

Guía docente

para la enseñanza de la Geografía y la Historia
en Educación Infantil

Colección manuales uex - 108

Juan Antonio
Inarejos Muñoz

108

**GUÍA DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA
GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

MANUALES UEX

108

JUAN ANTONIO INAREJOS MUÑOZ

GUÍA DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA
GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

UNIVERSIDAD  DE EXTREMADURA



2017



© El autor
© Universidad de Extremadura para esta 1ª edición

Edita:

Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones
C/ Caldereros, 2 - Planta 2ª. 10071 Cáceres (España)
Tel. 927 257 041 ; Fax 927 257 046
E-mail: publicac@unex.es
<http://www.unex.es/publicaciones>

ISSN 1135-870-X

ISBN 978-84-697-4484-0

Maquetación: Control P - Cáceres - 927 233 223 - www.control-p.eu



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE

	INTRODUCCIÓN	9
1	EPISTEMOLOGÍA, OBJETO DE ESTUDIO, EVOLUCIÓN Y FUNCIONALIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL	11
	Introducción teórica	11
	Prácticas del tema 1	12
	Posibles temas para la elaboración del trabajo fin de grado relacionados con el tema 1	14
	Bibliografía del tema 1	15
2	LA FAMILIA, LA ESCUELA Y EL ENTORNO SOCIAL COMO ÁMBITOS DE SOCIALIZACIÓN DEL ALUMNADO	17
	Introducción teórica	17
	Prácticas del tema 2	19
	Posible tema para la elaboración de un trabajo fin de grado relacionado con los ámbitos de socialización del alumnado	20
	Bibliografía del tema 2	20
3	LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO EN EDUCACIÓN INFANTIL	23
	Introducción teórica	23
	Prácticas relacionadas con la enseñanza de la Historia en Educación Infantil	27
	Posibles temas para el trabajo fin de grado relacionados con la enseñanza de la Historia y la dimensión temporal en Educación Infantil.	29
	Bibliografía sobre la enseñanza de la Historia y la dimensión temporal en Educación Infantil	30
	Bibliografía sobre educación patrimonial y el patrimonio histórico como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia	32

Í N D I C E

4	LA ENSEÑANZA DEL ESPACIO EN EDUCACIÓN INFANTIL	35
	Introducción teórica	35
	Prácticas sobre la enseñanza del espacio en Educación Infantil	37
	Posibles temas para el trabajo fin de grado relacionados con la enseñanza del espacio	38
	Bibliografía sobre el tema 4	38
	Textos legislativos	40
	Webgrafía	41

INTRODUCCIÓN

Este manual nace de una necesidad docente. Concretamente de la pertinencia de proporcionar a los alumnos del tercer curso del Grado de Educación Infantil un manual accesible que amplíe los contenidos, orientaciones metodológicas, estrategias, métodos, recursos y bibliografía de la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales* recogidos en la escueta guía docente. Pero también aspira a trazar algunas de las principales líneas de investigación que faciliten al alumnado de Educación Infantil la elección de un tema para el trabajo fin de grado vinculado al área de conocimiento. En este sentido, al final de cada tema se plantean de forma sucinta posibles temas relacionados con la Didáctica de las Ciencias Sociales vinculados a las distintas modalidades que recoge la guía oficial publicada en la página web de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres.

Este manual pretende combinar y aunar teoría y práctica. No pretende realizar un repaso exhaustivo de los contenidos teóricos de cada uno de los temas analizados pero sí señalar cuáles son algunos de los principales debates, metodologías y conceptos que los alumnos deben conocer y manejar a través de la asistencia a las clases y la consulta de los materiales y bibliografía recomendada para cada uno de ellos. Este sucinto soporte teórico constituye el basamento para el desarrollo de las actividades prácticas propuestas que complementan cada uno de los bloques temáticos fomentando las metodologías docentes innovadoras y las TIC, particularmente a la hora de plantear actividades de carácter práctico.

El manual consta de cuatro grandes bloques temáticos. En el primero de ellos se realiza un escueto recorrido introductorio por la epistemología de las Ciencias Sociales y su didáctica. La definición de los ámbitos de socialización del alumnado ocupa el segundo apartado (familia, escuela y entorno social). El tercero está consagrado a la enseñanza del tiempo en Educación Infantil, una de las disciplinas vertebradoras de las Ciencias Sociales junto al espacio, cuyo estudio precisamente abarca el cuarto tema. En la parte final se adjunta una webgrafía que complementa a la bibliografía temática de cada bloque con enlaces a sitios y páginas web que pueden resultar de interés para el alumnado a la hora de consultar recursos y contenidos vinculados con esta asignatura.

TEMA 1

EPISTEMOLOGÍA, OBJETO DE ESTUDIO, EVOLUCIÓN Y FUNCIONALIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

El nuevo rol asignado al profesor en un sistema de evaluación continua, pero ante todo innovador, debe ser reconocible desde el inicio de la asignatura. En este nuevo papel de guía de los aprendizajes el presente texto constituye un apoyo complementario –ni mucho menos la única referencia– para ampliar contenidos que los alumnos deben comenzar a trabajar de forma autónoma y grupal. Atrás quedaron las etapas en las cuales el profesor transmitía de manera mecánica una serie de definiciones y conceptos que los alumnos debían copiar y asimilar de manera memorística que luego volcaban en un examen. Por eso es recomendable implementar esta metodología de trabajo desde el primer tema y el primer día de clase. La búsqueda en grupos de cuatro o cinco alumnos de la definición, objeto de estudio y disciplinas que forman las Ciencias Sociales puede ser un apropiado ejercicio inicial. Pero también la reflexión sobre las funciones que han tenido las disciplinas vertebradoras de las Ciencias Sociales desde su aparición, su configuración teórica y académica en los siglos XVIII y XIX, su papel y la forma en que han sido enseñadas durante el convulso siglo XX y la funcionalidad que han desempeñado durante las últimas décadas en Educación Infantil, tanto para la formación de los maestros como para los alumnos. Y, finalmente, la respuesta a las diferencias existentes –o no– entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Humanas y sus múltiples clasificaciones, elaboradas por distintos autores en función de sus pretensiones de elaborar leyes generales o la mayor o menor amplitud de su objeto de estudio.

En segundo lugar, en este primer tema es necesario que los alumnos conozcan el debate planteado en torno a la presencia de las Ciencias Sociales en la normativa de Educación Infantil. Los contenidos de las disciplinas vertebradoras de las Ciencias Sociales han sido tradicionalmente relegados de las legislaciones educativas al esgrimirse razones como la edad de los niños y la dificultad de asimilar conocimientos en muchos casos abstractos (Varela y Ferro, 2003). En este sentido, el ascendente de las clásicas teorías de Piaget fue determinante y ha influido en la secular invisibilidad de contenidos explícitos de Historia, Geografía o Arte en el currículo, donde han aparecido difuminados o vinculados al entorno del alumnado. Frente a esta visión, que ha mediatizado a numerosos docentes que han defendido ubicar la enseñanza de la Historia en la última etapa de Primaria, se sitúan otra serie de autores que han subrayado precisamente la capacidad de los alumnos de Infantil para adquirir destrezas vinculadas a estas

disciplinas adaptándolas a las distintas edades, implementando las metodologías didácticas pertinentes y escogiendo contenidos atractivos (Trepát, 2000; Trigueros, Arias, Miralles, Molina, Rodríguez, 2013). Para apuntalar esta postura se apoyan en los trabajos realizados en esta dirección por Calvani (1988) en Italia o por Cooper (2002) en Gran Bretaña.

Finalmente, otro de los principales debates que es necesario plantear en el aula al comienzo de esta asignatura ha sido el articulado alrededor de la escala que hay que adoptar en Educación Infantil (Varela y Ferro, 2000). ¿La más cercana que es la que parece sugerir la denominación formal del área *Conocimiento del entorno*? ¿O bien una perspectiva que aúne los vínculos entre lo local y lo global en la Era de la globalización? La reflexión planteada por Pérez Garzón puede resultar esclarecedora:

En este sentido, los elementos y sentimientos de identidad de cada individuo y de cada grupo se vertebran desde las relaciones y condiciones sociales existentes en cada época. También desde el apego a los espacios en los que se despliegan esas relaciones sociales y las respectivas vivencias. Por eso las identidades son tan plurales como cambiantes, tan dispares como persistentes. Pero incluso en su persistencia cambian de contenidos y perfiles, de tal modo que, bajo ropajes aparentemente iguales, se cambian tan profundamente que, con frecuencia, sólo queda el nombre. Hay más elementos de vida comunes entre un joven español y un joven japonés actuales que entre el primero y aquellos hidalgos del siglo XVI o entre el segundo y los jóvenes del Japón de los samuráis (2008:39).

PRÁCTICAS DEL TEMA 1

Práctica 1.

Definiciones conceptuales, bases de datos, revistas especializadas y sistemas de citación.

En grupos de cuatro o cinco alumnos se deberán buscar definiciones de conceptos como Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Las búsquedas estarán guiadas por el profesor, que proporcionará una lista de autores –la mayoría de ellos aparecen en la bibliografía– que han reflexionado sobre la epistemología de las Ciencias Sociales, su didáctica y sus disciplinas vertebradoras, con trabajos que preferentemente se encuentren disponibles en bases de datos como Dialnet o Rebiun para facilitar su consulta. El profesor también detallará cuáles son algunas de las principales revistas y portales de Didáctica de las Ciencias Sociales o de disciplinas afines para realizar las búsquedas. Con esta práctica se persigue que el alumnado se familiarice con el manejo de las bases de datos especializadas y no realice búsquedas de información de forma aleatoria. Generalmente los alumnos suelen poner en el buscador de Google la definición solicitada y copian sin filtro o crítica alguna la primera información que encuentran. Las definiciones deberán recogerse en un documento de Word y deberán ser citadas correctamente siguiendo alguno de los distintos modelos de citación científicos recogidos en la guía para la elaboración del trabajo fin de grado disponible en la página web de la Facultad de Formación del Profesorado o en otras guías similares (Arriazu, Fraile, Solari, Pantoja, Lozano, 2016). De esta forma el alumnado

comenzará a familiarizarse con los mecanismos de citación que deberán entregar en todos los trabajos de las prácticas del curso, poniendo coto al problema del plagio en los trabajos académicos e interiorizando una metodología que tendrá que utilizar de forma profusa en el último año de carrera con el “temido” trabajo de fin de grado.

Algunas de las principales revistas de Didáctica de las Ciencias Sociales o de disciplinas afines son las siguientes:

- *Aula Abierta* (Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo).
- *Campo Abierto* (Facultad de Educación de Badajoz)
- *Clío. History and History Teaching* (Proyecto Clío, Universidad de Zaragoza).
- *Con-ciencia social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales* (revista editada por la Federación Icaria de Grupos de Innovación Didáctica de Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales).
- *Cuadernos de Pedagogía* (editada por Wolters Kluwer).
- *Didáctica de las ciencias sociales y experimentales* (editada por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales de la Universitat de València).
- *Educatio Siglo XXI* (Facultad de Educación, Universidad de Murcia).
- *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación* (Universitat Autònoma de Barcelona/Universitat de Barcelona).
- *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (Universidad de Castilla-La Mancha).
- *Historia y Memoria de la Educación* (Sociedad Española de Historia de la Educación/UNED).
- *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (Editorial Graó. Publicaciones, libros y revistas de Pedagogía).
- *Investigación en la escuela* (Diada Editora, Universidad de Sevilla/Universidad de Huelva).
- *NAER. Journal of new approaches in educational research* (Universidad de Alicante).
- *Revista Complutense de Educación* (Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid).
- *REDU. Revista de Docencia Universitaria* (Red Estatal de Docencia Universitaria).
- *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (editada por el Grupo de Investigación Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de los Andes).
- *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* (AUFOP, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Zaragoza).
- *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal* (Universitat Oberta de Catalunya/ Catedra UNESCO de e-learning).
- *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación* (CPR de Trujillo, IES Gonzalo Torrente Ballester de Miajadas y la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres).

Asociaciones de Didáctica de las Ciencias Sociales:

- Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales:
<http://didactica-ciencias-sociales.org/> (de especial interés resultan las actas de los sucesivos simposios organizados desde 1987).
 - Simposios de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano:
www.7simposiodcs.com
-

Práctica 2.

La evolución de las Ciencias Sociales y el sistema educativo a través del documental “Las maestras de la República”

Para complementar y reforzar los contenidos analizados en las clases de teoría dedicadas al análisis de la formación teórica y disciplinar de las Ciencias Sociales durante los siglos XIX y XX, se visualizará en clase el documental titulado *Las maestras de la República* (Madrid, Transit Producciones: 2013). Los alumnos deberán realizar una síntesis de las principales ideas recogidas en el documental que subirán a la tarea abierta al efecto en Campus Virtual. Posteriormente deberán realizar una puesta en común en clase donde tendrán que responder a las siguientes preguntas de aprendizaje:

- ¿Cuál era la situación del sistema educativo antes de 1931? Indica sus principales problemas.
 - Señala los aspectos negativos y positivos que tuvo la política educativa de la dictadura de Primo de Rivera.
 - Describe cómo afectaron las reformas republicanas en el ámbito de la formación de maestros.
 - Enumera las principales corrientes y metodologías innovadoras en educación que se desarrollaron durante esta etapa.
 - ¿Cómo afectaron estos cambios a la enseñanza de la Geografía y la Historia?
 - ¿Cuáles fueron las consecuencias para los maestros que se implicaron en estas reformas educativas innovadoras?
 - Desglosa las principales características que marcaron la enseñanza de las Ciencias Sociales durante la Dictadura franquista.
-

Práctica 3.

Las Ciencias Sociales en el currículo de Educación Infantil

En grupos de cuatro o cinco alumnos, discriminar en el currículo de Educación Infantil los contenidos más directamente relacionados con la enseñanza del espacio y el tiempo en las tres grandes áreas en las que se divide la normativa: *Conocimiento del entorno* –área que condensa la mayoría de los contenidos vinculados a las Ciencias Sociales-, *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, y *Los lenguajes: comunicación y representación*. Una vez realizada esta selección se realizará una puesta en común en clase donde se enumerarán y justificarán los contenidos seleccionados.

POSIBLES TEMAS PARA LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO RELACIONADOS CON EL TEMA 1

1. Elaboración de un trabajo de revisión crítica de la bibliografía que ha estudiado la funcionalidad que han desempeñado las Ciencias Sociales en Educación Infantil desde su formación como disciplinas académicas hasta la actualidad.

2. Confección de un trabajo de análisis de la literatura que ha establecido las diferencias existentes o inexistentes entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Humanas y sus múltiples clasificaciones, en función de sus pretensiones de elaborar leyes generales o la mayor o menor amplitud de su objeto de estudio.
3. Otra posibilidad consistiría en la realización de una comparativa del tratamiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el currículo educativo de distintos países a través de la síntesis de los trabajos de distintos autores que han abordado esta temática para la etapa de Educación Infantil.

BIBLIOGRAFÍA DEL TEMA 1

- Aranda Hernando, A. M^a (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil*. Madrid, Síntesis.
- Arriazu Muñoz, R., Fraile Prieto, T., Solari Maccabelli, M. A., Pantoja Chaves, A., Lozano Pascual, J. M. (2016). *Guía para la elaboración y defensa de trabajos de fin de grado en el ámbito educativo*. Cáceres: Universidad de Extremadura/Servicio de Publicaciones.
- Bauman, Z. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Corregidor.
- Bernal, J. D. (1991). *Historia social de la ciencia*. Barcelona: Península.
- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Castells, M. y De Ipola, E. (1981). *Metodología y epistemología de las ciencias sociales*. Madrid: Ayuso.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: MECD/Morata.
- Cruz, M.^a A. (2004). Concepto y campo epistemológico de las Ciencias Sociales (I). En M^a C. Domínguez (Coord.), *Didáctica de Ciencias Sociales para Primaria* (pp. 3-28). Madrid: Pearson.
- De la Montaña, J. L., García, C. M. y Hernández, A. M. y (eds.) (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, Graó.
- González Gallego (2002). Las didácticas de área: un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 7-63.
- Heller, Á. (1991). *Historia y futuro: ¿sobrevivirá la modernidad?* Barcelona: Península.
- Hernández, X. (2000). Conocimiento del medio social y cultural. Problemas y perspectivas, en P. Benejam et al., *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 39-46). Barcelona: Graó.

- Jiménez, J. A. y García Ruiz, A. L. (1997). La conformación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y su valor formativo. En A. L. García Ruiz (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria* (pp. 53-83). Granada: GEU.
- Llopis, C. y Carral, C. (1984). *Las ciencias sociales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Molpeceres, A. (2004). Una propuesta epistemológica para las ciencias sociales. *Con-Ciencia Social*, 8, 111-118.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la Historia*. Granada: GEU.
- Moradiellos, E. (2013). *Clío y las aulas. Ensayo sobre Educación e Historia*. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 27, 37-55.
- Piaget, J. (1979). *Epistemología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Prats, J. (1999). Didáctica de las ciencias sociales. En J. A. Vidal (Dir.), *Enciclopedia general de la educación* (III, pp. 1106-1120). Barcelona: Océano.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 81-89.
- Rodríguez Ratia, F. (2004). Concepto y campo epistemológico de las Ciencias Sociales (II). En M^a C. Domínguez (Coord.), *Didáctica de Ciencias Sociales para Primaria* (pp. 29-60). Madrid: Pearson.
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- Santisteban, A. (2000). Aprender a enseñar el tiempo histórico: esquemas de conocimiento y perspectiva práctica en el alumnado de formación inicial, en J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 355-369). Huelva: Universidad de Huelva-AUPDCS.
- Sobejano, M.^a J. (1993). *Epistemología y didáctica de las Ciencias Sociales: estado actual*. Zaragoza: ICE.
- Trepát, C.-A. (2000). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales, en C.A. Trepát y P. Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 7-122). Barcelona: Graó, 3.^a ed.
- Trigueros Cano, J., Arias Ferrer, L., Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Rodríguez Pérez, R. (2013). *Ciencias Sociales y su didáctica. Educación Infantil*. Murcia: CFDP Diego Marín.
- Varela, B. y Ferro, L. (2000). *Las ciencias sociales en el nivel inicial: andamios para futuros/as ciudadanos/as*. Buenos Aires: Editorial Colihue.

TEMA 2

LA FAMILIA, LA ESCUELA Y EL ENTORNO SOCIAL COMO ÁMBITOS DE SOCIALIZACIÓN DEL ALUMNADO

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

El conocimiento del entorno social y las pautas y hábitos de comportamiento por parte del alumnado constituye uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en esta etapa formativa, recogidos y reconocidos en la normativa legislativa alrededor de la familia, los amigos, la escuela y el barrio. Baste recordar una de las premisas metodológicas recomendadas en el currículo extremeño de Educación Infantil:

La familia desempeña un papel crucial en el desarrollo de los más pequeños. El centro comparte con la familia la labor educativa, completando y ampliando sus experiencias. La eficacia de este ciclo depende, en gran medida, de la unidad de criterios educativos en los distintos momentos del desarrollo, en casa y en la escuela. Para que esto sea posible es necesaria la comunicación y coordinación entre familia y educadores y educadoras. Mediante esta mutua colaboración se pretende facilitar la incorporación y adaptación del niño y la niña al centro (p. 35).

En una de las prácticas propuestas para el primer tema dedicadas a desentrañar el currículo se ha podido corroborar el importante lugar que ocupa la familia en la legislación como agente educador de primer orden pero también como ámbito de socialización asimilable al ámbito escolar. No resulta casual la existencia de una asignatura específica en el primer curso del Grado de Infantil titulada “Educación familiar y contexto social”. No obstante, en las sorprendentes noticias que leemos a diario en la prensa –véase la práctica 2 de este temapero sobretudo en los distintos estudios centrados en el análisis de materiales educativos (Miralles, Delgado y Caballero, 2008; Miralles y Martín, 2008; Monge y Álvaro, 1984) y en iniciativas prácticas desplegadas con los niños (Alfageme, Miralles y Molina, 2009) se desprende que es perentorio dedicarle un enfoque adecuado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales que supere algunas de las principales rémoras existentes. Junto a las presiones de colectivos sociales intolerantes, retrógrados o intransigentes, una de las principales preocupaciones ha radicado según distintos autores (López, F., Díez, M., Morgado, B. y González, M^a, 2008; Miralles y Alfageme, 2010a y 2010b; Rangel, 2014) en la secular visión que se ha ofrecido de la familia, indisolublemente vinculada a la familia tradicional o nuclear.

Esta monolítica visión es deslavazada por la contundente realidad, marcada por la presencia de familias monoparentales, homosexuales, de padres divorciados o ensambladas,

favorecidas por los cambios que ha operado la sociedad española en las últimas décadas como la incorporación de la mujer al mundo laboral, los movimientos migratorios, la legalización del divorcio y el reconocimiento del matrimonio homosexual. Constituye un variado abanico que el alumno debe conocer y respetar. Para desarrollar esta actitud de tolerancia se pueden implementar numerosas actividades con un amplio conjunto de recursos. Uno de los que mayor potencial didáctico entraña es la utilización de las familias de los alumnos para mostrar los distintos miembros que las integran (Martínez Frutos, 2012), los distintos grados de parentesco, su distinta procedencia, su historia y sus rasgos culturales.

Junto a la familia, el currículo extremeño también otorga a la escuela una trascendencia axial como ámbito de socialización del alumnado, particularmente en lo referente a las normas, valores, pautas de comportamiento cívico y “estrategias de actuación autónoma y adaptada a ellos: discriminación de comportamientos y actitudes adecuados o inadecuados, uso contextualizado de las normas elementales de convivencia” (Decreto 4/2008: 82-83). En este sentido, las actividades de carácter práctico estarán destinadas a interiorizar el correcto comportamiento en cada uno de los espacios que integran el centro educativo. Además, el diseño de actividades que profundicen en el conocimiento de las distintas profesiones presentes en la escuela más allá de los docentes servirá como vehículo introductorio –o “eje transversal” según figura en la legislación– para trabajar el entorno social como el tercer gran ámbito de socialización, particularmente en el primer ciclo:

En este ciclo los niños y las niñas acceden al centro por primera vez, lo que les permitirá descubrir relaciones sociales diferentes a las que ha experimentado hasta el momento. Se pretende fundamentalmente que se adapten progresivamente a los distintos contextos en los que se desenvuelven y vayan progresivamente teniendo conocimiento de las distintas personas con las que conviven tanto en el centro como en su propio entorno social (Decreto 4/2008: 52).

Para trabajar el entorno social se pueden diseñar e implementar múltiples actividades (Trigueros, Arias, Miralles, Molina, Rodríguez, 2013: 43-45; Feliú, Jiménez, Arqué, 2014). El abanico puede abarcar desde la explicación de las costumbres –cercanas y lejanas, aprovechando la distinta procedencia geográfica de algunas de las familias de los alumnos (Iberoamérica, África subsahariana, Magreb, Europa del Este o Asia)–, tradiciones y festividades –particularmente aquellas que tengan anclajes históricos para trabajar el tiempo histórico–, actividades económicas –desarrolladas tanto en el medio urbano como en el medio rural–, profesiones (Aguayo, 2003), las historias de vida de familiares (Bilbao, Pérez, Ezkurdia, 2014) o las salidas y excursiones escolares (Vilarrasa, 2002; Wass, 1992). Por extensión, los recursos disponibles para planificar estas actividades son variados y accesibles (Aranda, 2003). Pueden abarcar desde la ya mencionada población (los cambios que ha sufrido la sociedad española en las últimas décadas con la llegada masiva de población extranjera de una variada procedencia constituye un auténtico filón para trabajar el entorno social y el espacio geográfico), el paisaje, la casa, el barrio o el pueblo donde habitan los alumnos, el patrimonio histórico-artístico –al que se dedica un apartado específico en el siguiente tema–, distintos espacios públicos o Internet, particularmente para trabajar los entornos más alejados de las rutinas del alumno que también debe conocer (Trepát, 1995).

PRÁCTICAS DEL TEMA 2

Práctica 1.

La familia en las fuentes históricas

A través de esta práctica se pretenden conjugar dos bloques temáticos centrales en esta asignatura: la familia como ámbito de socialización del alumnado y la enseñanza del tiempo a través de fuentes históricas primarias. La práctica se puede desarrollar en grupo o en solitario y está destinada fundamentalmente a la formación de los futuros maestros para despertar la curiosidad por la investigación e intentar paliar las carencias en la formación disciplinar, aunque también se puede llevar al aula de Infantil a través de la colaboración de los padres de los alumnos. Se utilizará la web <https://familysearch.org/>, donde figuran digitalizados en línea una cantidad importante de los libros de bautismo, matrimonio o defunción de la población cristiana española de los últimos siglos. A partir de la selección de un integrante o familiar de algún miembro del grupo –o una persona aleatoria en su defecto–, se realizará una búsqueda en esta base documental de sus antepasados. Es recomendable que las búsquedas no se retrotraigan excesivamente en el pasado por los problemas que puede generar la lectura de documentos muy antiguos sin conocimientos paleográficos. Posteriormente se volcarán estos datos, con la posibilidad de introducir algunos de los documentos originales encontrados, en un árbol genealógico elaborado con alguna de las múltiples aplicaciones web existentes como www.genoom.com, www.gnoom.com o www.myheritage.es. Es recomendable que la muestra de los distintos grupos de la clase englobe distintos tipos de familias para mostrar la diversidad existente en la sociedad actual.

Práctica 2.

Los problemas de la enseñanza de la diversidad de familias en las aulas de Educación Infantil

A partir de la lectura individual de un artículo de prensa que muestre los problemas que se pueden presentar a la hora de intentar trabajar en las aulas la diversidad de modelos de familia existente en la sociedad actual, se realizará un debate en clase en relación a la resistencia ofrecida por algunos colectivos sociales que abogan por trabajar en las aulas con un único modelo de familia: el tradicional o nuclear. Como documento para lanzar el debate se puede plantear la lectura de este artículo: http://politica.elpais.com/politica/2016/11/29/actualidad/1480441480_561030.html (fecha de consulta 13-2-2017).

Posteriormente se analizarán los cambios experimentados por la sociedad española en las últimas décadas que han provocado la eclosión de distintos modelos de familia que los alumnos de Infantil deben conocer y respetar: aprobación del divorcio, legalización del matrimonio homosexual, incorporación de la mujer al mundo del trabajo, avances en las técnicas de reproducción asistida, etc...

Práctica 3.

El entorno social en Educación Infantil. Actividades y recursos

Como complemento a las actividades y recursos analizados en clase, y para favorecer el trabajo cooperativo y la elaboración de materiales didácticos y recursos propios para el conocimiento del entorno social, se propone la lectura y debate guiado del artículo de Feliú, M., Jiménez, L. y Arqué, M^a T.: "El trabajo cooperativo en el grado de educación infantil: Elaboración de recursos didácticos para el descubrimiento del entorno". *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2014; 13: 153-160.

POSIBLE TEMA PARA LA ELABORACIÓN DE UN TRABAJO FIN DE GRADO RELACIONADO CON LOS ÁMBITOS DE SOCIALIZACIÓN DEL ALUMNADO:

1. Diseño de un proyecto de innovación educativo-social centrado en actividades que permitan mejorar el tratamiento en las aulas de la familia y el entorno social como ámbitos de socialización del alumnado: prácticas innovadoras centradas en dar a conocer los distintos modelos de familia o los distintos colectivos sociales y elementos que forman parte del entorno en Educación Infantil.

BIBLIOGRAFÍA DEL TEMA 2

- Aguayo, M.D. (2003). ¿Cómo es tu profesión? *Cuadernos de Pedagogía*, 323, 20-22.
- Alfageme, M^a B., Miralles, P. y Molina, S. (2009). Cómo enseñar el concepto de familia en Educación Infantil y Primaria para construir una ciudadanía europea. En R. M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* (pp. 55-60). Bologna: Pàtron Editore.
- Aranda, A. M.^a (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Bilbao B., Pérez, K. y Ezkurdia, M. G. (2014). "La investigación biográfica en la formación inicial de magisterio: las historias de vida como temática del trabajo fin de grado de educación infantil y primaria." *Tendencias pedagógicas*, 24, 85-98.
- Cuenca, J.M. (2006). *La enseñanza del medio en Educación Infantil*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Cuenca, J.M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil. En R.M. Ávila, M.A. Cruz y M.C. Díez (eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 289-312). Jaén: Universidad de Jaén.
- De los Reyes, J.L. (2008). La familia en Educación Infantil: una propuesta desde las Ciencias Sociales. En R.M. Ávila, M.A. Cruz y M.C. Díez (eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 357-368). Jaén: Universidad de Jaén.

- Díez, M.C. (1991). El patio de mi escuela es particular. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 34-35.
- Feliú, M., Jiménez, L. y Arqué, M^a T. (2014). “El trabajo cooperativo en el grado de educación infantil: Elaboración de recursos didácticos para el descubrimiento del entorno”. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2014; 13: 153-160.
- López, F., Díez, M., Morgado, B. y González, M^a (2008). Educación infantil y diversidad familiar. *XXI. Revista de educación*, 10, 111-122.
- López Franco, E. (1998). La familia: nuevo contexto educativo entre el conflicto y la esperanza. *Revista complutense de educación*, 9-2, 79-100.
- Martínez Frutos, M^a T. (2012). Las relaciones entre los miembros de la familia, desde la percepción de los alumnos de educación infantil. En J. J. Maquilón Sánchez, T. Izquierdo Rus y C. J. Gómez Carrasco, (coords.), *Experiencias de investigación en Educación Primaria y Educación Infantil* (pp. 29-36). Murcia: Editum.
- Miralles, P. y Alfageme M.^aB. (2010^a). Análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre la familia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 45-61.
- Miralles, P. y Alfageme M.^aB. (2010b). The Family Concept in Spain. Textbooks and Students’ Conceptions. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5, 157-166.
- Miralles, P. y Martín, C. (2008). Tratamiento didáctico de la familia en los libros de texto y las guías didácticas de Educación Infantil. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 111-123.
- Miralles, P., Delgado, C. y Caballero, M.R. (2008). Análisis del concepto de familia en las imágenes de los libros de texto de Educación Infantil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 7, 89-98.
- Monge, I. y Álvaro, J. L. (1984). “La familia en los libros de texto de lectura infantil”. *Revista de educación*, 275, 73-91.
- Rangel Mayoral, M. (2014). “Las relaciones de género y de familia en Extremadura. Un acercamiento desde el currículum del Grado de Educación Infantil y Primaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. *Revista de estudios extremeños*, 70, 3, 1433-1476.
- Roa, A. (2010). Los abuelos como figuras activas en la sociedad actual. *Aula de Infantil*, 53, 32-33.
- Rodríguez Suárez, S. (1999). Compartir el trabajo con las familias. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 17-19.
- Tonda, E.M. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Trepat, C.A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó/ICE.
- Trigueros Cano, J., Arias Ferrer, L., Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Rodríguez Pérez, R. (2013). *Ciencias Sociales y su didáctica. Educación Infantil*. Murcia: CFDP Diego Marín.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, pp. 13-25.
- Wass, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la Educación Primaria*. Madrid: Morata.
- Zabalza, M.Á. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

TEMA 3

LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO

EN EDUCACIÓN INFANTIL

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

El entorno abarca toda la diversidad de elementos físicos, espaciales y materiales, y las relaciones entre unos y otros. Comprende las características físicas de lugares, objetos y materia, ubicación espacial de objetos, espacios y personas, cantidades, orden y las posibles variaciones que todos estos aspectos sufren a través del paso del tiempo. También se incluye el concepto de tiempo y las relaciones temporales de sucesión de actividades a lo largo de la rutina en diferentes espacios, con la implicación de diferentes objetos y realizando diferentes actividades (Decreto 4/2008: 51).

La descripción de los contenidos del área de *Conocimiento del entorno* del primer ciclo de Educación Infantil en el currículo extremeño revela algunas de las principales diferencias y problemas existentes en relación a la enseñanza del espacio y del tiempo. Mientras que el espacio posee unas “características físicas”, el “concepto de tiempo” posee un carácter etéreo, inaprensible o abstracto (Aranda, 2003; Trepát, 2011) que dificulta su comprensión por parte de los niños. No obstante, como también recoge la normativa, a través de una serie de actividades y objetos vinculados a los sistemas de medición se puede sortear esta dificultad añadida motivada por el carácter subjetivo de su aprehensión.

Desde el punto de vista teórico, en la primera parte de este bloque temático el alumno del grado de Educación Infantil debe conocer las distintas tipologías y características que se pueden establecer en relación al concepto de tiempo: el tiempo astronómico o físico –al que mayor atención se presta en estas edades tan tempranas- y el tiempo humano, colectivo o social. Pero también, una vez los niños son capaces de comprender las dimensiones de la temporalidad (duración, sucesión, simultaneidad o ritmo), los postreros conceptos de tiempo cronológico y tiempo histórico que pueden comenzar a tratarse incipientemente al final de esta etapa aunque se trabajen de forma sistemática posteriormente en Educación Primaria (Trigueros, Arias, Miralles, Molina, Rodríguez, 2013: 78-81).

En segundo lugar, es importante que en este tema el alumnado conozca de forma somera la bibliografía que ha analizado la trascendencia de los factores psicológicos del alumnado de Educación Infantil vinculados a la enseñanza-aprendizaje del tiempo. Desde las clásicas formulaciones de Piaget (1980) o Hannoun (1977) a los autores más recientes que han rechazado o matizado estas teorías como Pozo (1985), Calvani (1986, 1988), Egan

(1991), Pluckrose (1996), Cooper (2002), Aranda (2003), Éthier, Demers y Lefrançois (2010) partidarios de retrotraer la edad de aprendizaje de las nociones temporales a la etapa infantil, situar el foco en la necesidad de trabajar con contenidos sugerentes y cercanos que atraigan la atención del niño gracias a un enfoque didáctico adecuado (como la utilización de instrumentos narrativos) o relativizar la trascendencia de la cronología en las primeras etapas educativas. El conocimiento más detallado de este poliédrico debate puede constituir un ejercicio de revisión crítica de esta bibliografía para el trabajo fin de grado.

Desde el punto de vista práctico, esta progresiva complejidad conceptual debe tener su traslación a las actividades planteadas para trabajar en las aulas el aprendizaje de la dimensión temporal, desde las más sencillas vinculadas a la asimilación del tiempo atmosférico y civil a las más complejas pero incipientes vinculadas al tiempo cronológico o histórico. En suma, un abanico que abarcará en el primer ciclo de Educación Infantil el insistente trabajo con horarios, calendarios e instrumentos de medición del tiempo en el día a día para familiarizar a los niños con los distintos elementos del tiempo físico y civil (segundos, minutos, horas, días, semanas o estaciones) hasta las más complejas basadas en las primeras tomas de contacto con las fuentes históricas a finales del segundo ciclo de Educación Infantil (Trigueros, Arias, Miralles, Molina, Rodríguez, 2013: 90-94). En este sentido, tienen un gran potencial didáctico actividades como el objeto del día (Aranda, 2003), el baúl o caja del tiempo (Miralles, Molina, 2011), la caja genealógica (Cuenca, Estepa, 2005) el ayudante del día o el protagonista de la semana (Rodríguez, 2008), las historias de vida (Bilbao, Pérez, Ezkurdi, 2014), las dramatizaciones de personajes, etapas y hechos del pasado (Miralles, Rivero, 2012) o las cajas de vida (Anguita, 2012). Todas estas actividades, aunque centradas en el análisis de objetos antiguos y las vivencias de los alumnos o sus familias, también permiten introducir una primera aproximación con las fuentes históricas que tan sugerentes resultados y potencialidades aporta según apuntan autores como Cooper (2002). En este sentido, es recomendable que los futuros docentes también conozcan aspectos básicos pero claves de la metodología de la historia y la clasificación y crítica de las fuentes para rellenar el vacío de la formación disciplinar que sí poseen los historiadores. La lectura, entre otros, de los trabajos de Alía (2008), Moradiellos (2013) o Domínguez (2015) se antoja un ejercicio enriquecedor en la formación de los futuros maestros para acercarlos a los rudimentos del trabajo del historiador, imprescindible para desplegar en las aulas la metodología de la Historia.

Desde el punto de vista de los recursos, autores como Pagés o Santisteban (2010) han enfatizado la pertinencia de utilizar cuentos, relatos, rimas o poesías para potenciar el pensamiento narrativo e histórico (Chacón, 2009), particularmente aquellos que tienen anclajes históricos, populares o tradicionales (Soto, Pérez, Martens y Barcia, 2015). El trabajo con secuencias de imágenes adquiere una especial relevancia para que los niños puedan observar los efectos del paso del tiempo, particularmente si estas secuencias se elaboran con fotografías de familiares o allegados (Pantoja, 2010). En este sentido, las posibilidades que ofrecen las nuevas aplicaciones web y programas informáticos de las nuevas tecnologías son infinitas. Junto al uso de imágenes, dentro de los recursos audiovisuales las películas, documentales, series y animaciones de contenido histórico adquieren un notorio interés pedagógico, sin dejar de lado la necesaria metodología para utilizar adecuadamente estas herramientas y

seleccionando los contenidos apropiados para unos alumnos con unas edades tan particulares. Baste recordar el potencial y atractivo que tiene el cine en la enseñanza de la Historia, pero también la carga de trabajo que supone para el docente y la crítica y selección de materiales o escenas que comporta (Díaz Matarranz, 2013).

Para ejemplificar esta ardua tarea sirva como ejemplo, entre otras, la película *1492. La conquista del paraíso*, dirigida por Ridley Scott y estrenada en 1992, algunas de cuyas escenas fueron grabadas en el casco monumental de Cáceres. La escena inicial, en la que Colón explica a su hijo las razones por las que creía en la teoría de la esfericidad de la Tierra mostrándole una naranja y visualizando cómo un barco se pierde en el horizonte, tiene un extraordinario valor educativo tanto para alumnos de Infantil como de Primaria. Sin embargo, la mayoría de la película tiene un contenido demasiado complejo e inadecuado para estas edades, con escenas de violencia explícita como la ejecución en la hoguera de acusados por la Inquisición en autos de fe. Por eso es necesaria una pertinente selección de los materiales a visualizar en las aulas, tanto series o películas de animación como películas históricas o series documentales. Una selección de fragmentos de películas como *En busca del fuego* (Jean Jacques Annaud, 1981) o de series documentales como *La odisea de la especie* (Jacques Malaterre, 2003), *Memoria de España* (TVE, 2004) o *Historia de Extremadura* (Canal Extremadura, 2014-2016), de especial interés para conocer la Historia regional y local, pueden enriquecer y facilitar los primeros acercamientos a las distintas etapas históricas en esta fase educativa.

Sin duda es una etapa singular y para seducir la atención e interés de los alumnos es necesario trabajar con la Historia local o épocas y personajes históricos que puedan resultar más atractivos, a pesar de que no figuren como contenidos explícitos en el currículo de Infantil:

Es cada vez más frecuente la integración en las programaciones didácticas de la etapa infantil de proyectos trimestrales directamente relacionados con periodos históricos que pueden resultar de interés para el alumno. La Prehistoria, Egipto, Roma, la Edad Media, o la propia historia local (entre otros) son temas muy sugerentes para el alumnado de infantil, y que poseen múltiples posibilidades a nivel iconográfico, audiovisual y narrativo para el profesorado. Los contenidos asociados a las temáticas históricas permiten además el trabajo directo en el aula con fuentes primarias (mediante el uso de imágenes o reproducciones) y con fuentes secundarias, al recurrir para el análisis de estos periodos (más alejados en el tiempo) al manejo de libros de divulgación histórica (con un fuerte aparato iconográfico) (Trigueros, Arias, Miralles, Molina, Rodríguez, 2013: 92-93.)

A la hora de seleccionar estos contenidos históricos el docente debe tener en cuenta las corrientes historiográficas actuales que están rescatando el protagonismo de agentes históricos tradicionalmente olvidados o marginados (De la Montaña, 2015; Pérez Garzón, Manzano, López Facal y Rivière, 2000; Inarejos, 2013; Gómez Carrasco, Cózar, Miralles, 2014) como las mujeres, los movimientos sociales o los denominados por la aguda pluma de Benito Pérez Galdós en sus novelas como “sin nombre” que dejen a un lado las visiones tradicionales, esencialistas y nacionalistas de la Historia:

“Los libros que forman la capa papirácea de este siglo, como dijo un sabio, nos vuelven locos con su mucho hablar de los grandes hombres, de si hicieron esto o lo otro, o dijeron tal o cual cosa. Sabemos por ellos las acciones culminantes, que siempre son batallas, carnicerías horribles o empalagosos cuentos de reyes y dinastías, que agitan al mundo con sus riñas y con sus casamientos, y, entretanto, la vida interna permanece oscura, olvidada, sepultada. Reposa la sociedad en el inmenso osario sin letreros ni cruces ni signo alguno; de las personas no hay memoria, y sólo tienen estatuas y cenotafios los vanos personajes... Pero la posteridad quiere registrarlo todo: excava, revuelve, escudriña, interroga los olvidados huesos sin nombre; no se contenta con saber de memoria todas las picardías de los mortales desde César hasta Napoleón; y deseando ahondar lo pasado, quiere hacer revivir ante sí a todos los grandes autores del drama de la vida, a aquellos para quienes todas las lenguas tienen un vago nombre, y la nuestra llama Fulano y Mengano.” (Pérez Galdós, 1993: 46).

Además de una adecuada selección de los sujetos de la Historia es fundamental seleccionar los contenidos atendiendo a su relevancia histórica (Seixas, 2006: 1-2; Domínguez, 2015: 44) dentro de cada una de las etapas. Si empleamos este concepto metodológico o de segundo orden a la rica Historia de Extremadura bajo el prisma de Infantil, bastaría recordar procesos y fenómenos con tanto aplomo y potencial didáctico como el Megalitismo durante la Prehistoria, la romanización durante la Antigüedad (con Mérida como uno de los principales referentes de la civilización romana), la herencia musulmana durante la Edad Media (de la herencia inmaterial a los castillos, alcazabas y murallas de una tierra de frontera), la masiva participación en la colonización americana y sus repercusiones para la zona de origen durante la Edad Moderna o las contundentes consecuencias de la sangría migratoria que sufrió la sociedad extremeña durante la segunda mitad del siglo XX que le llevó a perder un tercio de su población. Es difícil no encontrar a algún alumno en las aulas que no tenga algún familiar que emigrase durante estas décadas. En el extremo opuesto, tampoco es fácil encontrar algún alumno cuya familia no proceda de países latinoamericanos, del Este de Europa o el Magreb, entre otros. Al margen quedarían por tocar otros procesos decisivos de la Edad Contemporánea para Extremadura pero demasiado complejos para estas edades. Para algunas de estas etapas conjugar los procesos más relevantes con la metodología didáctica apropiada para estas edades tan tempranas no se antoja una tarea en absoluto fácil. Pero el abanico de recursos y estrategias, además de los ya mencionados, permite allanar el camino del docente.

Junto a las fuentes primarias y secundarias mencionadas anteriormente, un recurso fundamental para trabajar los contenidos históricos en Infantil es el uso del patrimonio (histórico, artístico, industrial o artesanal), los museos y centros de interpretación, más allá de la escueta “Valoración y respeto del patrimonio artístico y cultural de nuestra Comunidad Autónoma” que recoge el currículo extremeño como contenido del área de *Conocimiento del entorno* del segundo ciclo de Educación Infantil (Decreto 4/2008: 85). Particularmente aquellos que forman parte del entorno más cercano, fundamentales para que el niño conozca las manifestaciones culturales e identitarias, pero también por la posibilidad de realizar visitas guiadas y conocer de primera mano las actividades que proponen los gabinetes didácticos con los que cuentan la mayoría de estas instituciones culturales (Escribano-Miralles, Molina Puche, 2015). Unas actividades que también hay que someter a crítica, aprendiendo de aquellas que inciten a los alum-

nos a realizar creaciones propias que les permitan recrear otras etapas históricas y discriminando aquellas que resulten inapropiadas para su edad. Como muestra un botón, tomando como ejemplo dos instituciones situadas en Cáceres: el Museo Provincial y el Centro de Interpretación de la Cueva de Maltravieso (<http://museodecaceres.gobex.es/web/view/portal/index/index.php>).

Entre las actividades apropiadas habría que señalar las propuestas por el Museo Provincial: *El museo en gomets*, donde se propone que los niños hagan el recorrido por el museo “acompañados de un libro de pegatinas en el que se ambientan distintos objetos del museo en un contexto real aproximado a través de dibujos”; *Animalízate*, donde la visita acerca a los alumnos a los distintos animales representados en los objetos del museo y se trabaja la diferencia entre animales reales y fantásticos; *Moda en la Prehistoria*, donde se explica el descubrimiento de la cueva y se realiza un taller para elaborar vestidos y adornos prehistóricos; o la lectura del cuento *De aventuras con Talut*, protagonizado por un ciervo y por Talut, un niño de la Prehistoria, a través del cual “conocerán la flora y la fauna de la Prehistoria, así como las utilidades del fuego y de algunos materiales proporcionados por la naturaleza en esta época. Los alumnos participarán de manera activa en el cuento colocando hojas y frutos en los árboles del bosque, realizando un puzzle gigante y buscando los productos proporcionados por la naturaleza, de los que deberán extraer su utilidad en la Prehistoria.” Todas estas actividades entrañan un gran potencial didáctico que requieren la participación activa de los alumnos.

En el extremo contrario estaría el vídeo de animación que se muestra a los visitantes del Centro de Interpretación de la Cueva de Maltravieso en el espacio donde se recrea la cueva que alberga las pinturas rupestres, con un contenido con escenas de caza o de violencia que resultan inapropiadas para los niños de Educación Infantil y, al menos, para los dos primeros ciclos de Educación Primaria. En suma, el futuro docente de Educación Infantil debe conocer y llevar a cabo las actividades propuestas por los gabinetes didácticos de los museos para enriquecer la formación del alumnado, pero también discriminar aquellas que no resulten apropiadas a través del trabajo previo que requiere la planificación de una visita guiada o excursión a un centro de interpretación (y su posterior continuación en el aula).

PRÁCTICAS RELACIONADAS CON LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Práctica 1.

Lectura individual del artículo Joaquín Prats titulado “En defensa de la Historia como materia educativa”, en Tejuelo (2010), pp. 8-18; disponible en acceso abierto en Dialnet.

Tras la lectura se realizará una puesta en común en los grupos habituales de trabajo de los seminarios (de cuatro o cinco alumnos), y se confeccionará una síntesis que previamente deberán entregar a través de la tarea abierta al efecto en Campus Virtual que responda a las siguientes preguntas de aprendizaje:

- ¿Cuál era la función que tenía la Historia durante la articulación del Estado liberal en España?
 - ¿Qué valores y contenidos se transmitían en las clases de Historia durante el siglo XIX?
 - ¿Qué consecuencias acarrearón las visiones históricas esencialistas y nacionalistas para Europa y España durante la primera mitad del siglo XX?
 - ¿Cuál es la diferencia entre la Historia y la Memoria Histórica?
 - ¿Por qué es importante que los docentes enseñen a los alumnos en las aulas metodología de la Historia?
 - ¿Cuál es el nuevo objeto de estudio de la Historia europea en las dos últimas décadas?
 - ¿Cuáles son las utilidades actuales de la Historia que justifican su inclusión como materia educativa?
-

Práctica 2.

Las identidades y los usos y abusos de la Historia y la Geografía. Lectura individual del artículo de Juan Sisinio Pérez Garzón “¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?” *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 27 (2008), 37-55; disponible en acceso abierto en Dialnet. Posteriormente se realizará una puesta en común en torno a los usos y abusos de la Historia y la Geografía, el peligro que se cierne sobre estas disciplinas cuando son encorsetadas para servir a visiones teleológicas o esencialistas del pasado que han servido y sirven para justificar determinados proyectos políticos. También se tratará en el debate la necesidad de enfocar la enseñanza de las Ciencias Sociales hacia la formación de ciudadanos tolerantes y cosmopolitas, con identidades plurales e interculturales y valores democráticos y cívicos.

Práctica 3.

En grupos de cuatro o cinco alumnos se elaborará un trabajo basado en secuencias de imágenes para que los niños puedan observar los efectos del paso del tiempo a través de fotografías de familiares o allegados (paralelamente se refuerzan los contenidos del tema dedicado a la familia). Para potenciar la aplicación de las TIC, la secuencia se elaborará con una aplicación web o programa informático. Véase un ejemplo que puede servir de referencia en el vídeo “Back to the future. Feist-Bittersweets Melodies” <https://www.youtube.com/watch?v=gIEwhtUNTck>, (consultado por última vez el 20 de febrero de 2017).

Práctica 4.

La enseñanza y el aprendizaje de la Historia a través del eje cronológico.

Esta práctica está orientada a familiarizar a los alumnos del Grado de Infantil con el manejo de las técnicas gráficas de representación temporal, como es una línea del tiempo o línea cronológica, a partir del uso de distintos soportes audiovisuales en el aula que permiten sustituir o complementar al tradicional friso elaborado con murales colocados en las paredes de las clases.

Cada grupo de trabajo deberá realizar una secuencia de trabajo donde se incorporen contenidos relacionados con las distintas etapas históricas analizadas en clase. El tema de la práctica será *seleccionado* por el grupo de trabajo entre los procesos históricos más relevantes y apropiados para trabajar en esta etapa educativa siguiendo las orientaciones metodológicas propuestas por el profesor. Una vez seleccionados los contenidos y características más importantes de cada etapa deberán quedar integrados y explicados en una aplicación o herramienta web para elaborar líneas del tiempo que favorezcan el aprendizaje visual (www.timetoast.com, www.timeglider.com, www.timerime.com, www.tiki-toki.com, etc...). Se incorporarán cuadros de diálogo explicativos, imágenes representativas, enlaces a vídeos o a museos y centros de interpretación relacionados. Cada línea del tiempo incorporará, como mínimo, una veintena de hitos o puntos. También incluirá el diseño de una actividad por cada una de las etapas relacionada con el tema seleccionado orientada a alumnos de Educación Infantil.

POSIBLES TEMAS PARA EL TRABAJO FIN DE GRADO RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA DIMENSIÓN TEMPORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL:

1. Confección de un trabajo de revisión crítica de la bibliografía que ha analizado la trascendencia de los factores psicológicos del alumnado de Educación Infantil en relación al aprendizaje del tiempo y de los autores más recientes que han rechazado o matizado estas teorías.
2. Elaboración de un trabajo de innovación educativo-social centrado en la búsqueda y análisis de cuentos populares infantiles que tengan anclajes históricos y que contribuyan a desarrollar en los niños el pensamiento narrativo, la orientación y los conceptos temporales.
3. Elaboración de un trabajo de innovación educativo-social basado en una historia de vida de un familiar propio o de un alumno de Educación Infantil, siguiendo las orientaciones metodológicas de Bilbao, Pérez y Ezkurdia (2014).
4. Elaboración de un trabajo de innovación educativo-social basado en la utilización del cine y los documentales históricos como recursos para la enseñanza de la Historia en Educación Infantil.
5. Educación objetual. Confección de un trabajo de innovación educativo-social que escudriñe las posibilidades que ofrece la utilización de las fuentes históricas (primarias y secundarias) en la enseñanza de la Historia en Educación Infantil.
6. Análisis cualitativo de las actividades propuestas por los gabinetes didácticos de los museos o centros de interpretación destinadas al alumnado de Educación Infantil, agrupadas por ejes temáticos, etapas históricas o personajes destacados, con enfoques que pueden abarcar el prisma local, provincial, regional, nacional o internacional.
7. El patrimonio histórico como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia en Educación Infantil y la formación de ciudadanos que valoren, respeten y conozcan las potencialidades del patrimonio material e inmaterial (fiestas y tradiciones de raíces históricas).

BIBLIOGRAFÍA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA DIMENSIÓN TEMPORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

- Alía Miranda, F. (2008). *Técnicas de investigación para historiadores: las fuentes de la Historia*. Madrid: Síntesis.
- Almagro, A., Baeza, C., Méndez, J., Miralles, P. y Pérez, E. (2006). Un castillo de usar y tirar: una experiencia de aprendizaje de la Historia en Educación Infantil. En A.E. Gómez y M.P. Núñez (eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (89-99). Málaga.
- Alzola Maiztegui, N. (1992). Conocimiento del medio físico, natural, social y cultural. En B. Moll (dir.), *La escuela infantil de 0 a 6 años* (pp. 250-266). Madrid: Ed. Anaya (4ª ed.).
- Anguita, M. (2012). Cajas de vida: paisajes que nos narran. *Cuadernos de pedagogía*, 422 (Abril), 34-38.
- Aranda Hernando, A.M. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Baeza, M.C., Miralles, P. y Pérez, E. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación* 48.1. (Consultado el 17/12/2016: <http://www.rieoei.org/expe/2627Egea-Maq.pdf>)
- Bilbao B., Pérez, K. y Ezkurdia, M. G. (2014). “La investigación biográfica en la formación inicial de magisterio: las historias de vida como temática del trabajo fin de grado de educación infantil y primaria.” *Tendencias pedagógicas*, 24, pp. 85-98.
- Brophy, J. y Alleman, J. (1996). *Powerful social studies for elementary students*. Forth Worth: Ed. Harcourt.
- Calvani, A. (1986). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Florencia: La Nuova Italia.
- Calvani A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Florencia: La Nuova Italia.
- Chacón, A. (2009). Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción del pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas de entre 5 y 7 años. *Investigación en educación pedagógica y formación docente. II Congreso Internacional. VII Seminario Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica de Colombia, 231-239.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ed. Morata.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2005). La caja genealógica: Fuentes y tiempo histórico en Educación Infantil. Una propuesta para trabajar con maestros en formación inicial. *Quaderns Digitals*, 37.
- De la Montaña, J. L., García, C. M. y Hernández, A. M. y (Eds.) (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Díaz Matarranz, J. J. (2013). “Cine y enseñanza de la Historia”. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban y A. Cascarejo (eds.): *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 315-333). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares/AUPDCS.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, Graó.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ed. Morata (del original de 1988).
- Éthier, M-A., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las ciencias sociales* 9, 61-74.
- Feliú Torruella, M. y Hernández Cardona, F.X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender Historia*. Barcelona: Ed. Graó.
- Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P. (2013). La enseñanza de la Historia desde un enfoque social. *Clío: History and History Teaching*, 39.
- Gómez Carrasco, C. J., Cózar Gutiérrez, R., Miralles Martínez, P. (2014). La enseñanza de la Historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Vol. 29, 1, 1-25.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Argentina: Ed. Kapelusz.
- Hernández Cardona, F.X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Ed. Graó.
- Hernández Cervantes, L. (2014). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil: Las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de educación infantil. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13.
- Inarejos Muñoz, J. A. (2013). Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la Historia de España: avances y resistencias. *Clío: History and History Teaching*, 39.
- Miralles, P. y Molina, S. (2011). Didáctica de las ciencias sociales para el área de Conocimiento del entorno. En M.P. Rivero García (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para Educación Infantil* (89-110). Zaragoza: Ed. Mira.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la Historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 15, 81-90 (Consulta en 07/02/2017: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398854.pdf).
- Moradiellos, E. (2013). *Clío y las aulas. Ensayo sobre Educación e Historia*. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cedes* 30, 82, 281-309.

- Pantoja Chaves, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 179-194.
- Pastor Blázquez, M^a M., Alonso Alberca, J. I. Luna Rodrigo, G., Jiménez-Ridruejo Gil, G. Martín Rodríguez Cerezo, T. y Santisteban Cimarro, A. (2015). Propuestas didácticas de carácter interdisciplinar para la enseñanza/aprendizaje del espacio y el tiempo en la educación infantil. *Didácticas Específicas*, 13, 87-104.
- Pérez Galdós, B. (1993). *El equipaje del rey José*, Madrid: Historia 16/Caja de Madrid.
- Pérez Garzón, J. S.; Manzano, E.; López Facal, R. y Rivière, A. (2000) *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona; Crítica.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Ed. Morata [1.^a ed. 1969].
- Pluckrose, H.(1996). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Ed. Morata (del original de 1991).
- Pozo, I. (1985). *El niño y la Historia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rodríguez Rodríguez, C.C. (2008). El protagonista de la semana. *Cuadernos de pedagogía*, 380 (Junio), 27-29.
- Sánchez Prieto, S. (2005). *¿Y qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Ed. Siglo XXI (1^a edición 1995).
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Soto Vázquez, J., Pérez Parejo, R., Martens, H. y Barcia Mendo, E. (2015). *Cuentos populares españoles ilustrados* (edición bilingüe español/inglés). Madrid: Cultiva Libros.
- Tonda Monllor, E.M. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado en Educación Infantil*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Trepat, C.A. (2002). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. En C.A. Trepat y P. Comes, *El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 7-122). Barcelona: Ed. Graó.
- Trepat, C.A. (2011). El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En M.P. Rivero García (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para Educación Infantil* (pp. 49-63). Zaragoza: Ed. Mira.
- Trigueros Cano, J., Arias Ferrer, L., Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Rodríguez Pérez, R. (2013). *Ciencias Sociales y su didáctica. Educación Infantil*. Murcia: CFDP Diego Marín.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y EL PATRIMONIO HISTÓRICO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

- Ávila, R., Estepa, J. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.
- Brusa, A. (2011). Paisaje y patrimonio, entre búsqueda, formación y ciudadanía. *Her&mus*, 3, 80-84.

- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 17-27.
- Copeland, T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2003). El patrimonio en las ciencias sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO. E. Ballesteros y otros (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (91-102). Cuenca: UCLM.
- Cuenca, J. M. y López-Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Cultura y Educación*, vol. 26, 1, 19-37.
- Davis, P. (2007). Place exploration: museums, identity, community. En S. Watson (Ed.), *Museums and their communities* (53-75). Abingdon & New York: Routledge
- Escribano-Miralles, A., Molina Puche, S. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *Clío: History and History Teaching*, 41.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69, 19-30.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Ferreras, M., López-Cruz, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-588.
- Ferreras, M. y Jiménez Pérez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio. Siglo XXI*, vol. 33, 1, 15-32.
- González-Monfort, N. y Pagès, J. (2005). La presencia del Patrimonio Cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, 55-66.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio. Siglo XXI*, vol. 29, 1, 149-174.
- Pinto, H., Molina Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Vol. 33, 1, 103-128.
- Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*, 15, 157-171.
- Tiana, A (Ed.). (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED

- Trigueros Cano, J., Arias Ferrer, L., Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Rodríguez Pérez, R. (2013). *Ciencias Sociales y su didáctica. Educación Infantil*. Murcia: CFDP Diego Marín.
- Valls, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de Historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42.

TEMA 4

LA ENSEÑANZA DEL ESPACIO

EN EDUCACIÓN INFANTIL

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

Según se apuntó en la introducción del anterior tema, la enseñanza del espacio en Educación Infantil no contaba con la dificultad de gozar con un carácter abstracto como ocurría con la dimensión temporal, puesto que engloba los “elementos físicos, espaciales y materiales, y las relaciones entre unos y otros. Comprende las características físicas de lugares, objetos y materia, ubicación espacial de objetos, espacios y personas, cantidades, orden y las posibles variaciones que todos estos aspectos sufren a través del paso del tiempo.” (Decreto 4/2008: 51). En Educación Infantil, particularmente en el primer ciclo, los niños tienen una concepción o interpretación del espacio de carácter subjetiva motivada por sus experiencias y vivencias personales (Batllori, 2011). Generalmente no se concibe ni representa el espacio de forma objetiva (Rueda, 2003), por lo que el docente tiene que sentar las bases para que el alumno sea capaz de concebir y representar el espacio en un sentido geográfico (Alcaraz, 2004; Trigueros, Arias, Miralles, Molina, Rodríguez, 2013: 56). Se trata de un proceso complejo que ocupa la mayor parte del esfuerzo dedicado a la enseñanza de la dimensión espacial en Educación Infantil (Aranda, 2003), de ahí la necesidad de que el futuro docente conozca las características que tienen las distintas concepciones o interpretaciones del espacio.

Para alcanzar este objetivo, y según recoge el currículo extremeño, en el primer ciclo de esta etapa se trabaja la “Curiosidad por los objetos del entorno”, con la discriminación “de los espacios más cercanos donde se desenvuelven: la casa, el centro, el parque” y el “Conocimiento progresivo de entornos habituales donde se desarrolla su vida cotidiana: comercios, servicios médicos, medios de transportes...” (Decreto 4/2008: 53-55). En suma, fundamente los espacios próximos al entorno del alumno, pero sin olvidar las prevenciones metodológicas lanzadas por distintos autores sobre la necesidad de no excluir el trabajo de espacios lejanos (Comes, 2002b; Nadal, 2002; Batllori, 2011) o imaginados (Souto, 1998). En el segundo ciclo, particularmente en el bloque 1 del área de *Conocimiento del entorno* titulado “Medio físico: elementos, relaciones y medida”, se comienzan a trabajar contenidos más relacionados con las características geográficas u objetivas del espacio –pero tampoco excesivamente complejas– como “Propiedades y relaciones de objetos”, “Formas, orientación y representación en el espacio”, “Situación y desplazamiento de objetos en relación a uno mismo, en relación de uno con otro, de uno mismo en relación con los

objetos” o “Utilización de las nociones espaciales básicas para explicar la ubicación propia, de algún objeto, de alguna persona” (Decreto 4/2008: 81-82). En definitiva, la normativa enfatiza el progresivo trabajo con nociones vinculadas a la orientación y al manejo de representaciones gráficas.

Este paulatino proceso a su vez está mediatizado por un amplio repertorio de elementos que abarcan desde la trascendencia de los factores psicológicos y cognitivos en la aprehensión de los conceptos espaciales hasta los autores que además han subrayado otros condicionantes como el alcance del contexto sociocultural o las vivencias espaciales de los niños. Es importante que los alumnos que cursan la asignatura de *Didáctica de las Ciencias Sociales* del tercer curso del grado de Educación Infantil conozcan los principales perfiles de este debate (sintetizado en Hernández, 2002; Trigueros, Arias, Miralles, Molina, Rodríguez, 2013: 60-68). A grandes rasgos, entre los partidarios de la primera postura encontraríamos las clásicas tesis de Piaget e Inhelder (1980) y Hannoun (1977). Entre los defensores de incluir otros factores encontraríamos a autores como Aragonés (1986), Bale (1999), Tonda (2001), Caballero (2002), Hernández (2002), Aranda (2003), Rivero y Gil (2011) y Souto (2011).

Para alcanzar la catalogada como “objetivación” del espacio (Comes, 2002a) es necesario implementar una serie de recursos y actividades (Trigueros, Arias, Miralles, Molina, Rodríguez, 2013: 68-73) que permitan a los niños interiorizar y desplegar destrezas de medición, ubicación, orientación, proyección, percepción de distancias y una incipiente representación e interpretación cartográfica. Los espacios vinculados al entorno que rodea al alumno, discriminados anteriormente en el currículo, constituyen un recurso fundamental para comenzar a trabajar los contenidos asociados a la dimensión espacial en Educación Infantil. Además, recursos audiovisuales como las series infantiles, documentales o el cine posibilitan compatibilizar el necesario conocimiento de espacios próximos con la comprensión de espacios ajenos o distantes, en muchas ocasiones discriminados o subordinados al conocimiento de los espacios locales (Cascajero, Díaz Matarranz, Díaz Serrano, Carretero Albiñana, García Estrada, 2007-2008: 29). Dentro de los recursos audiovisuales también se han subrayado las enormes posibilidades que entrañan las imágenes, particularmente las postales y fotografías vinculadas a experiencias de los alumnos (Moreno y Gallego, 2013). Los cuentos, poesías, refranes o relatos, como ya ocurría con el aprendizaje de la dimensión temporal, se antojan también como recursos interdisciplinares muy ricos y sugerentes para describir un amplio abanico de espacios. Para desarrollar las habilidades vinculadas a la comprensión del espacio también albergan un enorme potencial didáctico los dibujos elaborados por los alumnos y por los docentes, los mapas, fotos aéreas, planos, globos terráqueos, atlas o mapamundis que cuenten con símbolos, escalas, pictogramas e iconos para ir familiarizando a los alumnos con el complejo pero necesario utillaje cartográfico. Mención aparte merecerían las infinitas posibilidades que ofrecen Internet y las herramientas informáticas como Google Earth o Google Maps, tanto en la vertiente de la creación de mapas y cartografías como en el apartado de acercar al detalle espacios lejanos a las rutinas y entornos del alumnado.

PRÁCTICAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPACIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Práctica 1.

El espacio a partir de la influencia de los procesos migratorios en Extremadura. En el tema anterior ya se ha apuntado la relevancia histórica que tuvo para Extremadura la sangría migratoria que sufrió durante la segunda mitad del siglo XX que le llevó a perder prácticamente un tercio de su población. Es difícil no encontrar a algún alumno en las aulas que no tenga algún familiar o allegado que emigrase durante estas décadas al extranjero o a otras zonas de España como Madrid, País Vasco o Cataluña. En el extremo opuesto, tampoco es inusual encontrar algún alumno cuya familia no proceda de países latinoamericanos, del Este de Europa o el Magreb, como consecuencia de la atracción que ejerció España como destino migratorio entre finales del siglo XX y los primeros años del siglo XXI. Ambos procesos constituyen un auténtico filón para trabajar el espacio en Educación Infantil.

En grupos de cuatro o cinco alumnos se seleccionarán las regiones o países de procedencia o destino migratorio de familiares o allegados y se trabajarán contenidos vinculados a elementos de carácter geográfico, como las banderas identificativas de los países o Comunidades Autónomas, su moneda, su idioma, los climas, las viviendas características vinculadas a cada una de estas zonas, los alimentos más representativos producidos en cada uno de estos espacios o la vestimenta vinculada a festividades típicas o tradicionales. Las posibilidades son muy amplias y también permiten trabajar complementariamente contenidos vinculados a temas ya analizados como los ámbitos de socialización del alumnado, la educación en valores o la interculturalidad (González Iglesias, 2003; Gallego García, 2010).

Práctica 2.

Diseño de una secuencia de actividades orientadas a trabajar la dimensión espacial en el segundo ciclo de Educación Infantil. Las actividades se elaborarán a partir de contenidos como la orientación (corporal), la perspectiva (lateral y cenital), la escala (magnitudes y proporciones), conceptos geográfico-espaciales (como los distintos elementos, tipos y características de paisaje) y los recursos, técnicas y procedimientos necesarios señalados por Calaf (1997), Souto (1998) y Comes (2002a) sistematizados por Trigueros, Arias, Miralles, Molina y Rodríguez (2013: 72).

Práctica 3.

Lectura individual, síntesis y debate en clase del artículo de Cascajero Garcés, A., Díaz Mataranz, J. J., Díaz Serrano, J. A., Carretero Albiñana, M. C. y García Estrada, M. (2007-2008). La formación geográfica del maestro. *Serie geográfica*, 14, pp. 17-30. Entre otras preguntas de aprendizaje, se deberá contestar a las siguientes cuestiones:

- ¿Consideran los autores que las habilidades, destrezas y contenidos geográficos relacionados con la enseñanza de la Geografía en Educación Infantil y Primaria tienen una perspectiva localista o global?
 - ¿Es suficiente la presencia de la Geografía en la formación geográfica del maestro?
 - ¿Las carencias formativas están relacionadas con la excesiva teoría, las carencias metodológicas o la formación disciplinar?
 - Relaciona las anteriores respuestas relacionadas con el artículo con tu experiencia formativa en Didáctica de la Geografía dentro de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales.
-

POSIBLES TEMAS PARA EL TRABAJO FIN DE GRADO RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA DEL ESPACIO

1. Elaboración de un trabajo de revisión crítica de la bibliografía vinculada a las clásicas tesis sobre la trascendencia de los factores psicológicos y cognitivos en la aprehensión de los conceptos espaciales en Educación Infantil.
2. Elaboración de un trabajo de actualización y revisión crítica de los autores que más allá del desarrollo cognitivo del alumno han subrayado otros condicionantes como el alcance del contexto sociocultural o las vivencias espaciales de los niños.
3. Elaboración de un trabajo de investigación educativa centrado en la representación gráfica del espacio subjetivo y el espacio geográfico del alumnado de Educación Infantil aprovechando los periodos de prácticas externas en colegios. Especial interés entrañaría la posibilidad de trabajar con distintos grupos de primer y segundo ciclo, para observar a través de los dibujos elaborados por los niños de la transición entre las concepciones personales o subjetivas del espacio al inicio de las primeras representaciones objetivas o geográficas.
4. Elaboración de un trabajo de innovación educativo-social basado en la utilización del cine, documentales o series de animación de contenido geográfico como recursos para la enseñanza del espacio en Educación Infantil.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE EL TEMA 4

- Alcaraz Montesinos, A. (2004). El espacio geográfico y su tratamiento didáctico. En M.C. Domínguez (ed.), *Didáctica de las ciencias sociales* (pp. 207-231). Madrid: Ed. Pearson.
- Álvarez Orellana, M.F. (2000). De los contenidos científicos a los problemas didácticos en la enseñanza de la Geografía. En J.L. González Ortiz y M^a J. Marrón Gaité (coords.), *Geografía, profesorado y sociedad: teoría y práctica de la Geografía en la enseñanza* (pp. 301-337). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Aragonés, J.I. (1986). Cognición ambiental. En F. Jiménez Burillo y J.I. Aragonés, *Introducción a la psicología ambiental* (pp. 66-81). Madrid: Alianza Editorial.

- Aranda Hernando, A.M.^a (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Aranda Hernando, A. M^a (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil*. Madrid, Síntesis.
- Bale, J. (1999). *Didáctica de la Geografía en la escuela primaria*. Madrid: Ed. Morata [1^a ed. 1989].
- Batllori, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 249-268). Madrid: Ed. Síntesis.
- Caballero García, P. A. (2002). Desarrollo de la representación espacial. *EduPsykhé*, 1 (1), 41-67.
- Calaf Masachs, R., Suárez Casares, M.^aA. y Menéndez Fernández, R. (1997). *Aprender a enseñar Geografía*. Barcelona: Ed. oikos-tau.
- Cascajero Garcés, A., Díaz Matarranz, J. J., Díaz Serrano, J. A., Carretero Albiñana, M. C. y García Estrada, M. (2007-2008). La formación geográfica del maestro. *Serie geográfica*, 14, 17-30.
- Comes, P. (2002a). El espacio en la didáctica de las ciencias sociales. En C.A. Trepát y P. Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 123-190). Barcelona: Ed. Graó [1^a ed. 1998].
- Comes, P. (2002b). La enseñanza de la Geografía y la construcción del concepto de espacio. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 169-187). Barcelona: Ed. Ice/Horsori.
- Díaz Matarranz, J. J. (2010). “Educación geográfica e interculturalidad. Planteamientos didácticos”. En M. J. Marrón Gaité (Coord.), *Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior*. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, vol. 1, 67-88.
- Díaz Matarranz, J. J. (2012): El papel de la didáctica de la Geografía en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Serie geográfica*, 18, 39-46
- Gallego García, M^a M. y Gallego García, C. I. (2010). “Un arco iris de personas”: propuesta didáctica geográfica e intercultural en Educación Infantil y Primaria. En M^a J. Marrón Gaité (coord.), *Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior*, Vol. I, (pp. 315-328). Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles.
- González Iglesias, E. (2003). El trabajo con mapas en educación infantil. Un recurso para la educación en valores. En M^a J. Marrón Gaité, C. Moraleda Nieto, H. Rodríguez García (coords.), *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*, (pp. 89-102). Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Argentina: Ed. Kapelusz.
- Hernández Cardona, F.X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Ed. Graó.

- Martín, E. (1990). El desarrollo de la representación espacial. En J.A. García y P. Lacasa (dirs.), *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social*. Madrid: UNED.
- Moreno Martín, M^a C., Gallego García, C. I. (2013). “Egipto en mi aula”: didáctica de la Geografía para educación infantil. En R. de Miguel González, M. L. de Lázaro y Torres, M. J. Marrón Gaité (coords.), *Innovación en la enseñanza de la Geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 353-366). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Nadal, I. (2002). Lo cercano y lo lejano como criterio de ordenación de los contenidos del currículo de ciencias sociales. *Íber*, 32, 29-40.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 23-40). Madrid: Ed. Síntesis.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Ed. Morata [1.^a ed. 1969].
- Piñeiro Peleteiro, M^a R. y Melón Arias, M.^a C. (1997). El papel del Atlas en la enseñanza. *Íber*, 13, 37-45.
- Rivero Gracia, M^a P. y Gil Alejandro, J. (2011). Pensar y expresar el espacio en el aula de Educación Infantil. En M^a.P. Rivero Gracia (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para Educación Infantil* (pp. 31-47). Zaragoza: Mira Editores.
- Rueda Parras, C. (2003). Enseñar y aprender Geografía en Educación Infantil: Primeras nociones espaciales. En M^a J. Marrón Gaité, C. Moraleda Nieto, H. Rodríguez García (coords.), *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*, (pp. 505-512). Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Souto, X.M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ed. Serbal.
- Souto, X.M. (2011). Fines y objetivos en la enseñanza de la Geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos. En J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 115-129). Barcelona: Ed. Graó.
- Trepat i Carbonell, C.A. (1997). Cartografía y categorización del espacio. *Íber*, 13, 7-18.
- Trigueros Cano, J., Arias Ferrer, L., Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Rodríguez Pérez, R. (2013). *Ciencias Sociales y su didáctica. Educación Infantil*. Murcia: CFDP Diego Marín.
- Tonda Monllor, E.M. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

TEXTOS LEGISLATIVOS

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, «BOE» núm. 106, de 04/05/2006.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. «BOE» núm. 4, de 4 de enero de 2007, páginas 474 a 482.

- Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE núm. 12, 18-1-2008).
- Decreto 91/2008, de 9 de mayo, por el que se establecen los requisitos de los centros que impartan el primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE núm. 93, 15-5-2008).
- Orden de 16 de mayo de 2008 por la que se establecen determinados aspectos relativos a la ordenación e implantación de las enseñanzas de Educación Infantil, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (DOE núm. 100, 26-05-2008)
- Orden de 27 de febrero de 2009 por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Infantil (DOE núm. 49, 12-3-2009).

WEBGRAFÍA

- Instituto Geográfico Nacional: <http://www.ign.es/ign/es/IGN/home.jsp>
- Instituto Geológico y Minero: <http://www.igme.es/internet/default.asp>
- Instituto Nacional de Estadística: <http://www.ine.es/>
- Infraestructura de Datos Espaciales de España:
- http://www.idee.es/show.do?to=pideep_pidee.ES
- <http://www.educarex.es>
- <http://www.educaweb.com>
- <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic>
- <http://www.jclip.es>
- <http://cedec.ite.educacion.es>
- <http://www.cnice.mecd.es>
- <http://www.profex.educarex.es>
- <http://www.portaldocente.com>
- <http://www.redined.mec.es>
- <http://www.aulaintercultural.org>
- <http://www.guiaderecursos.com>
- <http://cprbadajoz.juntaextremadura.net>
- <http://cprcaceres.juntaextremadura.net>
- <http://cprmerida.juntaextremadura.net>

colecto

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



manu

108