimientos es “saber hacer”, aplicando para ello una serie de estrategias o técnicas.

Según los estudios de Trepát (TREPAT, C, BELTRÁN, J.A., 2000, p. 22), podemos clasificar los procedimientos para enseñar a los niños en diversas clasificaciones atendiendo a diversos criterios: según el grado de transversalidad se dividen en comunes o específicos, según la naturaleza de las acciones se distinguen entre motrices y cognitivos, y por último lo podemos clasificar según el grado de exactitud y seguridad de obtención del objetivo dividiéndolos en algorítmicos y heurísticos.

Trepát también nos presenta una serie de técnicas que podemos aplicar en Educación Infantil:

- Clasificación y ordenación temporal de un conjunto de fuentes primarias o secundarias de distinta naturaleza (dibujos, fotografía, textos breves...).
- Representación gráfica de la evolución temporal de un objeto en el tiempo.
- Construcción de representaciones gráficas sobre la evolución temporal de la vida de una persona y de las diversas generaciones.
- Identificación de continuidades y cambios en las ordenaciones temporales de distintos objetos, artefactos o fuentes.
- Confección de líneas de tiempo o frisos históricos de sucesión o simultaneidad a partir de narraciones, relatos orales o textuales, sirviéndose de las convenciones que los europeos usamos para dividir la historia.
- Identificación a partir de fuentes de distinto tipo de elementos de larga duración (como por ejemplo, el sistema de parentesco) y de corta duración (hechos políticos contemporáneos).
- Realización de ejercicios matemáticos referidos al tiempo cronológico a partir de información histórica.

- Ordenación de años, siglos, milenios...en distintas informaciones históricas usando la convención antes y después de Cristo (o antes y después de nuestra era).
- Realización de cálculos con distintos tipos de calendario de cultura actuales, en espacial de la islámica (debido a su proximidad geográfica).
- Identificación y clasificación de relatos en función del ritmo temporal que presentan.
- Identificación en relatos de realidades de larga y corta duración.

Junto a estas aportaciones de Trepát también vamos a añadir las de Miralles (Miralles Martínez, 2012, p.82), el cual critica que en ningún momento se nombra específicamente la enseñanza de la historia en el currículo español. Miralles señala que posiblemente pueda ser debido a la influencia que aun hoy tiene la psicología evolutiva en la elaboración de los currículos de las etapas educativas iniciales y, que llevó a creer que era necesario poseer capacidad de razonamiento formal o abstracto para comprender nociones propias del tiempo histórico (Miralles y Molina, 2011).

Miralles considera que si es posible la enseñanza de la historia en el alumnado de tres a ocho años, tal y como propone Cooper (2002):

- a) Comprender los conceptos de tiempo y de cambio.
- b) Interpretar el pasado.
- c) Deducir e inferir información de las fuentes históricas

Según Miralles numerosas investigaciones empíricas han concluido que los niños a partir de los cinco años poseen una idea de la duración y un cierto sentido de la historia y que esta temática puede abordarse en la etapa de Educación Infantil si se adecuan las metodologías, estrategias y procedimientos para su enseñanza y se realiza una adecuada selección de recursos didácticos, tal y como comentaban autores como Calvani (1986 y 1988), Cooper (2002 y 2006), Mariana y Rodríguez, (2007), Cuenca (2008) etc. Miralles coincide con Trepát en que los problemas de su aprendizaje radican en la selección de contenidos y en su tratamiento didáctico, no en su edad (Trepát y Comes, 2002).

En cuanto a iniciar al alumnado de Infantil en el trabajo del método histórico, coincide con Hernández (2000) en que si se selecciona adecuadamente el método es posible, y este es un

aspecto fundamental para la comprensión del discurso historiográfico (Feliu y Hernández, 2011).

Miralles comenta que habitualmente la enseñanza del tiempo se va incorporando a las aulas de Infantil trabajando rutinas diarias, abordando el tema con motivo de los cumpleaños, organizando secuencias desordenadas de una historia para ordenar y estudiando conceptos fundamentales como antes y después, la duración, etc. Por ello, como propuestas innovadoras Miralles se centra en aquellas que tratan de incorporar al aula contenidos de historia propiamente dichos o métodos para el trabajo con fuentes históricas. Otras estrategias que Miralles propone para trabajar la historia son (Miralles Martínez, 2012):

- Introducir narraciones históricas
- Descubrir el patrimonio histórico cercano
- Potenciar las producciones propias del alumnado
- Participar en dramatizaciones o recreaciones históricas
- Investigar la historia
- Proyectos de trabajo

Teniendo en cuenta las estrategias y procedimientos de Trepát y de Miralles para trabajar el tiempo histórico en la etapa de Educación Infantil, creemos posible formular una propuesta de intervención en el aula, tomando como centro de interés “La Prehistoria”. Con la que utilizaremos la metodología por proyectos para abordar los aspectos relacionados con el tiempo histórico y cronológico en esta etapa educativa.

4. METODOLOGIA DEL PROYECTO DE FIN DE GRADO

Para desarrollar este trabajo, hemos procedido por un lado, a la consulta bibliográfica en torno al tratamiento de las cuestiones temporales en educación infantil, tal como hemos detallado en la fundamentación teórica. Y por otro lado, y en base a las distintas teorías de autores como Trepát, Miralles, Rivero, Piaget, Calvani y Egan, hemos realizado un diseño de una propuesta de intervención que ponga en práctica dichas teorías.

Teniendo en cuenta lo que dicen algunos de estos autores sobre la existencia de una racionalidad en los niños y niñas de tres a seis años y que se puede trabajar la construcción

temporal e histórica desde la escuela por medio de diferentes estrategias, hemos decidido proponer un proyecto de trabajo en el que se ponen en marcha algunos de los procedimientos de intervención de Trepát y Miralles.

PROYECTO:

“EL MISTERIOSO MUNDO DE LA PREHISTORIA”

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Frente al modelo de enseñanza tradicional, el enfoque por proyectos presenta alternativas de gran utilidad y profundidad de contenidos, ayudando a formar a niñas y niños más críticos y concienciados con los problemas del mundo al que se tienen que enfrentar. Los niños y niñas aprenden de todo lo que tienen a su alrededor, interesándose por todo lo que les rodea. De este modo, nuestro papel se hace más interesante y también más complejo. La maestra es la encargada de guiar la actividad, haciendo preguntas a los niños y niñas e intentando adquirir más conocimientos sobre los temas a tratar.

Hemos elegido el tema de la Prehistoria porque hemos observado que es muy atractivo para los niños y niñas. El proyecto lo hemos planteando para el alumnado de cinco años ya que a esta edad tienen muchas más habilidades y autonomía para construir su propio conocimiento, de tal forma que pueden ser más activos y participativos.

Nos basaremos en ciertos aspectos psicológicos y evolutivos a la hora de plantear este proyecto. A continuación, realizo una breve explicación de los hitos evolutivos de esta edad que tendré en cuenta:

Desarrollo de la personalidad

Los contenidos que me parecen más relevantes en relación con el desarrollo de la personalidad en esta edad son el conocimiento y la valoración de sí mismo, y el desarrollo emocional. Me fijaré en el núcleo familiar como principal contexto de socialización durante estos años, contexto en el que niños y niñas interactúan y participan de forma cotidiana y de donde reciben las principales influencias de cara a avanzar en la construcción de su desarrollo sociopersonal. Es por ello por lo que pretendo contar con la colaboración de las familias cuando sea preciso.

Considero que los padres y madres juegan un papel muy importante en la estructuración de la personalidad infantil. En esto coinciden varios modelos de desarrollo de la personalidad en estas edades (de tres a seis años):

- **Freud:** La forma en que los padres manejan la satisfacción o la restricción de los deseos de sus hijos.
- **Erickson:** La forma en que responden a sus conductas exploratorias y a sus iniciativas.
- **Wallon:** La forma en que actúan ante su cabezonería o sus gracias.
- **Aprendizaje social:** La forma en que moldean con reforzamientos diferenciales las conductas sociales de sus hijos. (COLL, C., PALACIOS, J. MARCGESI, A., 1999).

Todo esto es considerado esencial en el desarrollo de un carácter más apocado o más omnipotente, más seguro de sí mismo o más cauteloso, más confiado o más inseguro.

Esta etapa implica cierta conflictividad en las relaciones cotidianas que, en gran parte, tiene que ver con el desarrollo de la propia identidad, el deseo de ser uno mismo y de poner en práctica una autonomía recién adquirida, esto es lo que pretendo potenciar con este proyecto.

Debemos entender el desarrollo del conocimiento de sí mismo como un proceso de construcción social, íntimamente relacionado con el conocimiento que elaboramos acerca de las otras personas y del mundo social, en el que se destaca la importancia de las interacciones sociales y en el que desde los primeros momentos de la vida, se atribuye un papel activo a la persona.

Teniendo en cuenta la evolución de las expresiones emocionales, trataremos de desarrollar la capacidad de comprensión y el control de las propias emociones, así como la comprensión y respuesta a las emociones de los demás.

Desarrollo y conducta social

La persona en desarrollo es concebida como un sujeto activo con capacidades y actividades que les convierten en coprotagonistas de su propio desarrollo. A partir de los 2 años, el niño comenzará a tener relaciones horizontales, es decir, relaciones simétricas (niño o niña) basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación entre personas con estatus y destrezas semejantes o muy parecidas. Es por ello que trataremos, en la medida de lo posible, que las niñas y niños tengan que relacionarse de una forma respetuosa a la hora de realizar las propuestas (que surgirán de ellos y ellas). De esta forma se reforzarán las conductas prosociales y se facilitará la mediación en los conflictos interpersonales.

Durante los años previos a la educación primaria se observa una orientación y preferencia clara de los niños y de las niñas hacia los iguales, que se manifiesta en un aumento de las interacciones y de su complejidad.

En cuanto al juego, espontáneo y voluntario, es una actividad que produce placer y en la que hay un predominio de los medios sobre los fines. Los teóricos del juego no han dejado de subrayar las enormes potencialidades y funciones que cumplen estos diferentes tipos de juego en el desarrollo. Los tres tipos de juego son: el sensorial, el rudo- desordenado y el sociodramático. Por ello el juego en ocasiones se convierte en una valiosa herramienta de diagnóstico y de tratamiento psicológico de los más pequeños.

Esta propuesta, debido a la gran importancia del juego en esta etapa tendrá ciertas connotaciones lúdicas en algunos momentos, pero sin perder de vista el propósito final que será lograr que los niños y niñas amplíen sus conocimientos de una forma casi espontánea con la guía de la profesora y sus propios intereses y curiosidad.

Uno de los problemas que afecta a más niños y niñas durante la infancia y una de las cuestiones que más preocupa a sus progenitores y educadores es el de la agresividad. Otro conjunto de conductas muy característico de estos años es el que conocemos como comportamientos prosociales: actos que se emiten de manera voluntaria y que sirven para ayudar, compartir, consolar o proteger a los otros. Aprovecharé este tipo de conductas para

que el trabajo sea más agradable y de esta forma más significativo para el conjunto de la clase.

La amistad experimenta notables cambios a lo largo del desarrollo. Pero hay un conjunto de rasgos típicos de la amistad y comunes en todas edades: hablamos de una relación basada en la reciprocidad. En el caso de las amistades entre los tres y seis años se denomina a la selección activa “hemofilia conductual”, y así explican cómo los preescolares se sienten atraídos por estilos comportamentales parecidos (COLL, C., PALACIOS, J. MARCGESI, A., 1999). Los grupos a estas edades se estructuran en función de la preferencia por actividades y ellos se caracterizan por la existencia en su interior de jerarquía de dominio. La interpretación que se hace de estas jerarquías es que cumplen un importante objetivo en la dinámica de los grupos: el de minimizar la agresión.

Conociendo este hecho plantearemos la creación de grupos heterogéneos de trabajo, de manera que pueda conseguirse una interrelación mayor entre el alumnado. De esta forma se consigue fomentar las relaciones de aprendizaje entre iguales tan importantes y beneficiosas en todo el proceso educativo.

Desarrollo moral

En esta edad (cinco años) se incrementa la empatía entre los niños y las niñas, lo que deberá ser favorecido por nuestra parte invitando al alumnado a que se ponga en el lugar de sus compañeros y compañeras en ciertos momentos para comprender sus intereses o sentimientos.

Ya tienen establecida la autoridad (en los adultos y entre iguales), tendiendo a transgredir las normas establecidas por esta autoridad especialmente cuando la persona o personas no están o están presentes.

Van elaborando sus propias ideas acerca de la sociedad gracias a las interrelaciones que pueden observar. Es necesario por ello que les proporcionemos un ambiente rico de observación. Más concretamente con nuestro proyecto podremos trabajar algunas relaciones sociales como la familia o el grupo.

Las niñas y niños tienen ciertas ideas morales intuitivas, pero sus juicios de valor dependen de la opinión de otros. A esto se denomina moral heterónoma, según **Piaget**, aunque existen otras teorías:

- Según la **teoría psicoanalítica** las niñas y niños son amorales y poco a poco van controlando sus impulsos de búsqueda del placer.
- Según las **teorías del aprendizaje** el comportamiento moral se interioriza a través de la observación de modelos de autoridad y prestigio.
- Según la **teoría vygotskiana** la moral es un proceso psicológico superior que se desarrolla a partir de instrumentos simbólicos como el lenguaje (COLL, C., PALACIOS, J. MARCGESI, A., 1999).

Debido a todo esto tenemos que estar muy atentas a los modelos morales que proporcionamos a nuestro alumnado y en que la expresión del mismo sea la adecuada.

Desarrollo del lenguaje

Los niños y niñas del segundo ciclo de educación infantil se encuentran ubicados en el desarrollo fonológico.

Hacia los 5 ó 6 años, los niños y niñas comienzan el desarrollo metafonológico o conocimiento consciente sobre la fonología, que tendrá directa relación con la habilidad lectora y escritora. Es en este momento, cuando el alumnado empieza a ser consciente de los cambios en ciertos sonidos y de la estructura fonológica de las palabras. La conciencia fonológica se ve estimulada por las actividades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Por tanto, el desarrollo metafonológico y aprendizaje de la lengua escrita se refuerzan mutuamente.

Al final de este periodo adquieren el significado de las palabras.

Dentro del desarrollo semántico podemos destacar como, a medida que, la capacidad de categorización de los niños y de las niñas se va desarrollando, éstos van organizando estructuras semánticas jerarquizadas. Esto ocurre a los 5 años de edad.

Es por ello que seguiremos aumentando su vocabulario a partir de temas interesantes para ellos y trataremos de fomentar su expresión para que la enriquezcan y mejoren progresando en sus habilidades.

Desarrollo psicomotriz

En el **equilibrio**, pueden observarse a estas edades los avances que se van dando en la adquisición de destrezas motrices globales, que afectan a la motricidad gruesa y el control postural, como en la adquisición de destrezas segmentarias, que afectan a la motricidad fina y el control óculo-manual. También, puede observarse la tendencia progresiva independencia y diferenciación de los movimientos, como un control y una coordinación cada vez más afinados.

Para ayudar al progreso en este ámbito se tratará de mejorar las competencias en equilibrio estático y dinámico de nuestros alumnos y alumnas realizando sesiones de psicomotricidad en las que, mediante la imitación de los golpes que hagamos por ejemplo con la mano o al moverse al ritmo de una canción.

A los 5 años serán capaces de combinar diversos trazos para obtener una figura o reproducir un objeto. Aparece la conciencia de estar dibujando y el garabato empieza a adquirir una función intencionadamente representativa, y por ello ya podemos hablar de **dibujos**, incluso si el número de trazos es todavía limitado y la repetición y superposición de formas son frecuentes.

Realizarán el dibujo que se llamará **“realismo intelectual”**, en el que se muestran cosas y escenas (COLL, C., PALACIOS, J. MARCGESI, A., 1999).

En **la escritura** se distinguen tres etapas en el desarrollo: **la etapa precaligráfica, la etapa caligráfica infantil y la etapa postcaligráfica.**

En la primera se suelen dibujar un trazo menos ondulado, en forma de “palo”...En la escritura caligráfica se caracteriza por la regularidad y la fluidez.

A los 5 a 6 años niños y niñas pueden acceder a los trazos de la escritura, gracias al control fino y también porque poseen la capacidad de establecer complejas relaciones entre el trazo gráfico y el significado.

Ayudaremos al progresivo control de las capacidades escritoras invitando a nuestro alumnado a que trate de poner por escrito todo aquello que les interese o inquieta. De esta forma verán la lectura y la escritura como algo con utilidad en la vida práctica y se interesarán por ello.

Desarrollo intelectual y procesos cognitivos

Entre los dos y los siete años se da la inteligencia preoperatoria. Al principio el niño y la niña viven en una realidad existencial con varios planos: el mundo físico, el mundo social y el mundo interior de las representaciones.

La función simbólica es la encargada de la formación de símbolos y representaciones mentales. La meta final de esta etapa es llegar a la acción interiorizada, reversible, descentrada y organizada en sistemas de conjuntos.

En el periodo preoperacional el alumnado prepara el desarrollo de las operaciones concretas.

Los niños y niñas tienen una serie de limitaciones que afectan a su rendimiento: la tarea de conservación, apariencia perceptiva/ rasgos no observables, contracción/ descentración, estados/ transformaciones, irreversibilidad/ reversibilidad, razonamiento transductivo/ pensamiento lógico, egocentrismo.

Los niños y niñas tienen un pensamiento egocéntrico, animista, finalista y artificialista. Esto hace que el niño o la niña no sea capaz de ponerse en punto de vista de otros y tiene como finalidad estimular el pensamiento que precede al lenguaje socializado.

Según algunos estudios Piaget infravaloraba las capacidades de los niños de estas edades y les proponía tareas alejadas de sus intereses, por lo que no les resultaba atractiva su realización y el éxito disminuía (COLL, C., PALACIOS, J. MARCGESI, A., 1999).

También se vio que algunas capacidades aparecían antes de lo que en un principio se pensó.

El primer proceso cognitivo es la percepción. La atención es un mecanismo de selección perceptiva que asegura la eficacia con la que se realiza el procesamiento. La atención humana es focal, sostenida y conjunta desde muy pronto. Ésta llega a coordinarse con otros procesos cognitivos por lo que contribuye a la optimización del procesamiento de la información y las capacidades atencionales se pueden entrenar y potenciar con la interacción, debido a lo cual ésta es muy importante en el desarrollo de la atención.

Los procesos atencionales regulan la entrada de informaciones para construir los primeros conocimientos. Con las rutinas cotidianas se crean expectativas y se abstraen las regularidades de las situaciones, lo que ayuda a construir los primeros prototipos

semánticos: esquemas y categorías. Los esquemas son representaciones mentales que organizan conjuntos generales.

La categorización de la realidad es una capacidad que permite clasificar conjuntos de cosas. Los niños, ya desde muy pequeños categorizan lo que conocen.

El aprendizaje está basado en estrategias de memorización. Es fundamental el interés del niño por el tema. Ya a los cinco años los niños tienen estrategias de memorización. El conocimiento previo es otro factor importante en el recuerdo (además de los motivacionales y contextuales).

Según Piaget, algo distintivo de esta etapa preoperatoria, es el funcionamiento asistemático y basado en indicios perceptivos. Existen dos tipos de razonamiento a estas edades: el predictivo (no aparece hasta la adolescencia) y el aritmético (se duda que los niños de estas edades sepan contar aunque conozcan los números).

2. PROGRAMACIÓN

A continuación comentaré los objetivos generales y específicos, así como los contenidos, la evaluación y la metodología:

- **OBJETIVOS GENERALES:**

Según el **Decreto 122 del 27 de diciembre de 2007** por el que **por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León**. A continuación, presentamos los objetivos que vamos a abordar de cada una de las áreas.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL:

- Conocer y representar su cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones más significativas.
- Realizar, con progresiva autonomía, actividades de la vida cotidiana.
- Tener una capacidad de iniciativa y planificación en distintas situaciones de juego, comunicación y actividad.
- Mostrar interés hacia diferentes actividades escolares y actuar con atención y responsabilidad.

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO:

- Observar y explorar de forma activa su entorno.
- Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria.
- Actuar con tolerancia y respeto ante las diferencias personales.

LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN:

- Utilizar la lengua oral como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social.
- Comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás.
- Demostrar con confianza sus posibilidades de expresión artística y corporal.

• OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Experimentar aspectos temporales de simultaneidad, sucesión y duración.
- Clasificar y ordenar temporalmente un conjunto de escenas (imágenes), después de la lectura de un relato.
- Representar gráficamente a través de un friso cronológico la etapa de la Prehistoria.
- Buscar información con ayuda de su familia (padres, hermanos mayores...) acerca de la Prehistoria (viviendas, fuego...) en... Internet, la biblioteca, museos...
- Comparar y diferenciar verbalmente y por medio de dibujos las diferencias que hay en la vida diaria de la actualidad con las de la Prehistoria.
- Emplear los conceptos temporales: antes, después, día, noche...
- Experimentar la temporalización del ritmo a través del baile de canciones y de las diferentes partes del cuento.
- Tener una actitud de interés por la etapa histórica: la Prehistoria.
- Saber trabajar en grupo.

- **CONTENIDOS GENERALES:**

Según Decreto **122/2007 del 27 de diciembre** por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León. A continuación, mostraremos los contenidos que vamos a tener en cuenta en cada una de las áreas.

CONOMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL:

Bloque 1. Esquema corporal:

- Representación gráfica de la figura humana con detalles que le ayuden a desarrollar una idea interiorizada del esquema corporal.

Bloque 2. Movimiento y juego:

- Disfrute del progreso alcanzado en control corporal.
- Coordinación y control de habilidades motrices de carácter fino.
- Nociones básicas de orientación temporal, secuencias y rutinas temporales en las actividades del aula.
- Comprensión y participación en las diferentes actividades lúdicas y en los juegos de carácter simbólico.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

- Disposición y hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo.
- Planificación secuenciada de la acción para resolver pequeñas tareas cotidianas.

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO:

Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida.

- Colecciones, seriaciones y secuencias lógicas.
- Interés por la experimentación con los elementos para producir transformaciones.
- Estimación intuitiva y medida del tiempo.

Bloque 2: Acercamiento a la naturaleza:

- Identificación de seres vivos.
- Iniciación en la clasificación de animales y plantas.

- Efectos de la intervención humana sobre el paisaje.
- Interés y gusto por las actividades de exploración y juego que se realizan al aire libre y en contacto con la naturaleza.

Bloque 3. La cultura y la vida en sociedad.

- La vivienda: tipos, dependencias y funciones.
- Regulación de la propia conducta en actividades y situaciones que impliquen las relaciones en grupo.

LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN:

Bloque1. Lenguaje verbal:

- Expresión de planes, ideas, criterios, sugerencias, propuestas...
- Gusto por evocar y expresar acontecimientos de la vida cotidiana ordenados en el tiempo.
- Curiosidad y respeto por las explicaciones e informaciones que recibe de forma oral.
- Utilización habitual de formas socialmente establecidas.
- La lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute.
- Uso adecuado de los útiles de la expresión gráfica.
- Escucha y comprensión de cuentos.

Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación:

- Iniciación en la utilización de medios tecnológicos como elementos de aprendizaje, comunicación y disfrute.
- Utilización apropiada de producciones de videos, películas y juegos audiovisuales.

Bloque 3. Lenguaje artístico:

- Expresión y comunicación, a través de producciones plásticas variadas, de hechos, vivencias, emociones, sentimientos y fantasía.
- Observación de algunas obras de arte relevantes y conocidas. El museo.
- Aprendizaje de canciones y juegos musicales siguiendo distintos ritmos y melodías, individualmente o en grupo.

Bloque 4. Lenguaje corporal:

- Representación espontánea de personajes, hechos, situaciones en juegos simbólicos y otros juegos de expresión corporal.
 - Representación de danzas, bailes y tradiciones populares individuales o en grupo con ritmo y espontaneidad.
-
- **CONTENIDOS ESPECÍFICOS**
 - Concepto: antes, después, día, noche...
 - Experimentación de situaciones temporales.
 - Clasificación y ordenación de escenas (imágenes) de un cuento.
 - Búsqueda de información junto con las familias.
 - Experimentación temporal del ritmo.
 - Confección de líneas de tiempo o frisos históricos de sucesión o simultaneidad a partir de narraciones, relatos orales o textuales, sirviéndose de las convenciones que los europeos usamos para dividir la historia.
 - Participación en diferentes juegos o actividades que se propongan a lo largo del proyecto.
 - Actitud de interés y de ganas de trabajar en grupo.

 - **METODOLOGÍA**

Se llevará a cabo una metodología flexible, teniendo en cuenta, en todo momento, los ritmos de aprendizaje de los niños y de las niñas.

Trataremos de propiciar un aprendizaje constructivo y significativo de los niños y niñas, valorando las ideas previas, antes de enseñarle nuevos contenidos. Se pretenderá que los niños y niñas aprendan a partir de lo que saben.

- **TEMPORALIZACIÓN**

El proyecto se ha programado para que dure cuatro semanas, aunque la temporalización también va a ser flexible, y puede variar dependiendo del interés que puede ir surgiendo en los niños y niñas sobre diferentes aspectos relacionados con la Prehistoria, dando lugar, por tanto, a que pueda hacerse más extenso.

- **EVALUACIÓN:**

Se llevará a cabo una evaluación flexible, global continua y formativa. Se tendrá en cuenta la observación directa y sistemática.

Las familias serán informadas periódicamente, sobre el progreso de los niños y niñas

3. DESARROLLO

La Prehistoria despierta una gran curiosidad en los niños y niñas, que se empeñan en saberlo todo de cómo vivían las personas de aquella época histórica, qué comían o cómo dormían. Así nace un proyecto de aula que sumerge al alumnado en un mundo misterioso, en el que intentan encontrar respuesta a sus preguntas a partir de todo tipo de actividades.

Con este proyecto lo que se intenta conseguir además de que los niños y niñas conozcan la Prehistoria es, sobre todo, que conozcan el concepto de tiempo histórico y conceptos cronológicos a través de diferentes actividades.

- **MOTIVACIÓN**

Este proyecto se pretende iniciar a partir de **un cuento** que la maestra lleva al aula (de esta manera el tema puede partir de los propios niños y niñas o tener una pequeña introducción por parte de la maestra porque le interese hablar y despierte la curiosidad del alumnado sobre diferentes aspectos).

A partir de la lectura del cuento en la asamblea surgen ciertas dudas sobre los hombres de la Prehistoria que ponen en marcha la investigación.

En este momento investigamos cuáles son las ideas y conceptos que ya tienen adquiridos respecto al proyecto elegido y si estos conocimientos son generales en el grupo de la clase por medio de una serie de preguntas.

Posteriormente recogemos en un papel continuo aquellas cuestiones que van surgiendo a los niños y niñas, poniéndole como título: “¿Qué queremos saber?”. Este papel continuo quedará expuesto en la asamblea a vista de todos.

Algunas de las preguntas o interrogantes que les pueden surgir ayudados por la profesora pueden ser: ¿Cómo son los hombres de la Prehistoria?, ¿qué comen?, ¿cómo visten?, ¿cómo juegan?, ¿cómo se mueven?, ¿por qué ya no están?, ¿cómo duermen?, ¿duermen igual que lo hacemos nosotros?, ¿han existido de verdad o sólo en cuentos?, ¿cómo dormían?, ¿cómo se alimentan?, ¿compran la comida en el supermercado como nosotros?, ¿qué útiles o herramientas utilizan para cazar?, ¿dónde vivían?, ¿cómo las construían?, ¿se movían en transportes como el coche?, ¿cómo hicieron el fuego? ¿qué materiales utilizaron?...

Después de concretar lo que queremos saber la profesora expone la siguiente pregunta: ¿cómo podemos saber más sobre los hombres y mujeres de la Prehistoria? Los niños contestan: “podemos buscar en la biblioteca, preguntar a nuestros padres...” es cuando el alumnado se empieza a interesar por el “misterioso mundo de la Prehistoria”.

A partir de aquí la investigación comienza trayendo información a clase. Para comenzar a buscar esta información el alumnado escribirá una nota en la que se diga a las familias qué es lo que necesitan investigar.

Nota:

“Necesito traer información sobre los hombres y mujeres que vivían en la Prehistoria”

Además de la información encontrada con ayuda de personas de su entorno; en el aula, se organizarán grupos diarios de trabajo, donde cada miembro de manera individual o en grupo con otros compañeros o compañeras buscará datos que nos interesen aprender sobre la Prehistoria. Cada niña y niño dispondrá de cinco o diez minutos de búsqueda en

Internet. Mientras unos utilizan los ordenadores, con supervisión de la maestra, los demás compañeros buscarán en otros recursos como: en libros, enciclopedias, periódicos o revistas que haya dentro del aula. A continuación, se presentan tres páginas web, donde los niños y niñas del aula pueden entrar de manera segura. Mediante estas páginas descubrirán los animales que cazaban, dónde vivían, cómo jugaban, cómo dormían y vestían, sus bailes, costumbres...

<http://www.youtube.com/watch?v=RW1XdyMfLjA>

<http://www.youtube.com/watch?v=VOsmxSZcd1o>

<http://opoinfantil.blogspot.com.es/2011/08/webquest-de-prehistoria.html>

Con toda la información que se recopile se creará un **rincón temporal**, al que llamaríamos el “Rincón de Piedratus”, tal y como se llama el protagonista del cuento. En este rincón tendremos representado al protagonista del cuento, así como un dossier con las palabras nuevas sobre la Prehistoria que los niños y niñas van descubriendo y un dossier de información que vayan recopilando. En este espacio, también, los niños podrán dejar los materiales que vayan trayendo de casa (libros, películas., fotografías...). El rincón lo iremos decorando poco a poco con fotos de la Prehistoria (donde aparezcan animales, con utensilios de plastilina o barro de la Prehistoria hecha por los alumnos, útiles de caza, de cocina, formas de expresión artística, hábitat (cuevas). Para terminar de decorar el rincón, entre todos haremos unas cuevas (utilizando materiales como: telas, papel continuo, cartón, piedras...).

4. SECUENCIACIÓN DEL PROYECTO

PRIMERA SEMANA

La primera semana, iniciamos tal y como se ha comentado en el planteamiento, la lectura del cuento “Piedratus, el niño de la Prehistoria” (**ANEXO**).

Posteriormente, les pediremos a los niños y niñas del aula que coloquen en orden cronológico las cuatro imágenes que se han sucedido durante el relato del cuento.

Después de la lectura del cuento interrogaremos a los niños y niñas a cerca de lo que sabemos sobre los objetos y las formas de vida que tenían los hombres prehistóricos, para que lleguen a la conclusión de la importancia que tiene el trabajo de los arqueólogos, ya que gracias a ellos sabemos la historia de nuestros antepasados.

Más tarde, surgirán las preguntas que recogeremos en papel continuo y escribiremos una nota pidiendo ayuda a los papás y mamás para que nos ayuden a buscar información sobre la Prehistoria.

SEGUNDA SEMANA: SOMOS ARQUEÓLOGOS

Después de tener bastante información que hemos recibido de casa (libros, recortes de prensa sobre yacimientos arqueológicos, imágenes, DVDs...) una de las primeras actividades que vamos a llevar a cabo es un juego, “**Somos arqueólogos**”.

Para que se pongan en el lugar de los arqueólogos, planteamos una yincana, en la que los niños tendrán que conseguir pistas para saber donde están escondidos distintos objetos de la Prehistoria (los juegos de la yincana combinarán conceptos de tiempo con los de Prehistoria).

En cada actividad, deberán conseguir pasar el juego que se les proponga y después, la maestra les entregará un papel con una pista para saber por dónde se encuentran escondidos los objetos. Después de ir encontrando poco a poco los objetos (huesos, palos, piedras, cuerdas, arcos y pieles), se irá hablando de ellos en la asamblea, y si no conocemos qué son o para qué sirven, seguiremos consultando diversas fuentes de información. A medida que los niños vayan consiguiendo los objetos harán una cruz en su tabla donde están el nombre y la imagen de los objetos que deben encontrar y que tendremos expuesta en la puerta de la clase (a una altura adecuada para los ellos).

Para llevar a cabo las actividades, dividiremos al grupo en equipos de cuatro o cinco niños y niñas, (a cada equipo le podemos llamar de una manera diferente). Algunas actividades serán individuales y otras por parejas. La búsqueda de los objetos la tendrán que realizar de

forma conjunta, para ello el grupo tendrá que organizarse o comentar como se van a dividir la tarea.

1º Juego

Deberán imitar a la maestra, los golpes que da con las manos o con un objeto sobre la mesa empezando por formas sencillas de la alternancia golpe/larga pausa/ dos golpes seguidos más rápidos/ larga pausa) e ir las complicando poco a poco.

La pista de esta actividad será encontrar dos huesos por grupo, debajo de unos arbustos del patio.

2º Juego

El juego consistirá en correr, saltar y botar una pelota al ritmo de un tambor.

Aquí podrán descubrir dónde se encuentran las lanzas (de plástico) que utilizaban los prehistóricos para cazar a los animales. Estas lanzas las tendrán que buscar dentro del gimnasio.

3º Juego

Volveremos a leer el cuento de Piedratus, para que los niños lo recuerden. Luego, se les pedirá a los niños que representen la parte del cuento que más les ha gustado. Para el dibujo pueden utilizar todo tipo de materiales (lapiceros, rotuladores, pinturillas, ceras...).

La pista de la actividad nos llevará a salir al patio y más concretamente al arenero, donde tendrán que encontrar una bolsita con piedras, que son con las que los prehistóricos hacían sus lanzas y también con las que hacían el fuego.

Para esta búsqueda, les dejaremos cepillos y pinceles para que se pongan en la piel de los propios arqueólogos.

4º Juego

Planteamos que los niños modelen algunos utensilios y animales que vivían en la Prehistoria (lo saben por las imágenes que tenemos colgadas en clase.)

De esta actividad los niños tendrán que encontrar unas pieles con las que se tapaban los prehistóricos. Que las encontrarán colgadas en uno de los árboles bajitos que tenemos en el patio.

TERCERA SEMANA

5º Juego

Los niños deberán de seguir una serie de tres elementos, relacionado con la Prehistoria. En la que aparecen Piedratus, un hueso y una cueva. Luego observaremos unas láminas de cómo los hombres primitivos pintaban en las cuevas. Aquí a los niños les tocará buscar por la clase los arcos que utilizaban para cazar.

6º Juego

En esta actividad, Piedratus nos propone que bailemos como lo hace él (cómo ya hemos aprendido a través de una de las webquets que han consultado los niños y niñas). Después, con plastilina cada grupo moldeará a Piedratus.

En esta última actividad los niños encontrarán las cuerdas con las que ataban los palos a las piedras para construir sus herramientas de caza. Para ello, tendrán que buscar dentro de la cueva, que hemos construido en el aula.

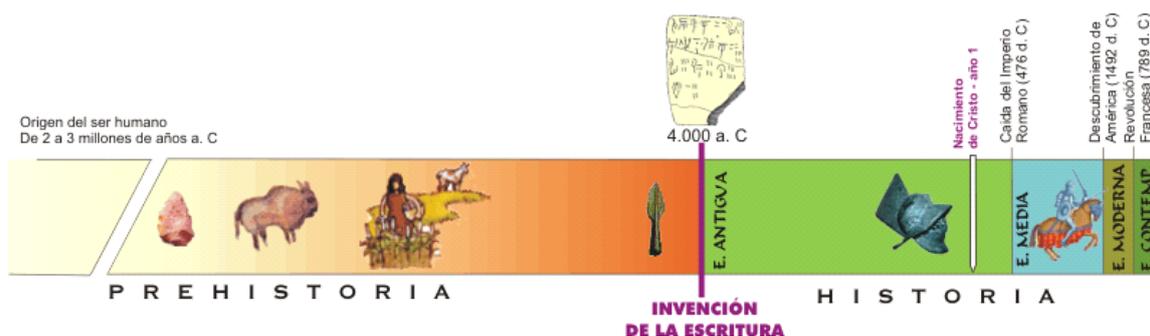
Actividad: “Inventario para una Museo arqueológico”

Un día Piedratus nos trae una carta del equipo arqueológico del Ayuntamiento, que se ha enterado de la cantidad de restos arqueológicos que hemos ido encontrando en el colegio. En la carta nos informan de que quieren exponer estos objetos en el Museo provincial y nos piden ayuda para que organicemos la exposición con todos los materiales hemos

encontrado. Han de responder al alcalde lo antes posible si aceptan o no preparar la exposición, poniendo en la carta las piezas que expondrían, para lo cual han de hacer antes un inventario de los objetos encontrados. Entre todos, los alumnos y la profesora, se decide organizar y clasificar por categorías los distintos objetos que han ido encontrando y que han ido poniendo en el rincón de la Prehistoria. Se acuerda realizar la siguiente clasificación: **restos humanos (huesos), instrumentos de caza (piedras, palos, arco), utensilios para cocinar, prendas de abrigo (pieles)**. Se decide que en 1 minuto han de clasificar los objetos en estas categorías para hacer el inventario y contestar de inmediato al alcalde. Un alumno será el que coja los objetos, y el resto de la clase le irá dando indicaciones para ayudarlo a poner cada objeto en su sección. Se pone un reloj de arena encima de la mesa del profesor para que todos lo vean y empieza el tiempo. Al finalizar el minuto los alumnos verán que no han tenido tiempo suficiente. Se anota en una tabla los objetos clasificados en cada categoría. Se decide que es preciso otro minuto más, y sale otro compañero para continuar la clasificación. Se vuelve a anotar en la tabla. Y así hasta que estén todos los objetos clasificados. Finalizado el proceso se puede contar el número de objetos que se han clasificado en cada minuto (para introducir la idea de velocidad), y calcular el tiempo utilizado finalmente (medida del tiempo), y qué objeto ha sido encontrado antes que otro (sucesión). Podríamos reforzar estos contenidos interrogando a los alumnos sobre estos aspectos temporales una vez que tengamos la tabla completa...

Actividad “¿Hacemos una línea del tiempo?”

Una vez que sabemos muchas cosas acerca de los prehistóricos, como para qué usaban los huesos, las piedras, las pieles, los palos, ... que viven en cuevas o en tiendas con las pieles de los animales que cazaban, cómo se alimentaban de los animales que cazaban y de frutos que encontraban en el bosque y que se vestían con las pieles de los animales que comían. La siguiente actividad será que entre todos realicemos una línea del tiempo incluyendo en ella todos los elementos que hemos aprendido que había en la Prehistoria. En primer lugar les comentaremos en qué consiste una línea del tiempo llevando varios ejemplos al aula para que lo vean y después entre todo el material que hemos ido recogiendo dentro del aula.



Ejemplo de línea del tiempo 1

CUARTA SEMANA

Actividad ¿Somos iguales a los hombres y mujeres de la Prehistoria?

A través de esta actividad lo que se pretende es hacer pensar a los niños y niñas si hacemos las mismas cosas que hacía Piedratus y sus amigos. Para ellos, intentaremos realizar preguntas relacionadas con la información que hemos obtenido del cuento. Por ejemplo: ¿nosotros dormimos como hacía Piedratus?, ¿y comemos mamuts u otros animales?, ¿jugamos a los mismos juegos que Piedratus?, también nos ponemos ropa, ¿es igual que la que llevaban ellos?...

Con esta actividad, lo que pretendemos es que los niños y niñas se den cuenta que no somos tan distintos a Piedratus, y por lo tanto a los hombres y mujeres de la Prehistoria. Que hacemos muchas actividades iguales a ellos (comemos plantas y animales, dormimos tumbados resguardados del frío y la humedad...), a pesar de que hemos cambiado y evolucionado mucho y tenemos más comodidades.

Al final de la actividad se les pedirá a los niños que se dibujen por un lado a ellos comiendo, viajando, jugando...y en la otra mitad del folio dibujarán lo que han aprendido que hacía Piedratus, cómo viajaba, qué comía...

Posteriormente, estos dibujos los colgaremos por el aula, para que todos podamos disfrutar de los dibujos que han hecho todos los compañeros y compañeras. (Para esta actividad dedicaremos tres días, aproximadamente).

Actividad: Pinturas rupestres

Uno de los aspectos que a los niños y niñas del aula les ha llamado la atención han sido las pinturas rupestres, después de ver varias imágenes en libros. Posteriormente, después de dialogar entre todos acerca de lo que pintaban (animales, a ellos mismos de caza...) y los colores que utilizaban (rojo, ocre y negro), vamos a decorar entre todos las cuevas por dentro (que las forraremos de papel continuo) que tenemos en el rincón temporal de clase, utilizando pintura de dedo, para pintar con las manos, como lo hacían los prehistóricos, utilizando las mismas tonalidades que usaban los prehistóricos.

Juego final: “Somos prehistóricos”:

La última actividad que realizaremos a modo de despedida del proyecto será disfrazarnos de prehistóricos con bolsas de basura.

Luego, haremos diferentes juegos imitando a los hombres de la Prehistoria:

1º Uno de ellos será jugar a las canicas. Ganando los jugadores que realicen un lanzamiento más cerca o mas lejos de la línea de meta (que fijaremos en el suelo con una banda).

2º Jugaremos a pintar con pintura de dedo de colores negras y rojas, como lo hacían los hombres prehistóricos en las cuevas.

3ª Todos en corro seguiremos los ritmos del tambor, imitando los bailes de la Prehistoria. Bailaremos deprisa, despacio, dando saltos... (ya que lo han visto a través de la webquest).

4º Como último juego realizaremos un corro en la asamblea en la que tendremos que conseguir el fuego. Para ello la maestra les pedirá que digan los elementos que necesitaron los prehistóricos para hacer el fuego. Después de citarlos les introduciremos todos los elementos en un cubo. Y, después, del cubo la maestra sacará un fuego (hecho de materiales de plástico).

Para finalizar el proyecto, organizaremos una excursión a Atapuerca (Burgos). Durante la visita a Atapuerca tendremos un guía para enseñarnos la exposición. Posteriormente, participaremos en los tres talleres (arqueología, paleontología y arte prehistórico) que tienen preparados para educación infantil.

CONCLUSIÓN

Como ya hemos comentado en la primera parte de nuestro trabajo, el tiempo ha preocupado a muchas personas a lo largo de la historia. Pero existen, como decíamos, dos formas de tiempo principalmente, el tiempo histórico y el tiempo cronológico, que es fundamental para llegar a entender el tiempo histórico.

En estos momentos el currículo vigente de Educación Infantil, aunque integra aspectos relacionados con la enseñanza de la historia, como es el aprendizaje del tiempo no le da quizás la importancia que debería, tal y como señala Miralles. Y quizás ha podido ser por el peso que han tenido las teorías clásicas de Piaget, que limitaban potenciar la enseñanza histórica en edades tempranas.

Convencidos, no obstante, de que, como defienden muchos autores, el aprendizaje temprano tiene mucha la importancia en la adquisición de los conceptos temporales, consideramos que se podría hacer un llamamiento tanto a las editoriales como a las administraciones y educadores responsables de la formación de maestros para enseñar a los maestros y maestras dentro y fuera de las aulas las diferentes estrategias que permiten trabajar el tiempo en Educación Infantil, preparando así a los niños para la conceptualización del tiempo en las etapas educativas posteriores.

LISTA DE REFERENCIAS

- LOE, Ley Orgánica de Educación 2/ 2006, del 3 de mayo.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.
- DECRETO 122/2007 del 27 de diciembre por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León
- PIAGET, J. (1983): El desarrollo de la noción de tiempo en el tiempo en el niño. México: F.C.E.
- TREPAT, C.A.; COMES, P.: El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales, Graó, Barcelona, 1998.
- RIVERO GARCÍA, M.P. Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, Mira Editores, Zaragoza, 2011.
- CALVANI, A. Il bambino, il tempo, la storia. Fienze: La Nuova Italia, 1988.
- EGAN, K. La comprensión de la realidad en Educación Infantil, Morata, Madrid, 1991.
- BASSEADAS, E., HUGUET, T. Solé, I. aprender y enseñar en Educación Infantil. Graó. Barcelona, 2006.
- BRALZELTON, T.B. Greenspan, SI. las necesidades básicas de la infancia. Graó. Barcelona, 2005.
- COLL, C., PALACIOS, J. MARCGESI, A. Desarrollo psicológico y educación. tomo I. psicología evolutiva. alianza editorial. Madrid, 1999.
- COLL, C., PALACIOS, J. MARCGESI, A. Desarrollo psicológico y educación. tomo II. psicología y educación. alianza editorial. Madrid, 1999.
- Miralles Martínez, Pedro; Rivero Gracia, Pilar. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. **REIFOP**, 15 (1), 81-90.

PÁGINAS WEB:

- <http://www.youtube.com/watch?v=RW1XdyMfLjA>- Consultado en fecha (20-05-2012)
- <http://www.youtube.com/watch?v=VOsmxSZcd1o> -Consultado en fecha (20-05-2012)
- <http://opoinfantil.blogspot.com.es/2011/08/webquest-de-prehistoria.html>- Consultado en fecha (20-05-2012).

ANEXOS

PIEDRATUS, EL NIÑO DE LA PREHISTORIA

Hace miles y miles de años, incluso millones de años, existían en la tierra hombres y mujeres que tenían que pescar y cazar para poder comer. No había supermercados para comprar comida, ni tiendas de ropa ni de zapatos, sólo montañas con árboles y cuevas. No existía el dinero, ni tampoco tenían una casa donde vivir. Tampoco había coches, ni motos, ni había trenes, ni aviones, ni siquiera bicicletas, así que la gente tenía que ir siempre andando de un lugar a otro en busca de agua y comida.

Esta época se llamaba PREHISTORIA, y en ella había un niño llamado Piedratus que vivía con su padre, su madre y su hermano en una cueva en la montaña. Esa cueva estaba al lado de un río muy grande, donde pescaban, jugaban y cogían frutos secos.

Y es que la familia de Piedratus no era la única que vivía en esa cueva, había muchas más familias que vivían con ellos y formaban poblados.

Todos los días, el papá de Piedratus se iba al bosque, con otros hombres del poblado, a cazar conejos, ciervos, mamuts... para que todos pudiesen comer.

Cuando por la noche llegaban los hombres de cazar, preparaban entre todos una hoguera, pero, como no tenían cerillas ni mecheros para encenderla, cogían dos piedras y las golpeaban una contra otra y poco a poco, muy lentamente, aparecía una chispa, CHISP...., y enseguida le ponían paja seca o hierba, para que prendiera, y posteriormente, aparecía el fuego donde preparaban la cena para todos. Vivían de maravilla.

Un día, estaban Piedratus y sus amigos jugando cerca del río. Cada grupillo jugaba a una cosa: unos tiraban piedras al río, otros se bañaban debajo de una catarata y otros jugaban al escondite. Se lo estaban pasando tan bien todos, que se hizo un poco tarde. Cuando se dieron cuenta, salieron corriendo hacia el poblado. Los niños esperaban encontrarse a su llegada, con una cena rica y sabrosa, pero cuál fue su sorpresa, que cuando llegaron al poblado vieron que sus padres acaban de llegar sin nada en las manos. Venían muy cansados y con las caras muy tristes. Hoy no había nada para cenar y seguramente no habría nada para comer al día siguiente.

Piedratus también se puso muy triste. No sabía qué podía hacer para ayudar.

Sus papás les habían dicho a él y a su hermano que si no encontraban comida se tendrían que ir a otro sitio. Pero Piedratus no quería dejar el poblado y buscar otro sitio, porque allí se estaba muy bien y era muy bonito, pero, si no encontraban pronto comida, tendrían que recoger todas sus cosas y ponerse en marcha hacia otro lugar, hacia África o igual Asia.

Al día siguiente, Piedratus como estaba triste se fue el solo a su lugar favorito, que solo él conocía. Y se echó a dormir la siesta debajo de un árbol, cuando, de repente, oyó un ruido.

Piedratus se giro y no veía nada, se levanto despacio sin apenas hacer ruido. Y se asomó por encima de la hierba, donde vio que había muchos mamuts y ciervos bebiendo de una gran charca.

Sin hacer mucho ruido salió corriendo hacia el poblado a buscar a sus padres para contarles donde había encontrado un lugar donde había muchos animales. Cuando llegó, sus padres ya estaban recogiendo sus pertenencias para desplazarse a otro sitio. Piedratus les contó lo sucedido y a continuación, el padre de Piedratus se lo comunicó al resto de los hombres del poblado y se fueron de caza con sus lanzas, sus cuerdas y sus arcos.

Los mayores tardaron un rato en regresar, pero cuando volvieron traían varios animales para cenar. Todos se pusieron muy contentos, porque no se tendrían que marchar a otro lugar gracias a Piedratus.

Y lo celebraron cenando y bailando alrededor del fuego.

Y COLORÍN COLORADO, ESTE CUENTO SE HA ACABADO.