

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

José María Cuenca López

Universidad de Huelva

La Educación Infantil es una etapa en la que el papel que juega la Didáctica de las Ciencias Sociales, como parte integrante de la enseñanza/aprendizaje del medio natural social y cultural, es muy reducido y anecdótico, estableciéndose como contenidos mucho más relevantes para esta etapa otros, tradicionalmente de carácter lingüístico, comunicativo, expresivo o matemático.

En este sentido, nos parece de gran interés analizar la situación en la que se encuentra la enseñanza de las Ciencias Sociales en diferentes currículos europeos, básicamente algunos de los que configuran el marco de Europa Occidental, de tal forma que podamos aproximarnos al tratamiento de este área dentro de un contexto sociocultural de características similares. A partir de ello, podremos considerar el encuadre normativo de diferentes propuestas y experiencias en las que se aborda la enseñanza/aprendizaje de contenidos de carácter espaciotemporal en esta etapa educativa.

**LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DENTRO DE LOS CURRÍCULA
DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EUROPA OCCIDENTAL.**

El tratamiento que se hace de los contenidos relacionados con las Ciencias Sociales en los currículos europeos de Educación Infantil es muy desigual, dependiendo del país en que nos centremos.

En las ejemplificaciones que aquí ponemos de relieve podemos ver casos en los que el currículo de esta etapa educativa está muy poco desarrollado, como sucede en el caso Portugués, y por lo tanto se especifican muy poco los contenidos objeto de enseñanza/aprendizaje, tanto de las Ciencias Sociales como del resto de áreas de conocimiento, o, por otro lado, podemos encontrar situaciones en el que el nivel de especificidad y concreción de contenidos es muy alto, como puede suceder en los currículos español y francés.

En las siguientes líneas vamos a presentar las características generales de los decretos curriculares publicados en Francia, Reino Unido, Portugal y España, haciendo especial incidencia en el tratamiento específico de los contenidos relacionados con el área de las Ciencias Sociales.

El currículo de Educación Infantil en Francia.

La *École Maternelle* francesa presenta cinco áreas de actividad¹ para estructurar los aprendizajes, desde los 3 a los 6 años, con el objetivo de formar la personalidad, conferir autonomía y dar sentido de comunidad, para lo que se da una relativa importancia a la exploración del medio y del mundo próximo:

1. El lenguaje de los aprendizajes
2. Vivir en sociedad
3. Expresión y experimentación corporal
4. Explorar el mundo
5. Sensibilidad, imaginación y creación

Las áreas más relacionadas con las Ciencias Sociales pueden ser la segunda y cuarta, sin embargo, tal como se plantea la referida a *la vida en sociedad*, ésta parte de una perspectiva de comunicación y de relaciones sociales (comprender y asumir reglas de grupo, aprender a cooperar, dialogar con compañeros y adultos, normas de comunicación y comportamiento, empatía...), más que del análisis del medio social y cultural.

¹ Bulletin Officiel hors-série n° 5 du 12 avril 2007 (<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs5/default.htm>)

Por otro lado, aunque aparentemente el primer bloque *el lenguaje de los aprendizajes* no estaría tan directamente relacionado con nuestra área de conocimiento, al trabajar la terminología específica de las diferentes materias objeto de enseñanza/aprendizaje, se presentan conceptos clave dentro de la comprensión del tiempo y del espacio. Por ejemplo, las conjugaciones verbales, giros, expresiones y términos que marcan la temporalidad, descubrir la cultura y tradición oral y sus características, descripción y ordenación espacial.

Es sin duda la cuarta área de actividad la que desarrolla una mayor cantidad de contenidos referidos a la Didáctica de las Ciencias Sociales, en interacción, como sucede en el curriculum español, con la Didáctica de las Ciencias experimentales. Este área se estructura en siete ámbitos experienciales o de competencias: en el campo sensorial; en el de la materia y los objetos; en el de la vida, el medioambiente, la higiene y la salud; en la estructuración del espacio; en la estructuración del tiempo; en el de las formas y tamaños; y en el de las cantidades y los números. A partir de cada uno de estos ámbitos de propone el desarrollo de una serie de capacidades que deben cumplirse al terminar la etapa de *École Maternelle* (cuadro 1).

ÁMBITO DE COMPETENCIAS	CAPACIDADES A DESARROLLAR
1. Los sentidos	<ul style="list-style-type: none"> - Decidir, comparar y categorizar percepciones elementales - Asociar a las dichas percepciones los órganos correspondientes
2. La Materia y los objetos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer, clasificar, seriar designar los materiales, objetos, cualidades y usos - Uso de aparatos alimentados por pilas - Uso de objetos programables - Seleccionar las herramientas y materiales adecuados para una determinada situación - Realizar juegos de construcción y maquetas simples - Emplear procedimientos empíricos para hacer funcionar mecanismos simples
3. La vida, el medioambiente, la higiene y la salud	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la secuencia de desarrollo de un animal o planta - Identificar algunas características del medio - Conocer y aplicar algunas reglas de higiene corporal, de posturas y de alimentación - Considerar los riesgos de a calle, del medio familiar, cercano o lejano - Identificar una situación inusual de peligro y pedir ayuda
4. La estructura espacial	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los objetos y sus desplazamientos en relación con él mismo - Describir posiciones o trayectos a través de indicaciones espaciales - Describir y representar de forma simple el contexto inmediato - Describir los espacios más familiares - Seguir un camino simple descrito oralmente; describirlo y representarlo - Reproducir la organización espacial de un limitado grupo de objetos - Poner interés en el descubrimiento del espacio
5. La estructura temporal	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la característica cíclica de ciertos fenómenos, su ritmo, la sucesión y simultaneidad

	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar y comprender la diferencia entre presente, pasado y futuro, usando términos temporales y cronológicos - Analizar los hechos en función a su duración - Expresar y comprender un acontecimiento o historia, el tiempo de cada hecho, el origen de las situaciones, usando indicadores temporales correctos
6. Las formas y tamaños	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar y clasificar los objetos en función a sus características - Reconocer, clasificar y nombrar las formas simples - Reproducir un conjunto de objetos de forma sencilla a partir de una plantilla - Comparar, clasificar y almacenar los objetos en función a su tamaño, peso o capacidad
7. Las cantidades y los números	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer colecciones comparándolas (numérica y no numéricamente) con otras.

Cuadro 1. Competencias y capacidades relacionadas con la Ciencias Sociales, a desarrollar en el área de actividad de “Exploración del Mundo”, según el currículo francés.

En este caso, podemos comprobar como se presentan dos ámbitos de competencias o experienciales directamente relacionado con el campo de las Ciencias Sociales, la estructura espacial y la temporal. Ello es indicativo de la relevancia que se concede en este documento normativo a la enseñanza de los contenidos espaciotemporales en Educación Infantil. Estos contenidos, como vemos, se centran en el análisis espacial en función a los objetos, elementos y seres que interactúan con él, así como al descubrimiento del espacio, sus características y representación. Por otro lado, también se establece el trabajo de conceptos puramente temporales (ritmo, sucesión, simultaneidad, cambio, evolución...), lo que permite aproximarse, no sólo a la orientación espacial, más habitual en la Educación Infantil, sino también a la orientación y caracterización temporal.

El currículo de Educación Infantil en el Reino Unido

En el Reino Unido *The Foundation Stage* se configura como la primera etapa del *National Curriculum*², centrándose en las necesidades de los niños/as de 3 a 5 años, con el objetivo de garantizar el desarrollo de la comprensión, las aptitudes y las actitudes que necesitarán más adelante en la vida.

En el programa de *Foundation Stage*³ se establecen seis áreas de aprendizaje:

1. Desarrollo personal, social y emocional
2. Comunicación, lenguaje y alfabetización
3. Desarrollo matemático

² The Education (National Curriculum) (Foundation Stage Early Learning Goals) (England) Order 2003 (Statutory Instrument 2003 No.391); The Education (National Curriculum) (Foundation Stage Profile Assessment Arrangements) (England) Order 2003 (Statutory Instrument 2003 No.1327) http://www.qca.org.uk/qca_5984.aspx#contentStart

³ http://www.standards.dfes.gov.uk/eyfs/resources/downloads/5585_cg_foundation_stage.pdf

4. Conocimiento y comprensión del mundo
5. Desarrollo físico
6. Desarrollo creativo

Podemos centrarnos en el cuarto bloque, aunque como bien se indica en esta normativa, muchos de los contenidos que son objeto de trabajo en estas edades han de ser transversales y deben desarrollarse independientemente de su parcelación en las áreas de aprendizaje establecidas. En este cuarto bloque se plantean los contenidos que permiten un desarrollo crucial del conocimiento, capacidad y comprensión que les ayude a dar sentido al mundo, constituyendo la base para posteriores trabajos relacionados con la ciencia, la tecnología, la geografía, la historia y las TIC (cuadro 2). En este sentido se plantean los siguientes aspectos genéricos respecto a la enseñanza/aprendizaje de este área:

- Actividades basadas en experiencias de primera mano que alienten la exploración, la observación, la resolución de problemas, la predicción, el pensamiento crítico, toma de decisiones y el debate.
- Un entorno con una gran variedad de actividades que estimulen el interés de los niños y la curiosidad.
- Oportunidades que ayuden a los niños a concienciar y explorar asuntos relacionados con las diferencias de género, etnia, lenguaje, religión y cultura y de necesidades educativas especiales y discapacidad.
- Apoyo de los adultos para ayudar a los niños a comunicarse y recordar usando recursos orales, así como otras vías.
- Experiencias e información complementaria para los niños con deterioro sensorial.

1^{er} NIVEL DE CONCRECIÓN DE CONTENIDOS	2^o NIVEL DE CONCRECIÓN DE CONTENIDOS
Investigación de objetos y materiales usando todos sus sentidos Conocer e identificar algunas características de los seres vivos, objetos y hechos que observan	Curiosidad e interés por expresiones faciales, movimientos y sonidos Curiosidad, observación y manipulación de objetos Descripción de características simples de objetos y hechos Examen de objetos y seres vivos para saber más sobre ellos
Examen de similitudes, diferencias y cambios Cuestionarse por qué suceden las cosas y cómo funcionan	Exploración de los objetos Interés sobre por qué suceden las cosas y como funcionan las cosas Clasificación de los objetos por su función Hablar de lo que se ve y de lo que está pasando Comentario y observación de lo cotidiano Conciencia del cambio
Construcción con una amplia variedad de	Investigación sobre la construcción de materiales

objetos, seleccionando los recursos apropiados y adaptando el trabajo cuando sea necesario Selección de las herramientas y técnicas que necesiten; ensamble y unión de los materiales que estén usando	Descubrimiento de herramientas que pueden usarse para un determinado fin Colocación de piezas para la construcción y el equilibrio Uso de herramientas y técnicas de seguridad Construcción con un propósito en mente, usando diversidad de recursos Uso de herramientas sencillas y técnicas adecuadas
Conocimiento e identificación de los usos cotidianos de la tecnología, de las TIC y de los juguetes programables como apoyo a sus aprendizajes	Interés por las TIC Conocimiento sobre como funciona un equipo sencillo Uso de un programa simple de ordenador y/o realización de funciones simples con las TIC
Informarse sobre los acontecimientos del pasado y del presente ocurridos en sus propias vidas, en las de sus familiares y personas que conocen	Recuerdo y comentario sobre las cosas significativas que les han sucedido Interés por la vida de personas familiares Diferenciación entre pasado y presente
Observación, conocimiento e identificación de las características del lugar en el que viven y del medio natural Conocimiento de las características de su medio ambiente y de lo que les gusta y no les gusta de él	Mostrar interés por el mundo en el que viven Comentarios y cuestionamiento sobre donde viven y el medio natural Conocer las características del medio local
Conocimiento sobre sus propias culturas y creencias y las de otras personas	Expresión de sentimientos sobre hechos personales significativos Descripción de acontecimientos significativos de familiares y amigos Consciencia de las creencias y culturas de los demás

Cuadro 2. Contenidos a desarrollar en el área de aprendizaje “Conocimiento y Comprensión del Mundo” del *National Curriculum*, relacionados con las Ciencias Sociales.

Por otro lado, las otras cinco áreas de aprendizaje incluyen también contenidos de forma más o menos directa o tangencial abordan contenidos que pueden estar relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales (cuadro 3). Así, encontramos referencias al respeto cultural propio o ajeno, descripción y ordenación de experiencias pasadas, secuenciación de acontecimientos, causalidad, disposición espacial de objetos o toma de conciencia espacial, entre otros.

ÁREAS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS ASOCIADOS
1. Desarrollo personal, social y emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto por sus propias culturas y creencias y por las de otras personas

	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de las diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias de las personas, que deben ser tratadas con respeto • Comprensión de que sus necesidades, puntos de vista, culturas y creencias deben ser tratados con respeto por los demás
2. Comunicación, lenguaje y alfabetización	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la lengua, las acciones y los objetos para recordar y revivir experiencias pasadas • Uso de la lengua para reordenar y reflexionar sobre experiencias pasadas, relacionando hechos significativos de su propia experiencia y de historia, poniendo especial atención a la secuencia de los hechos • Uso de la experiencia para la vinculación de las causas, efecto, secuencia, ordenación y agrupación
3. Desarrollo matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por las formas y espacios de juego con las formas o la disposición de los objetos • Reconocimiento de las similitudes de las formas con el medioambiente • Observación y uso de lenguaje posicional • Reconocimiento de las formas de los objetos cotidianos
4. Conocimiento y comprensión del mundo	(Ver cuadro 2)
5. Desarrollo físico	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia del espacio, de sí mismo y de los otros
6. Desarrollo creativo	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del cuerpo para explorar la textura y el espacio • Exploración del color, textura, forma y espacio en dos o tres dimensiones • Descripción de experiencias y acciones del pasado, utilizando una amplia gama de materiales

Cuadro 3. Áreas de aprendizaje y contenidos asociados a las Ciencias Sociales en el *National Curriculum*

El currículo de Educación Infantil en Portugal

Desde 1997 se mantiene esta normativa, en el ámbito portugués, situación que nos indica la estabilidad de la regulación de esta etapa educativa⁴, si bien, hay que decir que esta norma está muy poco desarrollada, como veremos a continuación y es muy poco explícita, quedándose prácticamente resumida en el establecimiento de unos objetivos genéricos de trabajo:

- Promover el desarrollo personal y social de los niños basándose en experiencias democráticas, desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía.

⁴ Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro (<http://www.dgicd.min-edu.pt/pre-escolar/default.asp>)

- Fomentar la inserción de los niños/as en grupos sociales diversos, el respeto a la pluralidad de culturas, favoreciendo una progresiva consciencia de su papel como miembro de la sociedad
- Contribuir a la igualdad de oportunidades en el acceso a la escuela y para la sucesión de aprendizajes
- Estimular el desarrollo global del niño, en el respeto por sus características individuales, atendiendo a comportamientos que favorezcan aprendizajes significativos y diversificados
- Desarrollar la expresión y la comunicación a través del uso de múltiples lenguajes como medios de relación, información y sensibilización estética y de comprensión del mundo
- Despertar la curiosidad y el pensamiento crítico
- Proporcionar a cada niño condiciones de bienestar y de seguridad, en el ámbito de la salud individual y colectiva
- Proceder a paliar las inadaptaciones, deficiencias y precocidades, promoviendo una mejor orientación de los niños
- Incentivar la participación de las familias en el proceso educativo y establecer relaciones de afectividad y colaboración con la comunidad

A pesar de ello, podemos extraer las principales ideas que se exponen en este documento relacionadas con el área de las Ciencias Sociales, donde podemos destacar la alusión que ya se realiza para comenzar el establecimiento de las bases dirigidas al desarrollo de una formación democrática y ciudadana de estos alumnos/as, el respeto por la pluralidad cultural, la valoración de su papel como miembro de la sociedad o la comprensión del entorno, junto a otros aspectos mucho más genéricos y de carácter transversal, que pueden ir desde la educación para la salud hasta el tratamiento de las diferentes cuestiones a partir de perspectivas críticas.

El currículo de Educación Infantil en España

El Real Decreto de 2006⁵ establece tres áreas de contenido para el segundo ciclo de Educación Infantil: *conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, *conocimiento del entorno* y *lenguajes: comunicación y representación*. Dentro de estas áreas podemos destacar el desarrollo de diferentes contenidos relacionados con el conocimiento del medio, y más concretamente con el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Así, en el cuadro 4 presentamos los contenidos que incluye el ámbito de *conocimiento del entorno*, que es el más significativo para la materia a la que estamos haciendo referencia, junto a otros contenidos propios de las otras dos áreas pero que pueden ser relevantes para su tratamiento desde nuestra materia.

⁵ Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (<http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/loe/files/educacion-infantil.pdf>)

ÁREA	BLOQUE	CONTENIDOS
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	El cuerpo y la propia imagen	Percepción de los cambios físicos propios y de su relación con el paso del tiempo. Las referencias espaciales en relación con el propio cuerpo. Utilización de los sentidos: Sensaciones y percepciones. Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.
	Juego y movimiento	-----
	La actividad y la vida cotidiana	Las actividades de la vida cotidiana. Normas que regulan la vida cotidiana.
	El cuidado personal y la salud	Acciones y situaciones que favorecen la salud y generan bienestar propio y de los demás. Utilización adecuada de espacios, elementos y objetos. Valoración de la actitud de ayuda de otras personas. Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene. Identificación y valoración crítica ante factores y prácticas sociales cotidianas que favorecen o no la salud.
Conocimiento del entorno	Medio físico: Elementos, relaciones y medida	Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos. Interés por su exploración y actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Exploración e identificación de situaciones en que se hace necesario medir. Interés y curiosidad por los instrumentos de medida. Aproximación a su uso. Estimación intuitiva y medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana. Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados. Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno.
	Acercamiento a la naturaleza	-----
	Cultura y vida en sociedad	La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas. Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales. Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo. Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas

		con niños y niñas de otras cultura
Lenguajes: comunicación y representación	Lenguaje verbal	-----
	Lenguaje audiovisual y TIC	Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
	Lenguaje artístico	Interpretación y valoración, progresivamente ajustada, de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno.
	Lenguaje corporal	Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo.

Cuadro 4. Contenidos relacionados con las Ciencias Sociales en el Real Decreto 1630/2006 español.

Los contenidos que se presentan en este decreto normativo establecen un interés claro por trabajar contenidos relacionados con el ámbito de las Ciencias Sociales, dentro del área de *conocimiento del entorno*. Vemos como en esta área se destacan aspectos referidos al análisis del medio y al conocimiento y uso de instrumentos y técnicas para ello, respeto y fomento de identidades culturales, orientación temporal y espacial junto con el manejo de instrumentos y procedimientos de medida, todo ello en el marco de una interrelación significativa con los contenidos referidos a las ciencias naturales y experimentales, para construir un conocimiento del medio de manera integrada.

Paralelamente a esta área de contenidos, vemos cómo el referido al *conocimiento de sí mismo y autonomía personal* y el de *lenguajes: comunicación y representación*, desarrollan también aspectos que se integran dentro de las Ciencias Sociales: referencias espaciales a partir del cuerpo, cambios físicos en el tiempo, aceptación de la identidad propia y la de los otros, reconocimiento de normas cotidianas o valoración e interpretación de las obras plásticas situadas en el entorno, entre otros.

Si bien parece de gran acierto la dedicación que se concede al análisis espacial y temporal, aspecto novedoso con respecto a otros currículos precedentes en el ámbito español, por otro lado, podríamos lamentar ausencias como la aproximación a las actividades de carácter económico o político, que tampoco se reflejan en las otras normativas europeas revisadas, aunque sí se contemplaban en decretos como el de la LOGSE o la LODE.

CARACTERÍSTICAS Y EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Es evidente que dentro de las Ciencias Sociales, las materias de mayor incidencia son las relacionadas con el tiempo y el espacio. Por ello, en este apartado, queremos hacer una reflexión y revisión sobre diversas experiencias en las que se plantean propuestas de enseñanza/aprendizaje de estos contenidos en la etapa de Educación Infantil.

Somos conscientes de que ambos objetos de estudio no adquieren una relevancia fundamental dentro de los decretos normativos educativos a nivel internacional, tal como hemos visto hasta ahora, sin embargo, queremos hacer constar que desde nuestra perspectiva es fundamental desarrollar los contenidos propios de estas materias en las propuestas educativas dirigidas a educación Infantil, para poder proporcionar a estos alumnos/as las coordenadas básicas de carácter temporal y espacial que dan sentido a nuestro entorno y nos ayudan a situarnos en él.

La enseñanza de las nociones temporales en Educación Infantil.

Gran número de investigaciones desde los años 70, por lo general dentro del ámbito psicológico, concluían de forma habitual señalando que, para alcanzar el razonamiento histórico y la comprensión del cambio social, era necesario poseer unas capacidades intelectuales propias de un razonamiento formal o abstracto, retrasando prácticamente hasta la adolescencia la adquisición de estas capacidades. Por este motivo, de manera habitual se ha considerado que el alumnado de Educación Infantil no es capaz de trabajar con elementos históricos, y entre ellos con fuentes primarias, ya que implicaría demasiada capacidad de abstracción, facultad que no se encontraría desarrollada por las características cognitivas de los niños/as en estas edades. Tal idea se apoya en que el trabajo en este sentido supondría un enorme esfuerzo por parte de maestros y alumnos, que finalmente sería inútil ante la incapacidad de éstos para comprender este tipo de contenidos sociohistóricos.

Sin embargo, estudios posteriores y la revisión de las investigaciones que en este campo han realizado LANGFORD (1990), DOWNEY y LEVSTIK (1991), TORRES BRAVO (2001) FUENTES (2004) o MARIANA y RODRÍGUEZ (2007), permiten constatar que las dificultades en el aprendizaje de la historia y el tiempo histórico, están más relacionadas con las estrategias que se empleen para su enseñanza que con las capacidades y la edad del alumnado, pudiendo obtenerse mejores resultados si se modifica la metodología didáctica, los materiales y recursos que usamos y el propio contenido a enseñar, pudiéndose superar, entonces, esa visión restrictiva respecto a la enseñanza del tiempo histórico en los primeros niveles educativos.

En este sentido, diversos trabajos de investigación demuestran el rápido desarrollo de la comprensión temporal en el segundo ciclo de Educación Infantil y primero de Educación

Primaria, proponiéndose ya la enseñanza de contenidos básicos de historia (TREPAT, 1998), en los que habría que trabajar la orientación temporal como uno de los objetivos básicos. En este contexto hay que tener en cuenta, como ya consideraba HENRY PLUCKROSE (1993) y antes que él JEAN-NOËL LUC (1985), el gran valor del patrimonio y de las fuentes primarias de información como recurso educativo, para el tratamiento de contenidos sociotemporales, aunque sea en edades tan tempranas.

Según TREPAT (1998), la primera noción de tiempo aparece en la edad infantil antes de los dos años, a partir de los ritmos biológicos como el latido cardíaco o la respiración. La adecuación de los juegos y actividades de aprendizaje que se realizan en estas edades pueden consolidar el progreso del conocimiento del tiempo. Desde los cuatro años los cuentos sencillos con una secuencia simple y la música se configuran como una línea didáctica de gran interés para la formación de la temporalidad, que culminaría en esta etapa educativa, con el creciente interés, el desarrollo de la memoria y de la consciencia temporal, ya con cinco o seis años.

Hemos de tener en cuenta que el niño/a construye una representación del tiempo a partir de los sucesos de los que es consciente, acaecidos a lo largo de su vida (ARANDA, 2003). Sin embargo, que el alumnado experimente el tiempo no quiere decir que tenga una noción del mismo como algo externo, continuo y objetivo. La expresión de las nociones temporales viene precedida por su propia percepción del tiempo en función a cuatro aspectos: sucesión/simultaneidad, duración/ritmo, orientación y medición temporal.

Según indica esta autora, la percepción de la sucesión depende de la capacidad de atención que posean los niños/as, desarrollándose más cuanto más natural, abundantes y organizados sean los estímulos a los que se enfrenta el niño/a. Para desarrollar esta concepción es necesario trabajar también la orientación ya que la base de la sucesión es la apreciación del antes y del después. En este sentido, junto a estas nociones, también puede abordarse la simultaneidad como otro aspecto de la sucesión de los hechos temporales. Hay que tener en cuenta que los alumnos/as en estas edades pueden asumir con mayor facilidad la existencia de acontecimientos que acontecen en el mismo momento de sucesión que ellos, ya que parten de la visión del mundo estática e inmutable.

Respecto a la duración, los niños/as presentan problemas para diferenciar un tiempo corto de uno largo, dado el subjetivismo de esta percepción, ya que ésta puede variar en función al tipo de actividades que se realicen (cuanto más elevado sea el nivel de actividad más breve parece su duración) y al ritmo y velocidad temporal con el que tengan lugar. Por este motivo, para

trabajar este concepto temporal es necesario pasar de la apreciación subjetiva del tiempo a otra objetiva, para lo cual se hace necesario abordar instrumentos de medición temporal como el reloj o el calendario.

Por otro lado, las nociones relacionadas con la orientación temporal (antes, después, mientras...) suponen un importante desafío para la mente infantil en estas edades. El niño/a no estructura el tiempo a través de estas divisiones y tampoco es capaz de distinguir momentos aislados en el tiempo. La comprensión de la orientación temporal en estas edades se basa en el establecimiento de ritmos y cambios en el desarrollo de periodos temporales cortos, junto a la conciencia de los ritmos internos del organismo. Así, una primera forma de orientación temporal se considera con el cambio entre día y noche y las actividades propias de cada uno de esos momentos. Es a partir de ahí que puede empezar a comprender el antes, ahora y después, reconociendo la sucesión de los acontecimientos diarios.

Con todo ello, podemos comentar y reflexionar sobre algunas experiencias donde el tratamiento temporal en Educación Infantil no se centra exclusivamente en el trabajo de datos, informaciones y conceptos, sino que se dirige también hacia la consecución de objetivos de carácter procedimental y actitudinal, referidos a los procesos de observación e interpretación y al respeto y tolerancia en relación a otras sociedades y culturas, así como a la conservación del propio patrimonio.

Entre algunas de ellas podemos citar los trabajos llevados a cabo por TONGE (1995) o LAWLOR (2003), basándose en experiencias realizadas en niveles educativos superiores, sobre el empleo de una colección de juguetes antiguos para ayudar a la recreación del pasado en niños y niñas. Con esta experiencia se planteó el objetivo de desarrollar, en Educación Infantil, la comprensión del concepto de cambio, a través de una estrategia de resolución de problemas. Finalmente los niños/as lograron entender el proceso de evolución entre el pasado (viejo) y presente (nuevo), así como demostraron un alto nivel de motivación ante la experiencia.

Es también de gran interés la investigación diseñada por ANGELA HAWKES (1996), ya más centrada en un estudio de carácter histórico, para alumnos/as de 5 y 6 años. El objetivo de este estudio era demostrar cómo en Educación Infantil, la realización de actividades donde se trabaja directamente con objetos que pudiesen manipular motiva al alumnado de una forma mucho más destacable y se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje de enorme efectividad en relación con lo que se produciría empleando solamente fotografías o diapositivas como recursos.

La autora analiza, a través de la comparación entre dos grupos de alumnos/as (uno experimental y otro de control), mediante un diseño de investigación-acción y de observación participante, el desarrollo del aprendizaje de conceptos temporales, así como de las diferencias y similitudes entre el pasado y el presente, con respecto a la vida cotidiana de los marineros a bordo de un barco en los siglos XVI y XVII. Se obtuvieron unos resultados mucho más fructíferos, lográndose referencias más claras, certeras y empáticas, en el grupo experimental con respecto al grupo de control. El primero manifestaba un interés mucho mayor, contextualizaba el periodo, describiendo numerosos hechos y procedimientos que se habían trabajado durante la experiencia.

En el mismo sentido que el trabajo de HAWKES, se puede citar la experiencia desarrollada en el C. P. Joanot Martorell de Santa Pola (Alicante) (ALONSO y otros, 1996), donde los alumnos de Educación Infantil trabajan la historia de su localidad a través de sus restos arqueológicos y la visita al museo. La experiencia parte de la necesidad de formar a los niños/as en el razonamiento, la deducción y la experimentación, factores que se pueden conseguir a través de la investigación histórica del entorno. Los objetivos, en este caso, se concretaban en: poner en contacto al alumnado con las fuentes de información históricas (patrimoniales); trabajar y experimentar con materiales característicos de épocas pasadas; respetar, valorar y conocer la historia del lugar y sus restos patrimoniales; fomentar hábitos de tolerancia, convivencia y respeto hacia lo que se va conociendo, descubriendo e investigando.

Igualmente, la propuesta de SOLÉ y SERRA (2002), emplea como centro de interés un recurso del medio tan atractivo para estas edades como son los castillos para concretar el trabajo de contenidos mucho más abstractos: el tiempo y el cambio. No usan, como es normal, referencias cronológicas precisas pero parten del estudio de fuentes históricas a través de visitas, explicando los diferentes aspectos de la vida cotidiana, comparando y clasificando objetos actuales y antiguos y explicando leyendas ambientadas en aquellos tiempos, todo ello dirigido a alumnos/as de Educación Infantil.

Una experiencia similar se ha desarrollado mediante procesos de dramatización en el caso concreto de la cultura clásica, abordándose la mitología y la historia griega, algo en principio impensable en esta etapa, conectándolo con aspectos de la actualidad como la democracia o las olimpiadas. Todo ello parte del trabajo en lo que han denominado rincón de los tiempos, en el que se desarrolla una aproximación a la historia con un alto nivel de participación y motivación por parte de los alumnos y alumnas, evidentemente primando un fuerte componente lúdico en su proceso de enseñanza/aprendizaje (MÉNDEZ, J. y otros, 2006).

Estas experiencias, entre otras, demuestran que en Educación Infantil se puede trabajar la orientación temporal como contenido y el patrimonio como recurso, desarrollando los conceptos de tiempo, cambio, diferencia, similitud, pasado y presente desde una perspectiva investigativa en estas edades, planteándose, incluso, conocimientos de ciertos conceptos históricos, mediante una estrategia de resolución de problemas a través de evidencias históricas (CUENCA y DOMÍNGUEZ, 2000).

En este sentido, se pueden desarrollar las diferentes propuestas de trabajo, a las que hemos hecho referencia anteriormente, relacionadas con la enseñanza del tiempo, a partir de los cuales es posible plantear una serie importante de contenidos básicos para la enseñanza del Conocimiento del Medio, y de las Ciencias Sociales en particular, para trabajar con alumnos/as de 4 a 6 años (CUENCA y ESTEPA, 2005):

- Historia familiar y conocimiento de los miembros del grupo familiar (relaciones de parentesco)
- Aspectos de la vida cotidiana en el pasado y presente
- Manifestaciones culturales del presente y del pasado
- Cambio/permanencia/evolución
- Exploración y reconocimiento de las cualidades de objetos
- Variabilidad de los objetos con el paso del tiempo
- Percepción y representación de las formas del tiempo
- Descripción y reconocimiento del uso de los objetos
- Ordenamiento de hechos y acontecimientos históricos familiares
- Clasificación de objetos y fuentes de información
- Afecto y colaboración hacia los miembros de su grupo familiar
- Conservación y respeto hacia el patrimonio

Si hemos comprobado la posibilidad y eficacia del trabajo con las fuentes primarias en alumnos/as de Educación Infantil, coincidimos con HILARY COOPER (2002), en que a partir de los 3 años se hace necesario estimular a los niños/as a través de actividades en las que se proponga la realización de colecciones, observación, comunicación y planteamiento de semejanzas y diferencias, comenzando a distinguir entre pasado y presente en sus propias vidas, las de sus familias y las de otras personas que conozcan, trabajando los cambios que se producen en su entorno a través de objetos, fotografías y relatos de distintas épocas. Igualmente es importante estimularlos para que utilicen el lenguaje del tiempo (ayer, antiguo,

pasado, antes, ahora, después, último, primero, siguiente, nuevo...) en los comentarios sobre acontecimientos de la vida y de secuencias de fotografías o relatos.

Con todo esto, podemos incidir en la idea de que el alumando de Educación Infantil debe acostumbrarse a trabajar y orientarse dentro de las coordenadas temporales, al igual que se hace con la orientación espacial. Es importante que conozca las divisiones naturales del tiempo (día, noche, estaciones, luna...), las divisiones arbitrarias para su medida (horas, semanas, meses...) y las divisiones sociales (vacaciones, días festivos, aniversarios...). Junto a ello han de trabajarse nociones temporales asociadas: sucesión, simultaneidad, continuidad y cambio, acercándonos progresivamente al dominio de los instrumentos de medición (HERNÁNDEZ CARDONA, 2002).

La enseñanza de las nociones espaciales en Educación Infantil.

Es evidente que el niño/a percibe el espacio de forma acorde con sus propias dimensiones y con el nivel de experimentación que haya desarrollado sobre él. En este caso, podemos partir de la ya clásica estructuración elaborada por HANNOUN, (1977), respecto a la evolución de la concepción espacial en el niño/a, que pasaría por tres etapas: espacio vivido, percibido y concebido.

La percepción del espacio vivido implica que el alumno/a sólo es capaz de reconocer aquellos referentes espaciales que ha experimentado directa y personalmente y de manera continua y/o regular (casa propia o de familiares, clase del colegio, parque...). El espacio percibido es un nivel más desarrollado, en el que los niños/as no requieren vivir un espacio para poder conceptualizarlo. Este estadio requiere ya una importante capacidad de representación espacial, aunque aún no domine las técnicas o capacidades para lograr una representación objetiva y rigurosa del espacio, fundamentalmente en el ámbito de la perspectiva (GRAVES, 1985).

Hay que tener en cuenta que el espacio vivido es distinto para un niño/a en un entorno urbano respecto a otro que reside en el medio rural, en relación con los desplazamientos, el grado de libertad, las posibilidades de juego con otros niños/as, así como, por supuesto, con la visión del medio que tendrán y de aquellos aspectos que para ellos son significativos y relevantes para la vida cotidiana. En este sentido, PIÑEIRO (1996 y 1998) ponía de manifiesto estas diferencias a la hora de representar el concepto de pueblo y ciudad en niños/as entre 4 y 7 años procedentes del ámbito rural y urbano. Sin embargo, en este estudio se detecta cómo el papel del entorno, en lo que se refiere a la percepción de un medio concreto, es observable por el

alumnado desde los 6 años y no antes, donde pesan más los dibujos que el niño/a ve en el aula, en libros o en otros medios que la visión directa de la realidad.

Las primeras nociones espaciales que los niños/as son capaces de concebir y que deben ser trabajadas desde los primeros años son las referidas a proximidad, orientación, posición y orden, como: cerca/lejos, junto/separado, derecha/izquierda, delante/detrás, abajo/arriba, dentro/fuera, principio/final... Mucho más complejo es el desarrollo de la noción de medida, que requiere el dominio de unas competencias e instrumentos que implican aún unos importantes obstáculos para estas edades. Cuando dominen estos conceptos y procedimientos podrán extender su visión del espacio permitiendo una comprensión cada vez mayor del ámbito geográfico (ARANDA, 2003).

En este sentido, SOUTO (1998) considera que para trabajar de forma significativa los contenidos espaciales más relevantes en los primeros años de escolarización es muy importante educar al alumnado en la pregunta. Es decir, uno de los objetivos de la enseñanza del espacio es formar a los alumnos y alumnas en la capacidad de saber hacer preguntas, interrogar diferentes aspectos y elementos que componen su contexto próximo de manera que nos informen de los sucesos y fenómenos que ocurren el mundo. A través de la formación de los alumnos/as en este método podrán llegar a cuestionarse de forma crítica la información, a la vez que solicitarán mayor número de datos cuando éstos les resulten insuficientes para comprender el medio. Si a los niños/as de Educación Infantil les ayudamos a formular preguntas sobre los hechos que observan podrán llegar a plantearse conjeturas e hipótesis en etapas educativas posteriores.

Desde esta perspectiva se establece una propuesta de trabajo a partir de problemas relevantes, que pueden desarrollarse ya en esta etapa educativa, iniciando a los niños/as en el cuestionamiento de los elementos del entorno, lo que conlleva el trabajo tanto de contenidos conceptuales como de procedimientos y actitudes.

En función a lo que hemos visto hasta ahora, en esta etapa educativa, desde el punto de vista de las nociones espaciales es necesario partir del estudio del espacio cotidiano y próximo a los referentes de los niños y niñas. Esto implica trabajar con los alumnos/as la observación y representación de los hechos espaciales, sin que tengan que estar necesariamente determinados por los aspectos político-administrativos o territoriales. Las actividades para analizar este ámbito de contenidos en estas edades consisten en preguntar a los niños/as qué ven y qué oyen en un espacio determinado y ayudarles a discriminar objetos, ruidos y olores, usando como

elemento motivador la enorme curiosidad con la que cuentan estos alumnos/as (SOUTO, 1998).

Junto a la enseñanza-aprendizaje del entorno cercano hemos de facilitar la comprensión de otros espacios no tan próximos o muy lejanos, a los que los niños/as acceden a través de los medios de comunicación. Es importante responder a las dudas y abordar aquellos aspectos que consideramos que pueden estar relacionados con el entorno cercano, convirtiéndolos en ámbitos de trabajo significativos para el alumnado y conceptualmente próximos, aunque espacialmente se encuentran alejados.

Por otro lado es importante trabajar la organización espacial a partir de las pautas de orientación de su propio cuerpo y de las relaciones con otras personas, potenciando el aprendizaje de experiencias espaciales relacionadas con los sentidos visuales, olfativos, táctiles y de los referentes culturales y sociales próximos (familia, casa, colegio, barrio, calle, señales de tráfico...), de manera que todo el proceso de enseñanza se contextualice alrededor de la propia figura del niño/a y de su interacción con el entorno próximo (ARACAMA, 2008), para abordar posteriormente otros de carácter más amplio y abstracto.

En esta etapa educativa, se establecen relaciones espaciales de tipo topológico, a través de relaciones de proximidad, separación y posición en el espacio, dentro de su visión egocéntrica. Así, los entornos espaciales de referencia, como la casa, la escuela o la calle, contribuyen a aumentar sus relaciones con el espacio y la noción que tienen de éste. Primero perciben el medio inmediato, posteriormente lo interiorizan y comprenden, jugando un papel fundamental en este proceso la imaginación de los niños/as (DOMÍNGUEZ GARRIDO, 1996)

Las investigaciones realizadas por SOUTO (1998) sobre la capacidad de orientación espacial de edificios e itinerarios entre las casas de los alumnos/as y los colegios demuestran que los niños/as tienden a presentar aquellos elementos más significativos (viviendas de familiares y amigos). Por ello es muy importante relacionar los aprendizajes con aspectos de la vida cotidiana atractivos para ellos y elementos motivadores en su experiencia diaria.

Podemos citar también la experiencia de PIÑEIRO (1999) en la que a través de propuestas lúdicas pueden desarrollarse aprendizajes muy relevantes centrados en contenidos que podrían considerarse inasequibles para alumnos/as de Educación Infantil, como puede ser la representación cartográfica, muy apropiada para el acercamiento a las nociones espaciales pero, al mismo tiempo, muy compleja por el nivel de abstracción y concentración que requiere. En esta misma línea, PIÑEIRO y otros (1995) desarrolla también una propuesta en el

que se interrelacionan contenidos espaciales con nociones de carácter económico a través de itinerarios didácticos y juegos, empleando centros de interés motivadores y significativos como son la compra en tiendas o la producción minera en niños/as del ámbito asturiano.

Otros aspectos, como las sensaciones ambientales, también pueden ser trabajadas desde este punto de vista. Así, muchos materiales curriculares se centran en la enseñanza de las estaciones, pero hay que combinar la aplicación de estos recursos con actividades que dinamicen los aprendizajes de estos contenidos y de otros relacionados con ellos. Por ello es necesario contextualizar esas temáticas con la vida de los seres vivos, los cambios de temperatura, la forma de vestirse, el inicio y finalización del curso escolar, las festividades de carácter sociocultural, etc.

Unido a ello, se pueden trabajar relaciones de los cambios meteorológicos con la apreciación que los sentidos hacen de ellos. Según se ha podido apreciar en diversas experiencias (SOUTO, 1998), los alumnos/as de estas edades confunden los diferentes tipos de sensaciones, identificando el frío con la lluvia y el sol con el calor. Igualmente se detecta fácilmente la personificación de algunos de estos elementos meteorológicos, aspecto que se refuerza por las ilustraciones que suelen aparecer en los materiales curriculares, poniendo ojos, nariz y boca a las representaciones que se hacen del sol, la luna o nubes entre otros.

El dominio de las nociones topológicas es inherente al desarrollo del alumnado, que desde edades muy tempranas se dedica a interiorizar las percepciones espaciales. De esta manera, conceptos espaciales básicos como delante, detrás, arriba, abajo, a un lado, allá, más allá, etc., deben experimentarse habitualmente para su completo dominio, para pasar posteriormente al trabajo con interpretación y representación del espacio mediante la lectura y elaboración de croquis y planos. Las percepciones espaciales asociadas a estas representaciones son muy importantes y se irán desarrollando progresivamente, desde la Educación Infantil, entre otros los conceptos de escala o símbolo, entre otros, así como los diversos signos convencionales (HERNÁNDEZ CARDONA, 2002).

CONSIDERACIONES FINALES

Desde nuestra perspectiva, parece evidente la relevancia de la enseñanza de las nociones temporales dentro de los procesos de enseñanza/aprendizaje en Educación Infantil. Consideramos que el acercamiento en las coordenadas espaciales y temporales es un eje clave en la formación del niño/a, gracias a las cuales puede llegar a comprender su contexto concreto y, a su vez, el medio, desde una perspectiva mucho más compleja y sistémica.

En esta línea, el desarrollo de contenidos de carácter económico, social, político..., es mucho más significativo y fácil de comprender y trabajar en estas edades si los abordamos partiendo de una orientación espacial y temporal que los contextualice. De la misma manera, otros contenidos que se trabajarían dentro del conocimiento del medio también se estructurarían con un sentido más próximo a los intereses y capacidad de interpretación de estos alumnos/as.

No podemos olvidar tampoco que otras muchas áreas de contenido pueden y deben establecer claras estructuras de conexión con el trabajo del tiempo y el espacio. Por ejemplo, las materias que tradicionalmente se han consideradas básicas en la Educación Infantil, matemáticas y lengua, conforman la primera forma de aproximación al análisis espaciotemporal, ya que proporcionan las herramientas básicas para ello; pero por otro lado, sino contextualizamos estos aprendizajes partiendo de aspectos específicos dentro del medio, se desarrollarán de forma abstracta y poco significativa para los alumnos/as.

Esta necesidad se percibe perfectamente en el actual currículo español y en el del Reino Unido, en el que podemos comprobar cómo el trabajo de contenidos de carácter matemático se establece fundamentalmente dentro de las áreas de aprendizaje referidas al medio social y natural, ya que su fundamentación parte de proporcionar al alumnado las herramientas y la capacidad de usar los instrumentos adecuados para analizar el medio, a partir de, entre otros, la medición temporal y espacial, como forma de contextualizar no sólo los aprendizajes sino también al propio alumnado, con su entorno social, cultural y natural.

Así, hemos podido comprobar, en algunos casos, el desigual desarrollo que tiene la Educación Infantil en las normativas curriculares de los diversos países, y a su vez el tratamiento que recibe el área de Ciencias Sociales en cada uno de ellos.

Es cierto que en todos los decretos revisados aparecen referencias a la importancia de trabajar la orientación y representación espacial y temporal en estas edades. Sin embargo, en el documento francés se pone de manifiesto una dedicación mucho mayor a los componentes procedimentales en este sentido. A pesar de ello, el tratamiento más parejo que se da en este caso no es trasladable a otros aspectos que nos parecen también de gran relevancia.

Un ejemplo de esta situación lo encontramos en lo que se refiere al análisis y conocimiento del entorno social (población, barrio, calle...) y su interacción con el alumnado. En el caso francés hay muy pocas referencias a este ámbito de actuación (salvo en la consideración de los riesgos que pueden existir en estos espacios), mientras que en España y, especialmente, en el Reino

Unido la dedicación a este campo es mucho más amplia, contemplando la necesidad de observar, conocer e identificar las características del lugar en el que viven como un elemento clave de la etapa, a través del trabajo de diferentes instrumentos de observación y medición.

Otra divergencia destacable la encontramos en el caso de la enseñanza/aprendizaje de los componentes culturales e identitarios, ampliamente cubiertos en los contenidos propuestos también por el decreto tanto español (*cultura y vida en sociedad*) como del Reino Unido (*conocimiento sobre sus propias culturas y creencias y las de otras personas*), en la línea del respeto intercultural, y obviado prácticamente en su totalidad en la normativa francesa para esta etapa educativa.

Por otro lado, la normativa portuguesa, como ya hemos comentado es muy general, no especificando los contenidos que podrían desarrollarse en esta etapa educativa. En este sentido, parecería mucho más lógica una mínima homogeneización en el marco europeo del tratamiento de los contenidos a trabajar en Educación Infantil y de su estructura normativa, tanto a nivel genérico como en el caso concreto de las Ciencias Sociales.

Finalmente, parece importante advertir la escasa atención que se le ha otorgado a la Educación Infantil desde nuestra misma área de conocimiento, que se ha centrado mucho más en el desarrollo de investigaciones e innovaciones educativas, así como en el análisis de experiencias didácticas, en Primaria y Secundaria, obviando esta etapa. Creemos fundamental potenciar mucho más la dedicación y esfuerzos en este nivel educativo, reivindicando el papel de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de los alumnos/as en estas edades más tempranas, ya que nuestra aportación puede ser de gran relevancia para la mejora y contextualización de los contenidos que se consideran fundamentales dentro de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, E. y otros (1996) Con cinco años y aprendiendo historia a través de los restos arqueológicos. En P. González (ed.): *Arqueologia i ensenyament*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. 77-90.

ARACAMA, S. (2008) Mi casa, mi calle, mi pueblo. Un proyecto de conocimiento del medio social. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 87. 63-69.

ARANDA, A.M. (2003) *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid, Síntesis.

COOPER, H. (2002) *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid, MECD-Morata.

CUENCA, J.M. y DOMÍNGUEZ, C. (2000) Un planteamiento socio-histórico para Educación Infantil. El patrimonio como fuente para el

trabajo de contenidos temporales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23. 113-123.

CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2005) La caja genealógica: fuentes y tiempo en Educación Infantil. Una propuesta para trabajar con maestros en formación inicial. *Quaderns digitals*, 37. 9 pp. URL: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.yvisualiza&articulo_id=8416

DOMÍNGUEZ GARRIDO, M.C. (1996) El área del medio físico y social en educación infantil. Aspectos prácticos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9. 75-82.

DOWNEY, M.T. y LEVSTIK, L.S. (1991) Teaching and Learning History. In J.P. Shaver (ed.): *Handbook of Research of Social Studies Teaching and Learning*. New York, MacMillan. 400-410.

FUENTES, C. (2004) Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 3. 75-83.

GRAVES, N.J. (1985) *La enseñanza de la Geografía*. Madrid, Visor.

HANNOUN, H. (1977) *El niño conquista el medio*. Buenos Aires, Kapelusz.

HAWKES, A. (1996) Objects or pictures in the infant classroom? *Teaching History*, 85. 30-35.

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*. Madrid, Graó. 39-46.

LANGFORD, P. (1990) *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria*. Barcelona, Piados-MEC.

LAWLOR, J. (2003) My reward: outstanding student projects based on primary sources. *Social Education*, 67 (7). 405-409.

LUC, J.N. (1985) *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Madrid. Cincel.

MARIANA, F.J. y RODRÍGUEZ, M.M. (2007) Didáctica de la historia en educación infantil. Estrategias para trabajar los periodos históricos en educación infantil. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 82. 107-110.

MENDEZ, J. y otros (2006) La Grecia Clásica. *Cuadernos de Pedagogía*, 355. 22-23.

PIÑEIRO, M.R. (1996) Representación del concepto de pueblo y ciudad en niños asturianos de 4 a 7 años. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9. 27-36.

PIÑEIRO, M.R. (1998) Dirección y orientación en Educación Infantil y Primaria. En P. Pérez, M.R. Piñeiro y C. Tirado: *Enseñar y aprender el espacio geográfico. Un Proyecto de Trabajo para la comprensión inicial del espacio. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia, Nau Llibres. 5-24.

PIÑEIRO, M.R. (1999) La simulación en la educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 10-12.

PIÑEIRO, M.R. y otros (1995) Jugando en la escuela. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 5. 113-123.

PLUCKROSE, H. (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid. MEC-Morata.

SOLÉ, M. y SERRA, J.A. (2002) Una experiencia de historia en educación Infantil: en tiempos de los castillos. En P. Benejam y otros: *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Madrid, Graó. 59-72.

SOUTO, X.M. (1998) *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones del Serbal.

TONGE, N. (1995) Toys: a living history event for key stage one. *Teaching History*, 81. 21-22.

TORRES BRAVO, P.A. (2001) *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid, UNED.

TREPAT, C.A. (1998) El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. En C.A. Trepata y P.

Comes: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Graó. 7-122.