



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**PROYECTO PARA TRABAJAR LA ÉPOCA
PREHISTÓRICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN
INFANTIL**

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2022/2023

AUTORA: Sonia Herrero Rodríguez

TUTORA: M^a Teresa Carril Merino



Palencia, junio de 2023

RESUMEN

A continuación, se presenta una propuesta de trabajo por proyectos en un aula de primero de Educación Infantil, es decir, con alumnos de tres años. Este proyecto, cuya temática es la Prehistoria, está creado, fundamentalmente, siguiendo los diferentes procedimientos y estrategias que los docentes de esta etapa educativa y expertos en el área de las Ciencias Sociales consideran efectivas para lograr la motivación en niños de tan corta edad.

Como el centro de interés es la Prehistoria, se han elaborado una serie de actividades que se pretende sean atractivas para el alumnado y así lograr que el aprendizaje que deseamos que adquieran sea más valioso.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, Ciencias Sociales, Tiempo histórico, Prehistoria, Trabajo por proyectos.

ABSTRACT

Next, a proposal for project work is presented in a first-year Early Childhood classroom, that is, with three-year-old students. This project, whose theme is Prehistory, is created, fundamentally, following the different procedures and strategies that the teachers of this educational stage and experts in the area of Social Sciences consider effective to achieve motivation in children of such a young age.

As the center of interest is Prehistory, a series of activities have been developed that are intended to be attractive to students and thus make the learning that we want them to acquire more valuable.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Social Sciences, Historical Time, Prehistory, project work.

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	2
2.1. Objetivo general.....	2
2.2. Objetivos específicos.....	2
3. JUSTIFICACIÓN.....	3
3.1. Relevancia del tema elegido.....	3
3.2. Vinculación con las competencias propias del título.....	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	7
4.1. Del tiempo cronológico al tiempo histórico.....	7
4.1.1. Dificultades del concepto tiempo.....	7
4.1.2. Cómo percibimos el tiempo.....	8
4.1.3. Percepción del tiempo en Infantil.....	9
4.1.4. El Tiempo histórico.....	10
4.2. Metodología para la enseñanza de la Historia en Educación Infantil.....	11
4.2.1. Narraciones históricas.....	11
4.2.2. Patrimonio histórico.....	12
4.2.3. Trabajo por proyectos.....	13
4.2.4. Los rincones.....	13
4.2.5. Empatía histórica.....	14
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	15
5.1. Objetivos.....	16
5.2. Competencias clave.....	16
5.3. Metodología.....	18
5.4. Temporalización.....	19
5.5. Desarrollo de las sesiones o situaciones de aprendizaje.....	21
5.6. Evaluación del proyecto.....	30

6.	CONSIDERACIONES FINALES.....	31
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32
8.	ANEXOS:.....	37

1. INTRODUCCIÓN.

El Trabajo de Fin de Grado que se presenta a continuación ha sido creado para la etapa de Educación Infantil. En España esta etapa no es un periodo obligatorio en el que el alumnado tenga que estar escolarizado, pero a lo largo de esos años, el alumnado se familiariza y va creando conceptos que debe de adquirir, estos están establecidos en el Real Decreto o en el Decreto vigente acorde a la comunidad en la que se esté escolarizado.

Este trabajo está basado en un proyecto cuya temática es la Prehistoria. Se ha llevado a cabo en un colegio de la ciudad de Palencia, en un aula de primero de Educación Infantil durante el curso 2022-2023. La temática fue elegida atendiendo a los intereses del alumnado debido a que, en un principio, animales tan grandes como los dinosaurios le causaba mucha curiosidad y le resultaba bastante sugerente, por lo que, este tipo de animales, aun no siendo de la etapa de la Prehistoria, fueron el detonante de la creación del proyecto de trabajo que aquí presentamos.

Con esta temática se pretende que los alumnos adquieran conocimientos históricos y, además, se ha pretendido dar un paso más allá e introducir las nociones de espacio y tiempo. Son diversos autores los que creen que, a esta corta edad el alumnado no es capaz de asimilar o comprender dichas nociones o dimensiones, por lo que se intentará que a lo largo del proyecto se pueda visibilizar si los niños alcanzan a comprenderlos o no. No obstante, y, por otra parte, también son muchos los autores que avalan la teoría de que el alumnado si puede trabajar los contenidos anteriormente citados, y, si así lo hace, después no tendrá tantas dificultades para comprender otros aprendizajes más complejos.

2. OBJETIVOS.

2.1.Objetivo general.

Plasmar las competencias adquiridas al finalizar el Grado de Educación Infantil mediante la creación de una situación de aprendizaje basada en el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, cuya temática es la Prehistoria y llevada a cabo en un aula de esta etapa educativa.

2.2.Objetivos específicos

- Analizar y comprender diferentes teorías establecidas por autores expertos en el área del tiempo histórico para así poder crear un proyecto de trabajo en base a estas investigaciones.
- Diseñar, planificar y evaluar un material curricular, por un lado, para la enseñanza de la Prehistoria en Educación Infantil, y por otro lado que demuestre que he adquirido las competencias propias del título del Grado de Educación Infantil.
- Ofrecer una propuesta de material educativo lúdico para el aprendizaje de la Prehistoria en Educación Infantil.

3. JUSTIFICACIÓN.

3.1.Relevancia del tema elegido.

Tradicionalmente, el abordaje de las ciencias sociales en Educación Infantil no se consideraba materia de enseñanza, sobre todo en los niveles iniciales, por suponer que su alumnado no estaba capacitado para comprender contenidos con un alto nivel de abstracción. Así pues, esta perspectiva heredada de la visión psicoevolutiva piagetiana presta escasa atención a los contenidos conceptuales históricos en esta etapa. Sin embargo, hoy en día numerosos estudios avalados por investigadores de la didáctica de las Ciencias Sociales han señalado y señalan que el aprendizaje de disciplinas como la historia en esta etapa educativa es posible y que guarda más relación con los contenidos que se eligen y con la metodología que se sigue para su enseñanza que con la capacidad o madurez cognitiva de este alumnado. Por este motivo, emprender una experiencia sobre la enseñanza de la historia en niños de tres años ha supuesto un reto que he podido concretar en este trabajo a través de la temática de la Prehistoria.

En el currículum actual de la Educación Infantil en su segundo ciclo (Real Decreto 95/2022) se contempla tanto en sus objetivos de etapa como en los contenidos, el conocimiento del entorno y sus cambios en el tiempo. Además, metodológicamente en esta etapa el alumnado tiene que ser agente de su propio aprendizaje en un entorno estimulante y bien contextualizado y a un tiempo respetuoso con el proceso de desarrollo integral de los estudiantes. De hecho, en este trabajo se pretende presentar una situación de aprendizaje que partiendo de un centro de interés movilice los conocimientos aprendidos en las tres áreas en las que se organiza la etapa a partir de la realización de diversas tareas y actividades.

Uno de los aspectos clave para la elección de la temática ha sido su carácter motivador, puesto que, si se trabaja desde la estimulación y la significación de los aprendizajes, los niños y niñas podrán desplegar la reflexión y la capacidad de formulación de hipótesis, fomentándose así el desarrollo del pensamiento crítico (Feliu y Jiménez, 2015). Si esta circunstancia se ejercita desde edades tempranas, es probable que la curiosidad se despierte y que se desarrollen hábitos de observación e interrogación propios de un espíritu investigador (de Puig, 2013) que favorecen la consideración de la amplia variedad de posibles soluciones que pueda tener un problema. También en la Ley de Educación vigente (LOMLOE, 2020) y en su concreción normativa (Decreto 37/2022) por la que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León, se cita en relación con el desarrollo de prácticas didácticas la elección de contenidos que “conecten con la realidad y generen su

curiosidad e interés por adquirirlos, con el fin de que sean saberes funcionales que les permitan desarrollar sus funciones ejecutivas y construir aprendizajes significativos” (p. 48227). Y, como uno de los contenidos del segundo ciclo de la etapa, el alumnado tiene que adquirir la “Curiosidad por conocer otras formas de vida social y costumbres valorando la diversidad” (Decreto 37/2022).

Por otra parte, como futuros docentes, partir de actividades que les provoque curiosidad, como por ejemplo aquellas que integran a animales para ellos casi mágicos, como son los mamuts, puede dar pie a que conozcan la evolución de las diferentes formas de vida y su comparación con las actuales y con su entorno social. Se despierta una curiosidad natural por su pasado que les ayudará a construir y a dar sentido a su propia identidad tanto en relación con otras personas como con el tiempo. Como apuntan Wood y Holden (2007) van conociendo este proceso evolutivo de manera gradual en relación con los otros y con el mundo en el que viven.

Además, y no menos importante en esta etapa educativa, los alumnos pueden averiguar cosas que sucedieron hace mucho tiempo a través de las huellas que ha dejado el pasado y que han perdurado en nuestros días (Feliu y Jiménez, 2015), es decir, utilizando las fuentes primarias que tenemos en nuestro entorno, por ejemplo, una visita a un yacimiento arqueológico como es el Yacimiento de Atapuerca en Burgos. Mediante esta salida y la familiarización con lo que han visto, el o la docente posibilitará procesos de conceptualización progresiva de esa realidad, es decir ayudará al alumnado a pasar de la sensación espontánea al concepto consciente de lo aprendido (Pastor et al., 2015)

En la salida no solo se trabajan aspectos históricos, como es en este caso, sino que también de manera interdisciplinar se potencian otras materias para que así se incremente la reflexión, el pensamiento divergente y el desarrollo emocional, social, cultural y estético que contribuirá a una mejora en la autoestima y autoconcepto del alumnado y a la obtención de unas valoraciones académicas óptimas (Iwai, 2002). Y como apuntan Mascarell y Cardona (2021), una gran mayoría de pedagogos han basado sus investigaciones en todos los campos de conocimientos, lo que implica que todas las materias estén interrelacionadas y, por lo tanto, en conexión con los diferentes valores que favorecen el cuidado del patrimonio que nos rodea, en este caso arqueológico, para que así futuras generaciones puedan disfrutar también de ello.

3.2.Vinculación con las competencias propias del título.

Como estudiante del Grado en Educación Infantil creo haber desarrollado durante mis estudios las competencias establecidas por el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. Así pues, procedo a vincular estas competencias con el esfuerzo metodológico que he realizado en este trabajo:

- 1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.*

Esta competencia se ha concretado, por un lado, en una visión general de la educación que se establece en nuestro país actualmente, junto con una aproximación a la educación de otros países, y, por otro lado, en el conocimiento y estudio de los saberes disciplinares necesarios para la realización de una buena praxis de estos. Además, cabe destacar que es fundamental conocer los elementos curriculares de la normativa vigente para la construcción de los conocimientos que se quieren establecer a través de metodologías activas, con el propósito de que el alumnado aprenda de una manera que sea diferente a la tradicional.

Sobre esta competencia también se considera importante la adquisición y aplicación de principios y procedimientos de autores consagrados para la práctica educativa ya que estos autores crean sus teorías en base a diversos estudios que han realizado previamente y nos aportan los resultados de estos mediante teorías o aplicaciones de dichos principios o procedimientos.

- 2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.*

El desarrollo de este documento se inicia después del periodo de prácticas, donde se trabajó de forma independiente y también colaborando con la comunidad educativa del centro con éxito.

En este periodo creo haber progresado en la planificación de sesiones didácticas que posibiliten la adquisición de conocimientos del alumnado, teniendo en cuenta su desarrollo cognitivo y emocional. Para dicha evolución se han empleado y puesto en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del Grado, sobre todo en la decisión de llevar a cabo las modificaciones adecuadas cuando una sesión de trabajo no ha tenido los resultados esperados.

Asimismo, gracias a esta adquisición de recursos y saberes, creo haber demostrado actitudes favorables en la resolución de los conflictos que se producen en el aula.

Anteriormente se señaló que se planificaron diversas sesiones, pero he de destacar que alguna de estas no ha sido diseñada solo por mí, sino en cooperación con las otras docentes del centro y compañeras de prácticas. Mediante este trabajo cooperativo se ha podido demostrar la adquisición de competencias propias del trabajo en equipo, compartiendo así distintas perspectivas que favorecen en el alumnado el alcance de contenidos más ricos.

- 3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.*

En todos los campos científicos y en el ámbito educativo, en particular, se requiere que los universitarios en sus estudios e investigaciones recopilen datos contrastados que permitan el planteamiento de debates y la emisión de juicios críticos.

En este caso, y para el planteamiento de la intervención que presento, he tenido que realizar una investigación sobre estudios, libros o artículos que fundamenten el trabajo por proyectos, por un lado, y posteriormente, aspectos de la Prehistoria para, posteriormente, presentar una propuesta de trabajo con dicha temática.

- 4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.*

Como docente debemos de tener la cualidad de adaptar el vocabulario y la redacción de textos escritos, tanto a un público especializado como a uno no especializado. En este sentido, creo que haber desarrollado esta competencia al demostrar que he adquirido habilidades de expresión escrita en este trabajo y al demostrar, también, que he adquirido las destrezas necesarias para adaptar la terminología y los contenidos a un alumnado que precisa de una transposición didáctica.

En cuanto a las habilidades de adaptación del vocabulario han sido puestas en marcha y reforzadas en el centro educativo en el que se han realizado las prácticas porque en nuestro día a día, los adultos podemos emplear palabras que se puede suponer que todas las personas lo entienden pero a la hora de decírselo a un niño o niña en este caso a alumnos de tres años, puede surgir el problema que no lo comprendan por lo que se tiene que disponer de recursos y destrezas para hacer que puedan captar la información que se les transmite.

5. *Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.*

Desarrollar diversas habilidades de aprendizaje es algo fundamental porque eso nos va a facilitar, por ejemplo, el tener más autonomía, o bien tener una actitud mucho más crítica a la hora de realizar estudios posteriores al Grado que estamos finalizando. La actitud reflexiva y crítica es una cuestión que se tiene que fomentar desde edades tempranas como así refleja el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Como futuros docentes debemos poseer esta actitud para comprender los avances e investigaciones que se van incorporando al ámbito de la educación por parte de diversos pedagogos y didactas especialistas.

6. *Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.*

Como futuros profesionales de la educación debemos garantizar un trato igualitario en todo el alumnado teniendo en cuenta sus circunstancias distintas.

Así, en el periodo de prácticas he aprendido y me he reafirmado en la idea de que en este ámbito de trabajo no solo es importante la aprehensión de conceptos, sino que también resulta primordial el fomento de la igualdad y de la educación en valores.

Además, quiero señalar que todos estos aspectos dirigidos a mi configuración como una buena profesional de la educación tiene su origen en el seno familiar y en las palabras y acciones de los docentes que han ocupado un lugar principal en mi formación universitaria.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

4.1. Del tiempo cronológico al tiempo histórico.

4.1.1. Dificultades del concepto tiempo.

Agustín de Hipona realizó la siguiente reflexión: “¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me lo pregunta lo sé, más si quiero explicárselo a quien me lo pregunta, no lo sé” (Confesiones, XI, c.14, 17). Con esta contradicción de San Agustín queda patente la dificultad de conceptualizar el tiempo; él, además, añadiría que, por la naturaleza del tiempo, el pretérito y el futuro no existen. El primero, ha dejado de existir y el segundo, no existe aún. Esta complejidad nos anima a investigar sobre diversos autores que tratan de explicar qué es el

tiempo a través de sus corrientes filosóficas como es el caso de Aristóteles y Platón. Para Aristóteles el tiempo es el número o la medida del movimiento según el antes o el después (Vigo, 2013). Sin embargo, Platón afirma que el tiempo es la imagen móvil de la eternidad, un producto interior de la persona, en concreto de la energía del alma (de la Pineda, 2007). Así pues, surgen dos grandes líneas del pensamiento en torno al aprendizaje del tiempo: el tiempo astronómico o físico de Aristóteles y el tiempo humano o existencial de Platón, más difícil de precisar.

Pasado el tiempo, en la Edad Media, Santo Tomás de Aquino retomó la teoría que sostenía Aristóteles y apoyaba, como él, que el tiempo es “el número del movimiento según el antes y el después”. En la Edad Moderna, Isaac Newton, en la línea del pensamiento de Santo Tomás de Aquino y de Aristóteles, creía que el tiempo físico es absoluto, es decir, es continuo, regular, real e incondicionado como el espacio absoluto (Niño, 2001). Sin embargo, pocos años después, el filósofo alemán Kant, crítico con la idea del tiempo de Aristóteles, apoyó la teoría de Platón y señalaba que “el espacio y el tiempo son condiciones a priori de toda experiencia, a la vez que parece comprometerse con la naturaleza euclidiana del espacio y la simultaneidad absoluta” (Sus, 2016). Entendía el tiempo como una forma interna con la que atribuimos sentido a la experiencia de las cosas.

Para finalizar, en la Edad Contemporánea, Albert Einstein dio un cambio radical a las diversas teorías anteriormente planteadas y después de varios estudios afirmó lo siguiente: “es perfectamente posible que dos acontecimientos tengan lugar de forma simultánea desde la perspectiva de un observador, pero que ocurran en momentos diferentes desde la perspectiva del otro. Y ambos observadores estarían en lo cierto” (Einstein, 1916).

El aprendizaje de las nociones temporales en Educación Infantil también se desarrolla de manera lenta y compleja. El alumnado comenzará con unas nociones vagas e incomprensibles hasta ir llegando a la adquisición de una verdadera percepción temporal a través de la interiorización de sus experiencias vitales.

4.1.2. *Cómo percibimos el tiempo.*

El tiempo se encuentra en todos los actos de nuestra vida, pero con respecto a nuestra capacidad de percibirlo y según Comes y Trepát (1998) existen diferentes formas de captarlo que guardan relación, o bien con variables biológicas, o bien con variables psicológicas:

- Tiempo objetivo o cronológico: tiempo definido por la física en múltiplos y submúltiplos del segundo (Díaz, 2011). Así pues, el tiempo objetivo es aquel que se

puede medir con un reloj, el que se percibe a través de la duración del movimiento de los astros.

- Tiempo subjetivo o psicológico: es la experiencia de flujo, duración, lapso y proceso que un individuo experimenta de diversas maneras, en su vivencia consciente, durante una sucesión de estados mentales, cuando calcula lapsos para actuar, recuerda eventos pasados que fija cronológicamente o planea sus actos en referencia prospectiva a un futuro probable (Díaz, 2011). Es decir, el tiempo subjetivo es aquel que se percibe por los sentimientos que provocan los sucesos y las actividades proyectados en él.
- Tiempo social o civil histórico: dimensión que se construye en las complejas relaciones de la sociedad (Barrenechea, 2012). En concreto, es el tiempo que regula las actividades que realizamos en el día a día.

Después de conocer los diferentes tipos de tiempo que existen orientados a la didáctica en la etapa de Educación Infantil, es importante partir de la enseñanza del tiempo objetivo debido a que es un tiempo medible para todos por igual. Es el tiempo de los actos y de nuestro lenguaje, fundamental para entender la localización temporal y la sucesión de los acontecimientos (Santisteban y Pagès, 2011).

4.1.3. Percepción del tiempo en Infantil.

En tiempos pasados se creía que el alumnado que cursaba la etapa de Educación Infantil no era capaz de percibir la noción del tiempo, pero Trepát y Comes (1998), entre otros didactas, cambiaron por completo esta idea ya que sostenían que la primera noción de tiempo que se manifiesta en el niño o la niña es antes de los dos años mediante los ritmos biológicos, como son el latido cardiaco o la respiración. Hay que recordar que para iniciar la enseñanza del tiempo en esta etapa educativa se debe de partir del tiempo objetivo o cronológico. En este sentido Aranda (2003) señala que los niños y niñas construyen una representación del tiempo a partir de sucesos de los que son conscientes y acaecidos a lo largo de su vida. Pero, en esta etapa educativa y debido al nivel evolutivo y madurativo del alumnado, este no es capaz de diferenciar un tiempo largo de otro corto a causa del subjetivismo de la actividad que esté realizando. Por tal motivo, Cooper (2019) apunta que, para trabajar los conceptos temporales es necesario pasar de la apreciación subjetiva del tiempo a su apreciación objetiva, siendo necesario para tal fin el uso de instrumentos de medición temporal como el reloj o el calendario.

No obstante, como apunta Hernández Cardona (2002), el alumnado además debe de acostumbrarse a las orientaciones en las coordenadas temporales, al igual que lo hacen en las orientaciones espaciales. También es importante que conozcan las divisiones naturales arbitrarias para su medida y las divisiones sociales. Junto a ello se debe de trabajar las nociones temporales asociadas como es la sucesión, simultaneidad y cambio y continuidad para que así puedan dominar los instrumentos de medición.

Una recomendación para empezar con estas nociones temporales objetivas la hace Cooper (2019) cuando señala que a partir de los tres años es necesario estimular al alumnado mediante actividades en las se realicen diversas observaciones, comunicaciones, semejanzas y diferencias para así poder comenzar a distinguir entre el pasado y el presente de su propia vida, sus familias y de otras personas cercanas a ellos. Además, es fundamental también que se les estimule el lenguaje del tiempo en los acontecimientos de la vida a través de las secuencias de fotografías o relatos.

A pesar de esta aparente complejidad el alumnado no perderá las ganas de aprender sobre historia y así lo afirma Marbeau (1988) en la siguiente cita: “La dificultad de la medida del tiempo no empaña el interés de los niños por la historia”.

4.1.4. El Tiempo histórico.

El tiempo histórico integra varias dimensiones que componen dinámicas temporales que, por una parte, están diferenciadas, pero, que, por otra parte, están conectadas (Torres, 2018). El primer autor en tratar las dimensiones de la historia fue Braudel (Trepát y Comes, 2002) que diferenciaba tres tiempos: tiempo corto, tiempo medio o de coyuntura, y tiempo de larga duración o estructura. El primer tiempo o tiempo corto hace referencia a un tiempo engañoso que no explica realmente la importancia de la historia. El segundo tiempo o tiempo medio es más largo que el anterior, explica un poco más los acontecimientos ocurridos en un determinado periodo histórico y además la característica más significativa es que se relaciona con hechos económicos. Después de todo, no sería más que la simple agrupación de acontecimientos de un mismo signo (Braudel, 1966). Por último, el tiempo de larga duración o estructura que, en palabras del propio Braudel (1966) “Es el tiempo que aniquila una gran cantidad de acontecimientos, todos aquellos que no puede acomodar en su propia corriente y tiende hacia las auténticas fuentes de la vida...” (p. 795).

Por lo tanto, las fases del aprendizaje del tiempo pasan por escalas progresivas de complejidad siendo la histórica, con sus operadores cognitivos, la más completa y compleja ya

que tiene la finalidad de enseñar a aprender a ubicar temporal y socialmente a los niños y adolescentes en el mundo (Pinto y Pagès, 2020). Y añadimos que, según señala Birkeland (2018), la parte procedimental de la realización de situaciones de aprendizaje temporales concretas y estas acorde a su nivel evolutivo y madurativo también tiene gran peso para el aprendizaje del tiempo.

4.2. Metodología para la enseñanza de la Historia en Educación Infantil.

En el currículo actual de Educación Infantil en ninguno de sus epígrafes se menciona la enseñanza de la historia. A pesar de esta ausencia, en él sí que se abordan cuestiones relativas a la enseñanza del tiempo como, por ejemplo, la adquisición de nociones temporales, la ubicación en el tiempo, su organización, o bien su ordenación. Como alternativa a las líneas clásicas de la didáctica en general, Calvani y Egan señalaban que la comprensión temporal es posible en niños de tres a seis años. Estos tienen un sentido del tiempo cronológico, de la simultaneidad, e incluso de la duración por ser categorías que se encuentran, frecuentemente, en los cuentos. También tienen un cierto sentido de la historia y esta área se puede trabajar en la etapa infantil siempre y cuando se escojan los contenidos adecuados y un método o tratamiento adaptado a su nivel madurativo (Trepát y Comes, 2002).

Es por ello que para que la enseñanza de la historia esté presente en Educación Infantil es necesario seguir las orientaciones que para el diseño y desarrollo de situaciones de aprendizaje aporta el currículo de esta etapa. Es decir, que sean globalizadas, despierten el interés del alumnado, partan de los conocimientos previos de los niños en relación con su contexto y, finalmente, que garanticen el acceso a las mismas de todo el alumnado.

Como propuestas para implementar contenidos de historia en el aula infantil a continuación se describen algunos de los recursos y estrategias que resultan de gran utilidad para introducir estos conceptos. Con ellos al alumno se le está iniciando en el trabajo del método histórico, a través de la observación y utilización de diversas fuentes (Miralles y Rivero, 2012).

4.2.1. Narraciones históricas.

Las narraciones históricas tienen un gran valor en la etapa de Educación Infantil ya que estas no solo representan un papel fundamental por los nuevos conceptos históricos que construye el alumnado, sino que también impulsan el desarrollo del lenguaje mediante los diversos cuentos o relatos. Esta afirmación ya la avaló Holdaway en 1979 cuando demostró

que los niños y niñas de Educación Infantil, gracias a la lectura y normalmente a la hora de acostarse, tratan de repetir y volver a contar las sucesiones de acontecimientos de un cuento con una convicción cada vez mayor. A través de cuentos o relatos apoyados en imágenes o dibujos se facilita la comprensión de los cambios que se producen en su vida cotidiana y también los que se han ido produciendo a lo largo de la historia.

Esta estrategia no solo se limita a trabajar con cuentos o relatos, sino que también se emplean leyendas, tradiciones u obras de teatro a través de objetos, disfraces, marionetas o música que captan la atención del alumnado.

Además, hay que destacar la importancia de establecer una conexión emocional entre el narrador o narradora de las historias con los niños para que se despierte su entusiasmo y así, se favorezca su predisposición para aprender. Se pretende que sea emocionalmente significativa para el alumnado y no pierda las ganas de aprender sobre determinados personajes o momentos de la historia.

4.2.2. Patrimonio histórico.

Otra manera de que el alumnado aprenda acontecimientos históricos es mediante el patrimonio histórico. Peinado (2020) afirma que el estudio del patrimonio permite a nuestro alumnado entender de dónde vienen y quienes son, lo que provoca una gran curiosidad y motivación por conocer más de aquello que les identifica, como: la organización social, las tendencias estéticas, las formas de vivir, sentir, vestir, comer... e incluso aspectos referidos a la organización política y económica.

Para este aprendizaje nos podemos basar en las diversas fuentes históricas dependiendo de su origen y de su naturaleza. En cuanto a su origen podemos encontrar fuentes primarias que son aquellas que se generaron en el mismo momento o periodo y estuvieron relacionados con él, es el caso de los restos patrimoniales que se encuentran en el entorno cercano del niño o bien aquellos que pueden reconocer en las visitas a museos; o fuentes secundarias que se generaron con posterioridad a los hechos que se describen. En cuanto a la naturaleza podemos distinguir dos tipos: fuentes materiales o fuentes inmateriales. Las primeras son aquellos objetos realizados por el hombre y permiten al alumnado tomar contacto de manera directa con el pasado; sin embargo, las fuentes inmateriales suelen ser orales y estas recogen de memoria los acontecimientos que perviven en las sociedades.

De estas tipologías las fuentes primarias materiales son las más valiosas para que se pueda establecer un contacto directo con los objetos del pasado. Además, Sáiz (2014) añade

que, en la enseñanza de la historia, el recurso a fuentes históricas, especialmente primarias, es una oportunidad para enseñar habilidades intelectuales asociadas al trabajo del historiador.

Así pues, desde las aulas se debe ejercer una educación patrimonial que según Cuenca et al. (2014) tiene como objetivo articular los procesos de enseñanza-aprendizaje y difusión entre la sociedad, el patrimonio y las instituciones patrimoniales, en los diversos ámbitos educativos de carácter formal, no formal e informal.

4.2.3. Trabajo por proyectos.

Los trabajos por proyectos integran un conjunto de tareas para alcanzar una finalidad o resolver una situación problemática elegida en asamblea; mediante dichas tareas, en el diseño de esta manera de trabajar, Kilpatrick establecía que se adquiere un aprendizaje concreto que les suscita interés (Knoll, 1997). El punto de partida para definir un proyecto de trabajo es la elección del tema y hay varias formas de elegir un tema, pero, en cualquier caso, el profesorado en Educación Infantil debe preguntarse sobre la necesidad, relevancia e interés u oportunidad de trabajar un determinado tema y no otro (Hernández y Ventura, 1998).

La metodología de trabajo por proyecto permite que, desde la motivación y la significación de los aprendizajes, el alumnado despliegue la reflexión y la capacidad de formulación de hipótesis, fomentando así el desarrollo del pensamiento crítico (Feliu y Jiménez, 2015). Además, el alumnado aprende a encontrar el nexo, la estructura y el problema que se vincula con la información y con las fuentes que maneja (Hernández y Ventura, 1998). Los niños no solo adquirirán los conocimientos que se pretenden enseñar, sino que también desarrollarán la curiosidad, la participación, la autonomía y la iniciativa (Feliu y Jiménez, 2015).

Con estas premisas se preparan en el aula espacios idóneos para la reconstrucción de ciertos hechos históricos o bien, entre otros aspectos, el manejo de cuentos tradicionales de un pasado muy lejano y que incluye elementos y curiosidades de la época que estemos trabajando (Miralles y Rivero, 2012). Y, como apunta Cooper (2019) los niños no aprenden los conceptos por medio de definiciones prefabricadas, sino mediante la resolución activa de problemas, a través de pruebas y errores y mediante el dialogo, para así abstraer características comunes.

4.2.4. Los rincones.

Los rincones son espacios organizados, dentro del aula, que tienen que ser polivalentes, es decir, tener diferentes valores y varias alternativas para conseguir objetivos, hábitos o

contenidos (Ibáñez, 2010). Según Zaragoza y Muñoz (2014), en su libro *Didáctica de la educación infantil*, esta técnica es apropiada a partir de los dos años, ya que el nivel de representación de la realidad se produce en este momento de su desarrollo.

Es una metodología activa que facilita el protagonismo del alumnado y su responsabilidad para aprender de una forma autónoma y lúdica. El aprendizaje, al igual que en otro tipo de estrategias, debe de partir de los intereses, necesidades o inquietudes que dicho alumnado presente (Martínez-Pérez, Gavilán y Toscano, 2017).

Otra característica de esta forma de aprendizaje es que los rincones deben de ser organizados en grupos reducidos para que así permita que el alumnado desarrolle las habilidades de trabajo en equipo, colabore y comparta conocimientos. En estos espacios el papel del docente es fundamental, así lo hacen saber Martín y Viera (2000) cuando afirman que el educador o la educadora serán dinamizadores y observadores del proceso, facilitando ayuda al alumnado cuando sea necesario.

Y en el área que nos ocupa, se trata de crear y facilitar espacios donde se desarrollen juegos que, junto con historias interesantes y motivadoras, canalicen la adquisición de conocimientos del pasado. Un ejemplo lo encontramos en las experiencias que sobre la enseñanza de la historia en Educación Infantil han llevado a cabo un grupo de maestras en dos colegios de Murcia. Se trata de la creación de espacios en el aula donde se trabajen los tiempos antiguos con rincones donde se construyen cuevas prehistóricas, ágoras griegas, castillos medievales o palacios renacentistas (Pérez, Baeza y Miralles, 2008)

4.2.5. Empatía histórica.

Después de numerosas investigaciones para poder definir con exactitud el término de empatía histórica, Lee y Shemilt (2011) aportaron la siguiente definición: “la empatía no es una forma misteriosa de acceder a las mentes de la gente del pasado, es a lo que se llega cuando, apoyados en las fuentes, reconstruimos las creencias y valores de nuestros antepasados de manera que hacemos inteligibles sus acciones y prácticas sociales”. Un año más tarde, Davison (2012) a la definición de Lee y Shemilt añade lo siguiente: “El proceso de empatía histórica es tanto afectivo como cognitivo. Es cognitivo porque requiere razonar sobre el modo en que las evidencias encajan entre sí. Es afectivo porque trata de imaginar qué podría haber sentido un personaje histórico determinado”. Endacott y Brooks (2013) puntualizan que, a través del proceso afectivo, se mejora la capacidad de comprensión y contextualización de la historia por parte del alumnado.

Además, hay que destacar que diversos autores destacan que esta capacidad para adoptar perspectiva histórica tiene diversas ventajas como por ejemplo la de motivar al alumnado o la de mejorar su habilidad para comprender y razonar sobre lo que pensaban y sentían nuestros antepasados. Con respecto a la primera ventaja, Guillén (2016) señala que las actividades de empatía histórica resultan motivadoras porque evitan la repetición de contenidos y el aprendizaje pasivo, implicando al estudiante en las vivencias y cosmovisiones del pasado. Con respecto a la segunda ventaja, Kohlmeier (2006) menciona que, mediante los ejercicios de empatía histórica, sus estudiantes se dieron cuenta de la complejidad y diversidad que puede ofrecer esta materia. Descubrieron que la Historia no se basa en la simple memorización de hechos, sino que aprendieron a “leer textos críticamente, explorar múltiples perspectivas de un hecho histórico, considerar varias interpretaciones históricas y sus implicaciones, y defender argumentos a partir de evidencias históricas”.

Por lo que, si desde edades tempranas se trabaja a través de esta metodología los acontecimientos históricos, pasados los años les costará menos comprender lo que ocurría en aquella época y razonar los hechos del pasado desde una doble perspectiva, cognitiva y emocional. Si bien es cierto, son muchos los trabajos e investigaciones que sobre empatía histórica se han publicado en las etapas de Educación Secundaria y Primaria, no obstante, en la etapa infantil, hoy por hoy, es una asignatura pendiente. Y, sin embargo, el fomento de la empatía psicológica en estas edades es primordial para la superación de su egocentrismo innato que encontraría también en la empatía histórica un detonante para educar emocionalmente al alumnado a través de las emociones de personajes interesantes del pasado.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

El proyecto que a continuación se desarrolla tiene su origen en la curiosidad que se despertó entre el alumnado infantil para aprender algo sobre los dinosaurios. A causa de dicha motivación, y junto al libro del proyecto con el que trabajaba el centro introdujimos al alumnado en el ámbito histórico, concretamente en la etapa de la Prehistoria ya que, en esta época, aunque no existían los dinosaurios sí que había animales lanudos y también grandiosos. A través de este proyecto se persigue que el alumnado, a pesar de su poca capacidad de abstracción, sea capaz de comparar como se vivía en aquella época de la historia y cómo viven ellos y ellas actualmente.

El proyecto, que se denominó “Somos alumnos prehistóricos” se desarrollará en un aula que cuenta con veinte alumnos y alumnas cuya edad es de tres años, es decir, están en el primer

curso del segundo ciclo de Educación Infantil. En esta aula hay dos alumnos que presentan dificultades por lo que todas las sesiones que se desarrollarán a continuación han sido planteadas para que todo el alumnado las pueda realizar sin ningún tipo de impedimento a pesar de sus ritmos de aprendizaje.

No obstante, hay que destacar que este proyecto, en la línea de su naturaleza metodológica, no solo está orientado al aprendizaje de conceptos históricos, concretamente sobre la Prehistoria, sino que de manera transversal se tratan otras áreas y competencias como por ejemplo la lógico-matemática, artística, lenguas extranjeras, conocimiento de sí mismo, etc.

5.1.Objetivos.

El objetivo principal que se pretende es que el alumnado adquiera los conocimientos mínimos que estipula el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

En base al objetivo anterior, otro objetivo fundamental de este proyecto es que el alumnado adquiera conocimientos básicos y acorde a su ritmo de aprendizaje sobre aspectos históricos, concretamente de la época de la Prehistórica.

5.2. Competencias clave.

Las competencias clave del proyecto están interrelacionadas con las estipuladas en el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre. En el proyecto las competencias clave que más destacan son las siguientes:

Competencia lingüística

Esta competencia se desarrollará a lo largo de todo el proyecto porque el alumnado identificará y comprenderá diferentes conceptos, además de escuchar diversos cuentos de manera oral. Esta competencia estará muy presente en el desarrollo de cada actividad de la situación de aprendizaje ya que es la base para que el alumnado cree un pensamiento propio y para que posteriormente construya su propio aprendizaje.

Competencia plurilingüe

En este caso, la competencia plurilingüe está ligada a la lengua inglesa ya que desde el centro está estipulado que se tiene que impartir dos sesiones semanales de este idioma. A causa

de este hecho, una de las actividades que se desarrollará será en inglés en la que se tratarán diversos conocimientos, no exclusivamente históricos. Cabe destacar que a través de esta competencia se fomenta en el alumnado el interés de conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

A lo largo del proyecto de forma directa e indirecta se trabajarán conceptos matemáticos. En estas actividades se fomenta el pensamiento y el razonamiento matemático por medio de la temática histórica.

En cuanto a la competencia en ciencia, esta se introducirá a través de la comparación que realizará el alumnado sobre la evolución del tiempo, desde la Prehistoria hasta el tiempo actual.

Competencia personal, social y de aprender a aprender

Desde las aulas se debe de inculcar esta competencia debido a que debemos fomentar que el alumnado razone de manera crítica, que sepa gestionar el aprendizaje y sobre todo la resiliencia en casos adversos.

Competencia ciudadana

Esta competencia es indispensable trabajarla dentro del aula ya que al alumnado se le tiene que concienciar que debe de ser responsable y participar de forma positiva para que la sociedad evolucione favorablemente, además de sensibilizarse sobre ciertos cambios que se producen. En este caso se puede relacionar con que las obras de arte y restos arqueológicos que han dejado nuestros antepasados se tienen que tratar con cuidado y seguir las indicaciones de los expertos para que generaciones futuras puedan disfrutar al igual que nosotros de ellas y no se deterioren.

Competencia en conciencia y expresión cultural

Mediante esta competencia el alumnado respetará las diferencias ideológicas y culturales a través de ejemplos como el siguiente: como se cazaba en la época prehistórica y como se caza actualmente. A este hecho también se le une una serie de artes y otras manifestaciones culturales como son las pinturas rupestres o la cultura que tenían los hombres y mujeres prehistóricos.

5.3. Metodología.

La metodología empleada en este proyecto está basada en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Como cada comunidad autónoma tiene la obligación de redactar un decreto, en Castilla y León se estableció el DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. Por lo tanto, y siguiendo el Decreto de nuestra comunidad, el discurso narrativo que a continuación se puede leer, se basa en los principios metodológicos de la etapa, en sus protagonistas, guías, estrategias metodológicas y agrupamientos.

Puesto que una de las finalidades de esta etapa educativa es su contribución al desarrollo integral del alumnado, se considera necesario que este sea uno de los principios metodológicos que se siga en el trabajo y que Ponce entiende como “un proceso interactivo de maduración que resulta de una progresión ordenada de desarrollo de habilidades perceptivas, motoras, cognitivas, de lenguaje, socioemocionales y de autocontrol” (2016). Por lo que desarrollo integral y armónico en esta etapa es fundamental para que obtengan un desarrollo de calidad y se inicien en la adquisición de las competencias clave para un aprendizaje permanente (Decreto 37/2022). Además, tal y como apunta Santi-León (2019), es necesaria una intervención adecuada en las primeras edades ya que condiciona los alcances de sus capacidades, habilidades, aprendizajes, niveles de salud y adaptación.

La atención individualizada será también un principio básico en la metodología de este proyecto, puesto que se tendrán en cuenta los tiempos y ritmos de aprendizaje del alumnado y se prestará especial atención a la detección de sus necesidades para así descubrir si precisan de apoyo educativo específico.

Por otra parte, teniendo en cuenta la corta edad de los alumnos participantes en esta propuesta, entre dos y tres años, y los contenidos que sobre la Prehistoria pretendemos que adquieran, un enfoque hacia los intereses y preferencias del niño posibilitará las conexiones entre lo que ya sabe y lo nuevo por conocer. Se procurará, por tanto, que de una manera activa los niños y niñas de estas edades adquieran aprendizajes significativos sobre cómo vivían y qué costumbres tenían aquellos que existieron hace mucho tiempo.

De este modo, se le acerca a una realidad tan diferente que se potencia su creatividad en el sentido de tener que realizar una actividad mental intensa para construir otros significados desde una perspectiva global (Feliu y Jiménez, 2015; Gallego, 2010).

Hay que destacar que los niños aprenderán a través de la observación de objetos y situaciones y también a través de los modelos de referencia que les proporcionemos, que hay

muchos lugares diferentes en distintos espacios y en otros tiempos. Pondrán en relación formas de vida del pasado con las costumbres y vivencias de su presente, aprendiendo no solo conceptos relacionados con la Prehistoria, sino también aspectos relacionados con su vida cotidiana. La comparación pasado-presente será una de las premisas para construir otros tiempos e iniciarse en el conocimiento y comprensión de la Historia.

Por último, hay que destacar que la participación activa del alumno mediante la experimentación y los diálogos compartidos en torno a los problemas que se le plantean le posibilitará el descubrimiento de situaciones y hechos sorprendentes a los que tendrá que dar respuestas creativas con técnicas excepcionales en estas edades como, por ejemplo, el juego.

5.4. Temporalización.

El proyecto que se desarrolla a continuación se ha llevado a cabo durante el primer trimestre del curso 2022-2023 con una temporalización de seis semanas, concretamente del 20 de octubre al 30 de noviembre de 2022. Este se vio acortado a causa de los preparativos navideños.

Tabla 1.

Organización de las sesiones en el mes de octubre de 2022.

OCTUBRE

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
17	18	19	20 SESIÓN 1	21	22	23
24	25 SESIÓN 2	26	27	28 SESIÓN 3	29	30
31						

Nota: esta tabla es de elaboración propia.

Tabla 2.

Organización de las sesiones en el mes de noviembre de 2022.

NOVIEMBRE

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
	1	2	3	4 SESIÓN 4	5	6
7	8 SESIÓN 5	9	10	11 SESIÓN 6	12	13
14	15	16 SESIÓN 7	17	18	19	20
21 SESIÓN 8	22	23	24 SESIÓN 9	25	26	27
28	29	30 SESIÓN 10				

Nota: tabla de elaboración propia.

5.5.Desarrollo de las sesiones o situaciones de aprendizaje.

Tabla 3.

Desarrollo de la sesión o situación de aprendizaje 1.

SESIÓN 1:	Los animales prehistóricos
Objetivos	-Introducir el proyecto sobre la Prehistoria. - Familiarizar al alumnado con los dinosaurios (aunque estos sean anteriores a la Prehistoria). - Motivar al alumnado hacia el tema elegido.
Temporalización	30 minutos.
Recursos materiales	Bits de inteligencia de diferentes animales prehistóricos. Recta numérica.
Desarrollo de la actividad	Esta sesión se comenzó preguntando que animales conocemos y a través de las respuestas del alumnado se pudo enlazar con los animales prehistóricos (mamut lanudo, calicoptero, dientes de sable, brontoterio, bisonte y gliptodonte) mediante bits de inteligencia en los cuales estaba la imagen del animal y debajo el nombre escrito en letra escolar (Anexo 1). Para trabajar de manera transversal diferentes áreas y competencias, en la lógico-matemática se fue contando una historia sobre un paseo y el encuentro con un mamut, dos calicoptero... así hasta llegar al número seis (Anexo 2). Y para trabajar el área de la escritura estuvimos buscando nombres de niños y niñas que empezaran por alguna letra de algún nombre de los animales de la prehistoria (Anexo3).
Elaboración del material	Anexo 1: Bits de inteligencia de animales que existieron en la prehistoria. Anexo 2: relación de los animales con los números en la recta numérica. Anexo 3: relación de una letra inicial del animal con la letra inicial del nombre del alumno.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 4.

Desarrollo de la sesión o situación de aprendizaje 2.

SESIÓN 2:	Nuestras joyas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer joyas de épocas pasadas. - Desarrollar la motricidad fina. -Fomentar la creatividad.
Temporalización	45 minutos.
Recursos materiales	<p>Arcilla</p> <p>Pajita e hilo</p>
Desarrollo de la actividad	<p>Se comenzó la sesión preguntando qué joyas tenemos en nuestros días y poniendo el ejemplo de las pulseras para que a continuación ellos fueran ampliando con más ejemplos. Después de varias respuestas se preguntó si creían que en la prehistoria tenían joyas, a lo que ellos contestaron que no. Una vez obtenidas esas respuestas se les dijo que sí que tenían joyas como por ejemplo collares que fabricaban con dientes.</p> <p>Para continuar con la sesión, se les dio un trozo arcilla y se les explicó que con ese material se iban hacer un collar en forma de diente por lo que se les dejó que exploraran un poco con la arcilla. Una vez pasado el tiempo de exploración, se comenzó haciendo un churro con la arcilla (Anexo 4), luego tenían que aplastar un extremo del churro y el otro extremo doblarle un poco para que tenga la forma curvada y se parezca a un diente. Para finalizar entre la tutora y yo hacíamos con una pajita un agujero para luego pasar el hilo y así ya tenían su collar de un diente prehistórico (Anexo 5).</p>
Elaboración del material	<p>Anexo 4: Churro con arcilla.</p> <p>Anexo 5: resultado final del collar.</p>

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 5.

Desarrollo de la sesión o situación de aprendizaje 3.

SESIÓN 3:	La cocinita
Objetivos	-Conocer qué comían las personas prehistóricas -Conocer cómo cocinaba en la época prehistórica. -Diferenciar una cocina actual de una cocina prehistórica.
Temporalización	20 minutos.
Recursos materiales	Bits de inteligencia. Clips. Caña de pescar con imán.
Desarrollo de la actividad	Esta sesión consistía en conocer qué alimentos comían en la época de la Prehistoria con respecto a los alimentos que comemos en la actualidad. Además, conocer con qué elementos cocinaban en esa época, con qué instrumentos cocinamos actualmente, y así poder establecer una comparación. Para esta sesión se creó diferentes bits de inteligencia de comidas, un bit de inteligencia en tamaño A3 de un fuego y otro de una sartén, ya que son los instrumentos con los que cocinaban las personas prehistóricas y con los que cocinamos actualmente (Anexo 6). En 4 los bits de inteligencia se les puso un clip para que con una caña pudieran pescar los alimentos y colocarlos en la sartén o en el fuego (Anexo 7).
Elaboración del material	Anexo 6: diferentes bits de inteligencia. Anexo 7: pesca de los alimentos para ponerlos en el instrumento de cocina adecuado.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 6.

Desarrollo de la sesión o situación de aprendizaje 4.

SESIÓN 4:	Seguimos al troglodita
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar las comidas de la Prehistoria. - Fomentar la motricidad fina. - Desarrollo de la direccionalidad.
Temporalización	45 minutos.
Recursos materiales	<p>Bits de inteligencia</p> <p>Coche de juguete pequeño.</p> <p>Libro del proyecto.</p> <p>Cuento de “Empanada de mamut”.</p>
Desarrollo de la actividad	<p>En la etapa de Educación Infantil es importante el correcto trazo tanto horizontal como vertical. En este caso se ha trabajado en el trazo horizontal de izquierda a derecha. Para ello se ha creado una lámina en A3 con dos líneas horizontales y tenían que seguir la línea con un coche pequeño de juguete. Para saber dónde tenían que comenzar se puso a una troglodita de referencia. Después de hacer la lámina pasaron a una línea horizontal más larga pegada en el suelo teniendo también de referencia a la misma troglodita (Anexo 8). Finalizada esta actividad y la ficha del libro del proyecto, que también consistía en hacer trazos horizontales, se contó el cuento de “Empanada de mamut” (Anexo 9) que consistía en cazar al mamut para realizar una empanada y no seguir comiendo frutos del bosque.</p>
Elaboración del material	<p>Anexo 8: línea horizontal para trazarla de derecha a izquierda.</p> <p>Anexo 9: cuento de “Empanada de Mamut”.</p>

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 7.

Desarrollo de la sesión o situación de aprendizaje 5.

SESIÓN 5:	¿Dónde ponemos al troglodita?
Objetivos	-Discriminar forma, color y cantidad - Diferenciar el concepto de arriba y abajo
Temporalidad	30 minutos.
Recursos materiales	Diversas cartas con elementos diferentes.
Desarrollo de la actividad	En esta sesión se trabajan los contenidos de encima y debajo, por lo que utilizamos un recurso de elaboración propia que consistía en diferentes cartas de trogloditas (niños y niñas), de colores (rojo, amarillo y verde) y de tres números (uno, dos y tres) (Anexo 10). El desarrollo de este recurso era el siguiente: había tres montones de cartas, uno de trogloditas, otro de colores y otro de números. En primer lugar, solo se puso el montón de números y en función del número que saliese tenían que poner los trogloditas que ponía la tarjeta encima o debajo del fuego. A medida que iba transcurriendo la actividad incorporamos el sexo y por último los colores del vestido de estos (Anexo11). Este recurso estaba relacionado con la ficha que tenían que hacer en el libro, que consistía en pintar el cuenco de encima (Anexo 12).
Elaboración del material	Anexo 10: cartas del recurso de elaboración propia. Anexo 11: posición del troglodita con respecto al fuego Anexo 12: actividad del libro del proyecto.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 8.

Desarrollo de la sesión o situación de aprendizaje 6.

SESIÓN 6:	It's boy or girl?
Objetivos	-Iniciarse en la lengua extranjera. -Conocer términos históricos (troglodita) en lengua inglesa. -Diferenciar entre troglodita chico y troglodita chica.
Temporalidad	30 minutos.
Recursos materiales	Dado hinchable. Dibujos de diferentes trogloditas.
Desarrollo de la actividad	El área de lengua extranjera, en este caso inglés, lo imparte la tutora, por lo que me sugirió que se podía utilizar también los trogloditas en esta área ya que estaban trabajando los contenidos de “boy” or “girl”. La sesión comenzó con poner la cantidad de trogloditas en función del número que ponía en la alfombra y diferenciar si era chico o chica (Anexo 13). Después de esa actividad, jugamos a lanzar el dado y preguntar si era girl or boy y decir el color del vestido (green, yellow, red) (Anexo 14).
Elaboración del material	Anexo 13: diferenciación de troglodita chico y troglodita chica. Anexo 14: lanzar el dado.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 9.

Desarrollo de la sesión o situación de aprendizaje 7.

SESIÓN 7:	¿Qué hay en nuestra habitación?
Objetivos	-Conocer el tipo de habitación que existía en la Prehistoria. -Diferenciar los elementos de una habitación actual. - Respetar el turno de espera.
Temporalización	45 minutos.
Recursos materiales	Lámina de una habitación de la Prehistoria. Lámina de una habitación actual. Conos.
Desarrollo de la actividad	Esta sesión se inició mostrando una habitación de la Prehistoria y una habitación actual. Se preguntó si había diferencias entre una y otra y cuales eran estas. Posteriormente se mostró una lámina de una habitación y al margen una lámpara, una cama y un armario, tenían que buscar en la lámina esos elementos (Anexo 15). Después de esta actividad, el alumnado tuvo que buscar diferentes conos que estaban escondidos por el aula y en estos se encontraban dibujos de lámpara, fuego, rocas... Una vez localizado el cono con el elemento, tenían que poner el cono en la habitación o en la cueva en función del dibujo que estuviera en la cueva.
Elaboración del material	Anexo 15: búsqueda de los elementos de la habitación.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 10.

Desarrollo de la sesión o situación de aprendizaje 8.

SESIÓN 8:	Robótica con Bee-Bot
Objetivos	-Recordar elementos prehistóricos -Iniciarse en el pensamiento computacional -Desarrollar de la percepción espacial.
Temporalidad	45 minutos
Recursos materiales	Bee-Bot. Láminas relacionadas con la prehistoria.
Desarrollo de la actividad	<p>La actividad que se realizó en esta sesión fue muy novedosa para el alumnado. Empezamos a utilizar Bee-Bot, que es un robot en forma de abeja. Hay que destacar que la robótica se tiene que introducir e ir avanzando poco a poco, cada día un poco. En este caso, primero les mostramos el robot y posteriormente se cambió al robot por los niños y a estos se les tenía que guiar, a través de una cuadrícula dibujada en el suelo, tocándoles en diferentes partes del cuerpo; y las indicaciones son las siguientes: toque en la cabeza para que fuera para adelante, toque en la espalda para atrás, y toque en los hombros para girar a un lado u otro.</p> <p>Después de trabajar estos conceptos, pasamos a una cuadrícula con láminas con aspectos prehistóricos relacionadas con lo aprendido anteriormente (Anexo 16). Una vez que se completa la cuadrícula con las láminas, comenzamos a jugar con Bee-Bot e ir desde la salida hasta los diferentes bits que ellos y ellas elegían (Anexo 17).</p>
Elaboración del material	Anexo 16: cuadrícula de los elementos prehistóricos aprendidos. Anexo 17: indicaciones a Bee-Bot para llegar a la casilla correspondiente

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 11.

Desarrollo de la sesión o situación de aprendizaje 9.

SESIÓN 9:	La Cueva de Altamira
Objetivos	-Descubrir las diferentes técnicas para crear pintura. - Conocer las diferentes obras de arte rupestres. -Desarrollar la creatividad.
Temporalidad	45 minutos.
Recursos materiales	Cuento de “La Cueva de Altamira” Pizarra digital Folios y pintura negra
Desarrollo de la actividad	En esta sesión, se trabajaba las pinturas rupestres y comenzamos a través del cuento de “La cueva de Altamira” el cual narra que una niña decoró una cueva con un hueso mágico de mamut y que esas pinturas son las que se encuentran actualmente en la Cueva de Altamira (Anexo 18). Posteriormente, buscamos entre todo el alumnado, en la pizarra digital, las pinturas y dibujos que hay en esta cueva en la actualidad. Después de ver las pinturas y saber qué elementos pintaban en aquella época, se dio un folio y pintura negra para simular el carbón con el que se pintaba y el alumnado dibujó diferentes elementos que habían observado en las imágenes de la Cueva de Altamira.
Elaboración del material	Anexo 18: Cuento de “La Cueva de Altamira”

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 12.

Desarrollo de la sesión o situación de aprendizaje 10.

SESIÓN 10:	Bingo de la Prehistoria
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Repasar todos los contenidos aprendidos sobre la Prehistoria. - Aumentar la atención. - Gestionar el sentimiento de frustración.
Temporalidad	30 minutos.
Recursos materiales	<p>Cartones de bingo con dibujos de la Prehistoria.</p> <p>Timbres.</p>
Desarrollo de la actividad	<p>Para finalizar y repasar todo lo aprendido durante las nueve sesiones anteriores, se realizará un bingo de dibujos relacionados con la Prehistoria (Anexo 19).</p> <p>Primero se explica en qué consiste el juego del bingo, se van a sacar un dibujo y si este le tienen en su cartón tienen que poner una ficha encima. Si tapan todos los dibujos deberán de decir bingo y pulsar el timbre.</p> <p>Después de esta explicación se pasará a jugar (Anexo 20).</p>
Elaboración del material	<p>Anexo 19: Cartón del bingo con las fichas.</p> <p>Anexo 20: Alumnado jugando al bingo.</p>

Nota: tabla de elaboración propia.

5.6.Evaluación del proyecto.

En cuanto a la evaluación de este proyecto, cuya temática es la Prehistoria, para conocer qué saben sobre dicha temática se realizará una evaluación inicial mediante una asamblea en la que se preguntará qué saben y qué les causa curiosidad.

Como en este proyecto además de los recursos que han sido creados también se emplea un libro del proyecto del centro, en este hay diversas fichas específicas para cada contenido que el alumnado debe de aprender. Por lo cual, este nos servirá de una orientación de lo que han ido aprendiendo a lo largo de la sesión. Además de este recurso, también se empleará una escala de estimación individual por cada alumno o alumna, en la que están definidos diversos ítems que deben de adquirir. Esta escala de estimación tiene un intervalo de 1 a 5 en el que 1 es que el alumno o alumna no tiene adquirido el ítem, por el contrario 5 es que ya lo ha adquirido.

Para finalizar, la sesión 10, anteriormente desarrollada, esta también se puede utilizar como evaluación final y cierre del proyecto ya que en este bingo se incluyen contenidos trabajados a lo largo de las nueve sesiones anteriores.

6. CONSIDERACIONES FINALES.

Después de la realización de este Trabajo de Fin de Grado relacionado con el ámbito de las Ciencias Sociales, la primera consideración que se puede obtener es que tanto en el Real Decreto como el Decreto que establece las enseñanzas mínimas de Educación Infantil en Castilla y León, esta área no la han valorado tanto como otras, y apenas citan específicamente aspectos de las Ciencias Sociales. A pesar de esta falta de información por parte del Ministerio de Educación, son muchos los autores que tratan estos temas históricos y que avalan que trabajar el tiempo histórico en Educación Infantil es favorecedor para el alumnado. Además, aportan varias estrategias para poder transmitir al alumnado, a pesar de su corta edad y su capacidad de comprensión, los diferentes conocimientos históricos.

Una segunda consideración, está ya observada en el aula, el alumnado, por lo general, capta y entiende más de lo que nosotros como docentes creemos. Teniendo y empleando adecuadamente las diferentes estrategias para el aprendizaje de los conceptos históricos, en este caso de la Prehistoria, no les resulta tan difícil de entenderlos y comprenderlos.

Como futura docente, este Trabajo de Fin de Grado y junto a la intervención del proyecto en un aula, me ha hecho darme cuenta de que una investigación previa sobre diversos autores que traten el tema del que se quiere realizar el proyecto o las situaciones de aprendizaje, será un factor importante ya que nos darán muchas claves para que el aprendizaje sea más efectivo.

No obstante, me gustaría destacar como una última observación, que una cosa es como se plantean las situaciones de aprendizaje antes de su ejecución en el aula, y otra es como se desarrolle debido a que el alumnado puede reaccionar de una manera que no es la esperada y, como futura docente, también hay que destacar que por muchas estrategias que recojamos en la literatura didáctica, debemos tener la capacidad de reacción e improvisación por si acaso el alumnado no entiende los aprendizajes como deseáramos y tenemos que buscar otra manera para que los acaben de adquirir.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, A. M. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Síntesis.
- Barrenechea, C. A. (2012). El tiempo y el espacio sociales: implicancias en la investigación pedagógica y educativa. *Horizonte de la ciencia*, 2(3), 43–50.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420567>
- Birkeland, Å. (2019). Temporal settings in kindergarten: a lens to trace historical and current cultural formation ideals? *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(1), 53-67. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1556534>
- Braudel, F. (1966). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Fondo de Cultura Económica.
- Comes, P. y Trepal, C. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Editorial Graó.
- Cooper, H. (2019). *Didáctica de la historia en la Educación Infantil y Primaria*. Morata.
- Cuenca, J. M.; Martín-Cáceres, M. J.; Ibañez-Etxeberria, A.; Fontal Merillas, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *CLIO. History and History teaching*, 40.
<http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonCuencaetal2014.pdf>
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Hartcourt y M. Sheehan (Eds.), *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington: NZCER Press
- Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece al ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. *BOCYL*, núm. 190, de 1 de octubre de 2022.
- de la Pineda, J. A. (2007). Del tiempo en Platón. *Revista de Filosofía*, 38, 11-26.
<http://institucional.us.es/revistas/themata/38/art1.pdf>
- De Puig, I. (2013). *Pensem-hi! Popostes per reforçar les habilitats de pensament en els infants de 2 i 3 anys*. Grup IREF.
- Díaz, J. L. (2011). Cronofenomenología: El tiempo subjetivo y el reloj elástico. *Salud mental*, 34(4), 379–389.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252011000400010

Einstein, A. (1916). *Sobre la teoría de la relatividad*. www.infotemática.com.ar.

Endacott, J. y Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.

Feliu, M. y Jiménez, L. (2015). *Ciencias sociales y educación infantil (3-6): cuando despertó, el mundo estaba allí*. Editorial Graó.

Gallego, S. (2010). El enfoque globalizador en la educación infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 36, pp. 1-9. Recuperado: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/umero_36/SANDRA%20GALLEGO%20RAMIREZ_1.pdf

Guillén (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. *Clio. History and History teaching*, 42.

Hernández-Cardona, F.X. (2002) Conocimiento del medio social y cultural. Problemas y perspectivas. En P. Benejam y otros: *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. GRAÓ.

Hernández, F y Ventura, M (1998). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Ice-Grao. https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/los_proyectos_de_trabajo.pdf

Holdaway, D. (1979). *The foundations of Literacy*. Ashton Scholastic.

Ibáñez, C. (2010). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula* (18ª ed.). La Muralla.

Iwai, K. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 32 (4), 407-420. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-124_spa.pdf#page=25

- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34, 59-80.
- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. *Theory and Research in Social Education*, 34 (1), 34-57
- Lee, P., y Shemilt, D. (2011). The Concept that Dares not Speak its Name: ¿Should Empathy Come Out of the Closet? *Teaching History*, 143, 39-49.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Marbeau, L. (1988). History and geography in school. *Primary Education* 88, 20-22.
- Martín, M.C. y Viera, A. M. (2000). La atención a la diversidad en educación infantil: Los rincones. *Aula de Innovación educativa*, 90, 25-32.
- Martínez-Pérez, D., Gavilán, J. M., y Toscano, M. (2017). Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 226-244. ISSN: 2386-4303. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2331/1896>
- Mascarell, D., y Cardona, L. (2021). La educación artística como propuesta interdisciplinar para la acción educativa. El aula de infantil de 4 años. *Revista Educare*, 25 (3), 340-363. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1511/1533>
- Miralles, P., y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15 (1), 81-90.
- Niño, V. (2001). El tiempo en la mecánica de Newton, la relatividad especial y la mecánica cuántica. *Revista Colombiana de Filosofía de La Ciencia*, 2. <https://www.redalyc.org/pdf/414/41400503.pdf>
- Pastor, M. M., Alonso, J. I., Rodrigo, G., Gil, G., Rodríguez, T. M., y Cimarro, A. S. (2015). Propuestas didácticas de carácter interdisciplinar para la enseñanza/aprendizaje del

- espacio y el tiempo en la educación infantil. *Revista de Didácticas Específicas*, 13, 87-104. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/2688/2948>
- Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Revista Investigación En La Escuela*, 101, 48–57. <https://doi.org/10.12795/ie.2020.i101.04>
- Pérez, E., Baeza, M.C., y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil. *Revista iberoamericana de Educación*, 48, 1-10.
- Pinto, D. C., y Pagès, J. (2020). Los ritmos del cambio en la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Una propuesta desde la historia global. *Clio & Asociados*, (30), 90. Recuperado de <https://cutt.ly/oTLzPSa>
- Ponce, J. (2016). *Desarrollo Infantil: situación actual y recomendaciones de política*. Quito: BID
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE*, núm. 260, de 30 de octubre de 2007.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación infantil. *BOE*, núm. 28, de 2 de febrero de 2022.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- San Agustín (1988). *Confesiones*. (Trad. J. Cosgaya). Biblioteca de autores cristianos.
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista: Ciencia UNEMI*, 12 (30), pp. 143-159. Recuperado de: https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/html/#redalyc_582661249013_ref_29
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2011). Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender el tiempo histórico* (pp. 229-245). Editorial Síntesis
- Sus, A. (2016). Categorías, intuiciones y espacio-tiempo kantiano. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, 8, 223–249. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/52813/CategoriasIntuicionesYEspaciotiempoKantiano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Torres, F. (2018). Tiempo Histórico. Una promesa de aceleración. *Isegoría*, (59), 553–571.

<https://doi.org/10.3989/isegoria.2018.059.10>

Trepat, C.A. y Comes, P. (2002). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Editorial Graó.

Vigo, A. (2013). *Aristóteles: Física Libros III – IV*. Editorial Biblos.

Wood, L. y Holden, C. (2007). *Ensenyar Història als més petits*. Zenobita Edicions.

Zaragoza, C., y Muñoz, C. (2014). *Didáctica de la educación infantil*. Altamar.

8. ANEXOS:

ANEXO 1: BITS DE INTELIGENCIA DE ANIMALES QUE EXISTIERON EN LA PREHISTORIA.



ANEXO 2: RELACIÓN DE LOS ANIMALES CON LOS NÚMEROS EN LA RECTA NUMÉRICA.



ANEXO 3: RELACIÓN DE UNA LETRA INICIAL DEL ANIMAL CON LA LETRA INICIAL DEL NOMBRE DEL ALUMNO.



ANEXO 4: CHURRO CON ARCILLA.



ANEXO 5: RESULTADO FINAL DEL COLLAR.



ANEXO 6: DIFERENTES BITS DE INTELIGENCIA.



ANEXO 7: PESCA DE LOS ALIMENTOS PARA PONERLOS EN EL INSTRUMENTO DE COCINA ADECUADO.



ANEXO 8: LÍNEA HORIZONTAL PARA TRAZARLA DE DERECHA A IZQUIERDA.



ANEXO 9: CUENTO DE “EMPANADA DE MAMUT”.



ANEXO 10: CARTAS DEL RECURSO DE ELABORACIÓN PROPIA.



ANEXO 11: POSICIÓN DEL TROGLODITA CON RESPECTO AL FUEGO



ANEXO 12: ACTIVIDAD DEL LIBRO DEL PROYECTO.



ANEXO 13: DIFERENCIACIÓN DE TROGLODITA CHICO Y TROGLODITA CHICA.



ANEXO 14: LANZAR EL DADO.



ANEXO 15: BÚSQUEDA DE LOS ELEMENTOS DE LA HABITACIÓN.



ANEXO 16: CUADRÍCULA DE LOS ELEMENTOS PREHISTÓRICOS APRENDIDOS.



ANEXO 17: INDICACIONES A BEE-BOT PARA LLEGAR A LA CASILLA CORRESPONDIENTE.



ANEXO 18: CUENTO DE “LA CUEVA DE ALTAMIRA”



ANEXO 19: CARTÓN DEL BINGO CON LAS FICHAS.



ANEXO 20: ALUMNADO JUGANDO AL BINGO.

