

# GEOGRAFÍA E HISTORIA

M<sup>a</sup> Eugenia RAMOS ESPADA

## ADQUISICIÓN DE CONSTRUCTOS BÁSICOS TEMPORALES A TRAVÉS DE FUENTES ICONOGRÁFICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

TFG/*GBL* 2013



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Infantil  
/

*Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua*



**Grado en Maestro en Educación Infantil**  
**Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

***ADQUISICIÓN DE CONSTRUCTOS BÁSICOS  
TEMPORALES A TRAVÉS DE FUENTES  
ICONOGRÁFICAS  
EN EDUCACIÓN INFANTIL***

***M<sup>a</sup> Eugenia RAMOS ESPADA***

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea**

M<sup>a</sup> Eugenia RAMOS ESPADA

**Título / Izenburua**

*Adquisición de constructos básicos temporales a través de fuentes iconográficas en educación infantil.*

**Grado / Gradu**

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea  
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a / Zuzendaria**

Ana M<sup>a</sup> MENDIOROZ LACAMBRA

**Departamento / Saila**

Geografía e Historia/ Geografia eta Historia

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2012/2013

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberrik

## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* permite enmarcar todos los conocimientos y competencias que las alumnas del Grado de Maestro en Educación Infantil hemos adquirido en relación con las materias básicas.

Se puede comentar que las competencias más destacables de nuestra tarea se centran en las materias del análisis de contextos y la observación, ya que se trata de un trabajo empírico. Sin embargo, otras materias también nos han permitido conocer aspectos como el desarrollo de la psicología evolutiva de la infancia, la multiculturalidad e interculturalidad, la organización del aula y la escuela, etc.

El módulo *didáctico y disciplinar* nos permite desarrollar una serie de competencias relacionadas con las distintas áreas y disciplinas: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas y lectoescritura, Música, y Expresión plástica y corporal. Aunque todas están presentes de una manera u otra tanto en la práctica como en la teoría del *Trabajo Fin de Grado*, es cierto que la que más destaca es la referente a las Ciencias sociales.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha permitido, dado que este módulo está presente en la propuesta didáctica que llevamos a cabo interviniendo de manera directa en un aula de educación infantil, adquirir un conocimiento práctico del aula relacionando la realidad de la misma con la teoría y la práctica

## **Resumen**

Este documento repasa y explica cuales son las teorías según trabajos, investigaciones y prácticas, la importancia y la pertinencia del trabajo de los constructos temporales desde el segundo ciclo de Educación Infantil, así como las primeras nociones del tiempo histórico. Todo esto realizado partiendo de fuentes primarias de naturaleza iconográfica. Lo que aquí se presenta es una propuesta de intervención en el aula de Infantil para trabajarlo, partiendo de dos obras pictóricas y en base a los procedimientos y las estrategias que proponen determinados especialistas en el tema.

*Palabras clave:* ENSEÑANZA, APRENDIZAJE, TIEMPO, FUENTES ICONOGRÁFICAS, TIEMPO HISTÓRICO

## **Abstract**

This document reviews and explains what are the theories as work, research and practice about the importance and relevance of the work of temporary constructs from the second cycle of infant education and the first notions of historical time. All this made based on primary iconographic sources. What is presented here is a proposal for intervention of Infant classroom to work it, from two paintings and based on the procedures and strategies that propose certain specialists in the field.

*Keywords:* TEACHING, LEARNING, TIME, ICONOGRAPHIC SOURCES, HISTORICAL TIME





## Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>1. Marco teórico</b>	<b>3</b>
1.1. Marco epistemológico	3
1.2. Marco psicopedagógico	5
1.3. Marco curricular	6
1.4. Marco didáctico. Estado de la cuestión	9
<b>2. Marco metodológico</b>	<b>14</b>
2.2. Desarrollo del proyecto	15
2.2.1 Plan de Actuación	15
a) Fases	15
b) Resultados y discusión	20
<b>Conclusiones y cuestiones abiertas</b>	<b>25</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>27</b>
<b>Anexos</b>	<b>30</b>
<b>A. Anexo I</b>	<b>30</b>
<b>A. Anexo II</b>	<b>30</b>
<b>A. Anexo III</b>	<b>30</b>
<b>A. Anexo IV</b>	<b>33</b>



## INTRODUCCIÓN

*“El anhelo de captar la totalidad de los tiempos de la historia creemos que no pasa de ser un deseo. Sería necesaria la visión omnipresente para poder contemplar desde las alturas, como la formación y dispersión seculares de las nubes, el entretejer y deshacer de los diferentes tiempos de las sociedades humanas integrándose y disolviéndose en el gran tiempo total de la historia”* (Sánchez Prieto, 1995, 118)

Según el currículum de Educación Infantil, el medio comprende el entorno natural, cultural, físico y social y contextualiza todo lo que tiene que ver con la experiencia del niño y su percepción. Este medio es el marco de aprendizaje del niño. Para ayudar a que vaya comprendiendo su realidad y explicándose sus propias experiencias, es vital la adquisición progresiva de la consciencia del tiempo. La aprehensión paulatina de los constructos temporales supone un pilar básico y fundamental para el desarrollo durante la infancia. El valor formativo que implica es trascendental, ya que es un concepto clave para la estructuración del pensamiento humano y también un paso previo ineludible para la adquisición del pensamiento histórico. El tiempo es un concepto de difícil adquisición para el niño, dada su naturaleza abstracta y a las características del pensamiento infantil, el tiempo histórico, por su etimología, resulta aun más complejo. Se trata de entender la sucesión, los cambios y las permanencias, las simultaneidades, las causas y consecuencias de los hechos y su evolución, como precedente para ir conformando el pensamiento social, histórico, al que habrá que dirigirse progresivamente teniendo en cuenta factores no solo políticos sino también económicos, sociales y culturales.

El tratamiento del pensamiento histórico y los constructos temporales son esenciales en esta etapa, ya que, el estudio del medio ayuda al niño a superar las dificultades que tiene según su desarrollo evolutivo, teniendo en cuenta los rasgos del pensamiento infantil para la comprensión del tiempo. Esto va a permitir que el niño aprenda de forma significativa, que adquiera valores como la cooperación y la solidaridad o desarrolle actitudes de exploración, indagación, creatividad y curiosidad, no solo aprendiendo conceptos sino valorando su entorno y principalmente, entendiendo su realidad. Como consecuencia, si se favorece la observación activa y directa se prepara a los niños para que se desenvuelvan en la comunidad a la que pertenecen.

Ya que en el currículum de Educación Infantil está considerado principalmente el estudio de la cronología, el objetivo de mi trabajo es realizar una propuesta didáctica diseñada para que, sirviéndome de fuentes primarias de naturaleza iconográfica, los niños comiencen a adquirir los constructos básicos temporales necesarios para más adelante construir el pensamiento histórico.

Pretendo utilizar el método histórico con el propósito de explotar las posibilidades didácticas de una fuente histórica iconográfica para crear pensamiento y explicación histórica, así como para adquirir los constructos temporales en la etapa. Y planificar, desarrollar y evaluar una propuesta que aplique este método.

En los siguientes epígrafes determino cuáles son las diferentes líneas de investigación, realizando un análisis, revisando el problema de forma actualizada, asociado a las teorías base que lo enmarcan, y avalándolo con diferentes estudios e investigaciones existentes.

Finalmente explico mi propuesta didáctica y según los resultados, determino las conclusiones.

## **1. MARCO TEÓRICO**

En el siguiente documento abordo, en primer lugar, el tiempo, enmarcándolo epistemológicamente, buscando la procedencia de su concepto actual, la diferencia entre tiempo cronológico e histórico y su correlación para posteriormente reflexionar sobre las implicaciones que esto tiene en la didáctica de las ciencias sociales en el segundo ciclo de educación infantil, actualmente. Este primer análisis da paso al marco psicopedagógico donde considero concepciones clásicas de autores como Piaget y Hannoun y procedo nombrando las características del pensamiento infantil en esta etapa.

A través del marco curricular describo y comento el contenido del currículo de Educación infantil y por último desarrollo el marco didáctico, que es también principalmente el estado de la cuestión, donde puede observarse cómo se traducen estas consideraciones, de forma más concreta, para el trabajo de los constructos del tiempo, la importancia de la utilización de fuentes primarias y por último, las de naturaleza artística, particularmente.

Todo esto es seguido del Marco meteorológico donde describiré mi propuesta y mostraré evidencias y algunas conclusiones sobre la puesta en práctica en el aula.

Por último expongo los resultados y propongo cuestiones abiertas sobre el trabajo para la consecución de este fin a través del trabajo con fuentes de naturaleza iconográfica, que forman parte de nuestra cultura y en las conclusiones verifico la hipótesis, sobre si estas obras de arte, serán un buen recurso para que los niños entiendan las nociones espacio-temporales así como los cambios, las simultaneidades y las causalidades.

### **1.1 Marco epistemológico**

Comenzaré delimitando el concepto del tiempo según su origen para posteriormente analizar cuál es la incidencia que en consecuencia ha tenido y tiene en el proceso educativo.

Aristóteles conceptualizaba el tiempo como una medida totalmente externa a nosotros, caracterizado por la posibilidad de su medida, que es empírica, comprobable, y la asocia al movimiento, ya que dice que, el tiempo, es la medida del

movimiento según el antes y el después. En este caso estaríamos hablando de un tiempo físico. Por otra parte, Platón describió el tiempo como un producto interior de la persona. A través de estos pensadores de la filosofía griega se planta la semilla de dos grandes líneas de pensamiento, las cuales, con el paso del tiempo provocan una subcategorización del tiempo, el físico, observable, predecible, medible, por una parte y por otra, el tiempo humano, existencial, tanto personal como colectivo, de duraciones y ritmos más complejos. Uno combinado con el otro constituirían el tiempo civil, que podría ser individual o colectivo tratándose del que regula nuestras actividades cotidianas.

Expandiendo la línea de pensamiento Aristotélica, posteriores teorías e ideas como las de Santo Tomás de Aquino o Newton y la concepción del tiempo como absoluto podrían derivar en las ideas de la escuela positivista, teniendo repercusiones en el tiempo social o histórico.

La noción de tiempo exterior y objetivo puede asociarse a la idea de pensar el tiempo histórico como una sucesión de acontecimientos situados en el tiempo según la fecha en la que sucedieron de forma lineal, esto ha llevado a menudo a reducir el tiempo social e histórico a la pura cronología (Pagès, 1997).

Por su parte Braudel (Braudel, 1984) rompe con esta consideración positivista y sistematiza la existencia de más de una dimensión temporal en la historia, delimita el tiempo corto o acontecimiento, el medio o coyuntura y el largo o estructura. Braudel forma parte de la escuela de Los Annales, la cual, a través de su influencia, imprime una visión de la historia desde una concepción más global, lo que es llamado como la historia total e influencia para su consideración como materia transdisciplinar.

Así pues, pueden realizarse dos distinciones, en un lado, el tiempo cronológico que ordena, emplaza y dispone. Es un tiempo de continuación, de comprobación y cálculo. En otro lado, el tiempo histórico que interpreta, dilucida, descifra y razona. Trepát y Comes lo definen como *la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en la colectividad humana a lo largo de un periodo determinado* (Trepát y Comes, 1998, 42-43)

Estas dos concepciones del tiempo se retroalimentan, por una parte el tiempo cronológico nos sirve para situar los hechos en el tiempo y el histórico para dotarlo de significatividad y, por tanto, interiorizarlo y entenderlo mejor.

En conclusión, es importante tener ambos planteamientos en cuenta, ya que, la ordenación cronológica nos ayuda a situarnos en el tiempo, asociado a la aplicación de los instrumentos y unidades de medida temporales, que nos ayudará a organizar los acontecimientos y el tiempo histórico que nos sirve para explicarnos los acontecimientos, lo cual será significativo para el alumnado porque desde el presente puede acceder al pasado o comprender que el tiempo vigente viene del ya acontecido.

### **1.2 Marco psicopedagógico**

El tiempo es un concepto muy complejo y sólo se entiende a partir de un análisis amplio y transdisciplinario (Pagès y Santisteban, 2010). Es necesario tomar en consideración esta característica y remitirse a las ideas más novedosas sobre el tiempo histórico para poder explicar y llevar a cabo una práctica docente, una didáctica, apropiada. Concepciones y teorías clásicas presentan diferentes modelos sobre la adquisición del pensamiento histórico, como las de Piaget (Piaget, 1978) que describió una teoría general de desarrollo de la adquisición del tiempo en el aprendizaje humano, definida a partir de tres estadios: tiempo personal, tiempo impersonal y tiempo abstracto, que también se han interpretado por Hannoun (Hannoun, 1977) como el tiempo vivido, el tiempo percibido y el tiempo concebido, a través de las cuales ambos delimitan el tiempo a trabajar con los niños al vivido, ya que creen que para el resto, los niños tendrían muchas dificultades.

Derivadas de las teorías de Piaget o Hannoun, otros como Pell (1972) o Hallam (1983) concluían señalando que, para alcanzar el razonamiento histórico y comprender el cambio, era necesario poseer capacidades intelectuales propias del razonamiento formal o abstracto, que, debido al momento evolutivo, los niños de la etapa de educación infantil, desposeen. Por este motivo habitualmente se ha considerado que los alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil no son capaces de trabajar con elementos históricos, ya que esto implicaría demasiada capacidad de abstracción. Según las características del pensamiento infantil (Bueno, 1993) como son el

egocentrismo y el sincretismo, el niño no puede adquirir el conocimiento científico, dado que ve todo desde su punto de vista, carece de empatía y no puede ser objetivo. No comprende la reciprocidad y tampoco puede hacer hipótesis o comparaciones. Solo existe lo evidente, lo manifiesto, lo fugaz, momentáneo y ocasional. Esta huella de teorías, pensamientos y reflexiones queda registrada en los contenidos actuales del currículo de educación infantil donde el tiempo se trata sin tener en cuenta que es un valor previo para ir instaurando el pensamiento histórico.

Aunque según Hannoun (1977), para trabajar en contra partida a las características del pensamiento infantil es necesario borrar estos hábitos de pensamiento consecuencia del egocentrismo y sincretismo y crear unas aptitudes de aprender a observar el objeto físico (para ello analizar cómo lo percibe el niño y cómo se le puede enseñar a observarlo), aprender a reconocer al ser vivo (mediante la observación) y aprender a descubrir la causa de los fenómenos (para ello analizar cómo percibe el niño la causalidad y como se debe enseñar a descubrir la cusa de los fenómenos).

También es importante tomar en consideración que, según Vygotsky, (Vigotsky 1979) existe una relación directa entre el medio sociocultural en el que un sujeto se desenvuelve y desarrolla y su aprendizaje, por lo tanto, al transformar el medio se puede favorecer la manifestación de nuevas oportunidades de aprendizaje.

### **1.3 Marco curricular**

En currículo de Educación Infantil para Navarra<sup>1</sup> se establecen 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. A continuación presento los contenidos que incluye el ámbito de conocimiento del entorno, que es el más significativo para tener en cuenta a la hora de planificar la didáctica de las ciencias sociales, el desarrollo de los

---

<sup>1</sup> GOBIERNO DE NAVARRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (2007). Currículo. Educación Infantil. 2º ciclo. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. [Disponible en (21/05/2013):

<http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/currinfantil.pdf>



constructos temporales y el establecimiento del pensamiento histórico, junto a otros contenidos propios de las otras dos áreas pero que pueden ser relevantes para su tratamiento desde esta materia.

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.

La actividad y la vida cotidiana

Las actividades de la vida cotidiana. Normas que regulan la vida cotidiana.

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

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.

### 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 culturas.

### 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.

### Lenguajes: comunicación y representación

Lenguaje corporal: Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo.

Los contenidos del currículum establecen un interés claro por trabajar contenidos relacionados con el ámbito de las Ciencias Sociales, dentro del área de conocimiento del entorno. En este área incide en orientaciones referidas al estudio del medio y al acercamiento y utilidad de herramientas y metodologías para llevarlo a cabo, incurriendo tanto en la orientación temporal y espacial, en el manejo de instrumentos y procedimientos de medida así como fomentando la identidad cultural Navarra, todo ello en el contexto de una inter-correspondencia significativa con los contenidos y para cimentar un conocimiento del medio de manera totalizada o tratada en su mayor globalidad.

A su vez, en el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal y el de leguajes: comunicación y representación, se despliegan también orientaciones que pueden integrarse 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, etc.

En cuanto a la adquisición de constructos temporales, de los contenidos expuestos en el currículo se rescata el trabajo del pasado, presente y futuro. El hoy, ayer y mañana, por lo que se centran, casi exclusivamente, en el estudio de la orientación, el tiempo cronológico, olvidando otras *categorías básicas para su aprehensión como los ritmos (consecuencia, regularidad, lentitud, rapidez), la posición (sucesión y simultaneidad) y la duración (variabilidad y permanencia)* (Trepát y Comes, 1998, 55)

Tras el análisis, es cierto que puede considerarse que se confiere importancia al análisis espacial y temporal pero creo que existen carencias, ausencias importantes como la aproximación a las actividades de carácter económico o político, contenidos valorativos del tiempo histórico y mayor importancia a la adquisición de constructos temporales, categorías del concepto del tiempo como los ritmos como consecuencia, regularidad, lentitud o rapidez, la posición como sucesión o la simultaneidad y las duraciones, de manera más profunda.

#### **1.4 Marco didáctico. Estado de la cuestión.**

Estudios e investigaciones de autores como Langford (1990), Trepát y Comes (1998), Fuentes, (2004), Downey y Levstik (1991), Torres Bravo (2001), o Mariana y Rodríguez (2007), ponen de manifiesto que las dificultades en el aprendizaje del tiempo histórico están correspondidas con las maniobras que se utilicen para su enseñanza pudiendo alcanzar fines significativos modificando los contenidos a enseñar así como la metodología y los materiales o recursos para poder contrarrestar las dificultades impuestas por las características del pensamiento infantil.

Además, otros autores como Calvani o Kieran Egan (Calvani, 1998; Egan, 1994) afirman estas cuestiones y completan que, a través de la fantasía y la imaginación los niños

---

sufragan estas carencias, así, crean y atribuyen significados a la propia experiencia, a su vida real y a la nueva información que se les propone.

Amplían con nuevas aportaciones las teorías clásicas negando que el concepto del tiempo dependa del desarrollo cognitivo, Calvani (Calvani, 1998) habla de estructurar el aprendizaje y pensamiento por medio de “contenedores temporales” donde meter ideas como: cuando no existía el hombre, cuando cazaba, cuando era agricultor, cuando vive en ciudades, cuando aparecen las fábricas, cuando los abuelos eran pequeños...por su parte afirma que desde la memoria familiar puede contextualizarse el resto de la historia, que permite ir adquiriendo constructos como la transformación y cambio o las relaciones de causa efecto como en el caso de la propuesta que llevaré a cabo.

Según Trepát (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. Si se planifican actividades de aprendizaje adecuadas, puede comenzar a cimentarse el progreso del conocimiento del tiempo. Los cuentos sencillos con una secuencia simple y la música, a partir de los cuatro años, se disponen como un perfil didáctico muy considerable para la formación de la temporalidad, que concluiría en el último año de segundo ciclo de educación infantil con el gradual y creciente interés por parte del alumnado, el desarrollo de la memoria y de la consciencia temporal.

Según Hilary Cooper (2002), 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 observación, colecciones, diferencias y semejanzas e iniciar la distinción entre presente y pasado trabajando los cambios que se producen en su entorno a través de objetos, fotografías y relatos de distintas épocas partiendo de experiencias propias, de sus familias u otras personas que conozcan.

Para todo ello se debe tener en cuenta el enfoque que se da al medio en el que vive el niño, tomándolo en consideración no como una entidad de conocimiento, sino como contexto donde se halla todo y paralelamente un contexto de aprendizaje.

---

Es importante traer a colación que el alumnado va construyendo una representación del tiempo a partir de los sucesos de los que es consciente, acaecidos a lo largo de su vida (Aranda, 2003).

La expresión de las nociones temporales viene precedida por su propia percepción del tiempo que se concreta en los constructos temporales de ritmos, orientación, posiciones relativas de los instantes, duraciones, velocidad y medida.

Para Aranda (2003), percibir la sucesión depende de la atención, cuanto más capacidad posean o pueda atraerse y si se desarrollan actividades en un marco natural, con muchos estímulos y a su vez estos están bien organizados, trabajando también la orientación, puede establecerse la base de la apreciación del antes y el después. También puede abordarse la simultaneidad como otro aspecto de la sucesión, sobre los hechos que acontecen en un tiempo determinado, enmarcado en las posiciones relativas de los instantes.

En referencia a la duración, es interesante abordarla con instrumentos de medición como el calendario o el reloj, ya que se percibe de forma subjetiva y los niños/as muestran dificultades al discriminar un tiempo corto de uno largo.

En las escuelas habitualmente, se tratan nociones relacionadas con la orientación temporal (antes, después, mientras...) trabajadas a través de las actividades diarias y de las rutinas y a los ritmos biológicos. Los ritmos y duraciones de éstas son relativamente cortos, más cuanto menos edad tienen. Esto ayuda a reconocer la sucesión de los acontecimientos diarios, a situarse en la cronología.

Kieran Egan (1994) piensa que los niños a través de la imaginación y la fantasía crean y atribuyen significados a la propia experiencia y a la nueva información que se les propone, si los niños atribuyen sentido a partir de las imágenes y activando abstracciones, se puede afirmar que son capaces de aprender desde lo desconocido hacia lo concreto.

Según su esquema de trabajo, propone en primer lugar descubrir lo importante y pensar qué puede interesar a los niños y qué tiene de interesante a nivel afectivo, posteriormente encontrar pares opuestos, que capten la importancia del tema, seguidamente, organizar el contenido en forma de cuento. Pensar en un contenido

---

que incluya los pares de opuestos y que estructure bien el tema para desarrollarlo como un cuento. Como conclusión, establecer cómo resolver el conflicto entre los pares y el grado de mediación. Para evaluar pensar en cómo podemos saber si se ha entendido el tema y si se ha aprendido el contenido.

En este marco, es preciso tener en cuenta a Pluckrose (1993) que argumenta el gran valor del patrimonio y las fuentes primarias aportan al acceso de contenidos socio-temporales para el alumnado en edades tan tempranas.

Según Cuenca y Domínguez (2000), existen diversas experiencias e investigaciones que demuestran que en Educación Infantil es posible la realización del trabajo entorno a la orientación temporal utilizando el patrimonio como recurso e incluso, conocer algunos conceptos históricos, a través de estrategias de resolución de problemas a través de evidencias históricas.

Ejemplos son investigaciones y experiencias como las realizadas por Tonge (1995) o Lawlor (2003), en las que, basándose en experiencias realizadas en niveles educativos superiores, emplean una colección de juguetes antiguos para ayudar a la recreación del pasado en niños y niñas de Educación Infantil planteando desarrollar la comprensión del concepto de cambio. O Solé y Serra (2002) que trabajan en torno a un centro de interés, los castillos, partiendo de éstos para explicar el tiempo y el cambio. Angela Hawkes (1996) demuestra cómo en Educación Infantil, la realización de actividades donde se trabaja con objetos manipulables resulta muy estimulante para el alumnado. La autora compara en dos grupos de alumnos/as el desarrollo del aprendizaje de conceptos temporales y las diferencias y semejanzas entre el pasado y el presente, acerca de la vida cotidiana marineros en los siglos XVI y XVII. Se lograron resultados mucho más fructíferos en el grupo experimental.

A propósito de esto Estepa (2002) comenta que *el arte se convierte en el punto de encuentro de las ciencias sociales al ser abordado como objeto de estudio, y como vestigio de una época que permite conocer los grupos sociales y sus mentalidades.*

Para este fin, considero muy oportuno utilizar obras pictóricas a través de las cuales los niños pueden ir descubriendo las características del momento histórico que representan. Como comenta Mendióroz (2013) los contenidos sobre nociones de arte

en el currículum de educación obligatoria brillan por su ausencia, y además están tratados atendiendo al esquema formal pero sin explotar las posibilidades que ofrecen en el sentido de lo que pueden aportar como documento, fuente primaria y punto de partida para estructurar el pensamiento histórico y acceder a la historia de manera significativa, construir su realidad y construir conocimiento.

## 2. MARCO METODOLÓGICO

Si pensamos en el marco metodológico, es conveniente apreciar que lo cercano posibilita el trabajo de campo y la observación directa, en lo que corresponde al sujeto, permite experimentar y entrenarse en ser un agente activo. Teniendo en cuenta que si parto de un contexto cercano al niño, como en este caso, la vida de sus abuelos, explicar los cambios a través de las comparaciones de diferentes aspectos en la vida de familiares de 2 generaciones anteriores a la suya, como dice Calvani (1988), es muy posible que el niño, desde la memoria familiar pueda contextualizar el resto. Para, a través de este recurso, ir adquiriendo nociones estructurantes del tiempo histórico como el cambio o las relaciones causa-efecto.

La historia no se aprende sólo en los libros, aunque habitualmente este sea el medio utilizado para dar a conocer un acontecimiento, un personaje o un sistema social. Emplearé una metodología basándome principalmente en los estudios y teorías de Pulckrose, Calvani, Kieran Egan y Trepát, sirviéndome de los múltiples documentos, testimonios, objetos, restos históricos y demás materiales didácticos relacionados con el tema a tratar. Por medio de estas fuentes, que constituyen la materia prima de la Historia y ofrecen, por tanto, la posibilidad de transmitir la información de una manera más motivadora y significativa referente a los hechos que han tenido lugar a lo largo del tiempo, especialmente en el pasado, pretendo lograr mis objetivos.

Utilizaré una metodología participativa basada en el aprendizaje significativo, desde un enfoque globalizador. El proceso de enseñanza-aprendizaje será lúdico e intuitivo, basado en la observación directa, la descripción y la comparación. Todo ello, lo realizaré en un ambiente estimulante y seguro que favorezca el trabajo autónomo y cooperativo, a través de materiales y espacios organizados.

Teniendo en cuenta que estamos en la sociedad de la imagen, propongo hacer uso positivo de ella en el aula. Así, la emplearé como apoyo para guiar a los alumnos en la construcción de su pensamiento histórico, su conocimiento, su capacidad de comprensión, de relacionar conceptos, y, en resumen, de su madurez.

Pretendo con esta práctica que los niños entiendan los cambios a nivel causal y partiendo de su propio contexto argumenten estos cambios y las continuidades desde



causas de tipo cultural, el por qué de los acontecimientos históricos. Todo ello a partir de la interpretación de una fuente artística, que van a considerar como tal, y van a apreciar desde su propio punto de vista. La obra será arte porque será arte para ellos, no porque se lo diga nadie, esperando que los niños aprehendan conceptos a los que habrán llegado ellos mismos, no como meros receptores de información, sino como constructores de su propio conocimiento.

Mediante la exploración de estas obras, aprenderán a observar la realidad, descubrir las causas de los fenómenos y otorgar valor a lo que aprenden. De esta forma, se trabaja la descentración salvando así los problemas de egocentrismo y sincretismo característicos del pensamiento infantil propio de la etapa.

En este caso, las principales fuentes primarias que voy a utilizar son de tipo iconográfico, concretamente “Dos abuelos del norte” y “Azucarera de su época.” de Francisco Fabo Leza. (Anexo I) Una vez planificada la tarea y para saber si estas obras muestran la realidad de la época, las contrasto con diversas fuentes secundarias para comprobar que las obras seleccionadas son fiables. (Anexo IV)

Los sujetos a los que va dedicada esta propuesta didáctica son alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil de 5 y 6 años. Se trata de un aula de 23 alumnos.

## **2.1 Desarrollo del proyecto**

### *2.1.1 Plan de Actuación*

#### *a) Fases*

Planifico la intervención, comenzando por una lectura connotativa de las obras, pretendo con esta realizar un acercamiento dirigido a despertar la motivación por el interés en la obra, desarrollar aspectos afectivos, la fantasía, la investigación, la observación, la empatía por una parte y por otra, para mi guía posterior, recoger conocimientos previos y descubrir por qué cosas se interesan los niños. Utilizar sus respuestas para de ahí partir hacia explicaciones poco a poco más complejas. Una primera lectura connotativa giraría entorno a la observación. Si pretendemos que los niños aprecien las obras, necesitaríamos que se enfrenten a ellas de forma personal, creando su propio concepto. Para ello, realizaré en primer lugar una serie de preguntas, las cuales a su vez permitirán conocer los conocimientos previos de los

niños. Serán las siguientes: ¿Qué ves?, ¿Qué te sugieren estos cuadros?, ¿Qué sonidos escucharías?, ¿A qué olería?, ¿Qué aspecto tendría yo dentro de estos cuadros?, ¿Qué título les pondrías?, ¿Qué es lo que más te gusta?, ¿Qué te gustaría saber de estos cuadros?, ¿Los habías visto alguna vez?

El objetivo de estas preguntas iniciales es conseguir que los niños, a partir de la observación, realicen un análisis personal, intuitivo y emotivo de las obras. Para que ellos mismos sientan que la pueden interpretar, colocarse en el papel de los personajes que en ella aparecen y situándose mentalmente en el momento en que se hizo.

Tras esta observación introductoria, propongo la realización de una actividad: realizar una dramatización sobre el cuadro, principalmente, para servirme de esta metodología como medio para que los alumnos empaticen con este. Para ello, utilizar materiales como: ropa propia de la época (boinas, batas, chalecos, vestidos largos... ropa de estilo rural en general), utensilios o elementos propios de la cocina (alimentos que se ven en el cuadro como la ristra de ajos o la mazorca de maíz y las pochas), mobiliario semejante al del cuadro (sillas o bancos de madera) y algunos utensilios relacionados con la agricultura del momento como el recipiente donde se colocan las pochas. Con estos materiales animaré a los niños a que se disfracen y recreen la imagen que están visualizando.

En la segunda fase una vez habiendo logrado despertar en los niños curiosidades e inquietudes acerca de las obras por medio de la lectura connotativa de las obras, planteo realizar una lectura denotativa, procediendo a tratar cuestiones sobre quiénes vivían en esa época, cómo se vivía, qué era característico en esos años, por qué se utilizaban unos objetos y no otros... etc. Es decir, intentar conocer sus contenidos y a situar las obras en un contexto espacio-temporal. El objetivo principal de esta lectura denotativa es que el niño vea los cuadros y, al relacionar todas sus partes, pueda formar un todo significativo. Además de comprender y justificar los cambios en base a cuestiones culturales y económicas relacionadas con conocer las vestimentas propias de la época de sus abuelos y compararlas con las actuales, apreciar el cambio entre los diferentes tipos de trabajo: trabajo de campo-trabajo de fábricas- servicios, comparar

los distintos tipos de transporte y en fin, desarrollar su capacidad creativa y así, potenciar la construcción de su propio pensamiento histórico.

En este caso, el cuadro “Dos abuelos del norte” hace referencia a dos abuelos de la zona norte de Navarra a mediados del siglo XX, y “Azucarera de su época”, a una fábrica azucarera situada en Marcilla también a mediados del siglo XX. Para la realización de esta parte, sería conveniente contar con el apoyo de las familias, para ello envió una circular. De esta manera, los niños construirán su propio conocimiento partiendo de su entorno más próximo. La misión de los niños en esta actividad será convertirse en unos auténticos historiadores. En primer lugar, tendrán que preguntar a los padres sobre cuestiones acerca de vestimenta, medios de transporte y tipos de trabajos propios de la época de los abuelos y de los propios padres del niño. Todo ello, documentado con fotos que traerán a clase para después hacer una puesta en común. De la misma forma, aportaré fotos de la época extraídas de diversas fuentes (Ver anexo III).

A continuación, recojo documentos que nos hablen de la época, sobre los aspectos que queremos trabajar: vestimenta, tipos de trabajo y medios de transporte. Para contrastar la información que nos transmiten las obras con otras fuentes secundarias. Realizo una trasposición didáctica de un texto extraído de IMBULUZQUETA, G. (1996, 68,69) que posteriormente leeré a los alumnos. (Anexo IV)

El siguiente paso será relacionar los conocimientos que han construido los niños, comparándolos con los propios cuadros. Para ello, formularé una serie de preguntas como: ¿Cómo visten esos abuelos? ¿Vestirían igual los abuelos de campo que los de ciudad? ¿Cómo son esas casas por dentro? ¿Se parecen a las casas en las que vivimos? ¿Dónde trabajan esos abuelos? ¿En el campo? ¿En fábricas? ¿Cómo eran de grandes esas fábricas? ¿Qué fabricaban? ¿Cómo ayudan los animales en los trabajos del campo? ¿Para qué usan esos carros? ¿Cómo se desplazan? ¿No tienen coches? A la hora de contestar a estas preguntas, nos basaremos en la documentación recopilada.

En la tercera fase y como último análisis propongo la lectura formal de las obras. He considerado más apropiado el cuadro “Dos abuelos del Norte” para tratar los aspectos formales artísticos de la pintura porque nos ofrece más posibilidades para trabajar la luz, el color y la composición, que son los tres aspectos en los que nos vamos a centrar.

Con el fin de que aprendan a distinguir entre colores fríos y cálidos y lo que estos pueden expresar, propongo la realización de un dibujo en el que deben imaginarse el invierno y otro del verano. Posteriormente pediré que los comparen y que reflexionen acerca de los colores que han elegido, lo pondremos en común y lo contrastaremos con la obra de la siguiente manera: En primer lugar observar y comparar los dos dibujos. Cada alumno debe pensar qué colores ha utilizado para cada uno de ellos. Colocar en el círculo cromático los dibujos, ¿Qué colores predominan en la obra? ¿Dónde la colocarías? El fin es que encuentren que los colores fríos son: azul, verde... y los colores cálidos son: amarillo, rojo...

Para trabajar la luz, utilizando papel de celofán, cartulina y linternas y mediante la exploración con estos materiales, conseguir que observen los cambios que se producen en el color cuando proyectamos la luz. Para ello, por pequeños grupos dispondrán de linternas, papel de color naranja, amarillo, azul y morado, y dos fragmentos de cartulina (uno negro y otro blanco). Así, dejaré que experimenten con ellos proponiéndoles las siguientes acciones: Apagando la luz, les preguntaremos si ven los colores de los papeles, encenderemos las linternas y volveré a preguntar si ahora ven los colores y por qué. Pediré que proyecten la luz artificial de la linterna a través de los papeles de colores, primero los fríos y después los cálidos. Con la luz encendida colocar los mismos papeles de color en la ventana de la clase. ¿Qué ves?, ¿Ves alguna diferencia? Superpón los papeles sobre la cartulina negra y observa que sucede. Repetir la acción esta vez con la cartulina blanca.

Para trabajar en torno a la composición, con el cuadro "Azucarera en su época" nos centraremos en trabajar cuestiones relativas a la orientación y la posición relativa de los objetos. Para ello primeramente propongo mostrar a los alumnos el cuadro íntegro y les conceder unos minutos para que lo observen detenidamente. Posteriormente entregarles por pequeños grupos imágenes de los personajes que integran el cuadro, los carros de caballos... Y una hoja que contenga el fondo del cuadro y la fábrica. Para orientarles en la reconstrucción de la obra, dar las siguientes pautas: Recuerda que el carro estaba situado a la izquierda del cuadro, delante de la fábrica. Colócalo donde estaba. El señor que se agacha para coger un cesto estaba subido encima del carro de caballos. Sitúalo en su lugar. El hombre que está sentado sobre una piedra, aparecía en

la parte derecha del cuadro, en la zona más próxima a nosotros. Vuelve a ponerle en esa zona. La ventana redonda estaba colocada en la fachada de la fábrica, en su parte superior, sobre la ventana con forma de media luna. Pégalas en ese sitio. La chimenea aparecía en el exterior de la fábrica sobre el tejado. Devuélvela a su lugar.

Gracias a esta actividad pretendo que adquieran nociones espaciales tales como la orientación: lateralidad, profundidad..., el objeto, la posición relativa de los objetos: dentro de, en el exterior... las cuales le ayudaran a entender mejor tanto el espacio como el cuadro.

Esta lectura estaría enfocada a comprender la relación entre expresión y significado, como comenta Mendióroz (2013) a través de los elementos que ordenan el pensamiento visual, alcanzar una lectura iconográfica que sirva para clasificar las imágenes, atendiendo al ideario colectivo de los signos teniendo en cuenta al artista, de manera sincrónica y diacrónica y por ultimo desde la visión presente.

En la cuarta fase, para evaluar los conocimientos adquiridos, un ejemplo que puede servir de guía, propongo dos actividades, una de ellas a partir de la actividad que he propuesto en la lectura connotativa (dramatización sobre el cuadro), consiste en repetir la actividad pero esta vez entre los materiales dispuestos para la representación del cuadro, ofrecerles también objetos propios de la época actual (por ejemplo, un móvil, un portátil, unas deportivas Nike, un monopatín...).

Si han comprendido el cambio que se ha producido desde aquél momento hasta el actual, no utilizarán los objetos modernos. Pretendo que tomen conciencia de la relatividad de las cosas y que amplíen sus horizontes a través de la observación y la exploración.

A través de la realización de esta actividad de evaluación puede comprobarse en definitiva, si la hipótesis queda afirmada.

Como fin para comprobar si los conceptos de la actividad realizada en la lectura formal sobre el color han quedado claros, pude observándose si escogen los papeles adecuados al pedirles que seleccionen fríos o cálidos. Poner en común los cambios observados al jugar con los diferentes tipos de luz y colores. Comentar que los colores

son imperceptibles sin la luz. Sirviéndonos de las linternas alumbraremos un objeto y compararemos lo que le pasa a ese objeto con el tratamiento de la luz de las cebollas del cuadro.

### *b) Resultados y discusión*

En primer lugar comentar que me gustaría haber dispuesto de más tiempo a lo largo de las prácticas para la realización de la fase de lectura formal y las actividades de evaluación pero no me fue posible. A continuación describo los resultados de las dos primeras fases.

En cuanto a los resultados de la lectura connotativa obtengo respuestas a la pregunta ¿Qué ves? como: *“personas, es un cuadro, yo veo que hace frío, abuelos, caballos”*... ¿Qué te sugieren estos cuadros? Para esta segunda pregunta surgieron las siguientes frases: *“las personas que trabajan, está nublado, hay ponerse el abrigo, etc.* ¿Qué sonidos escuchas? Los niños comentan: los pájaros, los caballos, los abuelos que están hablando... ¿A qué huele? Dijeron: a pueblo, a cebolla, a lluvia...¿En qué color se te ocurre pensar? Hubo respuestas de todo tipo de colores, amarillo azul, rojo verde...Imagínate dentro del cuadro: Un niño respondió: llevaría boina, mi abuelo lleva una boina siempre...Ponles título: Hubo muchos títulos propuestos, algunos de los cuales fueron: *“Donde hacen alubias, Un hombre y una señora hablando, Abuelos sentados en un banco, cocinando alubias blancas, Alubias blanca, Un bar, El retrato señor, El cuadro, Los abuelos, Autorretrato abuela, El maíz naranja...algunos de estos títulos indican que los niños están apreciando los detalles del cuadro. ¿Qué es lo que más te gusta? A lo que más te gusta respondían: los caballos, el carro de caballos, las nubes, el humo,... ¿Qué te gustaría saber de estos cuadros? Las respuestas fueron: ¿Por qué han pintado esto? ¿Por qué existía la comida? ¿Por qué el abuelo está triste? ¿Por qué no hay coches? ¿Por qué no hacía sol? ¿Por qué van en carrozas?...¿Los habías visto alguna vez? Ningún alumno los había visto.*

Estas cuestiones y las respuestas obtenidas sirven como trampolín para discutir diversos temas entorno a la temática del cuadro y como punto de partida, para motivarles, incitarles a hablar, construir narraciones, fijarse con detalle... Pude comprobar por ejemplo que la mayoría de los niños cometen en varias ocasiones Adquisición de constructos básicos temporales a través de fuentes iconográficas en educación infantil

errores gramaticales al referirse al pasado o al futuro. También observé en la actividad de representar el cuadro de “Dos abuelos del norte” tenían dificultades para orientarse en general aunque en definitiva lo consiguieron en varias ocasiones guiados por alumnos que tenían menos dificultad, aunque sí para dar las órdenes pertinentes a sus compañeros, aunque al final lograban entenderse.

A medida que la sesión va avanzando, realizo preguntas abiertas pretendiendo ayudar a los niños a fijarse en los detalles de cada uno de los cuadros, como los materiales de los que está hecho el mobiliario de la casa en “Dos abuelos del norte”, que es cuadro que observamos en primer lugar y seguidamente “La azucarera de Marcilla” donde por ejemplo hablamos de los pinos que aparecen en la parte oeste del cuadro que en un inicio escapó a la mirada de los niños. Lo más representativo y llamativo para ellos fueron las vestimentas aunque también les llamaron mucho la atención las “pochas” sin pelar, alguno las conocía, la mayoría hacía comparaciones como “mi abuelo tiene una boina igual”... surgieron preguntas como: “¿no hay un bastón?” o comentarios como “en mi pueblo mi abuelo tiene una huerta y comemos cebollas “ el hecho de trasponer el cuadro al espacio físico del aula permitió trabajar a su vez nociones espaciales a lo cual tuve que ayudarles describiendo las posiciones pero no de forma directa, por ejemplo: “ pero, ¿qué hay a la derecha del abuelo o encima...debajo de...? Y posteriormente observar y comparar la fotografía con la obra original, fue interesante ver cómo se organizaron ya que la mayoría quería participar y necesitaban respetar turnos...

Esta lectura connotativa por lo tanto permitió despertar en ellos la parte afectiva y conocer sus intereses, por otra parte trabajar distintos conceptos del tiempo como la sucesión, en cuanto a “antes, después, más joven o más viejo que, primero,...o de simultaneidad, como “al mismo tiempo que en el campo...”

Por su parte, la lectura denotativa permitió, al colocarnos en asamblea, observar las fotos de forma grupal, comparamos fotografías antiguas con fotografías actuales, buscamos similitudes y diferencias, etc. Las fotografías suscitan todo tipo de comentarios, en primer lugar, pusimos en común las anécdotas que contaban los alumnos, o leímos informaciones que entregaron muy colaborativamente los padres

sobre las profesiones de sus abuelos, qué tipo de trabajos hacían, dónde vivían, las vestimentas, los medios de transporte que utilizaban... Comparamos utensilios escolares que los abuelos de los niños llevaban al colegio cuando tenían su edad y los que los niños utilizan ahora, observándolos en fotografías, como los tinteros para pupitre , mangos, palilleros, plumillas, el ábaco, el sacapuntas, el tiralíneas, la “braserilla”, el papel secante...esto despertó interés en los niños que hacían preguntas como: ¿Por qué usaban la “braserilla”? lo cual daba lugar a explicaciones como que antes no tenían el colegio calefaccionado, etc. o ¿Por qué no usaban boli y ya está?...

Las fotografías aportadas por los alumnos me permitieron realizar comparaciones por ejemplo aportando yo otras de coches modernos y colocándolas unas al lado de las otras, cómo vestían para ir al colegio, que tipo de calzado llevaban los niños antiguamente, el asfaltado de las calles, los vehículos, las fiestas, los cabezudos de antes y los de ahora, un aula de principios de siglo XX, fotografías antiguas de las calles de Pamplona...

Hablamos sobre algunas anécdotas como la de un niño que aportó una fotografía de la boda de sus abuelos en la que su abuela vestía de color negro u otra de una niña a la que le tomaron una fotografía en una posición similar a una de su abuela cuando tenía una edad aproximada a la suya y las pegaron en una hoja para compararlas, resultaron ser muy parecidas físicamente, las dos llevaban botitas y bolso pero las vestimentas eran diferentes, esto fue apreciado por los niños así como la diferencia del peinado y que una foto, la de su abuela que fue tomada en 1949 era pequeña y en blanco y negro y la de la niña en la actualidad, en color.

Para contestar a estas preguntas, procuramos basarnos en la documentación recopilada ¿Cómo visten esos abuelos? ¿Y, los vuestros en las fotografías? Observamos y apreciamos las similitudes ¿Vestirían igual los abuelos de campo que los de ciudad? A esta pregunta los niños no sabían muy bien que responder, un niño dijo que todos llevaban boina y hablamos de qué ropa se ponen cuando van al pueblo. ¿Cómo son esas casas por dentro? ¿Se parecerán a las casas en las que vivimos? En este punto una niña contó que en su pueblo tenía una estufa y le echaban troncos para calentar la casa así que permitió comenzar una conversación sobre las diferencias entre el mobiliario de las casas de los abuelos en los pueblos y las suyas en Pamplona ¿Cómo



son de grandes esas fábricas? ¿Qué fabricaban? Tras alguna repuesta de los niños como: “eran grandes, hacían cosas para comer, etc.” Leímos la información aportada por una de las niñas, la cual, su abuelo había trabajado en la azucarera de Marcilla, nos contaban que su abuelo llevó durante años cargas de remolacha y que salía de noche desde su pueblo para llegar temprano, ya que había otros agricultores que también llevaban su cosecha, observamos en internet fotografías de remolachas ya que los niños desconocían este vegetal. Hubiera sido interesante, de haber dispuesto de más tiempo, que el abuelo de esta niña acudiese al aula y nos contase su experiencia de forma personal. ¿Qué función tenían los animales en los trabajos de campo? ¿Para qué usan esos carros? ¿Cómo se desplazan? ¿No tienen coches? Algunas respuestas: “los caballos llevan a las personas, llevaban la remolacha...” En este punto recordamos las fotografías sobre tractores antiguos y modernos y hablamos sobre cómo se sembraba antes, etc.

A través de estas preguntas, los alumnos empatizaron con los personajes del cuadro, se retrotrajeron a la época de sus abuelos, a través de las fotografías, reconocieron así diferentes cambios sucedidos desde el pasado hasta hoy, en definitiva trabajaron las destrezas que promueve el método histórico.



### 3. CONCLUSIONES

Con esta práctica, he tratado de trasladar la didáctica del Método Histórico estudiada a modo de teoría, a su aplicación en el aula. La educación en Historia del Arte va a propiciar, entre otras cosas, que los alumnos desarrollen su pensamiento descriptivo, narrativo y argumentativo.

Estas experiencias, entre otras, demuestran que en Educación Infantil se puede trabajar la orientación temporal y también que el hacerlo con fuentes primarias y secundarias posibilita y favorece el desarrollo de los conceptos del tiempo y permite comenzar a comprender algunos conocimientos sobre conceptos históricos.

Pienso que a través de la aplicación del método histórico puede comprobarse la eficacia de la utilización de fuentes primarias con el alumnado de esta etapa.

Esto remarca la importancia de acostumbrarse a trabajar y orientarse dentro de las coordenadas temporales.

Gracias al trabajo con obras de arte y diversa iconografía, los alumnos podrán comenzar a comprender el contexto donde estas fueron producidas. El empleo de este enfoque metodológico permite además, la adquisición de habilidades cognitivas para formular hipótesis, lo cual desarrolla el pensamiento hipotético-deductivo y el inductivo. Al mismo tiempo, podrán aprender poco a poco a apreciar obras de arte y educar progresivamente su "mirada", creando su criterio.

Por último, no podemos olvidarnos del que sería el objetivo primordial de esta práctica, que es que los niños desarrollen las nociones espacio-temporales así como lleguen a generar un conocimiento histórico y artístico. Por lo cual ponemos en juego el desarrollo de conceptos tanto perceptivos como cognitivos y afectivos.

El desarrollo de contenidos de carácter económico, social, político..., es más fácil de comprender y resulta mucho más significativo y fácil de comprender. Deben afrontarse partiendo de una orientación temporal que los contextualice.

Finalmente el tratamiento en el aula de los constructos temporales y el pensamiento histórico en base a fuentes primarias iconográficas permite comprobar a los alumnos de Educación Infantil que la historia es una dinámica constante de ritmos más o menos acelerados según las épocas y esto les ayuda a conocer la transformación de la

sociedad, aprendiendo que todo proceso temporal tiene cambios y continuidades y cuestiones que se crean y otras que se descartan, quedan obsoletas, etc. El hecho de identificar los elementos a nivel económico, social, político, ideológico, artístico, científico, etc. fomenta en el la comprensión a cerca de que el mundo no ha sido ni será siempre como lo es hoy, y también a comprobar que a pesar de los cambios, hay elementos que continúan, y que esa es la esencia de la dinámica social. Todo explicado por ellos mismos y desde su propia realidad. Como fin, el niño percibirá que la tendencia hacia la permanencia supone una conservación de elementos, tradiciones y defensa de intereses existentes, mientras que el cambio implica una transformación, por evolución o revolución, hacia la defensa de nuevos intereses que se consideran mejores.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- GOBIERNO DE NAVARRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (2007). Currículo. Educación Infantil. 2º ciclo. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.[Disponible en (21/05/2013): <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/currinfantil.pdf>]
- ANDRÉS-GALLEGO, J. (2003) *Navarra: cien años de historia: siglo XX. El primer desarrollo industrial del siglo XX: la industria alimentaria*. Pamplona: Diario de Navarra.
- ARANDA, A.M. (2003) *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis
- BUENO, M.B “El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo”. *Infancia y aprendizaje*. Madrid, 1993, nº 61, pp. 29-54.
- BRAUDEL, F. (1984) *La historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza
- CALVANI, A. (1988) *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia
- COOPER, H. (2002). *Didáctica de la Historia en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: 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.” *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 23, P, 113-123.
- DOWNEY, M.T. y LEVSTIK, L.S. (1991). “Teaching and Learning History.” In Shaver, J.P. *Handbook of Research of Social Studies Teaching and Learning*, 400-410. New York: MacMillan.
- EGAN, K. (1994) *Fantasia e imaginación, su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata
- ESTEPA, J. (2002) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Palencia: Editorial libros Activos S.L.
- FUENTES, C. (2004). “concepciones de los alumnos sobre la historia.” *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, nº 3. P, 75-83.

HALLAM, R.M. (1983). "Piaget y la enseñanza de la historia." En Coll, C. (comp.) *Psicología genética y aprendizajes escolares. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget*, 167-181. Madrid: Siglo XXI.

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

HAWKES, A. (1996). "Objects or pictures in the infant classroom?" *Teaching History*, nº 85, P, 30-35.

IMBULUZQUETA, G. (1996) *Etnografía de Navarra*. Vol. 1: *Actividades diarias (lengua, casa, alimentación, indumentaria, medicina, derivados agrícolas y ganaderos y transporte)*. "La indumentaria." Pamplona: Diario de Navarra.

LANDA EL BUSTO, L. (1999) *Historia de Navarra. Una identidad forjada a través de los siglos. El movimiento obrero*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y cultura.

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

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

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.

PAGÈS, J. (1997) La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En AA.VV. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada Editora.

PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010) La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. Íber. *Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*. Barcelona, nº 64, pp. 8-18.

PELL, A. (1972). "Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la historia: ideas y conceptos históricos." En *Psicología de la Educación. Aprendizaje y enseñanza. Textos básicos. Tomo I*, 305-312. Madrid: Morata.

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

Adquisición de constructos básicos temporales a través de fuentes iconográficas en educación infantil

---

PIAGET, J. (1978) *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económico.

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.

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. (1998) "El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales." En Trepata, C. y Comes, P. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, 7-122. Barcelona: Graó.

VYGOTSKY, L.S. (1979) *EL desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

## ANEXOS

I)



*“Dos abuelos del norte”*

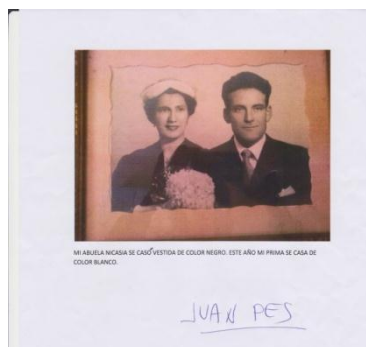


*“Azucarera de su época”*

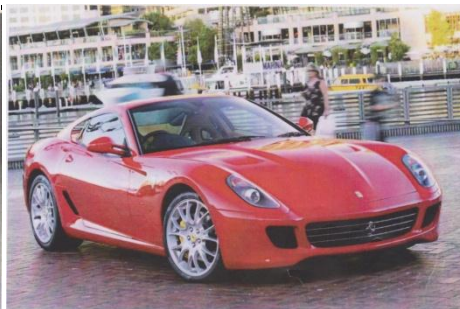
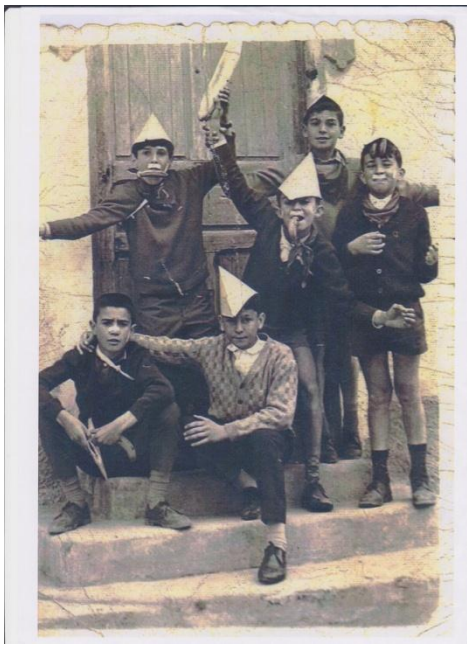
II)



III)









*Diligencia*



*Transporte de mercancías en carros*



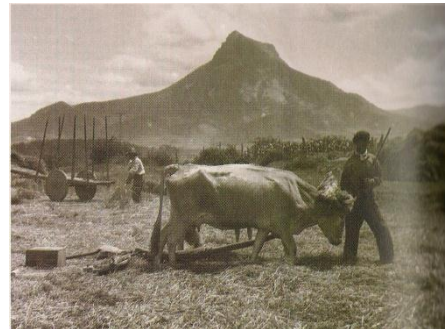
*Vestimenta masculina navarra*



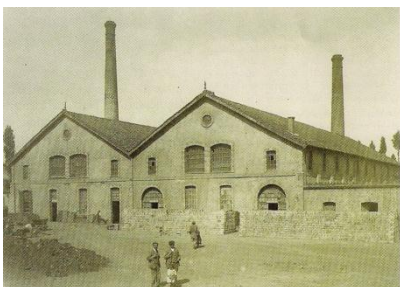
*Vestimenta femenina navarra*



*Foto Fermín Istúriz. AMP*



*Trillado con bueyes*



*La Gran Tejería Mecánica de Pamplona en 1909. (Foto Aquilino García Deán. AMP)*

Adquisición de constructos básicos temporales a través de fuentes iconográficas en educación infantil

## IV)

TIPOS DE TRABAJO: *“La producción industrial navarra estaba reveladoramente vinculada a la agricultura, que era el principal sector de la economía regional. (...) Hacía tiempo que la producción harinera había comenzado a dar lugar a la construcción de verdaderas fábricas, dotadas de maquinaria moderna, de origen centroeuropeo, que, en vez de funcionar a base de triturar el grano entre dos piedras, lo hacía pasar por medio de un sistema de cilindros estriados que terminaban por cerner la harina con mucho mayor finura que antaño.”* (Andrés-Gallego, 2003, 50, 51)

*“Navarra no poseyó durante la primera mitad del s. XX una infraestructura industrial lo suficientemente amplia como para promover movimientos obreros. En 1901, en Pamplona había una Federación Obrera de Navarra, ligada a la UGT, de cariz socialista. En 1920, poseían secciones locales en los pueblos con más habitantes de la Zona Media y Ribera. Éstos recibieron grandes presiones ante la propaganda de los católicos. Gracias a la instalación de la azucarera de Marcilla, Cortes y Tudela, algunas secciones anteriores se desgajan para formar la Confederación Nacional de Trabajo, sindicato anarquista. (...) En 1974 se crean los polígonos industriales fuera de la capital, concretamente en Tudela, Tafalla, Estella, Alsasua, Aoiz y Sangüesa. De 1964 a 1974 estas actuaciones beneficiaron a 307 empresas, con más de 28.000 puestos de trabajo. Con estas medidas se pretendió: parar la emigración, -crear riqueza industrial, que hasta ahora estaba regida por la agricultura, y reactivar la economía de las comarcas para que no se quedasen despobladas y evitar la huída de sus habitantes a Pamplona”.* (Landa el busto, 1999, 299)

VESTIMENTA: *“Las clases más humildes vestían durante el s. XIX pantalón, camisa con tirilla, chaleco, faja, alpargatas, abarcas y borceguís. Se abrigan con tapabocas, mantas, zamarras y ongarinas. Los de Baztán llevaban pantalón y chaqueta de paño o de pana azul y boina, en vez de montera que era el sombrero habitual entre los navarros hasta que se generalizó el uso de la boina como consecuencia de las guerras carlistas. Las mujeres utilizaban camisas, blusas o chambras, falda larga hasta el tobillo o saya, medias, alpargatas y zapatos los domingos. No existía un color característico de una determinada edad o estado civil, salvo las viudas que vestían de negro. No obstante, las mujeres adultas se inclinaban por los colores oscuros y las*

*jóvenes por los vivos. Sobre la falda era habitual el delantal de vivos colores o negros tanto en casa como los domingos. Entre los niños pequeños no había grandes diferencias en el vestir. Llevaban normalmente batas, delantales o mandiles y alpargatas. A los 13 ó 14 años los niños comenzaban a vestir pantalón largo como indicativo de que ya eran “hombrecitos” y las niñas empezaban a utilizar vestidos, medias, zapatos de tacón y se cortaban las trenzas.” (Imbuluzqueta, 1996, 68, 69)*

MEDIOS DE TRANSPORTE: “Los carruajes constituían el medio de transporte preferido por la mayoría de la gente de esta época, aunque su uso resultaba caro. (...) La mayor parte del transporte de mercancías, hasta la década de 1940, se realizaba a lomos o en carretas. Recuas de mulas, enjaezadas con campanillas para avisar a los habitantes de los pueblos de su llegada, porteaban las más variadas mercancías, al frente de las cuales iba el arriero. (...) El transporte en el interior de los pueblos o aldeas pretendía solucionar las necesidades que imponía la sociedad agrícola y ganadera. Para el traslado de aperos de labranza, productos resultantes de la actividad agrícola, abastecimiento de materias primas o productos elaborados, empleaban los medios de transporte que tenían a su alcance: carretas, galeras, carretillas, rastras, esportizos o simples cadenas. (...) El transporte de mercancías tradicional sufrió una importante revolución a partir de los últimos años de la década de 1960 con la introducción de tractores y remolques. (Imbuluzqueta, 1996, 228-230)

ADAPTACIÓN DEL TEXTO A CERCA DE LA VESTIMENTA: “Hace muchos años, en la antigüedad, la gente vestía de diferente manera que ahora. En los pueblos de las montañas (como el valle del Baztán), los hombres vestían con pantalón y chaqueta de pana azul y boina.

Las mujeres, en cambio, utilizaban camisas o blusas, falda larga hasta el tobillo, medias, alpargatas y zapatos los domingos. Podían vestir de cualquier color, menos las viudas que vestían de negro. No obstante, las mujeres más mayores solían elegir colores oscuros y las jóvenes, colores vivos. Encima de la falda solían ponerse un delantal.

Entre los niños pequeños no había grandes diferencias en el vestir. Normalmente, llevaban batas, delantales y alpargatas. Los niños más mayores (de 13-14 años)

comenzaban a vestir pantalón largo y las niñas empezaban a utilizar vestidos, medias, zapatos de tacón y se cortaban las trenzas.”