



UNIVERSIDAD
DE MURCIA

Escuela
de Doctorado

TESIS DOCTORAL

*Aprendizaje de ciencias sociales en Educación
Infantil y Primaria: análisis de cuentos y diseño y
aplicación de programas basados en narraciones.*

AUTOR/A

Verónica Vivas Moreno

DIRECTOR/ES

Pedro Miralles Martínez
Cosme Jesús Gómez Carrasco

2025



UNIVERSIDAD
DE MURCIA

Escuela
de Doctorado

TESIS DOCTORAL

*Aprendizaje de ciencias sociales en Educación
Infantil y Primaria: análisis de cuentos y diseño y
aplicación de programas basados en narraciones.*

AUTOR/A Verónica Vivas Moreno
DIRECTOR/ES Pedro Miralles Martínez
Cosme Jesús Gómez Carrasco

2025



DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR/A

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19 de octubre de 2022.

Yo, D^a. Verónica Vivas Moreno, habiendo cursado el Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia (EIDUM), como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor/a titulada:

Aprendizaje de ciencias sociales en Educación Infantil y Primaria: análisis de cuentos y diseño y aplicación de programas basados en narraciones

y dirigida por:

D.: Pedro Miralles Martínez
D.: Cosme Jesús Gómez Carrasco
D.:

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

Murcia, a 04 de enero de 2025

(firma)

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados:	
Responsable	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor/a.



UNIVERSIDAD DE
MURCIA



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

f SéNeCa⁽⁺⁾

Agencia de Ciencia y Tecnología
Región de Murcia

Este trabajo es resultado de una beca de Ayuda de Formación del Profesorado Universitario (FPU) con referencia 18/02497 concedido por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España y del proyecto de investigación “El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad” (20874/PI/18) financiado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de la convocatoria de Ayudas a proyectos para el desarrollo de investigación científica y técnica por grupos competitivos, incluida en el Programa Regional de Fomento de la Investigación Científica y Técnica (Plan de Actuación 2018) de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no habría sido posible sin mis directores de tesis, don Pedro Miralles y don Cosme J. Gómez y mi tutor Francisco J. Trigueros; sus consejos, indicaciones, correcciones y críticas han sido esenciales para guiar el desarrollo de esta tesis. Gracias por compartir vuestro tiempo y conocimiento.

También, a mis antiguos compañeros de departamento: María Victoria Zaragoza, Alejandro López, Mercedes Millán y Raimundo Rodríguez, entre muchos otros, que me apoyaron y acogieron durante mi estancia predoctoral en la Facultad de Educación.

A Isabel, Agustina, Elena y Helenca, por permitirme entrar en sus aulas y revivir aquellos momentos que me enamoraron de la educación.

A mis niños y mis niñas de 5 años A y B y de 2º A y B, por enseñarme tanto que todavía quedan cosas de esta tesis por contar. En especial, a las clases de 2º A y 2º B, que me han ofrecido una nueva etapa maravillosa por descubrir.

Al equipo directivo del CEIP San Miguel: Javier, Marina, Carmen María, y sus especialistas, Mónica y María Dolores, claros ejemplos de la vocación por la educación.

A los trabajadores y trabajadoras de la Biblioteca Regional de Murcia, que atendieron mis peticiones con simpatía, rapidez y eficacia.

A Francisco Javier Ibáñez, sin cuya ayuda no se habría logrado realizar un análisis estadístico tan completo y detallado.

Sin embargo, los conocimientos y las habilidades no registran la capacidad de ayuda de las personas. Por ello, especialmente y sin menosprecio a las personas mencionadas, me gustaría dedicar esta tesis doctoral a las siguientes personas.

A mi madre, mi eterna estrella guía.

A mi padre, mi sol iluminador hasta en los momentos más oscuros.

A mi hermano, mi tesoro más preciado.

A mi Javi, mi persona favorita por y para siempre.

A mis abuelas Consuelo y Amelia: dos de los pilares que sustentan mi camino; a mi abuelo Joaquín, el tercer pilar, que sigue estando conmigo aunque ahora cuida la huerta desde el cielo. A mi abuelo Pepe, el cuarto pilar, que aparece constantemente en mi

pensamiento para recordarme que las personas y los principios van por encima de todo.
Y a mi Pepa, porque el amor no entiende de sangre.

A mis tíos y mis tías: Isa, Pili, Dori, Tito, Mari Carmen, Meli, Jose, Juan Luis, Paco, Leo, Joaqui, José Luis, Guillermo, Juli, Mingo y Juan; mis *babysitters* por gusto, grandes ejemplos por su esfuerzo incansable.

A mis primos y mis primas: Belén, Joaqui, Dani, Marta, José Luis, Paula, Ana, Juan, Sonia, Isa, Irene, José Domingo, Alba, Fiona y Paco; siempre dispuestos a recordarme porqué estoy hoy aquí.

A mis amigas Elena, Maje, Clara, Laura, Isa, Yasmín y Mayte; incansables oyentes de lo que ha supuesto este camino.

A mi Cuqui, mi Mía, mi Miki y mi Bella, que siempre estarán aunque no estén.

Y a mi tía Ana, porque siempre podrá coger lo que quiera de mi estuche.

A todos vosotros y vosotras,

GRACIAS.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I – MARCO TEÓRICO Y CURRICULAR.....	3
1.1. Marco teórico.....	3
1.1.1. Las ciencias sociales en el ámbito educativo.....	3
1.1.1.1. La enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil y Primaria.....	7
1.1.1.2. Recursos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.....	17
1.1.2. El pensamiento histórico en Educación Infantil y Primaria.....	27
1.1.2.1. El tiempo y los conceptos temporales en Educación Infantil y Primaria.....	35
1.1.2.2. Recursos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos temporales.....	43
1.1.3. Los cuentos y cómics en las aulas educativas.....	52
1.1.3.1. Los cuentos en la normativa de Educación Infantil y Primaria.....	61
1.1.3.2. Los cuentos y cómics como recursos educativos en Educación Infantil y Primaria.....	67
1.1.3.3. Programas de intervención educativa a partir de cuentos.....	71
1.2. Marco curricular.....	77
1.2.1. Las ciencias sociales en la normativa de Educación Infantil.....	77
1.2.2. Las ciencias sociales en la normativa de Educación Primaria.....	99
CAPÍTULO II – MARCO METODOLÓGICO.....	135
2.1. Preguntas y objetivos de investigación.....	135
2.2. Método.....	136
2.2.1. Diseño de investigación.....	136
2.2.2. Muestra y participantes.....	138

2.2.3. Instrumentos de recogida de información.....	145
2.2.4. Procedimiento.....	151
2.2.5. Análisis de la información.....	178
2.2.5.1. Análisis de datos cuantitativos.....	179
2.2.5.2. Análisis de datos cualitativos.....	180
2.3. Programa de intervención de Educación Infantil “¡Cómo pasa el tiempo!”	182
2.3.1. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación.....	182
2.3.2. Principios y orientaciones metodológicas.....	187
2.3.3. Recursos, agrupamientos y organización espacio-temporal.....	189
2.3.4. Actividades.....	191
2.3.5. Evaluación.....	218
2.3.6. Atención de la diversidad.....	228
2.4. Programa de intervención de Educación Primaria “¡Cómo pasa el tiempo!”	233
2.4.1. Objetivos, contenidos, competencias, criterios y estándares de evaluación.....	233
2.4.2. Principios y orientaciones metodológicas.....	237
2.4.3. Recursos, agrupamientos y organización espacio-temporal.....	239
2.4.4. Actividades.....	241
2.4.5. Evaluación.....	267
2.4.6. Atención de la diversidad.....	271
CAPÍTULO III – MARCO EMPÍRICO.....	275
3.1.Resultados.....	275
3.1.1. Resultados del primer objetivo.....	275
3.1.2. Resultados del segundo objetivo.....	316
3.2.Discusión.....	351
3.3. Conclusiones.....	357

3.4. Limitaciones, consecuencias e implicaciones educativas.....	364
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	367
REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....	450
ANEXOS.....	452

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama explicativo de los aspectos de ciencias sociales presentes en las leyes de Educación Infantil.....	98
Figura 2. Diagrama explicativo de los aspectos de ciencias sociales presentes en las leyes de Educación Primaria.....	134
Figura 3. Fases del diseño de investigación.....	137
Figura 4. Gráfico del porcentaje de alumnos de Educación Infantil según su género.....	142
Figura 5. Gráfico del porcentaje de alumnos de Educación Primaria según su género....	144
Figura 6. Red semántica completa de la parte III del cuestionario de validación del programa de Educación Infantil “¡Cómo pasa el tiempo!”	168
Figura 7. Fases seguidas en el análisis de la información cuantitativa.....	180
Figura 8. Componentes del análisis de datos cualitativo.....	181
Figura 9. Modelo de Educaciones Estructurales de la dimensión 1.....	281
Figura 10. Modelo de Educaciones Estructurales de la dimensión 2.....	283
Figura 11. Modelo de Educaciones Estructurales de la dimensión 3.....	285
Figura 12. Modelo de Educaciones Estructurales de la dimensión 4.....	287
Figura 13. Modelo de Educaciones Estructurales de la dimensión 5.....	289
Figura 14. Media de porcentajes de cada opción por ítems de la dimensión 1.....	291
Figura 15. Media de porcentajes de cada opción por ítems de la dimensión 2.....	294
Figura 16. Media de porcentajes de cada opción por ítems de la dimensión 3.....	297
Figura 17. Media de porcentajes de cada opción por ítems de la dimensión 4.....	302
Figura 18. Media de porcentajes de cada opción por ítems de la dimensión 5.....	303

Figura 19. Porcentaje de aparición de los contenidos en los libros analizados.....	315
Figura 20. Red semántica completa del Cuestionario Inicial sobre Conceptos Temporales (CICT) de las docentes de Educación Infantil.....	319
Figura 21. Red semántica completa del Cuestionario Inicial sobre Conceptos Temporales (CICT) de las docentes de Educación Primaria.....	320
Figura 22. Red semántica completa del torbellino de ideas previas del alumnado de la clase A de Educación Infantil.....	323
Figura 23. Red semántica del torbellino de ideas previas del alumnado de la clase B de Educación Infantil.....	324
Figura 24. Red semántica completa del torbellino de ideas previas del alumnado de la clase A de Educación Primaria.....	335
Figura 25. Red semántica completa del torbellino de ideas previas del alumnado de la clase B de Educación Primaria.....	336
Figura 26. Red semántica completa del Cuestionario de Autoevaluación Final del Programa (CAFP) de Educación Infantil.....	347
Figura 27. Red semántica completa del Cuestionario de Autoevaluación Final del Programa (CAFP) de Educación Primaria.....	350

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Nivel de comprensión temporal de los 3 a los 8 años</i>	39
Tabla 2. <i>Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de Ciencias Sociales del 1.º curso de Educación Primaria</i>	103
Tabla 3. <i>Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de Ciencias Sociales del 2.º curso de Educación Primaria</i>	106
Tabla 4. <i>Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de Valores sociales y cívicos del 1.º curso de Educación Primaria</i>	109
Tabla 5. <i>Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de Valores sociales y cívicos del 2.º curso de Educación Primaria</i>	114
Tabla 6. <i>Vinculación de contenidos e ítems de la lista de cotejo LACOSLI</i>	153

Tabla 7. <i>Listado de libros recomendados para niños de 0-8 años seleccionados para ser analizados con el instrumento LACOSLI</i>	159
Tabla 8. <i>Datos estadísticos de la validación del programa de Educación Infantil “¡Cómo pasa el tiempo!”</i>	164
Tabla 9. <i>Datos estadísticos de la validación del programa de Educación Primaria “¡Cómo pasa el tiempo!” – programa de intervención</i>	171
Tabla 10. <i>Datos estadísticos de la validación del programa de Educación Primaria “¡Cómo pasa el tiempo!” – instrumentos</i>	173
Tabla 11. <i>Temporalización de las sesiones del programa de Educación Infantil</i>	190
Tabla 12. <i>Criterios de evaluación secuenciados en indicadores del programa de Educación Infantil “¡Cómo pasa el tiempo!”</i>	218
Tabla 13. <i>Instrumento 1. Lista de cotejo de la sesión 1 – ideas previas</i>	221
Tabla 14. <i>Instrumento 2. Tabla de recogida de las ideas previas del alumnado</i>	221
Tabla 15. <i>Instrumento 3. Escala de observación cualitativa de todas las sesiones</i>	222
Tabla 16. <i>Instrumento 4. Lista de control de la sesión 2</i>	222
Tabla 17. <i>Instrumento 5. Lista de control de la sesión 2</i>	223
Tabla 18. <i>Instrumento 6. Lista de control de la sesión 3</i>	223
Tabla 19. <i>Instrumento 7. Escala de observación cualitativa de la sesión 3</i>	224
Tabla 20. <i>Instrumento 8. Lista de control de la sesión 4</i>	225
Tabla 21. <i>Instrumento 9. Lista de control de la sesión 5</i>	225
Tabla 22. <i>Instrumento 10. Lista de control de la sesión 6</i>	226
Tabla 23. <i>Instrumento 11. Lista de control de la sesión 7</i>	226
Tabla 24. <i>Instrumento 12. Lista de control de la sesión 8</i>	227
Tabla 25. <i>Instrumento 13. Escala de observación cualitativa grupal de la sesión 8</i>	227
Tabla 26. <i>Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables</i>	235
Tabla 27. <i>Competencias que se trabajan en el programa de intervención de Educación Primaria “¡Cómo pasa el tiempo!”</i>	236

Tabla 28. <i>Temporalización de las sesiones del programa de Educación Primaria</i>	241
Tabla 29. <i>Criterios y estándares de evaluación secuenciados en indicadores del programa de Educación Primaria “¡Cómo pasa el tiempo!”</i>	267
Tabla 30. <i>Datos estadísticos de la validación de la lista de cotejo LACOSLI</i>	275
Tabla 31. <i>Alfa de Cronbach de las dimensiones</i>	278
Tabla 32. <i>Omega de McDonald de las dimensiones</i>	278
Tabla 33. <i>P-valor de los ítems de la dimensión 1</i>	279
Tabla 34. <i>P-valor de los ítems de la dimensión 2</i>	282
Tabla 35. <i>P-valor de los ítems de la dimensión 3</i>	284
Tabla 36. <i>P-valor de los ítems de la dimensión 4</i>	286
Tabla 37. <i>P-valor de los ítems de la dimensión 5</i>	288
Tabla 38. <i>Media de porcentajes de cada opción por dimensión</i>	290
Tabla 39. <i>Evaluación del cumplimiento de las normas de comportamiento por parte del alumnado de Educación Infantil</i>	326
Tabla 40. <i>Evaluación del cumplimiento de las normas de comportamiento por parte del alumnado de Educación Primaria</i>	337

INTRODUCCIÓN

Actualmente es innegable la importancia de las ciencias sociales en Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria, especialmente en su contribución al desarrollo integral del alumnado. Entre los múltiples aspectos que integran estas disciplinas, el pensamiento histórico se ha posicionado como uno de los pilares fundamentales en los últimos años, dada su relevancia para fomentar la comprensión del pasado, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de una identidad cultural en las etapas iniciales de la educación. Para su enseñanza se utilizan diversos recursos pedagógicos que buscan adaptarse a las características y necesidades de estas edades tempranas. Sin embargo, a pesar de su eficacia y tradición, se observa una escasez de propuestas que exploren el desarrollo del pensamiento histórico a través de los cuentos, pese a que estos han demostrado ser herramientas didácticas sumamente valiosas en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde hace varias décadas, gracias a su capacidad para captar la atención, estimular la imaginación y facilitar la comprensión de conceptos abstractos.

Por este motivo, se investiga también el uso de los cuentos y cómics en el ámbito educativo, reconociéndolos como herramientas pedagógicas con un enorme potencial para fomentar el aprendizaje significativo. En particular, se centra la atención en las propuestas y programas educativos que utilizan las narraciones como recurso principal, explorando cómo estos formatos contribuyen a captar la atención, estimular la imaginación y facilitar la comprensión de conceptos complejos. Además, se analizan las características propias de los cuentos y los cómics, como su capacidad para transmitir valores, presentar conflictos de forma accesible y promover el desarrollo del pensamiento crítico.

Por ello, en esta Tesis se elabora, por un lado, un instrumento de análisis de libros para determinar qué contenidos del área de Ciencias Sociales se pueden trabajar con cuentos concretos en las etapas educativas de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria. Además, se analizan con dicho instrumento 91 cuentos y cómics para público recomendado de entre 0 y 8 años de entre los prestados con más frecuencia de la Biblioteca Regional de Murcia. Por otro lado, se diseñan, implementan y evalúan dos programas de intervención sobre conceptos temporales a través de cuentos en dos

aulas del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil y en dos aulas del segundo curso de Educación Primaria.

La presente Tesis se estructura en tres capítulos precedidos de un apartado que recoge las referencias bibliográficas y legislativas, así como los anexos de esta investigación.

El primer capítulo recoge el marco teórico y curricular de las ciencias sociales en el ámbito educativo, especialmente en las etapas de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria. Más concretamente, nos enfocamos en el trabajo del pensamiento histórico y los conceptos temporales, señalando además los recursos que se utilizan actualmente en su enseñanza. Por otro lado, abordamos el uso de cuentos y cómics en las aulas educativas, centrando la atención en las etapas educativas mencionadas y destacando su uso para la enseñanza de diversos contenidos entre los que resaltamos las ciencias sociales de forma general y el pensamiento histórico y los conceptos temporales de forma más específica.

El segundo capítulo incluye el marco metodológico junto a los dos programas elaborados para Educación Infantil y el segundo curso de Educación Primaria, cada uno con sus aspectos curriculares y metodológicos pertinentes además de las actividades y los instrumentos y procedimientos de evaluación. Se incluye, además, dentro de cada programa un apartado específico para la atención a la diversidad y las orientaciones y adaptaciones necesarias para los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

El tercer capítulo presenta el marco empírico de esta investigación, que recoge a su vez los resultados y conclusiones obtenidas en este estudio, junto a la discusión y las limitaciones, consecuencias e implicaciones educativas de la misma.

En palabras de Marc Bloch, *“la historia no es el simple relato del pasado, sino la brújula que guía nuestra comprensión del presente y nos orienta hacia el futuro”*.

CAPÍTULO I – MARCO TEÓRICO Y CURRICULAR

1.1. MARCO TEÓRICO

1.1.1. Las ciencias sociales en el ámbito educativo

Para comprender las razones que justifican la importancia de la temática elegida se debe comenzar por definir qué se entiende en esta investigación por “ciencias sociales”. Teniendo en cuenta que no existe una definición unánime del concepto de ciencias sociales y, por tanto, hay una gran diversidad de definiciones para este término (Caldero y González-Moro, 1993; de la Cruz, 2020; Herrera, 2018; Mayordomo, 2021; Romeu, 2019), destacaremos tres que serán el punto de partida de esta investigación. Para Sobejano las ciencias sociales abordan “el estudio de los hombres en sociedad a través de la evolución en el tiempo y en el espacio y su producto es lo que llamamos cultura” (2002, p. 121). Según San Miguel, las ciencias sociales son “todas aquellas disciplinas que estudian, analizan e investigan al grupo social, sus relaciones internas y con otros grupos sociales y respecto al Medio Natural; su comportamiento y su influencia sobre el Medio Natural” (2014, p. 6). Mulgan añade que las ciencias sociales “observan, pero también influyen en la acción, y después aprenden de esas acciones” (2020, p. 86).

Tomando en consideración estas definiciones, mencionaremos los principales impedimentos que han llevado a un tratamiento exiguo de las ciencias sociales en las edades más tempranas (Caiceo, 2018; Cuenca, 2008; González-Milea y García, 2021; Moreno-Vera *et al.*, 2022), que son las que nos atañen en la presente Tesis. Un primer problema es “el fuerte arraigo de un gran número de rutinas y tradiciones escolares que existen y que condicionan la práctica diaria de esta disciplina e impiden la acción de la innovación educativa” (Bel, 2017, p. 341). Las ciencias sociales no se pueden enseñar de forma significativa al alumnado de Educación Infantil y Primaria utilizando métodos y recursos tradicionales que no permitan introducir en el aula actividades de carácter innovador. En segundo lugar, encontramos una “amplia extensión de los planteamientos clásicos que han guiado la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, los cuales consideran que los contenidos históricos son inapropiados para niños de corta edad” (Bel, 2017, p. 341), entendiendo por “corta edad” las edades de los alumnos de Educación Infantil y de los primeros cursos de Educación Primaria (Miralles y Rodríguez, 2015). Piaget e Inhelder (2015) consideraban que estos alumnos no estaban preparados madurativamente para trabajar determinados aspectos vinculados con las ciencias

sociales, como pueden ser contenidos geográficos (Jerez y Morales, 2021). Así, según señalan X. Hernández (2002) y Varela y Ferro (2000), muchos docentes señalaban que no se podían enseñar contenidos de ciencias sociales a este alumnado, por lo que acababan optando por realizar actividades de carácter pasivo y no significativo que llevaban a una no-comprensión de los contenidos, que, en el mejor de los casos, se memorizaban sin sentido o se aprendían a corto plazo. Hoy en día el uso de estas actividades perdura entre algunos docentes aun cuando se ha demostrado que esto no es así, puesto que a finales del siglo XIX y principios del siglo XX surgieron diversas investigaciones que concluían que el alumnado de 4 a 7 años ya es capaz de aprender contenidos relacionados con las ciencias sociales. Entre estas investigaciones podemos destacar las realizadas por Calvani (1986) y Cooper (2002), que demostraron que los niños a partir de los cinco años pueden tener una idea de la duración del tiempo y un cierto sentido de la historia (Ortega-Sánchez, 2022). X. Hernández insiste en que las ciencias sociales “pueden introducirse a cualquier edad, siempre que se adopten los instrumentos necesarios para hacerlo” (2002, p. 42). Otras investigaciones pusieron en duda “la incapacidad que, según Piaget y sus colaboradores, tenían los niños para la comprensión del tiempo e incluso la dimensión temporal de una narración” (Almagro, Baeza, Méndez *et al.*, 2006, p. 89). Investigaciones con argumentos similares son las de Almagro, Baeza, Pérez *et al.* (2006), Cuenca (2008), de la Hoz y Hard (2022) y Miralles y Molina (2011).

En la actualidad se considera no solo pertinente la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria, sino “inexcusable para iniciar una progresión satisfactoria que mejore resultados en las etapas posteriores” (Millán, 2021, p. 3).

Miralles y Rivero (2012, citados en Sánchez-Manzanera, 2018) indican que la enseñanza de las ciencias sociales se relaciona con las tres áreas del currículo español del segundo ciclo de Educación Infantil: *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, *Conocimiento del entorno* y *Lenguajes: comunicación y representación*. En el caso de Educación Primaria, se vincula con las áreas de *Ciencias Sociales* y *Valores sociales y cívicos* (aunque esta última solo se imparte a los alumnos que no escogen la asignatura de *Religión católica*). Por tanto, las ciencias sociales aportan al alumnado una gran cantidad de contenidos espaciales, temporales, históricos, geográficos y aquellos relacionados con la sociedad, la cultura y los grupos de pertenencia. Su presencia en los currículos educativos oficiales confirma la necesidad de empezar a enseñar todos estos contenidos

desde edades tempranas, especialmente aquellos que son más abstractos y que requieren de un aprendizaje a más largo plazo (Gómez, Sánchez-Manzanera y Miralles, 2018). Sin embargo, esto no siempre ha sido así. En una investigación de Cuenca (2008, citado por Miralles y Molina, 2011), este afirmaba que solo unos años atrás, en la etapa de Educación Infantil la didáctica de las ciencias sociales tenía una presencia curricular muy reducida y anecdótica. Esto era especialmente evidente en comparación con otros contenidos considerados como más importantes en estos niveles, como los relacionados con el lenguaje, la comunicación, la expresión y las matemáticas, pese a que está demostrado que las ciencias sociales están presentes de manera transversal en el resto de áreas de estas etapas educativas (Jara, 2020; Ojeda-de-López, 2021).

Las aportaciones de Cuenca (2008) y Trepát (2011) sostienen que el problema fundamental de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en estas etapas educativas se encuentra en la selección de los contenidos y en el tratamiento que se hace de los mismos, más que en la edad del alumnado. En otras palabras, se puede enseñar ciencias sociales a alumnos y alumnas de corta edad siempre y cuando se utilice una metodología y recursos adecuados y los contenidos estén adaptados a la edad y características del alumnado (Casanova *et al.*, 2018; Cuenca y Pérez, 2021). La situación inversa es la que ha estado ocurriendo tiempo atrás en las aulas con contenidos de ciencias sociales, como los conceptos temporales: los docentes no planteaban la enseñanza de los mismos porque consideraban que el alumnado no tenía la capacidad suficiente para aprender conceptos tan abstractos como el *pasado*, el *presente* o el *futuro*, y si llegaban a trabajarlos en las aulas, se limitaban a un mero intento de enseñanza de conceptos “más sencillos”, como pueden ser los conceptos inmediatamente *antes* e inmediatamente *después*. Por ello, se considera que uno de los problemas más importantes dentro de las ciencias sociales es la falta de formación por parte del profesorado a nivel de una mayor amplitud de metodología y de una disponibilidad mayor de recursos. Precisamente por este déficit en la formación del profesorado, los docentes se basaban mucho, y aún se siguen basando, en fichas y recursos impresos de editoriales para la enseñanza de las ciencias sociales (Bel y Colomer, 2018; Colomer *et al.*, 2018; Martínez, 2016; Morote, 2020; Pagès, 2009; Parcerisa, 2001; San Pedro y López, 2017; R. Sánchez, 2017; Valls, 2019).

Por otra parte, se encuentra el déficit de los recursos especializados para enseñar ciencias sociales en las aulas, lo que lleva a muchos docentes a plantearse elaborar dichos

materiales y la mayoría, por falta de tiempo, no lo hace, volviendo a utilizar los materiales convencionales. Nos encontramos entonces, de nuevo, con la problemática de la escasez de recursos y con la prevalencia en las aulas de metodologías tradicionales con actividades de aplicación principalmente.

Por otro lado, está la problemática de los factores externos, que imposibilitan en alto grado la enseñanza de los contenidos pertinentes a muchos docentes. Aquí solo haremos mención del currículo, que no limita a los profesores a la enseñanza de los contenidos que se encuentran recogidos en el mismo, pero al estar recogidos tal cantidad de contenidos, se hace casi imposible abordarlos todos con la amplitud que se querría en función de la importancia que le damos a cada uno en vinculación con las necesidades y características de nuestro alumnado.

Diferentes investigaciones estudian las dificultades que los docentes afrontan en la actualidad en torno a la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil y Primaria (Cabeza, 2018; J. L. Fernández, 2021; Ortega y Bravo, 2019; Puig *et al.*, 2019; Valdés, 2015). Aun así, encontramos a la par la escasa preocupación de las investigaciones por la etapa infantil (D. García, 2021). En la última década, sin embargo, a causa de la formación universitaria y permanente, se ha planteado la renovación de la enseñanza de las ciencias sociales en el ámbito educativo, desarrollando diferentes planteamientos que ayudan a esta área a adaptarse a los nuevos tiempos (Aerila *et al.*, 2016; Canet *et al.*, 2018; Dombek *et al.*, 2017; Harimbo *et al.*, 2017; Ibagón, 2023; M. I. Martínez *et al.*, 2016; Motegi, 2019; Mur y Rivero, 2013; Olmos, 2017; Pérez-Guilarte y García-Morís, 2024; Ruiz-Morales y Pliego, 2016; J. Sevilla, 2014; Trigueros, 2019; Vojtekova *et al.*, 2019).

Pese a ello, estudios como el de Gómez, López y Rodríguez (2019) señalan que las investigaciones centradas en la innovación de las ciencias sociales en las últimas décadas son menos frecuentes en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, centrándose la mayoría en la formación del profesorado (Castro-Fernández *et al.*, 2020; Contreras y Guerrero, 2023; Feliu y Jiménez, 2014; D. García, 2021; Gómez-Carrasco *et al.*, 2019, 2020; L. Hernández, 2013, 2014b; Hernández y Pagès, 2014; Llonch *et al.*, 2022; López y Felices, 2023; Luna, 2014; Miralles, Sánchez y Vivas, 2018; Morales y Santana, 2019; Moreno-Vera, 2018; Moreno-Vera *et al.*, 2020; Morote y Gómez, 2024; Navarro, 2018; Ortega, 2017; Pérez-Guilarte, 2022; de Pro *et al.*, 2022; Rivero y Pelegrín, 2019; L. D. Sánchez, 2020; Santisteban, 2005; Suárez, 2022).

1.1.1.1. La enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil y Primaria

A continuación, nos centraremos en la situación actual de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

El primer paso para lograr una enseñanza de calidad de las ciencias sociales es, indudablemente, la formación del profesorado. No obstante, encontramos pocas investigaciones que analizan las representaciones de la didáctica de las ciencias sociales en la formación de futuros maestros y maestras de Educación Infantil (Castro-Fernández *et al.*, 2020; Contreras y Guerrero, 2023; Feliu y Jiménez, 2014; D. García, 2021; L. Hernández, 2013, 2014b; Hernández y Pagès, 2014; Miralles, Sánchez y Vivas, 2018; Morales y Santana, 2019; Moreno-Vera *et al.*, 2020; Rivero y Pelegrín, 2019; Suárez, 2022), aunque en la etapa de Educación Primaria encontramos más (Castro-Fernández *et al.*, 2020; Gómez y Núñez, 2006; Gómez-Carrasco *et al.*, 2019, 2020; Llonch *et al.*, 2022; López y Felices, 2023; Luna, 2014; Moreno-Vera, 2018; Miralles, Sánchez y Vivas, 2018; Moreno-Vera *et al.*, 2020; Morote *et al.*, 2023; Morote y Gómez, 2024; Ortega, 2017; Pagès, 1996; Pérez-Guilarte, 2022; Ponsoda, Pinto *et al.*, 2023; de Pro *et al.*, 2022; Santisteban, 2005). Estas investigaciones deberían realizarse a mayor escala y de forma más frecuente con el objetivo de mejorar el conocimiento del futuro profesorado respecto a todo lo vinculado con las ciencias sociales y las nuevas demandas de la sociedad y, a partir de ahí, mejorar las posibles deficiencias y dificultades encontradas.

Partiendo de la extendida creencia de que los alumnos solo pueden entender lo que está directamente relacionado con su entorno inmediato (Casanova y Casanova, 2011), es comprensible que el currículo de Educación Infantil en ciencias sociales se enfocara principalmente en introducir a los alumnos a la vida en su sociedad más cercana (Miralles y Molina, 2011). En los primeros años de vida, los niños son incapaces de realizar nada por sí mismos y dependen en gran parte de los adultos, por lo que podríamos decir que los aspectos sociales acompañan al niño desde su nacimiento, cuando las primeras relaciones afectivas fomentan e inculcan valores de respeto e igualdad que permanecerán en el futuro, de ahí la importancia que adquiere su trabajo adecuado en los primeros niveles de la educación formal (A. M. Aranda, 2003; Westerveld y Villaescusa, 2013).

Sin embargo, encontramos diversas investigaciones de la última década que señalan la gran necesidad de que otros aspectos de las ciencias sociales, como la historia y la geografía, deban estar presentes en Educación Infantil y Educación Primaria (Arias y Egea, 2022; Abril, 2014; Berrozpe, 2014; Calderón y Arias, 2017; Casanova *et al.*, 2018; Espinosa y Gregorio, 2018; Evaristo *et al.*, 2016; Fernández-Laso y Amores, 2019; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Holt, 2018; Llonch *et al.*, 2022; M. I. Martínez *et al.*, 2016; J. R. Moreno, 2016; Moreno *et al.*, 2015; Palomero y Bernal, 2022; Ponsoda, Díez y Gómez, 2018; Tristán, 2016; Vivas, 2020a). Otros argumentos que apoyan la importancia de enseñar contenidos de ciencias sociales en Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria son:

- Les facilita la estructuración de su pensamiento, la asimilación de las secuencias temporales y el desarrollo gradual de una mayor autonomía con respecto a los adultos (Arizaga, 2002).
- Despierta el interés de los alumnos y alumnas por el conocimiento de la vida cotidiana (Westerveld y Villaescusa, 2013).
- Cubre la necesidad de adaptarse a las nuevas exigencias de la situación social actual del país de pertenencia (Puga, 2009).
- Se facilita el descubrimiento de los diversos contextos que constituyen el entorno infantil y el mundo que los rodea, acercándolos al conocimiento de ciertos rasgos culturales, tanto propios como ajenos, y despertando su interés por los mismos al tiempo que les ayuda a superar el rechazo por lo desconocido (Cantizani y España, 2018).
- Facilita su inserción de un modo participativo en el entorno social, fomentando las relaciones con los demás de manera cada vez más equilibrada e interiorizando gradualmente las pautas de comportamiento social (Westerveld y Villaescusa, 2013).
- Promueve el trabajo colaborativo y favorece un aprendizaje activo (Ube-Ronquillo, 2024).

Todo ello, además, inicia el desarrollo de la competencia social, lo que resulta beneficioso para la evolución de esta en etapas posteriores (Agüera, 2014; Domínguez, 2015; Santisteban, 2010).

Mencionadas ya diversas investigaciones que señalan la necesidad de trabajar las ciencias sociales en Educación Infantil y Primaria, así como algunos de los argumentos

que lo justifican, pasaremos a hablar sobre qué contenidos de las mismas se trabajan en estas etapas educativas. Dentro del currículo de estas, que analizaremos más adelante (apartados *1.2.1. Las ciencias sociales en la normativa de Educación Infantil* y *1.2.2. Las ciencias sociales en la normativa de Educación Primaria*), podemos encontrar todos los contenidos vinculados con su aprendizaje. Así, en este apartado, haremos referencia a los más relevantes en función de la importancia que se les otorga a nivel legislativo y de las aportaciones de diferentes autores que se irán mencionando junto a los mismos.

Indudablemente uno de los contenidos más importantes para el alumnado, por su edad y características, son los grupos sociales: familia, escuela y entorno social.

La familia es el primer agente educativo y socializador del niño, de ahí la importancia de abordar su trabajo en el aula educativa (Alfageme, Miralles y Molina, 2009; Y. López, 2003; S. Molina, 2011). Resulta complicado romper con los estereotipos de “familia tradicional” (Domblás y Suberviola, 2023; Peinado, 2022; Suberviola, 2023) en las actividades comúnmente asociadas al trabajo de los miembros de la familia, aunque cada vez más encontramos innovaciones para su abordaje en el aula. De igual forma, se debe evitar la incorporación de estereotipos de género al presentar los roles de los diferentes miembros de la familia, ya que el aprendizaje de esta puede convertirse en una representación del mundo exterior y, por tanto, condicionar su visión de este. Para trabajar la familia de forma dinámica y significativa se pueden realizar actividades como la elaboración de un vídeo por parte del alumnado contando la historia y origen de sus familias o de una presentación hablando brevemente de cada miembro. De igual forma, la creación de murales o árboles genealógicos (S. Molina, 2011) permite realizar de forma significativa un acercamiento a los miembros de la familia del alumnado, analizando posteriormente dichos murales en asamblea (mencionando sus miembros, actividades que hacen con ellos, lo que les gusta de ellos, etc.) (Miralles y Molina, 2011). También, se pueden plantear propuestas para trabajar los diferentes tipos de familias o invitar a algún familiar para que explique aspectos vinculados con oficios o cualquier otra temática relevante para el aula. Sin embargo, también encontramos actividades tradicionales que cumplen su función de acercamiento a la enseñanza del concepto de familia, como puede ser la muy frecuente creación en las aulas de Educación Infantil de una zona llamada “casita” con departamentos y objetos específicos que se pueden encontrar en una casa.

La escuela es el segundo ámbito de socialización del niño y en ella se trabajan aspectos relacionados con la educación en valores y las normas de comportamiento en la

sociedad (A. M. Aranda, 2003). Gracias al contacto que establecen en la escuela, tanto entre iguales y como con el adulto, los niños van incorporando gradualmente elementos de la cultura, a la vez que desarrollan su autonomía y caminan hacia una mayor independencia. Algunas actividades que podemos realizar para trabajar específicamente el colegio pueden ser conocer la historia de la escuela, de dónde viene su nombre, el personal que trabaja en ella, roles que se establecen, exploración de las diferentes zonas del centro, normas de convivencia, etc. (Miralles y Molina, 2011). La realización de yincanas u otras actividades en las diferentes zonas del colegio puede ayudar a que el alumnado conozca el centro al tiempo que va creando un sentimiento de pertenencia al grupo social que conforman los miembros de la escuela (profesorado, alumnado, personal no docente, etc.). Investigaciones como la de Díez y Lería (2003) realizan propuestas para que el alumnado trabaje su propio centro.

Por último, dentro de los grupos sociales, haremos mención del entorno social, que entendemos como el entorno rural y urbano, así como las personas que encontramos en los diferentes ámbitos sociales y las normas de comportamiento que debemos cumplir en ellos (Miralles y Molina, 2011). Más concretamente, hablamos de tipos de paisajes, el barrio, el pueblo o localidad, edificios de la ciudad, patrimonio histórico-artístico, espacios públicos (biblioteca, teatro, cine, ayuntamiento, etc.), entre otros (A. M. Aranda, 2003). Como indican Miralles y Molina (2011), el conocimiento de los paisajes y entornos naturales, incluidos los espacios protegidos, puede ser una herramienta para fomentar la conciencia ambiental en los alumnos, despertando en ellos una mayor sensibilidad hacia la conservación del medio ambiente. El trabajo del barrio, el pueblo o del patrimonio artístico ofrece a al alumnado la oportunidad de interactuar con sectores sociales y espacios con los que no necesariamente tiene contacto en su día a día, como personas mayores, personas con diversidad funcional o profesionales de diferentes áreas, facilitando el desarrollo de actitudes de respeto y aprecio a manifestaciones culturales o sociales que les resulten novedosas. Igualmente, estos espacios, junto a los edificios de la ciudad y los espacios públicos, se convierten en lugares aprovechables para realizar observaciones de diferentes eventos, así como en nuevos escenarios donde enseñarles a desarrollar pautas de comportamiento social (Miralles y Molina, 2011). Todo ello podemos abordarlo mediante diferentes actividades como trabajar los oficios o profesiones (tanto actuales como de otra época), investigar el barrio, realizar exposiciones sobre las temáticas trabajadas, visualizar vídeos que presentan problemáticas sobre las

cuáles se hace necesario reflexionar, escuchar historias o narraciones de profesores o familiares del alumnado y realizar proyectos de investigación sobre personajes relevantes del entorno o sobre su entorno más cercano (Calderón, 2018; J. Fernández, 2017; García y Miralles, 2009; Marcos y Calderón, 2018; M. R. Martínez *et al.*, 2002; Ruiz-Morales y Pliego, 2016; Vivas; 2020d). Mención especial merecen las visitas de personal ajeno al centro o las salidas escolares a diferentes lugares, que ofrecen al alumnado experiencias únicas de aprendizaje (Vilarrasa, 2003), destacando en este apartado las salidas a edificios característicos de la localidad (ayuntamiento, teatro, cine, museos, etc.) y las visitas de personas que puedan realizar presentaciones sobre temáticas que se estén trabajando en el aula (oficios, familia, conocimiento específico del tema, etc.). En un nivel menos común, pero más frecuente día a día encontramos la elaboración por parte del alumnado de cómics, periódicos o blogs (López-Prados y Sáez-de-Adana, 2023; Ruge *et al.*, 2024; da Silva, 2020).

Otro contenido fundamental dentro de las ciencias sociales es la cultura, a la que, como veremos más adelante, se hace referencia explícitamente en los objetivos de etapa tanto de la Educación Infantil como de la Educación Primaria. La finalidad de su trabajo en estas etapas es mostrar al alumnado cuáles son las señas de identidad propias de su cultura, lo cual se realiza principalmente a través de manifestaciones culturales cercanas y habituales (Miralles y Molina, 2011). En este sentido, un recurso muy utilizado en el ámbito educativo, especialmente en las etapas educativas mencionadas, es la celebración de festividades y eventos populares, algunas de las cuales incluso son obligatorias hoy en día en los centros educativos, como el Día de la Constitución. Sin embargo, para trabajar la cultura encontramos diferentes actividades que resultan muy útiles, como las salidas a museos (Gil, 2018; Odriozola *et al.*, 2022) y otros elementos patrimoniales; la dramatización de escenas de la historia antigua; el trabajo de las características de la localidad o país (gastronomía, himno, bandera, vestimenta, escudo, etc.); o el trabajo de la literatura (cuentos, poesías, refranes, trabalenguas, etc.) vinculado con aspectos culturales. Igualmente destacamos la realización de proyectos o unidades didácticas vinculadas con personajes históricos relevantes, como escritores, músicos, pintores, o incluso con estilos artísticos concretos, como el modernismo o cubismo. A modo de ejemplo destacamos algunos proyectos para trabajar en Educación Infantil y Primaria pintores como Picasso (Gutiérrez, 2005), Dalí (García y Miralles, 2009), Van Gogh (Vivas, 2020d) o Velázquez (Delgado *et al.*, 2007).

Debido a la globalización, que ha traído consigo una sociedad multicultural, resulta imprescindible trabajar no solo la cultura propia, sino también otras, por lo que la celebración de festividades de otras culturas ya está a la orden del día (*Halloween, Saint Patricks*, etc.). Resulta interesante también la realización de talleres de gastronomía interculturales y la investigación y trabajo de otras culturas, tanto actuales como antiguas (Alonso, 2014; Corral y Miralles, 2015; Calderón, 2018; Moreno y Gallego, 2013; Vicent y Platas, 2018). En este sentido, destacamos investigaciones como la de Vivas (2020b) o la de Rodríguez-García *et al.* (2019), quiénes diseñan e implementan una serie de actividades para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil.

Otros contenidos cruciales son la historia y el tiempo. Estos han ido de la mano a lo largo de los años (Arias y Egea, 2022), ya que el trabajo del tiempo resulta necesario para lograr un adecuado aprendizaje de la historia. Hablaremos más detalladamente de ellos en los apartados *1.1.2. El pensamiento histórico en Educación Infantil y Primaria* y *1.1.2.1. Los conceptos temporales en Educación Infantil y Primaria*.

Sin embargo, es necesario remarcar en este apartado que el trabajo de la historia es fundamental para el desarrollo de la identidad y la formación de un sentimiento de pertenencia al grupo, así como para la construcción de ciudadanos responsables e informados que adquieren un pensamiento crítico que les permite analizar e interpretar todo desde diferentes perspectivas (Espinosa y Gregorio, 2018). Además, resulta esencial para conectar el presente con el pasado y tomar consciencia de su importancia. Algunas actividades para abordar la enseñanza de la historia son la ordenación cronológica de objetos o fotografías según su antigüedad, la identificación de cambios y continuidades en dibujos de paisajes, el establecimiento de sucesiones estacionales a partir de la ropa, la exposición de aspectos de la vida del alumnado en asamblea, el trabajo con fotografías antiguas y actuales del alumnado, la construcción de sencillas líneas del tiempo o la creación en el aula de un rincón histórico (cueva, castillo, etc.) (Miralles y Molina, 2011). La tradicional lectura de relatos sobre la historia antigua de España o de otras culturas, así como su trabajo (costumbres, vestimenta, estilo de vida, inventos, etc.) resulta muy útil para despertar el interés del alumnado por la temática.

Lo mismo ocurre con el espacio y la geografía: están estrechamente vinculados en el ámbito educativo. En el caso de la geografía, aunque está más enfocada como disciplina en los últimos cursos de la Educación Primaria, es un contenido primordial tanto en los primeros cursos de esta etapa como en Educación Infantil. Así, encontramos

investigaciones recientes que demuestran la necesidad de trabajar aspectos vinculados con la geografía y el espacio tanto en Educación infantil (Arias y Egea, 2022; J. Fernández, 2017; Gallego y Gallego, 2016; Gallego *et al.*, 2023; Inarejos, 2018; Holt, 2018; Moreno y Gallego, 2013; Ruiz-Morales y Pliego, 2016) como en Educación Primaria (Arias y Egea, 2022; Cacheiro, 2021; Casado y Castro, 2017; Gallego *et al.*, 2023; González y Arias, 2022; Hermi y Solange, 2013; Morote y Membrado, 2021; Pérez-Schmid *et al.*, 2023; Jerez y Morales, 2021; Robles, 2022; Pérez y Cervera, 2022; Román, 2022; Sánchez *et al.*, 2023; Villahermosa *et al.*, 2021).

En lo referente al espacio, además del espacio objetivo, es necesario trabajar el espacio geográfico (para el aprendizaje de la geografía), pero también el espacio subjetivo, ya que este será fundamental para el aprendizaje posterior de otros tipos de espacios. Hoy en día el espacio no se limita a aquel más cercano geográficamente al alumnado. Es por ello que cada vez más se propone que la construcción de este se realice partiendo no de lo más cercano al alumno sino de lo más sencillo (Rivero y Gil, 2011). Algunas actividades para su abordaje en el aula son la organización espacial de la clase, el trabajo del plano del colegio, la identificación de diferentes tipos de paisajes en imágenes o cortos (Alcántara y López-Fernández, 2021) y la lectura de cuentos o el visionado de vídeos para identificar estereotipos en función del país o zona de procedencia (Arias y Egea, 2022). La realización de búsquedas del tesoro, tanto en el centro como fuera de este, siguiendo un mapa (Rivero y Gil, 2011; Villahermosa *et al.*, 2021) permiten el desarrollo simultáneo de diferentes habilidades espaciales, logrando un aprendizaje significativo a la vez que se divierten.

Muy vinculado con los espacios y la geografía está el medio ambiente, cuya importancia en la actualidad encontramos en aspectos tan relevantes como su inclusión en varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030: 7. *Energía asequible y no contaminante*, 11. *Ciudades y comunidades sostenibles*, 12. *Producción y consumo responsables*, 15. *Vida de ecosistemas terrestres* y sobre todo 13. *Acción por el clima*. Algunas actividades para el trabajo del medio ambiente en las aulas educativas son la creación de patrullas ecológicas que realicen el reciclado de diferentes materiales, las yincanas medio ambientales, la visita a una planta de reciclado, la salida a playas y ríos para crear conciencia de la importancia de su cuidado y la lectura de cuentos vinculados con la protección de bosques y ríos, entre otros. La celebración de efemérides como el Día Mundial del Medio Ambiente o el Día Mundial del Agua acrecentará la

concienciación del alumnado sobre su importancia. El trabajo del agua y su necesidad de ahorro es abordado desde hace varios años en las aulas educativas, enseñando a los alumnos a enjabonarse las manos con el grifo cerrado y a pulsar el botón adecuado de la cisterna en función de la necesidad concreta, entre otros aspectos. Por otra parte, en todos los centros educativos de España es necesaria la realización anual de simulacros de terremotos e incendios, entre otros, para que alumnado y profesorado sepan actuar en caso de que ocurran estas catástrofes medioambientales. Diversas son las investigaciones que abordan la enseñanza del medio ambiente tanto para la etapa de Educación Infantil (Cortés y García-Morís, 2014; Guevara *et al.*, 2021; León y Aparicio, 2022; B. Morales *et al.*, 2021; Parra y Gómez, 2021; Rojano y Jiménez, 2017; Souto-Seijo *et al.*, 2017) como para la etapa de Educación Primaria (Alcántara y López-Fernández, 2021; Afkar *et al.*, 2019; González-Andrío y Palomero-Ilardia, 2021; Guerra *et al.*, 2020; Martínez-Collado y López-Centeno, 2023; O. Morales *et al.*, 2023; Jerez *et al.*, 2023; Parra y Gómez, 2021; R. Rodríguez *et al.*, 2020; Rodríguez-Miranda *et al.*, 2022; L. D. Sánchez, 2020).

Otros de los contenidos fundamentales son la ciudadanía y los valores. Uno de los grandes objetivos de la Educación Infantil y Primaria es el desarrollo integral del alumnado y su construcción como ciudadano crítico y democrático, que participe activamente en la sociedad desde una perspectiva empática y pacífica. Los valores, por su parte, son esenciales para dicho desarrollo integral y ayudan a los más pequeños a formar una base ética y emocional que guiarán sus decisiones, comportamientos y relaciones en el futuro. Su abordaje en el aula se puede llevar a cabo mediante el trabajo de cuentos de valores y su posterior análisis, dinámicas de empatía mediante el *roleplaying*, la visualización de Cortos como *Cuerdas* o *Pájaros*, la visita a residencias de la tercera edad y la realización de juegos con las personas mayores o el desarrollo de proyectos de servicio comunitario, entre otros. Encontramos diferentes investigaciones que abordan el estudio de aspectos vinculados con la ciudadanía y los valores tanto en Educación Infantil (Chaparro, 2016; Du Preez & Niekerk, 2018; Guerrero, 2024; Monleón, 2022; Muro y Pérez-Martín, 2021; Peinado, 2022; Poveda, 2021; J. Sevilla, 2014; Vivas, 2022a), como en Educación Primaria (Arís *et al.*, 2024; Ferrer-Trenor y Valencia-Peris, 2024; Gallardo *et al.*, 2021; González *et al.*, 2023; Luna, 2020; Martín y Renés, 2021; Montaner y Fernández, 2023; Vivas, 2022a; Zaruelo y Suárez, 2024).

Es necesario destacar que la irrupción en la actividad investigadora producida por la pandemia causada por la COVID-19 originó un descenso drástico de implementaciones de programas en centros educativos, ya que no se permitió durante varios meses la entrada de personal ajeno a los centros, incluyendo personal investigador. Una vez terminada la pandemia, se tardó varios meses en volver a la normalidad en los centros educativos, por lo que encontramos muy pocas investigaciones sobre el diseño, implementación y evaluación de propuestas en las aulas educativas durante los años 2020 y 2021.

Todos estos contenidos se presentan al alumnado utilizando diferentes métodos para su enseñanza, encontrando un auge actualmente en las aulas de la metodología de aprendizaje basado en proyectos, basado en problemas o basado en la indagación y el estudio de casos, aun habiendo prevalencia de unos frente a otros dependiendo de la etapa educativa (por ejemplo, en Educación Infantil encontramos con mayor frecuencia proyectos para trabajar ciencias sociales que estudios de caso). Aunque este último método es más propio de las ciencias naturales (Padilla *et al.*, 2023; Romero-Ariza, 2017; Ruiz-Morales, 2018) encontramos investigaciones que abogan por su incorporación más frecuente para el trabajo de las ciencias sociales. Gesto y Armas (2018) realizan una investigación sobre los proyectos elaborados para trabajar aspectos vinculados con las ciencias sociales en Educación Infantil entre los años 2000 y 2016, resultando un total de 30 que responden a la metodología de trabajo por proyectos.

En las últimas décadas han surgido diferentes investigaciones que analizan la importancia de las ciencias sociales en las etapas educativas más bajas (como es el caso de la Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria) y de qué manera proceder en su enseñanza adaptándola a los nuevos cambios sociales (Alfageme, Miralles y Molina, 2009; Cooper, 2015; García y Casillas, 2011; Kemple, 2017; Palomero y Bernal, 2022; Tosar, 2018; Vidal y Villamor, 2022). Un estudio realizado por Gómez y López (2020) encontró que en el período comprendido entre 2007 y 2017 las publicaciones en España sobre didáctica de las ciencias sociales aumentaron de manera importante, multiplicando por cinco la producción científica sobre la temática señalada en las 34 revistas analizadas.

Seguidamente destacaremos algunos programas de intervención elaborados para el trabajo de las ciencias sociales en estas etapas educativas, centrándonos en aquellos publicados en la última década. Así, Dombek *et al.* (2017) diseñan e implementan un programa para mejorar la construcción de conocimientos de ciencias sociales con niños

de Educación Infantil y de los primeros cursos de Educación Primaria. En esa misma línea, Corral *et al.* (2015) elaboran un programa para trabajar aspectos de ciencias sociales con resultados muy positivos. Encontramos igualmente, de forma general, investigaciones sobre la enseñanza de contenidos geográficos y sociales (Canet *et al.*, 2018; Gallego y Gallego, 2016; Rojo *et al.*, 2024; Westerveld y Villaescusa; 2013) tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria. Destacamos la investigación de D. J. Fernández (2018) y Villahermosa *et al.* (2021) donde se plantean unos itinerarios por ciudades de España con el objetivo de trabajar en Educación Infantil y Primaria mediante ellos la geografía, el patrimonio, el arte, el medio natural, la sociedad, etc. Calderón (2018) elabora un proyecto para trabajar la Málaga romana en Educación Infantil, mientras que M. I. Martínez *et al.* (2016) diseñan e implementan una propuesta para trabajar el entorno más cercano, Murcia en este caso, con alumnos de 5 años. Para esa misma edad, Vivas (2018) propone un proyecto que aborda el aprendizaje de la cultura india mediante el cuento de *Pocahontas*. Motegi (2019) y Ruiz-Morales y Pliego (2016) elaboran e implementan proyectos para trabajar la cultura e historia del pueblo de pertenencia con sus alumnos de Educación Infantil. Para esa misma etapa, Leguina y Calderón (2022) elaboran un proyecto piloto para trabajar el conocimiento histórico.

La mayoría de programas de intervención sobre ciencias sociales en Educación Primaria se centran en los cursos más altos, dejando al primer ciclo con muy pocas investigaciones. En este sentido, destacamos la propuesta de M. R. Martínez *et al.* (2002) para el estudio del barrio en el primer ciclo de Educación Primaria y la de Vivas (2022b) para trabajar la igualdad de género a partir de la lectura de un cuento en primero y segundo de Primaria. Ya para otros cursos encontramos una mayor cantidad de estudios, como el de Oller y Pujol (2002), cuya investigación aborda el trabajo de los transportes en Educación Primaria. Gil (2018) plantea una propuesta de intervención para trabajar las ciencias sociales a través de los museos en quinto de primaria. Por su parte, Eff-Darwich *et al.* (2021) realizan una propuesta para trabajar la geología en cuarto, quinto y sexto de primaria. Cozar-Gutiérrez y Sáez-López (2017), Piqueras *et al.* (2018), Flores y Pérez (2020), y Fracchia y Martins (2018) realizan propuestas para el trabajo de las ciencias sociales mediante la realidad aumentada en Educación Primaria, añadiendo estos últimos además los juegos de mesa.

A continuación, presentaremos los recursos utilizados para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos mencionados dentro de las ciencias sociales en los

diferentes niveles educativos, centrándonos en los usados con más frecuencia en Educación Infantil y Educación Primaria.

1.1.1.2. Recursos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales

Comenzaremos este apartado definiendo qué se entiende por recursos didácticos. Morales (2012) los define como medios materiales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de unos contenidos para facilitar su adquisición. A. Hernández (2015) los describe como herramientas esenciales en el ámbito educativo, que facilitan la transmisión de contenidos y actúan como mediadores en las actividades de enseñanza, desarrollando habilidades cognitivas en el alumnado y apoyando las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Todo docente es consciente de que la selección de recursos para una actividad determina en gran parte el resultado de la misma. En palabras de Arias y Egea:

Pensar qué se quiere conseguir, qué tipo de alumnado está en el aula, cuáles son sus necesidades, capacidades y motivaciones o qué contexto y problemática le envuelve, son preguntas clave que se deben hacer antes de seleccionar el recurso que se va a utilizar, que ha de proporcionar, además, la motivación adecuada para alcanzar el objetivo específico que se persigue. (2022, p. 150)

Así, es necesario tener en cuenta una serie de criterios a la hora de seleccionar un recurso concreto para la enseñanza de cualquier área, y las ciencias sociales no escapan a ello. A grandes rasgos, podemos indicar algunos, como:

- El coste económico del recurso.
- Su disponibilidad en el centro.
- Que debe generar actividad y reflexión en el alumnado.
- Que debe ser interesante y motivador para los estudiantes.
- Que debe tener coherencia con el objetivo para el cual va a ser usado.
- Que debe adecuarse en todos los sentidos a la edad y características de los alumnos concretos.

- Que no puede ser tóxico ni perjudicial de ninguna forma para el alumnado y el profesorado.

Existen diferentes investigaciones que giran en torno a los recursos y herramientas que pueden usarse en la enseñanza de los diferentes contenidos que integran las ciencias sociales (Arias y Egea, 2022; Gil *et al.*, 2019; Mindes, 2005; San Pedro y López, 2017; M. C. Sánchez, 2017).

Los recursos utilizados actualmente para la enseñanza de las ciencias sociales son tan variados como aquellos existente en el ámbito educativo, aunque algunos se usan con más frecuencia que otros. Como afirman J. A. López *et al.* (2013) y Canet *et al.* (2018), es importante la creatividad para enseñar ciencias sociales en Educación Infantil y Educación Primaria. Por tanto, cualquier recurso que se nos ocurra, por extraño que parezca y siempre y cuando cumpla con los criterios mencionados, puede ser utilizado como recurso didáctico. Igualmente, si se hace uso de un método concreto (método de resolución de problemas, método por descubrimiento, método de investigación en el medio, método de representación simbólica...) este puede llevar asociado el uso de unos recursos determinados (A. M. Aranda, 2017).

Una de las principales categorías dentro de los recursos utilizados para el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia son los recursos iconográficos, como imágenes, carteles, fotografías, ilustraciones, líneas de tiempo, etc. (Agüera, 2014; A. M. Aranda, 2017; Blanco *et al.*, 2022; Fernández-Rufete y Fernández-Rufete, 2017; M. C. Sánchez, 2017). En el ámbito de las ciencias sociales encontramos determinados conceptos o lugares que serían difíciles de comprender o conocer sin el uso de estos recursos (Gómez y López, 2014). Las fotografías son un recurso de fácil acceso y, en muchos casos, gratuito. Además,

Introducen los procesos de decodificación necesarios para aproximar al estudiante a la lectura e interpretación de fuentes, favorecen el desarrollo de habilidades del pensamiento asociadas a la inferencia de información, facilitan la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje activo mediante el uso de estrategias interrogativas y permiten el contraste de análisis y puntos de vista, ya que deja además un gran espacio para la interpretación subjetiva y emotiva por parte del alumno. (Arias y Egea, 2022, pp. 159-160)

Como vemos, las imágenes resultan esenciales en Educación Infantil y Primaria para la enseñanza de diferentes aspectos vinculados con las ciencias sociales. Además, su uso en general se considera más relevante en estas etapas educativas, cuando el aprendizaje de la lecto-escritura se encuentra en proceso. Para este propósito es fundamental que las imágenes tengan un requerimiento cognitivo y no sean meras acompañantes de un texto (Bel *et al.*, 2019). Sin embargo, es necesario realizar un análisis previo a su elección, considerando los posibles sesgos que pueden presentar, así como los estereotipos o prejuicios que pueden suscitar.

Dentro de esta categoría, y centrándonos en el ámbito de las ciencias sociales, los ejes cronológicos y las líneas del tiempo (Fernández-Rufete y Fernández-Rufete, 2017) son especialmente útiles para la enseñanza de la historia “como esquema gráfico y eje organizador de la información” (Arias y Egea, 2022, p. 155). Al mismo tiempo, la elaboración de estos por parte del alumnado resulta un recurso con mucho potencial para lograr un aprendizaje significativo de los contenidos.

Vinculados con las imágenes, encontramos los recursos audiovisuales: cine, documentales, televisión, radio, etc. (A. M. Aranda, 2017; Langford, 2009; M. J. López, 2019, M. C. Sánchez, 2017; Vital-Rumebe *et al.*, 2021). Estos, al igual que las fotografías, deben elegirse adecuadamente para evitar mostrar actitudes no deseadas encarnadas en diversos personajes al alumnado. Además, se debe tener cuidado con su uso, ya que es fundamental un trabajo transversal de reflexión, diálogo y crítica sobre las visiones vinculadas con los lugares y tiempos que aparecen en películas y series (Arias y Egea, 2022). No obstante, los medios audiovisuales tienen un gran potencial, ya que permiten atender a la diversidad existente en el aula. Resulta interesante acompañar la reproducción audiovisual con soporte gráfico (fotografías, infografías, mapas, etc.), ya que, al utilizar diferentes vías para transmitir la misma información, los estímulos se van a ver incrementados y consecuentemente se logrará un mejor recuerdo (Arias, Egea y Monroy, 2019). Aunque el uso de vídeos y cortos es más frecuente en las aulas educativas para la enseñanza de las ciencias sociales, la utilización de las películas, series y radio no es muy frecuente (Russell & Waters, 2017; San Pedro y López, 2017). Los documentales (Amat *et al.*, 2012) son caso aparte, ya que han sido usados de forma frecuente en los cursos más altos de Educación Primaria para la enseñanza de asignaturas como Historia. Su utilización, por tanto, para la enseñanza de las ciencias sociales “supone una puesta en

valor de los temas de historia, que a priori pueden resultar abstractos y difíciles de imaginar para el alumno de Primaria” (M. C. Sánchez, 2017, p. 78).

Por otra parte, las excursiones y salidas al entorno son uno de los recursos más usados desde tiempos remotos para mejorar el conocimiento del alumnado sobre la cultura y la sociedad (Corrochano *et al.*, 2019; Fernández y Felices de la Fuente, 2024; Garrido *et al.*, 2020; Rubio, 2023; San Pedro y López, 2017). Así es justificado desde hace siglos por autores como Giner de los Ríos, Montessori y Freinet (Arias y Egea, 2022). Las salidas deben ser una herramienta educativa que facilite a los estudiantes la comprensión del presente mediante el estudio del pasado (M. C. Sánchez, 2017). Dentro de estas, los geoparques juegan un papel fundamental en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y cada vez son más los docentes que plantean visitas a ellos (Delgado, 2019; Harimbo *et al.* 2017; Mendia *et al.*, 2015).

M. C. Sánchez (2017) señala que las salidas escolares sirven para que el alumnado conozca y valore el patrimonio de su entorno más cercano. En esa misma línea, remarcamos que el barrio o el pueblo y, en general, los espacios tanto públicos como privados se constituyen como recursos del entorno con un gran potencial educativo (A. M. Aranda, 2017).

Dentro de los recursos del entorno, los museos han sido desde siempre y continúan siendo uno de los mejores lugares para la enseñanza de todo aquello vinculado con la cultura educativa (P. Álvarez, 2011; A. M. Aranda, 2017; G. A. Jiménez, *et al.*, 2019; Kortabitarte, Ibáñez *et al.*, 2017; Suárez y Cobá, 2021; Vilarrasa, 2003). Por ello, es muy común que se realicen en los centros escolares visitas a museos en cualquier etapa (Aerila *et al.*, 2016; Alonso *et al.*, 1996; Gil, 2018; Odriozola *et al.*, 2022). Especialmente en entornos rurales, se utilizan con frecuencia los cuadros, esculturas y edificios para acercar al alumnado a lo todo lo social que le rodea (San Pedro y López, 2017).

Las celebraciones y festividades, por su parte, permiten el trabajo de la propia cultura desarrollando sentimientos de pertenencia a la misma; en otras palabras, es la definición por excelencia de aprender mientras se disfruta. Por supuesto también son idóneas para el trabajo de otras culturas, ya que mediante las celebraciones los alumnos se sumergen profundamente en la cultura y realizan un aprendizaje significativo sin apenas esfuerzo. Por ello, la celebración de festividades y días conmemorativos están a la orden del día en todos los centros educativos (A. M. Aranda, 2017; A. Molina *et al.*, 2018; Ojeda y Cruz, 2003; Ortiz *et al.*, 2023).

Vinculados con estas, aunque como recursos inusuales para la enseñanza de las ciencias sociales, encontramos los festivales (A. M. Aranda, 2017; L. López, 2022; Putro, 2017) y la música en general (A. M. Aranda, 2017; A. López, 2022; de Moya *et al.*, 2024; Tooze, 1974), ya que, en palabras de Sordini (2018), la vida diaria es la que mejor nos permite conocer nuestra sociedad y cultura.

Indudablemente uno de los recursos más utilizados para cualquier área es el juego. El juego resulta innato al ser humano, aunque es especialmente relevante en los primeros 10 años de vida (Huizinga, 2019). Por ello, muchos docentes plantean la utilización de diferentes juegos para la enseñanza de las ciencias sociales (Arias, Pernas y Egea, 2012; Bird & Edwards, 2015; Navazo, 2018; M. C. Sánchez, 2017), tanto juegos de mesa como de patio, para acerca al alumnado a contenidos vinculados con las mismas (Fracchia y Martins, 2018; Muñoz y Riquelme, 2019; Trigueros, 2019; Vojtekova *et al.*, 2019). La creación de juegos temáticos en formato de Pasapalabra o Trivial y el uso de la gamificación (Casado y Castro, 2017; Corrales, 2023; Díaz y Begines, 2023; Leguina y Calderón, 2022; Martínez-Hita, 2022; Martínez-Hita *et al.*, 2021; Pérez y Sánchez, 2024; Requena, 2020; Sánchez *et al.*, 2023; Sanz y Alonso, 2020; Torrecilla-Hernández y Sánchez-Ibáñez, 2022; Villena *et al.*, 2018) son comunes actualmente en las aulas porque despiertan el interés del alumnado de forma natural y los acercan al logro de un aprendizaje significativo de los contenidos. Aun así, es preciso señalar que la mayoría de estos últimos tienen un carácter eminentemente evaluativo.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) son uno de los recursos más utilizados en la enseñanza de las ciencias sociales en los últimos años, ya que ha permitido a los docentes adoptar metodologías más participativas (Castañeda, 2017; Digón *et al.*, 2024; García y Morales, 2015; García-Utrera, 2013; Jiménez-Morales *et al.*, 2020; Kenna y Pellegrino, 2018; Mesquita *et al.*, 2021; Nolasco, 2019; Polo, 2012; Oakes *et al.*, 2004; Ouariachi, 2017; Rico, 2004; Zambrano-Zambrano y García-Vera, 2020), destacando su uso para la enseñanza de las ciencias sociales con alumnos que presentan alguna necesidad específica de apoyo educativo (Lintner, 2014). Algunos libros de texto ya incluyen la utilización de diferentes recursos tecnológicos para el aprendizaje de determinados contenidos de ciencias sociales; en el caso de los analizados por Colomer *et al.* (2018), concretamente para la enseñanza de la historia. Dentro de las TIC, encontramos diversas herramientas que suelen utilizarse para la enseñanza de las ciencias sociales debido a la motivación que despiertan en el alumnado y la facilidad que presentan

para enseñarle diversos contenidos sociales, como pueden ser las producciones y montajes audiovisuales (A. M. Aranda, 2017; Silva *et al.*, 2020). Este es el caso de los códigos QR (Gómez, 2013; Rodríguez-García *et al.*, 2019; M. C. Sánchez, 2017) y las aplicaciones Google Earth (Flores y Pérez, 2020; Gómez Trigueros, 2013; M. P. Molina, 2017) o Google Maps (Rojo *et al.*, 2024), entre otras. Mención aparte merece la realidad aumentada, que es un recurso recurrente en los últimos años para la enseñanza de las ciencias sociales (Cozar-Gutiérrez y Sáez-López, 2017; Fernández-Laso y Amores, 2019; Fracchia y Martins, 2018; Piqueras *et al.*, 2018; Rodríguez-García *et al.*, 2019; Toledo-Morales y Sánchez-García, 2018). También se utilizan diversos programas y aplicaciones (Kortabitarte, Gillate *et al.*, 2018; Moreno *et al.*, 2015; Tirado-Olivares *et al.*, 2022), destacando los videojuegos (A. M. Aranda, 2017; Barba-Alonso y Ortega-Sánchez, 2024; Cruz-García *et al.*, 2021; M. C. Sánchez, 2017; Vicent y Platas, 2018), aunque son muy poco usados actualmente en la enseñanza de las ciencias sociales (San Pedro y López, 2017). Sin embargo, hoy en día encontramos una variedad de videojuegos que permiten trabajar la historia y la geografía, e incluso incluyen elementos del patrimonio cultural (Anderson *et al.*, 2014).

Tal es el alcance del uso de las TIC como recurso en las ciencias sociales que se ha creado un portal con información relevante en el área de las ciencias sociales (Meier *et al.*, 2003) para que el alumnado o cualquier persona interesada puede acceder a él y a toda la información que contiene.

Por otro lado, encontramos investigaciones actuales que señalan la posibilidad de introducir, desde las etapas de Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria, el uso de fuentes y la elaboración de argumentaciones a partir de pruebas históricas (Alarcón, 2024; Arias y Egea, 2022; Gómez, Ortuño y Molina, 2014). El aprendizaje de las ciencias sociales no sería posible sin el uso de fuentes, tanto históricas como geográficas, pero también objetuales, orales y textuales.

Las fuentes históricas pueden ser de diversa tipología: obras literarias, cartas, discursos, mapas históricos, obras de artes, arqueología, monumentos, etc. (Agüera, 2014). El uso de restos arqueológicos, aunque no muy extendido, va cobrando cada vez más relevancia en el ámbito educativo hasta el punto de encontrar en la actualidad el trabajo de diversos contenidos a través de la arqueología (Alonso *et al.*, 1996; Bonilla, 2020; B. Fernández, 2020; Kortabitarte, Ibáñez *et al.*, 2017; Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez, 2020). Dentro de las fuentes históricas, resulta evidente el gran recurso que

supone el patrimonio, tanto histórico, como artístico, cultural, etc. (A. M. Aranda, 2017; Atienza, 2016; M. C. Sánchez, 2017). En palabras de Cuenca y Pérez (2021), el patrimonio es a la vez un recurso u objeto de trabajo y un contenido que se debe trabajar en su forma conceptual, procedimental, y actitudinal. Encontramos precisamente investigaciones que demuestran la utilidad de su uso en las aulas educativas (Cuenca y Pérez, 2021; M. I. Martínez *et al.*, 2016; Merino y Moreno, 2019; M. C. Sánchez, 2017), en algunos casos a través de la elaboración de proyectos en las primeras etapas, lo cual evidencia nuevamente la gran importancia que este está cobrando en este ámbito en la actualidad (Alarcón, 2024; Marcos y Calderón, 2018).

Las fuentes geográficas, por su parte, son recursos fundamentales para la obtención de información espacial y territorial que ayudan a la comprensión de un lugar específico. Destacamos por su uso más frecuente en el ámbito educativo la cartografía y los paisajes. La cartografía resulta esencial para el aprendizaje de la geografía, pero también de la historia (Arias y Egea, 2022) y es muy utilizada para su enseñanza especialmente en la Educación Primaria (M. C. Sánchez, 2017). Es un recurso de gran utilidad para los alumnos de esta etapa (Arias, Casanova *et al.*, 2012) porque favorece el aprendizaje por descubrimiento y les ayuda a “simplificar la realidad, a interpretar el espacio y adquirir técnicas procedimentales” de forma significativa (M. C. Sánchez, 2017). Además, autores como Arias y Alegría (2014) señalan que el uso de la cartografía en el ámbito educativo a edades tempranas facilita la conceptualización y comprensión del espacio. Diversas investigaciones se han llevado a cabo sobre el uso de mapas como recurso tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de la historia y la geografía (Arias y Alegría, 2014; Ávila, 2020; Céparo, 2020; Delgado, 2002; Hermi y Solange, 2013; Jerez y Morales, 2021; Martínez y López, 2015; Parellada, 2017; San Pedro y López, 2017). En cuanto a los paisajes (A. M. Aranda, 2017), es necesario trabajar una gran variedad de ellos, incluyendo paisajes reales del entorno de los niños, para que rompan con la idea preconcebida que tenemos de “paisajes naturales”, “paisajes urbanos”, “paisajes marítimos”, etc. Entre las investigaciones sobre el paisaje geográfico en Educación Infantil y Primaria destacamos las de García y Fuster (2018), Gómez y Fernández (2014), Mayoral *et al.* (2017) y Robles (2022), entre otros.

Otras fuentes geográficas utilizadas en el ámbito educativo como herramientas básicas para la comprensión de la geografía (Arias y Egea, 2022) son los climogramas,

las pirámides de población, las fuentes estadísticas, las noticias de prensa, las figuras, las gráficas, etc.

Las fuentes objetuales son útiles porque motivan al alumnado, despiertan su interés y permiten realizar análisis sobre sí mismos, logrando que el aprendizaje sea experiencial (M. C. Sánchez, 2017). Estas fuentes incluyen objetos como herramientas antiguas, juguetes, vestimentas, monedas y otros artefactos culturales que representan la vida de épocas pasadas. El uso de estos objetos facilita el desarrollo de habilidades de observación y análisis en los niños y niñas. Sin embargo, el trabajo con ellos va más allá de la mera observación: resulta indispensable manipularlos porque sino estaremos perdiendo mucho del gran potencial que poseen. Su utilización como recurso posibilita mucho más de lo que puede aparentar, ya que autores como Egea y Arias (2015) señalan que los objetos permiten una interacción directa y concreta con elementos del pasado, de forma que el alumnado se acerca a la descripción de los cambios entre el pasado y el presente, teniendo en cuenta además la perspectiva histórica. Además, trabajar con fuentes objetuales permite desarrollar la noción de temporalidad (Franco *et al.*, 2024), un concepto abstracto que puede ser difícil para los alumnos de Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria. Al relacionar objetos con diferentes épocas y analizar sus usos y materiales, los niños y niñas comienzan a comprender el concepto de cambio a lo largo del tiempo. Con ellos, además, se fomenta el desarrollo de valores de respeto y aprecio hacia el patrimonio cultural, pues los niños reconocen la importancia de los objetos como testigos del pasado y como parte de su identidad cultural.

Las fuentes orales representan recursos sumamente valiosos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, aunque a menudo no se aprovecha su potencial educativo. La familia es una fuente de información directa a los testimonios y vivencias sobre acontecimientos pasados, lo cual hace que se convierta en un recurso de gran valor para la enseñanza de la historia. Las visitas de familiares o las entrevistas a las familias por parte del alumnado sirven al mismo tiempo como medio de enseñanza, recurso motivador, contenido transversal y canal de participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas (A. M. Aranda, 2017). Este tipo de aprendizaje fomenta la empatía y la conexión con el pasado y ayuda a los alumnos a reconocer la importancia de la memoria colectiva. Así mismo, el enfoque en primera persona hace que los contenidos abstractos se vuelvan tangibles y que el alumnado vea la historia y la cultura no como algo enteramente distante, sino como una parte viva de su entorno social inmediato.

Por último, hablaremos sobre las fuentes textuales. En esta categoría hacemos referencia a textos de cualquier tipo, como libros de texto, cuentos, biografías, relatos simplificados de eventos importantes y extractos breves de documentos antiguos adaptados a la edad del alumnado, entre otros. El uso de fuentes textuales permite que los estudiantes trabajen con información directa o secundaria sobre el pasado, lo que fomenta el desarrollo de sus habilidades de interpretación y análisis crítico. La implementación de este recurso debe ser cuidadosa y adecuada al nivel de comprensión de los estudiantes, usando textos simplificados o adaptados, que permitan la exploración del contenido por parte del alumnado de manera accesible.

Uno de los recursos textuales muy recurridos en asignaturas como Geografía o Historia, sobre todo en los cursos más altos de Educación son los periódicos (A. M. Aranda, 2017; López y Llull, 2017; Ruge *et al.*, 2024; Santaella-Rodríguez y Martínez-Heredia, 2020; da Silva, 2020). El trabajo con los periódicos, y con la prensa en general, “contribuye a que los alumnos piensen y desarrollen un espíritu crítico, facilita que fluyan diversas opiniones y que el material sea analizado de manera crítica (...) permitiendo que se formen una opinión propia sobre la sociedad en la que viven” (M. C. Sánchez, 2017, p. 81). Una de las grandes ventajas del periódico es su acceso inmediato a la actualidad. Así, la misma actualidad se convierte en un recurso de gran potencial al estar presente, y de forma muy vívida, en el día a día del alumno. Además, su utilización permite trabajar con el alumnado un aspecto esencial dentro de las ciencias sociales y, como veremos más adelante, del pensamiento histórico (M. J. López, Medina y Guerrero, 2019); este es el reconocimiento de los diferentes puntos de vista que giran en torno a cualquier hecho y que, más adelante, permitirán ayudar al alumnado a desmontar mitos y analizar las *fakes news*, contribuyendo a su formación como ciudadano en la sociedad actual de la información (Arias y Egea, 2022).

Sin embargo, los libros de texto y manuales presentan una clara supremacía frente a otros recursos, situándose como el primero de los recursos más utilizados entre el profesorado que imparte la asignatura de Ciencias Sociales en las diferentes etapas educativas (Martínez, 2016; Valls, 2019), incluyendo la Educación Infantil y Primaria (Bel y Colomer, 2018; Colomer *et al.*, 2018; Miralles, Molina y Ortuño, 2011; Morote, 2020; San Pedro y López, 2017; M. C. Sánchez, 2017). Para que su uso rompa con el método tradicional basado casi exclusivamente en la memorización resulta necesario “interactuar con la información que el libro posee, analizar las fuentes de información

que (...) aparecen (y cuestionar su idoneidad), seleccionar y reflexionar sobre aquello más relevante” (Arias y Egea, 2022, p. 164). En las etapas educativas mencionadas, los libros de texto no solo presentan información, sino que buscan desarrollar la curiosidad y las habilidades de observación y análisis inicial en los niños. También, constituyen una herramienta fundamental para los docentes, ya que ofrecen una base común sobre la cual pueden construir y adaptar actividades y proyectos educativos específicos que fortalezcan el aprendizaje de las ciencias sociales en su alumnado. Además, “su uso no debe dejar aparte el contacto del estudiante con la realidad a través de la observación y la experimentación, de ahí la necesidad de que el docente ponga en valor otros recursos didácticos que el medio más inmediato le ofrece” (M. C. Sánchez, 2017, p. 65).

Para finalizar, dentro de los recursos textuales, abordaremos los cuentos y relatos. Estos resultan un gran recurso para la enseñanza de las ciencias sociales tanto en Educación Infantil como en los primeros cursos de Educación Primaria (Arias, Miralles *et al.*, 2015; Contreras, 2023; Cortés y García-Morís, 2014; Fernández, 2010; Gallego *et al.*, 2023; Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca, 2015; Mateos *et al.*, 2014; Muro y Pérez-Martín, 2021; Vivas, 2020a, 2020c, 2022b). Su uso requiere, además, acciones concretas entorno al contenido para garantizar que el alumnado aprende de forma significativa los contenidos y habilidades pretendidas. Así, los cuentos y relatos pueden constituir un excelente punto de partida para introducir análisis temporales y espaciales entre los niños, siempre que se empleen preguntas adecuadas que les permitan explorar diversos aspectos. La lectura y el análisis de un cuento ofrecen múltiples oportunidades: explorar las motivaciones de los personajes, comprender el contexto geográfico y temporal del cuento, examinar el orden y secuencia de los acontecimientos y desentrañar las relaciones causales que se desarrollan a lo largo de la historia (Arias y Egea, 2022).

En el caso de los álbumes ilustrados, estos tienen un gran potencial, ya que, al no contener texto, se presentan como un recurso completamente flexible y abierto, permitiendo introducir el análisis de los diversos puntos de vista de forma que el lector construya su propio significado (Hutton *et al.*, 2019; Serafini, 2014).

Pocas investigaciones podemos encontrar haciendo uso de los cuentos y relatos como recurso para la enseñanza de las ciencias sociales (J. R. Moreno, 2016; Lekganyane, 2018; Leon-Garzon & Castaneda-Pena, 2018; Ryan & Aasetre, 2020; R. Sánchez, 2015; Watanabe, 2016), centrándose tan solo treinta en las etapas de Educación Infantil y Primaria (Aksoy & Baran, 2020; Bermejo, 2006; Brown *et al.*, 2018; Cardeñoso, 2014;

Cuenca y Pérez, 2021; Corral *et al.*, 2015; Du & Hao, 2018; D. Fernández, 2019; M. Fernández, 2010; L. Fernández, 2015; Gallego *et al.*, 2023; HyunWook, 2014; Johnson & Aboud, 2017; Kim y Kwon, 2018; Klein *et al.*, 2018; Larsen *et al.*, 2018; Mateos *et al.*, 2014; Muro y Pérez-Martín, 2021; Nunez y Ríos, 2019; Pavlatova, 2018; Rizkasari *et al.*, 2018; Roser & Keehn, 2002; San Martín, 2021; Sánchez-Manzanera, 2018; Vivas, 2018, 2020a, 2022b, Vivas *et al.*, 2022; Wee *et al.*, 2019; Yearta, 2019). Hablaremos sobre todas ellas más adelante.

Por ello, realizaremos en el apartado 1.1.3. *El cuento como recurso didáctico en las aulas educativas* un análisis del cuento como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrando la atención en las etapas de Educación Infantil y Primaria.

1.1.2. El pensamiento histórico en Educación Infantil y Primaria

En palabras de X. Hernández “la historia forma parte del aprendizaje del niño desde los primeros momentos de su vida” y “estimula, más que ninguna otra disciplina, la imaginación, la creatividad e incluso la fantasía” (2002, p. 44).

Antes de explicar qué es el pensamiento histórico y qué competencias existen dentro de este, es necesario recordar porqué es esencial el aprendizaje de la historia en las aulas educativas. Una de las grandes preguntas que mucha gente (tanto alumnado como profesorado) se hace alguna vez es: ¿para qué sirve aprender historia? Encontramos diversas respuestas a esta pregunta: desde los que afirman que se debe conocer la historia para no repetir los errores del pasado hasta los que consideran que es esencial para comprender el presente, e incluso necesario para construir el futuro; pasando por los que señalan que es indispensable para entender y forjar la propia identidad (Espinosa y Gregorio, 2018) y los que indican que es fundamental por el puro placer de tener ese conocimiento (Arias y Egea, 2022). Mención destacada merecen aquellos que consideran que la historia es fundamental para comprender lo que ha costado lograr ciertos derechos y avances sociales (Arias y Egea 2022; Espinosa y Gregorio, 2018) y aquellos que señalan que la historia nos prepara para afrontar de manera responsable nuestro rol como ciudadanos de una sociedad democrática y tecnológica (Nokes, 2013).

Debido a esta sociedad tecnológica que nos ha llevado a vivir en el mundo de los nativos digitales (Mark Prensky, 2001), no tiene sentido reducir la enseñanza de la historia

al aprendizaje memorístico de una retahíla de fechas, lugares y acontecimientos que podemos encontrar buscando en cuestión de segundos desde nuestros *smartphones* (Wineburg, 2018). Aquí es donde el pensamiento histórico resulta esencial para dotar de significatividad al aprendizaje del alumnado (Schmidt, 2017).

El pensamiento histórico no es un concepto novedoso, ya que encontramos mención a él a finales del siglo XIX en la *American Historical Association* (Gómez, 2014). Sin embargo, su estudio con un interés marcado se remonta a los años setenta y ochenta del pasado siglo en países como el Reino Unido, España y Cuba (Pulido, 2007). Aun así, es “todavía hoy una tendencia joven en los planteamientos sobre la enseñanza de la historia; especialmente desconocido entre los docentes de algunos sistemas educativos ajenos al ámbito anglosajón —como el español—” (Ponce, 2015, p. 227).

Estudios recientes señalan que el pensamiento histórico es uno de los ejes fundamentales de las investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales en las últimas décadas (Chávez, 2021; De Groot-Reuvekamp *et al.* 2014; Martínez-Hita, 2022; Martínez-Hita *et al.*, 2021, 2022; Metzger & Harris, 2018; Miralles, 2022; Molina y Salmerón, 2020; Montoya y Flores, 2022; J. R. Moreno, 2020; Ponsoda, Iglesias *et al.*, 2022; J. Rodríguez *et al.*, 2020; Seixas, 2015; Seixas y Morton, 2013; Thorp & Persson, 2020).

El pensamiento histórico supone el dominio de los denominados conceptos de primer orden (datos, fechas, hechos, etc.), pero también de unos conceptos de segundo orden o metodológicos (Domínguez, 2015) relacionados con una serie de competencias (Monteagudo, 2024). Seixas y Morton (2013) establecen seis competencias básicas del pensamiento histórico, sutilmente modificadas en comparación con otras señaladas por el primer autor (Seixas y Peck, 2004): relevancia histórica, evidencia histórica, causa y consecuencia, cambio y continuidad, dimensión ética de la historia y perspectiva histórica.

Según afirma Ponce, respecto a los mencionados autores, estos:

... no sólo parten de la base de que el pasado condiciona al presente, sino que defienden que la historia es diferente al pasado, pues la historia nace del aquí y ahora, gracias a un historiador que ha de enfrentarse a una serie de problemas, consecuencia de su distancia al pasado y de sus tendencias interpretativas, por ser quien es. Así, el pasado es susceptible de ser contado a través de distintas historias,

que dependerán en gran medida del presente, ya que (...) cada generación escribe su propia historia. (2015, p. 225)

A continuación, explicaremos en detalle cada una de las competencias del pensamiento histórico, teniendo en cuenta que no pueden entenderse de manera aislada, sino que deben considerarse “como un conjunto a la hora de enseñar historia” (Ponce, 2015, p. 226). Estas seis nociones “forman parte de la disciplina histórica; cada una de ellas posee sus particularidades, pero cuando en su conjunto forman parte de una explicación o narración histórica interactúan de manera interrelacionada entre sí y con los conceptos de primer orden” (Chávez, 2024, p. 10).

En primer lugar, abordaremos la relevancia histórica, que responde a la pregunta: ¿cómo decidimos lo qué es importante para aprender sobre el pasado? En palabras de Arias y Egea, la relevancia histórica “trata de ser conscientes de que en historia hay algunos acontecimientos más importantes que otros y de que es necesario enseñar teniendo en cuenta esa relevancia” (2022, p. 117). Sin embargo, es difícil determinar qué es relevante y qué no, aunque es posible establecer unos criterios para ello. Por un lado, podemos considerar como relevantes aquellos acontecimientos que han causado un gran impacto en la sociedad aún miles de años después, como el invento de la rueda o de la escritura (Arias y Egea, 2022). No obstante, encontramos otros eventos que, aunque a primera vista puedan no parecer muy relevantes, nos permiten comprender el proceso de la evolución de ciertos aspectos, por ejemplo, el rechazo de Rosa Parks en 1955 a ceder su asiento en un autobús, que impulsó el Movimiento por los Derechos Civiles en Estados Unidos, terminando en la eliminación de la segregación racial y en la publicación de la Ley de Derechos Civiles de 1964.

Seguidamente, hablaremos de la evidencia histórica, que aborda la cuestión: ¿cómo sabemos lo que sabemos del pasado? La evidencia histórica, también llamada “fuentes y pruebas históricas”, se refiere a la capacidad para trabajar con fuentes, tanto primarias como secundarias, y ser capaz de hacerles las preguntas necesarias para extraer la información relevante de las mismas (Kirchner y McMichael, 2015; Levstik y Barton, 2015) y así construir un argumento propio sobre la temática en cuestión (Gómez, Rodríguez y Monteagudo, 2017). En el ámbito iberoamericano “el uso de las fuentes es uno de los elementos de pensamiento histórico que más se ha planteado” (Miralles, 2022, p. 19), desarrollándose su trabajo en edades tempranas con mucha profundidad desde Reino Unido y Estados Unidos. Por tanto, diversos estudios defienden el trabajo con

fuentes desde las etapas iniciales (Alarcón, 2024; Bonilla, 2020; B. Fernández, 2020; Franco *et al.*, 2024; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Kortabitarte, Ibáñez *et al.*, 2017; Merino y Moreno, 2019; Wineburg *et al.*, 2012). Así, nuestra función como docentes respecto al uso de fuentes es la de “motivar al estudiante a que busque, seleccione, interprete, compruebe con otras fuentes, indague, saque inferencias y responda cuestiones” (Arias y Egea, 2022, p. 119).

Por otro lado, encontramos la competencia de causa y consecuencia, que se vinculada a la pregunta: ¿por qué suceden los acontecimientos y cuáles son sus impactos? Los conceptos de causa y consecuencia hacen referencia a “la necesidad de analizar cuáles son los factores que originan un determinado hecho del pasado y cuáles son sus repercusiones” (Gómez, Rodríguez y Monteagudo, 2017, p. 152). Aunque tradicionalmente se consideraba que enseñar relaciones de causa y consecuencia en historia a los más pequeños es complicado, investigaciones recientes han demostrado que los niños y niñas, desde edades muy tempranas, pueden comprender estos conceptos cuando se aplican a contenidos significativos para ellos (Alarcón, 2024; Arias, Egea y Levstik, 2019; Bel, 2017; Calderón y Arias, 2017; Casanova *et al.*, 2018; Cooper, 2002; Martínez-Hita, 2022; Martínez-hita *et al.*, 2021; Martínez y Guerrero, 2024; Morales y Egea, 2018; Soria, 2015). Una actividad para facilitar este aprendizaje al alumnado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria es el trabajo de las relaciones causa-efecto personales o de historias de ficción para evolucionar más tarde a los de los procesos históricos (Feliu y Hernández, 2011).

A continuación, abordaremos la competencia de cambio y continuidad, asociada a la pregunta: ¿cómo podemos dar sentido a los complejos movimientos de la historia? Esta competencia se define como “la capacidad para reconocer los aspectos que se transforman y aquellos invariables con el paso del tiempo” (Martínez-Hita *et al.*, 2022, p. 4). Resulta esencial para comprender los fenómenos pasados y presentes, así como “la evolución histórica y la propia comprensión de la cronología” (Arias y Egea, 2022, p. 120). De igual forma, facilita la identificación de los aspectos más distintivos que caracterizan una época y los momentos de cambio y transformación histórica, ayudando así a situar con mayor facilidad cada contexto y cada dato. L. Hernández (2014a) indica que a partir del tiempo histórico se aprenden conceptos relacionados con la vestimenta, la comida, la vivienda, el transporte, el dinero, la comunicación, etc.; y estos conceptos permiten a los niños reflexionar sobre los cambios y continuidades vinculados con estos.

Por otra parte, hablaremos de la dimensión ética de la historia, que aborda la cuestión: ¿cómo la historia nos puede ayudar a vivir en el presente? La dimensión ética de la historia se puede entender como “la capacidad de realizar juicios éticos sobre las acciones del pasado, así como de valorar los sacrificios e injusticias del pasado y sus consecuencias en el presente (...) teniendo en cuenta su contexto histórico” (Gómez, Rodríguez y Monteagudo, 2017, p. 154). Así, la competencia de dimensión ética de la historia ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre las implicaciones morales de los eventos pasados y sobre cómo las decisiones y valores del pasado afectan el presente. Podemos distinguir dos niveles. Por un lado, la comprensión de que no todo es blanco o negro y en la historia, por tanto, hay personajes que pueden ser buenos y malos al mismo tiempo. Por otro lado, dependiendo de qué eventos o acontecimientos se trabajen en el aula y cómo se aborden, estos pueden llevar al aprendizaje de determinados valores y actitudes (Arias y Egea, 2022).

Por último, encontramos la perspectiva histórica, concepto al que conduce la pregunta: ¿cómo podemos comprender mejor a las personas del pasado? La perspectiva histórica puede definirse como el análisis de la historia y los hechos de la misma teniendo en cuenta el contexto concreto en el que ocurre, evitando hacer juicios de valor (Domínguez, 2015) y teniendo en cuenta las diferencias entre los puntos de vista del pasado y del presente (Gómez, Rodríguez y Monteagudo, 2017). La adquisición de la perspectiva histórica en el alumnado le permite desarrollar un pensamiento crítico, una mejor comprensión del presente al conocer el pasado entendiendo las dinámicas sociales, políticas y culturales del momento; y una mejora de la empatía y la tolerancia, al entender diversas experiencias humanas a través del tiempo. Debemos ser conscientes, sin embargo, que evitar la mirada del pasado desde el presente es muy difícil, especialmente para el alumnado de edades tan tempranas (Armitage, 2022, como se citó en Arias y Egea, 2022).

El desarrollo del pensamiento histórico, como vemos, requiere poseer una serie de destrezas que deben desarrollarse en el aula (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). Sin embargo, desde principios de siglo del XXI, autores como Pluckrose (2002) y Cooper (2002) hacen hincapié en la idea de que el alumnado posee por sí mismo conocimiento de carácter histórico basado en las experiencias vividas por su familia (las historias que cuenta su abuela, los objetos que guarda de su abuelo, etc.), en los recursos del pasado de su entorno más cercano (a través del patrimonio) o en las historias de carácter histórico

que aparecen fortuitamente en el ámbito familiar a través de la televisión, los cuentos, la actualidad, etc. (A. M. Aranda, 2003). Estos aspectos son suficiente para iniciar un proceso de desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico al resultar un punto de motivación sobre el que construir y dialogar (Von Heyking, 2012).

Montoya y Flores (2022) resaltan la importancia del pensamiento histórico en lo referente a la formación ciudadana, la imaginación histórica, la empatía y el conocimiento de culturas pasadas, pudiendo llevar al alumnado a desafiar valores establecidos o, por el contrario, fortalecer algunos de esos valores. En este sentido, Von Heyking indica que el pensamiento histórico “ayuda a los estudiantes a ser ciudadanos bien informados que se acercan a los problemas con una mentalidad inquisitiva y buen juicio y son capaces de realizar este ejercicio cuando se presenta información nueva o (...) diferente” (2012, p. 2).

Autores de la talla de Lévesque y Clark (2018) señalan la necesidad de fomentar el desarrollo del pensamiento histórico, ya que el trabajo de este posibilita que el alumnado sea capaz de “abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente” (Santisteban, 2010, p. 35). En esa misma línea, Monteagudo defiende que el dominio del pensamiento histórico permite que “el pasado se torne útil para comprender cómo se ha formado el presente, favoreciendo así el conocimiento del contexto actual, haciendo posible su inclusión y dirigiendo sus acciones hacia la mejora de la sociedad” (2024, p. 40). “Pensar históricamente” – indica Von Heyking – “no solo significa pensar en el pasado, sino que implica verse a sí mismo en el tiempo, como heredero de los legados del pasado y como fabricante del futuro” (2012, p. 14).

Por ello, cada vez encontramos más estudios sobre el pensamiento histórico en el ámbito educativo (Bel *et al.*, 2019; Calderón, 2018; Domínguez, 2015; Martínez-Hita, 2022; Martínez-Hita *et al.*, 2021; Molina y Salmerón, 2020; Montoya y Flores, 2022; J. R. Moreno, 2020; Moreno, Rodríguez y Monteagudo, 2023; Soria, 2015; Torrecilla-Hernández y Sánchez-Ibáñez, 2022), incluso algunos enfocados en la formación del profesorado respecto a este concepto (H. A. Álvarez, 2023; Escribano, 2021; Felices y Chaparro, 2020; M. J. López, García-Morís *et al.*, 2022; Miralles, Rodríguez y Gómez, 2023; Ponsoda, Iglesias *et al.*, 2022; Sáiz, 2023; Zorrilla *et al.*, 2023).

Centrándonos en las etapas que nos ocupan, tras una profunda búsqueda bibliográfica, encontramos actualmente escasas investigaciones que avalen la posibilidad e idoneidad del trabajo del pensamiento histórico a través del diseño e implementación de programas en Educación Infantil (Arias, Egea y Levstik, 2019; Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez, 2020; Peña, 2022), y algunas más, aunque igualmente de número reducido, en Educación Primaria (Alarcón, 2024; Arzate *et al.*, 2019; Burruezo y Amores, 2021; Calderón y Arias, 2017; Martínez y Guerrero, 2024; Martínez-Hita, 2022; Martínez-Hita *et al.*, 2021; Morales y Egea, 2018; Ortuño *et al.*, 2016; Solé, 2009; Soria, 2015). También, hallamos investigaciones sobre qué recursos o métodos son más efectivos para el desarrollo del pensamiento histórico (Cooper, 2015; Soria, 2015).

Arias, Egea y Levstik, 2019 estudian las habilidades de pensamiento histórico de niños de 4 y 5 años mediante la implementación de una estrategia basada en imágenes y simbolismos, mientras que Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez (2020) ponen en práctica una experiencia con alumnos de 5 años para trabajar diversos aspectos vinculados con el pensamiento histórico (causa-consecuencia, cambios y continuidades, etc.). Peña (2022), por su parte, aplica una unidad didáctica para la enseñanza del pensamiento histórico utilizando como recurso las narraciones de abuelos del alumnado de Educación Infantil para quiénes va dirigida la unidad.

Investigaciones como las de Alarcón (2024), Arzate *et al.* (2019), Calderón y Arias (2017), Martínez-Hita (2022), y Martínez-Hita *et al.* (2021) implementan programas o experiencias para trabajar el pensamiento histórico en Educación Primaria de manera general. Burruezo y Amores (2021) utilizan las rutinas de pensamiento para desarrollar el pensamiento histórico en Educación Primaria, mientras que Soria (2015) opta por las narraciones históricas para ello. Martínez y Guerrero (2024) trabajan metodologías activas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en 6.º de Primaria siguiendo el enfoque de competencias de pensamiento histórico. Parecida es la investigación de Morales y Egea (2018), quienes diseñan y analizan una propuesta basada en el uso de objetos arqueológicos para el aprendizaje de la historia mediante el desarrollo del pensamiento histórico en un aula de 3.º de Educación Primaria. Ortuño *et al.* (2016) abordan el desarrollo de los conceptos causa-consecuencia a través de narraciones en aulas de 5.º y 6.º de Primaria. Por último, Solé (2009), realiza un estudio de 3 años en Educación Primaria en el que implementa diferentes estrategias para ver cuáles de ellas fomenta el desarrollo de la concepción del tiempo y la comprensión histórica.

En Educación Secundaria y Bachillerato el trabajo del pensamiento histórico es más prolífico (Agüera, 2014; H. A. Álvarez, 2020; Arias-Espinoza *et al.*, 2024; Arizaga, 2002; Cortés, 2024; Domínguez, 2015; E. García, 2020; E. L. García, 2022; Gómez, 2014; Gómez y Moreno, 2020; Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018; Loste, 2002; Molina y Salmerón, 2020; J. R. Moreno, 2020; Moreno, Rodríguez y Monteagudo, 2023; Rubio-Navarro *et al.*, 2022; Sobrino y García, 2020; Suárez y Cobá, 2021; Torrecilla-Hernández y Sánchez Ibáñez, 2022), quizá por el paso al estadio de las operaciones formales que indicaba Piaget y que desde los años 70 ya se decía que era la edad adecuada para trabajar la historia y todos los conceptos vinculados con ella (Zaccaria, 1978). Algunas propuestas de trabajo del pensamiento histórico resultan en un incremento de la capacidad del pensamiento histórico del alumnado, como es el caso de las investigaciones de Cortés (2024), E. García (2020), Molina y Salmerón (2020), J. R. Moreno (2020), Rubio-Navarro *et al.* (2022), Sobrino y García (2020), Suárez y Cobá (2021), y Torrecilla-Hernández y Sánchez Ibáñez (2022).

Monteagudo (2024) realiza un estudio de los trabajos sobre pensamiento histórico en las diferentes etapas educativas de los últimos diez años (2014-2024) en las revisitas que poseen el sello de Calidad de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. Los resultados de esta investigación revelan una notable concentración del tema en un número reducido de revistas, destacando especialmente la Universidad de Murcia como principal referente en este ámbito. Este hecho puede indicar un auge de la temática, más aun teniendo en cuenta que dichas investigaciones se reducen, realmente, a los últimos siete años (Monteagudo, 2024). Las habilidades que conforman el pensamiento histórico, señala el autor, están presentes en las investigaciones analizadas, especialmente el uso de fuentes históricas, también conocido como evidencia histórica dentro de las seis competencias del pensamiento histórico referidas por Seixas y Morton (2013), de las que hemos hablado anteriormente (Monteagudo, 2024).

Seguidamente nos centraremos en los conceptos temporales, que forman parte de las competencias del pensamiento histórico (perspectiva histórica, cambio y continuidad, relevancia histórica...) y son necesarios para lograr un adecuado desarrollo del pensamiento histórico de forma general.

1.1.2.1. El tiempo y los conceptos temporales en Educación Infantil y Primaria

Comenzaremos este apartado abordando la definición de *tiempo*. “El concepto de tiempo en sí mismo, además de difícil de definir, no es unívoco, no siempre lo podemos interpretar de la misma manera” (Arias y Egea, 2022, p. 87). Ya en la antigüedad encontramos autores como Aristóteles (384-322 a. C., como se citó en Trepát y Comes, 1998, p. 13) que trataban de definir el tiempo como “el número o medida del movimiento según el antes y el después”. Así, vemos como los conceptos de *antes* y *después* forman parte inseparable de la definición de tiempo, formándose además “un triángulo conceptual (tiempo, cambio y movimiento) a partir del cual se forma una línea didáctica de medida que resulta práctica, desde la Educación Infantil, para la construcción de la noción de tiempo en el alumnado” (Espinosa y Gregorio, 2018, p. 195). Para autores como Platón (428-348 a. C.) el tiempo es innato en la persona y se construye a partir de la intuición apoyándonos en la información recibida a través de la sociedad (Espinosa y Gregorio, 2018). Sin embargo, otros autores como Rivero señalan que “la percepción del tiempo no es una noción intuitiva y natural, sino una categoría que también se debe aprender” (2011, p. 49). Independientemente de si es innato o no en la persona, el dominio del tiempo, junto al del espacio, es uno de los aspectos más importantes en el desarrollo evolutivo de las personas, “pues les permite desenvolverse en su entorno y les capacita para captar y estructurar la realidad del mundo en que vive” (Tonda, 2001, p. 183).

La primera de las tres líneas de acción didáctica mencionadas por Cooper (2002, como se citó en E. Pérez *et al.*, 2008) para trabajar con alumnado de tres a ocho años es comprender el concepto de tiempo, junto al de cambio, trabajando ambos en la vida de los alumnos y en las narraciones y biografías cercanas y alejadas en el tiempo, y reconstruyendo hechos del pasado, entre otros aspectos. Este y otros autores más actuales (Arzate *et al.*, 2019; Cuenca y Domínguez, 2000; Gómez, Sánchez-Manzanera y Miralles, 2018; Josiane-Faure, 2021; Rael, 2009; Sánchez y Benitez, 2014; Sánchez-Manzanera, 2018; Sanz y Alonso, 2020; Vivas *et al.*, 2022) afirman la importancia del aprendizaje de los conceptos temporales en la etapa de Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria. Pero esto no siempre ha sido así.

Con Piaget e Inhelder (2015) se decía que hasta los seis o siete años el niño no podía iniciarse en el conocimiento del tiempo y de la historia porque antes de esas edades tan solo entiende el tiempo que vive y no es capaz de percibir otro tiempo. Junto a Piaget

e Inhelder (2015), un gran número de investigaciones realizadas durante y desde los años 70 (Hannoun, 1977; Pozo, 1985) afirmaban que el alumnado de Educación Infantil y los primeros cursos de Primaria eran incapaces de aprender conceptos temporales, pues no tenían la capacidad de abstracción necesaria (Cuenca, 2008). Sin embargo, investigaciones posteriores demostraron todo lo contrario. No mucho después de las investigaciones realizadas por los mencionados Piaget e Inhelder (2015), Bruner (1994) señalaba que todas las materias pueden enseñarse a alumnos de cualquier edad utilizando una metodología adecuada.

Igualmente, trabajos realizados por Calvani (1986) mostraron que los niños de entre tres y seis años ya tienen ciertas nociones temporales y, consecuentemente, cierta predisposición a la adquisición de las mismas. A partir de esta investigación y de otras (Cooper, 2002; Trepát, 2011) se demostró el rápido desarrollo de la comprensión temporal en el alumnado tanto del segundo ciclo de Educación Infantil como del primer ciclo de Educación Primaria, encontrando autores que afirman la necesidad de abordar el estudio del pasado en ambas etapas educativas (Abril, 2014; Alonso, 2014; Arija, 2012; Berrozpe, 2014; Corral y Miralles, 2015; Gil y Rivero, 2014; X. Hernández, 2002; Magarzo, 2014; Moreno y Gallego, 2013; Romero y Fuentes, 2006). Así, muchos autores comenzaron a posicionarse a favor de la enseñanza del paso del tiempo en las aulas de Educación Infantil. Egan (1994) fue uno de los principales partidarios de la enseñanza de los conceptos temporales a partir de la imaginación y la fantasía, por lo cual se hace uso de estas y de la creatividad en algunas de las actividades que componen los programas de intervención de estas Tesis Doctoral (especialmente las que hacen referencia al aprendizaje del concepto de *futuro*). Más tarde, autores como Rivero (2016, como se citó en Corral, 2017), afirmaban que los niños con seis años ya pueden comenzar a trabajar nociones temporales, espaciales, sociales y patrimoniales, y añade que resulta desalentador que esto se desaproveche. Von Heyking señala que “con el apoyo adecuado (los niños) pueden empezar a pensar en cambios en el tiempo en sus familias, escuelas y comunidades” (2012, p. 10). En este sentido, Corral (2017) indica que:

A partir de los tres años los niños pueden ser estimulados para la observación y el análisis de semejanzas y diferencias, y pueden distinguir entre el pasado y presente de sus propias vidas, la de sus familias y

conocidos, a través de la observación del entorno o del análisis de objetos y fotografías. (p. 26)

El cambio de paradigma en la enseñanza de nociones temporales ha llevado a los docentes a tomar en consideración conceptos como los de cambio y continuidad, y sucesión y simultaneidad (A. M. Aranda, 2017). Arias y Egea (2022) plantean como posibles sentidos del tiempo que podemos trabajar en Educación Infantil y Primaria: el tiempo físico, el tiempo civil, el tiempo cronológico, el tiempo histórico, el tiempo subjetivo, el tiempo social colectivo y el tiempo humano individual. Así, investigaciones recientes (Arias y Egea, 2022; Arzate *et al.*, 2019; Gómez, Sánchez-Manzanera y Miralles, 2018; Josiane-Faure, 2021; Sánchez-Manzanera, 2018; Sanz y Alonso, 2020; Vivas *et al.*, 2022) afirman que es necesario inculcar en los estudiantes el pensamiento cronológico desde los primeros años de escolarización para lograr la comprensión de conceptos y nociones temporales, entre ellas, las de simultaneidad, continuidad y cambio (X. Hernández, 2002). Es necesario tener en cuenta que la identidad es formada por la interacción de los factores espaciales, temporales y sociales, y que la conceptualización del espacio y del tiempo es un aspecto imprescindible para conocer estos conceptos (A. M. Aranda, 2003), de ahí la importancia de su adquisición desde las edades más tempranas. Otros autores como Josiane-Faure (2021), Roldán (2018), Sabido-Codina *et al.* (2023), y Sánchez y Benitez (2014) destacan la importancia del aprendizaje del tiempo no solo para el desarrollo cognitivo y social del alumnado, sino también para el desarrollo de la lectoescritura o la lateralidad, entre otros aspectos. Nokes (2013) y Arzate *et al.* (2019) señalan los conceptos temporales, junto a otros conceptos vinculados con el pensamiento histórico, como un elemento clave que debe introducirse en la enseñanza de las aulas actuales. Además, “el manejo de conceptos temporales básicos da paso a la comprensión de estructuras temporales más complejas” (Arias y Egea, 2022, p. 86).

“El tiempo es inicialmente para el niño algo discontinuo, estimado a partir de los sucesos que en él tienen lugar”. Por ello, “deben aprender a utilizar los sistemas de medida de tiempo” (A. M. Aranda, 2017, p. 151). Más concretamente, autores como X. Hernández afirman que el alumnado de las etapas de Infantil y Primaria deben conocer “las divisiones naturales del tiempo (día, noche, estaciones, lunas, etc.), las divisiones arbitrarias para su medida (horas, semanas, meses, etc.) y las divisiones sociales (ritmos de vacaciones, días festivos, aniversarios, etc.)” (2002, pp. 42-43). A. M. Aranda (2017)

añade a dicha lista las nociones temporales como *antes*, *después*, *ahora*, que son las primeras herramientas del niño para expresar el tiempo. Algunos autores destacan la relevancia de ayudar a los niños con categorías del tiempo tales como *pasado*, *presente*, *ahora* y *entonces* (Pastor *et al.*, 2015; Sánchez-Manzanera, 2018; Von Heyking, 2012). En este sentido, Santisteban señala que:

El pasado, el presente y el futuro son las tres categorías de la temporalidad humana. El pasado se relaciona con la memoria y los recuerdos. La memoria es el instrumento de representación del pasado. El recuerdo es el fruto o el resultado de la memoria. Y el olvido es un proceso de selección de los recuerdos que se hace inevitable desde la memoria. (2010, p. 41)

“El tiempo, a diferencia del espacio, no se conoce de un modo intuitivo, sino que requiere una construcción psicológica aprendida por medio de conceptos temporales aplicables al entorno del niño” (A. M. Aranda, 2017, p. 147). En lo que concierne específicamente a los conceptos temporales, A. M. Aranda (2003) añade:

El niño en edad infantil experimenta una gran dificultad para situar los acontecimientos en el tiempo. Las nociones "antes", "después", "mientras", etc. se adquieren sólo tras reiteradas experiencias (...) Para orientarse en el tiempo dispone de dos referencias, una interna y otra externa. La interna es generada por estímulos que se presentan de forma periódica y reiterada y está condicionada en parte por el elemento externo día-noche. Así, la comprensión de las primeras nociones temporales del niño de Educación Infantil se basa en su experiencia del ritmo y de la sucesión. En el tiempo solo hay una dimensión en la que orientarse, la de "antes" y la de "después", por tanto se estructura el tiempo según la situación y el orden de los acontecimientos: "ahora", "antes", "más tarde". El niño empezará por reconocer la sucesión de sus propios acontecimientos diarios, después se extenderá a los días. Sobre los cuatro o cinco años es capaz de convertir los ritmos diarios en secuencias ordenadas, pero no con unidades de tiempo más grandes

(...) En cambio, la duración exige pasar de una apreciación subjetiva del tiempo a otra objetiva, según las indicaciones del reloj o del calendario (criterio temporal objetivo por excelencia), y a captar duraciones cada vez mayores. (p. 83)

La manifestación de estos conceptos temporales viene precedida por la percepción del tiempo, la cual, según Piaget e Inhelder (2015), se organiza en tres dimensiones: la sucesión, la duración y la orientación temporal. Estos autores establecen, además, tres etapas en el proceso de adquisición del tiempo por parte del niño: la personal, la impersonal y la abstracta. Hannoun (1977), por su parte, interpreta estas etapas como tiempo vivido, tiempo percibido y tiempo concebido; mientras que Pozo (1985) las identifica como tiempo personal, convencional e histórico.

De forma general, podemos resumir las características del alumnado de 3 a 8 años respecto a su nivel de comprensión temporal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Nivel de comprensión temporal de los 3 a los 8 años

<i>Edad</i>	<i>Forma de comprensión de la temporalidad</i>
3-4 años	- Expresa duraciones como “toda la semana”, “años”, pero con un sentido vago. - Utiliza bien los tiempos verbales del pasado, presente y futuro (no posee, en cambio, demasiados términos para indicarlos). - Puede palmar correctamente ritmos muy sencillos.
4-5 años	- Conoce su edad. - Sabe responder correctamente a si es por la mañana o por la tarde. - Empieza a responder sobre cuestiones simples utilizando las palabras antes y después. - Empieza a resolver problemas de tiempo físico como identificar entre dos corredores quien llega primero o que el que sobre pasa a otro es más veloz. - Primeras simultaneidades físicas: dos lámparas encendidas y apagadas en el mismo instante se han apagado y encendido para el niño al mismo tiempo.
5-6 años	- Empieza a interesarse por el tiempo. - Pregunta activamente cuándo pasará una cosa o cuándo podrá acontecer.

	- Sabe en qué día de la semana se encuentra. - Es consciente de que existe un tiempo antes y otro después de su nacimiento. - Se observa un desarrollo notorio de la memoria, de manera que recuerda el proyecto de un juego de un día para otro. - Sabe ordenar los momentos principales de una narración sencilla y bien estructurada.
A partir de los 7-8 años	– Puede percibir bastantes elementos históricos y le produce satisfacción ser causa de los fenómenos. – Realiza abstracciones y se imagina lugares y hechos fantásticos. – Se interesan por la vida de los grandes personajes, sus biografías y leyendas.

Nota. Fuente: Trepát, 2011, p. 61

A. M. Aranda explica más detenidamente el proceso de construcción del tiempo en los niños:

El niño construye una representación del tiempo a partir de los sucesos que tienen lugar en su vida. Las primeras experiencias temporales del niño tienen que ver con sus necesidades y con su actividad y le permiten anticipar sucesos gracias a su recuerdo de hechos pasados (...) Cuando el niño comienza a hablar, empieza a intentar comunicar esas vivencias temporales por medio de expresiones que puede entenderse que implican un cierto sentido del tiempo. (2003, p. 82)

Volviendo a centrar la atención en la enseñanza del tiempo en Educación Infantil y Primaria, encontramos diversas investigaciones actuales que señalan la relevancia de su trabajo en estas etapas educativas (Aguilera y Aguilera, 2019; Alarcón, 2024; Arroyo *et al.*, 2024; Arzate *et al.*, 2019; Candela, 2021; Gómez, Sánchez-Manzanera y Miralles, 2018; Josiane-Faure, 2021; Pastor *et al.*, 2015; Sabido-Codina *et al.*, 2023; Sánchez y Benitez, 2014; Sánchez-Manzanera, 2018; Sanz y Alonso, 2020; Vivas *et al.*, 2022; Zamboni y Guimarães, 2010), incluso abordando la formación del profesorado en este aspecto (Aguilera, 2021; Cuenca *et al.*, 2000; Escribano, 2021; Llonch, 2015; J. López, 2020; M. J. López, García-Morís *et al.*, 2022; M. J. López, Medina y Guerrero, 2019; Palma, 2013; Ponsoda, Iglesias *et al.*, 2022).

En Educación Infantil existen investigaciones versan sobre el trabajo de la cultura y la historia en general (P. Álvarez, 2011; Díez y Lería, 2003; Espinosa y Gregorio, 2018; M. I. Martínez et al., 2016; Orozco y Perochena, 2016; E. Pérez *et al.*, 2008; Ponsoda, Díez y Gómez, 2018; Sota, 2014; Vivas, 2018), centrándose la mayoría en describir y analizar pequeños proyectos o actividades para trabajar este tipo de contenidos en las aulas y, de esta forma, insistir en la posibilidad de su enseñanza. Pese a ello, se encuentran pocas experiencias prácticas sobre la enseñanza del tiempo en esta etapa educativa. Varias de ellas se centran en proyectos para trabajar el tiempo histórico a través del Antiguo Egipto (Alonso, 2014; Corral y Miralles, 2015; Moreno y Gallego, 2013), la Prehistoria (Abril, 2014; Arija, 2012; Berrozpe, 2014; Romero y Fuentes, 2006), la Edad Media (Magarzo, 2014) o el mundo romano (Gil y Rivero, 2014). Algunas abordan la historia de su localidad a través de restos arqueológicos y visitas a museos (Alonso *et al.*, 1996), mientras que otras trabajan el tiempo social a través de festividades (Josiane-Faure, 2021). Pastor *et al.* (2015) plantean diferentes propuestas para el trabajo del tiempo en Educación Infantil. Ortega (2022) recoge en su investigación los fundamentos teóricos y las claves metodologías necesarias para trabajar las nociones temporales, entre otros aspectos de las ciencias sociales, en Educación Infantil.

Focalizando la atención en programas y actividades para trabajar conceptos temporales, encontramos investigaciones como la de Tiemann & Fallace (2009), quienes implementan una propuesta para la adquisición de nociones temporales en Educación Infantil. Solé y Serra (2002), por su parte, plantearon el uso de los castillos como centro de interés para trabajar el tiempo y el cambio. Díez y Lería (2003), sin embargo, optaron por abordar el paso del tiempo a través de la historia del propio centro. De esta forma, con una unidad didáctica sobre el colegio, implicaron no solo al alumnado, sino también a toda la comunidad educativa, incluyendo antiguos alumnos del centro. P. Álvarez (2011) creó “un museo del bebé” para trabajar el pasado con alumnado de cuatro y cinco años, donde eran los propios alumnos los que conforman ese museo, llevando objetos, ropa y fotografías de su niñez más temprana. También, Sota (2014) y Cereduela (2014) propusieron una serie de actividades y unidad didáctica respectivamente para trabajar, entre otros contenidos de ciencias sociales, conceptos temporales como *pasado/presente/futuro* y *antes/después*. Parecida es la investigación realizada por Almagro, Baeza, Méndez *et al.* (2006), quienes abordan el aprendizaje de la historia a través de los castillos, trabajando, entre otros aspectos, los conceptos temporales de

presente y pasado. En la misma línea, autores como Tonge (1995) y Lawlor (2003) realizaron experiencias para la comprensión de los conceptos de *cambio, pasado y presente*. Sánchez-Manzanera (2018) y Gómez, Sánchez-Manzanera y Miralles (2018) diseñan e implementan una propuesta con los cuentos “La pequeña oruga glotona” de Eric Carle y “Un amor de botón” de Carlioz Pauline para trabajar conceptos temporales como *antes/después* y los conceptos de simultaneidad y tiempo, entre otros. Destacamos especialmente la investigación de Vivas *et al.* (2022), en la que se diseña e implementa un programa para trabajar con alumnado de Educación Infantil los conceptos temporales *pasado/presente/futuro, antes/después y cambio*.

En Educación Primaria, un tema recurrente en los estudios sobre el tiempo y la historia son los proyectos o programas sobre la Prehistoria (Fernández-Laso y Amores, 2019; Piqueras *et al.*, 2018; Tristán, 2016). Investigaciones como el de Palomero (2020) plantean el trabajo de la historia a través de la arqueología, mientras que otras como la de Feijóo-Outumuro y Sanisidro-Lojo (2024) proponen su estudio mediante recursos más innovadores como el *Visual Thinking*. En la misma línea, Atienza (2016) implementa una propuesta didáctica para el trabajo de la historia a través del patrimonio cultural y artístico de la ciudad en una clase de segundo de Educación Primaria. Con el mismo curso implementa Alarcón (2024) una experiencia didáctica para el trabajo del pensamiento histórico. Sáez *et al.* (2014), por su parte, proponen la utilización de itinerarios históricos para el aprendizaje de la historia, en este caso, de Murcia y Cartagena, y ponen en práctica su propuesta con alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria. Brophy y Alleman (2006) e Iofciu *et al.* (2012) abordan en sus estudios estrategias y métodos para el aprendizaje de conceptos temporales y cronológicos en esta etapa educativa.

Investigaciones centradas en el diseño e implementación de programas para el trabajo de conceptos temporales encontramos, sin embargo, un número muy escaso (O’Sullivan, 2014; Palomero y Bernal, 2022), enfocadas la mayoría en los cursos más altos de esta etapa. Ejemplo de ello es la investigación de Arzate *et al.* (2019), en la que se elabora e implementa un programa para el trabajo de nociones temporales, entre ellas la de *cambio*, con alumnos de sexto curso de Educación Primaria. Autores como Díaz (2016) y Hodgkinson (2021) proponen actividades para desarrollar la cognición temporal, trabajando la cronología y secuencias de eventos en Educación Primaria. Fernández-Oliveras y Oliveras (2014) evalúan un programa de intervención para el aprendizaje de conceptos temporales como *antes y después* en esta etapa. San Martín (2021) diseña una

propuesta para trabajar con alumnos de Educación Primaria los conceptos de *cambio* y *continuidad*, entre otros. Martínez-Hita (2022) y Martínez-Hita *et al.* (2021) diseñan, implementan y evalúan un proyecto para trabajar en un aula de cuarto de Educación Primaria el pensamiento histórico y, de forma más concreta, los conceptos de *cambio* y *continuidad*.

El tiempo se trabaja de forma escasa en las aulas de infantiles (Vivas *et al.*, 2022), pese a que este “contempla una estructura operativa a la que se le debería otorgar un aprendizaje específico sobre todo en etapas tempranas” (Sabido-Codina, 2023, p. 143).

Como vemos, encontramos muy pocas investigaciones sobre el diseño e implementación de actividades para el trabajo del tiempo y los conceptos temporales en Educación Infantil y Educación Primaria, siendo prácticamente inexistentes los estudios en los que se aborda la Educación Infantil junto a los primeros cursos de Educación Primaria (Josiane-Faure, 2021).

En las pocas investigaciones encontradas en las que se implementan programas, proyectos, experiencias o actividades para el trabajo de conceptos temporales se utilizan diversos recursos y materiales. En el siguiente apartado hablaremos sobre algunos de ellos.

1.1.2.2. Recursos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos temporales

Antes de comenzar a hablar de recursos y materiales, consideramos necesario indicar algunas estrategias metodológicas que podemos implementar para la enseñanza del tiempo en Educación Infantil y los primeros cursos de Primaria. Algunas las podemos considerar como “clásicas” o “tradicionales” por su extendido uso a lo largo de los años entre los docentes; otras, sin embargo, resultan más innovadoras y experimentadas tan solo en los últimos años en el ámbito educativo. Entre ellas, destacamos:

- El logro de aprendizajes significativos.
- El trabajo globalizado de los contenidos.
- La implicación y participación tanto por parte del alumnado como del profesorado y las familias.

- La realización de un acercamiento lúdico y divertido hacia los aprendizajes.
- El fomento de relaciones y asociaciones entre el alumnado, con el profesorado y con personal externo al centro.
- La vivencia de experiencias cercanas al alumnado.
- El uso de recursos, estrategias y materiales motivadores.
- Dar protagonismo al alumnado y a sus familias.
- El uso de narraciones históricas.
- El trabajo del patrimonio histórico cercano.
- La potenciación de las producciones del alumnado.
- La realización de dramatizaciones o recreaciones históricas.
- La investigación de la historia por parte del alumnado (Miralles y Rivero, 2012).

Igualmente, destacamos la realización de talleres integrales y la organización del aula por rincones, que permite el desarrollo de nociones espacio-temporales al ubicarse en diferentes lugares o aulas y estar unido al trabajo de los días de la semana y conceptos como *ahora*, *ayer* o *mañana* a través de las rutinas.

Como vemos, una de esas estrategias es el uso de recursos y materiales motivadores que despierten el interés del alumnado y permitan que los aprendizajes que realicen sean significativos. A continuación, hablaremos sobre aquellos recursos que podemos utilizar para la enseñanza del tiempo y los conceptos temporales. La mayoría de los recursos mencionados en este apartado han sido referidos previamente en el apartado *1.1.1.2. Recursos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales*. Por ello, en el caso de dichos recursos, simplemente los mencionaremos en relación con la enseñanza concreta de los conceptos temporales, dejando las explicaciones más detalladas solo para aquellos recursos no citados anteriormente.

Es necesario remarcar que estos recursos pueden ser combinados y adaptados en función del nivel de desarrollo de los estudiantes para ayudarles a construir una base sólida en el entendimiento de las nociones temporales y mejorar su comprensión cronológica. Brophy y Alleman (1996) proponen el trabajo del paso del tiempo, especialmente en la etapa infantil, a partir de temáticas de interés para el alumnado, como pueden ser la familia, el universo, la naturaleza, la fantasía, la música, etc.

En primer lugar, encontramos los recursos iconográficos, especialmente las imágenes y fotografías, ya que con ellas es posible abordar diversos conceptos temporales (Agüera, 2014; Bel *et al.*, 2019; Fernández-Rufete y Fernández-Rufete, 2017; Gómez y López, 2014; Llonch, 2015; Miralles y Rivero, 2012). Por ejemplo, mediante la comparación de fotografías antiguas y presentes podemos incorporar contenidos como *antes, después, ahora, pasado, presente, futuro, cambio o permanencia*.

Además de las fotografías, destacamos las líneas del tiempo (Fernández-Rufete y Fernández-Rufete, 2017; Llonch, 2015), con las que podemos utilizar una amplia variedad de marcadores temporales (López y Llull, 2017). “En los primeros cursos de Educación Primaria, las líneas de tiempo pueden estar relacionadas con las experiencias directas del niño o con su propia historia, para que aprendan a destacar acontecimientos de su vida” (López y Llull, 2017, p. 78). Como alternativa al uso de las líneas temporales, Pluckrose (2002) plantea los diagramas cronológicos, que son ilustraciones simples con breves datos cronológicos que permiten al alumnado, al ordenar eventos en secuencia, visualizar la relación entre diferentes momentos en el tiempo, lo que les ayuda a su vez a comprender nociones como las de *antes y después*, la duración de períodos y la continuidad de eventos de diferente índole (Estepa *et al.*, 2011; López y Llull, 2017).

También, resaltamos los ejes cronológicos visuales, que son líneas de tiempo simplificadas que los niños pueden construir con eventos de su vida diaria o festividades de forma visual. Con ello, podemos abordar cualquier tipo de noción temporal.

De igual manera, destacamos los mapas conceptuales que, en relación con el tiempo histórico, presentan diversos conceptos de manera interconectada, permitiendo a los estudiantes percibirlos como un conjunto unificado y coherente (Llonch, 2015). Además, ayudan a afianzar la noción de causa-efecto porque la información se distribuye de manera secuenciada y/o jerárquica, permitiendo al alumnado identificar rápidamente qué situaciones preceden y siguen a un hecho, y qué cuáles tienen una relación causal con otras (López y Llull, 2017).

Así, en palabras de M. C. Sánchez, “la representación gráfica de un concepto o realidad permite, por una parte, simplificar la realidad y, por otra, ofrecer coordenadas temporales y ubicar un tema particular en un espacio y tiempo concreto” (2017, p. 72).

Indudablemente, los recursos audiovisuales se presentan como un material muy valioso en el desarrollo de conceptos temporales (Amat *et al.*, 2012; A. M. Aranda, 2017;

Langford, 2009; M. J. López, 2019; Vital-Rumebe *et al.*, 2021). Hablamos especialmente de vídeos cortos, animaciones, clips históricos, cuentos animados, documentales infantiles o versiones muy cortas y adaptadas de otros documentales de mayor longitud temporal, o cualquier tipo de recurso iconográfico en su formato interactivo. Estos permiten a los estudiantes observar el cambio y la evolución de los eventos de manera dinámica, lo cual facilita la comprensión de secuencias temporales y la duración de eventos. Los videos que representan historias o eventos históricos en orden cronológico ayudan a los estudiantes a seguir una secuencia de hechos, promoviendo una comprensión natural de nociones como las de *antes* y *después*.

Por otra parte, señalamos las excursiones y salidas al entorno (Corrochano *et al.*, 2019; Rubio, 2023; San Pedro y López, 2017). La visita a lugares y edificios del entorno permite al alumnado observar cómo el tiempo ha influido en esos lugares, abordando nociones de causa-efecto y conceptos como los de *cambio*, *permanencia*, *antes*, *después*, *pasado* o *presente*. En este sentido, la salida a entornos naturales igualmente ofrece la oportunidad de observar procesos naturales, como el ciclo de las estaciones, facilitando a los estudiantes el desarrollo de una comprensión más clara del tiempo y sus relaciones causales. También, la visita a sitios relevantes del entorno (mercado, ayuntamiento, barrios, teatro, etc.) ayuda a los alumnos a identificar eventos en una secuencia, como la fundación del pueblo, el desarrollo de infraestructura o cambios en el uso de los edificios. Dentro de estos, el museo merece una mención diferenciada (Aerila *et al.*, 2016; Alonso *et al.*, 1996; P. Álvarez, 2011; Gil, 2018; Kortabitarte, Ibáñez *et al.*, 2017; Suárez y Cobá, 2021), ya que las exposiciones que presentan objetos y artefactos de diferentes épocas ayudan a los estudiantes a visualizar el paso del tiempo y a entender las nociones de secuencia y conceptos como los de *antes*, *después*, *cambio* y *permanencia*.

Las celebraciones, festividades y efemérides son otro recurso idóneo para la enseñanza del tiempo (Josiane-Faure, 2021; A. Molina *et al.*, 2018; Ojeda y Cruz, 2003; Ortiz *et al.*, 2023). Estas contribuyen a que el alumnado perciba el paso del tiempo de manera propia, significativa y consciente, y “pueda situarse en esa organización temporal que estructura nuestras vidas” (Josiane-Faure, 2021, p. 7). Por ejemplo, mediante la señalización de dichos eventos en el calendario y la charla sobre ellos en diferentes días, se pueden abordar nociones temporales como *ayer*, *mañana*, *hoy*, *pasado*, *presente* y *futuro*, entre otros. Además, la normativa vigente tanto de Educación Infantil como de

Primaria recoge en su currículo la necesidad de aproximarse a las costumbres y festividades del entorno.

Los cumpleaños de los niños (Mariano y Rodríguez, 2006, citados en Corral, 2017) resultan idóneos para trabajar en el aula diversos conceptos temporales, especialmente aquellos referidos a *cambio y permanencia*. Combinados con fotografías o vídeos pasados, y guiando con las preguntas adecuadas, podemos adentrar al alumnado en la identificación de permanencias y cambios físicos, ambientales, comportamentales, etc., así como afianzar los conceptos de *antes, después, ahora, pasado, presente y futuro*.

Los juegos son un recurso muy efectivo para la enseñanza de conceptos temporales en la Educación Infantil y Primaria (Arias, Pernas y Egea, 2012; Bird & Edwards, 2015; Navazo, 2018; Sánchez-Manzanera, 2018), ya que integran la diversión y el aprendizaje en un mismo espacio, promoviendo la comprensión de nociones de tiempo, secuencia, y cambio de una forma natural e interactiva. En el caso de los juegos de mesa, encontramos algunos como “Timeline” que permiten a los niños aprender sobre el orden cronológico de eventos históricos. También, podemos realizar juegos de memoria en los que se debe asociar una acción o evento con un momento específico (mañana, tarde, noche) o juegos de secuencias temporales mediante tarjetas con imágenes de actividades cotidianas, eventos históricos o sucesos de cuentos que los estudiantes deben ordenar correctamente. Los juegos de simulación o rol que presentan situaciones donde una acción desencadena otra ayudan a los niños a entender cómo los eventos están conectados y cómo unos sucesos generan otros, construyendo un entendimiento de la causa y el efecto a lo largo del tiempo. Además, los juegos de tiempo limitado ayudan a los alumnos a desarrollar la percepción de la duración.

En esta línea, la gamificación se ha convertido en otro gran aliado para el desarrollo de nociones de temporalidad (Díaz y Begines, 2023; Leguina y Calderón, 2022; Mantas, 2022; Sánchez-Manzanera, 2022; Sanz y Alonso, 2020; Villena *et al.*, 2018). Tal es el caso que encontramos investigaciones como la de Sanz y Alonso (2020), quiénes diseñan una *escape room* educativa para trabajar conceptos temporales y de cambio en Educación Infantil a través de la gamificación, y la implementan en un aula de 4 años. Así, vemos como las *escape room* se están convirtiendo en otro recurso a utilizar para la enseñanza de conceptos temporales (Sanz y Alonso, 2020; Sariego, 2022).

Las TIC nos ofrecen una amplia variedad de recursos para utilizar en el proceso de enseñanza del tiempo (Digón *et al.*, 2024; García-Utrera, 2013; Jiménez-Morales *et*

al., 2020; Mesquita *et al.*, 2021; Polo, 2012). Por un lado, encontramos aplicaciones educativas para tabletas, como “TimeRime” o “Timetoast”, donde los niños pueden crear líneas de tiempo digitales y aprender sobre secuencias temporales. También encontramos otros recursos multimedia que permiten la creación por parte del alumnado de sus propios mapas conceptuales, así como otros programas y aplicaciones que acercan al alumnado al aprendizaje de nociones temporales (Moreno *et al.*, 2015; Tirado-Olivares *et al.*, 2022). Destacamos igualmente los videojuegos (Barba-Alonso y Ortega-Sánchez, 2024; Mantas, 2022; Vicent y Platas, 2018), aunque enfocados principalmente a alumnos de mayor edad.

Los museos virtuales también son una herramienta cada vez más relevante para la enseñanza de los conceptos temporales en la edad infantil. A través de ellos, los niños pueden explorar objetos históricos, artefactos y reconstrucciones de épocas pasadas sin salir del aula. Este acceso a contenidos digitales interactivos les facilita la comprensión de la secuencia temporal y los conceptos de *cambio y continuidad*.

En este sentido, la realidad aumentada nos ha abierto las puertas a un mundo de aprendizaje inmersivo (Cozar-Gutiérrez y Sáez-López, 2017; Fernández-Laso y Amores, 2019; Piqueras *et al.*, 2018) que facilita la comprensión de los conceptos temporales en la edad infantil al permitir que los niños interactúen de manera visual y lúdica con líneas de tiempo, sucesos históricos y ciclos naturales.

Otros recursos muy usados especialmente en las aulas de Educación Infantil son las actividades en las que se exploran las estaciones del año y sus características, y la creación de proyectos de observación de ciclos naturales (como el ciclo del agua o el ciclo de vida de una planta), ayudando a entender la repetición y continuidad en el tiempo. Especial relevancia adquieren las rutinas diarias (Doblas y Montes, 2009; R. García, 2010; Mariano y Rodríguez, 2006, citados en Corral, 2017). La expresión del tiempo en los niños se estructura en torno a sus acciones, eventos y rutinas diarias, por lo que resulta coherente plantear su trabajo en el aula a través de las rutinas de asamblea: días de la semana, meses del año, estaciones, identificación de efemérides y días especiales, etc.

Pasando a las fuentes históricas, es evidente la relevancia de su uso para el aprendizaje del tiempo y de las nociones temporales y de causa-efecto (Agüera, 2014; Díaz, 2016; Pagès y Santisteban, 2010), ya que permiten a los estudiantes observar y analizar vestigios del pasado, ayudándolos a ver de forma tangible cómo era la vida en épocas anteriores.

El uso de restos arqueológicos (Alonso *et al.*, 1996; Kortabitarte, Ibáñez *et al.*, 2017; Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez, 2020) permiten al alumnado ver y, a veces, tocar objetos que pertenecieron a personas de tiempos antiguos, como cerámicas, herramientas prehistóricas y juguetes o construcciones antiguas. Investigaciones como la de Morales y Egea (2018) diseñan una propuesta para alumnos de tercero de Educación Primaria que tiene como finalidad el trabajo de la historia a partir del uso de objetos arqueológicos.

Diversas investigaciones demuestran la utilidad del uso del patrimonio para el desarrollo de nociones temporales en las aulas educativas (Alarcón, 2024; Atienza, 2016; Cuenca y Pérez, 2021; M. I. Martínez *et al.*, 2016; Merino y Moreno, 2019). Así, el patrimonio cultural permite trabajar las habilidades del pensamiento histórico a través de actividades que, entre otros aspectos, llevan al alumnado a comenzar a diferenciar entre el pasado y el presente (Cooper, 2002). Este puede ir desde una canción, un poema o una celebración hasta un monumento, una chimenea o una antigua fábrica (Arias y Egea, 2022).

Las fuentes geográficas ofrecen una perspectiva valiosa para explorar la relación entre el espacio y el tiempo. A través de estas herramientas, los alumnos pueden observar y analizar cambios geográficos y ambientales a lo largo del tiempo, así como comprender las transformaciones en el paisaje y en la distribución de las comunidades humanas, afianzando conceptos como *antes*, *después*, *cambio* y *permanencia*. Diferentes estudios han sido realizados sobre el uso de mapas como recurso para la enseñanza de la geografía, pero también de la historia (Delgado, 2002; Parellada, 2017; San Pedro y López, 2017).

El trabajo con fuentes objetuales permite fortalecer la comprensión de la temporalidad (Casanova *et al.*, 2018; Franco *et al.*, 2024; Gil y Rivero, 2014). Al asociar objetos con distintas épocas y examinar sus materiales y usos, los niños comienzan a desarrollar una comprensión del concepto de cambio a través del tiempo. Egea y Arias (2015) destacan que los objetos facilitan una interacción directa y tangible con elementos del pasado, permitiendo al alumnado explorar y describir las transformaciones ocurridas entre el pasado y el presente. A modo de ejemplo, podemos usar relojes para enseñar la hora y la relación entre el paso de los minutos, horas, y días, así como calendarios manipulativos que los niños pueden llenar con eventos próximos, facilitando la comprensión del paso de los días y meses.

Dentro de las fuentes orales, los relatos de los propios niños y niñas y sus familias resultan un recurso inigualable de aprendizaje significativo en relación con el tiempo (Meneses *et al.*, 2019; Miralles y Rivero, 2012). Las vivencias y experiencias del alumnado pueden contribuir significativamente a que comprendan la noción del transcurso del tiempo (Wood & Holden, 2007). La familia, por su parte, constituye una fuente directa de información sobre testimonios y vivencias relacionadas con acontecimientos pasados, lo que la convierte en un recurso valioso para la enseñanza de la historia. Ya autores como Cooper (2002) apostaban por el trabajo de las nociones de *pasado* y *presente* en las vidas del alumnado, las de sus familias y personas conocidas mediante la observación del entorno y el análisis de fotografías y otros objetos. Además, podemos plantear la realización de proyectos semanales en los que se repasen actividades o temas aprendidos durante la semana, ayudando a los alumnos a relacionar el tiempo con eventos.

Por último, tenemos las fuentes escritas, entre las que destacan indudablemente los libros de texto. Estos son una herramienta útil para el trabajo de los conceptos temporales, siempre que se utilicen de manera adaptada y dinámica. Sin embargo, mucha de su utilidad viene dada por la incorporación en ellos de otros recursos ya mencionados, como líneas del tiempo, relatos históricos, actividades de comparación de fotografías, secuenciación de imágenes, etc. Igualmente, los periódicos permiten explorar eventos actuales y del pasado, fomentando habilidades relacionadas con el tiempo, como la secuenciación, la comparación entre épocas y la comprensión de la relación causa-efecto. Hacer que los estudiantes lleven un diario de clase donde anoten algo importante que haya sucedido cada día les aproximará a la comprensión del tiempo.

Otras fuentes textuales con las que podemos trabajar los conceptos temporales son los poemas y rimas que se enfocan en la secuencia de los días o los meses, y las canciones infantiles que mencionan los días de la semana, meses del año, o las estaciones para familiarizar a los niños con conceptos de tiempo.

Para finalizar destacamos los cuentos y relatos, cuya importancia para la enseñanza del tiempo histórico en las etapas de Educación Infantil y Primaria ha sido remarcada por diferentes autores (A. M. Aranda, 2017; Arias, Egea y Levstik, 2019; Arias, Miralles *et al.*, 2015; Egan, 1994; Miralles y Rivero, 2012; San Martín, 2021; Vivas, 2020a, Vivas *et al.*, 2022). En palabras de M. C. Sánchez:

En el marco de la asignatura de Ciencias Sociales, los niños deben adquirir en los primeros cursos de primaria conceptos espaciales y temporales que presentan cierta dificultad; el uso de los cuentos se presenta como una herramienta de gran utilidad para introducir y consolidar esos conceptos. Los relatos y cuentos con ambientación en épocas pasadas y lugares remotos son un elemento clave para trabajar la geografía y la historia en el aula en Educación Infantil y en los primeros cursos de Primaria. (2017, p. 83)

De este modo, los cuentos y narraciones pueden ser una herramienta ideal para iniciar a los niños en el análisis de aspectos temporales y espaciales. Leer y contar cuentos en los que se mencionan secuencias temporales (*primero, después, finalmente*) ayuda a los niños a entender la secuencia y el orden. Igualmente, podemos plantear la creación de historias personalizadas donde los alumnos recreen eventos de su día en un orden cronológico.

Autores como Egan (1994) afirman que los cuentos y narraciones son un recurso ideal para trabajar el tiempo. En la misma línea A. M. Aranda (2003) y Arias, Egea y Levstik (2019) señalan que los cuentos y relatos bien contruidos se consideran una herramienta perfecta para trabajar conceptos temporales vinculados con la duración, la sucesión, el ritmo y la simultaneidad, entre otros, ya que para los niños más pequeños la historia es como un cuento (A. M. Aranda, 2003). “No sólo eso, sino que la investigación actual señala que tanto niños como adultos tienden a procesar y recordar la información histórica de una manera más efectiva cuando esta es transmitida en forma de una *buena historia*” (Arias, Miralles *et al.*, 2012, p. 231).

Los cuentos y narraciones contribuyen “a la comprensión sobre la secuencia y simultaneidad de los hechos, las causas, efectos y acciones que conforman una historia” (Chacón, 2009, p. 238), permitiendo el trabajo de “las nociones temporales asociadas a la cronología, linealidad, simultaneidad, duración o ritmo” de una manera más efectiva, según indican Arias, Miralles *et al.* (2012, p. 232). Estos autores realizan una selección de cuentos y relatos para el trabajo del tiempo y los conceptos temporales.

Dada la extensa bibliografía existente sobre la idoneidad del uso de cuentos y narraciones para la enseñanza de las ciencias sociales en general y del tiempo y los

conceptos temporales en particular, procedemos a analizar la utilización de cuentos y cómics en el ámbito educativo, estudiando con más detalle sus ventajas y beneficios, así como su papel en los currículos actuales y en las aulas educativas.

1.1.3. Los cuentos y cómics en las aulas educativas

Antes de proceder al desarrollo de este apartado, cabe destacar que en esta investigación se hace referencia a los cuentos y narraciones tanto en papel como en formato digital, ya que los beneficios de los mismos no radican en el formato de lectura que ofrecen, sino en su esencia como tales (Gómez y García-Rodríguez, 2018).

Hoy en día, el cuento clásico infantil es considerado como una de las principales herramientas culturales que, en las primeras etapas de la vida, ayuda a los niños y niñas a entender el mundo (Salmerón, 2004). Ellos están en contacto con libros infantiles desde su nacimiento, puesto que forman parte del repertorio cultural que las generaciones adultas han transmitido oralmente y siguen transmitiendo a los más jóvenes (Morón, 2010). Por ello existe en la actualidad “una conciencia social sobre la importancia e influencia que tienen los cuentos en el desarrollo de niños, en especial en lo que concierne al aspecto afectivo, emocional y social” (Salmerón, 2004, p. 86).

La narración de cuentos “permite acercar al alumnado a épocas y lugares lejanos,” y contar con varios “escenarios y protagonistas, que introducen en el aula múltiples contenidos e imágenes inicialmente ajenas a la experiencia del alumnado” (Arias, Miralles *et al.*, 2015, p. 230).

Pese a la existencia de investigaciones que afirman que los cuentos presentan estructuras sociales de dominación, sumisión y sexismo, además de tener una estructura reduccionista (Lewin, 2020), avalando que no son adecuados como herramienta educativa (Calvo, 1989; Ochoa *et al.*, 2006), existen otras investigaciones que afirman que todos los cuentos tienen un propósito (Oliveira y Rocha, 2016) y un enorme potencial educativo (Kowalski, 2015; Pagani *et al.*, 2019; Yilmaz & Sigirtmac, 2020).

El valor educativo del cuento viene dado, como remarcan diversos autores, porque:

- Inicia la introducción a la representación de la realidad que se presenta a través de la literatura (Salmerón, 2004).

- Favorece el desarrollo de la empatía y la superación del egocentrismo al ponerse en el lugar de los diferentes protagonistas, lo cual extrapola a su vida cotidiana (Quintero, 2005, como se citó en Cuenca y Pérez, 2021).
- Proporciona una representación coherente del mundo que actúa como una herramienta socializadora que facilita las interacciones con otras personas (R. García, 2012).
- Ofrece modelos de comportamiento, sentimientos y valores (Quintero, 2005, como se citó en González, 2006) contribuyendo así al desarrollo de su propia identidad (Marí *et al.*, 2020; Pérez, 2019).
- Satisface la necesidad de acción del alumnado, puesto que en su imaginación proyectan lo que les gustaría hacer (Domblás y Suberviola, 2023).
- Fomenta el aprendizaje de las distintas formas narrativas, poéticas y dramáticas que constituyen el discurso literario (Salmerón, 2004).

Padial y Sáenz-López (2013) añaden que el cuento sirve para divertir y entretener a la vez que transmite conocimientos y conecta con las características cognitivo-afectivas del alumnado. La narración del cuento enlaza rápidamente con el mundo interno del niño o niña, contribuyendo al desarrollo de su capacidad simbólica.

Como consecuencia de la gran importancia que se le da a los cuentos y los relatos tanto en la normativa estatal y autonómica (detallado en el apartado *1.1.3.1. Los cuentos en la normativa de Educación Infantil y Primaria*), era de esperar que se haya planteado su uso no solo como contenido de enseñanza, sino también como herramienta pedagógica a través de la cual enseñar otros contenidos curriculares del currículo (J. C. Aranda, 2017b; Vivas *et al.*, 2022), siempre realizando un análisis previo (Domblás y Suberviola, 2023; Lupo *et al.* 2019) que nos permita comprobar que los cuentos seleccionados no presentan contenidos inadecuados como racismo o sexismo (Lapeña e Hidalgo, 2017; Viñas, 2013).

Además, los cuentos en el ámbito educativo deben cumplir una serie de requisitos, entre los que destacamos (Vivas *et al.*, 2022):

-  Tiene que responder a los intereses del alumnado y ser motivador.
-  Es recomendable que la trama sea sencilla y clara.

- 📖 El lenguaje debe ser claro y adaptado a las características y edad del alumnado.
- 📖 Deben predominar las ilustraciones frente al texto.
- 📖 Es preciso que sea corto; no conviene que exceda los 10 minutos.
- 📖 No deben variar los rasgos característicos de los personajes, ya que a estas edades resulta difícil comprender este tipo de cambios en los personajes.
- 📖 El material con el que se presente debe ser llamativo y tener un tamaño adecuado.

No obstante, no es suficiente solo con seleccionar el cuento adecuado. Otro aspecto esencial que destacan D. Pérez *et al.* (2013), Arias, Miralles *et al.* (2015) y Vivas *et al.* (2022) es que el maestro no debe limitarse a narrar el cuento, sino también darle vida y transmitir su esencia.

La importancia de los cuentos en el ámbito educativo, en especial el infantil, ha sido reconocida desde hace ya algunos años (A. M. Aranda, 2003; Arias, Miralles *et al.*, 2015; Barboza *et al.*, 2016; Becerra y Esteban, 2023; Bermejo, 2006; Blanes *et al.*, 2021; Campos *et al.*, 2022; Cardeñoso, 2014; Contreras, 2023; Decker y Castro, 2012; Delgado-Algarra, 2017; D. Fernández, 2019; L. Fernández, 2015; Lau & Chen, 2010; J. A. Martínez, 2019; Muñoz, 2021; Pelegrín, 2019; Ponsoda y Ortuño, 2023; Rabal *et al.*, 2020; Saitua, 2018; Sempere *et al.*, 2018). Así, el cuento como recurso “aparece dentro del marco escolar como un elemento motivador para realizar actividades relacionadas con su temática” (Godoy, 2008, p. 1). En la etapa de Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria, la motivación es un elemento indispensable para que el alumnado aprenda de forma significativa, lo cual es uno de los principios del currículo de Educación Infantil. Muchos estudios demuestran que los alumnos de entre 3 y 8 años muestran una mayor motivación y entusiasmo a la hora de realizar actividades que parten de la lectura, narración o interpretación de un cuento, frente a otro tipo de actividades tradicionales como la realización de fichas de diferentes áreas temáticas (Vivas *et al.*, 2022).

Así, los cuentos “se vislumbran como un recurso con gran potencial en el ámbito educativo formal” (Ruiz y Molina, 2018, p. 64), ya que “la narración dota de significado a la experiencia” (Sánchez-Manzanera, 2018, p. 92). Siguiendo a Amar (2018), el cuento se presenta como un referente esperado por los niños y las niñas, convirtiéndose en un recurso primordial a ser usado en el aula por los docentes. Otro aspecto que muestra la

gran importancia de los cuentos en el ámbito educativo es la existencia de temas para las oposiciones del Cuerpo de Maestros, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, que engloban todo lo relacionado con los mismos, su utilidad y los criterios para su selección. Por ello, Padial y Sáenz-López (2013) señalan su idoneidad como instrumento educativo en la etapa infantil, ya que permiten “reducir la realidad a una escala cómoda para su comprensión y tratamiento” (Arias, Miralles *et al.*, 2015, p. 278).

Los niños más pequeños, aunque aún no sepan leer, pueden obtener distintas experiencias emocionales a través de la observación de los colores y la estructura de las imágenes. Siguiendo en esta misma línea, Ros (2013) aporta que el cuento muestra imágenes simbólicas con la finalidad de explicar el mundo social, siendo un instrumento socializador transmisor de los valores y los usos de una comunidad, siendo su función tanto educativa como de ocio. Así, resulta “un potente recurso para infantil por su adecuación a la edad, por la combinación entre lo visual y lo narrativo, por su estructura tan clara de presentación, nudo o trama y desenlace” (Domblás y Suberviola, 2023).

Es necesario matizar que, junto a los cuentos, incluimos los cómics, ya que “las posibilidades y características narrativas del cómic hacen que sea una herramienta apropiada que permite trabajar contenidos curriculares concretos de todas las etapas” (Sánchez-Barbero *et al.*, 2020, p. 98). Además, se considera un arte adecuado para cualquier edad (Pons, 2017), especialmente para las etapas de Educación Infantil y Primaria (Andrés, 2019; Blaymartí, 2015; S. González, 2021; Rabal *et al.*, 2020). Por ello, lo consideramos “como un instrumento con unas enormes potencialidades didácticas, precisamente por su versatilidad pedagógica” (Ponsoda y Ortuño, 2023, p. 133).

Barrero (2002, citado por E. Jiménez, 2020) señala varios beneficios del cómic en la enseñanza de idiomas, que podrían extenderse a otras asignaturas. Entre estos beneficios destacan sus elementos narrativos y visuales, que lo convierten en un recurso atractivo y estimulante tanto para el alumnado como para el profesorado. Además, fomenta la creatividad y permite reflexionar sobre aspectos culturales y sociales de la realidad.

Así, el cómic se presenta como un recurso ideal para aumentar la motivación de los estudiantes, además de facilitar el trabajo en valores y creencias (Onieva, 2015). En este sentido, “el cómic reúne una serie de cualidades perfectas para aliar los gustos del alumnado joven y adolescente con las competencias históricas” (Ponsoda y Ortuño, 2023, p. 134). Según Fernández (2019, como se citó en Blanes *et al.*, 2021),

las principales virtudes del cómic para la enseñanza de la Historia pueden aunarse en: su lenguaje, ya que la combinación de texto e imagen permite transmitir una gran cantidad de información de forma muy eficiente (...); el proceso de documentación exhaustivo que suelen llevar a cabo sus autores y autoras, lo cual acredita la fiabilidad de la fuente; la implicación personal de los autores y autoras con lo narrado en sus obras, lo que sin duda ayuda al alumnado a identificarse con los personajes y, por tanto a trabajar la empatía histórica, que al menos en nuestras clases es uno de los aspectos esenciales; así como la gran diversidad entre los cómic históricos, la cual nos permite trabajar diferentes etapas desde diferentes perspectivas y formatos”. (p. 42)

Saitua señala que “el cómic histórico permite un empoderamiento del aprendizaje y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en los alumnos, siendo esto último uno de los principales planteamientos actuales en la enseñanza de la historia” (2018, p. 66).

Así, encontramos investigaciones recientes sobre el uso de cómics como recurso educativo para las ciencias sociales (Becerra y Esteban, 2023; Cardeñoso, 2014; J. A. Martínez, 2019; Sempere *et al.*, 2018), incluidas algunas enfocadas a la formación del profesorado (Gavaldón *et al.*, 2020; Guerrero y López, 2021; de León y Gómez, 2023; Llull, 2014; Rubio y Bajo, 2019; R. Sánchez, 2014; Sánchez-Barbero *et al.*, 2020) incluso en aspectos tan novedosos como el pensamiento histórico (Blanes *et al.*, 2021; Ponsoda y Ortuño, 2023). A modo de ejemplo, destacamos los trabajos de Sempere *et al.* (2018) y Cardeñoso (2014), quiénes plantean actividades para el trabajo de Ciencias Sociales, entre otras asignaturas, en Educación Primaria haciendo uso de cómics; este último partiendo del famoso cómic “Astérix y Obélix”.

Pelegrín (2019) señala que, en la actualidad, el cómic ha ganado amplio reconocimiento como recurso educativo para enseñar historia, lo cual se ha manifestado en el aumento de estudios teóricos y en diversas aproximaciones a distintas épocas históricas a través de propuestas educativas basadas en títulos concretos (Bermejo, 2006; Blanes *et al.*, 2021; Decker y Castro, 2012; Delgado-Algarra, 2017; D. Fernández, 2019;

L. Fernández, 2015; Muñoz, 2021; Pelegrín, 2019; Ponsoda y Ortuño, 2023; Saitua, 2018). Dentro de estas últimas destacamos los trabajos realizados por L. Fernández (2015) que trabaja la prehistoria en Educación Primaria a través de un cómic, y por D. Fernández (2019), que diseña 13 unidades didácticas en las que utiliza cómics para la enseñanza de la historia. Por su parte, Bermejo (2006) diseña e implementa una serie de actividades a partir del cómic en las que trabaja, entre otros aspectos, conceptos como *antes, durante, después, primero, segundo o tercero*.

Diversas investigaciones realizadas en la última década muestran la importancia de la utilización de los cuentos y cómics para el trabajo de los valores y la justicia social en las primeras edades (Cardeñoso, 2014; Delgado-Algarra, 2017; I. García, 2021; Lee *et al.*, 2014; López-Prados y Sáez-de-Adana, 2023; Marín & Sánchez, 2018; Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca, 2015; Mateos *et al.*, 2014; Ponsoda y Ortuño, 2023; Rodríguez y Huerta, 2021; Santos, 2017; Vivas, 2022b). Espinosa y Tamayo (2020) destacan el uso de cuentos para la formación de cualidades morales y de responsabilidad con alumnado de Educación Infantil. Wood y Holden (2007, citados en Arias, Miralles *et al.*, 2015) señalan que, además, se presentan como herramientas valiosas para abordar temas que suelen provocar cierta sensibilidad para los niños, como las estructuras familiares, el divorcio o la adopción, pero que a su vez son cada vez más relevantes en la sociedad actual. Igualmente, se han publicado investigaciones sobre la evolución del papel femenino en la literatura infantil actual en los últimos diez años (Torres y Palomo, 2016), lo cual nos muestra que podemos trabajar la igualdad de género en las aulas con varios cuentos de publicación reciente desde una perspectiva positiva.

Un aspecto revalorizador de los cuentos es el hecho de que cada vez surgen más versiones de los cuentos clásicos adaptando personajes, actitudes y ambiciones a la sociedad actual (Pérez-Parejo y Soto-Vazquez, 2015; Ramos y Saneleuterio, 2021; Suberviola, 2023; Torres y Palomo, 2016; Xiaoyi, 2018; Zipes, 2006).

Por otro lado, existen trabajos que investigan el poder e importancia de su función pedagógica para abordar diversas temáticas a través de diferentes tipos de actividades (Bloch, 2019; Freestone & O'Toole, 2016; Juzwiak, 2013; Hu *et al.*, 2021; H. Kim, 2011; Kollontai, 2015; Leibrandt, 2006; Maureen *et al.*, 2020; Pavlatova, 2018; D. Pérez *et al.*, 2013; Seo, 2018; Shin & Jang 2018; Udo *et al.*, 2019; Wom, 2015; Yearta. 2019; Yilmaz & Sigirtmac, 2020; Woo & So, 2020).

La lectura de un cuento permite trabajar “actividades de carácter expresivo y plástico: representar los espacios, dibujar y caracterizar a los personajes, etc.” (Arias, Miralles *et al.*, 2015, p. 229). En palabras de Cuenca y Pérez, el cuento permite trabajar “diversos contenidos como la educación patrimonial, la educación musical, o la lecto-escritura, así como otros aspectos de carácter transversal (la atención, la memoria, la imaginación, la creatividad, etc.)” (2021, p. 248).

La investigación llevada a cabo por Garate (1994) revela que los niños que están expuestos a los cuentos desde su infancia desarrollan un entendimiento de su estructura típica y se familiarizan con los temas comunes de sus historias, mejorando así su capacidad de recordar y comprender los cuentos. De esta forma, “la literatura infantil puede contribuir a hacer que la tecnología y la naturaleza de esta sean más comprensibles y visibles para los estudiantes” (Axell, 2017, p. 237).

Según Correa, “el cuento hace que los niños aprendan a escuchar, a consolidar ideas, entender conceptos, a expresar sus propios sentimientos y emociones” (2008- 2009, como se citó en Aliaga *et al.*, 2014). Egan (1991) sostenía que las narraciones y relatos sobre aspectos cercanos y lejanos a los alumnos pueden utilizarse como un recurso para trabajar, mejorar o fomentar su socialización. Además, según Dean, favorece una mayor interacción entre los alumnos, pues se fomenta el debate sobre las temáticas del cuento (2008, como se citó en Arias, Miralles *et al.*, 2015). La investigación de Mateos *et al.* (2014) muestra cómo el cuento favoreció la interacción del alumnado, al tiempo que los docentes lo valoraron altamente.

Por otra parte, como indicó Bryant (1989), la narración contribuye a mejorar otros aspectos transversales como la confianza entre el maestro y el alumno, y la creación de hábitos de atención y de un clima adecuado y relajado en el aula. También, ayuda al alumnado a una mejor comprensión de las emociones y los estados de ánimo internos (Perfetti, 2009).

“Una de las principales respuestas que aportan los profesionales de la educación es el cuento, dada su importancia demostrada en el desarrollo de hábitos y destrezas, así como su contribución al estímulo de las competencias de la infancia y la adolescencia” (González, 2006, p.12). La lectura de libros y cuentos desarrolla en los niños curiosidad por el mundo que les rodea, imaginación sin límite y pensamiento creativo (Cuenca y Pérez, 2021; Morón, 2010). También, los libros pueden llegar a mostrar a los estudiantes habilidades y aptitudes deseables que podrán copiar y desarrollar más fácilmente aún sin

tener una clara comprensión de por qué deben comportarse así. Resulta “uno de los recursos educativos más motivadores pues fomenta la lectura por el apoyo visual y el interés en el contenido” (Sánchez-Barbero *et al.*, 2020, p. 98). Igualmente, aportan al alumnado un enorme desarrollo de las competencias comunicativas mediante actividades que, a partir de su lectura crítica, aborden la escritura creativa y la expresión oral (Sánchez y Brito, 2015). Así, investigaciones relacionan la narración de cuentos con una mejora de las habilidades lingüísticas y de la relación social con los otros (Holmes *et al.*, 2019).

Los cuentos proporcionan un contexto familiar y cercano para la exploración de temas relacionados con las ciencias sociales (Combs & Beach, 1994), lo cual lleva a un mejor y más rápido conocimiento y comprensión de las mismas. Por ello, son muchos los autores que afirman que las narraciones, los cuentos y los relatos son idóneos para trabajar las ciencias sociales en las aulas porque abarcan una gran variedad de temáticas dentro de esta área (Arias, Miralles *et al.*, 2015; Blanes *et al.*, 2021; I. García, 2021; Gavaldón *et al.*, 2020; Ilgenfritz *et al.*, 2016; Mateos *et al.*, 2014; May & Podmore, 2007; Moreno-Vera, 2018; Ponsoda y Ortuño, 2023).

Los cuentos y cómics facilitan la comprensión de aspectos vinculados no solo con el arte, el lenguaje y la literatura, sino también con la historia, la geografía, la sociedad y la cultura (Blanes *et al.*, 2021; Delgado-Algarra, 2017; Gavaldón *et al.*, 2020; I. García, 2021; Ilgenfritz *et al.*, 2016; Ponsoda y Ortuño, 2023; Salmerón, 2004). Igualmente, Sosa (2014) afirma que los cuentos nos permiten deleitarnos con su historia, al tiempo que adquirir el conocimiento cultural que transmiten. Jackson & Heath (2017) recomiendan el uso de cuentos y narraciones vinculadas con la cultura y tradición local del alumnado al lograr una mejor comprensión de las mismas haciendo uso de estos. Por otro lado, investigaciones como la de Noddings (2006) demuestran que los cuentos incrementan el interés cultural de los alumnos y les ayudan a plantearse cuestiones existenciales de gran importancia. Así mismo, encontramos investigaciones que demuestran la gran influencia de la narración de cuentos en las habilidades narrativas y comprensivas de alumnos en edad infantil (Borzone, 2005; Da Paz y Da Silva, 2020; Da Silva *et al.*, 2020; Dias, 2015; Girmen & Kaya, 2019; Holmes *et al.*, 2019; Lenhart *et al.*, 2018; Marco y Antolinos, 2023; Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2018; Noortyani, 2017; Saitua, 2018; Suggate *et al.*, 2018). Pero, sobre todo, los cuentos ayudan a desarrollar en los alumnos habilidades literarias y gusto por la lectura (Suggate *et al.*, 2018).

Estudios como el de Lapeña e Hidalgo (2017) o el de Mateos *et al.* (2014) demuestran que los cuentos y relatos son un material didáctico idóneo para la enseñanza de las distintas áreas que engloban las ciencias sociales, especialmente la historia, ya que permiten incorporar su enseñanza de manera espontánea y significativa para el alumnado (Arias, Miralles *et al.*, 2015). Tal y como afirma Vucknovic “más que usar los cuentos como fuente de lecciones morales, deberían utilizarse realizando una interpretación significativa de la historia” (2018, p. 309). Los relatos nos ofrecen la posibilidad de aproximar contenidos lejanos a los alumnos de forma que se permita una comprensión de estos conocimientos, como mínimo, a nivel general. Arias, Miralles *et al.* afirmaban que los escenarios “donde surgen las historias que narramos nos ayudan a configurar ámbitos muy diversos y alejados de la realidad de la escuela, el hogar o la localidad, permitiéndonos un acercamiento a países geográficamente lejanos y a tiempos igualmente remotos” (2015, p. 227). Santisteban (2010) sostiene que las narrativas juegan un papel clave en el desarrollo del pensamiento histórico, lo que a su vez favorece la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva. En esa misma línea, Luque *et al.* señalan que “las experiencias literarias constituyen un vehículo válido para la enseñanza del espacio geográfico y el tiempo histórico en el aula de Educación Primaria e Infantil” (2019, p. 55)

Egan (1994) ya apostaba por la enseñanza de la historia a través de narraciones, cuentos y relatos, ya que “para los niños la historia es una narración, un cuento” (A. M. Aranda, 2017, p. 154). Ramos y Rela (2018) señalan que la literatura infantil resulta esencial para la enseñanza de la historia en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Así, “el uso de narrativas con estudiantes permite reflexionar sobre la historia como construcción por el hecho de que la narración no es simplemente contar lo que pasó, sino que implica mucho más sobre la perspectiva psicológica adoptada por el narrador sobre lo que pasó” (Sánchez-Manzanera, 2018, p. 91). Trepas afirma que “a partir del parvulario (...) los cuentos sencillos con una secuencia temporal simple aparecen (...) como una línea didáctica de gran interés para la formación de la temporalidad” (2011, p. 609). Igualmente, Arias, Miralles *et al.* señalan que “las narraciones posibilitan el análisis de secuencias temporales muy diversas” (2015, p. 227). Gómez *et al.* (2018) concluyen que los cuentos no solo cumplen una función lúdica, sino que son también una herramienta pedagógica fundamental que favorece el aprendizaje de conceptos temporales. Así, Delgado-Algarra (2017) demuestra que tanto los cuentos como los cómics facilitan el desarrollo de competencias temporales en el aula. En este sentido,

Holdaway (1979) mostró que los cuentos permiten a los alumnos viajar del presente al pasado y explorar las emociones, intenciones y conductas humanas mediante la reflexión sobre lo que ha experimentado el personaje principal (pasado) y sus vivencias actuales (presente), la elaboración de hipótesis sobre posibles eventos (futuro) y la exploración de épocas lejanas (históricas) o lugares distantes (Arias, Miralles *et al.*, 2015). Para A. García (2008), los cuentos permiten un gran desarrollo de las nociones espaciales y temporales, así como de aquellas de duración y secuencias temporales (*primero, segundo, tercero, etc.; antes, después*). Sin embargo, encontramos escasas investigaciones sobre la enseñanza del paso del tiempo a través de cuentos y relatos (Artagaveytia y Barbero, 2007; Bermejo, 2006; Carpe y Miralles, 2015; Corral *et al.*, 2015; L. Fernández, 2015; Gómez, Sánchez-Manzanera y Miralles, 2018; San Martín, 2021; Sánchez-Manzanera, 2018; Vivas *et al.*, 2022; Zamboni y Guimarães, 2010).

Tras haber detallado los beneficios y ventajas del uso de los cuentos en las aulas educativas, procederemos a analizar su presencia en los currículos de Educación Infantil y Educación Primaria, así como la situación actual de su uso en diferentes etapas educativas, profundizando en las ya mencionadas.

1.1.3.1. Los cuentos en la normativa de Educación Infantil y Primaria

Comenzamos con la normativa referida a la Educación Infantil. En relación a los cuentos, en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil en España se dice que “el entorno no puede ser comprendido sin la utilización de los diferentes lenguajes” (2007, p. 478). La lengua, por tanto, es un elemento fundamental para comprender el entorno que nos rodea; no se puede enseñar ciencias sociales sin hacer uso de la lengua. Así, los cuentos y los relatos son unos de los recursos que nos permiten enseñar ciencias sociales dentro de aulas de tan corta edad.

Los cuentos, las narraciones, los relatos y el lenguaje en general están muy presentes en el Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. El lenguaje, además de estar presente en la mayoría de objetivos y contenidos, tiene su propia área de conocimiento: *Lenguajes: comunicación y representación*. La introducción de esta área menciona que se debe aproximar a los

alumnos a relatos infantiles con los que disfruten y se sientan motivados. Uno de los objetivos del área es:

- “Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios y de tradición cultural propios de nuestra Comunidad, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos” (Decreto número 254/2008, 2008, p. 24970).

Entre los contenidos, encontramos varios que hacen especial mención a cuentos, narraciones y relatos, como:

Bloque 1. Lenguaje verbal. Escuchar, hablar y conversar

- Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales.

Aproximación a la lengua escrita

- Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.

Acercamiento a la literatura

- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje en su lengua materna y en lengua extranjera.
- Selección autónoma de cuentos o textos e iniciación progresiva en el gusto literario. (Decreto número 254/2008, 2008, pp. 24971-24972)

Seguidamente abordaremos la normativa de Educación Primaria. El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria señala que “se potenciará el desarrollo de las competencias *comunicación lingüística*, *competencia matemática* y *competencias básicas en ciencia y tecnología*” (2014, p. 19352). Como vemos, se indica que es necesario contribuir al desarrollo de la

competencia en comunicación lingüística, para lo cual los cuentos y relatos son un recurso idóneo, especialmente en los primeros cursos. De la misma forma, encontramos como primera finalidad de la Educación Primaria “facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura (...)” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19352), para lo cual, según el artículo 10 referido a los elementos transversales, “sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, (...) se trabajarán en todas las asignaturas” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19356).

Un aspecto destacable es que en la descripción de la asignatura de *Ciencias Sociales* se señala que los bloques referidos al estudio del entorno, la geografía, la historia y el tiempo requerirán el uso de diferentes textos, mapas, gráficos y otros materiales, entre los cuales no se mencionan los cuentos y relatos pese al valor educativo que presentan como recurso y que veremos en los siguientes apartados. Sin embargo, en la asignatura de *Valores Sociales y Cívicos* encontramos dentro de las orientaciones metodológicas “utilizar el cuento como punto de partida para la comprensión y expresión de diferentes emociones” (Decreto 198/2014, 2014, p. 33374).

Exceptuando esta breve mención, solo encontramos referencias a cuentos y relatos dentro de la asignatura troncal de *Lengua castellana y literatura*, que tiene como objetivo, entre otros aspectos, el desarrollo de la competencia literaria (Real Decreto 126/2014, 2014). En la introducción de dicha asignatura se indica que:

La reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos (...) desarrolla la capacidad crítica y creativa del alumnado, le da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y le enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo. (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19378)

Esta frase ya nos señala la vinculación entre el conocimiento del mundo y del entorno y la literatura. Esta tiene su propio bloque de contenidos dentro de la asignatura, llamado “Bloque 5. Educación Literaria”, en el que encontramos contenidos como:

- Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales...

- Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.
- Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal. (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19385)

Y criterios de evaluación como:

1. Apreciar el valor de los textos literarios y utilizar la lectura como fuente de disfrute e información y considerarla como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal de máxima importancia.
2. Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos y dramáticos en la práctica escolar (...)
3. Conocer y valorar los recursos literarios de la tradición oral: poemas, canciones, cuentos, refranes, adivinanzas. (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19385)

Estos mismos contenidos (y el primero de los criterios mencionados) aparecen en el Decreto número 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para el segundo curso de esta etapa. De la misma forma, en el tercer curso encontramos los dos primeros contenidos, entre otros, junto a los tres criterios de evaluación señalados. Ya en el cuarto, quinto y sexto curso de primaria aparecen los mismos contenidos y criterios con un nivel mayor de complejidad. Para el primer curso encontramos en el mismo bloque contenidos como:

- “Uso de los textos literarios como fuente de disfrute.
- Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, de pequeños poemas y de textos breves de literatura infantil” (Decreto 198/2014, 2014, p. 33143).

Entre los criterios de evaluación vinculados con estos contenidos encontramos los dos mencionados anteriormente en el Real Decreto 126/2014.

Actualmente, se han publicado los borradores de la nueva ley de educación (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 3/2006, de 3 de mayo, de Educación), conocida como LOMLOE, y sus derivados reales decretos y decretos, que modifican pequeños aspectos de la Educación Infantil y Primaria. A continuación, realizamos un análisis de los mismos destacando similitudes y diferencias con la normativa vigente en la actualidad.

El nuevo real decreto que regulará la Educación Infantil en los próximos años, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, a diferencia del Real Decreto 1630/2006 actualmente vigente, incluye competencias, señalando dentro de la competencia en comunicación lingüística que esta será “el vehículo principal que permite a los niños disfrutar de un primer acercamiento a la cultura literaria a través de (...) cuentos, que enriquecerán su bagaje sociocultural y lingüístico desde el respeto de la diversidad” (Real Decreto 95/2022, 2022, p. 140571). De igual forma aparece reflejado en el Decreto número 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Ambos documentos establecen como una de las tres grandes áreas de la Educación Infantil la de *Comunicación y Representación de la Realidad*. Dentro de esta área el citado real decreto señala que

En esta etapa educativa se inicia también el acercamiento a la literatura infantil como fuente de disfrute y se empieza a tejer, desde la escucha en el contexto cotidiano de los primeros (...) cuentos, un vínculo emocional y lúdico con los textos literarios. (Real Decreto 95/2022, 2022, p. 14587)

Aunque de forma diferente respecto a la normativa actual, en ambos documentos se señala también que en Educación Infantil “se inicia (...) el acercamiento a la literatura infantil como fuente de disfrute y se empieza a tejer, desde la escucha en el contexto cotidiano de los (...) cuentos un vínculo emocional y lúdico con los textos literarios” (Decreto 196/2022, 2022, p. 33098). De la misma forma, el mencionado decreto establece dentro de las orientaciones metodológicas de la etapa el uso de talleres de cuentacuentos para favorecer el desarrollo de la expresión oral, aunque no se realiza ninguna mención a su función didáctica como medio para aprender otros contenidos de índole social y

cultural. Entre las competencias específicas de dicho bloque para el segundo ciclo de Educación Infantil podemos resaltar una que, de manera sutil, menciona el acercamiento al disfrute de cuentos y relatos: “4.3. Recurrir a la biblioteca como fuente de información y disfrute, respetando sus normas de uso” (Decreto 196/2022, 2022, p. 33108). En consecuencia, encontramos dentro de dicho bloque unos saberes básicos vinculados bajo el subtítulo de “Aproximación a la educación literaria”:

- Textos literarios infantiles orales y escritos adecuados al desarrollo infantil, que preferiblemente desarrollen valores sobre cultura de paz, derechos de la infancia, igualdad de género y diversidad funcional y étnico-cultural. (...)
- Vínculos afectivos y lúdicos con los textos literarios.
- Utilización y disfrute de la biblioteca. (Decreto 196/2022, 2022, p. 33109)

Como vemos, el primero de ellos establece una clara vinculación entre los relatos y cuentos y el aprendizaje de contenidos de índole social y cultural.

En lo referente a la nueva normativa de Educación Primaria, el real decreto que regulará la Educación Primaria, de nombre Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, mantiene la competencia lingüística y su desarrollo como finalidad de la etapa, indicando igualmente la importancia de su tratamiento transversal en el resto de áreas, como ocurre con el Real Decreto 126/2014. Sin embargo, en la descripción de las asignaturas de *Ciencias Sociales y Naturales* y de *Educación en Valores Cívicos y Éticos*, se elimina lo mencionado anteriormente sobre el uso de diferentes recursos y la mención específica del cuento para su abordaje.

De la misma forma, en el Decreto número 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se evidencia igualmente dentro de la asignatura *Lengua Castellana y Literatura*, aunque de manera algo diferente, la importancia de que el alumnado desarrolle la competencia literaria en todas sus vertientes. Para ello, se señala que “en el primer ciclo se partirá de la exploración, la interacción y la interpretación del entorno” (Decreto 209/2022, 2022, p. 40006). Se mantiene la existencia de un bloque de saberes básicos para la educación literaria donde, de la misma forma, se incide en su importancia para el desarrollo integral del niño o niña a través del establecimiento de

competencias específicas para su adquisición, por ejemplo, “escuchar y leer textos orales y escritos de la literatura infantil (...) estableciendo de manera acompañada relaciones elementales (...) con otras manifestaciones artísticas y culturales” (Decreto 209/2022, 2022, p. 40016). Dentro de los saberes básicos del primer ciclo en este bloque podemos destacar:

- Lectura acompañada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores.
- Relación de los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.
- Inicio de la construcción de los itinerarios lectores individuales. Estrategias para la expresión de gustos e intereses. (Decreto 209/2022, 2022, pp. 40017-40018)

Encontramos estos mismos saberes, entre otros, para el segundo y tercer ciclo, aunque el último con una redacción algo diferente.

Este análisis nos muestra la gran importancia que adquieren los cuentos y relatos tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, lo cual justifica el planteamiento de su utilización como recurso para la enseñanza de las ciencias sociales en dichas etapas educativas.

Tras analizar las menciones a cuentos y relatos en la normativa estatal y autonómica de Educación Infantil y Educación Primaria, profundizaremos en las investigaciones existentes sobre el uso de los cuentos como recurso educativo en las aulas de Educación Infantil y Primaria.

1.1.3.2. Los cuentos y cómics como recursos educativos en Educación Infantil y Primaria

Como hemos visto, los cuentos y cómics han adquirido un papel relevante en las aulas de Educación Infantil y Primaria como recursos educativos versátiles y dinámicos. Estas herramientas no solo fomentan la imaginación y el interés de los estudiantes, sino que también se utilizan para trabajar aspectos tan relevantes como la lectura, la escritura, y la comprensión espacio-temporal. Además, su capacidad para abordar temas sociales y emocionales, desde la diversidad familiar hasta la gestión de emociones, los convierte en

elementos didácticos valiosos que facilitan el aprendizaje significativo y la reflexión crítica en edades tempranas.

Por ello, hablaremos en este apartado del uso actual de los cuentos y cómics en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Así, encontramos que estos “pueden servir de introducción y motivación para el desarrollo posterior de una temática concreta, ilustrar un ejemplo de la misma, (...) como ampliación o consolidación una vez expuestos los contenidos seleccionados (...) o como actividad de evaluación” (Arias, Miralles *et al.* (2015, p. 237).

Comenzamos hablando sobre su uso como material de motivación para comenzar una propuesta, programa o unidad didáctica. Los cuentos y cómics capturan la atención del alumnado gracias a su formato visualmente atractivo y su contenido cercano a las experiencias y emociones infantiles. Además, permiten establecer un ambiente de curiosidad e interés, facilitando la introducción de conceptos nuevos de manera lúdica y significativa. Así, encontramos diferentes investigaciones en las que se utilizan cuentos o cómics como recurso de motivación de una propuesta (Corral *et al.*, 2015; Cueto, 2010; Del Pino *et al.*, 2017; Gallego *et al.*, 2023; Gil y Rivero, 2014; Muro y Pérez-Martín, 2021; Soto, 2017; Vivas, 2018, Vivas *et al.*, 2022).

También se utilizan como recursos a analizar y de los cuales extraer diferentes contenidos y conclusiones (Barefoot, 2018; Correa, 2009; Ergul, 2017; González, 2007b; S. Kim, 2011; Márquez-García *et al.*, 2020; Oh, 2020; Oktar, 2016; Postay, 2020; Rodrigues *et al.*, 2009; Walker *et al.*, 2015). Por ejemplo, encontramos investigaciones centradas en su análisis para extraer aspectos estereotipados y/o sexistas (Gultekin & May, 2019; Rodríguez, 2012; Sosa, 2014), para conocer el número de veces que aparece una serie de términos (Rodrigues y Tavares, 2009) o para indagar en cómo se refleja la identidad cultural de una persona o su percepción de la relevancia histórica en sus narrativas (Epstein, 2016; Rivero y Pelegrín, 2019). La investigación llevada a cabo por Barsotti (2019) analiza un cuento poniendo especial atención en la casa y el bosque como espacios de excelencia.

Así, existen estudios dedicados al análisis de cuentos infantiles de forma general (Beltrán, 2002; Bortolussi, 1987; Calvo, 1985, Carrascosa, 2005; de Damas y Gomariz, 2014; Domblás y Suberviola, 2023; I. García, 2003; Marí *et al.*, 2020; Mateos, 2020; Postay, 2020; Serrano, 1999; Tovar y Polo, 2020; Tovar-Martínez & Polo-Sánchez, 2021; Yildirim, 2022). También de manera específica, centrándose en el estudio de aspectos

diversos, como en el sexismo (Luengo, 1997; Suberviola, 2023; Viñas, 2013; Vivas, 2021) o la igualdad, los estereotipos y la perspectiva de género (Domblás y Suberviola, 2023; Ochoa *et al.*, 2006; Pérez, 2019; Regueiro, 2020). Incluso existen estudios sobre el análisis de propuestas para la enseñanza a través de cuentos (Cuenca y Pérez, 2021). Destacamos la investigación de Salmerón (2004), que analiza cuentos para ver qué valores muestran con más frecuencia, arrojando sus resultados como valor más frecuente en los cuentos analizados el de los valores sociales. Calvo (1985), por su parte, analiza el papel de los cuentos infantiles como factor de socialización en el alumnado.

Otras investigaciones se centran en el análisis de los cuentos infantiles, pero enfocados en comprobar si es posible enseñar determinados contenidos haciendo uso de los mismos (J. C. Aranda, 2017a; Baiduri & Khairani, 2017; Domblás y Suberviola, 2023; D. J. Fernández, 2018; Hartley 2015; Ko, 2012; Lee *et al.*, 2014; Mateos, 2020; Santis, 2017; Wang, 2015; Zoufala, 2013). Estas investigaciones se centran en analizar un número pequeño de cuentos (entre 3 y 5) para comprobar si con ellos se pueden trabajar valores, educación emocional, desarrollo psicolingüístico o estereotipos de género. Para ejemplificar, destacamos las investigaciones de Wang (2015) sobre las fiestas tradicionales y de Santis (2017) sobre la educación emocional. En esta misma línea, existen muchos estudios centrados en analizar si es posible la enseñanza de determinados contenidos aptitudinales (Borzone, 2005; Brown *et al.*, 2018; Conti *et al.*, 2020; Espinosa y Tamayo, 2020; Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca, 2015; Mateos, 2020; Penna *et al.*, 2020).

Obviamente, uno de los usos más frecuentes de los cuentos y cómics es como método de evaluación de los alumnos, pidiéndoles la elaboración de un cuento o cómic propio (Alcala *et al.*, 2016; Bazán-Ramírez *et al.*, 2011; Guzmán, 2012; Loizou *et al.*, 2011; López-Prados y Sáez-de-Adana, 2023; McCarthy, 2015; Moral *et al.*, 2018; N. Rodríguez *et al.*, 2013; Schweig, 2020; Smyrniou *et al.*, 2020; Tovar *et al.*, 2005; Vargas-D'uniam *et al.*, 2016; Yearta, 2019). A modo de ejemplo, destacamos la investigación de Yearta (2019), que realiza un programa para trabajar las ciencias sociales y la lengua mediante la creación de cuentos por parte de alumnos de 4.º curso de Educación Primaria. De forma similar, López-Prados y Sáez-de-Adana (2023) implementan una propuesta de creación de cómics por parte del alumnado en 5.º y 6.º de Educación Primaria con el objetivo de trabajar la diversidad.

En la misma línea, es destacable la creación de cuentos y cómics digitales o interactivos por parte del propio alumnado de Educación Infantil y Primaria (Amat *et al.*, 2012; Echegoyen, 2021; Escariz y Bonnet, 2023; López-Prados y Sáez-de-Adana, 2023; Moral *et al.*, 2018; Niwa *et al.*, 2018; Smyrniou *et al.*, 2020; Yearta, 2019). Igualmente, encontramos otros estudios de las narraciones en el mundo digital (Amat y Gómez, 2015; Campos *et al.*, 2022; Challinor *et al.*, 2017; Clabough *et al.*, 2014; Heath *et al.*, 2017; Kibbat, 2004; Perceval y Tejedor-Calvo, 2019; Vivas, 2020a).

Girardello (2018) reafirma la necesidad de trabajar textos culturales que inspiren al alumnado a crear narraciones propias. Precisamente encontramos proyectos muy interesantes de elaboración propias de los estudiantes, destacando un proyecto colaborativo de narración digital realizado con alumnos de Educación Infantil y Primaria (Moral *et al.*, 2018).

Tantas son las ventajas que presenta el uso educativo de los cuentos y cómics que se está planteando su uso en niveles superiores como la universidad para la formación de futuros docentes (Acevedo-Díaz *et al.*, 2017; Bautista *et al.*, 2020; Bejarano y Marí, 2019; Berbel y Capellà, 2014; Campbell y Espinet, 2009; Cascales y Carrillo, 2018; Echegoyen, 2021; D. García *et al.*, 2020; Garzón y Hernández, 2018; I. González, 2006; Goodoory, 2015; Luque *et al.*, 2019; Marín & Sánchez, 2018; Mottart *et al.*, 2009; Noda y de Plasencia, 2002; Orellana y Espinet, 2009; Rico, 2024).

Entre otros usos del cuento, encontramos su utilización para desarrollar en el alumnado diferentes estrategias (Borone, 2005) y como fuente para el historiador (Rodríguez, 2015). En este sentido, D. Pérez *et al.* (2013) lleva a cabo un análisis sobre la contribución que se realiza con el uso de los cuentos al desarrollo de las competencias de Educación Primaria.

Por último, destacamos su frecuente uso como recurso para la enseñanza de contenidos. Así, encontramos investigaciones que utilizan los cuentos para trabajar matemáticas (C. Álvarez, 2016; Calvo, 2019; Marín, 2021; Noda y de Plasencia, 2002; Viladevall *et al.*, 2023), ingeniería y la tecnología (Calvo, 2019), geografía (Ilgentritz *et al.*, 2016), historia (D. Fernández, 2019; L. Fernández, 2015; San Martín, 2021; Vivas 2020a, 2022b), ciencias naturales (Del Pino *et al.*, 2017; García y Pérez, 2016; Lugo y Morales, 2024; D. Pérez *et al.*, 2013; Redondo y García, 2017), lenguaje (Mesa, 2021; Ramos, 2021), idiomas (Muhammed, 2016; Leibrandt, 2006; G. López, 1996; Sancibrián y Sanz, 2020), habilidades motrices (Iglesia, 2008; Otones y López, 2014; Padial y Sáenz-

López, 2013; Ruiz, 2011) y valores (Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca, 2015; Mateos, 2020; M. Moreno, 2024; Salmerón, 2004; Penna *et al.*, 2020). Incluso existen estudios que abordan la utilización del cuento como recurso para la enseñanza de aspectos como la muerte (Vicente-Yagüe, 2018), el miedo (Díaz *et al.*, 2014), la socialización (R. García, 2012; Ros, 2013) y la inclusión social (Fernando-Kerguelen, 2023).

Igualmente, existen investigaciones centradas en el diseño y/o implementación de proyectos de enseñanza de diferentes áreas a partir de los cuentos y cómics tanto para Educación Infantil como para Educación Primaria. En el siguiente apartado hablaremos sobre dichas investigaciones además de otros estudios enfocados en diferentes etapas educativas, y terminaremos abordando las propuestas entradas en el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil y Primaria.

1.1.3.3. Programas de intervención educativa a partir de cuentos

Como hemos visto, los programas de intervención educativa basados en cuentos representan una herramienta pedagógica poderosa para fomentar el desarrollo cognitivo, emocional y social en los estudiantes. A través de narrativas, estas propuestas permiten abordar valores, habilidades y conceptos de manera atractiva y accesible para todo el alumnado. Así, en este apartado exploraremos cómo los cuentos, además de ser recursos literarios, se convierten en instrumentos educativos que potencian el aprendizaje significativo de diversos contenidos en diferentes áreas.

Así, existen diversos programas que abordan los contenidos de forma globalizada a partir del cuento, destacando el estudio de Cuenca y Pérez (2021), que plantean propuestas para el aprendizaje de la lecto-escritura, las matemáticas, la interculturalidad, la historia y las obras artísticas a través de cuentos; y el de Vivas (2020c), que utiliza los cuentos de *Peter Pan*, *Pocahontas* y *Aladdín* para trabajar de forma globalizada en Educación Infantil.

Su uso para la enseñanza de las ciencias naturales es muy amplio (Acevedo-Díaz *et al.*, 2017; Afkar *et al.*, 2019; Agelidou & Baratsi-Barakou, 2012; Craciun *et al.*, 2016; del Pino *et al.*, 2017), incluso en Educación Infantil y Primaria (Cortés y García-Morís, 2014; Escariz y Bonnet, 2023; Freestone & O'Toole, 2016; Hu *et al.*, 2021; Orellana y Espinet, 2009; Pavlatova, 2018; Redondo y García, 2017; Shin & Jang 2018; Yilmaz & Sigirtmac, 2020; Woo & So, 2020). Un ejemplo es la investigación de Orellana y Espinet

(2009), que muestra el potencial de los cuentos como herramienta de trabajo de las Ciencias Naturales en Educación Infantil. Igualmente, García y Pérez (2016) implementan una propuesta para trabajar las Ciencias Naturales en Educación Primaria a través de narraciones. Por su parte, Escariz y Bonnet (2023) crearon unos cuentos para trabajar los objetivos de desarrollo sostenible y realizaron una actividad extraescolar con alumnado de Educación Infantil. Redondo y García (2017) y Pavlatova (2018) plantean propuestas de intervención educativa para trabajar la educación medioambiental a través de los cuentos en Educación Primaria.

En el área de las matemáticas también encontramos investigaciones vinculadas con los cuentos (C. Álvarez, 2016; D. García *et al.*, 2020; Marín, 2021; Seo, 2018; Wom, 2015). D. García *et al.* (2020) implementan una experiencia para trabajar contenidos matemáticos con cuentos para profesorado en formación. Por su parte, C. Álvarez (2016) y Marín (2021) ponen en práctica actividades para trabajar las matemáticas a través de cuentos en Educación Infantil.

Indudablemente, existen diversas propuestas para el aprendizaje del lenguaje. Así, encontramos investigaciones enfocados en el desarrollo de la habilidad lectora (Borzone, 2005; Iruri y Villafuerte, 2022; González, 2007a; Ramos, 2021), la adquisición de vocabulario (Da Paz y Da Silva, 2020; Lenhart *et al.*, 2018; Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2018) y la evolución de aspectos vinculados con la expresión oral y escrita (Cabrero-Hernández *et al.*, 2019; Da Silva *et al.*, 2020; Dias, 2015; Girmen & Kaya, 2019; Holmes *et al.*, 2019; Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2018; Noortyani, 2017; Yuniar y Kurniati, 2017). A modo de ejemplo, destacamos las investigaciones de Borzone (2005) y de Ramos (2021), que implementan propuestas para el desarrollo del lenguaje oral; esta última enfocada al segundo curso de Educación Primaria utilizando el clásico cuento *Caperucita Roja* de Charles Perrault.

En el ámbito de aprendizaje de los idiomas también encontramos diversas investigaciones que utilizan los cuentos como recurso para su enseñanza (Bloch, 2019; Udo *et al.*, 2019), especialmente para la lengua inglesa (Gómez, 2010; Sancibrián y Sanz, 2020; Yang, 2013). Así, Sancibrián y Sanz (2020) diseñan e implementan una propuesta para trabajar el inglés en Educación Infantil y Primaria a través de cuentos. Es más, existe un método llamado “interactive language education method using fairy tales” en el que se utilizan los cuentos para la enseñanza de lenguajes (Park, 2002). Igualmente, existe

una metodología de enseñanza basada en la narración de cuentos (Chatterjee *et al.*, 2019; Rymes, 2010).

La educación física utiliza los cuentos como herramienta innovadora para promover el aprendizaje motor, el desarrollo emocional y la integración de valores (Ferrer-Trenor y Valencia-Peris, 2024; Garrett, 2006; Hernando *et al.*, 2021; Iglesia, 2008; Otones y López, 2014; Padial y Sáenz-López, 2013; Vázquez, 2016). Así, existen trabajos como el de Ferrer-Trenor y Valencia-Peris (2024), que utilizan los cuentos motores en el área de Educación Física para el aprendizaje de valores en un aula de segundo de Educación Primaria. Vázquez (2016) diseña e implementa un plan de intervención a través de cuentos motores con alumnado del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Otras investigaciones en las que se implementan programas para trabajar habilidades motrices a través de cuentos en Educación Infantil y Primaria son las Padial y Sáenz-López (2013), Hernando *et al.* (2021), y Otones y López (2014), estos últimos haciendo uso de siete cuentos diferentes.

Por supuesto encontramos su uso para el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la motivación (Garzón y Hernández, 2018; Holmes *et al.*, 2019; Motala & Musungu, 2013; Smyrniou *et al.*, 2020; Tothova, 2019;), entre otros aspectos. La investigación llevada a cabo por Frykman (2009) muestra cómo el alumnado disfruta de una experiencia más lúdica y motivante al visitar museos si se hace uso de cuentos y narrativas.

También se utilizan para la enseñanza de contenidos vinculados con la literatura y las habilidades digitales (Amat *et al.*, 2012; Maureen *et al.*, 2020), la educación alimentaria (Juzwiak, 2013), la economía (H. Kim, 2011), la medicina (McCall *et al.*, 2019) y la religión (Kollontai, 2015). En este sentido, destacamos la investigación de Albizu *et al.* (2018), que utilizan narraciones para la enseñanza de contenidos vinculados con la salud en niños de entre 4 y 8 años. Incluso existen propuestas que abordan temáticas más específicas, como el miedo, la muerte y la violencia de género. En este sentido, Moreno, García-Baamonde y Blázquez (2010) investigan sobre el papel de los cuentos y relatos para la prevención del maltrato infantil en Educación Primaria. E. Moreno (2021), por su parte, señala la existencia de un proyecto basado en un cuento para la prevención de la violencia de género desde la etapa de Educación Infantil.

En lo referido al ámbito de las ciencias sociales, encontramos diversas investigaciones en las que se utilizan cuentos como recurso principal en el aula en las

diferentes etapas educativas (Blake *et al.*, 2020; Gavaldón *et al.*, 2020; Guerrero y López, 2021; de León y Gómez, 2023; Llull, 2014; Maynes *et al.*, 2008; Ryan & Aasetre, 2020; R. Sánchez, 2014; Sánchez y Saenz, 2017; Sempere *et al.*, 2018; Woo & Il, 2019). La palabra “cuentos” (*stories* en inglés) es sinónimo de la palabra “historia” (*history* en inglés), lo cual justifica de forma lógica que muchos autores opinen que son adecuados para enseñar historia dentro de las Ciencias Sociales (Edgington, 1998).

Centrándonos en las etapas de Educación Infantil y Primaria, encontramos diversos programas y propuestas diseñadas y/o implementadas en las aulas educativas (Brown *et al.*, 2018; Cardeñoso, 2014; Carpe y Miralles, 2015; Cuenca y Pérez, 2021; D. Fernández, 2019; L. Fernández, 2015; HyunWook, 2014; Johnson & Aboud, 2017; Kim y Kwon, 2018; Roser & Keehn, 2002; Vivas, 2020a, 2022b; Zamboni y Guimarães, 2010). Brown *et al.* (2018) realizan un estudio en el que narran cuentos al alumnado sobre amistades internacionales con el objetivo de mejorar los prejuicios racistas en los estudiantes. De igual forma, el estudio de Kim y Kwon (2018) plantea la utilización de cuentos para mejorar la comprensión del alumnado de Educación Infantil en cuanto a multiculturalidad se refiere. HyunWook (2014) pretende mejorar las actitudes multiculturales y la comprensión de aspectos vinculados con la misma en alumnos de segundo curso de Educación Primaria usando cuentos de hadas como el de *La Cenicienta*. Por su parte, Cardeñoso (2014) plantea actividades en Educación Primaria para el trabajo de Ciencias Sociales, entre otras asignaturas, haciendo uso del famoso cómic *Astérix y Obélix*. En esta misma línea, L. Fernández (2015) plantea un proyecto para trabajar la prehistoria en Educación Primaria mediante un cómic. Carpe y Miralles (2015) plantean diferentes actividades con las que podemos abordar el trabajo de las nociones espacio-temporales en aulas de Educación Infantil, señalando el cuento como uno de los recursos más efectivos para su aprendizaje. Igualmente, Zamboni y Guimarães (2010) realizan diferentes propuestas para trabajar el desarrollo de nociones de tiempo histórico a través de narraciones. En el caso de la investigación de Cuenca y Pérez (2021), se analizan 10 propuestas didácticas para trabajar el patrimonio en Educación Infantil y que utilizan como principal recurso educativo los cuentos. De manera similar, D. Fernández (2019) diseña 13 unidades didácticas para la enseñanza de la historia a través del cómic. Vivas (2020a) plantea una propuesta para trabajar la cultura y la historia a través de cuentos en Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria. Por último, Vivas (2022b) propone un programa de actividades titulado “Las olimpiadas de la igualdad”

para trabajar la historia y la igualdad de género en aulas del segundo curso de Educación Primaria a través del cuento *La aventura de los Balbuena en las antiguas olimpiadas* de la colección “Los forasteros del tiempo”.

También encontramos propuestas o programas para la promoción de valores (Ferrer-Trenor y Valencia-Peris, 2024; Lee *et al.*, 2014; M. Moreno, 2024; Ruiz y Ruiz, 2015). Así, por ejemplo, encontramos estudios como el de Lee *et al.* (2014), quiénes analizan la eficacia de cuatro cuentos para el incremento de la honestidad en alumnos de Educación Infantil, y el de Ruiz y Ruiz (2015), que plantean propuestas para trabajar aspectos vinculados con la diversidad a través del cuento. M. Moreno (2024), por su parte, diseña una propuesta para trabajar valores en el segundo curso de Educación Primaria.

Sin embargo, tras una profunda búsqueda bibliográfica encontramos un número muy reducido de estudios con resultados positivos en las que se utilicen los cuentos para la enseñanza de aspectos vinculados con las ciencias sociales (Gachago *et al.*, 2014; Harimbo *et al.*, 2017; Ilhan & Oruc, 2019; Prasetyo & Mardiaty, 2020; Ryan & Aasetre, 2020), siendo aquellas centradas en las etapas de Educación Infantil y Primaria tan solo una veintena (Aksoy & Baran, 2020; Bermejo, 2006; Corral *et al.*, 2015; Du & Hao, 2018; M. Fernández, 2010; Gallego *et al.*, 2023; Gómez, Sánchez-Manzanera y Miralles, 2018; Johnson & Aboud, 2017; Klein *et al.*, 2018; Larsen *et al.*, 2018; Mateos *et al.*, 2014; Muro y Pérez-Martín, 2021; Nunez y Ríos, 2019; Orozco y Perochena, 2016; Rizkasari *et al.*, 2018; San Martín, 2021; Sánchez-Manzanera, 2018; Vivas, 2018; Vivas *et al.*, 2022; Wee *et al.*, 2019; Yearta, 2019). Aksoy & Baran (2020) narraron cuentos para desarrollar las habilidades sociales del alumnado, mientras que Du & Hao (2018) muestran cómo consiguen promover actitudes sociales de ayuda entre los estudiantes con la lectura de cuentos morales. Larsen *et al.* (2018) logran, mediante la lectura de cuentos realistas al alumnado de Educación Infantil, una mejora en su comportamiento prosocial. La investigación llevada a cabo por Klein *et al.* (2018) muestra cómo el uso de cuentos ayudó al alumnado de Educación Infantil a incrementar su conocimiento de conceptos vinculados con los derechos humanos. Johnson & Aboud (2017), por su parte, realizan una intervención con niños utilizando libros ilustrados sobre amistades interraciales y concluyen que estos resultan un recurso ideal a la hora de reducir las actitudes racistas. En la misma línea, el trabajo de Rizkasari *et al.* (2018) demostró la utilidad del cuento como recurso para el aprendizaje y comprensión de las ciencias sociales en Educación Primaria. Igualmente, Wee *et al.* (2019) analizan qué mejoras supone para alumnos de 5

años la lectura de cuentos infantiles, resultando en una mejor percepción de las historias desde diferentes puntos de vista, el cuestionamiento de los estereotipos y el enfrentamiento a las ideologías y/o normas sociales dominantes en los mismos. Por otro lado, Yearta (2019) realiza un programa para trabajar las ciencias sociales y la lengua en el que convierte a alumnos de cuarto curso de Educación Primaria en escritores y editores de sus propios cuentos, logrando un aumento en la motivación del alumnado y en el conocimiento de los contenidos de ambas áreas.

De estas investigaciones, tan solo trece se han realizado en España (Bermejo, 2006; Corral *et al.*, 2015; M. Fernández, 2010; Gallego *et al.*, 2023; Gómez, Sánchez-Manzanera y Miralles, 2018; Mateos *et al.*, 2014; Muro y Pérez-Martín, 2021; Nunez y Ríos, 2019; Orozco y Perochena, 2016; San Martín, 2021; Sánchez-Manzanera, 2018; Vivas, 2018; Vivas *et al.*, 2022). Bermejo (2006) diseña e implementa actividades a partir del cómic en las que trabaja, entre otros aspectos, conceptos como *antes, durante, después, primero, segundo o tercero*. Corral *et al.* (2015) diseñaron y pusieron en práctica una experiencia de aprendizaje de conceptos temporales, entre otros contenidos, en varias aulas de 5 años. La investigación de M. Fernández (2010) se centra en trabajar los aspectos del currículo vinculados con las ciencias sociales en un aula de cuarto de Primaria. Gallego *et al.* (2023) utilizan los cuentos de *Jack y las habichuelas mágicas* y *Pulgarcita* para el aprendizaje de conceptos geográficos en Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria. En el trabajo realizado por Mateos *et al.* (2014) se utiliza una versión inspirada en el cuento de *La Cenicienta* para trabajar valores de igualdad y justicia social con alumnos de Educación Infantil. Muro y Pérez-Martín, 2021 ponen en práctica con alumnos de 4 años una propuesta diseñada para la concienciación medioambiental a través de cuentos. El estudio realizado por Nunez y Ríos (2019) mostró que alumnos de quinto curso de Educación Primaria adquirieron conocimiento sobre otras culturas y la propia, tomaron consciencia de las diferencias culturales y desarrollaron percepciones más positivas y aceptables de diferentes culturas utilizando como instrumentos didácticos diferentes cuentos. Orozco y Perochena (2016) implementan un proyecto globalizado en el que se trabaja la cultura y la historia, entre otros aspectos, con alumnado de 3 años a través de cuentos. La investigación llevada a cabo por San Martín “analiza la contribución del cuento *Paleocaperucita Ocre en Atapuerca* en la construcción de conocimientos sobre tiempo prehistórico en Educación Primaria” (2021, p. 56). De manera similar, Vivas (2018) utiliza el clásico cuento de *Pocahontas* para

trabajar la cultura india con alumnos de 5 años. Por último, Gómez, Sánchez-Manzanera y Miralles (2018), Sánchez-Manzanera (2018) y Vivas *et al.* (2022) diseñan e implementan programas para trabajar conceptos temporales a través de cuentos con alumnado de Educación Infantil.

Dicha escasez de investigaciones en el ámbito español nos lleva a plantearnos en esta investigación el diseño, implementación y evaluación de programas para trabajar contenidos de ciencias sociales a través de cuentos.

1.2. MARCO CURRICULAR

Como veremos en el apartado *2.1. Preguntas y objetivos de investigación*, uno de los objetivos de la presente Tesis es la elaboración de una lista de cotejo. Esta requiere la realización previa de un análisis documental de la normativa estatal y regional para extraer los aspectos vinculados con las ciencias sociales. Para ello, primero se analizan las leyes de Educación Infantil y posteriormente las de Educación Primaria. Además, dado que en el momento de elaboración de la lista de cotejo se encuentran en publicación una modificación de la ley educativa y sus derivados reales decretos y decretos, también se realiza un análisis de estos con el objetivo de que la mencionada lista de cotejo se mantenga actualizada.

1.2.1. Las ciencias sociales en la normativa de Educación Infantil

La ley educativa vigente es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta ley modificó importantes aspectos de la ley educativa anterior, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Sin embargo, dichas modificaciones no afectaron a los artículos 12, 13, 14 y 15, que regulan el segundo ciclo de la Educación Infantil. Por ello, la LOE, en su redacción dada por la LOMCE, es el mayor documento legislativo a nivel estatal que rige las enseñanzas de la etapa de Educación Infantil. Por tanto, comenzaremos el proceso de identificación de los contenidos de ciencias sociales que se deben trabajar en esta etapa analizando dicho documento.

El artículo 12 del Capítulo I del Título I de la LOE indica que la finalidad de la Educación Infantil es “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual” de nuestro alumnado (LOE, 2006, p. 17167). El artículo 13 establece los objetivos de la Educación Infantil, concretando que esta contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan, entre otras, “observar y explorar su entorno familiar, natural y social” y “relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.” (LOE, 2006, p. 17167). De igual forma, el artículo 14 del mismo título habla de los principios pedagógicos, especificando que en la etapa de Educación Infantil “se atenderá progresivamente al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven” (LOE, 2006, p. 17167). Así, a raíz de lo mencionado, la pretensión de la Educación Infantil en relación con las ciencias sociales es la de enseñar a los alumnos el medio físico y social que les rodea, así como sus características, elementos y funcionamiento.

En el desarrollo de la LOE, se publicó el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se regulan las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de la Educación Infantil. En este real decreto volvemos a encontrar el objetivo general de la LOE referente a las ciencias sociales, así como la finalidad de la etapa educativa mencionada anteriormente. Además, encontramos la agrupación de las enseñanzas mínimas en tres áreas diferenciadas, pero que deben abordarse de forma globalizada: *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, *Conocimiento del entorno* y *Lenguajes: comunicación y representación*. El área que aborda las ciencias sociales es la segunda, aunque, como veremos más adelante, también encontramos contenidos en las otras dos. Estas tres áreas se describen más en profundidad en el anexo del Real Decreto, estableciendo los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de ellas. El área *Conocimiento del entorno* pretende “favorecer en niños y niñas el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil” (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 478), así como guiarles en el proceso de descubrimiento de su pertenencia al medio social. También tiene como objetivo acercar a los alumnos al conocimiento de algunos rasgos culturales propios, es decir, a los usos y costumbres sociales, siempre desde una perspectiva abierta e integradora que “les permita conocer diversos modos y manifestaciones culturales presentes en la sociedad, y generar

así actitudes de respeto y aprecio hacia ellas” (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 478).

Entre los objetivos de esta área podríamos destacar:

1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.
2. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.
5. Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación. (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 479)

Los contenidos se encuentran agrupados en tres bloques: *Medio físico: elementos, relaciones y medida; Acercamiento de la naturaleza y Cultura y vida en sociedad*. Dentro del primer bloque podríamos relacionar con las ciencias sociales los siguientes contenidos:

- 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.
- 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. (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 479)

En referencia al segundo bloque, más vinculado con las Ciencias Naturales, encontramos algunos contenidos sociales:

- Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural, especialmente animales y plantas. Interés y gusto por las relaciones con ellos, rechazando actuaciones negativas.
- Observación de fenómenos del medio natural (lluvia, viento, día, noche). Formulación de conjeturas sobre sus causas y consecuencias.
- Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar. (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 479)

El tercer bloque está formado en su totalidad por contenidos referentes a las ciencias sociales:

- La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen.
- Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.
- 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. (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 479)

Por tanto, los tres criterios de evaluación establecidos se corresponden con las ciencias sociales, aunque el primero y el segundo tan solo en una parte:

1. Discriminar objetos y elementos del entorno inmediato y actuar sobre ellos. Agrupar, clasificar y ordenar elementos y colecciones según semejanzas y diferencias ostensibles, discriminar y comparar algunas magnitudes y cuantificar colecciones mediante el uso de la serie numérica (en relación a la capacidad para identificar los objetos y materias presentes en su entorno y al manejo de las nociones básicas espaciales: arriba, abajo; dentro, fuera; cerca, lejos, etc. y temporales: antes, después, por la mañana, por la tarde, etc.).
2. Dar muestras de interesarse por el medio natural, identificar y nombrar algunos de sus componentes, establecer relaciones sencillas de interdependencia, manifestar actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza, y participar en actividades para conservarla (en relación a la manifestación de actitudes de interés, respeto y cuidado hacia el medio ambiente y los elementos que lo componen).
3. Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno, algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece. Poner ejemplos de sus

características y manifestaciones culturales, y valorar su importancia.

(Real Decreto 1630/2006, 2006, pp. 479-480)

El área *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* incluye contenidos de ciencias sociales ya que en el proceso de construcción personal de los niños “resultan relevantes sus interacciones con el medio” (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 476). Además, el aprendizaje de sus características individuales y las de sus compañeros “es una condición básica para la adquisición de actitudes no discriminatorias” (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 477). Entre los objetivos de esta área destacamos los siguientes:

1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.
5. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio. (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 477)

De los bloques que conforman esta área encontramos dos que incluyen contenidos vinculados con las ciencias sociales: *El cuerpo y la propia imagen* y *Juego y movimiento*. Del primer bloque destacamos contenidos como:

- Percepción de los cambios físicos propios y de su relación con el paso del tiempo.
- Las referencias espaciales en relación con el propio cuerpo.
- Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias. (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 477)

El segundo bloque, por su parte, incluye un contenido referente a las nociones básicas de orientación (Real Decreto 1630/2006, 2006).

El área *Lenguajes: comunicación y representación* pretende también “mejorar las relaciones entre el niño y el medio” (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 481). Además, el conocimiento de las tradiciones y el folclore, así como la elaboración de productos culturales, tanto plásticos como musicales, es fundamental para elaborar la propia identidad cultural y apreciar la de otros grupos sociales (Real Decreto 1630/2006, 2006). De forma interdisciplinar, se pueden abordar los siguientes objetivos:

4. Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.
6. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas. (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 481)

Dentro del *bloque 1. Lenguaje verbal* podemos distinguir diferentes subapartados: *Escuchar, hablar y conversar, Aproximación a la lengua escrita y Acercamiento a la literatura*. En este último subapartado encontramos los siguientes contenidos que podemos relacionar con las ciencias sociales:

- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.
- Recitado de algunos textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima, y la belleza de las palabras producen. (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 481)

Del mismo modo, en el *bloque 3. Lenguaje artístico* encontramos los siguientes contenidos:

- “Interpretación y valoración, progresivamente ajustada, de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno.
- Audición atenta de obras musicales presentes en el entorno. Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas” (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 481).

Por último, el criterio de evaluación que podríamos relacionar con las ciencias sociales es:

- “Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas” (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 482).

A nivel autonómico, encontramos el Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Los objetivos de etapa son los mismos que en Real Decreto 1630/2006, aunque algunos aparecen levemente modificados y se añaden dos nuevos, uno de los cuales está íntimamente vinculado con las ciencias sociales:

- “h) Descubrir y valorar el entorno natural más próximo, e interesarse por algunas de las principales manifestaciones culturales y artísticas de la Región de Murcia” (Decreto número 254/2008, 2008, p. 24961).

Por otra parte, una de las orientaciones metodológicas que se encuentra en el anexo del decreto establece que “los niños aprenden en interacción con el medio en el que se desenvuelven” (Decreto número 254/2008, 2008, p. 24964). Esto, junto al principio de globalización, nos indica que los contenidos de las áreas deben enseñarse de forma globalizada, puesto que el aprendizaje de cualquier contenido requiere conexiones con otros de las diferentes áreas. Concretamente, se indica que el medio es fundamental para que el alumnado realice aprendizajes realmente significativos. Por ejemplo, la interacción con el medio físico, natural y, sobre todo, social es necesario para el desarrollo de la propia identidad (Decreto número 254/2008, 2008). Pero el descubrimiento del medio social también necesita de otros aspectos para su aprendizaje, ya que este conlleva el establecimiento de experiencias más amplias que acercarán a los niños al conocimiento

de las personas y de las relaciones interpersonales, generando vínculos y desarrollando actitudes de confianza, empatía y apego (Decreto número 254/2008, 2008). En el desarrollo de estas relaciones afectivas, se tendrá en cuenta la expresión y comunicación de las propias vivencias, de sus emociones y sentimientos (área de *Lenguajes: comunicación y representación*) para la construcción de la propia identidad y para favorecer la convivencia (área de *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*) (Decreto número 254/2008, 2008).

Teniendo en cuenta que el medio social va a ser esencial para el conocimiento de diversos contenidos, vamos a centrar el análisis del área *Conocimiento del entorno* en los contenidos propios de las . Todo lo mencionado anteriormente sobre el área en el Real Decreto 1630/2006 se encuentra de la misma forma en esta normativa, haciendo especial mención a la concepción del medio como la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende (Decreto número 254/2008, 2008). Así, los niños se aproximan al conocimiento del mundo que les rodea, estructurando su pensamiento, interiorizando las secuencias temporales, y controlando y encauzando acciones futuras (Decreto número 254/2008, 2008). En referencia a los objetivos del área, se relacionan con las ciencias sociales los dos mencionados anteriormente, además de algunos establecidos por la comunidad autónoma como:

7. Descubrir y valorar las principales manifestaciones culturales y artísticas de la Región de Murcia, participando en aquellas que les son más cercanas y mostrando interés y respeto hacia ellas.
8. Participar en manifestaciones culturales asociadas a los países donde se habla la lengua extranjera. (Decreto número 254/2008, 2008, p. 24968)

Dentro del primer bloque *Medio físico: elementos, relaciones y medida*, encontramos, además de los dos contenidos mencionados en el Real Decreto 1630/2006, el siguiente:

- “Iniciación al reconocimiento de monedas y billetes oficiales” (Decreto número 254/2008, 2008, p. 24968).

En referencia al segundo bloque, la normativa autonómica especifica tres nuevos contenidos que podemos relacionar con las ciencias sociales:

- Observación de algunas características generales del cambio de paisaje a lo largo del año y la adaptación de las personas, animales y vegetales a dicho cambio.
- Observación de los tipos de paisaje de la Región de Murcia: ciudad, huerta, campo, bosque, costa, zonas áridas, etc.
- Participación activa en la resolución de problemas medioambientales. Recogida selectiva de residuos, limpieza de espacios en su entorno físico próximo. (Decreto número 254/2008, 2008, p. 24968)

En el tercer bloque encontramos los contenidos mencionados con anterioridad junto a otros relacionados con las ciencias sociales:

- Costumbres, folklore y otras manifestaciones culturales y artísticas de la Región de Murcia.
- Lugares para divertirse y aprender: teatro, circo, zoo, auditorio, etc.
- Acercamiento a las costumbres y señas de identidad asociadas a la cultura de los países donde se habla la lengua extranjera. (Decreto número 254/2008, 2008, p. 24969)

Al contrario que lo que ocurre con los objetivos y contenidos, los criterios de evaluación de esta área se reformulan, quedando de la siguiente manera:

- Manejar nociones básicas espaciales (arriba, abajo; dentro, fuera; cerca, lejos...), temporales (antes, después, por la mañana, por la tarde...) y de medida (pesa más, es más largo, está más lleno, es menos ancho, es igual de alto...).
- Reconocer algunas monedas y billetes oficiales presentes en su entorno próximo.

- Dar muestras de interesarse por el medio natural.
- Manifestar actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza, y participar en actividades para conservarla, tomando como referencia los diversos paisajes de la Región de Murcia.
- Establecer algunas relaciones entre medio físico y social, identificando cambios naturales que afectan a la vida cotidiana de las personas (cambios de estaciones, temperatura...) y cambios en el paisaje por intervenciones humanas.
- Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno (familia, escuela...), así como algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece.
- Poner ejemplos de las características y manifestaciones culturales de los grupos sociales más significativos de su entorno y valorar su importancia.
- Conocer costumbres y tradiciones propias del lugar donde se vive, disfrutando con las oportunidades de diversión que le ofrecen.
- Establecer relaciones de afecto, respeto, generosidad y resolución dialogada de conflictos con todos sus compañeros.
- Identificar rasgos propios (personajes, lugares, manifestaciones culturales) de los países donde se habla la lengua extranjera. (Decreto número 254/2008, 2008, p. 24969)

En lo referente al área *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* y su vinculación con las ciencias sociales, tanto los objetivos como los contenidos de los dos bloques mencionados son los mismos que en el Real Decreto 1630/2006. Sin embargo,

mientras que en este no aparece ningún criterio de evaluación que podamos vincular, el Decreto 254/2008 sí incluye algunos criterios relacionados con los contenidos mencionados:

- “6. Respetar y aceptar las características y cualidades de los demás, sin discriminaciones de ningún tipo.
9. Mostrar actitudes de colaboración y ayuda mutua en situaciones diversas, evitando adoptar posturas de sumisión o de dominio, especialmente entre iguales” (Decreto número 254/2008, 2008, pp. 24966-24967).

Respecto al área *Lenguajes: comunicación y representación*, se abordan los dos objetivos mencionados anteriormente, pero uno de ellos se reformula de la siguiente manera:

- “Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios y de tradición cultural propios de nuestra Comunidad, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos” (Decreto número 254/2008, 2008, p. 24971).

En referencia al primer bloque de contenidos, encontramos los mencionados en el Real Decreto 1630/2006. En el *bloque 3 Lenguaje artístico* se encuentran los mismos contenidos, aunque uno de ellos se reformula dividiéndose en dos y, además, la Comunidad Autónoma incorpora dos más:

- Diferentes entornos de exposición de obras artísticas: el museo, salas de exposiciones, zonas urbanas, etc.
- Audición atenta de obras musicales presentes en el entorno.
- Participación activa y disfrute en el aprendizaje e interpretación de canciones, juegos musicales y danzas, siguiendo distintos ritmos y melodías, individualmente o en grupo.
- Curiosidad por las canciones y danzas de nuestra tradición popular y de otras culturas. (Decreto número 254/2008, 2008, p. 24972)

Para terminar, los criterios de evaluación relacionados con las ciencias sociales son el mencionado con anterioridad y el que continua:

15. “Mostrar curiosidad e interés por las manifestaciones artísticas y culturales de su entorno” (Decreto número 254/2008, 2008, p. 24973).

Terminamos el análisis de la legislación infantil vigente con la Orden de 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la Educación Infantil. Esta orden tiene por objeto adecuar las enseñanzas de la Educación Infantil a lo previsto en el Real Decreto 1630/2006 y en el Decreto número 254/2008. Debido a que, tal y como indica el título, esta normativa hace referencia a la implantación, desarrollo y evaluación del segundo ciclo de la Educación Infantil, la única referencia que encontramos a la importancia de las ciencias sociales es la afirmación de que “la Educación Infantil es una etapa en la que el proceso de aprendizaje y la práctica educativa están íntimamente relacionados con la interacción del entorno” (Orden de 22 de septiembre, 2008, p. 31233).

Como hemos mencionado, también se analiza el artículo que modifica la LOE, denominado comúnmente como LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Se trata de un artículo único en el que se incluyen las modificaciones realizadas a la mencionada ley. Así, en el artículo 12 modifica la finalidad de la Educación Infantil, mencionada anteriormente, estableciendo que esta es “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico del alumnado, así como la educación en valores cívicos para la convivencia” (LOMLOE, 2020, p. 122885). Como vemos, realiza algunos cambios, incluyendo la educación en valores cívicos para la convivencia que, indudablemente, forman parte de las ciencias sociales. Esta es una de las principales justificaciones de que uno de los bloques de la lista de cotejo verse en torno a la convivencia y las normas sociales. Además, en el artículo 13, en el que se establecen los objetivos de la etapa, se modifica uno de ellos y se añade otro; ambos estrechamente vinculados con las ciencias sociales. El objetivo modificado es el siguiente “relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, *así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia*” (LOMLOE, 2020, p. 122885). Este último añadido es otra de las razones que justifican la inclusión del bloque anteriormente mencionado en la lista de cotejo. Lo mismo ocurre con el nuevo objetivo: “promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que promueven la igualdad de género” (LOMLOE, 2020, p. 122885). El

artículo 14 también ha sido modificado en varios apartados. Centrando la atención en el apartado tres, vemos nuevos añadidos a los aspectos que atenderá la Educación Infantil: “gestión emocional, pautas elementales de convivencia y relación social, descubrimiento del entorno, los seres vivos y las características físicas y sociales del medio; educación en valores, educación para el consumo responsable y sostenible; y promoción y educación para la salud” (LOMLOE, 2020, p. 122885).

Debido a la publicación de la LOMLOE, aparece un nuevo real decreto que regula la Educación Infantil: el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Este real decreto modifica el nombre de las áreas de Educación Infantil: *Crecimiento en armonía, Descubrimiento y exploración del entorno y Comunicación y representación de la realidad* (Real Decreto 95/2022, 2022). Estas áreas corresponden a las áreas mencionadas anteriormente en el Real Decreto 1630/2006. Otra de las novedades es la inclusión de competencias clave para el aprendizaje permanente, encontrando entre ellas la competencia ciudadana y la competencia en conciencia y expresiones culturales. La adquisición de estas competencias permitirá, entre otros aspectos, que el alumnado descubra, conozca y comprenda el entorno y las relaciones sociales que en él se establecen (Real Decreto 95/2022, 2022). El área *Descubrimiento y exploración del entorno* se orienta, entre otros aspectos, al desarrollo de las estrategias que ayudan a identificar y establecer relaciones lógicas entre los distintos elementos que forman parte del entorno y al acercamiento respetuoso hacia el mundo natural para despertar la conciencia de la necesidad de su uso sostenible, garantizando su cuidado y conservación (Real Decreto 95/2022, 2022). Las tres competencias específicas de esta área incluyen referencias al aprendizaje de las ciencias sociales, especialmente dos de ellas:

1. Identificar las características de materiales, objetos y colecciones y establecer relaciones entre ellos, mediante la exploración, la manipulación sensorial, el manejo de herramientas sencillas y el desarrollo de destrezas lógico-matemáticas para descubrir y crear una idea cada vez más compleja del mundo.
3. Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del

uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas. (Real Decreto 95/2022, 2022, pp. 14582-14583)

Mediante una serie de criterios de evaluación valoramos la consecución de estas competencias. Centrándonos en el segundo ciclo, que es el que nos ocupa, aquellas más centradas en las ciencias sociales son:

- 1.1 Establecer distintas relaciones entre los objetos a partir de sus cualidades o atributos, mostrando curiosidad e interés.
- 1.3 Ubicarse adecuadamente en los espacios habituales, tanto en reposo como en movimiento, aplicando sus conocimientos acerca de las nociones espaciales básicas y jugando con el propio cuerpo y con objetos.
- 1.5 Organizar su actividad, ordenando las secuencias y utilizando las nociones temporales básicas.
- 3.1 Mostrar una actitud de respeto, cuidado y protección hacia el medio natural y los animales, identificando el impacto positivo o negativo que algunas acciones humanas ejercen sobre ellos.
- 3.3 Establecer relaciones entre el medio natural y el social a partir del conocimiento y la observación de algunos fenómenos naturales y de los elementos patrimoniales presentes en el medio físico. (Real Decreto 95/2022, 2022, p. 14585)

De la misma forma, se incluyen en esta área unos saberes básicos vinculados con las ciencias sociales:

- A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios.
- El tiempo y su organización: día-noche, estaciones, ciclos, calendario...

- Nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo, los objetos y las acciones, tanto en reposo como en movimiento.

C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto.

- Influencia de las acciones de las personas en el medio físico y en el patrimonio natural y cultural. El cambio climático.
- Fenómenos naturales: identificación y repercusión en la vida de las personas.
- Respeto y protección del medio natural.
- Respeto por el patrimonio cultural presente en el medio físico. (Real Decreto 95/2022, 2022, pp. 14585-14586)

En cuanto al área *Crecimiento en armonía*, se establece que el proceso de desarrollo de los niños y niñas es fruto de su interacción con el medio natural y social, y en relación con los demás (Real Decreto 95/2022, 2022). Entre las competencias específicas de esta área destacamos:

4. “Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos” (Real Decreto 95/2022, 2022, p. 14579).

Los criterios de evaluación vinculados con esta competencia y, por tanto, con los contenidos sociales de esta área son:

- 4.1 Participar con iniciativa en juegos y actividades colectivas relacionándose con otras personas con actitudes de afecto y de empatía, respetando los distintos ritmos individuales y evitando todo tipo de discriminación.

- 4.2 Reproducir conductas, acciones o situaciones a través del juego simbólico en interacción con sus iguales, identificando y rechazando todo tipo de estereotipos.
- 4.3 Participar activamente en actividades relacionadas con la reflexión sobre las normas sociales que regulan la convivencia y promueven valores como el respeto a la diversidad, el trato no discriminatorio hacia las personas con discapacidad y la igualdad de género.
- 4.5 Participar, desde una actitud de respeto, en actividades relacionadas con costumbres y tradiciones étnicas y culturales presentes en su entorno, mostrando interés por conocerlas. (Real Decreto 95/2022, 2022, pp. 14579-14580)

Los saberes básicos derivados de estos son muy amplios, yendo desde la diversidad familiar hasta la prevención de estereotipos y prejuicios:

- D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás.
- La diversidad familiar.
 - La familia y la incorporación a la escuela.
 - Habilidades socioafectivas y de convivencia: comunicación de sentimientos y emociones y pautas básicas de convivencia, que incluyan el respeto a la igualdad de género y el rechazo a cualquier tipo de discriminación.
 - Estrategias de autorregulación de la conducta. Empatía y respeto.
 - La respuesta empática a la diversidad debida a distintas formas de discapacidad y a sus implicaciones en la vida cotidiana.

- Juego simbólico. Observación, imitación y representación de personas, personajes y situaciones. Estereotipos y prejuicios.
- Otros grupos sociales de pertenencia: características, funciones y servicios.
- Asentamientos y actividades del entorno.
- Celebraciones, costumbres y tradiciones. Herramientas para el aprecio de las señas de identidad étnico-cultural presentes en su entorno. (Real Decreto 95/2022, 2022, p. 14580-14581)

Por su parte, el área *Comunicación y representación de la realidad* se orienta, entre otros aspectos, a la interpretación y representación del mundo en el que vivimos a través de la comunicación. Igualmente, esta área engloba la literatura infantil para acercar al alumnado a realidades culturales (Real Decreto 95/2022, 2022). De las competencias específicas de esta área, la vinculada con las ciencias sociales es:

5. “Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural” (Real Decreto 95/2022, 2022, p. 14589) .

Consecuentemente, los criterios de evaluación vinculados son:

- 5.1 Relacionarse de forma respetuosa en la pluralidad lingüística y cultural de su entorno, manifestando interés por otras lenguas, etnias y culturas.
- 5.3 Participar en actividades de aproximación a la literatura infantil, tanto de carácter individual, como en contextos dialógicos y participativos, descubriendo, explorando y apreciando la belleza del lenguaje literario. (Real Decreto 95/2022, 2022, p. 14593)

Los saberes básicos de esta área vinculados con las ciencias sociales son:

- E. Aproximación a la educación literaria.

- Textos literarios infantiles orales y escritos adecuados al desarrollo infantil, que preferiblemente desarrollen valores sobre cultura de paz, derechos de la infancia, igualdad de género y diversidad funcional y étnico-cultural.
- Conversaciones y diálogos en torno a textos literarios libres de todo tipo de prejuicios y estereotipos. (Real Decreto 95/2022, 2022, p. 14594)

Tras la publicación de esta normativa aparece el Decreto número 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Este, en los principios pedagógicos, insiste en la potenciación de la educación en valores, con especial énfasis en la convivencia y la igualdad (Decreto número 196/2022, 2022). Además, establece que a través del contacto con su entorno cercano, haciendo especial mención al referente a la Región de Murcia, se logrará que el alumnado desarrolle su sentimiento de pertenencia y su conciencia cultural (Decreto número 196/2022, 2022).

En el área *Descubrimiento y exploración del entorno* se incorpora que, “además de la naturaleza, es interesante que el alumnado descubra el entorno cultural y el patrimonio propio de la Región de Murcia” (Decreto número 196/2022, 2022, p. 33087). Además, enfatiza especialmente unos aspectos novedosos como son la educación vial y los medios de transporte. Indica que el trabajo de estos contenidos generará en el alumnado “actuaciones y hábitos respetuosos y responsables que garanticen su seguridad y la de los demás, promoviendo una conciencia ciudadana para la construcción de un medio físico y social más sostenible y saludable” (Decreto número 196/2022, 2022, p. 33088).

Igualmente, en las orientaciones metodológicas de esta área se recoge que “los procesos de enseñanza y aprendizaje deben favorecer el progresivo conocimiento del entorno físico y natural; y que los niños aprendan a cuidarlo y protegerlo” (Decreto número 196/2022, 2022, p. 33088). En referencia a este medio físico y social, indica que “atendiendo a la zona geográfica y cultural del alumnado, se podrá hacer uso de museos de ciencias y artes, espacios de conservación, parques naturales, patrimonio histórico, acuarios, auditorios, salas de exposiciones o bibliotecas” (Decreto número 196/2022, 2022, p. 33089).

Además, en las competencias específicas se incorporan dos que podemos vincular con las ciencias sociales:

3.4. Reconocer elementos relevantes del patrimonio cultural y arquitectónico de la localidad donde reside y significativos de la Región de Murcia.

3.5. Conocer su entorno físico próximo identificando sus diferentes elementos en relación con el tráfico, fomentando actitudes positivas hacia su entorno natural y social. (Decreto número 196/2022, 2022, p. 33094)

Consecuentemente, en los saberes básicos *C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto* se incorporan dos relevantes para el área social:

- “Conocimiento de los diferentes elementos que componen el entorno: vía pública, mobiliario, señales de tráfico...
- Desarrollo de actitudes que favorezcan el uso adecuado de los transportes y su relación con el medio y con la seguridad personal” (Decreto número 196/2022, 2022, p. 33096).

En el área *Crecimiento en armonía*, las orientaciones metodológicas incluyen que “se deberán abordar celebraciones, costumbres y tradiciones culturales de la Región de Murcia” (Decreto número 196/2022, 2022, p. 33077). Así mismo, en los saberes básicos de esta área, concretamente en el apartado *D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás*, se añaden diferentes contenidos vinculados con las ciencias sociales:

- Formación de una actitud crítica como base de la educación en igualdad, eliminando barreras ideológicas, culturales o de cualquiera otra índole.
- Conciencia y sentido de pertenencia al grupo social en el que vive, desde el respeto hacia los otros, en el desarrollo de un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

- Valoración y respeto de las diferencias interpersonales como modo de enriquecimiento mutuo, incidiendo en la igualdad de derechos y oportunidades.
- Utilización de formas constructivas de relacionarnos con los demás. Creatividad, asertividad, empatía y tolerancia, con actitudes de no violencia, respetando los derechos propios y de los demás.
- Normas de convivencia de acuerdo con los valores democráticos.
- Defensa de los propios derechos respetando los de los demás. (Decreto número 196/2022, 2022, pp. 33085-33086)

Por último, en la tercera área *Comunicación y Representación de la Realidad* se refuerza “el desarrollo de actitudes de interés y respeto hacia el patrimonio cultural, tradicional y popular de la Región de Murcia” (Decreto número 196/2022, 2022, p. 33098).

Además, vinculados con las ciencias sociales, se incluyen a los saberes básicos *B. Las lenguas y sus hablantes* y *G. El lenguaje y la expresión plásticos y visuales* los siguientes contenidos respectivamente:

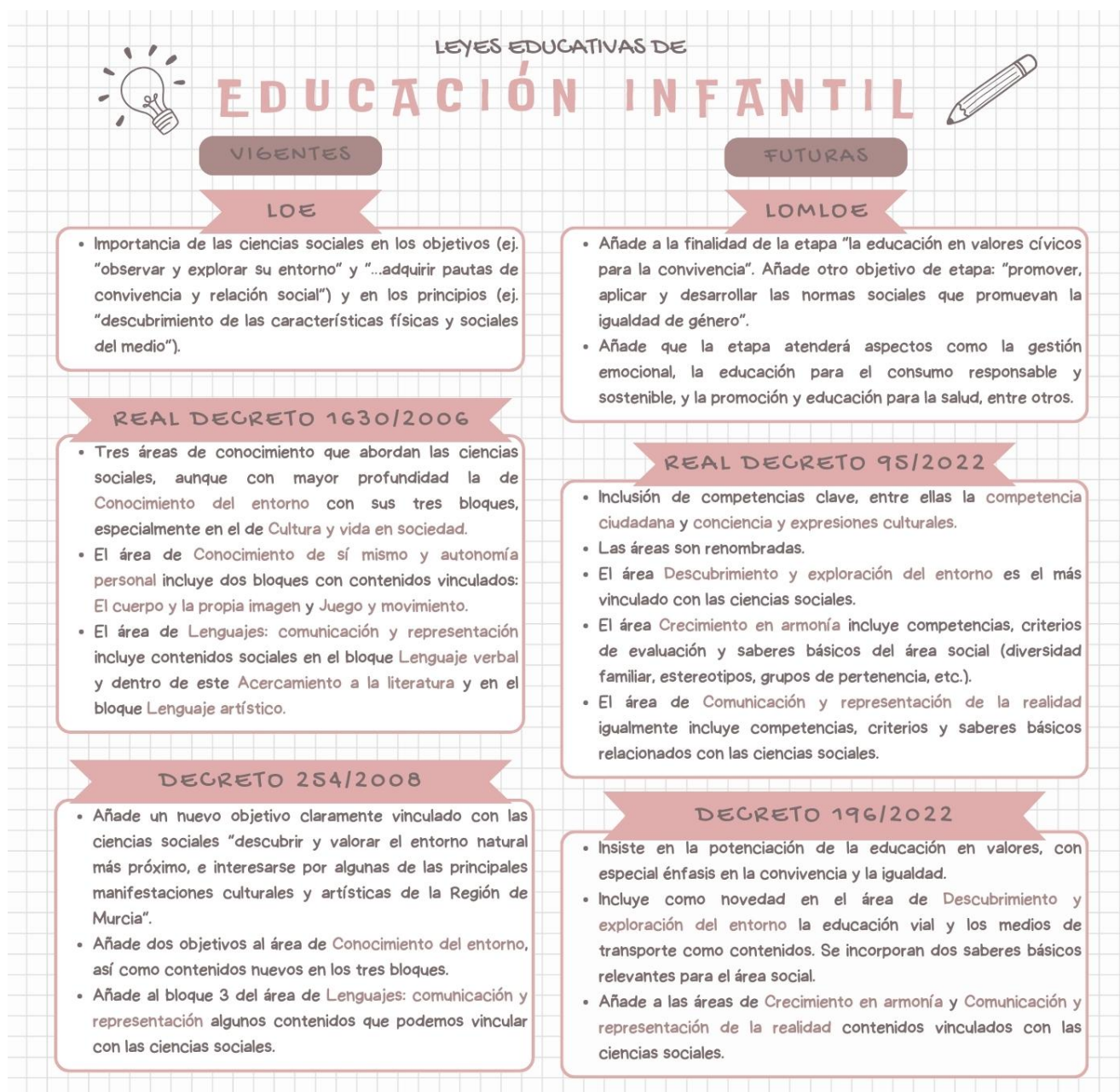
- “Acercamiento al dialecto de la Región de Murcia a través de palabras, rimas, canciones, literatura y textos del presente y del pasado.
- Tradiciones artísticas de la Región de Murcia” (Decreto número 196/2022, 2022, pp. 33108-33109).

De esta forma, en la elaboración de la lista de cotejo también se han incorporado referencias a los elementos curriculares de estas nuevas normativas para que el instrumento tenga una continuidad de futuro. No obstante, estas legislaciones no cambian los contenidos de las anteriores, sino que añaden otros vinculados y ponen más énfasis en los mismos a través de la adquisición de la capacidad para desarrollar competencias vinculadas con las ciencias sociales.

A modo de resumen, en la figura 1 se presenta un diagrama explicativo donde podemos ver los aspectos vinculados con las ciencias sociales más relevantes de cada una de las leyes analizadas.

Figura 1

Diagrama explicativo de los aspectos de ciencias sociales presentes en las leyes de Educación Infantil



Nota. Fuente: elaboración propia

1.2.2. Las ciencias sociales en la normativa de Educación Primaria

La ley educativa vigente hasta el momento para la Educación Primaria es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Sin embargo, debido a que esta ley modifica algunos aspectos de la antigua ley (LOE) pero otros no, también hemos recurrido a esta última en su redacción dada por la LOMCE para analizar e identificar los aspectos curriculares vinculados con las ciencias sociales. Investigaciones que analizan algunos de estos documentos y los que siguen son las de Arias-Ferrer y Egea-Vivancos (2022), R. Martínez *et al.* (2018), Moreno-Vera y Moreno-Vera (2022), Oriola (2019) y Vicente *et al.* (2022).

La LOE, en su artículo 17, establece los objetivos de la Educación Primaria, pudiendo vincular con las ciencias sociales los siguientes:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.
- n) Desarrollar hábitos cotidianos de movilidad activa autónoma saludable, fomentando la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico. (LOE, 2006, p. 17168)

También el objetivo h), cuya redacción la LOMCE modifica quedando de la siguiente forma:

- h) “Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura” (LOMCE, 2013, p. 97870).

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 18 de la LOMCE, una de las asignaturas troncales que cursarán los alumnos, no solo del primer curso, sino de los seis cursos que conforman la Educación Primaria es la de *Ciencias Sociales*. Como asignaturas específicas que igualmente deberán cursar todos los alumnos en todos los cursos encontramos la de *Valores Sociales y Cívicos* o *Religión*, en función de la preferencia de las familias (LOMCE, 2013). Sin embargo, también recoge que en cada curso podrán optar a elegir esta asignatura de entre cuatro opciones, si no la han escogido en lo expresado anteriormente. Esta área incluirá, entre otros, “contenidos referidos a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad entre hombres y mujeres, y al valor del respeto a la diversidad, fomentando la cultura de paz y no violencia” (LOE, 2006, p. 17168).

Para concretar la enseñanza de la Educación Primaria se desarrolló el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Esta normativa recoge unas competencias básicas, entre las cuales desatacamos las competencias sociales y cívicas, y conciencia y expresiones culturales (Real Decreto 126/2014, 2014). Los objetivos de la etapa son los mismos que los mencionados anteriormente, aun variando la escritura mínimamente. El artículo 10, que versa sobre los elementos transversales, recoge que se fomentará el desarrollo de los valores vinculados con “la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad y de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19356). Además, añade el fomento de “valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad”, entre otros aspectos (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19356). Se añade que la programación docente incluirá la prevención de cualquier tipo de violencia, racismo o xenofobia, evitando comportamientos sexistas y estereotípicos que supongan discriminación (Real Decreto 126/2014, 2014). Igualmente, se recoge en el apartado 10.6 la incorporación de “acciones para la prevención de los accidentes de tráfico, con el fin de que el alumnado conozca sus

derechos y deberes como usuario de las vías, y respete las normas y señales” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19356).

Centrándonos en la asignatura de *Ciencias Sociales*, esta “integra diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19372). Se divide en 4 bloques agrupados según los principales ámbitos de las ciencias sociales. En el bloque 1 *Contenidos Comunes* se abordan contenidos generales que el alumnado debe conocer dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, como estrategias para la resolución de conflictos y la iniciación al conocimiento científico y su aplicación en el área (Real Decreto 126/2014, 2014). El bloque 2 *El mundo en el que vivimos* abarca contenidos geográficos y otros como “el universo, la Tierra, la orientación en el espacio, el agua y el consumo responsable, el clima y el cambio climático, el paisaje y la intervención humana en el medio” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19372). El bloque 3 *Vivir en sociedad* incluye contenidos vinculados con “diferentes grupos sociales y sus integrantes, el respeto y valoración de las diferencias, la distribución en el espacio físico, la vida económica de los ciudadanos, la organización social, política y territorial; los sectores de producción” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19372), entre otros. Por último, el bloque 4 *Las huellas del tiempo* aborda conceptos como “el tiempo histórico y su medida, la capacidad de ordenar temporalmente hechos históricos y otros relevantes utilizando para ello nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19372). Además, añade el aprendizaje de “conocimientos básicos de Historia de España y de la Comunidad Autónoma, con respeto y valoración de los aspectos comunes y los de carácter diverso” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19373). Igualmente, se establece que las tecnologías de la información y la comunicación son esenciales como recurso de obtención de información en esta área de conocimiento. Como finalidad última de la asignatura se establece “la puesta en práctica de valores que favorezcan la ciudadanía democrática, la igualdad, el respeto y la justicia”, así como “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la participación activa en la vida económica, social y cultural” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19373).

También analizamos la asignatura de *Valores sociales y cívicos* que se compone de tres bloques que resultan esenciales para el alumnado en la sociedad democrática en la que vivimos, ya que potencian “las relaciones interpersonales, de acuerdo a valores cívicos socialmente reconocidos” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19415). El bloque 1

La identidad y la dignidad de la persona incluye contenidos referentes al valor del trabajo en equipo, la autoestima, la toma de decisiones y la dignidad de la persona (Real Decreto 126/2014, 2014). En el bloque 2 *La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales* se recogen las habilidades sociales e interpersonales, especialmente las habilidades para el diálogo (Real Decreto 126/2014, 2014). Por último, el bloque 3 *La convivencia y los valores sociales* aborda el respeto a las normas, la justicia social, los juicios morales, la igualdad entre hombres y mujeres y la seguridad vial, entre otros (Real Decreto 126/2014, 2014).

Para concretar los elementos curriculares recogidos en esta normativa para el alumnado de la Región de Murcia, surge el Decreto número 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Esta normativa incluye una serie de orientaciones metodológicas concretas para el área de *Ciencias Sociales* derivadas de los principios metodológicos establecidos a nivel general para todas las áreas de conocimiento de la etapa. Se verán con mayor detenimiento en el apartado 2.4.2. *Principios y orientaciones metodológicas*.

En referencia a los contenidos, criterios y estándares de evaluación evaluables, nos centraremos en el 1.º y 2.º curso de Educación Primaria, ya que la lista de cotejo abarca dichos cursos de Educación Primaria. Para estos cursos se escogen y concretan algunos de los contenidos, criterios y estándares de evaluación recogidos en el mencionado real decreto. A continuación, en las tablas 2 y 3 se muestran los elementos curriculares del área de *Ciencias Sociales* para ambos cursos.

Para la asignatura de *Valores sociales y cívicos* también se proponen unas orientaciones metodológicas que veremos con mayor detalle en el apartado mencionado anteriormente. Los contenidos, criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje de los cursos de 1.º y 2.º se muestran en las tablas 4 y 5.

Tabla 2

Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de Ciencias Sociales del 1.º curso de Educación Primaria

<i>Bloque 1 Contenidos comunes</i>		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
- Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para buscar y seleccionar información. - Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo. - Utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante.	1. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información, aprender y expresar contenidos sobre Ciencias Sociales. 2. Participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social creando estrategias para resolver conflictos. 3. Valorar la cooperación y el diálogo como forma de evitar y resolver conflictos fomentando los valores democráticos. 4. Desarrollar la creatividad y el espíritu emprendedor, aumentando las capacidades para aprovechar la información, las ideas y presentar conclusiones innovadoras.	1.1. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (Internet, blogs...). 2.1. Participa en la vida social del aula mostrando actitudes de tolerancia y de respeto hacia los demás. 2.2. Realiza trabajos y tareas en grupo, aceptando las responsabilidades que le correspondan. 3.1. Valora la cooperación y el diálogo como forma de evitar y resolver conflictos. 4.1. Tiene iniciativa en la ejecución de acciones y tareas.
<i>Bloque 2 El mundo en que vivimos</i>		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
- El Universo y el Sistema Solar: el sol. - El planeta Tierra y la Luna, su satélite.	1. Localizar el planeta Tierra y la Luna en el Sistema Solar, explicando los	1.1. Explica el día y la noche como consecuencia de la rotación terrestre y como unidades para medir el tiempo.

- El día y la noche. Elementos nocturnos y diurnos. - La Atmósfera. La contaminación atmosférica. El aire. - El entorno físico: observación de sus rasgos principales. - Elementos de un paisaje. - La intervención humana en el medio. - Desarrollo de actitudes favorables al cuidado medioambiental. Uso sostenible del agua. Reducción, reutilización y reciclaje.	- movimientos de la Tierra y sus consecuencias. 2. Identificar la atmosfera y explicar la importancia de su cuidado. 3. Identificar los principales elementos que componen un paisaje. 4. Conocer la influencia del comportamiento humano en el medio natural y la necesidad de adoptar medidas y actuaciones que influyan positivamente en la mejora de las condiciones medioambientales de nuestro planeta.	2.1. Explica la importancia de cuidar la atmósfera y las consecuencias de no hacerlo. 3.1. Identifica los elementos de un paisaje. 4.1. Propone algunas actuaciones para hacer un uso responsable del agua en su uso cotidiano. 4.2. Adopta medidas encaminadas a conseguir la reducción, reutilización y reciclaje de objetos en casa y en el entorno escolar. 4.3. Explica de forma sencilla cómo las medidas anteriores influyen positivamente en la mejora del medioambiente.
<i>Bloque 3 Vivir en sociedad</i>		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
- Organización social: características de los distintos grupos sociales: - La familia. Modelos familiares. Relaciones de parentesco. - El colegio: organización escolar, la clase, los compañeros, el material escolar, espacios físicos.	1. Valorar la diversidad social respetando las diferencias de cada comunidad. 2. Explicar las diferencias entre materias primas y los productos elaborados,	1.1. Conoce la diversidad social de su aula, de su centro educativo y de su calle. 1.2. Respeta la diversidad social que existe en su aula, su centro educativo y su calle. 2.1. Identifica materias primas y productos elaborados.

- Los amigos. Grupos de la localidad deportivos, recreativos, culturales. - La vivienda. La calle. - Las actividades productivas (recursos naturales, materias primas, productos elaborados, las formas de producción). - Las actividades económicas y los sectores de producción. - Educación Vial. Adquisición de conocimientos que contribuyan a consolidar conductas y hábitos viales correctos.	identificando las actividades que se realizan para obtenerlos. 3. Identificar las actividades que pertenecen a cada uno de los sectores económicos. 4. Conocer y respetar las normas de circulación y fomentar la seguridad vial en todos sus aspectos.	2.2. Asocia materias primas y productos elaborados con las actividades en las que se obtienen. 3.1. Identifica los tres sectores de actividades económicas. 4.1. Explica de forma sencilla algunas normas básicas de circulación (cruzar con el semáforo en verde, caminar por la acera, cruzar por el paso de peatones, usar el cinturón de seguridad y el adaptar para el coche) y las consecuencias derivadas del desconocimiento o incumplimiento de las mismas. 4.2. Conoce el significado de algunas señales de tráfico.
<i>Bloque 4 Las huellas del tiempo</i>		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
- Uso y medida del tiempo. Nociones básicas: antes, ahora, después. Pasado presente, futuro. - Unidades de medida: hora, día, semana, mes y año. - Utilización de fuentes orales familiares para reconstruir el pasado.	1. Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad para ordenar temporalmente algunos hechos relevantes.	1.1. Ordena en el tiempo algunos hechos relevantes de su vida personal, utilizando nociones básicas de tiempo: hora, día, mes y año, antes, ahora, después.

Nota. Fuente: Decreto número 198/2014, 2014, pp. 33109-33111

Tabla 3

Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de Ciencias Sociales del 2.º curso de Educación Primaria

<i>Bloque 1 Contenidos comunes</i>		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
- Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para buscar y seleccionar información. - Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo. - Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante.	1. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información, aprender y expresar contenidos sobre Ciencias Sociales. 2. Realizar trabajos en grupo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable, aceptando las diferencias con respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas. 3. Respetar la variedad de los diferentes grupos humanos y valorar la importancia de una convivencia pacífica y tolerancia entre todos ellos sobre la base de los valores democráticos.	1.1. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (Internet, blogs...). 2.1. Utiliza estrategias para realizar trabajos de forma individual y en equipo. 2.2. Participa en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable. 3.1. Valora la importancia de una convivencia pacífica y tolerante.
<i>Bloque 2 El mundo en que vivimos</i>		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
- El Universo y el Sistema Solar: el sol. - El planeta Tierra y la Luna, su satélite.	1. Localizar el planeta Tierra y la Luna en el Sistema Solar, explicando los	1.1. Asocia las estaciones del año al movimiento de traslación terrestre.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
- Movimientos y sus consecuencias. - La Atmósfera. La contaminación atmosférica. - Mapas del tiempo. Símbolos convencionales. - Elementos de un paisaje. - Paisaje natural y paisaje humanizado. - La intervención humana en el medio. Comportamiento activo en la conservación y el cuidado medioambiental. - Uso sostenible del agua. Reducción, reutilización y reciclaje. - El reciclaje. - El cambio climático: causas, consecuencias.	movimientos de la Tierra y sus consecuencias. 2. Identificar la atmosfera y explicar la importancia de su cuidado. 3. Interpretar mapas del tiempo. 4. Identificar los principales elementos que componen un paisaje y explicar diferencias entre paisaje natural y paisaje humanizado. 5. Explicar la influencia del comportamiento humano en el medio natural identificando el uso sostenible de los recursos naturales y la necesidad de adoptar medidas y actuaciones que influyan positivamente en la mejora de las condiciones medioambientales de nuestro planeta. 6. Explicar las consecuencias que tienen nuestras acciones sobre el cambio climático.	1.2. Explica el día y la noche como consecuencia de la rotación terrestre y como unidades para medir el tiempo. 2.1. Explica la importancia de cuidar la atmósfera y las consecuencias de no hacerlo. 3.1. Interpreta sencillos mapas meteorológicos distinguiendo sus elementos. 4.1. Identifica los elementos de un paisaje natural y de un paisaje humanizado. 5.1. Propone algunas medidas para hacer un uso responsable del agua en su uso cotidiano. 5.2. Adopta medidas encaminadas a conseguir la reducción, reutilización y reciclaje de objetos en casa o en el aula. 5.3. Explica de forma sencilla cómo las medidas anteriores influyen positivamente en la mejora del medioambiente. 6.1. Explica de manera sencilla la influencia que tienen nuestras acciones sobre el clima.

<i>Bloque 3 Vivir en sociedad</i>		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
- Organización social: características de los distintos grupos sociales: • La localidad: el Ayuntamiento y los servicios públicos. • Grupos de la localidad: deportivos recreativos, culturales. • El municipio. - Profesiones. Las actividades productivas (recursos naturales, materias primas, productos elaborados, las formas de producción). - Las actividades económicas. - Educación vial. Adquisición de conocimientos que contribuyan a consolidar conductas y hábitos viales correctos.	1. Valorar la diversidad social, cultural y lingüística respetando las diferencias de cada comunidad. 2. Explicar las diferencias entre materias primas y los productos elaborados, identificando las actividades que se realizan para obtenerlos. 3. Identificar las actividades que pertenecen a cada uno de los sectores económicos. 4. Conocer y respetar las normas de circulación y fomentar la seguridad vial.	1.1. Conoce la diversidad cultural y social del aula, del centro educativo y de la localidad. 1.2. Respeta la diversidad cultural y social del aula, del centro educativo y de la localidad. 2.1. Identifica materias primas y productos elaborados. 2.2. Asocia materias primas y productos elaborados con las actividades en las que se obtienen. 3.1. Identifica los tres sectores de actividades económicas. 3.2. Clasifica distintas actividades en el grupo al que pertenecen. 4.1. Explica normas básicas de circulación y las consecuencias derivadas del desconocimiento o incumplimiento de las mismas. 4.2. Conoce el significado de algunas señales de tráfico y la importancia de respetarlas.

<i>Bloque 4 Las huellas del tiempo</i>		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
- Uso y medida del tiempo. Nociones básicas: antes, ahora, después. Pasado presente, futuro. - Unidades de medida: día, semana, mes y año. - Fuentes orales familiares para reconstruir el pasado.	1. Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad para ordenar temporalmente algunos hechos relevantes.	1.1. Utiliza nociones básicas temporales (pasado, presente, futuro, antes, después, ahora) para ordenar acontecimientos familiares o locales.

Nota. Fuente: Decreto número 198/2014, 2014, pp. 33111-33115

Tabla 4

Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de Valores sociales y cívicos del 1.º curso de Educación Primaria

<i>Bloque 1 La identidad y la dignidad de la persona</i>		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
El autoconcepto. - La identidad personal. - La toma de conciencia de uno mismo, emociones y sentimientos. - La autopercepción positiva de las cualidades personales.	1. Crear una imagen positiva de sí mismo valorando las características físicas y cualidades personales y expresarlo mediante el lenguaje oral. 2. Tomar conciencia de las emociones, reconocimiento de los	1.3. Dibuja su propia imagen corporal. 1.2. Se describe a sí mismo de forma oral y escrita.

Contenidos		Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
- La descripción física. - El vocabulario de las emociones La autonomía. - El autocuidado. - La autorregulación de conductas cotidianas. - El control de impulsos. - La relajación. La responsabilidad. - La realización responsable de las tareas. - La motivación extrínseca. - El entusiasmo.		signos físicos que las pueden acompañar, y expresarlas plásticamente. 3. Adquirir capacidades para tomar decisiones de forma independiente, desarrollando la autonomía y el control de impulsos. 4. Desarrollar aptitudes para actuar con motivación y responsabilidad en la vida familiar, escolar y social.	1.3. Valora positivamente sus características físicas y cualidades personales. 2.1. Identifica y comunica sus emociones 2.2. Dibuja diferentes expresiones faciales que representan distintos estados de ánimo. 3.1. Utiliza la relajación como técnica para controlar su cuerpo y su mente. 4.1. Realiza las tareas de forma responsable en el colegio. 4.2. Manifiesta comportamiento responsables y saludables.
<i>Bloque 2 La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonal</i>			
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	
Las habilidades de comunicación. - La importancia de pensar lo que se va a expresar.	1. Expresar de forma tranquila opiniones, sentimientos y emociones utilizando	1.1. Reproduce expresiones, sentimientos y estados de ánimo siguiendo un modelo y coordinando la expresión verbal con la facial y corporal.	

- El uso de los componentes de la comunicación no verbal: postura, gestos, expresión facial. El diálogo. - La expresión clara de las ideas. - La buena escucha. - El respeto del turno de palabra. - El respeto y la valoración del otro. La empatía. - La comprensión de los demás. - La detección de las cualidades de otras personas. - El descubrimiento, la comprensión y respeto de las diferencias (diferencias por motivos de raza, religión, sexo, físicas, psíquica y competencias).	coordinadamente el lenguaje verbal y no verbal. 2. Aprender a comunicarse, expresando de forma clara y adecuada las ideas, escuchando con atención y respetando el turno de palabra. 3. Comprender a otras personas, detectar y expresar sus características, identificar sus emociones y entender sus actuaciones. 4. Actuar con tolerancia y respeto comprendiendo y aceptando las diferencias y contribuir a la mejora del clima del grupo mostrando actitudes cooperativas y estableciendo relaciones respetuosas.	1.2. Coordina de forma adecuada el lenguaje verbal y el no verbal cuando expresa opiniones, sentimientos y emociones relacionadas con situaciones vividas o con imágenes observadas. 1.3. Emplea el lenguaje verbal y no verbal para comunicar afectos y emociones. 2.1. Expresa adecuadamente experiencias, ideas, pensamientos y emociones en exposiciones orales. 2.2. Escucha con atención las ideas que exponen otras personas durante los debates y el trabajo en equipo. 2.3. Dialoga sobre un tema propuesto y respeta el turno de palabra. 3.1. Explica sentimientos y emociones que observa en los demás. 3.2. Comunica las emociones de los personajes en cuentos, historias, fotografías, pinturas o películas. 3.3. Dramatiza hechos observados, reflejando los sentimientos y estados de ánimo de los protagonistas. 4.1. Muestra actitudes de respeto hacia uno mismo y hacia los demás sin tener en cuenta las diferencias físicas, psíquicas o competencias. 4.2. Ayuda a los compañeros cuando lo necesitan. 4.3. Resalta las cualidades de sus compañeros y se las comunica verbalmente.

Bloque 3 La convivencia y los valores sociales

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Las habilidades sociales. - La detección de las propias necesidades. - La buena disposición para recibir y ofrecer ayuda. - La participación en actividades lúdicas grupales. - El disfrute de la amistad. Las normas de convivencia. - El conocimiento y el respeto de las normas de convivencia en casa y en el aula. - La valoración de conductas cotidianas en relación a las normas de convivencia. La resolución del conflicto. - La identificación de situaciones agradables y desagradables de la vida cotidiana. - El reconocimiento de conflictos habituales. - La explicación de conflictos cotidianos. El respeto y la conservación del entorno más cercano.	1. Trabajar en equipo poniendo de manifiesto una actitud abierta hacia los demás, disfrutando del compañerismo, compartiendo puntos de vista y sentimientos, y mostrando conductas solidarias. 2. Reconocer, explicar y buscar soluciones sencillas a los conflictos habituales en el colegio. 3. Valorar las conductas cotidianas en relación a las normas de convivencia del colegio y realizar un uso	1.1. Establece relaciones de confianza con los iguales y desarrolla actitudes de colaboración en situaciones informales de interacción social. 1.2. Comparte sus materiales. 1.3. Mantiene buenas relaciones con los compañeros. 1.4. Se integra en el juego buscando indistintamente niños y niñas para jugar. 1.5. Participa en los juegos teniendo iniciativas. 2.1. Mantiene una independencia adecuada a su edad para solucionar problemas personales de la vida escolar. 2.2. Escucha a las personas con las que entra en conflicto y realiza una defensa tranquila y respetuosa de su postura. 2.3. Explica conflictos y sus posibles soluciones, teniendo en cuenta los sentimientos básicos de las partes. 3.1. Participa en la elaboración de las normas de la clase. 3.2. Respeta las normas de convivencia del aula.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
- El uso responsable de los materiales personales y escolares. La educación vial. - Las normas básicas de educación vial. - Las señales de tráfico útiles para los peatones. Los derechos y deberes de la persona. - La Declaración de los Derechos del Niño: alimentación, vivienda y juego. - Los derechos y deberes en los ámbitos familiar y escolar. - Igualdad de derechos de niños y niñas en el juego.	responsable de los materiales escolares. 4. Valorar las normas de seguridad vial y reconocer señales de tráfico útiles para peatones que se han de respetar cotidianamente. 5. Analizar, en relación con la experiencia de vida personal, la necesidad de preservar los derechos de alimentación, la vivienda y el juego de todos los niños del mundo.	3.3. Pone en práctica procesos de razonamiento sencillas para valorar si determinadas conductas son acordes a las normas de convivencia escolares. 3.4. Usa los materiales con responsabilidad. 4.1. Dibuja señales de tráfico de uso frecuente. 4.2. Reconoce el significado de señales de tráfico de uso frecuente. 4.3. Explica oralmente la importancia de respetar las señales de tráfico. 5.1. Representa plásticamente la necesidad de la alimentación, la vivienda y el juego para un niño. 5.2. Explica las consecuencias para los niños de una mala alimentación, la falta de una vivienda digna y la imposibilidad de jugar.

Nota. Fuente: Decreto número 198/2014, 2014, pp. 33375-33378

Tabla 5

Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de Valores sociales y cívicos del 2.º curso de Educación Primaria

<i>Bloque 1 La identidad y la dignidad de la persona</i>		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
El autoconcepto. - La autopercepción. - La autoimagen. - La autovaloración positiva. - Las cualidades personales. - La percepción de emociones. - El reconocimiento de las emociones. - El lenguaje emocional. El autocontrol: el diálogo interior, la autorregulación de la conducta y el pensamiento positivo. La responsabilidad: la realización responsable de las tareas escolares, la automotivación y el interés.	1. Formar una imagen autoajustada de sí mismo en base a las autopercepciones de sentimientos y la autodescripción de cualidades. 2. Desarrollar el propio potencial para aprender a pensar por sí mismos, a autorregular la conducta, generar pensamientos positivos motivadores y sacar conclusiones de los aprendizajes. 3. Realizar con interés y responsabilidad las tareas escolares, de acuerdo con las orientaciones dadas.	1.1. Describe de forma oral y escrita sus sentimientos y estados de ánimo. 1.2. Dibuja su propia imagen de forma coherente con las percepciones cotidianas de sus cualidades. 2.1. Aplica el autocontrol a la toma de decisiones y a la resolución de conflictos. 2.2. Es capaz de motivarse mediante estrategias sencillas de pensamiento durante el trabajo individual y grupal. 3.1. Realiza con responsabilidad las tareas de clase.

Bloque 2 La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonal

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Las habilidades de comunicación. - El uso de los componentes de la comunicación no verbal: contacto visual, movimiento de brazos y manos. - La preparación de la comunicación verbal: pensar antes de expresarse. El diálogo. - La expresión clara de las ideas. - La disposición de escuchar. - La comprensión de las ideas de otras personas y su forma de expresarlas. La empatía. - El ponerse en el lugar de otro. - La simpatía como inclinación afectiva entre personas. El respeto y la valoración del otro.	1. Preparar la comunicación, expresar opiniones, sentimientos y emociones manteniendo el contacto visual, entonando de acuerdo a los sentimientos expresados y utilizando brazos y manos adecuadamente. 2. Enunciar claramente las ideas, escuchar con una disposición adecuada, y comprender las ideas de otras personas así como su forma de expresar en una situación de diálogo. 3. Tomar la iniciativa en el establecimiento de	1.1. Emplea adecuadamente la comunicación verbal y la no verbal en consonancia con sus sentimientos y aquello que quiere expresar. 1.2. Interpreta la expresión no verbal de sus interlocutores en diferentes situaciones (formales e informales). 1.3. Comprende la expresión de emociones que utilizan los personajes de ficción a través del lenguaje no verbal. 2.1. Piensa antes de expresarse estructurando sus pensamientos con antelación. 2.2. Se comunica teniendo en cuenta las características de su interlocutor y respetándolas en cualquier contexto. 2.3. Muestra interés por dialogar. 2.4. Respeta el turno de palabra dando la oportunidad a los demás de hablar. 2.5. Colabora en proyectos grupales escuchando activamente, demostrando interés por las otras personas y ayudando a que sigan motivadas para expresarse. 2.6. Respeta las diferentes formas de pensar y no pretender tener siempre razón en los debates.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
- La apreciación de las cualidades de otras personas. - La aceptación de las diferencias de cualquier tipo (físicas, psíquicas, competenciales, de raza, sexo, etc.). - La valoración del respeto y la aceptación del otro.	relaciones interpersonales, ponerse en el lugar del otro, mostrar simpatía y establecer relaciones de amistad y comprendiendo y aceptando las diferencias.	3.1. Comienza relaciones, inicia conversaciones y sugiere actividades en el ámbito escolar. 3.2. Establece y mantiene relaciones de amistad con diferentes personas. 3.3. Respeta y acepta las diferencias individuales y las tiene en cuenta durante el trabajo colaborativo.
<i>Bloque 3 La convivencia y los valores sociales</i>		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Las habilidades sociales. - La expresión clara de las propias necesidades. - La percepción de las necesidades de otros. - La unión de esfuerzos con un objetivo común. - El valor de la amistad. Las normas de convivencia. - El conocimiento y el respeto de las normas de convivencia en el grupo de amigos y en el centro.	1. Resolver problemas en colaboración, poniendo de manifiesto una actitud abierta hacia los demás y compartiendo puntos de vista y sentimientos. 2. Utilizar las vías pacíficas y democráticas para afrontar los problemas con otras personas, dialogar con ellas, comprenderlas, aceptarlas y	1.1. Utiliza fórmulas de cortesía al pedir o recibir ayuda. 1.2. Muestra una actitud positiva e interés en colaborar y trabajar en equipo. 2.1. Comprende y acepta a sus compañeros. 2.2. Se acerca a los posicionamientos de sus compañeros en los debates y los trabajos cooperativos. 2.3. Resuelve los conflictos de modo constructivo exponiendo soluciones. 3.1. Respeta las normas de la comunidad escolar.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
- La implicación con las personas en situaciones próximas. - La participación en el bienestar de la familia. La resolución del conflicto. - La expresión verbal y no verbal de situaciones agradables y desagradables de la vida cotidiana. - La representación de conflictos habituales desde el punto de vista de las dos partes. El respeto y la conservación del medio ambiente. - La contribución al uso responsable de los materiales personales y de clase. La educación vial. - Las normas básicas de educación vial para los peatones. - El uso responsable de los medios de transporte.	llegar a acuerdos. 3. Conocer y comprender los valores y las normas de convivencia que facilitan las relaciones, haciéndolas más fáciles y agradables para todos. 4. Percibir la belleza de la naturaleza, disfrutar del entorno y valorar la conservación del medio ambiente, respetándolos y contribuyendo a su mantenimiento y mejora. 5. Estimar positivamente el respeto de las normas de tráfico y realizar un uso responsable de los medios de transporte. 6. Comprender la importancia de los derechos de los niños	3.2. Explica problemas que genera la desigualdad de oportunidades entre géneros en situaciones reales. 3.3. Rechaza discriminaciones en el aula por motivos de todo tipo entre ellos físicos, psíquicos o competenciales. 4.1. Dramatiza distintas actividades al aire libre en las que disfruta de su entorno. 4.2. Toma iniciativas para conservar el medio escolar y mejorarlo. 4.3. Expone situaciones diversas en las que la conducta humana degrada la naturaleza. 5.1. Explica la necesidad de algunas normas de tráfico básicas. 5.2. Dramatiza el modo adecuado de viajar en diversos medios de transporte. 5.3. Explica alguna razón por la que son necesarias medidas de seguridad básicas en los medios de transporte público y privado.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Los derechos y deberes de la persona. - La Declaración de los Derechos del Niño: salud, cariño y educación. - La igualdad de derechos de niños y niñas respecto a las responsabilidades en los ámbitos familiar y escolar.	relativos a la salud, la educación y el cariño y dar razones sencillas para la valoración de conductas positivas y negativas en relación a la protección de estos derechos.	6.1. Expone ante otros la importancia de que todos los niños reciban una educación que les permita desarrollar al máximo de sus posibilidades para tener una buena autoestima y prepararse para la edad adulta. 6.2. Respeta la igualdad de derechos de niños y niñas respecto a las responsabilidades en el ámbito escolar.

Nota. Fuente: Decreto número 198/2014, 2014, pp. 33378-33381

Las órdenes que regulan la planificación y evaluación de la Educación Primaria no incluyen ninguna referencia diferente de los aspectos ya mencionados sobre la importancia del aprendizaje del área de ciencias sociales.

De nuevo analizamos las leyes educativas que han entrado en vigor recientemente, comenzando por la LOMLOE. Una de las modificaciones que incorpora es el cambio de nombre de la asignatura de *Ciencias Sociales* a “*Conocimiento del Medio natural, social y cultural*”, que se podrá desdoblar en *Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales*” (LOMLOE, 2020, p. 122887). En los principios pedagógicos de la etapa (artículo 19), la LOMCE suprimió un apartado que la LOMLOE vuelve a incorporar: “se trabajarán en todas las áreas la igualdad de género, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible”, entre otros contenidos (LOMLOE, 2020, p. 122888).

El Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria reescribe el apartado 2 del artículo 8, incluyendo que la asignatura de *Valores Cívicos y Éticos* deberá cursarse en 5.º o 6.º de forma obligatoria (Real Decreto 157/2022, 2022). En cuanto a las competencias, encontramos de nuevo la de conciencia y expresiones culturales. Sin embargo, la competencia social y cívica se divide en la competencia ciudadana y la competencia personal, social y de aprender a aprender (Real Decreto 157/2022, 2022). La primera permitirá que el alumnado pueda “ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, así como (...) en el logro de una ciudadanía mundial” (Real Decreto 157/2022, 2022, p. 24409). Igualmente, pretende que los estudiantes adopten conscientemente “los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos” (Real Decreto 157/2022, 2022, p. 24409). La segunda implica, entre otros aspectos, “la capacidad de colaborar con otros de forma constructiva, contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas; expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo” (Real Decreto 157/2022, 2022, pp. 24408-24409).

Esta normativa establece que, al finalizar la Educación Primaria, el alumnado debe ser capaz, entre otros aspectos, de:

- Desarrollar una actitud responsable a partir de la toma de conciencia de la degradación del medioambiente y del maltrato animal basada en el conocimiento de las causas que los provocan, agravan o mejoran, desde una visión sistémica, tanto local como global.
- Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan.
- Entender los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad que deben resolverse de manera pacífica.
- Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.
- Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas.
- Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad. (Real Decreto 157/2022, 2022, pp. 24402-24403)

Como hemos mencionado al hablar de la LOMLOE, la asignatura de *Ciencias sociales* se agrupa con las Ciencias Naturales en la asignatura denominada *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*. Al describir esta área, se afirma que el alumnado debe conocer el entorno que le rodea y la diversidad existente, considerándola como una riqueza pluricultural y haciendo uso de los mecanismos democráticos de participación

ciudadana (Real Decreto 157/2022, 2022). Indica, también, que los estudiantes deben adquirir conocimientos vinculados con “la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global (...) y la defensa de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres” (Real Decreto 157/2022, 2022, p. 24412). Esta área se compone de tres bloques de contenido. El primero de ellos, *Cultura científica*, incluye contenidos más vinculados a las ciencias naturales que a las ciencias sociales, aunque de estas últimas podemos encontrar algunos como “las relaciones que se establecen entre los seres vivos con el entorno en el que viven (...) y los objetos del entorno” (Real Decreto 157/2022, 2022, p. 24413). El bloque *Tecnología y digitalización* únicamente aborda contenidos sociales en referencia a la realización de productos de forma cooperativa y a la utilización de herramientas tecnológicas para interaccionar con el entorno (Real Decreto 157/2022, 2022). Por último, el bloque *Sociedades y territorios* incorpora saberes que permiten al alumnado “elaborar una interpretación personal del mundo utilizando el pensamiento histórico y las relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión como medio para entender la evolución de las sociedades a lo largo del tiempo y del espacio” (Real Decreto 157/2022, 2022, p. 24413). Así mismo, los contenidos ayudarán “a que el alumnado conozca las interacciones entre las actividades humanas y el medio natural y social, así como el impacto ambiental que generan” (Real Decreto 157/2022, 2022, p. 24414).

Las competencias específicas más vinculadas con las ciencias sociales son las siguientes:

2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.
4. Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, así como de las emociones y sentimientos propios y ajenos, aplicando el conocimiento científico, para desarrollar hábitos saludables y para conseguir el bienestar físico, emocional y social.
5. Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y

propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para su uso responsable.

6. Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.
7. Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos.
8. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea.
9. Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos humanos y de la infancia y los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, valorando la función del Estado y sus instituciones en el manteniendo de la paz y la seguridad integral ciudadana, para generar interacción respetuosas y equitativas y promover la resolución pacífica

y dialogada de los conflictos. (Real Decreto 157/2022, 2022, pp. 24414-24418)

Como vemos, se trata de todos los objetivos en su mayoría. Algo parecido ocurre con las competencias específicas del primer ciclo (primero y segundo de Educación Primaria), que derivan de las competencias generales mencionadas:

- 2.2 Buscar información sencilla de diferentes fuentes seguras y fiables de forma guiada, utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural.
- 4.1 Identificar las emociones propias y las de los demás, entendiendo las relaciones familiares y escolares a las que pertenecen y reconociendo las acciones que favorezcan el bienestar emocional y social.
- 5.1 Reconocer las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio natural, social y cultural a través de la indagación, utilizando las herramientas y procesos adecuados de forma pautada.
- 5.2 Reconocer conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos del medio natural, social y cultural por medio de la observación, la manipulación y la experimentación.
- 5.3 Mostrar actitudes de respeto ante el patrimonio natural y cultural, reconociéndolo como un bien común.
- 6.1 Mostrar estilos de vida sostenible y valorar la importancia del respeto, los cuidados, la corresponsabilidad y la protección de los elementos y seres del planeta, identificando la relación de la vida de las personas con sus acciones sobre los elementos y recursos del medio como el suelo y el agua.

- 7.1 Ordenar temporalmente hechos del entorno social y cultural cercano, empleando nociones básicas de medida y sucesión.
- 7.2 Conocer personas y grupos sociales relevantes de la historia, así como formas de vida del pasado, incorporando la perspectiva de género.
- 8.1 Recoger información acerca de manifestaciones culturales del propio entorno, mostrando respeto, valorando su diversidad y riqueza, y apreciándolas como fuente de aprendizaje.
- 8.2 Mostrar actitudes que fomenten la igualdad de género y las conductas no sexistas reconociendo modelos positivos en el entorno cercano.
- 9.1 Establecer acuerdos de forma dialógica y democrática como parte de grupos próximos a su entorno, identificando las responsabilidades individuales y empleando un lenguaje inclusivo y no violento.
- 9.2 Identificar instituciones cercanas, señalando y valorando las funciones que realizan en pro de una buena convivencia.
- 9.3 Conocer e interiorizar normas básicas para la convivencia en el uso de los espacios públicos, especialmente como peatones o como usuarios de los medios de locomoción, tomando conciencia de la importancia de la movilidad segura, saludable y sostenible tanto para las personas como para el planeta. (Real Decreto 157/2022, 2022, pp. 24418-24419)

En cuanto a los saberes básicos relacionados con las ciencias sociales, encontramos algunos vinculados con los dos primeros bloques, y todos los que aparecen referidos al tercero:

A. Cultura científica.

2. La vida en nuestro planeta.

- Las adaptaciones de los seres vivos, incluido el ser humano, a su hábitat, concebido como el lugar en el que cubren sus necesidades.
- Las relaciones entre los seres humanos, los animales y las plantas. Cuidado y respeto a los seres vivos y al entorno en el que viven, evitando la degradación del suelo, el aire o el agua.
- Hábitos saludables relacionados con el bienestar emocional y social: estrategias de identificación de las propias emociones y respeto a las de los demás. Sensibilidad y aceptación de la diversidad presente en el aula y en la sociedad. Educación afectivo- sexual.

B. Tecnología y digitalización.

2. Proyectos de diseño y pensamiento computacional.

- Estrategias básicas de trabajo en equipo.

C. Sociedades y territorios.

1. Retos del mundo actual.

- La Tierra en el universo. Elementos, movimientos y dinámicas relacionados con la Tierra y el universo y sus consecuencias en la vida diaria y en el entorno. Secuencias temporales y cambios estacionales.
- La vida en la Tierra. Fenómenos atmosféricos y su repercusión en los ciclos biológicos y en la vida diaria. Observación y registro de datos atmosféricos.

- Retos sobre situaciones cotidianas. Funciones básicas del pensamiento espacial y temporal para la interacción con el medio y la resolución de situaciones de la vida cotidiana. Itinerarios y trayectos, desplazamientos y viajes.

2. Sociedades en el tiempo.

- La percepción del tiempo. Medida del tiempo en la vida cotidiana. El ciclo vital y las relaciones intergeneracionales.
- Uso de objetos y artefactos de la vida cotidiana como fuentes para reflexionar sobre el cambio y la continuidad, las causas y consecuencias.
- Recursos y medios analógicos y digitales. Las fuentes orales y la memoria colectiva. La historia local y la biografía familiar; mujeres y hombres como sujetos de la historia.
- Las expresiones y producciones artísticas a través del tiempo. El patrimonio material e inmaterial local.

3. Alfabetización cívica.

- La vida en colectividad. La familia. Diversidad familiar. Compromisos, corresponsabilidad, participación y normas en el entorno familiar, vecinal y escolar. Prevención, gestión y resolución dialogada de conflictos.
- La vida en sociedad. Espacios, recursos y servicios del entorno. Formas y modos de interacción social en espacios públicos desde una perspectiva de género.

- Identidad y diversidad cultural: existencia de realidades diferentes y aproximación a las distintas etnoculturas presentes en el entorno. La convivencia con los demás y el rechazo a las actitudes discriminatorias. Cultura de paz y no violencia.
- Ocupación y trabajo. Identificación de las principales actividades profesionales y laborales de mujeres y hombres en el entorno.
- Igualdad de género y conducta no sexista.
- Seguridad vial. La ciudad como espacio de convivencia. Normas básicas en los desplazamientos como peatones o como usuarios de los medios de locomoción.

4. Conciencia ecosocial.

- Conocimiento de nuestro entorno. Paisajes naturales y paisajes humanizados, y sus elementos. La acción humana sobre el medio y sus consecuencias.
- Responsabilidad ecosocial. Acciones para la conservación, mejora y uso sostenible de los bienes comunes. El maltrato animal y su prevención.
- Estilos de vida sostenible. El uso responsable del agua, la movilidad segura, saludable y sostenible, y la prevención y la gestión de los residuos. (Real Decreto 157/2022, 2022, pp. 24419-24421)

La asignatura de *Valores cívicos y éticos* pretende que el alumnado desarrolle su identidad personal y cultural bajo las normas y valores que deben regir una sociedad libre, plural, justa y pacífica (Real Decreto 157/2022, 2022). Igualmente, abarca los aspectos necesarios para lograr una convivencia democrática, reflexionando sobre las cuestiones éticas fundamentales que implica la misma (Real Decreto 157/2022, 2022). El área se compone de tres bloques de contenido. El bloque *Autoconocimiento y autonomía moral*

aborda, entre otros aspectos, “la reflexión en torno a los valores, principios y normas que orientan nuestras vidas como personas y ciudadanos” (Real Decreto 157/2022, 2022, p. 24452). El segundo bloque *Sociedad, justicia y democracia* aborda “cuestiones éticas relevantes (la violencia, la igualdad efectiva y la corresponsabilidad entre mujeres y hombres, el respeto a la diversidad y a las minorías, la crisis climática, etc.)” y el reconocimiento de “distintas estructuras y relaciones que constituyen su entorno social” (Real Decreto 157/2022, 2022, p. 24452). El último bloque *Desarrollo sostenible y ética ambiental* tiene como objetivo que el alumnado comprenda las relaciones existentes entre la forma de vida de los humanos y el entorno (Real Decreto 157/2022, 2022).

A diferencia de lo ocurrido con el área anterior, en esta asignatura todas las competencias específicas tienen vinculación en mayor o menor medida con las ciencias sociales:

1. Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y su entorno, buscando y analizando información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la autonomía moral.
2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, reconociendo su importancia para la vida individual y colectiva y aplicándolos de manera efectiva y argumentada en distintos contextos, para promover una convivencia democrática, justa, inclusiva, respetuosa y pacífica.
3. Comprender las relaciones sistémicas entre el individuo, la sociedad y la naturaleza, a través del conocimiento y la reflexión sobre los problemas ecosociales, para comprometerse activamente con valores y prácticas consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y el planeta.

4. Desarrollar la autoestima y la empatía con el entorno, identificando, gestionando y expresando emociones y sentimientos propios, y reconociendo y valorando los de los otros, para adoptar una actitud fundada en el cuidado y aprecio de sí mismo, de los demás y del resto de la naturaleza. (Real Decreto 157/2022, pp. 24453-24454)

Además, aunque casi todas las competencias específicas se vinculan con las ciencias sociales, a continuación mencionamos las que tienen una relación más estrecha:

- 1.3 Generar una posición moral autónoma mediante el ejercicio de la deliberación racional, el uso de conceptos éticos y el diálogo respetuoso con otros, en torno a distintos valores y modos de vida, así como a problemas relacionados con el uso responsable, seguro y crítico de las redes y medios de comunicación, las conductas adictivas, la prevención del abuso y el acoso escolar, y el respeto a la intimidad personal.
- 2.1 Promover y demostrar un modo de convivencia democrática, justa, inclusiva, respetuosa y pacífica a partir de la investigación y comprensión de la naturaleza social y política del ser humano y mediante el uso crítico de los conceptos de ley, ética, civismo, democracia, justicia y paz.
- 2.2 Interactuar con otros adoptando, de forma motivada y autónoma, conductas cívicas y éticas orientadas por valores comunes, a partir del conocimiento de los derechos humanos y los principios constitucionales fundamentales, en relación con contextos y problemas concretos, así como por una consideración crítica y dialogada acerca de cómo debemos relacionarnos con los demás.

- 2.3 Reflexionar y asumir un compromiso activo y crítico con valores relativos a la solidaridad y el respeto a las minorías y las identidades etnoculturales y de género, analizando desde un punto de vista ético cuestiones relacionadas con la desigualdad y la pobreza, el hecho multicultural, la diversidad humana y los fenómenos migratorios.
- 2.4 Contribuir a generar una convivencia respetuosa, no sexista y comprometida con el logro de la igualdad y la corresponsabilidad efectivas, y con la erradicación de la violencia de género, a partir del conocimiento y análisis crítico de la situación secular de desigualdad entre mujeres y hombres.
- 2.5 Comprender y valorar los principios de justicia, solidaridad, seguridad y paz, a la vez que el respeto a las libertades básicas, a partir del análisis y la ponderación de las políticas y acciones de ayuda y cooperación internacional, de defensa para la paz y de seguridad integral ciudadana, ejercidas por el Estado y sus instituciones, los organismos internacionales, las ONG y ONGD y la propia ciudadanía.
- 3.1 Evaluar diferentes alternativas con que frenar el cambio climático y lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible, identificando causas y problemas ecosociales, y justificando argumentalmente y de modo crítico el deber ético de proteger y cuidar la naturaleza.
- 4.1 Gestionar equilibradamente pensamientos, sentimientos y emociones, y desarrollar una actitud de estima y cuidado de sí mismo o sí misma, de los demás y del entorno, identificando, analizando y expresando de manera asertiva las propias emociones y afectos, y reconociendo y valorando los de otras personas, en distintos contextos y en relación

con actividades creativas y de reflexión individual o dialogada sobre cuestiones éticas y cívicas. (Real Decreto 157/2022, 2022, pp. 24455-24456)

En cuanto a los saberes básicos, igualmente todos están vinculados con las ciencias sociales, aunque destacamos aquellos que muestran una relación más cercana:

A. Autoconocimiento y autonomía moral.

- La naturaleza humana y la identidad personal. Igualdad y diferencia entre las personas.
- La ética como guía de nuestras acciones. El debate en torno a lo valioso y a los valores. Las normas, las virtudes y los sentimientos morales.
- El propio proyecto personal: la diversidad de valores, fines y modelos de vida.
- La influencia y el uso crítico y responsable de los medios y las redes de comunicación. La prevención del abuso y el ciberacoso. El respeto a la intimidad. Los límites a la libertad de expresión. Las conductas adictivas.

B. Sociedad, justicia y democracia.

- Fundamentos de la vida en sociedad. La empatía con los demás. Los afectos. La familia. La amistad y el amor.
- Las reglas de convivencia. Moralidad, legalidad y conducta cívica.
 - Principios y valores constitucionales y democráticos. El problema de la justicia.

- La igualdad y la corresponsabilidad entre mujeres y hombres. La prevención de los abusos y la violencia de género. La conducta no sexista.
- El respeto por las minorías y las identidades etnoculturales. Interculturalidad y migraciones.
- La cultura de paz y no violencia. La contribución del Estado y sus instituciones a la paz, la seguridad y la cooperación internacional. La seguridad integral del ciudadano. Valoración de la defensa como un compromiso cívico y solidario al servicio de la paz. La protección civil y la colaboración ciudadana frente a los desastres. El papel de las ONG y ONGD. La resolución pacífica de los conflictos.

C. Desarrollo sostenible y ética ambiental.

- La empatía, el cuidado y el aprecio hacia los seres vivos y el medio natural. El maltrato animal y su prevención.
 - La acción humana en la naturaleza. Ecosistemas y sociedades: interdependencia, ecodependencia e interrelación.
 - El deber ético y la obligación legal de proteger y cuidar el planeta.
- (Real Decreto 157/2022, 2022, pp. 24456-24457)

Para finalizar este análisis documental revisaremos el Decreto número 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Aun siendo los objetivos y las competencias iguales que las mencionadas al hacer referencia a la LOMLOE y al Real Decreto 157/2022, la Región de Murcia, a través de este decreto, modifica algunos aspectos en referencia a los documentos legislativos mencionados. Al contrario que en el citado real decreto, volvemos a hablar de la asignatura de *Ciencias Sociales* como uno de los desdoblamientos del área de *Ciencias de la Naturaleza y de Ciencias Sociales* (Decreto 209/2022, 2022). Además, se incluye la asignatura de *Valores Cívicos y Éticos*

en 6.º de Educación Primaria como asignatura obligatoria, no como alternativa a la asignatura de *Religión Católica*. Al igual que en el decreto anterior, incluye una serie de orientaciones metodológicas para el área de *Ciencias Sociales* y *Valores Cívicos y Éticos*, que veremos más detalladamente en el apartado referido al programa elaborado para Educación Primaria.

En cuanto a la asignatura de *Ciencias Sociales* para 1.º y 2.º de Primaria, se eliminan algunas competencias generales y específicas, lo que lleva al cambio de número de las mismas, pero son idénticas a las mencionadas al hablar del real decreto. Además, se eliminan algunas competencias específicas, como la mencionada al hablar de Tecnología y digitalización (proyectos de diseño y pensamiento computacional): estrategias básicas de trabajo en equipo. Igualmente, se añaden saberes básicos como “la localidad y el municipio (el Ayuntamiento y los servicios públicos)” (Decreto 209/2022, 2022, p. 39957).

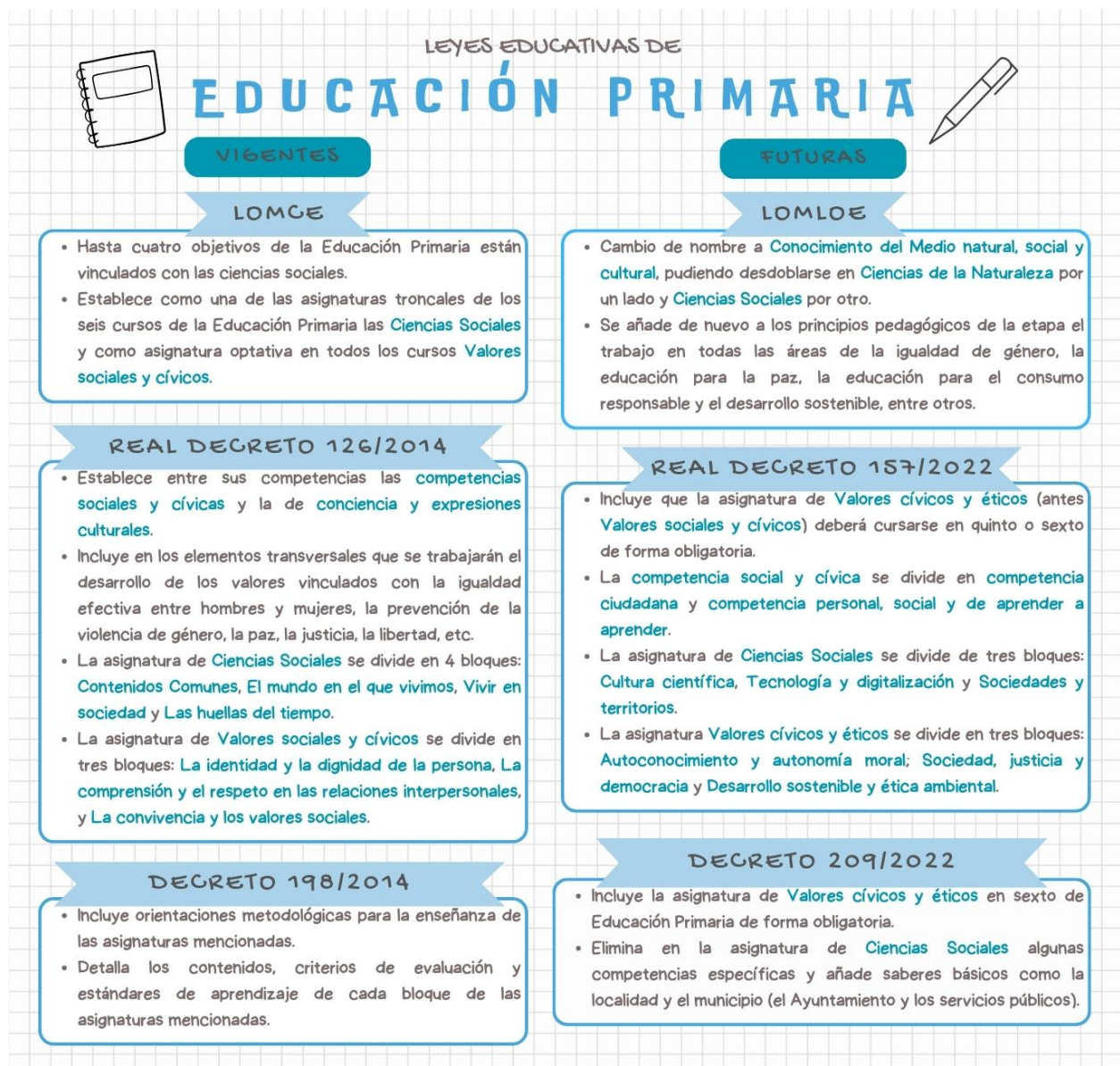
Del área de *Valores Cívicos y Éticos* únicamente se modifica el nombre de la asignatura.

En la figura 2 podemos ver un diagrama explicativo de las leyes analizadas destacando los aspectos vinculados con las ciencias sociales más relevantes de cada una.

En conclusión, toda la normativa de Educación Infantil y Primaria, tanto la vigente en el momento de redacción de esta Tesis como la que regirá dicha etapa en un futuro cercano, destacan la importancia del aprendizaje de las ciencias sociales en esta etapa. Aspectos tales como la incorporación de una nueva asignatura obligatoria vinculada con el área social en sexto de Educación Primaria dejan patente la relevancia de los contenidos sociales como aprendizajes fundamentales en la etapa mencionada. Sin embargo, aunque podemos encontrar diferentes referencias a lo largo de las normativas mencionadas sobre la necesidad de adquirir contenidos sociales y desarrollar competencias igualmente sociales, aún existen carencias para lograr que la enseñanza de las ciencias sociales adquiera la relevancia que merece. Falta de formación del profesorado, recursos obsoletos y poco motivadores o falta de tiempo son algunas de las principales carencias existentes.

Figura 2

Diagrama explicativo de los aspectos de ciencias sociales presentes en las leyes de Educación Primaria



Nota. Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO II – MARCO METODOLÓGICO

2.1. PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

La presente Tesis plantea dos preguntas de investigación:

1. ¿Qué contenidos curriculares de ciencias sociales aparecen con más frecuencia en la literatura infantil para público recomendado de 0 a 8 años?
2. ¿En qué medida un programa de intervención con el uso de cuentos puede mejorar el aprendizaje de conceptos temporales en Educación Infantil y Primaria?

A raíz de estas preguntas surgen dos grandes objetivos de investigación con sus consiguientes objetivos específicos:

1. Discernir los contenidos curriculares de ciencias sociales que aparecen con más frecuencia en la literatura más popular entre los niños de 0-8 años.
 - 1.1. Elaborar y validar una lista de cotejo que permita analizar la literatura infantil y ver qué contenidos curriculares de ciencias sociales se pueden trabajar a través de esta.
 - 1.2. Analizar una selección de la literatura infantil (para público recomendado de entre cero y ocho años) más popular en la Región de Murcia en los últimos tres años (2018, 2019 y 2020).
2. Diseñar, implementar y evaluar programas de intervención para la adquisición de conceptos temporales a través de cuentos en Educación Infantil y Primaria.
 - 2.1. Diseñar dos programas de intervención para la adquisición de conceptos temporales a través de cuentos en Educación Infantil y Primaria.
 - 2.2. Implementar y evaluar la eficacia de dos programas de intervención para la adquisición de conceptos temporales a través de cuentos en Educación Infantil y Primaria.

Para poder desarrollar los objetivos de la presente investigación, se ha seguido una planificación de las tareas a realizar durante el tiempo requerido para la misma.

2.2. MÉTODO

2.2.1. Diseño de investigación

El diseño de esta investigación es mixto, combinando un enfoque experimental y no experimental, de corte descriptivo, cuantitativo y cualitativo. El análisis de los libros con la lista de cotejo forma parte de la fase de exploración previa a la experimentación. El diseño de una investigación cualitativa puede ser emergente o no emergente. En este caso es emergente, ya que el diseño de investigación no está cerrado desde el principio, sino que se puede ir elaborando y modificando según se vayan descubriendo aspectos que inicialmente no estaban previstos, pero que pueden ser enriquecedores.

La investigación cualitativa, estudiada por autores como Creswell (2012), enfatiza tanto los aspectos individuales y dinámicos de las personas humanas como aquellos más holísticos (Silverman, 2000). El enfoque cualitativo, además, “ayuda en la documentación y descripción de las experiencias de aquellos que se enfrentan al fenómeno” (Vivar *et al.*, 2013, p. 1).

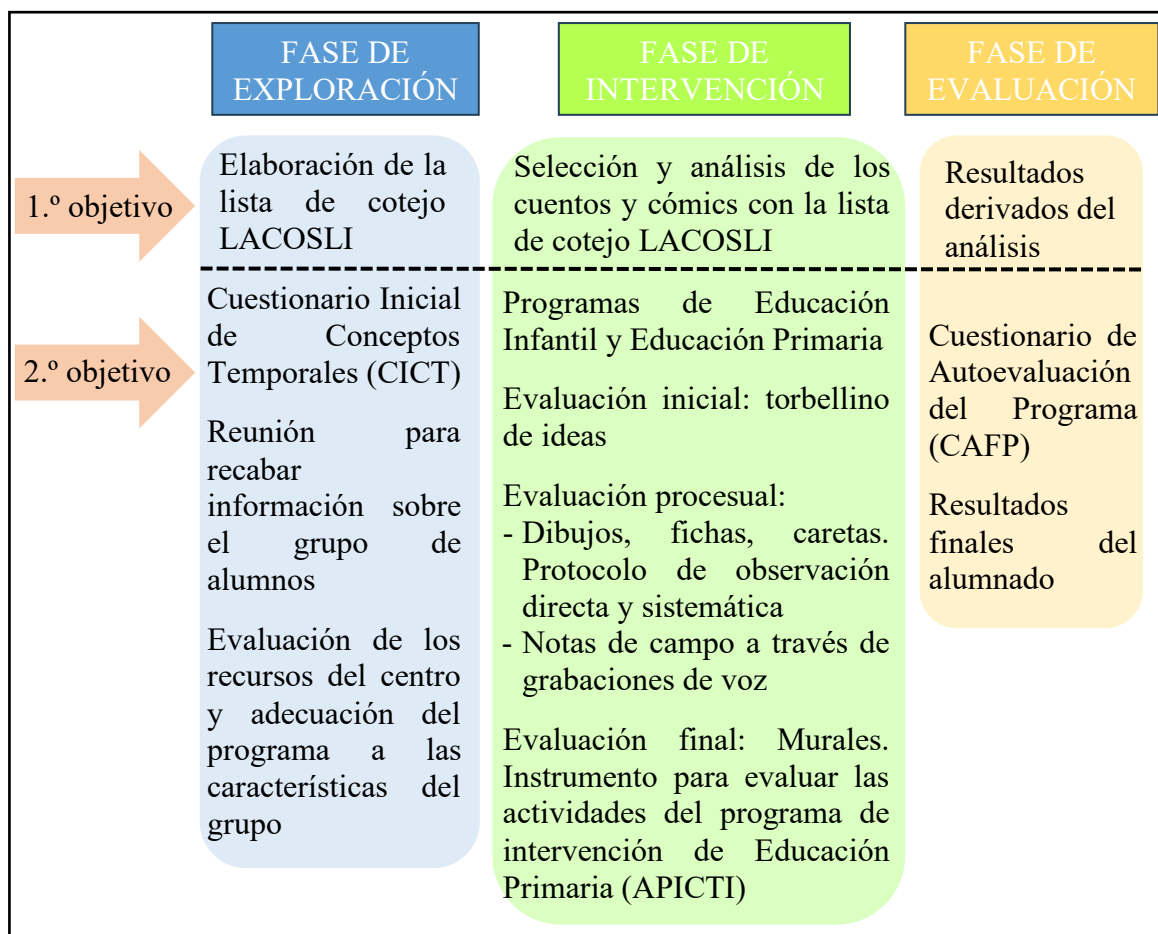
La perspectiva cualitativa genera un tipo de conocimiento distinto del generado por la perspectiva cuantitativa, pero ambos son complementarios (Flick *et al.*, 2004). Precisamente, ambas metodologías, “debidamente entrelazadas, proporcionan una visión más amplia de los fenómenos humanos” (González y Ruiz, 2011, p. 1).

Las técnicas cuantitativas, en palabras de Hernández-Sampieri *et al.* (2014), nos permiten “objetivar” la investigación, reduciendo la posibilidad de que los fenómenos del estudio puedan ser afectados por el investigador. Además, autores como Cadena-Iñiguez *et al.* (2017) afirman que la investigación cuantitativa proporciona unos datos “sólidos” y una medición muy precisa de los mismos.

Para la realización de esta investigación hemos seguido una serie de fases que permiten clarificar los diferentes aspectos de la misma en función de los dos objetivos principales. Pueden verse en la figura 3 y se explicarán con mayor detenimiento en el apartado 2.2.4. *Procedimiento*.

Figura 3

Fases del diseño de investigación



Nota. Fuente: elaboración propia

Como podemos observar, en lo referente al primer objetivo, dentro de la fase de exploración, se elaboró la lista de cotejo LACOSLI (ver Anexo I) con la que, en la fase de intervención analizamos los cuentos y cómics más populares entre los niños de 0 a 8 años en los años 2018, 2019 y 2020. Por último, en la fase de evaluación examinamos los resultados obtenidos de dicho análisis.

En cuanto al segundo objetivo, como podemos ver en la figura 3, se elaboró *ad hoc* un cuestionario abierto, el Cuestionario Inicial de Conceptos Temporales (CICT) que rellenan las docentes que participan en esta investigación (ver Anexo II). Además, se llevó a cabo una reunión para recabar información sobre los grupos de alumnos y se realizó una valoración de los recursos espaciales y materiales del centro y de las aulas, garantizando la puesta en práctica de los programas de forma eficaz. A raíz de la información resultante de estos dos procedimientos, se adecuaron los programas elaborados a las características y necesidades del alumnado y las posibilidades que ofrece

el centro educativo. Ambos programas incluyeron una evaluación inicial mediante un torbellino de ideas previas y una evaluación final mediante el análisis cualitativo de los murales que elaboran. Además, dentro de la evaluación procesual se usaron instrumentos de evaluación tanto cualitativos como cuantitativos como son las listas de control, las escalas de observación cualitativa y los cuestionarios abiertos, destacando el instrumento para evaluar las actividades del programa de intervención de Educación Primaria “¿Cómo pasa el tiempo!” (APICTI), elaborado *ad hoc* (ver Anexo III). Para evaluar los programas y la puesta en práctica de los mismos se utiliza otro cuestionario abierto, el Cuestionario de Autoevaluación Final del Programa (CAFP), elaborado igualmente *ad hoc* (ver Anexo IV). Así mismo, se analizan cuantitativamente los resultados del alumnado realizando una comparativa entre las aulas de los mismos niveles.

2.2.2. Muestra y participantes

En referencia al primer objetivo, hablamos de muestra al tratarse de libros. Los participantes han sido seleccionados por muestreo incidental. Al plantearnos qué contenidos curriculares de ciencias sociales aparecen con más frecuencia en los cuentos de 0 a 8 años, la muestra son los 91 libros más prestados de la Biblioteca Regional de la Región de Murcia en los últimos tres años (2018-2020) para público recomendado de 0 a 8 años. La justificación de la elección de la Biblioteca Regional de la Región de Murcia en lugar de cualquier otra institución se detalla en el apartado 2.2.4. *Procedimiento*.

A continuación detallaremos el procedimiento de selección de los libros. La Biblioteca Regional de Murcia nos facilitó un listado de los 100 libros más prestados de los años 2018, 2019 y 2020 de forma individual, resultando un total de 300 libros. Al repetirse muchos libros en los listados de los tres años, se quedó un catálogo total de 164 ejemplares a los que tuvimos que quitar 18 ejemplares por ser películas, revistas, enciclopedias o libros descatalogados. Tras ello, se procedió a realizar un cribado de los 146 libros finales para seleccionar aquellos recomendados para edades de entre 0 y 8 años. Así, teniendo en cuenta las recomendaciones de las editoriales, resultó un total de 49 libros. Sin embargo, del listado total, había otros 49 libros que no incorporaban recomendaciones de edad. Por ello, se procedió a la lectura y análisis de los mismos para seleccionar aquellos que fueran adecuados para las edades mencionadas en base a una serie de criterios:

- Letra relativamente grande y fácil de leer (letra manuscrita o a máquina).
- No mucho texto en cada página (no más de tres o cuatro párrafos cortos).
- No más de ocho personajes.
- Vocabulario adecuado a la etapa psicoevolutiva. Evitar palabrotas y juegos de palabras complejos.
- Si incluye temáticas o comportamientos inadecuados deben ser abordados en primera instancia y corregidos.
- Las imágenes no deben herir la sensibilidad de los lectores.
- Puede alejarse del argot infantil, aunque sin incluir léxico demasiado complejo (Lluch, 2009).

Para la selección de estos criterios se siguieron las indicaciones de Arias, Miralles *et al.* (2015), de Damas y Gomariz (2014), I. García (2003), Lluch (2009) y Tovar-Martínez & Polo-Sánchez (2021).

Tras el cribado basado en estos criterios, descartamos 7 libros de entre los 49 mencionados, resultando un total de 91 ejemplares finalmente seleccionados.

Para el segundo objetivo hablamos de participantes, tanto alumnado como profesorado. Los programas de intervención elaborados se han puesto en práctica en dos aulas del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil y dos aulas del segundo curso de Educación Primaria. Ambos programas se han realizado en el mismo centro, del que hablaremos más adelante, porque sus características y las de sus estudiantes se asemejan a las de la mayoría de centros de la Región de Murcia. Esto permitirá su réplica en muchos colegios de la región en condiciones similares. También, debido a la predisposición del centro a permitir la puesta en práctica de los programas.

Antes de hablar de los participantes debemos contextualizar su *entorno*. El colegio en el que se han llevado a cabo los programas se encuentra situado en Molina de Segura. Esta localidad está ubicada en la comarca natural de la Vega Media del Segura, de la que es considerada capital. Es el cuarto municipio en población de la Región de Murcia con 74.762 habitantes según el Centro Regional de Estadística de Murcia a 21 de febrero de 2023.

El colegio se encuentra ubicado en un barrio periférico de la localidad, en una zona de viviendas unifamiliares que se formó en la década de los años setenta del pasado siglo por personas emigrantes provenientes de pueblos de las provincias de Albacete, Granada y Almería, así como de pedanías de esta misma localidad.

Se trata de un centro público de doble línea con seis unidades de Educación Infantil, doce de Educación Primaria y un aula abierta de Educación Especial específica de trastornos generalizados del desarrollo. Por ello, el centro cuenta con un alto número de alumnos que presentan, entre otros, trastornos generalizados del desarrollo, discapacidades intelectuales (síndrome de Down, X frágil, etc.), trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad, necesidades de compensación educativa y problemas de lectoescritura o de habilidades sociales.

El nivel socioeconómico y cultural de la zona es medio-bajo, siendo su población preferentemente obrera (EPDATA, 11 de diciembre de 2021). La mayoría de ellas no tienen poder adquisitivo suficiente para comprar el material escolar necesario, por lo que el centro plantea el trabajo en las aulas con los recursos que en ellas se encuentran, intentando no sobrecargar a las familias con compras excesivas de libros. Una parte de las familias se muestra colaborativa, no conflictiva y con interés por participar en la vida del centro; sin embargo, otra parte se muestra con poco o ningún interés por las actividades que realizan sus hijos en el colegio, no responden ni participan en las propuestas que propone el profesorado y apenas ayudan a sus hijos en las tareas de refuerzo para casa. Por consiguiente, la participación de las familias en el AMPA es muy escasa.

Tras contextualizar el entorno, pasamos, en primer lugar, a hablar de las *docentes*. Se trata de cuatro maestras tutoras cuya participación en esta investigación se centra en responder al Cuestionario Inicial de Conceptos Temporales (CICT) elaborado *ad hoc*. Dos de ellas son las tutoras de las dos aulas de Educación Infantil y las dos restantes las de los grupos del 2.º curso de Educación Primaria. Todas son mujeres y han cursado estudios universitarios de diplomatura: dos en Educación Infantil, una en Educación Primaria y otra en Magisterio y Pedagogía. Sus edades varían ligeramente: 38 años, 41 años y 58 años (dos de ellas). Todas ellas cuentan con más de una década de experiencia docente, alcanzando los 13, 18, 30 y hasta 36 años de docencia activa, teniendo más años en la enseñanza las maestras de Educación Primaria que las de Infantil.

Las docentes de Educación Infantil realizan un trabajo cooperativo y coordinado entre ellas a través del trabajo por rincones, las rutinas, la utilización de fichas y la realización de proyectos aleatorios cada año. Igualmente, las docentes de Educación Primaria se coordinan a través del trabajo de algunos libros editoriales, la utilización de fichas y la realización de proyectos comunes en el centro educativo.

Por último, hablaremos del *alumnado*, comenzando con el de *Educación Infantil* y terminando con el de Educación Primaria. Los participantes de Educación Infantil son 47 alumnos de entre 5 y 6 años del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, 24 en el aula A y 23 en el aula B. Puesto que sus rasgos y los de sus familias son muy parecidos, solo se hará distinción entre una clase y otra cuando sea necesario.

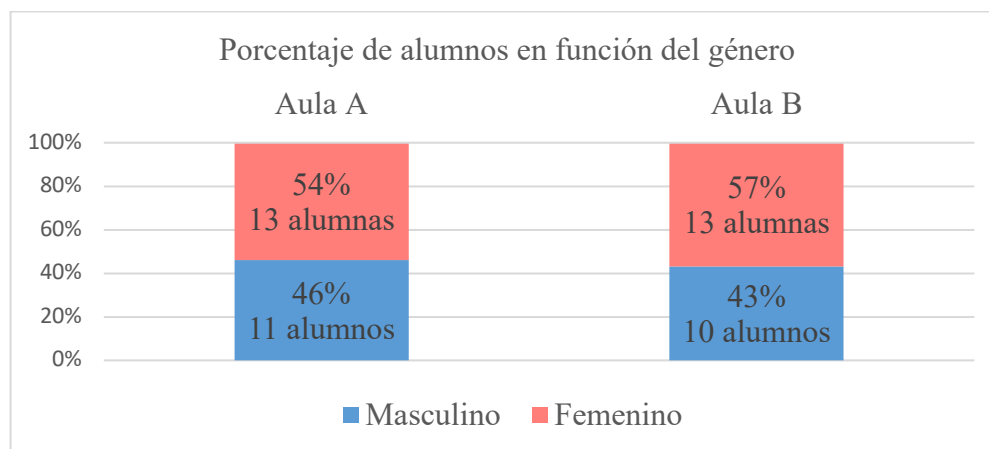
Las familias de estos alumnos están compuestas por un padre, una madre y dos hijos de media, existiendo algunos casos de hijos únicos. Los padres y madres tienen unos 35 años de edad media y un nivel de estudios medio, siendo en algunos casos primario. Su nivel económico es medio, llegando a ser medio-bajo en algunos casos por desempleo de uno de los progenitores. En cuanto a su situación laboral, en más de la mitad de las familias los dos miembros trabajan. Respecto al nivel de participación de las familias en los talleres y actividades de clase, encontramos un nivel medio en el aula A y un nivel bastante alto en el aula B.

Volviendo al alumnado, este tiene un rendimiento medio en la mayoría de asignaturas, mencionando ambas docentes que el nivel que los alumnos presentan en el área de ciencias sociales es bueno. Muestran las actitudes y características propias de alumnos de 5 años. Se encuentran en la etapa preoperacional, según los periodos del desarrollo cognitivo establecidos por Piaget e Inhelder (2015); etapa caracterizada por el pensamiento simbólico, el egocentrismo, el florecimiento de la imaginación y el uso del lenguaje como medio de autoexpresión. Además, estos alumnos tienen un gran interés por verbalizar situaciones vividas e imaginadas, por lo que se plantean siempre momentos de interacción en cada actividad.

Encontramos un nivel bastante equilibrado en cuanto al sexo del alumnado, habiendo un número ligeramente mayor de alumnas que de alumnos, tal y como se puede ver en la figura 4.

Figura 4

Gráfico del porcentaje de alumnos de Educación Infantil según su género



Nota. Fuente: elaboración propia

Casi todos los alumnos son de nacionalidad y origen español, exceptuando a un alumno de nacionalidad marroquí que está completamente integrado en el aula. En relación con la cohesión de los grupos, en ninguno existe ningún tipo de aislamiento. Al contrario, todos los niños se encuentran bastante integrados en las aulas. Además, existe cooperación por parte de la mayoría de los alumnos, la cual queda patente al ver como se ayudan entre sí a la hora de realizar los trabajos y actividades.

Los líderes no están claros aún, pero sí hay bastantes niños a los que les gusta recibir la atención del profesorado y la obediencia de sus compañeros. En referencia a los conflictos, surgen los propios relativos a estas edades tan tempranas, pero sin llegar a mayores.

En referencia a la diversidad existente, en el aula A encontramos dos alumnos que presentan un Trastorno del Espectro Autista (TEA), concretamente el síndrome de Asperger (alumno 5 y alumno 13). Ambos alumnos reciben apoyo por parte de la especialista de Audición y Lenguaje (AL) y uno de ellos cuenta, además, con el apoyo de la especialista en Pedagogía Terapéutica (PT). En el aula B encontramos otro alumno con el mismo trastorno, que ha desarrollado como consecuencia un Trastorno Negativista Desafiante (alumno 27). Recibe también apoyo de la AL y la PT.

Cerramos este apartado hablando del alumnado de *Educación Primaria*, 41 alumnos divididos en dos grupos, A y B.

El grupo A está formado por 21 alumnos y alumnas de entre 6 y 7 años de edad. Se trata de un grupo altamente ruidoso. Les cuesta escuchar al docente y a sus compañeros y compañeras. Están siempre hablando y es difícil captar su atención durante largos períodos de tiempo sin que existan interrupciones o murmullos. Existe un alto contraste entre un porcentaje del alumnado que está hablando constantemente y no respeta el turno de palabra de sus compañeros y compañeras, y el alumnado que está en silencio y respeta el turno de palabra, aunque participa menos en las actividades grupales.

El grupo B está formado por 20 alumnos y alumnas de entre 6 y 7 años de edad. Respetan normalmente el turno de palabra del docente y los demás alumnos aún con algún murmullo esporádico.

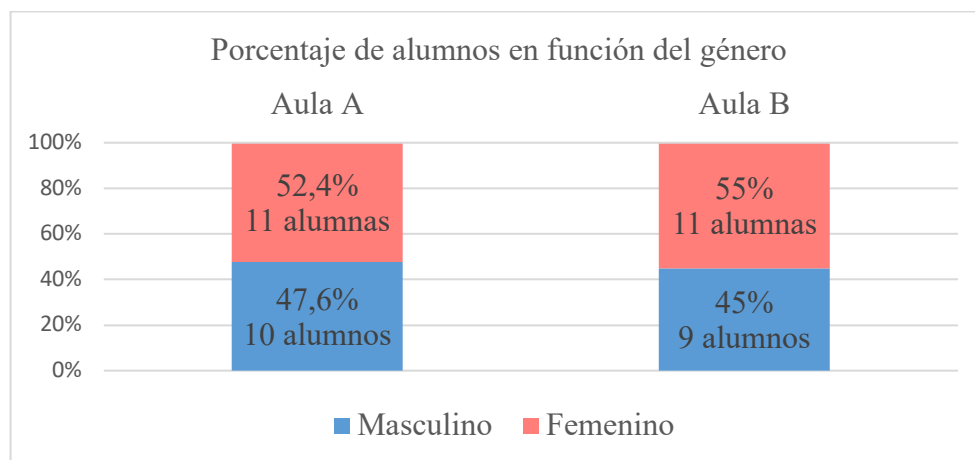
Las familias del alumnado de ambas clases están compuestas por un padre, una madre y dos hijos de media, existiendo bastantes casos de hijos únicos. Ambos progenitores tienen unos 32 años de edad media y un nivel de estudios medio-alto, habiendo cursado la mayoría la Educación Secundaria Obligatoria, con algunos casos de estudios universitarios. Su nivel económico es medio, llegando a ser medio-alto en el caso de algunas familias con hijos únicos y ambos progenitores con trabajo estable. La situación laboral de las familias es, en general, bastante buena y en más de la mitad de los casos los dos miembros trabajan. El nivel de participación de las familias en el aula, en lo referido al aporte de materiales que se solicita, es bastante alto en el aula A y medio en el aula B.

Regresando al alumnado, su rendimiento en la mayoría de asignaturas es bastante alto en el caso del aula A y medio-alto en el aula B. Los alumnos muestran comportamientos y rasgos propios de alumnos de 6-7 años. Se encuentran en el paso de la etapa preoperatoria a la etapa de operaciones concretas, según los periodos del desarrollo cognitivo establecidos por Piaget e Inhelder (2015). Su pensamiento comienza a dejar de ser tan egocéntrico. Empiezan a usar la lógica para llegar a conclusiones válidas, pero para lograrlo necesitan situaciones concretas y no abstractas. Desarrollan la empatía y el razonamiento inductivo (de lo específico a lo general), aunque aún su pensamiento se caracteriza por la conservación e irreversibilidad.

Encontramos un nivel bastante equilibrado en cuanto al sexo del alumnado, habiendo un número ligeramente mayor de alumnas que de alumnos en ambas aulas, como podemos apreciar en la figura 5.

Figura 5

Gráfico del porcentaje de alumnos de Educación Primaria según su género



Nota. Fuente: elaboración propia

En cuanto a la nacionalidad y el origen del alumnado, en ambas clases encontramos tres alumnos/as de familias inmigrantes, pero de nacionalidad española. Todos los alumnos están completamente integrados en el aula. La cohesión de los grupos varía dependiendo del aula. En ambos grupos se percibe un sentimiento de grupo, aun siendo este más fuerte en el aula A que en el aula B, donde se respira un ambiente algo más individualista. En el aula A podemos ver un ligero aislamiento de uno de los alumnos, especialmente en los momentos de recreo y descanso. Debido a la proximidad física entre las mesas, se puede percibir el comienzo de la existencia de diversos grupos. En el aula B todos los alumnos se encuentran bastante integrados, aun habiendo pequeños grupos en algunos momentos. La mitad del alumnado no forma parte de estos pequeños grupos y muestra un comportamiento más individualista. En ambas clases, podemos apreciar un ambiente de cooperación entre los alumnos, que se ayudan entre sí cuando alguno lo necesita. La cooperación es similar en ambas aulas, aun siendo más débil en el aula B que en el aula A.

Ya comienzan a apreciarse los líderes en ambos grupos, siendo en el aula A aquellos que responden con más frecuencia a las preguntas de la docente y aquellos con comportamientos más comúnmente disruptivos en el aula B. En referencia a los conflictos, no encontramos ninguno en el aula A. Sin embargo, en el aula B, tienen lugar pequeños conflictos de competitividad, disputas y, ocasionalmente, agresividad, que frecuentemente se originan en el recreo y se llevan posteriormente al aula.

En referencia a la diversidad existente, en el aula A encontramos un alumno con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (alumno 12) y otro alumno con dislalia (alumno 11). El primero recibe apoyo de la PT y el segundo de la AL.

En la clase B no encontramos ningún alumno o alumna diagnosticado con necesidad específica de apoyo educativo. Sin embargo, la maestra-tutora informó de su sospecha de varios alumnos y alumnas que, desde su experiencia, pueden estar desarrollando problemas enmarcados dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo:

- Alumno 23 sospecha de disortografía
- Alumno 35 sospecha de dislexia y disortografía
- Alumno 38 sospecha de dislexia

2.2.3. Instrumentos de recogida de información

Para dar respuesta al primer objetivo se elaboró *ad hoc* una lista de cotejo con una escala de valor categórica para analizar cuentos (ver Anexo III). El instrumento utilizado para su elaboración ha sido la toma de notas mediante la aplicación de la técnica de análisis documental (se verá con detenimiento en el apartado 2.2.4. *Procedimiento*).

La lista de cotejo, llamada LACOSLI (lista de cotejo para el análisis de contenidos sociales en literatura infantil), consta de 128 ítems agrupados en cinco bloques. Los cuatro primeros se corresponden con disciplinas que abarcan las ciencias sociales: historia, geografía, sociología y economía. El último se centra en los aspectos vinculados con la ciudadanía y la convivencia; ambos íntimamente ligados a las ciencias sociales. Las opciones de respuesta son “Sí”, “No” o “Levemente”. La primera opción hace referencia a cuando el contenido por el que se pregunta se menciona, explica y/o trabaja en el cuento. La segunda opción se refiere a cuando el contenido no se menciona ni trabaja en el cuento. La tercera y última opción se refiere a cuando un contenido se menciona en el cuento, pero no se explica o trabaja, de forma que es posible abordarlo en el aula siempre y cuando se estructure su enseñanza adecuadamente.

Las escalas de valor categóricas son útiles para comprender y analizar el comportamiento de los individuos y las organizaciones, especialmente en situaciones de cambio y toma de decisiones, según afirma Hirschman (1977). Este autor argumenta que

las escalas de valor categóricas permiten clasificar y evaluar diferentes opciones o alternativas de manera efectiva, proporcionando una base para la acción y la toma de decisiones informadas.

Son muchas las investigaciones llevadas a cabo sobre el diseño, uso y validación de instrumentos de análisis (Anabalón y Vega, 2023; Chorén *et al.*, 2010; García *et al.*, 2023; García-González *et al.*, 2014; Inda-Caro *et al.*, 2023; Llanes, 2023; G. E. López *et al.*, 2023; Montesinos y Serrano, 2023; Mora *et al.*, 2023; Paez *et al.*, 2023; Rey *et al.*, 2005). En el ámbito educativo, sin embargo, ese número se reduce significativamente (Barquero, 2023; Blanco, 2016; Blasco, 2008; del Barrio, 2018; Fernández *et al.*, 2004; E. M. López *et al.*, 2015; Pena, 2023; Trianes *et al.*, 1999), aunque en el área de ciencias sociales las investigaciones realizadas son bastante consistentes (Alfageme, Miralles y Monteagudo, 2011; Cuenca, 2002; Miranda-Hernández y Medina-Chicaiza, 2020; S. Molina *et al.*, 2016; Mulero *et al.*, 2017; San Pedro y López, 2017).

En lo que concierne al segundo objetivo, encontramos diferentes instrumentos de recogida de información elaborados *ad hoc*. En ambos programas se realiza un torbellino de ideas para conocer las ideas previas del alumnado y se utilizan dos cuestionarios: el Cuestionario Inicial sobre Conceptos Temporales (CICT) para las maestras-tutoras (ver Anexo II), con el fin de conocer la importancia que dan a los conceptos temporales y la forma en la que los abordan en el aula; y el Cuestionario de Autoevaluación Final del Programa (CAFP) para evaluar el programa, su implementación y la actividad docente (ver Anexo IV). Los dos son cuestionarios abiertos. Además, en el programa de Educación Infantil encontramos tablas grupales (listas de control, escalas de observación, etc.) que se utilizan principalmente para recoger información sobre las actividades a través de la observación sistemática y de notas de campo recogidas mediante grabaciones de voz en algunas sesiones. El programa de Educación Primaria, por su parte, incluye un instrumento para evaluar las actividades del programa de intervención “¿Cómo pasa el tiempo!” (APICTI) con el que, a diferencia de los instrumentos del programa de Educación Infantil, se evalúa individualmente al alumnado haciendo uso, igualmente, de la observación directa y sistemática, y de los productos elaborados por los estudiantes (ver Anexo III).

A continuación se verán todos los instrumentos de forma pormenorizada.

En cuanto al torbellino de ideas, se ha optado por utilizar este procedimiento por las ventajas que el mismo presenta. Así, según la investigación realizada por Prado

(2001), los torbellinos de ideas resultan motivadores al tiempo que permiten el desarrollo expresivo-afectivo, actitudinal y de aptitud del alumno. Por esta razón, se elaboró una tabla en la que transcribir de forma textual la información obtenida mediante dicho torbellino (ver Tabla 14).

Respecto a los cuestionarios, estos tienen una serie de ventajas muy útiles, como la capacidad de proporcionar información sobre un amplio número de personas en un tiempo breve, facilidad para obtener, cuantificar, analizar e interpretar los datos; respeto al ritmo individual de los participantes y la posibilidad de mantener su anonimato (Pozzo *et al.*, 2018). Además, permiten averiguar hechos no observables (opiniones, valoraciones, etc.), que proporcionan respuestas de mayor profundidad y que se pueden orientar hacia un tema específico. Igualmente, Archenti (2007) afirma que su principal atractivo como método reside en su potencial predictivo con un margen de error calculable. Por ello, se pasó un cuestionario a las maestras-tutoras con 18 preguntas de respuesta tanto abierta como cerrada (categorizadas: sugeridas, de valoración, etc.) agrupadas en 4 grandes bloques y que hemos llamado CICT: Cuestionario Inicial sobre Conceptos Temporales (ver Anexo II). Para evaluar el programa y la actuación del docente durante la puesta en práctica del mismo, se creó un cuestionario con 21 preguntas de respuesta abierta al que se le dio el nombre de CAFP: Cuestionario de Autoevaluación Final del Programa (ver Anexo IV). También se abordan aspectos referentes a las dificultades encontradas en las actividades y a las mejoras que podrían realizarse para una futura puesta en práctica del programa.

Ambos cuestionarios fueron elaborados *ad hoc* con las sugerencias y modificaciones indicadas por los directores de Tesis.

A continuación, se detallan los instrumentos y procedimientos de recogida de información de cada una de las actividades del programa de Educación Infantil y, más adelante, las del programa de Educación Primaria. Los instrumentos para evaluar los programas son diferentes, aunque el programa es el mismo adaptado a los cursos para los que están destinados. La diferencia fundamental radica en el carácter de las etapas educativas y la forma de evaluación. En Educación Infantil, debido al planteamiento de un aprendizaje globalizado y más grupal, se elaboran instrumentos de evaluación principalmente grupales por cada actividad, mientras que en Educación Primaria, cuya evaluación adquiere un carácter más individualizado, se crea un único instrumento de evaluación individual de todo el programa.

Comenzando con el programa de Educación Infantil, en primer lugar, para recoger las ideas previas del alumnado en la primera sesión, la docente ha utilizado una grabadora de audio durante el torbellino de ideas para rellenar posteriormente los apartados de una tabla de recogida de datos (ver Tabla 14), así como una lista de cotejo para ver sobre qué conceptos ha mencionado cada alumno/a ideas previas (ver Tabla 13). Con antelación, se habrá enviado una autorización a cada familia pidiéndoles su consentimiento para grabar la voz de los alumnos, aprovechando también para explicarles su participación en el programa. Por otro lado, mediante la observación sistemática, se ha comprobado si los alumnos se han sentido motivados para posteriormente utilizar esos datos para rellenar el Cuestionario de Autoevaluación Final del Programa (CAFP). Igualmente, para evaluar en qué medida el alumnado ha respetado las normas básicas de comunicación en los momentos de participación grupal, se ha utilizado la observación sistemática y se ha rellenado una escala de observación cualitativa, que se ha duplicado para todas las sesiones (ver Tabla 15). Además, se utiliza una lista de control para recoger el nombre de los alumnos y/o alumnas que realizan hipótesis sobre el cuento (ver Tabla 16).

En la segunda sesión, los instrumentos de recogida de información han sido los dibujos del alumnado y las grabaciones de audio de las explicaciones dadas por los alumnos al resto de sus compañeros sobre sus dibujos. Con estos instrumentos, la docente ha rellenado la escala de observación cualitativa mencionada sobre las normas de comportamiento y una lista de control para indicar si los alumnos han realizado un dibujo de una escena del cuento y, en caso afirmativo, especificar qué escena (ver Tabla 17).

En la tercera sesión, para comprobar si el alumnado ha sido capaz de recordar los personajes del cuento, se ha grabado en audio la primera parte de la sesión para, posteriormente, rellenar una lista de control grupal (ver Tabla 18). Además, para evaluar si los alumnos han sido capaces o no de ordenar los personajes del cuento correctamente se han analizado las fichas elaboradas por el alumnado y se ha rellenado una escala de observación cualitativa (ver Tabla 19). En este proceso han sido de gran ayuda los sellos que la docente puso previamente en cada ficha indicando el grado de consecución del objetivo específico de la sesión.

En la cuarta sesión, se ha utilizado de nuevo la grabadora para recoger datos que permitan evaluar si el alumnado ha expresado recuerdos del pasado y ha identificado cambios en el aspecto físico y de conducta con respecto al pasado. Posteriormente y a partir de esas grabaciones, la docente ha rellenado una lista de control (ver Tabla 20) y la

escala de observación sistemática referente al cumplimiento o no de las normas de comportamiento.

En la quinta sesión se ha utilizado nuevamente la grabadora de audio para rellenar una lista de control y así evaluar si los alumnos han dicho ideas y pensamientos tanto del pasado como del presente y con qué frecuencia (ver Tabla 21). Al igual que en las sesiones anteriores, se ha utilizado la observación sistemática para ir anotando en la escala de observación cualitativa si el alumnado se comporta correctamente o no.

En la sexta sesión se han analizado los dibujos y las grabaciones de audio para rellenar una lista de control (ver Tabla 22), además de la escala de observación cualitativa mencionada.

En la séptima sesión, a partir de las caretas elaboradas por los alumnos y de las grabaciones de audio realizadas, la docente ha rellenado el instrumento de evaluación vinculado con las normas de comportamiento y una lista de control sobre la expresión de ideas de futuro en las caretas (ver Tabla 23).

Por último, en la octava sesión se han utilizado los murales temporales elaborados por los alumnos como principal instrumento de recogida de información rellenando de forma posterior una lista de control (ver Tabla 24). Para evaluar la comprobación de las hipótesis, la docente ha rellenado una escala de observación cualitativa grupal a través de las grabaciones de audio realizadas (ver Tabla 25).

Seguidamente, veremos el instrumento de recogida de información de las actividades que conforman el programa de Educación Primaria. Se trata de un cuestionario individual para evaluar las actividades del programa de intervención “¿Cómo pasa el tiempo!” al que hemos llamado APICTI. Está compuesto por nueve bloques agrupados por cada una de las sesiones y 23 preguntas dicotómicas, de respuesta abierta y de opción múltiple. Cada respuesta va referida a los resultados del alumno/a cuyo nombre figura en el apartado destinado a ello al comienzo del instrumento. Sin embargo, hay algunas preguntas que deben responderse de forma grupal. Ello se especifica en la propia pregunta. En las preguntas en las que se considera pertinente hay un apartado de observaciones para anotar cualquier aspecto relevante.

Dentro del primer bloque encontramos la primera pregunta referida al torbellino de ideas de alumnado. Se encuentra dividida en tres partes: pregunta de opción múltiple referida al tipo de conceptos temporales sobre los que el alumno menciona ideas y

preguntas abiertas referentes a qué ideas menciona y qué conclusiones se pueden sacar de las mismas.

El segundo bloque, referido a la segunda sesión, se compone de dos preguntas referidas a si el alumno escribe y elabora un dibujo de una escena del cuento y a si realiza hipótesis sobre el mismo. En caso de responder afirmativamente a esta última, se incluye una pregunta abierta sobre qué ideas menciona. Estos datos se recogen a través de los dibujos del alumnado y la observación sistemática.

El tercer bloque aborda las actividades de la tercera sesión, cuyos datos se recogen mediante los productos del alumnado (la ficha del tren) y grabaciones de voz. Incluye preguntas de opción múltiple sobre qué personajes del cuento recuerda y si los ha ordenado adecuadamente según las instrucciones de la docente.

El cuarto bloque, referido a la cuarta sesión, incluye dos preguntas sobre la expresión del alumno de recuerdos referentes al pasado y la identificación de cambios en el aspecto físico y/o conductual en referencia al pasado. De nuevo, utilizamos para ello grabaciones de voz y la observación directa y sistemática.

El quinto bloque incluye cuatro preguntas sobre si el alumno expresa ideas y pensamientos relacionados con el pasado y con el presente, y si identifica acciones que continúan o cambian en el tiempo. En todas ellas se incorpora una segunda parte donde se indica que, en caso de responder afirmativamente, se indique la frecuencia de expresión de pensamientos y de identificación de las acciones mencionadas. De igual forma, en esta quinta sesión se utiliza la grabación de voz para recoger la información.

El sexto bloque, referido a la sexta sesión, se compone de dos preguntas acerca de si el alumno ha incluido referencias claras al futuro en su dibujo y si expresa ideas y pensamientos vinculados con el futuro. Igualmente, se utilizan las grabaciones de voz y los productos del alumnado para recoger dicha información.

El séptimo bloque está vinculado con la séptima sesión y en él encontramos dos preguntas sobre si el alumno muestra en la careta elaborada referencias de futuro y si en su exposición oral de la misma expresa ideas y expectativas de futuro. Para recoger dicha información se usan los productos del alumnado (las caretas) y las grabaciones de voz.

El octavo bloque incluye cinco preguntas referentes a las actividades de la octava y última sesión en la que utilizamos nuevamente grabaciones de voz y los productos del alumnado (murales). Estas son preguntas dicotómicas sobre la colocación de las

fotografías en los apartados correctos (pasado, presente, futuro) y la identificación de hipótesis acercadas y erróneas.

El noveno bloque está vinculado con todas las sesiones y hace referencia al comportamiento del alumnado durante el desarrollo de las mismas, por lo que se hace uso de la observación directa y sistemática para recoger la información. Así, se compone de tres preguntas de opción múltiple sobre si el alumnado respeta el turno de palabra, guarda silencio y respeta las ideas de los demás.

Las técnicas de recogida de información de ambos programas serán mixtas y variadas. Como hemos ido mencionando a lo largo de este apartado, entre las que se utilizan se encuentran la observación directa y sistemática, notas de campo recogidas a través de grabaciones de voz y productos realizados por el alumnado.

2.2.4. Procedimiento

Para la redacción de este apartado tendremos en cuenta las fases del diseño de investigación mencionadas en el apartado 2.2.1. *Diseño de investigación* y los objetivos de este trabajo.

Comenzamos con las acciones y tareas llevadas a cabo para la consecución del *primer objetivo*. Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación *¿qué contenidos curriculares de ciencias sociales aparecen con más frecuencia en la literatura infantil para público recomendado de 0 a 8 años?* decidimos crear una lista de cotejo para posteriormente analizar la literatura infantil más prestada de los últimos años con ella. Esta lista de cotejo, a la que dimos el nombre de LACOSLI, permite analizar cualquier cuento infantil y ofrecer información al docente sobre qué contenidos curriculares del ámbito de las ciencias sociales se pueden trabajar con el mismo, centrando el foco de atención en el segundo ciclo de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria.

Así, dentro de la *fase de exploración*, encontramos el procedimiento de elaboración de la lista de cotejo. El diseño de este instrumento ha sido complejo, suponiendo un gran desafío para la doctoranda. El proceso seguido comenzó por la revisión teórica y curricular del tema y la creación de un primer borrador. Tras ello, los directores de la Tesis realizaron una revisión del mismo y se elaboró un instrumento

para su validación por un grupo de expertos. Por último, se realizaron modificaciones según lo indicado por estos, llegando a la versión final de la lista de cotejo.

La revisión bibliográfica se ha centrado en investigaciones llevadas a cabo en distintos ámbitos de enseñanza, constituyendo la base sobre la que se ha comenzado a elaborar el instrumento. No son muchos los artículos que tratan sobre el análisis de material didáctico, estando en su mayoría enfocados en los ámbitos de la Educación Secundaria y la universidad (Acuña *et al.*, 2017; Badia, 2010; Carrascosa, 2005; Díez *et al.*, 2017; Doistua y Landabidea, 2008; Molina y López-Pardo, 2014; Ramírez, 2020; M. Sevilla, 2006). Muy pocos se centran en las etapas de Educación Infantil y Primaria (Almagro, 2000; San Martín y Gómez, 2016; San Martín, 2021; M. C. Sánchez, 2017), existiendo algunos enfocados en los cuentos (Beltrán, 2002; de Vicente y García, 2018; A. García, 2003; Tovar y Polo, 2020; Wang, 2015; Yildirim, 2022). Estas investigaciones versan sobre el análisis de cuentos en sus diferentes variantes usando diversos instrumentos para ello.

Tras la revisión bibliográfica, se realizó un análisis documental de la normativa estatal y regional extrayendo los aspectos vinculados con las ciencias sociales para elaborar la lista de cotejo. Para ello, primero se analizaron las leyes de Educación Infantil y posteriormente las de Educación Primaria. Además, dado que en el momento de elaboración de la lista de cotejo se encontraban en publicación una modificación de la ley educativa y sus derivados reales decretos y decretos, también se realizó un análisis de estos con el objetivo de que la mencionada lista de cotejo se mantenga actualizada. Dicho análisis se encuentra en los apartados *1.2.1. Las ciencias sociales en la normativa de Educación Infantil* y *1.2.2. Las ciencias sociales en la normativa de Educación Primaria*.

A partir de las aportaciones de los autores anteriormente mencionados y tras el análisis de las diferentes legislaciones que regulan la Educación Infantil y Primaria a día de hoy y las que regirán estas etapas educativas próximamente, se comenzó a elaborar el primer borrador de la lista de cotejo. Así, quedó conformado un primer instrumento a modo de borrador que dividía sus 139 ítems en cinco bloques de contenidos que se relacionan con los distintos ámbitos de las ciencias sociales que se trabajan en las etapas educativas seleccionadas. Estos ítems se vinculan con 53 contenidos curriculares del área de ciencias sociales en las etapas del segundo ciclo de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria, además de otros contenidos íntimamente relacionados con los mismos aunque no se mencionen de forma específica. Por ejemplo, encontramos en el

Decreto número 254/2008 como criterio de evaluación “respetar y aceptar las características y cualidades de los demás, sin discriminación de ningún tipo”. Como vemos, aunque no se hace mención específica, por ejemplo, a la xenofobia o a la LGTBI-fobia, en la sociedad actual estos se consideran contenidos muy vinculados y necesarios, de ahí su inclusión en la lista de cotejo.

Los ítems, como se menciona anteriormente, se agrupan en función de las disciplinas abarcadas por las ciencias sociales que más se trabajan en las etapas educativas escogidas (según podemos ver en la introducción de la asignatura de *Ciencias Sociales* en el Decreto 198/2014). Estas son Historia, Geografía, Sociología y Economía. Se añade un quinto bloque referido a los aspectos vinculados con la ciudadanía y la convivencia. La justificación de la inclusión de este bloque de contenidos viene dada por la importancia que las leyes educativas vigentes otorgan a estos aspectos, y que hemos ido mencionando en el análisis de las mismas. Además, como hemos podido ir viendo los contenidos que ubicamos en este bloque aparecen en gran medida en todas y cada una de las leyes, reales decretos y decretos analizados.

Como se puede ver en la tabla 6, cada contenido se vincula con dos o más ítems, con el objetivo de hacer la lista de cotejo lo más objetiva posible. Al mismo tiempo, algunos ítems se vinculan con más de un contenido, dada la interrelación que las diferentes disciplinas de las ciencias sociales tienen entre sí.

Tabla 6

Vinculación de contenidos e ítems de la lista de cotejo LACOSLI

Contenidos	Ítems vinculados
<i>Dimensión 1. Historia</i>	
☒ Identificación de cambios en el modo de vida y costumbres con el paso del tiempo	1.1, 1.2, 1.3
☒ Historia de España	1.4, 1.5, 1.6
☒ Historia de la Región de Murcia	1.7, 1.8, 1.9
☒ Elementos característicos del país y/o ciudad de pertenencia	1.10, 1.11
☒ Aparición y evolución de las manifestaciones culturales	1.12, 1.13
☒ Secuencias y nociones temporales básicas de duración y simultaneidad:	
• Primero, segundo, tercero, etc.	1.14, 1.15
• Antes, ahora, después	1.16, 1.17, 1.20
• Ayer, hoy, mañana	1.18, 1.19
• Pasado, presente, futuro	1.16, 1.17, 1.20

• Simultaneidad	1.21
• Día, semana, mes, año	1.18, 1.19, 1.22, 1.23
• Estaciones del año	1.23
• Minuto, hora	1.24, 1.25
✎ Cambio/transformación, permanencia	1.16, 1.26, 1.27
Dimensión 2. Geografía	
✎ Ubicación de Murcia y otras ciudades cercanas y/o conocidas	2.1, 2.2
✎ Ubicación y conocimiento de pueblos y ciudades cercanas y/o conocidas dentro de Murcia	2.2, 2.3, 2.4
✎ Ubicación de España y otros países cercanos y/o conocidos	2.2, 2.5
✎ Ubicación y localización de sitios conocidos y/o cercanos en un mapa o mediante indicaciones	2.6, 2.7
✎ Existencia y pertenencia al universo, la Tierra y los planetas. Existencia y relación con la Luna	2.8, 2.9, 2.10, 2.11, 2.12
✎ El día y la noche como consecuencia de los movimientos de la Tierra. Elementos nocturnos y diurnos	2.13, 2.14, 2.15
✎ Las estaciones y sus elementos vinculados (playa con verano, nieve con invierno, etc.)	2.16, 2.17, 2.18
✎ Los elementos característicos de un paisaje concreto (arena en el desierto, árboles en el bosque, etc.)	2.17, 2.19
✎ Identificación de símbolos convencionales de mapas meteorológicos	2.20
✎ Orientación de sí mismo en el espacio	2.21, 2.22
✎ Nociones espaciales básicas:	2.21, 2.22, 2.23
• Cerca, lejos	2.21, 2.24
• Arriba, abajo	2.22, 2.25
• Encima, debajo	2.22, 2.26
• Dentro, fuera	2.21, 2.22, 2.27, 2.28
• Delante, detrás, a un lado, a otro, (izquierda, derecha)	
Dimensión 3. Sociología	
✎ Grupos sociales cercanos a los alumnos	3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5
✎ Lugares de interés	3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11
✎ Distintos tipos de familia, miembros y relaciones de parentesco	3.1, 3.12, 3.13
✎ Partes de la casa y sus utilidades	3.6, 3.14, 3.15, 3.16
✎ La escuela y sus espacios y materiales	3.2, 3.7, 3.17, 3.18
✎ Los medios de transporte	3.19
✎ Profesiones, sus herramientas y lugares de trabajo	3.20, 3.21, 3.22
✎ Tecnologías de la información y la comunicación	3.23, 3.24, 3.25
✎ Influencia humana en el medio y sus consecuencias	3.26, 3.27
✎ Importancia de cuidar el medio ambiente	3.28, 3.29

✎ Manifestaciones culturales, monumentos y arte propios de la Región de Murcia y, en su caso, del pueblo o localidad propia	1.9, 3.30, 3.31, 3.32, 3.33
✎ Manifestaciones culturales, monumentos y arte propios de España	1.6, 3.34, 3.35, 3.36, 3.37
✎ Manifestaciones culturales de otras culturas	3.38, 3.39, 3.40, 3.41, 3.42
Dimensión 4. Economía	
✎ Reconocimiento de monedas y billetes presentes en su entorno	4.1, 4.2
✎ Sectores económicos y vinculación de profesiones con su sector	4.3, 4.4, 4.5
✎ Materias primas y los productos que se elaboran con ellos	4.6, 4.7
Dimensión 5. Ciudadanía y convivencia	
✎ Educación vial y consecuencias derivadas del incumplimiento de las normas viales	5.1, 5.2, 5.3
✎ Normas sociales y valores para una buena convivencia	5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9, 5.10
✎ Valores interpersonales	5.11, 5.12, 5.13, 5.14, 5.15, 5.16, 5.17
✎ Ciudadanía, civismo y participación activa	5.18, 5.19, 5.20
✎ Actitudes discriminatorias:	
• Machismo	5.21, 5.22
• Racismo y xenofobia	5.23, 5.24
• LTFBIfobia	5.25, 5.26
• Discafobia	5.27, 5.28
• Aspectismo	5.29, 5.30
✎ Igualdad de género	5.22, 5.31, 5.32, 5.33, 5.34

Nota. Fuente: elaboración propia.

El procedimiento que debe seguirse en el uso de la lista de cotejo comienza tras la lectura del cuento que queramos analizar. Tras dicha lectura y, a ser posible, con el cuento al lado (para poder realizar cualquier consulta que se considere pertinente), se irán leyendo y respondiendo las diferentes preguntas de la lista de cotejo marcando “Sí”, “No” o “Levemente”. Esta última opción se refiere a cuando un contenido se menciona o aparece sutilmente en el cuento pero no constituye uno de los contenidos centrales en torno a los que gira el mismo.

Tras responder a todas las preguntas, se deberá mirar la tabla 6 (que se incorpora al final de la lista de cotejo), que indica qué contenidos se vinculan con qué preguntas y, de esas preguntas vinculadas a un contenido concreto, se deberá mirar si hay mayoría de “Sí”, “No” o “Levemente”, lo cual indicará si ese contenido concreto se puede trabajar o no. Los posibles resultados son:

- Mayoría de “Sí”: se puede trabajar el contenido concreto mediante el cuento.

- Mayoría de “No”: no se puede trabajar el contenido concreto mediante el cuento.
- Mayoría de “Levemente”: se puede trabajar el contenido concreto mediante el cuento, teniendo en cuenta que no constituye uno de los contenidos centrales del mismo ni se aborda detalladamente, por lo que el contenido deberá ser presentado complementando este recurso y su trabajo deberá estructurarse adecuadamente garantizando la significatividad de su aprendizaje para el alumnado.

Este primer borrador fue enviado a los directores de Tesis, que indicaron algunas pequeñas modificaciones de contenido y redacción, aunque ambos comentaron que la lista de cotejo era bastante completa.

Tras ello, se elaboró un cuestionario de validación para enviar a cuatro personas expertas que validaran la lista de cotejo creada e indicaran modificaciones y sugerencias para la misma. Estas personas han trabajado y/o trabajan como profesores/as de Educación Infantil, Educación Primaria y universidad, por lo que fueron consideradas personas idóneas para realizar la validación. Una vez recibidas sus validaciones, se procedió a realizar el vaciado de las mismas y a sacar los datos estadísticos que se consideraron pertinentes. Los resultados de dicha validación se encuentran en el apartado *3.1. Resultados*.

Así, en base a esos datos, se realizaron una serie de modificaciones para llegar a la forma final de la lista de cotejo. Se añadieron algunos ítems como:

- 1.27 ¿... objetos o personas que sean transformados?
- 2.20 ¿... símbolos convencionales de los mapas meteorológicos?
- 5.30 ¿... actitudes positivas y de aceptación hacia personajes por su aspecto físico y/o su forma de vestir?
- 5.31 ¿... estereotipos sobre los hombres y/o las mujeres y se habla sobre ello?
- 5.34 ¿... un número similar de personajes masculinos y femeninos?

Y se modificaron levemente otros, siendo los cambios fundamentalmente cambios de terminología e inclusión de alguna palabra:

- 1.22. ¿... menciones a sucesos y/o acciones que tienen lugar en el transcurso de días, semanas, meses o años?

- 2.3 ¿... menciones a ciudades y/o localidades de Murcia cercanas y/o conocidas o a países?
- 3.33 ¿... menciones a monumentos, pinturas, canciones, películas, libros y/o sus respectivos autores propios de la Región de Murcia o de la localidad propia?
- 3.37 ¿... menciones a monumentos, pinturas, canciones, películas, libros y/o sus respectivos autores propios de España?
- 3.41 ¿... menciones a monumentos, pinturas, canciones, películas, libros y/o sus respectivos autores propios de otras culturas cercanas y/o lejanas?
- 5.26 ¿... actitudes positivas y de aceptación hacia personas por su identidad de género y/o su orientación sexual?
- 5.28 ¿... actitudes positivas y de aceptación hacia personas con algún tipo de disfuncionalidad física, psíquica o sensorial?

Igualmente, sufrieron modificaciones los contenidos de la lista de cotejo, afectando estas únicamente a la terminología empleada:

- Dimensión 1. Al mismo tiempo $\Rightarrow$ Simultaneidad
- Dimensión 5. Actitudes sexistas $\Rightarrow$ Igualdad de género

Una sugerencia de un validador fue codificar numéricamente los resultados para que el análisis de los datos fuera más sencillo (1 = Sí, 2 = Levemente, 3 = No).

Tras ello, se mandó a los tutores de Tesis, que recomendaron un acrónimo para la lista de cotejo. Después del planteamiento de diferentes acrónimos, finalmente se optó por LACOSLI: lista de cotejo para el análisis de contenidos sociales en literatura infantil.

Continuamos con la *fase de intervención* referida a la primera pregunta de investigación, que se centra fundamentalmente en la selección y análisis de los cuentos y cómics con la lista de cotejo LACOSLI.

El procedimiento de selección de los libros comenzó consultando las posibles librerías y bibliotecas que pudieran informarnos sobre el número de cuentos infantiles para público de 0 a 8 años más vendidos o prestados en los últimos tres años (2018, 2019 y 2020). Tras contactar con diferentes librerías y bibliotecas (Centro del libro, La Casa del Libro, Diego Marín, Biblioteca Nacional de España, Biblioteca Regional de Murcia), ninguna pudo proporcionarnos la información requerida, por lo que debí

realizar por mí misma el conteo de los libros para niños de 0 a 8 años de entre los más prestados entre los años 2018 y 2020. Debido a que algunas de las instituciones anteriormente mencionadas tampoco pudieron proporcionarnos ningún dato relativo a la información pedida, las instituciones de elección se redujeron significativamente. Finalmente, se optó por elegir la Biblioteca Regional de Murcia por diversos motivos. En primer lugar, se trata de la mayor biblioteca de ámbito regional, por lo que el número de préstamos que realiza es significativo igualmente a nivel regional. En segundo lugar, se trata de una biblioteca pública y gratuita accesible a todos los ciudadanos sin importar su nivel socioeconómico y situación personal, garantizando la inexistencia de cualquier tipo de sesgo. En tercer lugar, disponen de una colección infantil para público de 0 a 14 años compuesta por una gran cantidad de ejemplares, facilitando el cribado de aquellos indicados para niños y niñas de entre 0 y 8 años.

María Dolores Martínez Carrillo, trabajadora de la Biblioteca Regional de Murcia, nos facilitó el listado de los 100 libros más prestados de los últimos tres años (2018, 2019 y 2020) de forma individual, resultando un total de 300 libros. Estos libros fueron sometidos a un proceso de cribado que finalizó con la selección de 91 cuentos y cómics adecuados para niños de entre 0 y 8 años. Dicho procedimiento se detalla en el apartado 2.2.2. *Muestra y participantes*.

En la tabla 7 podemos ver el listado de los libros finalmente seleccionados indicando el título, la editorial, el año, el ISBN, el número de páginas, el país y si se trata de un cuento o un cómic.

Como podemos observar, de los 91 libros seleccionados encontramos 51 cuentos y 40 cómics, cuyos países de origen son Japón (30), España (23), Estados Unidos (17) y Reino Unido (12), entre otros. Los años de publicación de los libros oscilan entre el 1999 y el 2021. El número de páginas de los libros va desde 23 hasta 434. Las editoriales son muy diversas, primando Norma Editorial (17) y Ediciones SM (19).

Dentro de la *fase de evaluación* referente al primer objetivo, se analizaron los resultados derivados del análisis de estos libros con el instrumento LACOSLI, extrayendo porcentajes y medias, y realizando un análisis de fiabilidad con Omega y Alfa de Cronbach y un análisis de validez del constructo con SEM, como veremos en el apartado 3.1. *Resultados*.

Tabla 7

Listado de libros recomendados para niños de 0-8 años seleccionados para ser analizados con el instrumento LACOSLI

LIBRO	EDITORIAL	AÑO	ISBN	Nº pág	País origen	Tipo
1. <i>Ramona La Mona</i>	Fondo de Cultura Económica USA	2006	978-968-16-8027-5	40	México/España	Cuento
2. <i>El Rey León</i>	Everest	2008	978-84-4416-064-1	48	Estados Unidos	Cuento
3. <i>Descubrimiento fantástico en B.B. Street</i>	Parramon	2018	978-84-342-1436-1	152	Japón	Cómic
4. <i>¡El capo se escapa! – Mortadelo y Filemón</i>	Grupo Z	2016	978-84-666-5948-2	48	España	Cómic
5. <i>Gravity falls: cómic</i>	Planeta	2019	978-84-9173-856-5	239	Estados Unidos	Cómic
6. <i>Tragones y mazmorras</i>	Milky Way Ediciones	2017	978-84-16960-26-2	192	Japón	Cómic
7. <i>Animalotes</i>	Anaya	2019	978-84-698-4717-6	144	España	Cuento
8. <i>Plum, historias gatunas</i>	Norma Editorial	2015	978-84-679-1821-2	217	Japón	Cómic
9. <i>Magi, el laberinto de la magia</i>	Planeta	2013	978-84-15866-91-6	200	Japón	Cómic
10. <i>Yo-Kai watch</i>	Norma Editorial	2018	978-84-679-2593-7	188	Japón	Cómic
11. <i>Keroro</i>	Norma Editorial	2015	978-84-9814-881-7	182	Japón	Cómic
12. <i>The amazing world of Gumball = El asombroso mundo de Gumbal</i>	Norma Editorial	2019	978-84-679-2741-2	138	Reino Unido	Cómic
13. <i>El león de marzo</i>	ECC	2017	978-84-17243-43-2	176	Japón	Cómic
14. <i>El niño y la bestia</i>	Planeta	2015	978-84-9146-567-6	196	Japón	Cómic
15. <i>El monstruo de al lado</i>	Norma Editorial	2016	978-84-679-2421-3	169	Japón	Cómic
16. <i>El pupitre de al lado = Tonari no Seki-kun</i>	Tomodomo	2015	978-84-16188-10-9	166	Japón	Cómic
17. <i>Kid Paddle: [cómic]</i>	Norma Editorial	2008	978-84-9847-701-6	48	Francia	Cómic
18. <i>Doraemon</i>	Planeta Cómic	2017	978-84-16244-06-5	157	Japón	Cómic
19. <i>Doraemon: [comic]</i>	Planeta Cómic	2016	978-84-16244-03-4	160	Japón	Cómic
20. <i>Harry Potter y la piedra filosofal</i>	Salamandra	1999	978-84-7888-445-2	264	Reino Unido	Cuento
21. <i>Harry Potter y la cámara secreta</i>	Salamandra	1999	978-84-7888-495-7	288	Reino Unido	Cuento

LIBRO	EDITORIAL	AÑO	ISBN	Nº pág	País origen	Tipo
22. <i>Harry Potter y el prisionero de Azkaban</i>	Salamandra	2000	978-88-47888-519-0	360	Reino Unido	Cuento
23. <i>The Crazy Haacks y el misterio del anillo</i>	Montena	2018	978-84-17460-11-2	192	España	Cuento
24. <i>The Crazy Haacks y el enigma del cuadro</i>	Montena	2019	978-84-17460-88-4	192	España	Cuento
25. <i>El misterio del día de los inocentes – Los futbolísimos</i>	Ediciones SM	2019	978-84-6759-197-2	336	España	Cuento
26. <i>El misterio de los siete goles en propia puerta – Los futbolísimos</i>	Ediciones SM	2014	978-84-6755-208-9	288	España	Cuento
27. <i>El misterio del penalti invisible – Los futbolísimos</i>	Ediciones SM	2015	978-84-6758-251-2	344	España	Cuento
28. <i>El misterio de los árbitros dormidos – Los futbolísimos</i>	Ediciones SM	2013	978-84-6756-135-7	296	España	Cuento
29. <i>El misterio de la lluvia de meteoritos – Los futbolísimos</i>	Ediciones SM	2016	978-84-6758-580-3	312	España	Cuento
30. <i>El misterio del portero fantasma – Los futbolísimos</i>	Ediciones SM	2014	978-84-6756-916-2	312	España	Cuento
31. <i>El misterio del robo imposible – Los futbolísimos</i>	Ediciones SM	2021	978-84-675-7415-9	333	España	Cuento
32. <i>El misterio del castillo embrujado – Los futbolísimos</i>	Ediciones SM	2015	978-84-6757-769-3	320	España	Cuento
33. <i>El misterio del ojo de halcón – Los futbolísimos</i>	Ediciones SM	2015	978-84-675-6976-6	279	España	Cuento
34. <i>El misterio del obelisco mágico – Los futbolísimos</i>	Ediciones SM	2017	978-84-675-9441-6	367	España	Cuento
35. <i>El misterio del jugador número 13 – Los futbolísimos</i>	Ediciones SM	2018	978-84-9107-288-1	336	España	Cuento
36. <i>El misterio de la tormenta de arena – Los futbolísimos</i>	Ediciones SM	2020	978-84-9107-932-3	359	España	Cuento
37. <i>El misterio del circo del fuego – Los futbolísimos</i>	Ediciones SM	2016	978-84-6758-496-7	328	España	Cuento
38. <i>El misterio del tesoro pirata – Los futbolísimos</i>	Ediciones SM	2016	978-84-6759-054-6	336	España	Cuento
39. <i>El misterio del timbre</i>	Ediciones SM	2015	978-84-675-7813-3	56	España	Cuento
40. <i>La aventura de los Balbuena en las antiguas olimpiadas</i>	Ediciones SM	2019	978-84-1318-178-3	272	España	Cuento
41. <i>La aventura de los Balbuena entre dinosaurios</i>	Ediciones SM	2019	978-84-9182-458-9	264	España	Cuento
42. <i>Pokemon. Esmeralda</i>	Norma Editorial	2017	978-84-679-2514-2	408	Japón	Cómic
43. <i>Pokemon. Omega Rubí Alfa Zafiro</i>	Norma Editorial	2019	978-84-679-3462-5	196	Japón	Cómic
44. <i>Pokemon. Rojo fuego y verde hoja</i>	Norma Editorial	2017	978-84-679-2512-8	420	Japón	Cómic
45. <i>Pokemon XY</i>	Norma Editorial	2016	978-84-679-2505-0	184	Japón	Cómic
46. <i>Pokemon. Negro y blanco</i>	Norma Editorial	2014	978-84-679-2113-7	372	Japón	Cómic

LIBRO	EDITORIAL	AÑO	ISBN	Nº pág	País origen	Tipo
47. <i>Pokemon. Oro, plata y cristal</i>	Norma Editorial	2016	978-84-679-2327-8	434	Japón	Cómic
48. <i>Pokemon. Rojo, verde y azul</i>	Norma Editorial	2016	978-84-679-2112-0	289	Japón	Cómic
49. <i>Pokemon. Rubí y zafiro</i>	Norma Editorial	2016	978-84-679-2331-5	318	Japón	Cómic
50. <i>Pokemon. Amarillo</i>	Norma Editorial	2016	978-84-679-2202-8	390	Japón	Cómic
51. <i>Pokemon. Diamante y perla</i>	Norma Editorial	2018	978-84-679-3038-2	299	Japón	Cómic
52. <i>Inazuma eleven</i>	Planeta	2011	978-84-684-7578-3	184	Japón	Cómic
53. <i>Inazuma eleven Go!</i>	Planeta	2012	978-84-15480-38-9	184	Japón	Cómic
54. <i>Dragon Ball Z, temporada 1: saga de los Saiyanos</i>	Planeta	2015	978-84-16308-05-7	176	Japón	Cómic
55. <i>Dragon Ball: ultimate edition</i>	Planeta-Agostini	2006	978-84-674-2539-3	232	Japón	Cómic
56. <i>Dragon Ball - Saga del monstruo Bû</i>	Planeta Cómic	2017	978-84-16636-85-3	231	Japón	Cómic
57. <i>Dragon Ball Z: Saga de los androides y Cell</i>	Planeta	2015	978-84-16401-13-0	224	Japón	Cómic
58. <i>Dragon Ball: Saga de Freezer</i>	Planeta	2016	978-84-16051-96-0	250	Japón	Cómic
59. <i>El capitán Calzoncillos y la gran batalla contra el mocoso</i>	Ediciones SM	2017	978-84-67-58565-0	176	Estados Unidos	Cómic
60. <i>El capitán Calzoncillos y la repugnante revancha de los calzones</i>	Ediciones SM	2014	978-84-675-7995-6	232	Estados Unidos	Cómic
61. <i>Isadora Moon en el castillo encantado</i>	Alfaguara	2017	978-84-204-8633-8	128	Reino Unido	Cuento
62. <i>Isadora Moon se mete en un lío</i>	Alfaguara	2017	978-84-204-8631-1	128	Reino Unido	Cuento
63. <i>Isadora Moon celebra su cumpleaños</i>	Alfaguara	2017	978-84-204-8583-6	128	Reino Unido	Cuento
64. <i>Isadora Moon va de excursión</i>	Alfaguara	2017	978-84-204-8536-2	128	Reino Unido	Cuento
65. <i>Isadora Moon va al parque de atracciones</i>	Alfaguara	2018	978-84-204-8691-8	128	Reino Unido	Cuento
66. <i>Isadora Moon va a una fiesta de pijamas</i>	Alfaguara	2019	978-84-204-3398-1	128	Reino Unido	Cuento
67. <i>Shin Chan: sus mejores gamberradas</i>	ECC Ediciones	2017	978-84-17243-41-8	160	Japón	Cómic
68. <i>Los Pitufos: [cómic] - El pitufador de joyas</i>	Planeta de Agostini	2006	978-84-679-1462-7	48	Francia	Cómic
69. <i>Hora de aventuras: rey hielo</i>	Norma Editorial	2017	978-84-679-2777-1	145	Singapur	Cómic
70. <i>Super patata</i>	Bang Ediciones	2017	978-84-16114-48-1	64	España	Cómic
71. <i>Kika embruja los deberes</i>	Bruño	2002	978-84-216-4401-0	64	Alemania	Cuento

LIBRO	EDITORIAL	AÑO	ISBN	Nº pág	País origen	Tipo
72. <i>Peppa va a la piscina</i>	Beascoa	2014	978-84-488-3323-7	24	Reino Unido	Cuento
73. <i>Juegos en la escuela – Peppa Pig</i>	Beascoa	2013	978-84-488-3242-1	23	Reino Unido	Cuento
74. <i>La gran carrera de caracoles – Bob Esponja</i>	Everest	2010	978-84-441-6560-8	24	Estados Unidos	Cuento
75. <i>¡Crisis de bobos infinitos! – Bob Esponja</i>	Ediciones B	2013	978-84-666-5248-3	32	Estados Unidos	Cuento
76. <i>Misterio en París – Tea Stilton</i>	Destino	2015	978-84-08-08798-4	224	Italia	Cuento
77. <i>El código del dragón – Tea Stilton</i>	Destino	2008	978-84-08-07611-7	213	Italia	Cuento
78. <i>¿Quién ha robado la Mona Lisa: [cómic] - Gerónimo Stilton</i>	Planeta Junior	2010	978-84-08-09607-8	48	Italia	Cómic
79. <i>En busca de la maravilla perdida - Gerónimo Stilton</i>	Planeta	2013	978-84-08-04756-8	128	Italia	Cuento
80. <i>Un pringao total – Diario de Greg</i>	RBA Libros	2008	978-84-986-7222-0	240	Estados Unidos	Cuento
81. <i>Días de perros – Diario de Greg</i>	RBA Libros	2010	978-84-272-0030-2	224	Estados Unidos	Cuento
82. <i>La cruda realidad - Diario de Greg</i>	RBA Libros	2011	978-84-272-0069-2	224	Estados Unidos	Cuento
83. <i>Un flechazo de lo más catastrófico – Diario de Nikki</i>	RBA Molino	2017	978-84-272-1258-9	256	Estados Unidos	Cuento
84. <i>Mejores enemigas para siempre – Diario de Nikki</i>	RBA Molino	2017	978-84-272-1126-1	243	Estados Unidos	Cuento
85. <i>Una cuidadora de perros con mala pata – Diario de Nikki</i>	RBA Molino	2016	978-84-272-1013-4	304	Estados Unidos	Cuento
86. <i>Cuando no eres la reina de la fiesta precisamente – Diario de Nikki</i>	RBA Molino	2013	978- 84-272-0084-5	279	Estados Unidos	Cuento
87. <i>Una famosa con poco estilo – Diario de Nikki</i>	RBA Molino	2015	978-84-272-0848-3	320	Estados Unidos	Cuento
88. <i>Una reina del drama con muchos humos – Diario de Nikki</i>	RBA Molino	2016	978-84-272-0971-8	331	Estados Unidos	Cuento
89. <i>Una estrella del pop muy poco brillante – Diario de Nikki</i>	RBA Molino	2016	978-84-272-0137-8	320	Estados Unidos	Cuento
90. <i>Crónicas de una vida muy poco glamurosa – Diario de Nikki</i>	RBA Molino	2017	978-84-272-1163-6	336	Estados Unidos	Cuento
91. <i>Fin de curso en el paraíso</i>	Montena	2018	978-84-17460-46-4	192	España	Cuento

Nota. Fuente: elaboración propia.

Continuamos explicando las tareas y acciones realizadas para la consecución del *segundo objetivo*. Para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación: *¿en qué medida un programa de intervención con el uso de cuentos puede mejorar el aprendizaje de conceptos temporales en Educación Infantil y Primaria?*, dentro de la *fase de exploración*, comenzamos elaborando el Cuestionario Inicial de Conceptos Temporales (CICT). Con este cuestionario se pretende conocer la importancia que el profesorado otorga a las ciencias sociales y, más concretamente, al aprendizaje de los conceptos temporales en sus aulas. Igualmente, incorpora preguntas enfocadas a identificar la metodología utilizada en la enseñanza de las ciencias sociales y los conceptos temporales. Este instrumento se explica con mayor detalle en el apartado 2.2.3. *Instrumentos de recogida de información*. Además, se realizó una reunión con las tutoras de las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria para recabar información sobre el grupo de alumnos. Así, los programas han sido adecuados a las características del alumnado, teniendo en cuenta especialmente, como veremos más adelante, las necesidades específicas de apoyo educativo que presentan algunos participantes. De esta forma, se han adaptado metodologías, recursos, agrupamientos y espacios en algunas actividades y tareas concretas. Todo ello se ha realizado tras llevar a cabo un análisis exhaustivo que permitiera responder de forma adecuada a los requerimientos de los estudiantes.

Igualmente, se realizó una evaluación de los recursos de las aulas y el centro para garantizar la puesta en práctica de los programas en unas condiciones óptimas.

Comenzamos con el programa “¡Cómo pasa el tiempo!” destinado al alumnado de Educación Infantil. Tras su diseño, y con el objetivo de lograr un programa de calidad y adecuado a los objetivos, se elaboró un cuestionario de validación específico para dicho programa y se envió a tres personas para que lo validaran. Estas personas son docentes con amplios años de experiencia como profesores/as de Educación Infantil y del grado universitario de Maestro en Educación Infantil. Además, se trata de autores/as de relevancia en dicha área educativa, teniendo decenas de publicaciones en libros y revistas de alto impacto. Los datos estadísticos extraídos de la validación del programa se encuentran en la tabla 8.

Tabla 8

Datos estadísticos de la validación del programa de Educación Infantil “¡Cómo pasa el tiempo!”

Ítems	M	ME	DS
<i>Parte I. Valoración del cuento utilizado para trabajar los contenidos temporales</i>			
1. Adecuación del cuento <i>Ramona la mona</i> para trabajar los conceptos temporales <i>antes/después</i> .	4.33	4	.58
2. Adecuación del cuento <i>Ramona la mona</i> para trabajar el concepto temporal <i>cambio o transformación</i> .	4.67	5	.58
3. Adecuación del cuento <i>Ramona la mona</i> para trabajar el concepto temporal <i>pasado</i> .	4.67	5	.58
4. Adecuación del cuento <i>Ramona la mona</i> para trabajar el concepto temporal <i>presente</i> .	4.67	5	.58
5. Adecuación del cuento <i>Ramona la mona</i> para trabajar el concepto temporal <i>futuro</i> .	4.67	5	.58
6. Adecuación del cuento <i>Ramona la mona</i> para trabajar la relación entre los conceptos temporales <i>pasado/presente/futuro</i> .	4.67	5	.58
7. Adecuación general del cuento <i>Ramona la mona</i> para trabajar el paso del tiempo.	4.67	5	.58
8. Adecuación de la metodología utilizada para narrar el cuento.	4.00	5	1.73
<i>Parte II. Valoración de las actividades y el programa de intervención</i>			
1. Adecuación del vocabulario a los alumnos.	4.00	4	1.00
2. Claridad de las pautas de realización de las actividades hacia los alumnos.	4.67	5	.58
3. Adecuación de las actividades a la edad de los alumnos.	4.33	4	.58
4. Adecuación de los contenidos narrativos para la obtención de conceptos temporales en el 3.º curso del 2.º ciclo de Educación Infantil.	4.33	4	.58
5. Adecuación de las actividades planteadas para la consecución de los objetivos.	4.67	5	.58
6. Cantidad de información proporcionada en las actividades.	4.67	5	.58
7. Calidad de la información proporcionada en las actividades.	4.33	4	.58
8. Adecuación del tipo de agrupamiento en cada actividad.	4.33	5	1.15
9. Número de actividades.	4.67	5	.58
10. Duración de las actividades.	4.33	4	.58
11. Horario de las actividades (fecha y hora).	4.67	5	.58
12. Orden lógico de las actividades.	5.00	5	.00
<i>Parte II. Valoración de las actividades y el programa de intervención</i>			
13. Claridad y concreción de las actividades.	4.67	5	.58
14. Adecuación de los instrumentos de apoyo utilizados en las actividades.	4.00	5	1.73
15. Adecuación de los instrumentos de recogida de información.	4.33	4	.58
16. Adecuación de los instrumentos de análisis de los resultados.	4.33	4	.58

*Nota*¹. M = Media, ME = Mediana, DS = Desviación típica.

*Nota*². Fuente: elaboración propia.

Los valores del cuestionario son 1 = Insuficiente, 2 = Regular, 3 = Bueno, 4 = Muy bueno, 5 = Excelente.

Como podemos observar, la desviación típica de los diferentes ítems tiene un valor bajo en su mayoría (.58), lo cual, junto a las medias, que están por encima del valor 4 en su totalidad, llegando en algunos casos al 5, indica que todos los validadores han valorado los ítems con valores cercanos al 4, que recordamos corresponde al valor “muy bueno”. Unido a ello encontramos que la mediana de los ítems es siempre de 4 y 5, que corresponden a los valores más altos de la escala. Destacamos el ítem 12 referido al orden lógico de las actividades, el cual todos los validadores calificaron con un 5.

Además, se extrajo la W de Kendall, que nos indica la concordancia existente entre jueces. En este caso, se sitúa en un .193, mostrando una moderada concordancia entre los jueces (debido principalmente a que solo eran tres), por lo que incorporamos casi todas las modificaciones que indican los expertos-validadores.

Dichos cambios y sugerencias que se tuvieron en cuenta a la hora de elaborar la versión final del programa. Las partes entrecomilladas corresponden a frases textuales de los validadores que consideramos relevantes incluir. En referencia a los ítems vinculados con la primera parte, el validador 2 comentó que convendría remarcar los distintos conceptos temporales que van apareciendo durante la narración para facilitar su comprensión, lo cual se incorporó de inmediato al desarrollo del programa. En el apartado de comentarios y recomendaciones vinculado con esta parte, el validador 1 expuso que “se trata de un documento narrativo muy bien planteado en sus fines conceptuales”. En la misma línea, el validador 2 afirma que “la idea de hacerlo a través de un libro gigante, que se va completando al tiempo que se va narrando, me parece bastante acertada pues favorece la comprensión del mismo, ya que además de su amplitud, trata distintas temáticas complejas además del paso del tiempo: las relaciones familiares, los celos, el ciclo biológico, la muerte, etc.”. Sin embargo, el validador 3 comenta que “no usaría el cuento (versión propia), ya que se pierden muchos aspectos temporales que están presentes en el libro original”. Ante esta controversia, se decide que, debido a la alta puntuación obtenida por los dos primeros validadores en referencia al uso del cuento, se mantendrá el uso de la versión elaborada. Lo mismo ocurrió con la utilización como soporte del libro de goma EVA de grandes dimensiones.

En cuanto a los ítems vinculados con la segunda parte, el validador 1 expone en los comentarios y recomendaciones generales que “se trata de un trabajo sobresaliente en su especificación de todos los aspectos metodológicos implicados en la tarea y en su adecuación al nivel del alumnado participante en la misma. Además, califica las actividades como motivadoras y factibles tanto en el plano cognitivo como en el procedimental”. El validador 2 comenta que los conceptos temporales son muy complejos y el alumnado generalmente los capta a través de su propia historia personal, por ello le parece bastante adecuado el planteamiento adoptado. Por su parte, el validador 3 plantea una serie de modificaciones que se incluyeron de inmediato en el programa:

- ✎ Cambiar algunas preguntas de la fase 1 que pueden ser de difícil comprensión para el alumnado por el empleo del paso del tiempo. Por ejemplo, “¿sabéis qué les ocurre a los bebés cuando pasa el tiempo?” se puede plantear como “¿cómo erais vosotros cuándo erais bebés?” o “¿cómo seréis cuando seáis más grandes como papá o mamá?”
- ✎ En la sesión 3 también se pueden ordenar los personajes por orden cronológico desde bebé hasta anciano porque para el alumnado será más fácil de seguir la línea temporal, ya que es la que ellos están viviendo y les resulta más cercana.
- ✎ En la evaluación de la sesión 4 reformularía el criterio de evaluación y cambiaría “cambios morfológicos” por “cambios en el aspecto físico”.

La parte III del cuestionario de validación incluye preguntas abiertas, por lo que al tratarse de datos de carácter cualitativo, se ha realizado para su análisis una red semántica cargada de significado (Figura 6) con el programa Atlas.ti versión 8.4.5. Así, observamos tres grandes bloques. El primero de ellos hace referencia a las modificaciones cuya inclusión considera necesaria en el programa. El validador 1 indica que “no se necesitan modificaciones de redacción en cuanto a la precisión del marco metodológico y que el trabajo está bien redactado en su lógica y pulcritud discursiva”. No obstante, sugiere algunas leves modificaciones ortotipográficas para terminar de pulir su perfección formal (errores de concordancia, falta de tildes). El validador 2 indica que la metodología y los objetivos le parecen muy acertados, tanto la selección curricular de los mismos como los diseñados para el programa, aunque no incluiría ninguno relacionado con las habilidades manipulativas de carácter fino, la familia como grupo social y las relaciones

que en ella se establecen ya que no se trabajan con suficiente profundidad. El validador 3 hace referencia a las modificaciones que ha indicado anteriormente.

El segundo bloque se refiere a la existencia de actividades innecesarias y/o a la inclusión de actividades nuevas. Mientras que el validador 1 indica que no es necesario incorporar ni eliminar ninguna actividad, los validadores 2 y 3 remarcan que, no siendo necesario quitar actividades, convendría, en el caso del validador 2, introducir algunas modificaciones ya mencionadas y, en el caso del validador 3, añadir una actividad más de sumas y restas.

Por último, se pide a los expertos su opinión global sobre las actividades del programa. Los tres validadores indican que el programa presenta una buena organización temporal y metodológica con actividades bien planteadas y basadas en ideas creativas. Igualmente, reconocen que el programa resulta factible y motivador y presenta una previsión adecuada de los hábitos académicos y sociales que el alumnado debe adquirir durante su puesta en práctica.

Continuamos con la elaboración del programa de Educación Primaria “¡Cómo pasa el tiempo!”. Primeramente, se modificaron diversos aspectos del programa ya elaborado para el alumnado de Educación Infantil con el objetivo de adaptarlo a la edad y características del alumnado del segundo curso de Educación Primaria. El programa destinado para el alumnado de Educación Infantil fue la base sobre la cual fuimos construyendo el nuevo programa para el alumnado de Educación Primaria.

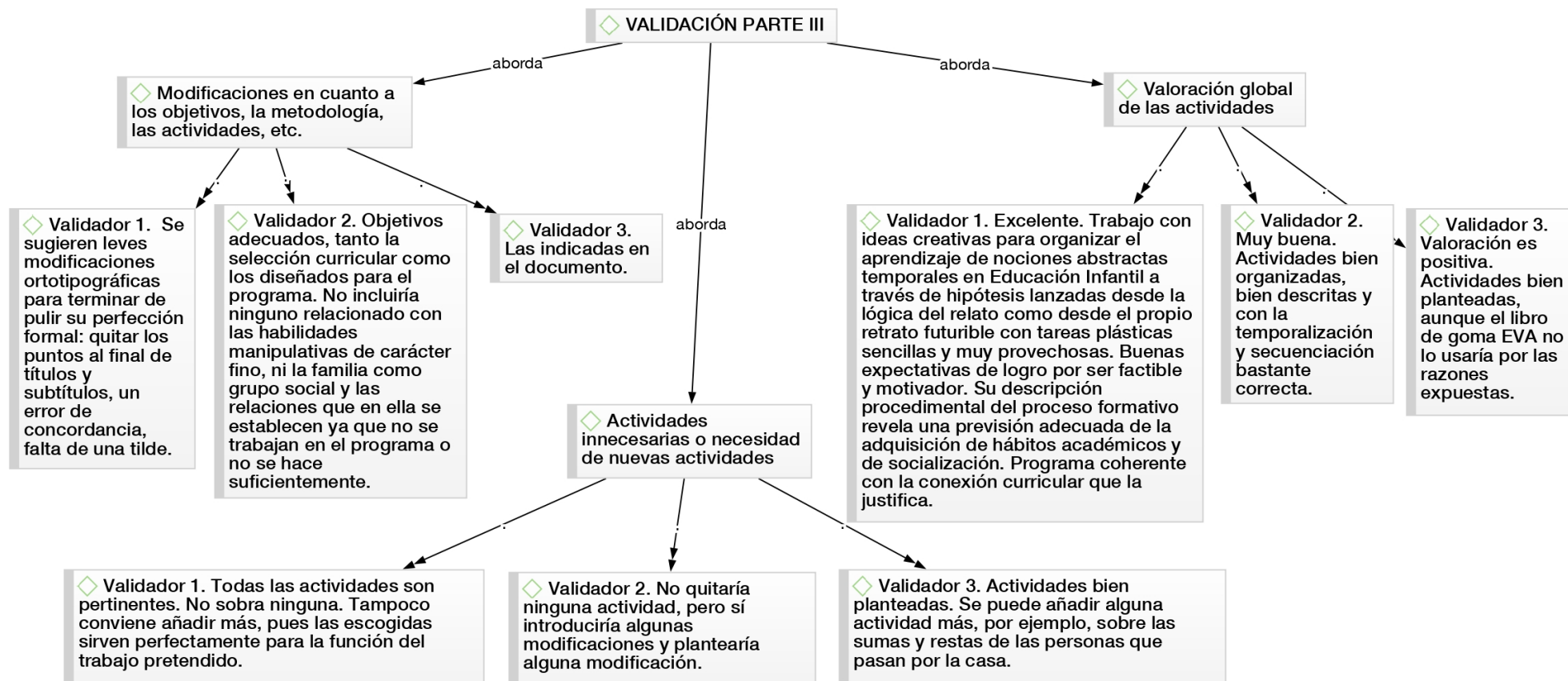
En referencia a los objetivos, contenidos y criterios curriculares, se dejan lado en este programa aquellos referidos a la valoración del esfuerzo, la constancia y la iniciativa del trabajo propio. Aunque siguen presentes en el programa de intervención, ya no se establecen como objetivos del mismo, centrándonos en el proceso de aprendizaje de los conceptos temporales.

Además, incluimos el trabajo del concepto temporal de *permanencia* o *continuidad*, que no se incluye como contenido en el programa destinado al alumnado de Educación Infantil.

A continuación procedemos a detallar las modificaciones realizadas en cada una de las sesiones. No obstante, en el apartado 2.4. *Programa de intervención de Educación Primaria “¡Cómo pasa el tiempo!”* se explican todas las actividades completas.

Figura 6

Red semántica completa de la parte III del cuestionario de validación del programa de Educación Infantil “¡Cómo pasa el tiempo!”



Nota. Fuente: elaboración propia.

En la sesión 1, a diferencia del programa para Educación Infantil, las normas de comportamiento se recuerdan muy rápidamente, puesto que, dada la edad del alumnado, se considera que ya deben haber sido interiorizadas. Aunque las preguntas para conocer las ideas previas de los alumnos son básicamente las mismas, se plantean al alumnado de una forma diferente y con un vocabulario distinto, respondiendo a las características del alumnado de estas edades. Igualmente, añaden preguntas referentes al término de *permanencia*. Al quitar tiempo a la explicación de las normas de comportamiento (pues solo se hace un breve recordatorio), se da más tiempo a la lluvia de ideas del alumnado, de forma que todos los alumnos puedan expresar diferentes ideas sobre cada concepto.

En la sesión 2, para involucrar más a los alumnos, se le pide que uno de ellos sujete el libro de goma eva y vaya pasando las páginas mientras la docente va narrando el cuento. También, que vaya colocando los personajes en las diferentes escenas. Pide esta tarea a diferentes alumnos (un alumno por cada dos páginas del libro). A la ficha en la que deben hacer un dibujo de la parte del cuento que más les ha gustado, se le añade la consigna de que deben también describirlo con palabras. Las actividades que se plantean al alumnado que termina antes son básicamente las mismas, aunque se elimina una opción que se planteaba para el alumnado de Educación Infantil debido a la diferencia de maduración de los estudiantes de esta etapa, y se incorpora la construcción de los personajes del cuento con plastilina, escarola y otros materiales de los que se disponga en el aula del grupo-clase. Además, se reduce el tiempo de la exposición y presentación de los dibujos a sus compañeros, pues dada la edad del alumnado, son capaces de elaborar unas explicaciones con más rapidez y concreción.

En la sesión 3, al estar en un nivel superior, se reduce el tiempo de recuerdo de los personajes, pues se espera que el alumnado recuerde más fácil y rápidamente el nombre de los mismos. Para elevar el nivel de dificultad y hacerlo acorde con la edad del alumnado, la ficha de trabajo se modifica de forma que deben ordenar los personajes desde el que nació antes hasta el que nació después, lo cual supone un nivel de dificultad mayor que en la ficha del alumnado de Educación Infantil, donde se les pide que ordenen los personajes a la inversa.

En la sesión 4, se hace más hincapié en que el alumnado identifique aquellos aspectos que han cambiado desde que eran bebés hasta ahora y qué aspectos permanecen invariables. Además, el tiempo dedicado al recuerdo de las normas en el programa

destinado al alumnado de Educación Infantil se reduce en este programa, lo cual permite añadir un tiempo extra a los comentarios de las fotografías.

En la sesión 5 se añade la identificación de aquellas acciones que han cambiado con el tiempo y de aquellas que continúan. Ello requiere una ampliación del tiempo en la sesión. Esto se logra con la reducción del tiempo dedicado a la realización de los listados, ya que la edad del alumnado les permite pensar con más rapidez y claridad.

En lo referente a las actividades de la sesión 6, aunque en su redacción son las mismas, su proceso de evaluación se modifica, incluyendo si los alumnos han hecho referencias al futuro y cuáles han sido. La evaluación se realiza acorde a la edad de este alumnado, es decir, exigiendo de ellos más que a los alumnos de Educación Infantil.

En la sesión 7, se permite al alumnado realizar todos los pasos de creación de la careta (dibujo, coloreo, recorte, pegado, etc.) de forma autónoma, sin contar con la guía de la docente, a no ser que así lo soliciten. Igualmente, en lugar de hacerles preguntas sobre su dibujo, se les pide que lo expliquen ellos mismos y que respondan a preguntas referentes a los cambios y permanencias en su apariencia.

Por último, en la sesión 8, el mural de ejemplo de la docente se les enseña al finalizar la actividad, para no mostrar ningún ejemplo al alumnado antes de que realicen ellos mismos su mural, garantizando que el resultado responde a su conocimiento de los contenidos y no a una copia del ejemplo mostrado por la docente. Además, tienen que colocar en el apartado de “Futuro” dos fotografías: la suya modificada con aspecto de adolescente o padre/madre y la modificada con aspecto de anciano/a.

Tras elaborar el primer borrador del programa, se creó un cuestionario de validación para enviar a personas expertas que valoraran el programa en todas sus dimensiones. En este cuestionario se incluyó la valoración de las diferentes dimensiones en tres categorías: pertinencia, claridad y relevancia, con el objetivo de lograr unos datos más clarificadores y precisos. Este cuestionario se envió a cinco expertos en educación que actualmente trabajan como profesores de Educación Primaria o de universidad (en departamentos vinculados con las ciencias sociales, la literatura y métodos de investigación y diagnóstico). Los datos estadísticos extraídos de sus respuestas se encuentran en la tabla 9.

Tabla 9

Datos estadísticos de la validación del programa de Educación Primaria “¿Cómo pasa el tiempo!” – programa de intervención

Ítems	M			ME			DS		
<i>Parte I. Valoración del cuento utilizado para trabajar los contenidos temporales</i>	P	C	R	P	C	R	P	C	R
1. Adecuación del cuento <i>Ramona la mona</i> para trabajar los conceptos temporales <i>antes/después</i> .	3.6	3.4	3.4	4	4	4	.89	.89	1.34
2. Adecuación del cuento <i>Ramona la mona</i> para trabajar los conceptos temporales <i>cambio/continuidad</i> .	3.6	3.6	3.4	4	4	4	.89	.89	1.34
3. Adecuación del cuento <i>Ramona la mona</i> para trabajar el concepto temporal <i>pasado</i> .	3.8	3.8	3.8	4	4	4	.45	.45	.45
4. Adecuación del cuento <i>Ramona la mona</i> para trabajar el concepto temporal <i>presente</i> .	3.6	3.6	3.4	4	4	4	.89	.89	1.34
5. Adecuación del cuento <i>Ramona la mona</i> para trabajar el concepto temporal <i>futuro</i> .	3.8	3.8	3.6	4	4	4	.45	.45	.55
6. Adecuación del cuento <i>Ramona la mona</i> para trabajar la relación entre los conceptos temporales <i>pasado/presente/futuro</i> .	3.4	3.6	3.4	4	4	4	.89	.89	1.34
7. Adecuación general del cuento <i>Ramona la mona</i> para trabajar el paso del tiempo.	3.8	3.8	3.8	4	4	4	.45	.45	.45
8. Adecuación del formato utilizado para narrar el cuento.	3.8	3.6	3.8	4	4	4	.45	.55	.45
9. Adecuación de la metodología utilizada para narrar el cuento.	3.6	3.6	3.4	4	4	4	.89	.55	1.34
<i>Parte II. Valoración de las actividades y el programa de intervención</i>									
1. Adecuación de los objetivos curriculares seleccionados.	3.4	3.4	3.4	4	4	4	1.34	1.34	1.34
2. Adecuación de los objetivos específicos de cada actividad.	3.6	3.6	3.4	4	4	4	.89	.89	1.34
3. Adecuación de los contenidos curriculares seleccionados.	3.4	3.4	3.4	4	4	4	1.34	1.34	1.34
4. Adecuación de los contenidos específicos de cada actividad.	3.6	3.6	3.4	4	4	4	.89	.89	1.34
5. Adecuación de los criterios de evaluación curriculares seleccionados.	3.8	3.8	3.8	4	4	4	.45	.45	.45
6. Adecuación de los estándares de aprendizaje evaluables seleccionados.	3.6	3.6	3.6	4	4	4	.89	.89	.89

Ítems	M			ME			DS		
Parte II. Valoración de las actividades y el programa de intervención									
7. Adecuación de los indicadores de logro de cada actividad.	3.8	3.8	3.8	4	4	4	.45	.45	.45
8. Adecuación de las actividades planteadas.	3.6	3.6	3.6	4	4	4	.89	.89	.89
9. Adecuación de las actividades a la edad de los alumnos.	3.8	3.6	3.4	4	4	4	.45	.89	1.34
10. Adecuación de las actividades planteadas para la consecución de los objetivos.	3.4	3.4	3.4	4	4	4	1.34	1.34	1.34
11. Adecuación del vocabulario al alumnado.	3.4	3.4	3.4	4	4	4	1.34	1.34	1.34
12. Claridad de las pautas de realización de las actividades para el alumnado.	3.6	3.6	3.6	4	4	4	.89	.89	.89
13. Cantidad de información proporcionada en las actividades.	3.4	3.4	3.4	4	4	4	1.34	1.34	1.34
14. Calidad de la información proporcionada en las actividades.	3.4	3.4	3.4	4	4	4	1.34	1.34	1.34
15. Adecuación del tipo de agrupamiento en cada actividad.	3.6	3.6	3.6	4	4	4	.89	.89	.89
16. Número de actividades.	3.8	3.8	3.8	4	4	4	.45	.45	.45
17. Temporalización de las actividades	3.6	3.6	3.4	4	4	4	.89	.89	1.34
18. Orden lógico de las actividades.	3.6	3.6	3.4	4	4	4	.89	.89	1.34
19. Claridad y concreción de las actividades.	3.4	3.6	3.6	4	4	4	1.34	.89	.89
20. Adecuación de los instrumentos de apoyo utilizados en las actividades.	3.4	3.6	3.6	4	4	4	1.34	.89	.89
21. Adecuación de los instrumentos de recogida de información.	3.4	3.6	3.4	4	4	4	1.34	.89	1.34
22. Adecuación de los instrumentos de evaluación.	3.4	3.6	3.4	4	4	4	1.34	.89	1.34

Nota¹. M = Media, ME = Mediana, DS = Desviación típica.

Nota². Fuente: elaboración propia.

Los valores del cuestionario son: 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Bastante y 4 = Mucho.

La desviación típica de los diferentes ítems oscila entre .45 y 1.34, lo cual indica que los validadores han otorgado valores parecidos a las diferentes preguntas. Además, dado que la media en todas las categorías de todos los apartados alcanza un mínimo de 3.4 y un máximo de 3.8, podemos ver cómo todos los expertos han valorado las diferentes preguntas en sus tres dimensiones con valores cercanos al 3-4, que son los valores más altos.

Un aspecto a destacar es que la mediana alcanza un valor de 4 en todas las categorías de todas las dimensiones, siendo el 4 el valor más alto de la escala.

Igualmente, se ha extraído la W de Kendall, que alcanza un valor de .168, mostrando una moderada concordancia entre jueces debido al número tan reducido de estos (cinco). Por ello, se realizaron la mayoría de las modificaciones indicadas por los expertos-validadores.

Además de la validación de las actividades y otros aspectos vinculados con las mismas, los expertos validaron igualmente los instrumentos de recogida de información de las actividades que conforman el programa. En el caso del programa de Educación Infantil, los instrumentos fueron validados en conjunto con las actividades. Sin embargo, para conseguir un programa de más calidad y rigurosidad pedimos a los validadores que valorarán independientemente y de forma específica estos instrumentos.

Los datos estadísticos de dicha validación podemos encontrarlos en la tabla 10.

Tabla 10

Datos estadísticos de la validación del programa de Educación Primaria “¡Cómo pasa el tiempo!” – instrumentos

Ítems	M			ME			DS		
	P	C	R	P	C	R	P	C	R
Instrumento 1 para la consecución del objetivo 2.	3.6	3.8	3.6	4	4	4	.89	.45	.89
Instrumento 1 para la consecución del objetivo 2.1.	3.8	4.0	3.8	4	4	4	.45	.00	.45
Instrumento 1 para la consecución del objetivo 2.2.	3.8	3.6	3.8	4	4	4	.45	.89	.45
Instrumento 2 para la consecución del objetivo 2.	3.4	3.8	3.6	4	4	4	1.34	.45	.89
Instrumento 2 para la consecución del objetivo 2.1.	3.6	3.8	3.6	4	4	4	.89	.45	.89
Instrumento 2 para la consecución del objetivo 2.2.	3.6	3.6	3.6	4	4	4	.89	.55	.89
Instrumento 3 para la consecución del objetivo 2.	3.6	3.8	3.6	4	4	4	.89	.45	.89
Instrumento 3 para la consecución del objetivo 2.1.	3.8	3.8	3.6	4	4	4	.45	.45	.89
Instrumento 3 para la consecución del objetivo 2.2.	3.6	3.8	3.4	4	4	4	.89	.45	1.34
Instrumento 4 para la consecución del objetivo 2.	3.8	3.8	3.6	4	4	4	.45	.45	.89

Ítems	M			ME			DS		
	P	C	R	P	C	R	P	C	R
Instrumento 4 para la consecución del objetivo 2.1.	3.8	3.8	3.6	4	4	4	.45	.45	.89
Instrumento 4 para la consecución del objetivo 2.2.	3.6	3.6	3.6	4	4	4	.89	.55	.89
Instrumento 5 para la consecución del objetivo 2.	3.8	3.8	3.6	4	4	4	.45	.45	.89
Instrumento 5 para la consecución del objetivo 2.1.	3.8	3.8	3.6	4	4	4	.45	.45	.89
Instrumento 5 para la consecución del objetivo 2.2.	3.8	3.8	3.6	4	4	4	.45	.45	.89
Instrumento 6 para la consecución del objetivo 2.	3.8	3.8	3.4	4	4	4	.45	.45	1.34
Instrumento 6 para la consecución del objetivo 2.1.	3.6	3.8	3.6	4	4	4	.89	.45	.89
Instrumento 6 para la consecución del objetivo 2.2.	3.8	3.6	3.6	4	4	4	.45	.55	.89
Instrumento 7 para la consecución del objetivo 2.	3.8	3.8	3.6	4	4	4	.45	.45	.89
Instrumento 7 para la consecución del objetivo 2.1.	3.8	3.8	3.6	4	4	4	.45	.45	.89
Instrumento 7 para la consecución del objetivo 2.2.	3.8	4.0	3.6	4	4	4	.45	.00	.89
Instrumento 8 para la consecución del objetivo 2.	3.6	4.0	3.6	4	4	4	.89	.00	.89
Instrumento 8 para la consecución del objetivo 2.1.	3.6	3.8	3.6	4	4	4	.89	.45	.89
Instrumento 8 para la consecución del objetivo 2.2.	3.6	3.8	3.8	4	4	4	.89	.45	.45
Instrumento 9 para la consecución del objetivo 2.	3.6	4.0	3.8	4	4	4	.89	.00	.45
Instrumento 9 para la consecución del objetivo 2.1.	3.8	4.0	3.6	4	4	4	.45	.00	.89
Instrumento 9 para la consecución del objetivo 2.2.	3.6	4.0	3.6	4	4	4	.89	.00	.89
Instrumento 10 para la consecución del objetivo 2.	3.6	3.8	3.8	4	4	4	.89	.45	.45
Instrumento 10 para la consecución del objetivo 2.1.	3.6	3.8	3.8	4	4	4	.89	.45	.45
Instrumento 10 para la consecución del objetivo 2.2.	3.6	4.0	3.6	4	4	4	.89	.00	.89
Instrumento 11 para la consecución del objetivo 2.	3.8	4.0	3.8	4	4	4	.45	.00	.45
Instrumento 11 para la consecución del objetivo 2.1.	3.6	4.0	3.6	4	4	4	.89	.00	.89
Instrumento 11 para la consecución del objetivo 2.2.	3.8	3.8	3.6	4	4	4	.45	.45	.89

Ítems	M			ME			DS		
	P	C	R	P	C	R	P	C	R
Instrumento 12 para la consecución del objetivo 2.	3.8	3.8	3.6	4	4	4	.45	.45	.89
Instrumento 12 para la consecución del objetivo 2.1.	3.8	3.8	3.6	4	4	4	.45	.45	.89
Instrumento 12 para la consecución del objetivo 2.2.	3.8	3.8	3.6	4	4	4	.45	.45	.89

*Nota*¹. M = Media, ME = Mediana, DS = Desviación típica.

*Nota*². Fuente: elaboración propia.

Los valores del cuestionario son: 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Bastante y 4 = Mucho.

La desviación típica oscila entre .45 y .89, alcanzando en algunos casos 1.34 y en un par .00, lo cual indica que los validadores han otorgado valores parecidos, y en algunos casos idénticos, a las diferentes preguntas. Además, la media ronda los 3.6-3.8, siendo en un par de casos de 3.4 y en algunos de un 4, lo que nos muestra que todos ellos han valorado los diferentes ítems con valores de 3 y 4, que resultan ser los más altos de la escala. Cabe destacar en esta línea que la mediana de todas las categorías de todos los ítems es de 4, el valor máximo.

Igualmente, se extrajo la W de Kendall. Esta nos arroja un valor de .177, que indica un moderado acuerdo entre jueces por la razón mencionada anteriormente. Por ello, realizamos todas las modificaciones indicadas por los expertos-validadores.

Los validadores, además, hicieron una serie de comentarios e indicaciones respecto a las actividades y a los instrumentos elaborados para la consecución de los objetivos planteados. Las frases entrecomilladas corresponden a palabras textuales de los validadores que se consideran relevantes.

En cuanto a la adecuación de la metodología utilizada para narrar el cuento, el validador 1 afirma que el cuento es muy atractivo y adecuado a la etapa y que debido a que la ausencia de imágenes no es lo más recomendable en estas edades, ve muy correcto el uso del libro de grandes dimensiones y del power point.

En referencia a la adecuación de los estándares de aprendizaje evaluables seleccionados, el validador 1 indica que los aspectos curriculares son bastante realistas y adecuados.

En cuanto a la adecuación de las actividades, el validador 4 comenta que el contenido y la forma son asequibles a los participantes en la investigación, mientras que

el validador 2 añade que los conceptos de *antes* y *pasado*, y de *después* y *futuro* son similares y los estudiantes los pueden usar indistintamente, por lo que sería conveniente plantear en las actividades alguna comparación con el “pasado y el futuro remoto” de modo que quede claro que son términos mucho más amplios que *antes* o *después*. A raíz de esta indicación, se añadieron en las diferentes sesiones varias referencias a las diferencias existentes entre los mencionados conceptos. Además, la diferenciación de los términos de *futuro cercano* y *futuro lejano* se ha incorporado mediante el comentario de las fotografías modificadas con su aspecto de adolescente y de anciano.

En referencia a la adecuación de las actividades a la edad de los alumnos, el validador 1 comenta que las actividades “son dinámicas y divertidas, acorde al desarrollo del cuento y del proyecto en sí, y buscan la motivación, participación e implicación por parte del alumnado”.

En cuanto a la adecuación del vocabulario al alumnado, el validador 1 añade que “la información o nuevo vocabulario está bien expuesto a lo largo del cuento, y además, bien tratado y explicado en las actividades”.

En lo referente a la calidad de la información proporcionada en las actividades, el validador 4 indica que la redacción y selección de las preguntas es adecuada, y las preguntas no inducen a respuestas inequívocas.

En cuanto a la adecuación de los instrumentos de evaluación, el validador 3 indica que “se ha logrado que lo complejo en educación sea sencillo en la infancia y preciso en la didáctica y que ello se debe a la pertinencia, relevancia y claridad óptimas de la propuesta y al perfeccionismo laboral y empatía con el alumnado que abre ojos y mente a los avatares del mundo”.

Pasando a los instrumentos, el validador 4 indica que no se presenta un título del instrumento y recomienda diseñar un único instrumento que agrupe las preguntas que recojan la información de todas las variables consideradas de interés. Así, se añade un título al mismo (APICTI) y se unifican los diferentes instrumentos en uno solo dividido en bloques vinculados con las sesiones del programa. Este validador añade, además, que no se definen las dimensiones (categorías) que componen los instrumentos, así como los ítems que conforman cada dimensión. Por ello, se ha añadido la explicación de los bloques e ítems que componen el instrumento a este.

El validador 2 comenta en relación al instrumento 2 (que tras la unificación de los instrumentos en uno solo hace referencia a la segunda pregunta del primer bloque) que en la columna de respuestas e ideas mencionadas al evaluar la actividad habrá muchas ideas que se repitan, por lo que sería una buena opción agrupar esas ideas en el mismo ítem. Esta sugerencia se realizó inmediatamente. El mismo validador en referencia al instrumento 4 (primera y segunda pregunta del segundo bloque) sugiere añadir una tercera opción “realiza un dibujo/hipótesis pero no está correctamente relacionado con el cuento”. Sin embargo, no se considera pertinente la incorporación de esta modificación, ya que la formulación de hipótesis se realiza para comprobar las mismas en la última sesión y trabajar los conceptos de *pasado* y *presente* y en cuanto al dibujo, únicamente se pretende conocer si ha hecho un dibujo de una escena del cuento o no. El validador 1 indica que todos los instrumentos son adecuados para la consecución de los objetivos.

Pasando a la *fase de intervención*, en lo que respecta a la segunda pregunta de investigación, se lleva a cabo la puesta en práctica de los programas en dos aulas del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil y en dos aulas del segundo curso de Educación Primaria. Igualmente, se recogen los datos necesarios en los instrumentos de estos programas. Tras informar al equipo directivo y a las tutoras de las aulas sobre los objetivos de esta investigación y todo lo vinculado con los programas, se recogió la hoja de consentimiento informado de las tutoras (debido a su participación en la respuesta al cuestionario CICT) y se envió a las familias del alumnado igualmente una hoja de consentimiento que trajeron firmada, junto a una nota informativa sobre las actividades a realizar dentro del programa.

Por último, en la *fase de evaluación*, se rellenó el cuestionario CAFP para evaluar la puesta en práctica de los programas. Dicho cuestionario se explica con detalle en el apartado 2.2.3. *Instrumentos de recogida de información*.

Además, se extrajeron los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas durante la realización de los programas y se analizaron dichos resultados, como veremos en el apartado 2.2.5. *Análisis de la información*, tanto de forma cuantitativa como de forma cualitativa.

2.2.5. Análisis de la información

En esta investigación utilizamos diferentes técnicas para analizar la información, tanto cuantitativas como cualitativas, en función de los objetivos y tareas que hemos realizado para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Así, de forma cuantitativa, analizamos todos los datos vinculados con el primer objetivo de investigación: validación del instrumento LACOSLI (detallado en el apartado 2.2.4. *Procedimiento*) y datos obtenidos del análisis de libros con dicho instrumento. Igualmente, dentro del segundo objetivo, analizamos cuantitativamente los datos derivados de la validación de los programas de Infantil y Primaria (explicado con detalle en el apartado 2.2.4. *Procedimiento*). También se analizan cuantitativamente la mayoría de los instrumentos de evaluación del programa de Educación Infantil: listas de control y escalas de observación cualitativas cuyos datos se interpretan cuantitativamente.

Para analizar la información de carácter cuantitativo se utilizaron los programas de análisis de datos SPSS versión 24 y R versión 4.0.3 (R Core Team 2020), con los que se llevaron a cabo diversos análisis: descriptivos, porcentajes, chi-cuadrado, análisis de fiabilidad con Omega y Alfa de Cronbach, análisis de validez del constructo con SEM, clúster, análisis factorial, análisis discriminante, con la finalidad de desvelar la estructura subyacente a las respuestas de los sujetos y verificar diversos contrastes entre categorías temáticas que consideremos de interés. Ello nos permite ordenar, gestionar y analizar la información para, posteriormente, realizar las interpretaciones pertinentes de la forma más adecuada posible. Para ello, se seguirán las fases de análisis de la información propuestas por Hernández y Maquilón (2009).

Dentro del segundo objetivo también analizamos algunos datos cualitativamente, como la tercera parte del cuestionario de validación del programa de Educación Infantil y los torbellinos de ideas previas de los alumnos de ambos programas. También, las respuestas del cuestionario CICT y del cuestionario CAFP en ambos programas, y el instrumento de evaluación del programa de Educación Primaria APICTI.

Así, el análisis de la información cualitativa se realiza mediante el programa de análisis de datos ATLAS.ti versión 8.4.5. El tratamiento analítico de la información cualitativa se realiza siguiendo el modelo de Miles y Huberman (1984, 1994, como se citó en Serrano, 1999). Los datos textuales se reducen a redes de elementos semánticos cargados de significado que nos permiten comprender la realidad investigada,

estableciendo como criterio para la definición de las unidades de análisis el criterio temático. Para la disposición de la información se emplean redes semánticas completas.

2.2.5.1. Análisis de datos cuantitativos

Vinculado con el primer objetivo, analizamos cuantitativamente los datos de la validación de la lista de cotejo LACOSLI. Se extrajeron el índice de concordancia de Kendall, el p-valor y la media de los diferentes ítems que componen el cuestionario de validación del instrumento. Se exponen con detalle en el apartado 2.2.4. *Procedimiento*.

En el caso de los resultados derivados del análisis de los libros con la lista de cotejo, se obtuvieron con el programa R versión 4.0.3 (R Core Team 2020) estadísticos descriptivos, tablas de contingencia de las variables, así como las relaciones y correlaciones entre ellas. Para determinar si las variables se encontraban relacionadas se utilizó la medida de asociación chi-cuadrado y para estudiar la correlación se utilizó, para medidas nominales, Phi y V de Cramer. Además, se realizó el análisis de fiabilidad con Omega y Alfa de Cronbach y el análisis de validez del constructo con SEM.

Pasando al segundo objetivo, comenzaremos hablando de los datos de la validación de los programas de intervención. Se lleva a cabo un análisis de los estadísticos descriptivos (media, mediana y desviación típica) y, para determinar el grado de concordancia entre los evaluadores, se realiza una prueba no paramétrica de comparación de K medias dependientes o relacionadas, la W de Kendall. Se detalla en el apartado 2.2.4. *Procedimiento*.

Además, analizamos cuantitativamente los instrumentos de evaluación del programa de Educación Infantil, siendo principalmente listas de control y escalas de observación cualitativas elaboradas *ad hoc* (ver Tablas 15-25) cuyos datos se obtienen mediante las técnicas de observación sistemática, grabaciones de voz y productos elaborados por el alumnado (dibujos, caretas, fichas, murales).

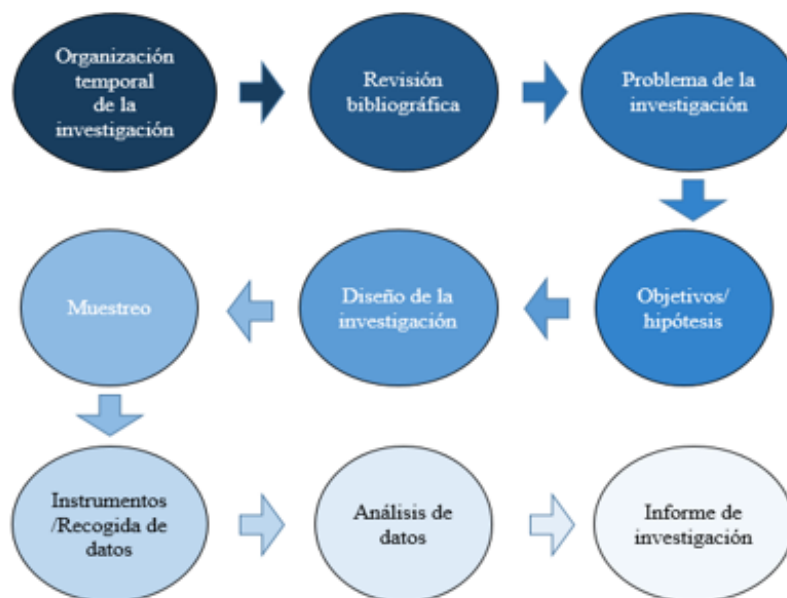
Por las características de esta información, se consideró que la mejor manera de trabajar con los datos era desde una perspectiva cuantitativa, que nos permitiera ordenar, gestionar y analizar la información para, posteriormente, realizar las interpretaciones pertinentes de la forma más adecuada posible. Recordemos que un análisis cuantitativo “es aquel en el que los datos recogidos se pueden convertir a una forma numérica para ser comparados” (González-Lloret, 2012, p. 1).

Por todo ello, se optó por analizar la información recogida en los instrumentos mediante el programa informático SPSS versión 24. Con el fin de evaluar la consecución de los objetivos de cada sesión por parte del alumnado y, con ellos, del programa de intervención en general, se sacaron porcentajes y frecuencias de los diferentes criterios de evaluación.

Las fases seguidas para llegar al análisis de la información de forma cuantitativa han sido las propuestas por Hernández y Maquilón (2009), las cuales se muestran en la figura 7.

Figura 7

Fases seguidas en el análisis de la información cuantitativa



Nota. Fuente: elaboración propia.

2.2.5.2. Análisis de datos cualitativos

El análisis de datos cualitativos se enfoca en el segundo objetivo, ya que dentro del primer objetivo no se extraen datos de naturaleza cualitativa.

Por un lado, analizamos los datos del tercer apartado del cuestionario de validación del programa de Educación Infantil “¿Cómo pasa el tiempo!”. Este proceso se explica con detalle en el apartado 2.2.4. *Procedimiento*.

Además, examinamos la información obtenida mediante el torbellino de ideas para la detección de ideas previas del alumnado en ambos programas y los datos del Cuestionario Inicial sobre Conceptos Temporales (CICT) para hacer la evaluación inicial en torno a los conceptos temporales sobre los que giran los programas. Igualmente, se analizan las respuestas de las maestras-tutoras a este cuestionario tanto dentro del programa de Educación Infantil como dentro del programa de Educación Primaria.

También se aborda el análisis de la información del Cuestionario de Autoevaluación Final del Programa (CAFP) para hacer la evaluación final de ambos programas. Por último, analizamos los datos del instrumento de evaluación de las actividades del programa de intervención de Educación Primaria “¿Cómo pasa el tiempo!” (APICTI).

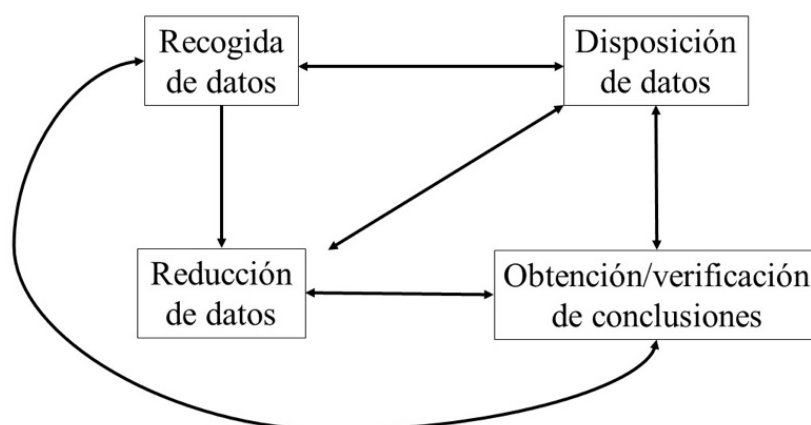
Los pasos a seguir en el análisis de los datos de todos los aspectos mencionados han sido los mismos.

Una vez recogida la información, en el caso del torbellino de ideas, se procedió a su transcripción textual para rellenar el instrumento correspondiente (ver Tabla 14). De esta forma, se generó un documento primario de texto que, unido al resto de instrumentos (que no necesitaron ninguna transcripción), nos permitió crear cinco unidades hermenéuticas, una para cada documento, con el programa ATLAS.ti (versiones 7, vol. 7.5.2. y 8, vol. 8.4.5).

El tratamiento analítico de la información cualitativa se ha realizado siguiendo el modelo de Miles y Huberman (1984, 1994, como se citó en Serrano, 1999), el cual queda plasmado en la figura 8.

Figura 8

Componentes del análisis de datos cualitativo



Nota. Fuente: Tomado de Serrano, 1999, p. 36

Como podemos observar, para estos autores, el proceso de análisis de datos radica en dar sentido a la información recogida. En el caso de esta investigación, los datos textuales, es decir, la información obtenida mediante los instrumentos mencionados y el torbellino de ideas, se redujo a redes de elementos semánticos cargados de significado que nos permiten comprender la realidad investigada. El criterio establecido para la definición de las unidades de análisis es el temático que, según Serrano (1999), permite segmentar el texto en función de la temática concreta.

Para la extracción del sistema de categorías se ha utilizado una vía mixta deductiva-inductiva puesto que se parte de la información textual directa, pero también de un modelo teórico previo. El tratamiento de la información cualitativa ha sido de carácter descriptivo en una primera fase y posteriormente axial, estableciendo vínculos entre las distintas categorías formando familias o metacategorías. Para la disposición de la información se han empleado las redes semánticas completas.

Se considera necesario destacar que, en el caso del torbellino de ideas, dado que se realiza en ambos programas, se ha realizado una red semántica completa de cada programa, incluyendo en ellas la información de las dos clases de cada curso que han realizado el programa. De forma similar, en lo que concierne a los cuestionarios CICT y CAFP, se han elaborado redes semánticas por cada programa con las respuestas de las participantes de cada etapa educativa. En el caso del instrumento APICTI del programa de Educación Primaria, se elaboró una red semántica completa por cada alumno.

2.3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL “¿CÓMO PASA EL TIEMPO!”

2.3.1. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación

El programa de intervención está formado por una serie de actividades organizadas en sesiones que parten de la narración del cuento *Ramona la mona* de Aitana Carrasco (2006). Puede plantearse en las aulas cuando se estén trabajando temas relacionados con la familia, el paso del tiempo o proyectos vinculados con libros.

Este programa persigue la consecución de una serie de objetivos establecidos en el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Como hemos mencionado anteriormente, el decreto que establece este currículo hasta el momento es el Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Así, dentro del área *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* se aborda el siguiente objetivo:

- Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.

Igualmente, dentro del área *Conocimiento del entorno* encontramos el siguiente objetivo:

- Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.

Por último, en el área *Lenguajes: comunicación y representación* se abordan los siguientes objetivos:

- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación funcional, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
- Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios y de tradición cultural propios de nuestra comunidad, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

Basándonos en los objetivos del currículo, hemos elaborado los objetivos generales del programa que pretendemos conseguir a través de la realización de todas las actividades. Estos son:

- Aproximar al alumnado al conocimiento de conceptos temporales relacionados con el paso del tiempo, como son *antes/después*,

pasado/presente/futuro y cambio o transformación mediante el ciclo humano de vida: bebé-niño-adulto-anciano.

- Utilizar el lenguaje oral para relatar hechos, vivencias y recuerdos respetando las normas básicas que rigen los intercambios de comunicación oral: guardar el turno de palabra, levantar la mano para hablar, escuchar atentamente, mantener silencio, etc.
- Valorar el esfuerzo, constancia e iniciativa del trabajo propio y de los demás, y sentir orgullo por su elaboración.
- Mostrar una actitud de disfrute e interés hacia el cuento *Ramona la Mona*, aproximando al alumnado a la lectura de forma significativa y divertida.

En referencia a los contenidos, este programa de intervención aborda contenidos igualmente de las tres áreas de conocimiento del currículo. Comenzando por el área de *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* encontramos los siguientes contenidos:

- Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana
 - Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás.

Dentro del área *Conocimiento del entorno* se abordan los siguientes contenidos:

- Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza
 - Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital del nacimiento a la muerte.
- Bloque 3. Cultura y vida en sociedad
 - Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.

Terminando, en el área de *Lenguajes: comunicación y representación* encontramos los siguientes contenidos:

- Bloque 1. Lenguaje verbal. Escuchar, hablar y conversar

- Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, reflexión sobre los mensajes de los otros, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, respondiendo con un tono adecuado.
- Aproximación a la lengua escrita
 - Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.
- Acercamiento a la literatura
 - Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje en su lengua materna y en lengua extranjera.
- Bloque 3. Lenguaje artístico. Expresión plástica
 - Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas. Utilización adecuada, cuidado y respeto de los mismos.
 - Interés y respeto por las elaboraciones plásticas propias y de los demás.

A partir de estos contenidos del currículo, hemos propuesto los siguientes contenidos generales para el programa:

- Aproximación a conceptos temporales: *antes/después, pasado/presente/futuro, cambio o transformación* a través del ciclo humano de vida: bebé-niño-adulto-anciano.
- Utilización y valoración progresiva del lenguaje oral para relatar hechos, vivencias, ideas y sentimientos, respetando las normas básicas que rigen los

intercambios comunicativos orales: guardar el turno de palabra, escuchar atentamente, mantener silencio, etc.

- Valoración del esfuerzo, constancia e iniciativa mostradas en los trabajos propios y de los demás. Gusto por el trabajo bien hecho.

Como vemos, los contenidos temporales que vamos a abordar en este programa son pasado/presente/futuro, antes/después y cambio o transformación.

Los criterios de evaluación que se evaluarán con el presente programa pertenecen igualmente a las tres áreas el currículo. Dentro del área *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* se evaluará el criterio:

- 9. Mostrar actitudes de colaboración y ayuda mutua en situaciones diversas, evitando adoptar posturas de sumisión o de dominio, especialmente entre iguales.

Del área *Conocimiento del entorno* se abordará el criterio:

- Manejar nociones básicas espaciales (arriba, abajo; dentro, fuera; cerca, lejos...), temporales (antes, después, por la mañana, por la tarde...) y de medida (pesa más, es más largo, está más lleno, es menos ancho, es igual de alto...).

Por último, del área *Lenguajes: comunicación y representación* se evaluarán los siguientes criterios:

- 1) Utilizar la lengua oral con claridad y corrección, del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con las personas adultas, según las intenciones comunicativas.
3. Escuchar y comprender mensajes orales diversos (relatos, producciones literarias, descripciones, explicaciones, informaciones,...) que les permitan participar de forma activa en la vida del aula.
4. Mostrar una actitud de escucha atenta y respetuosa, haciendo uso de las convenciones sociales (guardar turno de palabra, escuchar, mantener el tema...) y aceptando las diferencias.
13. Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos (musical, plástico, corporal) y

audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.

2.3.2. Principios y orientaciones metodológicas

Para comenzar este apartado hablaremos sobre los principios metodológicos que recoge el currículo de Educación Infantil en el Decreto 254/2008. Todos ellos se ofrecen como referentes para orientar la toma de decisiones metodológicas (Decreto 254/2008, 2008). Es por ello que han sido la base sobre la cual se ha trabajado, planteando finalmente estrategias metodológicas adecuadas a la edad y características del grupo de alumnos, ya que “cualquier decisión metodológica responde a una intencionalidad educativa que se debe adecuar a las características del alumnado a través de una atención individualizada” (Decreto 254/2008, 2008, p. 24963).

“Uno de los principios que guían la labor docente es que el alumnado realice aprendizajes significativos, para lo cual es necesario que estos sean cercanos y próximos a sus intereses” (Decreto 254/008, 2008, p. 24963). Por ello, planteamos el aprendizaje de los conceptos temporales a través de su persona (fotos de bebés, fotos con su apariencia modificada, listados de sus hábitos pasados y presentes, etc.).

El principio de globalización al que se hace referencia múltiples veces a lo largo de la normativa queda patente en este programa, donde, aunque se trabajen como contenidos principales los conceptos temporales, se abordan contenidos de las diferentes áreas de conocimiento.

Las orientaciones metodológicas recogen que “los niños de estas edades han de aprender en un proceso que requiere observación, (...) reflexión y esfuerzo mental” (Decreto 254/008, 2008, p. 24964). Es por ello que planteamos a los alumnos y alumnas preguntas sobre, por ejemplo, sus hábitos presentes y pasados, de forma que reflexionen y lleguen al conocimiento de conceptos temporales como cambio o transformación.

Para todo ello, es necesario la creación de un ambiente acogedor y agradable que permita al alumnado expresarse y relacionarse libremente, y aprender mejorando su independencia y autonomía, sintiéndose al mismo tiempo aceptado y valorado por el grupo-clase. De esta forma se mantendrá motivado y aprenderá “en un clima de cooperación, afecto y seguridad” (Decreto 254/008, 2008, p. 24964).

Además, también hemos tenido en cuenta algunas de las orientaciones metodológicas que ha introducido el nuevo Decreto 196/2022, que regirá la Educación Infantil en los próximos años.

Las actividades que conforman el programa son motivadoras y significativas y se han elaborado “teniendo en cuenta la importancia de las ideas previas del alumnado y lo que quieren saber” (Decreto 196/2022, 2022, p. 33090). A través de estas, se facilita el aprendizaje de experiencias emocionalmente positivas, lo cual fomenta “un aprendizaje activo y participativo, que permite al niño construir su propio conocimiento” (Decreto 196/2022, 2022, p. 33069).

Estas experiencias tienen lugar en espacios de aprendizaje creados para que el alumnado aprenda de forma activa al mismo tiempo que se familiariza con textos literarios, como es, en este caso, el cuento de *Ramona la Mona* de Aitana Carrasco (Decreto 196/2022, 2022).

Partiendo de los principios y orientaciones metodológicas mencionadas, elaboramos una serie de estrategias metodológicas que utilizaremos durante la puesta en práctica de este programa. Aquellas vinculadas con la organización espacio-temporal, los agrupamientos y los recursos se abordan en el siguiente apartado.

Una de las estrategias planteadas es la combinación de actividades grupales con actividades de carácter más individual, incluyendo en aquellas en las que el alumnado elabora un producto una presentación en común de los productos realizados por todos los alumnos. En el apartado 2.3.3. *Recursos, agrupamientos y organización espacio-temporal* se detallan los beneficios del uso de la combinación de agrupamientos individuales con grupales.

La mayoría de actividades individuales se realizan como trabajo de mesa para no romper con la dinámica de trabajo por fichas utilizada por las maestras-tutoras dentro del aula. De esta forma, mantenemos dicha parte de la metodología de trabajo habitual de los alumnos para no “perderlos” en un salto abrupto de una metodología a otra totalmente diferente.

Debido a la utilización recurrente de tareas grupales en la mayoría de las actividades, se incluye como criterio e indicador de evaluación de las mismas que el alumnado muestre una actitud correcta, de respeto y escucha activa hacia sus compañeros y compañeras mientras ellos y ellas participan de forma activa en las tareas propuestas.

2.3.3. Recursos, agrupamientos y organización espacio-temporal

El currículo de Educación Infantil recoge que, para poder realizar un planteamiento educativo flexible, diversificado y receptivo a las necesidades de todo el alumnado, es fundamental la organización espacio-temporal, la forma de agrupamiento de los alumnos y los recursos que se usen (Decreto 254/2008, 2008).

Los recursos “condicionan la actividad infantil y, consecuentemente, la calidad de los aprendizajes” (Decreto 254/2008, 2008, p. 24964). Los recursos pueden ser tanto materiales como humanos. Comenzando por los recursos materiales, aquellos necesarios para la implementación de este programa son los recursos frecuentes con los que cuentan todas las aulas de Educación Infantil: mesas y sillas de trabajo, material de escritura, pintura y recorte (lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores, ceras, tijeras, pegamento), etc. Los materiales adicionales que se requieran para cada actividad concreta se especificarán en la descripción de la misma.

Como recurso didáctico se utiliza el cuento *Ramona La Mona* de Aitana Carrasco publicado en 2006 por la editorial Fondo de Cultura Económica USA con ISBN 978-968-16-8027-5.

En lo referente a los recursos digitales, se hace necesario un ordenador con proyector y una pizarra digital, aunque esta última puede ser sustituida por una pizarra tradicional en el caso de que esta no se pueda usar. Además, es necesaria la aplicación móvil *FaceApp* para poder realizar las ediciones de las fotografías para las sesiones 6 y 8.

Los materiales de elaboración propia se han creado haciendo uso de materiales libres de derechos de autor, como los bancos de imágenes *Flatikon* y *Freepick*.

El único recurso humano necesario es la maestra-tutora. No obstante, si la docente de apoyo está presente durante la puesta en práctica del programa sería de gran ayuda para atender al alumnado que pueda presentar más dificultad a la hora de realizar las tareas propuestas.

La importancia de los agrupamientos en esta etapa se justifica porque “constituye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico de primer orden” (Decreto 254/2008, 2008, p. 24965). Los agrupamientos utilizados en este programa son los de tipo individual y en gran grupo. La combinación de estos agrupamientos proporciona grandes beneficios, como la motivación y la participación activa, la retroalimentación

constructiva, el desarrollo de habilidades comunicativas y la estimulación cognitiva, entre otros aspectos. Las tareas individuales nos permiten comprobar de manera personalizada y detallada el grado de consecución de los objetivos de cada alumno, así como las posibles dificultades que puedan estar teniendo, respetando así los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. Por otro lado, las actividades grupales les permiten interactuar entre iguales y con el docente, desarrollando competencias sociales y formando parte activa de su aprendizaje, el cual, precisamente por esto, se construirá de forma significativa.

El espacio principal que se utiliza para la puesta en práctica del programa es el aula de referencia del alumnado. Dentro de esta podemos destacar dos zonas fundamentales de trabajo. Por un lado, la asamblea, justo enfrente de la pizarra tradicional y la pizarra digital, donde se llevan a cabo las actividades grupales. Por otro lado, las mesas de trabajo donde los alumnos y alumnas realizan las tareas de carácter más individual. Es importante destacar que estas mesas no son individuales, sino que, aunque cada alumno tenga su espacio, la mesa tiene capacidad para cinco o seis alumnos.

Por último, en la tabla 11 se puede ver la temporalización de las diferentes sesiones que componen el programa detallando la sesión, la fase en la que esta se enmarca, la fecha y hora de su puesta en práctica y la duración de la misma.

Tabla 11

Temporalización de las sesiones del programa de Educación Infantil

FASE	SESIÓN	FECHA Y HORA	DURACIÓN
Fase 1. Actividades previas a la narración del cuento	Sesión 1. Motivación y conocimiento de ideas previas sobre conceptos temporales	11-4-2019 10:00–10:25	20-25 minutos
Fase 2. Narración del cuento	Sesión 2. Hipótesis sobre el cuento y narración del mismo	12-4-2019 12:30–13:15	40-45 minutos
Fase 3. Actividades posteriores a la narración del cuento	Sesión 3. ¡La familia de Bruno se va de viaje!	15-4-2019 10:30-11:00	25-30 minutos
	Sesión 4. ¿Cómo éramos de pequeños? Traemos fotos nuestras de bebés	16-4-2019 9:00-9:50	45-50 minutos

Sesión 5. ¿Qué hacíamos antes y qué hacemos ahora?	17-4-2019 11:00-11:25	20-25 minutos
Sesión 6. ¿Cómo seremos de mayores?	18-4-2019 12:40- 13:30	40-50 minutos
Sesión 7. Creando caretas de abuelos	23-4-2019 10:30-11:25	50-55 minutos
Sesión 8. Murales temporales y comprobación de hipótesis	24-4-2019 13:10-13:50	35-40 minutos

Nota¹. Fuente: elaboración propia.

Los agrupamientos y espacios concretos de las actividades se especificarán durante la explicación de las mismas. La temporalización pormenorizada de las diferentes tareas se detallará tras las actividades.

2.3.4. Actividades

Como aparece en la tabla 11, las sesiones se enmarcan en una serie de fases siguiendo a Faubel *et al.* (1999). Estas fases están organizadas en torno a la lectura del cuento: antes, durante y después de su narración. En la descripción de cada una de las sesiones hablaremos de sus elementos curriculares (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) así como de los elementos didácticos elaborados en base a estos (objetivos didácticos, contenidos específicos e indicadores de logro), así como una descripción detallada de las tareas y actividades a realizar y la temporalización específica de las mismas.

SESIÓN 1. Motivación y conocimiento de ideas previas sobre conceptos temporales

OBJETIVOS CURRICULARES

- Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.
- Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.

- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación funcional, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Debatar sobre sus ideas previas de los conceptos *pasado/presente/futuro*, *antes/después* y *cambio o transformación*.
- Mostrar actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CONTENIDOS CURRICULARES

- Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte.
- Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, reflexión sobre los mensajes de los otros, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, respondiendo con un tono adecuado.
- Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Pasado/presente/futuro.
- Antes/después.
- Cambio o transformación.
- Actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Manejar nociones básicas espaciales (arriba, abajo; dentro, fuera; cerca, lejos...), temporales (antes, después, por la mañana, por la tarde...) y de medida (pesa más, es más largo, está más lleno, es menos ancho, es igual de alto...).

- Utilizar la lengua oral con claridad y corrección, del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con las personas adultas, según las intenciones comunicativas.
- Mostrar una actitud de escucha atenta y respetuosa, haciendo uso de las convenciones sociales (guardar turno de palabra, escuchar, mantener el tema...) y aceptando las diferencias.

INDICADORES DE LOGRO

- Menciona ideas vinculadas con el concepto de *pasado*.
- Menciona ideas vinculadas con el concepto de *presente*.
- Menciona ideas vinculadas con el concepto de *futuro*.
- Menciona ideas vinculadas con el concepto de *antes*.
- Menciona ideas vinculadas con el concepto de *después*.
- Menciona ideas vinculadas con el concepto de *cambio o transformación*.
- Levanta la mano para hablar.
- Respeto el turno de palabra de los compañeros y la maestra.
- Mantiene silencio y escucha a los demás.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La docente comienza la sesión presentándose y explicando a los alumnos que necesita su ayuda para poder entregar un trabajo en la universidad. Se espera que el alumnado responda afirmativamente a esta petición por el gran sentimiento de generosidad que la mayoría de niños de estas edades presentan. Además, como elemento motivador, les enseña una caja de cartón decorada con restos de goma EVA y plásticos a la que llamará “Caja Viajera”, y les dice que dentro de ella hay un cuento que leerán al día siguiente y sobre el que realizarán una serie de actividades que les gustarán mucho. Se toma nota en una lista de cotejo de qué alumnos y alumnas han mostrado entusiasmo con respecto a la realización de las actividades, especialmente de cara a rellenar el Cuestionario de Análisis Final del Programa (CAFP).

Tras ello, les explica las normas básicas de comportamiento que deben seguir: estar en silencio cuando habla la profesora o los compañeros, prestar atención para poder

hacer las actividades correctamente, preguntar cualquier duda que tengan, cuidar los materiales, etc. Se hace especial hincapié en la diferencia entre las normas que se les exigían en el primer curso de Educación Infantil y las que se les exigen ahora, para ir incorporando levemente los conceptos de *pasado* y *presente*.

Seguidamente, realizan un torbellino de ideas para comprobar las ideas previas del alumnado sobre el paso del tiempo de bebé a anciano y los conceptos temporales de *pasado/presente/futuro*, *antes/después* y *cambio* o *transformación*.

Las preguntas que la docente realiza son las siguientes:

- ¿Vosotros sabéis lo que es el paso del tiempo? (cambio o transformación, pasado/presente/futuro, antes/después)
- ¿Sabéis qué les ocurre a los bebés cuando pasa el tiempo? ¿cómo erais vosotros cuándo erais bebés? (cambio o transformación, pasado/presente/futuro, antes/después)
- ¿Y sabéis lo qué os ocurrirá a vosotros cuando pase el tiempo? ¿cómo seréis cuando seáis más grandes como papá o mamá? (cambio o transformación, presente/futuro, antes/después)
- ¿Y sabéis qué les ocurrirá a vuestros papás y mamás cuando pase el tiempo? ¿cómo seréis cuando seáis mucho más grandes como el abuelito o la abuelita? (cambio o transformación, presente/futuro, antes/después)
- ¿Sabéis que es el “pasado”? ¿y el “presente”? ¿y el “futuro”? (pasado/presente/futuro)
- ¿Utilizáis las palabras “antes” y “después”? ¿Sabéis lo que significan? (antes/después)

Además, en función de las respuestas del alumnado a estas preguntas la maestra puede plantear otras nuevas con el mismo objetivo.

La docente intenta que todos los alumnos participen en la lluvia de ideas, preguntando a alumnos concretos que no hayan participado antes. Los alumnos solo pueden hablar tras levantar la mano y haberles dado la profesora permiso para intervenir. De esta forma, se trabaja el respeto a los compañeros, la paciencia y la espera del turno de palabra.

TEMPORALIZACIÓN

La presentación de la doctoranda y del material tiene una duración aproximada de 5 minutos, la explicación de las normas dura otros 5 minutos y la lluvia de ideas unos 10-15 minutos.

SESIÓN 2. Hipótesis sobre el cuento y narración del mismo

OBJETIVOS CURRICULARES

- Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.
- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación funcional, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
- Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios y de tradición cultural propios de nuestra comunidad, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Realizar hipótesis sobre el cuento: de qué tratará, quiénes serán los protagonistas, dónde se situará, etc.
- Guardar el turno de palabra, levantar la mano para hablar y escuchar atentamente a los demás manteniendo silencio.
- Elaborar un dibujo de una escena del cuento, mostrando que ha prestado atención durante la narración del mismo.
- Mostrar actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CONTENIDOS CURRICULARES

- Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.

- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, reflexión sobre los mensajes de los otros, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, respondiendo con un tono adecuado.
- Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.
- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje en su lengua materna y en lengua extranjera.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Pasado/presente/futuro.
- Antes/después.
- Cambio o transformación.
- Normas de interacción social: escuchar atentamente, guardar el turno de palabra, levantar la mano para hablar, etc.
- Actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Escuchar y comprender mensajes orales diversos (relatos, producciones literarias, descripciones, explicaciones, informaciones...) que les permitan participar de forma activa en la vida del aula.
- Mostrar una actitud de escucha atenta y respetuosa, haciendo uso de las convenciones sociales (guardar turno de palabra, escuchar, mantener el tema...) y aceptando las diferencias.
- Utilizar la lengua oral con claridad y corrección, del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con las personas adultas, según las intenciones comunicativas.

INDICADORES DE LOGRO

- Presta atención durante la narración del cuento.
- Levanta la mano para hablar.

- Respetar el turno de palabra de los compañeros y la maestra.
- Mantiene silencio y escucha a los demás.
- Realiza hipótesis sobre el cuento.
- Elabora un dibujo de una escena del cuento.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La docente comienza la sesión en la asamblea mostrando de nuevo al alumnado la “Caja Viajera”, de la cual saca un libro elaborado con goma EVA y otros materiales reciclables y que tiene por título *Érase una vez: Ramona la mona*. Se trata de un libro de elaboración propia en el que los personajes se pueden ir pegando en una u otra escena gracias al velcro que llevan incorporado en el reverso (ver Anexo V). Pide a los alumnos que intenten leer el título, que está en letras mayúsculas y con un tamaño grande para que todos puedan verlo. Si ningún estudiante es capaz de leer el título, lo leerá la docente. Seguidamente, pregunta a los alumnos sobre qué creen que trata el libro. De esta forma, recoge en un diario las hipótesis del alumnado para comprobar en la última sesión si han sido acertadas o no. Con ello, se trabaja la comprobación de hipótesis pasado-presente.

Además de la pregunta mencionada, realizará al alumnado otras preguntas, si lo considera conveniente, para aumentar el número de ideas. Estas preguntas serían sobre quiénes creen que son los protagonistas, dónde piensan que se sitúa el cuento, cuándo creen que se sitúa, qué tipo de historia opinan que será, cómo esperan que sea el final, etc. Insiste en que deben levantar la mano y esperar a que se les dé el turno de palabra, escuchar atentamente a sus compañeros, mantener silencio cuando estos hablen, y compartir todas sus ideas y pensamientos para enriquecer el aprendizaje.

Tras recoger todas las ideas del alumnado (junto a sus nombres), la docente procede a narrar una versión del cuento de Ramona la mona con ayuda visual del libro de goma EVA. Para evitar interrupciones durante la narración, dice a los alumnos que el libro solo se abre cuando hay silencio porque no le gusta el ruido, por lo que no deben hacer ruido si no quieren que el libro se cierre.

Después de narrar el relato, pide a los alumnos que vayan a sus mesas de trabajo y hagan y coloreen un dibujo de la parte del cuento que más les ha gustado de forma individual. Les recuerda que no deben arrastrar las sillas para sentarse y que deben cuidar los lápices, gomas y sacapuntas que vayan a utilizar para realizar y colorear el dibujo.

Con estos pequeños recordatorios, de manera transversal, se va fomentando una mayor concienciación por parte del alumnado sobre la importancia y necesidad de cuidar los materiales y elementos del aula.

Los alumnos que realicen la actividad con más rapidez pueden ir a jugar con los materiales que la docente ha llevado: el propio libro de goma EVA y los personajes (que se dejarán en el rincón de lectura para que los alumnos puedan manipularlos cuando quieran), adivinanzas sobre cada miembro de la familia y dominós de Bruno y Ramona. También se les plantea crear la casa de Bruno y Ramona entre varios alumnos (dibujando cada uno una habitación o parte de la casa y luego pegando los folios con celo) y construir los personajes del cuento con plastilina.

Por último, todos los alumnos se reúnen en la asamblea y, de uno en uno, van mostrando a sus compañeros sus dibujos y explican qué han dibujado y por qué.

TEMPORALIZACIÓN

La lluvia de ideas sobre las hipótesis del alumnado tiene una duración aproximada de 5 minutos, la narración del cuento dura de 5 a 10 minutos, la realización de los dibujos dura aproximadamente 10-15 minutos y la exposición de los dibujos igualmente de 10 a 15 minutos.

SESIÓN 3. ¡La familia de Bruno se va de viaje!

OBJETIVOS CURRICULARES

- Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.
- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación funcional, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
- Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios y de tradición cultural propios de nuestra comunidad, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Recordar los personajes principales del cuento *Ramona la mona*.
- Ordenar los personajes del cuento desde el personaje que nació después (más pequeño) hasta el que nació antes (más grande).
- Guardar el turno de palabra, levantar la mano para hablar y escuchar atentamente a los demás manteniendo silencio.

CONTENIDOS CURRICULARES

- Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte.
- Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.
- Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas. Utilización adecuada, cuidado y respeto de los mismos.
- Interés y respeto por las elaboraciones plásticas propias y de los demás.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Antes/después.
- Cambio o transformación.
- Normas de interacción social: escuchar atentamente, guardar el turno de palabra, levantar la mano para hablar, etc.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Escuchar y comprender mensajes orales diversos (relatos, producciones literarias, descripciones, explicaciones, informaciones...) que les permitan participar de forma activa en la vida del aula.
- Manejar nociones básicas espaciales (arriba, abajo; dentro, fuera; cerca, lejos...), temporales (antes, después, por la mañana, por la tarde...) y de medida (pesa más, es más largo, está más lleno, es menos ancho, es igual de alto...).

INDICADORES DE LOGRO

- Recuerda los personajes del cuento.
- Ordena correctamente los personajes desde el que nació después hasta el que nació antes.
- Levanta la mano para hablar.
- Respeta el turno de palabra de los compañeros y la maestra.
- Mantiene silencio y escucha a los demás.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La docente comienza la sesión preguntando a los estudiantes si recuerdan a los personajes del cuento que vieron el día anterior y escribe en la pizarra los nombres que van diciendo. Si los alumnos no recuerdan ninguno de los personajes, la docente les haría las siguientes preguntas:

- ¿Quién era el personaje que hablaba? ¿Cómo era? ¿Cuál era su nombre?
- ¿Con quién vivía ese personaje? ¿Vivía con alguien más?
- ¿Tenía mascotas? ¿Cuántas? ¿Os acordáis de sus nombres?
- ¿Vino alguien nuevo a vivir a su casa? ¿Quién era? ¿Cuál era su nombre?

Una vez que se hayan mencionado los personajes principales del cuento (y si se da el caso, algunos de los personajes secundarios), la docente explica al alumnado que la familia va a realizar un viaje en tren por vacaciones. Como hay cuatro vagones, en uno irá Ramona, en otro Bruno, en otro la mamá y en otro la abuela. Les indica que el padre no puede viajar con ellos porque tiene que ir al médico. Les cuenta que el tren tiene una norma: en el primer vagón tiene que ir el personaje que haya nacido después de todos (el último) y tenga menos años, en el segundo el personaje que haya nacido un poco antes de este último y que tenga pocos años, en el tercero el personaje que haya nacido bastante antes y que tenga muchos años, y en el último vagón el personaje que ha nacido antes de todos y que, por tanto, tiene más edad.

Tras ello, les muestra la ficha que deben realizar. Les explica que lo primero que deben hacer es escribir su nombre y colorear los dibujos de los personajes (Ramona, Bruno, mamá y la abuela). Seguidamente, tienen que recortar por la línea de puntos los óvalos donde están metidos los personajes y pegarlos con pegamento de barra en el vagón

de tren correspondiente. Al finalizar, deben acercarse a la mesa de la docente para que esta les dé el *feedback* correspondiente a través de unos sellos con frases motivadoras. Los sellos tienen un significado que los alumnos desconocen: el sello azul se coloca en aquellas fichas en las que todos los personajes están ordenados correctamente, el sello verde en las fichas en las que la mitad de los personajes están ordenados acertadamente, el sello naranja en aquellas fichas en las que el alumnado solo ha colocado un personaje en el sitio correcto, y el sello rojo en aquellas fichas en las que ningún personaje está colocado en el sitio adecuado. La inclusión de estos sellos motiva a los estudiantes y proporciona a la maestra una forma rápida de evaluar el grado de logro de los objetivos específicos de esta actividad en los alumnos.

TEMPORALIZACIÓN

El recuerdo de los personajes y la explicación de la ficha tienen una duración de 5-10 minutos y la realización de la ficha de unos 15-20 minutos.

SESIÓN 4. ¿Cómo éramos de pequeños? Traemos fotos nuestras de bebés

OBJETIVOS CURRICULARES

- Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.
- Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.
- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación funcional, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Expresar recuerdos y pensamientos relacionados con el pasado.
- Identificar transformaciones y cambios en la morfología del cuerpo humano y en la conducta en relación con el paso del tiempo.

- Guardar el turno de palabra, levantar la mano para hablar y escuchar atentamente a los demás manteniendo silencio.
- Mostrar actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CONTENIDOS CURRICULARES

- Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte.
- Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.
- Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, reflexión sobre los mensajes de los otros, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, respondiendo con un tono adecuado.
- Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Pasado/presente.
- Antes/después.
- Cambio o transformación.
- Normas de interacción social: escuchar atentamente, guardar el turno de palabra, levantar la mano para hablar, etc.
- Actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.
- Respetar las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Mostrar actitudes de colaboración y ayuda mutua en situaciones diversas, evitando adoptar posturas de sumisión o de dominio, especialmente entre iguales.

- Manejar nociones básicas espaciales (arriba, abajo; dentro, fuera; cerca, lejos...), temporales (antes, después, por la mañana, por la tarde...) y de medida (pesa más, es más largo, está más lleno, es menos ancho, es igual de alto...).
- Escuchar y comprender mensajes orales diversos (relatos, producciones literarias, descripciones, explicaciones, informaciones...) que les permitan participar de forma activa en la vida del aula.

INDICADORES DE LOGRO

- Expresa recuerdos referentes al pasado.
- Identifica transformaciones y cambios en el aspecto físico y/o en la conducta en referencia al pasado.
- Levanta la mano para hablar.
- Respeta el turno de palabra de los compañeros y la maestra.
- Mantiene silencio y escucha atentamente a los demás.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La docente comienza la sesión explicando al alumnado que van a salir de uno en uno a la pizarra a enseñar las fotografías que han traído, y a describir qué estaban haciendo cuando se tomó la fotografía y qué diferencias encuentran entre los bebés de las fotografías y ellos mismos. Previamente, se les habrá mandado una nota a las familias informándolas de que los alumnos debían traer una fotografía suya de bebés, en la que tuvieran entre un mes y dos años.

Antes de proceder a repartir las fotografías, la maestra reúne al alumnado en la zona de la asamblea y recuerda que tienen que estar en silencio cuando hablen sus compañeros, que deben escucharlos atentamente, que tienen que levantar la mano cuando quieran hablar y que deben guardar el turno de palabra. A continuación, reparte entre los alumnos las fotografías que han traído a clase y los va llamando uno a uno para que se pongan de pie y muestren su fotografía al resto de sus compañeros.

En un primer momento, se le pide al alumno que intente describir brevemente la fotografía: con quién sale, dónde cree que está, qué cree que está haciendo, etc. No se insiste mucho en que el alumno describa con exactitud todos estos aspectos, pues no es uno de los objetivos de la actividad, aunque con ello se aproxima a la descripción de

fotografías utilizando el lenguaje oral. Sí se tiene en cuenta los aspectos que el alumno mencione en referencia a hábitos pasados, por ejemplo “creo que la foto la hicieron en mi casa porque yo cuando era pequeño siempre estaba en mi casa y no iba a ningún sitio porque era muy pequeño”. A partir de respuestas de este tipo, la docente plantea preguntas a los alumnos para que estos expresen pensamientos y recuerdos pasados. Por último, les plantea cuestiones relativas a las transformaciones en el aspecto físico y en la conducta que han sufrido desde que eran bebés hasta el momento. También se permite que el resto de alumnos participen e identifiquen cambios de este tipo.

Se prevé que cada alumno tarde entre 1 y 2 minutos para mostrar y explicar su fotografía. Si la docente ve que el alumnado está disperso y no es capaz de proseguir con la actividad, la dividirá en dos sesiones, realizando la segunda en un día diferente a la primera.

La docente se sirve de una serie de preguntas para guiar al alumno:

- (Si aparece alguien más en la fotografía) ¿con quién sales en la fotografía?
- ¿Pasabas mucho tiempo con esa persona cuando eras un bebé?
- ¿Dónde crees que se hizo la fotografía?
- ¿Estabas mucho tiempo en ese sitio cuando eras un bebé?
- ¿Qué crees que estabas haciendo cuando se hizo la fotografía?
- ¿Hacías mucho eso cuando eras un bebé?
- (Si aparecen objetos propios de bebés) ¿Qué cosas puedes ver en la fotografía?
- ¿Usabas mucho eso cuando eras un bebé? ¿Y lo usas ahora?
- ¿Y creéis que Luis ha cambiado desde que era un bebé hasta ahora? ¿En qué has cambiado? ¿Qué tenía antes que no tiene ahora? ¿Y qué tiene ahora que no tenía antes?

Esto es solo una pequeña guía, ya que las preguntas que realmente profundizan en los contenidos son las que se plantean en función de las fotografías y respuestas de cada alumno.

Para llevar a cabo la sesión se necesita como recurso humano, además de a la maestra-tutora, a las familias, sin cuya aportación en la entrega de fotografías no sería posible la realización de la actividad.

En el caso de que haya alumnos que han olvidado traer la fotografía, estos realizarán esta actividad al comienzo o final de otra sesión.

TEMPORALIZACIÓN

La explicación de la actividad y el recuerdo de las normas tiene una duración de 5 minutos y los comentarios individuales sobre sus fotografías de bebés duran entre 40 y 45 minutos.

SESIÓN 5. ¿Qué hacíamos antes y qué hacemos ahora?

OBJETIVOS CURRICULARES

- Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.
- Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.
- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación funcional, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Expresar ideas, recuerdos y pensamientos relacionados con el pasado y con el presente.
- Guardar el turno de palabra, levantar la mano para hablar y escuchar atentamente a los demás manteniendo silencio.
- Mostrar actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CONTENIDOS CURRICULARES

- Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte.
- Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.

- Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, reflexión sobre los mensajes de los otros, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, respondiendo con un tono adecuado.
- Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Pasado/presente.
- Antes/después.
- Cambio o transformación.
- Normas de interacción social: escuchar atentamente, guardar el turno de palabra, levantar la mano para hablar, etc.
- Actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Utilizar la lengua oral con claridad y corrección, del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con las personas adultas, según las intenciones comunicativas.
- Manejar nociones básicas espaciales (arriba, abajo; dentro, fuera; cerca, lejos...), temporales (antes, después, por la mañana, por la tarde...) y de medida (pesa más, es más largo, está más lleno, es menos ancho, es igual de alto...).
- Mostrar una actitud de escucha atenta y respetuosa, haciendo uso de las convenciones sociales (guardar turno de palabra, escuchar, mantener el tema...) y aceptando las diferencias.

INDICADORES DE LOGRO

- Expresa ideas y pensamientos relacionados con el pasado.
- Expresa ideas y pensamientos relacionados con el presente.

- Levanta la mano para hablar.
- Respeta el turno de palabra de los compañeros y la maestra.
- Mantiene silencio y escucha atentamente a los demás.
- Respeta las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La docente comienza la sesión haciendo un breve recordatorio de lo hablado en la sesión anterior sobre los cambios sufridos en la morfología corporal y en la conducta desde que somos bebés hasta que tenemos 5 años.

A continuación, escribe en la pizarra las palabras “pasado” y “presente”, y dibuja una línea vertical entre ambas. Seguidamente, dice a los alumnos que van a hacer entre todos una lista de las cosas que hacían cuando eran pequeños, es decir, en el pasado (y que ya no hacen) y las escribirán debajo del lugar donde pone “pasado”. Igualmente, les explica que también van a hacer una lista de cosas que hacen ahora, es decir, en el presente (y que no hacían en el pasado) y, de la misma forma, las escribirán debajo del lugar donde pone “presente”. Para asegurar que el alumnado ha entendido la actividad, la docente pone un ejemplo. Antes de comenzar, les recuerda que deben levantar la mano para hablar, respetar los turnos de palabra, estar en silencio cuando hablan los compañeros o la profesora, prestar atención, etc.

Cuando la docente lo considere conveniente o cuando los alumnos se queden sin ideas, esta les puede plantear las siguientes cuestiones:

- ¿Qué usábamos antes para comer? ¿Qué usamos ahora?
- ¿Qué comíamos antes? ¿Qué comemos ahora?
- ¿Cómo comíamos antes? ¿Cómo comemos ahora?
- ¿Qué ropa usábamos de pequeños? ¿Qué llevamos ahora?
- ¿Cómo íbamos antes a los sitios? ¿Cómo vamos ahora?
- ¿Cómo andábamos antes? ¿Cómo andamos ahora?
- ¿Con qué jugábamos antes? ¿Con qué jugamos ahora?
- ¿Dónde dormíamos antes? ¿Dónde dormimos ahora?

- ¿Qué cosas podíamos hacer antes y ahora no? ¿Y qué cosas podemos hacer ahora y antes no podíamos?

La docente procura que todos los alumnos intervengan y digan, al menos, una cosa que hacían en el pasado y una cosa que hacen en el presente.

TEMPORALIZACIÓN

El recuerdo de lo visto en sesión anterior y la explicación de la actividad tienen una duración de 5 minutos y la realización de la actividad grupal dura entre 15 y 20 minutos.

SESIÓN 6. ¿Cómo seremos de mayores?

OBJETIVOS CURRICULARES

- Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.
- Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.
- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación funcional, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Realizar un dibujo de ellos mismos en el que aparezcan referencias claras que muestren que se refieren a ellos en un posible futuro.
- Expresar ideas, pensamientos y expectativas de futuro respecto a ellos mismos.
- Guardar el turno de palabra, levantar la mano para hablar y escuchar atentamente a los demás manteniendo silencio.
- Mostrar actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CONTENIDOS CURRICULARES

- Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás.
- Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.
- Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, reflexión sobre los mensajes de los otros, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, respondiendo con un tono adecuado.
- Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.
- Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas. Utilización adecuada, cuidado y respeto de los mismos.
- Interés y respeto por las elaboraciones plásticas propias y de los demás.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Presente/futuro.
- Antes/después.
- Cambio o transformación.
- Normas de interacción social: escuchar atentamente, guardar el turno de palabra, levantar la mano para hablar, etc.
- Actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos (musical, plástico, corporal) y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus

producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.

- Manejar nociones básicas espaciales (arriba, abajo; dentro, fuera; cerca, lejos...), temporales (antes, después, por la mañana, por la tarde...) y de medida (pesa más, es más largo, está más lleno, es menos ancho, es igual de alto...).

INDICADORES DE LOGRO

- Realiza el dibujo con referencias claras al futuro.
- Expresa ideas, pensamientos y expectativas de futuro.
- Levanta la mano para hablar.
- Respeta el turno de palabra de los compañeros y la maestra.
- Mantiene silencio y escucha atentamente a los demás.
- Respeta las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La maestra reúne al alumnado en la asamblea y les explica que tienen que imaginar que ya son muy mayores y realizar un dibujo de ellos mismos. Les pone ejemplos del tipo “puede ser que de mayores queráis viajar a muchos sitios o vivir en otro país”, “puede ser que de mayores queráis tener muchos hijos, o perros, o gatos...” o “puede ser que de mayores queráis trabajar en una profesión super chula”. La maestra les recuerda que deben escribir primero su nombre en la parte superior del dibujo.

Seguidamente, les manda a sus mesas de trabajo, donde encontrarán un folio tamaño A5, lápices para dibujar, gomas y sacapuntas. Cuando terminen el dibujo, van a enseñárselo a la docente y a contarle brevemente lo que han realizado. A continuación, pueden coger los lápices de colores y los rotuladores para colorearlo si quieren.

Los alumnos que terminen antes pueden ir a jugar con los materiales sobre el cuento mencionados anteriormente.

Una vez que todos los estudiantes terminen los dibujos, se reúnen de nuevo en la asamblea y, de uno en uno, muestran y explican sus dibujos al resto de sus compañeros. Si la docente encuentra algún dibujo que no parezca transmitir un mensaje de futuro, le hará preguntas concretas al alumno que lo ha dibujado para comprobar si ha realizado correctamente la actividad.

Posteriormente, la docente realizará un libro titulado “Cuando seamos mayores...” reuniendo los dibujos del alumnado y se lo mostrará en la última sesión.

TEMPORALIZACIÓN

La explicación de la actividad tiene una duración de 5 minutos, la realización del dibujo de unos 10-15 minutos y la exposición y explicación de los dibujos de unos 25-30 minutos.

SESIÓN 7. Creando caretas de abuelos

OBJETIVOS CURRICULARES

- Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.
- Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.
- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación funcional, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Mostrar en la careta elementos que hagan referencia al futuro.
- Expresar ideas, pensamientos y expectativas de futuro respecto a ellos mismos.
- Guardar el turno de palabra, levantar la mano para hablar y escuchar atentamente a los demás manteniendo silencio.
- Mostrar actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CONTENIDOS CURRICULARES

- Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás.
- Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte.

- Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.
- Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, reflexión sobre los mensajes de los otros, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, respondiendo con un tono adecuado.
- Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas. Utilización adecuada, cuidado y respeto de los mismos.
- Interés y respeto por las elaboraciones plásticas propias y de los demás.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Presente/futuro.
- Antes/después.
- Cambio o transformación.
- Normas de interacción social: escuchar atentamente, guardar el turno de palabra, levantar la mano para hablar, etc.
- Actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos (musical, plástico, corporal) y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.
- Manejar nociones básicas espaciales (arriba, abajo; dentro, fuera; cerca, lejos...), temporales (antes, después, por la mañana, por la tarde...) y de medida (pesa más, es más largo, está más lleno, es menos ancho, es igual de alto...).

INDICADORES DE LOGRO

- Muestra en la careta elementos que hagan referencia al futuro.
- Expresa ideas, pensamientos y expectativas de futuro.
- Levanta la mano para hablar.
- Respeta el turno de palabra de los compañeros y la maestra.
- Mantiene silencio y escucha atentamente a los demás.
- Respeta las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La maestra reúne a los alumnos en la asamblea y les explica que van a elaborar una careta de ellos mismos, pero imaginando el aspecto que tendrán cuando sean mayores, como sus abuelos y abuelas. Les dice que pueden pensar en ellos o en personas mayores conocidas para ayudarse. Además, les da una serie de ideas como: “normalmente, los abuelos y las abuelas tienen muchas arrugas en la cara de todo lo que han vivido” o “puede ser que cuando seáis abuelos tengáis el pelo del mismo color que ahora o puede ser que lo tengáis blanco, gris o que se os haya caído el pelo”.

Tras explicar todos los pasos que deben seguir los estudiantes y comprobar que comprenden lo que deben hacer, los manda a sus mesas de trabajo, donde encontrarán un folio tamaño A4 con una cabeza dibujada. Tienen que escribir su nombre en la parte trasera, y colorear y dibujar la cara y el pelo. Tras mostrar a la docente el resultado, esta les permite ir a coger un punzón y una almohadilla para quitar el papel de la zona de los ojos y de la boca. Tras ello, recortan la careta. Por último, muestran a la docente (que estará revisando el trabajo del alumnado constantemente) sus caretas para que esta les pegue con cinta adhesiva un fino palo de madera en el reverso y, de esta forma, tener lista la careta.

El alumnado que termine la actividad antes del tiempo previsto puede ir a jugar con los materiales sobre el cuento mencionados anteriormente.

Una vez que todos los alumnos tengan lista su careta, la docente los reúne en la asamblea y les pide que, de uno en uno, muestren su careta a sus compañeros y expliquen por qué han dibujado ese tipo de peinado o el color del mismo, por qué han dibujado o no arrugas y otros rasgos físicos característicos de las personas mayores, etc. La docente les

menciona cosas sobre la careta del tipo: “¡mirad cuántas arrugas va a tener Lucía cuando sea mayor!”, “Pablo se ha dibujado la cara sin ninguna arruga, ¿creéis que cuando sea mayor no va a tener arrugas?” o “¡mirad la careta de Estela! ¡cuando sea mayor va a tener el pelo blanco!”.

Para finalizar, la docente les muestra fotografías de ellos con aspecto de abuelos. Para ello, habrá utilizado la aplicación *FaceApp*, que muestra el aspecto que presentará una persona cuando llegué a la tercera edad. De esta forma, el alumnado seguirá interiorizando el término de *futuro lejano* a través de su propia persona.

TEMPORALIZACIÓN

La explicación de la actividad tiene una duración de 5 minutos, la realización de las caretas dura aproximadamente 10-15 minutos, la exposición de las caretas unos 20-25 minutos y la visualización de las fotografías traídas por la docente unos 10 minutos.

SESIÓN 8. Murales temporales y comprobación de hipótesis

OBJETIVOS CURRICULARES

- Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.
- Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.
- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación funcional, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Colocar las fotografías en la columna correcta en función de si las mismas hacen referencia al pasado, presente o futuro.
- Identificar hipótesis acertadas o erróneas de las realizadas en la primera sesión sobre el cuento.

- Guardar el turno de palabra, levantar la mano para hablar y escuchar atentamente a los demás manteniendo silencio.

CONTENIDOS CURRICULARES

- Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás.
- Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte.
- Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.
- Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, reflexión sobre los mensajes de los otros, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, respondiendo con un tono adecuado.
- Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas. Utilización adecuada, cuidado y respeto de los mismos.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Pasado/presente/futuro.
- Antes/después.
- Cambio o transformación.
- Normas de interacción social: escuchar atentamente, guardar el turno de palabra, levantar la mano para hablar, etc.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Manejar nociones básicas espaciales (arriba, abajo; dentro, fuera; cerca, lejos...), temporales (antes, después, por la mañana, por la tarde...) y de medida (pesa más, es más largo, está más lleno, es menos ancho, es igual de alto...).

- Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos (musical, plástico, corporal) y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.

INDICADORES DE LOGRO

- Coloca la fotografía del pasado en el apartado correcto.
- Coloca la fotografía del presente en el apartado correcto.
- Coloca la fotografía del futuro en el apartado correcto.
- Identifica hipótesis erróneas.
- Identifica hipótesis acertadas.
- Levanta la mano para hablar.
- Respeta el turno de palabra de los compañeros y la maestra.
- Mantiene silencio y escucha atentamente a los demás.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La docente reúne a los escolares en asamblea para explicarles la actividad que van a realizar. Lleva al aula un mural y fotografías suyas a modo de ejemplo para apoyar su explicación con las mismas. Explica al alumnado que tienen que colocar en un mural su fotografía de bebés, otra fotografía actual que la docente les repartirá más tarde y la fotografía de ellos mismos con aspecto de abuelos o abuelas. Debajo del apartado de “Pasado” tendrán que colocar la fotografía de cuando eran bebés, en el apartado de “Presente” la fotografía de cómo son ahora (fotografía suya que la docente habrá hecho de forma individual mientras realizan otro tipo de actividades) y en el apartado de “Futuro” la fotografía modificada con la aplicación *FaceApp* en la que aparecen ellos con aspecto de personas de la tercera edad. Al alumnado se le explica diciendo que donde pone “Pasado” tienen que colocar la fotografía que sea del pasado, donde pone “Presente” la imagen que sea del presente y donde ponga “Futuro” la fotografía que se refiera al mismo.

Tras la explicación, pide a los alumnos que vayan a sus mesas de trabajo, donde encontrarán una cartulina a tamaño A3 dividida en los apartados anteriormente mencionados. La docente habrá dejado previamente en las mesas sus fotografías de bebés y mientras estos las colocan, reparte las fotografías del presente y del futuro. Los alumnos tienen que pegar las imágenes en la cartulina con pegamento de barra, no sin antes escribir su nombre en la parte superior de la cartulina con lápiz y luego repasarlo con un rotulador. También colorean con rotuladores el interior de las palabras “pasado”, “presente” y “futuro”.

El alumnado que termine antes del tiempo previsto puede ir a jugar con los materiales sobre el cuento mencionados anteriormente. Mientras tanto, mediante la observación directa, irá evaluando si el alumnado se encuentra motivado ante el planteamiento de las tareas.

Una vez que todos los alumnos hayan terminado la actividad, la maestra los reúne de nuevo en la asamblea y les explica que van a comprobar si las hipótesis que hicieron en la segunda sesión son acertadas o erróneas con ayuda del diario en el que se apuntaron las mismas. De esta forma, va leyendo una a una las hipótesis de los alumnos y les pregunta de forma general si esas hipótesis han sido acertadas o erróneas.

Antes de finalizar, les muestra el libro elaborado con sus dibujos y que tiene por título “Cuando seamos mayores...”. Va mostrando los dibujos de cada alumno y haciendo un breve comentario sobre cada uno de ellos, de forma que todos los alumnos tengan protagonismo y puedan, entre todos, comentar e incluso iniciar debates sobre los mismos.

Por último, la maestra pide a los alumnos que, de uno en uno, se acerquen a ella y cojan el diploma que han obtenido por su participación, esfuerzo e interés en todas las actividades propuestas (ver Anexo VI).

TEMPORALIZACIÓN

La explicación de la actividad tiene una duración de 5 minutos, la realización del mural dura aproximadamente entre 5 y 10 minutos, la comprobación de la hipótesis igualmente unos 5-10 minutos y la visualización del libro elaborado por la docente y la entrega de diplomas unos 10-15 minutos.

2.3.5. Evaluación

El proceso de evaluación del alumnado consta de varios aspectos: qué evaluar, cómo evaluar y cuándo evaluar.

El qué evaluar hace referencia a los criterios de evaluación que hemos secuenciado en indicadores para hacerlos más fácilmente identificables y adecuarlos al nivel educativo, en este caso, para 5 años. Junto a la explicación de cada sesión aparecen los criterios e indicadores de cada actividad. En la tabla 12 podemos ver los criterios de evaluación del programa elaborado secuenciados en indicadores.

Tabla 12

Criterios de evaluación secuenciados en indicadores del programa de Educación Infantil “¡Cómo pasa el tiempo!”

Criterios de evaluación	Indicadores de logro
Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos (musical, plástico, corporal) y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.	•Elabora un dibujo de una escena del cuento. •Realiza el dibujo con referencias claras al futuro. •Muestra en la careta elementos que hagan referencia al futuro.
Manejar nociones básicas espaciales (arriba, abajo; dentro, fuera; cerca, lejos...), temporales (antes, después, por la mañana, por la tarde...) y de medida (pesa más, es más largo, está más lleno, es menos ancho, es igual de alto...).	•Ordena correctamente los personajes desde el que nació después hasta el que nació antes. •Identifica transformaciones y cambios en el aspecto físico y/o en la conducta en referencia al pasado. •Coloca la fotografía del pasado en el apartado correcto. •Coloca la fotografía del presente en el apartado correcto.

Criterios de evaluación	Indicadores de logro
	• Coloca la fotografía del futuro en el apartado correcto.
Utilizar la lengua oral con claridad y corrección, del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con las personas adultas, según las intenciones comunicativas.	• Menciona ideas vinculadas con el concepto de <i>pasado</i>. • Menciona ideas vinculadas con el concepto de <i>presente</i>. • Menciona ideas vinculadas con el concepto de <i>futuro</i>. • Menciona ideas vinculadas con el concepto de <i>antes</i>. • Menciona ideas vinculadas con el concepto de <i>después</i>. • Menciona ideas vinculadas con el concepto de <i>cambio</i> o <i>transformación</i>. • Expresa recuerdos referentes al pasado. • Expresa ideas y pensamientos relacionados con el pasado. • Expresa ideas y pensamientos relacionados con el presente. • Expresa ideas, pensamientos y expectativas de futuro. • Realiza hipótesis sobre el cuento.
Mostrar actitudes de colaboración y ayuda mutua en situaciones diversas, evitando adoptar posturas de sumisión o de dominio, especialmente entre iguales.	• Respeta las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas.
Mostrar una actitud de escucha atenta y respetuosa, haciendo uso de las convenciones	• Levanta la mano para hablar. • Respeta el turno de palabra de los compañeros y la maestra.

Criterios de evaluación	Indicadores de logro
sociales (guardar turno de palabra, escuchar, mantener el tema...) y aceptando las diferencias.	• Mantiene silencio y escucha a los demás.
Escuchar y comprender mensajes orales diversos (relatos, producciones literarias, descripciones, explicaciones, informaciones...) que les permitan participar de forma activa en la vida del aula.	• Presta atención durante la narración del cuento. • Recuerda los personajes del cuento. • Identifica hipótesis erróneas. • Identifica hipótesis acertadas.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse, algunos indicadores se pueden vincular con más de un criterio. Sin embargo, en la tabla se ha vinculado cada indicador con el criterio con el que guarda una relación más estrecha.

El cómo evaluar hace referencia a las técnicas e instrumentos de evaluación. En este programa se utilizan dos técnicas fundamentales de evaluación en Educación Infantil. Por un lado, la observación directa y sistemática, que es una técnica cualitativa que puede llevar aparejado cierto componente de subjetividad. Por ello, se planifica, organiza y registra, de forma que sea sistemática y lo más completa posible. Por otro lado, encontramos las producciones del alumnado, que son una variante indirecta de la observación. Así, en lugar de observar a los alumnos durante el desarrollo de la actividad observamos el resultado de la misma. Esta técnica la prescribe la Orden de 22 de septiembre de 2008.

En cuanto a los instrumentos, se han elaborado listas de cotejo, listas de control y escalas de observación cualitativas tanto individuales como grupales para evaluar las actividades y tareas de las diferentes sesiones que conforman el programa. Se pueden ver en las tablas 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25.

Tabla 13

Instrumento 1. Lista de cotejo de la sesión 1 – ideas previas

Evaluación sesión 1: conocimiento de ideas previas												
Nombre de los alumnos	Indicadores de logro											
	Menciona ideas vinculadas con el concepto de...											
	Pasado		Presente		Futuro		Antes		Después		Cambio	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Alumno 1												
Alumno 2												
Alumno 3												
...												

Nota¹: La docente escribe una X en el apartado que corresponda para indicar si se han conseguido o no los indicadores de logro en cuestión. Coloca – para indicar que no se ha podido comprobar un ítem en cuestión. En el apartado de “Observaciones” la docente añade los aspectos que considere necesarios.

Nota²: Fuente: elaboración propia.

Tabla 14

Instrumento 2. Tabla de recogida de las ideas previas del alumnado

Recogida de ideas previas del alumnado del aula X sobre los conceptos temporales			
Nombres de los alumnos	Respuestas y/o ideas mencionadas	Conclusiones	Observaciones
Alumno 1			
Alumno 2			
Alumno 3			
...			

Nota¹: La docente escribe las respuestas e ideas de cada alumno en el apartado correspondiente. En el apartado de “Conclusiones” se mencionan los contenidos temporales que se cree que sabe el alumno en base a sus respuestas. En el apartado de “Observaciones” la docente realiza las anotaciones que considere pertinentes.

Nota²: Fuente: elaboración propia.

Tabla 15

Instrumento 3. Escala de observación cualitativa de todas las sesiones

Evaluación de todas las sesiones: cumplimiento de las normas básicas de comunicación					
Nombres de los alumnos	Indicadores de logro				Observaciones
	Levanta la mano para hablar	Respetar el turno de palabra de los demás	Mantiene silencio y escucha atentamente a sus compañeros	Respetar las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas	
Alumno 1					
Alumno 2					
Alumno 3					
...					

Nota¹: La docente escribe un número del 1 al 5 en función del nivel de consecución del indicador en cuestión. Coloca – para indicar que no se ha podido comprobar un ítem en cuestión. En el apartado de “Observaciones” la docente realiza las anotaciones que considere pertinentes sobre cada uno de los indicadores escritos.

Nota². Escala: 1-nunca, 2-ocasionalmente, 3-a veces, 4-normalmente, 5-siempre.

Nota³. Fuente: elaboración propia.

Tabla 16

Instrumento 4. Lista de control de la sesión 2

Evaluación sesión 2: formulación de hipótesis			
Nombres de los alumnos	Indicadores de logro		
	Formula hipótesis del cuento		En caso afirmativo, especificar
	Sí	No	
Alumno 1			
Alumno 2			
Alumno 3			
...			

Nota¹: La docente escribe una X en el apartado que corresponda para indicar si se han conseguido o no los indicadores de logro en cuestión. Coloca – para indicar que no se ha podido comprobar un ítem en cuestión. En el apartado de “En caso afirmativo, especificar” incluyen las explicaciones del alumnado.

Nota²: Fuente: elaboración propia.

Tabla 17

Instrumento 5. Lista de control de la sesión 2

Evaluación sesión 2: dibujo de una escena del cuento			
Nombres de los alumnos	Indicadores de logro		
	Realiza un dibujo sobre una escena del cuento		En caso afirmativo, especificar
	Sí	No	
Alumno 1			
Alumno 2			
Alumno 3			
...			

Nota¹: La docente escribe una X en el apartado que corresponda para indicar si se han conseguido o no los indicadores de logro en cuestión. Coloca – para indicar que no se ha podido comprobar un ítem en cuestión. En el apartado de “En caso afirmativo, especificar” incluyen las explicaciones del alumnado.

Nota²: Fuente: elaboración propia.

Tabla 18

Instrumento 6. Lista de control de la sesión 3

Evaluación grupal sesión 3: recuerdo de los personajes del cuento			
Nombre de los personajes	Indicadores de logro		Observaciones
	Recuerda los personajes del cuento		
	Sí	No	
Bruno			
Ramona			
Papá			
Mamá			

Abuela			
Abuelo			
Personajes secundarios			
Gata			
Peces			
Pájaros			

Nota¹: La docente escribe una X en el apartado que corresponda para indicar si se ha conseguido o no el indicador de logro de forma grupal. En el apartado de “Observaciones” la docente añade los aspectos que considere necesarios.

Nota²: Fuente: elaboración propia.

Tabla 19

Instrumento 7. Escala de observación cualitativa de la sesión 3

Evaluación sesión 3: ordenación de los personajes					
Nombres de los alumnos	Indicadores de logro				Observaciones
	Ordena correctamente los personajes desde el que nació después hasta el que nació antes				
	Todos	Dos	Uno	Ninguno	
Alumno 1					
Alumno 2					
Alumno 3					
...					

Nota¹: La docente escribe una X en el apartado que corresponda para indicar en qué medida el alumnado ha ordenado correctamente los personajes. En el apartado de “Observaciones” la docente añade los aspectos que considere necesarios.

Nota²: Fuente: elaboración propia.

Tabla 20

Instrumento 8. Lista de control de la sesión 4

Evaluación sesión 4: expresión de recuerdos y cambios en referencia al pasado							
Nombre de los alumnos	Indicadores de logro						Observaciones
	Expresa recuerdos referentes al pasado			Identifica transformaciones o cambios en el aspecto físico y/o en la conducta en referencia al pasado			
	Sí	No	Frecuencia	Sí	No	Frecuencia	
Alumno 1							
Alumno 2							
Alumno 3							
...							

Nota¹: La docente escribe una X en el apartado que corresponda para indicar si se han conseguido o no los indicadores de logro correspondientes. Coloca – para indicar que no se ha podido comprobar un ítem en cuestión. En el apartado de “Frecuencia” incluye el número de veces que el alumno ha cumplido el indicador de logro. En el apartado de “Observaciones” la docente añade los aspectos que considere necesarios.

Nota²: Fuente: elaboración propia.

Tabla 21

Instrumento 9. Lista de control de la sesión 5

Evaluación sesión 5: expresión de ideas referidas al pasado y al presente							
Nombre de los alumnos	Indicadores de logro						Observaciones
	Expresa ideas y pensamientos relacionados con el pasado			Expresa ideas y pensamientos relacionados con el presente			
	Sí	No	Frecuencia	Sí	No	Frecuencia	
Alumno 1							
Alumno 2							
Alumno 3							
...							

Nota¹: La docente escribe una X en el apartado que corresponda para indicar si se han conseguido o no los indicadores de logro correspondientes. En el apartado de “Frecuencia” incluye el número de veces que el alumno ha intervenido. En el apartado de “Observaciones” la docente añade los aspectos que considere necesarios.

Nota²: Fuente: elaboración propia.

Tabla 22

Instrumento 10. Lista de control de la sesión 6

Evaluación sesión 6: ¿cómo seremos de mayores?					
Nombre de los alumnos	Indicadores de logro				En caso afirmativo, especificar
	Realiza el dibujo con referencias claras al futuro		Expresa ideas, pensamientos y expectativas de futuro		
	Sí	No	Sí	No	
Alumno 1					
Alumno 2					
...					

Nota¹: La docente escribe una X en el apartado que corresponda para indicar si se han conseguido o no los indicadores de logro correspondientes. En el apartado de “En caso afirmativo, especificar” incluye las frases y referencias que justifiquen la consecución del objetivo.

Nota²: Fuente: elaboración propia.

Tabla 23

Instrumento 11. Lista de control de la sesión 7

Evaluación sesión 7: creando caretas de abuelos					
Nombre de los alumnos	Indicadores de logro				En caso afirmativo, especificar
	Muestra en la careta elementos que hagan referencia al futuro		Expresa ideas, pensamientos y expectativas de futuro		
	Sí	No	Sí	No	
Alumno 1					
Alumno 2					

Alumno 3					
...					

Nota¹: La docente escribe una X en el apartado que corresponda para indicar si se han conseguido o no los indicadores de logro correspondientes. En el apartado de “En caso afirmativo, especificar” incluye las frases y referencias que justifiquen la consecución del objetivo.

Nota²: Fuente: elaboración propia.

Tabla 24

Instrumento 12. Lista de control de la sesión 8

Evaluación sesión 8: murales temporales						
Nombre de los alumnos	Indicadores de logro					
	Coloca la fotografía del pasado en el apartado correcto		Coloca la fotografía del presente en el apartado correcto		Coloca las fotografías del futuro en el apartado correcto	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Alumno 1						
Alumno 2						
...						

Nota¹: La docente escribe una X en el apartado que corresponda para indicar si se han conseguido o no los indicadores de logro correspondientes.

Nota²: Fuente: elaboración propia.

Tabla 25

Instrumento 13. Escala de observación cualitativa grupal de la sesión 8

Evaluación grupal sesión 8: comprobación de hipótesis				
	Indicadores de logro			
	Identifica hipótesis acertadas	Identifica hipótesis erróneas	Observaciones	
Todos				
La mayoría				
Bastantes				

La mitad			
Pocos			
Muy pocos			
Ninguno			

Nota¹: La docente escribe una X en el apartado que corresponda para indicar el número aproximado de alumnos que han identificado las hipótesis acertadas y las erróneas. En el apartado de “Observaciones” la docente realiza las anotaciones que considere pertinentes.

Nota²: Fuente: elaboración propia.

Por último, el cuándo evaluar se refiere a los procedimientos. En este programa se realiza una evaluación inicial, otra procesual y otra final.

La evaluación inicial se realiza al comienzo del programa para identificar los conocimientos previos del alumnado. Se usa para ello la observación directa y sistemática.

La evaluación procesual tiene carácter formativo, para orientar y reorientar el proceso de aprendizaje. Se lleva a cabo durante el desarrollo del programa, observando el progreso de los aprendizajes a través de las respuestas del alumnado a las diferentes tareas propuestas mediante la observación sistemática y el análisis de los productos elaborados.

La evaluación final se realiza a través del mural final, aunque toma también datos de la evaluación continua.

2.3.6. Atención de la diversidad

Según lo establecido en el Decreto 254/2008 que establece el currículo de la Educación Infantil, “atender a la diversidad supone ofrecer una respuesta adecuada a las diferentes motivaciones, necesidades, intereses y estilo cognitivo de cada niño o niña” (2008, p. 24964). Por otra parte, los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, ya sean transitorias o permanentes, o necesidades específicas de apoyo educativo originadas por tener dificultades de aprendizaje, superdotación o desventaja sociocultural o familiar, “necesitan una respuesta apropiada de carácter preventivo y compensador” (Decreto 254/2008, 2008, p. 24964).

Para los alumnos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo se plantean las adaptaciones y medidas ordinarias y específicas necesarias para asegurar una correcta comprensión, realización y participación activa en las actividades con equidad y en igualdad de condiciones. Recordamos que en las aulas de Educación Infantil encontramos a dos alumnos con el síndrome de Asperger y a un alumno con TEA y que ha desarrollado además un Trastorno Negativista Desafiante.

Durante el transcurso de las actividades del programa, y a partir de la primera sesión, la docente ajustará, si lo considera conveniente, el nivel de los objetivos y los criterios de evaluación en función del nivel de estos alumnos para asegurar una evaluación justa y adaptada a las características y necesidades de estos estudiantes. Igualmente, se modificará la temporalización para estos alumnos si se considera necesario.

Sin embargo, se plantean desde el comienzo una serie de medidas ordinarias para favorecer el aprendizaje de estos alumnos:

- Tanto en la mesa de trabajo como en la asamblea se sitúan junto a alumnos tranquilos y callados, pero que participen activamente.
- En asamblea se sitúan cerca de la docente y frente a ella.
- Se intenta que en las actividades de carácter más individual y con una mayor dificultad se pueda contar con el apoyo de la PT o de la maestra de apoyo ordinario dentro del aula.
- Se intenta que en las actividades de asamblea y/o debate entre al aula la especialista en AL.
- Se fomenta su intervención en las actividades grupales animándolos constantemente a hablar y participar. Se les da el tiempo que necesiten para responder a preguntas o requerimientos, evitando que otros alumnos respondan por ellos.
- Se realiza un breve esquema de lo que van a tener que hacer los alumnos en las sesiones. Igualmente, se les explica con detenimiento y en profundidad de forma individual si fuera necesario.
- Se les facilita, si así lo necesitaran, un sistema de pictogramas para explicarles lo que deben realizar.

Además, se tienen en cuenta una serie de orientaciones o medidas específicas para el trabajo concreto con los diferentes alumnos en función del trastorno que presentan.

Así, para los alumnos con Síndrome de Asperger utilizaremos apoyos visuales atractivos con frecuencia y anticiparemos las tareas para disminuir las sorpresas debido a los cambios. En la organización y explicación de órdenes resumiremos los puntos principales con antelación, repitiendo y dividiendo la información en secciones. También, marcaremos el inicio y la finalización de las tareas. Ajustaremos además la evaluación a sus posibilidades, enfatizando sus logros y habilidades. Igualmente, se presta atención a los indicadores emocionales para prevenir posibles alteraciones en su estado de ánimo. Ajustaremos el contacto visual, no insistiendo demasiado: si el alumno no quiere mantener el contacto visual lo respetaremos pero motivándole al mismo tiempo a aprender formas aceptables socialmente. Así mismo, crearemos una zona de trabajo libre de distracciones e identificaremos los ruidos que puedan molestar al alumno y los intentaremos minimizar (por ejemplo, poniendo gomas en las patas de las sillas).

Para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista utilizaremos estrategias diferentes para la presentación de nuevos conceptos. La docente planifica con anticipación la jornada escolar de cada día utilizando agendas pictográficas para permitir que el alumno se anticipe a lo que va a realizar y pueda hacerlo sin estrés ni ansiedad. También, se planifica la disposición del espacio y los materiales, evitando cambios constantes y la exposición de los estudiantes a múltiples estímulos. Igualmente, se establecen rutinas estables y funcionales, con uso frecuente de ayudas visuales mientras se pone en práctica el programa. Igualmente, se utiliza un enfoque de enseñanza directiva y tutorizado para brindar a los alumnos un ambiente de aprendizaje estimulante. Para fomentar sus habilidades sociales facilitamos la interacción social con sus iguales y con las personas adultas creando situaciones donde se produce la enseñanza explícita de las conductas básicas (respeto de turnos, escucha atenta de las opiniones de los demás, seguimiento de reglas y resolución de conflictos, etc.).

Igualmente, para este alumno que, además, presenta un Trastorno Negativista Desafiante, se utilizan refuerzos positivos, asignándole una labor exclusiva, de forma que aumente su autoestima y responda positivamente. Esta, dependiendo de la sesión, puede ser la de repartir fichas, subir o bajar persianas si molesta el sol a los compañeros y encender o apagar la luz para ver algo en la pizarra digital, entre otras. Se alaban a la clase los comportamientos y actitudes cuya repetición sea deseada.

No dejaremos que un comportamiento interrumpa la lección y seremos firmes y consistentes en el cumplimiento de las normas (evitando siempre las amenazas) y en la aplicación de las medidas disciplinarias, asegurándonos que ha entendido las consecuencias de su comportamiento.

Además, se plantean actividades de refuerzo para estos alumnos y para otros que, aun sin presentar necesidades específicas de apoyo educativo, puedan requerirlas:

- Ordenar temporalmente imágenes del cuento en secuencia de pasado, presente y futuro.
- Realizar juegos de rol en los que tengan que representar pequeñas escenas del pasado o el futuro, identificando los aspectos que cambian respecto al presente.
- Jugar a “Simón dice” utilizando órdenes que incluyan conceptos temporales como “antes de sentarte, salta tres veces” o “después de saltar, da un giro”.
- Elaborar en la pizarra o en una hoja una línea cronológica con dibujos con los eventos principales del cuento.
- Dibujarse a sí mismos y a otras personas cercanas en el pasado, identificando cambios morfológicos evidentes en estas personas.
- Realizar dibujos de los personajes del cuento y escribir sus nombres.

Igualmente, se plantean actividades de ampliación para aquellos alumnos que muestren una alta motivación:

- Elaborar el libro interactivo de *Ramona la Mona* con el programa *Mystorybook* (gratuito).
- Introducir en la aplicación *FaceApp* fotografías de familiares y amigos y ver el aspecto que tendrán en un futuro cercano o lejano, identificando los cambios y los aspectos que permanecen.
- Elaborar una línea del tiempo con dibujos identificando diferentes eventos realizados en el pasado, que se realizan en el presente y que se llevarán a cabo en el futuro.
- Investigar cómo era la vida de sus abuelos o abuelas en el pasado y realizar una breve presentación al resto del alumnado.
- Elaborar un diario de clase sobre el proceso de crecimiento de una planta mediante dibujos y palabras sencillas.

A continuación expondremos las medidas específicas que se tomarían con alumnado con altas capacidades, alumnado con desconocimiento del idioma o con Síndrome de Down por la razonable posibilidad de encontrar alumnado de este tipo en las aulas educativas actuales. La razón de incorporar medidas para posibles alumnos radica en la pretensión de que todo docente pueda utilizar este programa de intervención, sean cuales sean las características de sus alumnos.

Para el alumnado con Altas Capacidades haremos el contenido del programa más complejo, con mayor nivel de abstracción, con un ritmo más rápido y menos repetitivo, más centrado en las ideas que en los hechos y con materiales más avanzados. Potenciaremos el trabajo autónomo, las habilidades para aprender a pensar y la experimentación. Eliminaremos para ellos aquellos contenidos que ya dominan, estimulándolos, sin forzarlos ni agobiarlos. Les dejaremos pensar por su cuenta e introduciremos actividades opcionales como las de ampliación (mencionadas anteriormente). Les ofreceremos propuestas de trabajo en las que deban vincular el programa con otras áreas o asignaturas, potenciando el desarrollo de las habilidades metacognitivas.

Para el alumnado con desconocimiento del idioma, hablaremos vocalizando despacio frente a ellos y repitiendo las veces que sea necesario. Evitaremos la sobrecorrección, ya que puede dar lugar a ansiedad y frustración y no nos anticiparemos a lo que quieran decir. Cuando pidan las cosas a través de gestos o con frases que no entendemos, les daremos tiempo para expresarse mejor. Escribiremos en la pizarra con letras claras las palabras menos frecuentes, difíciles de escribir o que tengan una ortografía arbitraria. Se facilitará la comprensión de los mensajes ilustrándolos con dibujos o fotografías y se les harán preguntas cerradas que permitan una respuesta sencilla. También se puede buscar un alumno tutor que le ayude en clase.

Por último, para el alumnado con Síndrome de Down, presentaremos las tareas acordes a su nivel de desarrollo para que puedan resolverlas fácilmente. Se acortará la duración de las sesiones de trabajo si se necesitase. Se empleará un amplio abanico de recursos y anticiparemos el final de la clase, procurando cerrar todas las actividades iniciadas y dejando para el final actividades más lúdicas. El docente se desplazará por el aula para favorecer la atención, obligando a los alumnos a mantenerse activados.

Además, se tendrán previstos momentos de descanso y se les dará tiempo para expresarse cuando intenten comunicar algo. Se introducirán normas claras de convivencia y se exigirá su cumplimiento. Los ayudaremos, pero no en exceso y les encargaremos pequeñas responsabilidades dentro del aula como las mencionadas anteriormente.

2.4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA

“¿CÓMO PASA EL TIEMPO!”

2.4.1. Objetivos, contenidos, competencias, criterios y estándares de evaluación

Este programa de intervención, al igual que el anterior destinado al alumnado de Educación Infantil, se compone de un conjunto de actividades que utilizan como recurso principal el cuento *Ramona la mona* de Aitana Carrasco (2006). Está dirigido al alumnado del segundo curso de Educación Primaria. Puede ser implementado en las aulas cuando se estén abordando temas relacionados con la familia, el transcurso del tiempo o proyectos asociados a libros.

Este programa pretende alcanzar la consecución de los objetivos establecidos en el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, definidos en el Real Decreto 129/2014, de 28 de febrero. Así, de los objetivos establecidos para la etapa, el presente programa se centra en los siguientes:

- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

Debemos tener en cuenta que, aunque este programa está destinado al alumnado del segundo curso de Educación Primaria, los objetivos no están establecidos por cursos ni por asignaturas, sino para toda la etapa de Educación Primaria de forma general.

Basándonos en dichos objetivos del currículo, hemos elaborado unos objetivos generales para el programa que pretendemos alcanzar mediante la realización de las actividades propuestas. Estos objetivos son:

- Aproximar al alumnado al conocimiento de conceptos temporales relacionados con el paso del tiempo, como son *antes/después*, *pasado/presente/futuro* y *cambio/continuidad* mediante el ciclo humano de vida: bebé-niño-adulto-anciano.
- Utilizar el lenguaje oral para relatar hechos, vivencias y recuerdos respetando las normas básicas que rigen los intercambios de comunicación oral: guardar el turno de palabra, levantar la mano para hablar, escuchar atentamente, mantener silencio, etc.
- Realizar actividades en grupo mostrando actitudes de participación responsable, respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas.

En referencia a los contenidos, este programa aborda contenidos de la asignatura de *Ciencias Sociales* dentro del currículo mencionado anteriormente. Así, dentro de los contenidos específicos para el segundo curso de Educación Primaria, en el *Bloque 4: Las huellas del tiempo* abordaremos el contenido:

- Uso y medida del tiempo. Nociones básicas: antes, ahora, después, pasado, presente, futuro.

Y dentro del *Bloque 1: Contenidos comunes* abordamos el contenido:

- Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo.

A partir de estos contenidos, hemos propuesto los siguientes contenidos para el programa de intervención:

- Aproximación a conceptos temporales: *antes/después*, *pasado/presente/futuro*, *cambio/continuidad* a través del ciclo humano de vida: bebé-niño-adulto-anciano.
- Utilización y valoración progresiva del lenguaje oral para relatar hechos, vivencias, ideas y sentimientos, respetando las normas básicas que rigen los intercambios comunicativos orales: guardar el turno de palabra, escuchar atentamente, mantener silencio, etc.

- Realización de trabajos en grupo mostrando actitudes de participación responsable, respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas.

Como vemos, los contenidos temporales que vamos a abordar en este programa son pasado/presente/futuro, cambio/continuidad y antes/después.

Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que se evaluarán con el presente programa de intervención pertenecen a los bloques de contenido 1 y 4 (ver Tabla 26).

Tabla 26

Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Bloque 1: Contenidos comunes		
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje evaluable
Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo.	2. Realizar trabajos en grupo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable, aceptando las diferencias con respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas.	2.2. Participa en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable.
Bloque 4: Las huellas del tiempo		
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje evaluable
Uso y medida del tiempo. Nociones básicas: antes, ahora, después, pasado, presente, futuro.	1. Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad para ordenar temporalmente algunos hechos relevantes.	1.1. Utiliza nociones básicas temporales (pasado, presente, futuro, antes, después, ahora) para ordenar acontecimientos familiares o locales.

Nota. Fuente: elaboración propia

Los estándares mencionados son aquellos que se evalúan al finalizar el programa de intervención.

En referencias a las competencias específicas establecidas en el Decreto 198/2014, casi todas ellas se abordan en el programa de intervención. En la tabla 27 aparecen las

seis de las siete competencias junto a una breve explicación de cómo se abordan en este programa.

Tabla 27

Competencias que se trabajan en el programa de intervención de Educación Primaria “¡Cómo pasa el tiempo!”

Competencia	Justificación
a) Comunicación lingüística	Esta competencia se trabaja a través de la expresión del alumnado de sus opiniones, recuerdos y pensamientos durante las actividades grupales de elaboración de listados y la descripción de fotografías y sus producciones.
b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	La competencia matemática se aborda mediante la elaboración de la secuencia temporal para ordenar cronológicamente las fotografías del mural final y la ficha del tren.
c) Competencia digital	Se realiza una aproximación a la competencia digital del alumnado mediante el uso de recursos tecnológicos como la pizarra digital y aplicaciones como <i>FaceApp</i> .
d) Aprender a aprender	La competencia de aprender a aprender se trabaja mediante el planteamiento de preguntas que lleva a los alumnos a reflexionar por sí mismos y a aprender de forma significativa. Por ejemplo, al indicarles que cuenten en qué han cambiado fijándose en una foto suya de bebés.
e) Competencias sociales y cívicas	Estas competencias se abordan a través del trabajo de conceptos temporales, propio de las ciencias sociales, mediante experiencias propias del alumnado en actividades grupales que implican el desarrollo de la capacidad de interactuar con los demás de forma adecuada.
g) Conciencia y expresiones culturales	Sin duda, la competencia de conciencia y expresiones culturales se trabaja mediante el fomento del interés por la cultura, concretamente, por la literatura, a través del cuento <i>Ramona la Mona</i> .

Nota. Fuente: elaboración propia.

2.4.2. Principios y orientaciones metodológicas

Para iniciar esta sección comenzaremos abordando los fundamentos metodológicos incluidos en el currículo de Educación Primaria según lo establecido en el Decreto 198/2014. En el artículo 13 de esta normativa se incorporan unas orientaciones metodológicas generales que han sido la base para el planteamiento de las estrategias metodológicas concretas que se incluyen en este programa.

Una de ellas es el diseño de “actividades de aprendizaje integradas que permiten a los alumnos avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo” (Decreto 198/2014, 2014, p. 33061). En el apartado anterior, en la tabla 27, podemos ver las competencias que se trabajan con este programa (seis de siete) junto a una breve justificación de cómo se abordan.

Igualmente, se han diseñado actividades que implican el uso de la expresión oral mediante debates y presentaciones grupales, por lo que se favorece el trabajo cooperativo y en equipo, aunque también el trabajo individual mediante las tareas individuales (Decreto 198/2014, 2014). Además, las actividades planteadas fomentan la reflexión y suponen un reto intelectual para los alumnos (Decreto 198/2014, 2014).

Además de los principios y orientaciones metodológicas previstos en el artículo 12 del presente decreto, la acción docente en el área de *Ciencias Sociales* tendrá especial consideración por una serie de recomendaciones que aparecen de la misma forma en el Decreto 209/2022, que regirá la Educación Primaria en los próximos años.

Uno de ellos es “partir del vocabulario y de los conocimientos previos del alumno, buscando como objetivo la adquisición del uso de vocabulario propio de las ciencias sociales”, que es uno de los objetivos principales de este programa (Decreto 198/2014, 2014, p. 33107).

Otro principio fundamental es el de “relacionar las actividades de aprendizaje con la vida del alumnado” lo cual hacemos en este programa a través del trabajo de los conceptos temporales mediante el propio niño (Decreto 198/2014, 2014, p. 33107).

Del mismo modo, indica como esencial “fomentar el esfuerzo como elemento esencial del proceso de aprendizaje (...), así como actitudes de (...) curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje” (Decreto 198/2014, 2014, p. 33107). Siguiendo este principio, mediante las diferentes actividades del programa se pretende despertar el interés y curiosidad del alumnado por el aprendizaje de los conceptos temporales.

Algunas de estas actividades incluyen la realización de trabajos individuales que suponen “la elaboración de un producto significativo a raíz de la búsqueda, selección y organización de información de carácter social”, destacando el mural final (Decreto 198/2014, 2014, p. 33108). Además, el uso de técnicas plásticas en la realización de estas actividades permite “consolidar los aprendizajes propios del área” (Decreto 198/2014, 2014, pp. 33108).

Por otra parte, el Decreto 209/2022, como hemos comentado anteriormente, incluye la asignatura de *Valores Cívicos y Éticos*, que igualmente incorpora una serie de orientaciones para su enseñanza y aprendizaje.

Durante la puesta en práctica de este programa se ha pretendido crear “una atmosfera adecuada para el crecimiento personal del alumnado” y “un clima de seguridad donde el alumnado se sienta cómodo, tanto con los compañeros, como con el profesorado” (Decreto 209/2022, 2022, pp. 39968-39969).

Como hemos señalado previamente, se plantean tanto tareas individuales como actividades grupales (dinámicas de grupo, elaboración de listados grupales, *brainstorming*, etc.). Por tanto, se trabaja también “el uso del lenguaje para regular la conducta y relacionarse con los demás” abordando el aprendizaje de “estrategias que mejoren la escucha activa, la empatía, el respeto y la tolerancia, contribuyendo de este modo a la mejora de la convivencia (Decreto 209/2022, 2022, p. 39969).

Basándonos en los principios y enfoques metodológicos mencionados, creamos un conjunto de estrategias metodológicas que aplicaremos durante la implementación de este programa. Las estrategias relacionadas con la disposición espacio-temporal, los agrupamientos y los recursos que se utilizan se tratan en el siguiente apartado.

Una de las estrategias propuestas consiste en combinar actividades en grupo con otras de naturaleza más individual, incluyendo aquellas en las que los estudiantes crean un producto y posteriormente presentan conjuntamente los trabajos realizados. En el apartado 2.4.3. *Recursos, agrupamientos y organización espacio-temporal* se describen las ventajas de utilizar la combinación de agrupamientos individuales y grupales.

La mayor parte de las tareas individuales se llevan a cabo en mesa para mantener la continuidad con la dinámica de trabajo basada en fichas que utilizan las maestras-tutoras. De este modo, conservamos esa parte de la metodología de trabajo con la que los

alumnos ya están familiarizados con el fin de evitar una transición abrupta hacia un enfoque totalmente distinto que podría resultarles desconcertante.

Dado que las tareas grupales se utilizan de manera frecuente en la mayoría de las actividades, se ha incorporado como criterio e indicador de evaluación que los estudiantes muestren una actitud adecuada, respetuosa y de escucha activa hacia sus compañeros mientras participan activamente en la tarea asignada.

2.4.3. Recursos, agrupamientos y organización espacio-temporal

La clave para implementar un enfoque educativo flexible, diverso y adaptable a las necesidades de todos los estudiantes radica en la organización del espacio y el tiempo, la manera en que se agrupan los alumnos y los recursos que se utilizan.

Comenzaremos abordando los recursos necesarios para la puesta en práctica del programa. Los recursos pueden ser tanto de tipo material como humano. Los materiales hacen referencia a aquellos recursos comunes en todas las aulas de Educación Primaria, como mesas y sillas de trabajo, material de escritura, pintura y recorte (lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores, ceras, tijeras, pegamento), etc.

El recurso didáctico necesario para la implementación de este programa es el cuento *Ramona La Mona* de Aitana Carrasco publicado en 2006 por la editorial Fondo de Cultura Económica USA con ISBN 978-968-16-8027-5.

En cuanto a los recursos tecnológicos, es esencial disponer de un ordenador con proyector y, en caso de que no sea posible utilizar una pizarra digital, se puede utilizar una pizarra tradicional. También se requiere la aplicación móvil *FaceApp* para llevar a cabo las modificaciones de las fotografías utilizadas en las sesiones 6, 7 y 8.

Al igual que en el programa de Educación Infantil, los materiales de elaboración propia se han creado usando imágenes libres de derechos de autor, como las de los bancos de imágenes *Flatikon* y *Freepick*.

El único recurso humano esencial es la maestra-tutora. Sin embargo, contar con la presencia de la docente de apoyo durante la implementación del programa sería de gran utilidad para atender a aquellos alumnos que puedan enfrentar mayores dificultades al realizar las tareas.

La importancia de los agrupamientos en esta etapa educativa se justifica porque permiten adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades y características individuales del alumnado, promoviendo así un aprendizaje más efectivo y significativo. Los agrupamientos empleados en este programa son de dos tipos: individual y en gran grupo. La combinación de estos agrupamientos proporciona grandes beneficios, como la diversidad de enfoques, la atención personalizada, la colaboración y el trabajo en equipo, y la estimulación cognitiva, entre otros aspectos. Las actividades individuales nos brindan la oportunidad de evaluar de forma personalizada y minuciosa el nivel de logro de los objetivos de cada estudiante, además de identificar las posibles dificultades que puedan enfrentar, permitiendo así respetar los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, las actividades en grupo les ofrecen la oportunidad de interactuar con sus compañeros y el docente, desarrollando habilidades sociales y participando activamente en su propio proceso de aprendizaje, lo que contribuirá a construir un aprendizaje significativo.

El espacio que se utiliza en la puesta en práctica del programa es el aula de referencia del alumnado. Debido a las medidas implementadas durante la pandemia mundial provocada por el COVID-19, los alumnos únicamente se ubicaron en sus mesas de trabajo individuales. Las mesas, con motivo de estas medidas, no están pegadas a ninguna otra mesa como solían estar antes de la pandemia; se agrupan por filas y columnas de forma individual. Las actividades grupales, al contrario de lo que ocurre con los alumnos de Educación Infantil, se realizan con los alumnos y alumnas sentados en sus sitios correspondientes.

Por último, hablaremos sobre la temporalización. La puesta en práctica de este programa estaba concertada para principios del año 2020, pero debido a la pandemia causada por el COVID-19 tuvo que posponerse hasta que la situación en los colegios permitió la entrada de personal ajeno al mismo. Finalmente, se realizó durante abril de 2021.

La tabla 28 muestra la temporalización de las distintas sesiones que conforman el programa, incluyendo información sobre la sesión específica, la fase a la que pertenece, la fecha y hora de su puesta en práctica y la duración de cada una.

Tabla 28

Temporalización de las sesiones del programa de Educación Primaria

FASE	SESIÓN	FECHA Y HORA	DURACIÓN
Fase 1. Actividades previas a la narración del cuento	Sesión 1. Motivación y conocimiento de ideas previas sobre conceptos temporales	12-4-2021 12:00–12:25	20-25 minutos
Fase 2. Narración del cuento	Sesión 2. Hipótesis sobre el cuento y narración del mismo	13-4-2021 13:00–13:40	35-40 minutos
Fase 3. Actividades posteriores a la narración del cuento	Sesión 3. ¡La familia de Bruno se va de viaje!	14-4-2021 12:00-12:35	20-25 minutos
	Sesión 4. ¿Cómo éramos de pequeños? Traemos fotos nuestras de bebés	15-4-2021 13:00-13:50	45-50 minutos
	Sesión 5. ¿Qué hacíamos antes y qué hacemos ahora?	19-4-2021 12:00-12:25	30-35 minutos
	Sesión 6. ¿Cómo seremos de mayores?	20-4-2021 13:00- 13:50	45-50 minutos
	Sesión 7. Creando caretas de abuelos	21-4-2021 12:00-12:55	50-55 minutos
	Sesión 8. Murales temporales y comprobación de hipótesis	22-4-2021 13:00-13:40	35-40 minutos

Nota. Fuente: elaboración propia.

Durante la explicación de cada actividad se detallarán los recursos, agrupamientos y espacios específicos de ser diferentes a los ya mencionados. La temporalización para las diversas tareas se proporcionará después de las actividades.

2.4.4. Actividades

Tal como se muestra en la tabla 28, las sesiones están estructuradas en diversas fases, siguiendo el enfoque propuesto por Faubel *et al.* (1999). Estas fases están

organizadas en relación a la lectura del cuento: previo a la narración, durante la narración y posterior a la narración. En la explicación de cada sesión abordaremos los elementos curriculares, como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, junto con los elementos didácticos desarrollados a partir de estos (objetivos didácticos, contenidos específicos e indicadores de logro). Además, proporcionaremos una descripción detallada de las tareas y actividades a realizar, así como su temporalización específica.

SESIÓN 1. Motivación y conocimiento de ideas previas sobre conceptos temporales

OBJETIVOS CURRICULARES

- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Debatar sobre sus ideas previas de los conceptos *pasado/presente/futuro*, *antes/después* y *cambio/continuidad*.
- Mostrar actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CONTENIDOS CURRICULARES

- Uso y medida del tiempo. Nociones básicas: antes, ahora, después, pasado, presente, futuro.
- Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Pasado/presente/futuro.
- Antes/después.
- Cambio/continuidad.
- Actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad para ordenar temporalmente algunos hechos relevantes.
- Realizar trabajos en grupo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable, aceptando las diferencias con respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas.
- Aprender a comunicarse, expresando de forma clara y adecuada las ideas, escuchando con atención y respetando el turno de palabra.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

- Utiliza nociones básicas temporales (pasado, presente, futuro, antes, después, ahora) para ordenar acontecimientos familiares o locales.
- Participa en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable.
- Expresa adecuadamente experiencias, ideas, pensamientos y emociones en exposiciones orales.
- Escucha con atención las ideas que exponen otras personas durante los debates y el trabajo en equipo.

INDICADORES DE LOGRO

- Menciona ideas vinculadas con el concepto de *pasado*.
- Menciona ideas vinculadas con el concepto de *presente*.
- Menciona ideas vinculadas con el concepto de *futuro*.
- Menciona ideas vinculadas con el concepto de *antes*.
- Menciona ideas vinculadas con el concepto de *después*.
- Menciona ideas vinculadas con el concepto de *cambio*.
- Menciona ideas vinculadas con el concepto de *continuidad*.
- Respeto el turno de palabra de los compañeros y la maestra.
- Guarda silencio y escucha atentamente a los demás.
- Respeto las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Al comienzo de la sesión, la maestra se presenta ante los alumnos y les comenta que requiere de su colaboración para completar un trabajo académico en la universidad. Como elemento motivador muestra a los alumnos una caja de cartón decorada con restos de goma EVA y plásticos a la cual denomina "Caja Viajera". Les informa que dentro de ella se encuentra un cuento que leerán al día siguiente y sobre el que realizarán una serie de actividades que disfrutarán mucho. La docente se fija en qué alumnos y alumnas han mostrado entusiasmo respecto a la realización de las actividades, especialmente de cara a rellenar el Cuestionario de Análisis Final del Programa (CAFP).

Tras ello, les explica las normas básicas de comportamiento que deben seguir, especialmente en la realización de actividades grupales: estar en silencio cuando habla la profesora o los compañeros y compañeras, levantar la mano para hablar, prestar atención para poder hacer las actividades correctamente, preguntar cualquier duda que tengan, cuidar los materiales, etc. Se hace especial mención a que se trata de las mismas normas de los años anteriores y del año presente, para ir incorporando los conceptos de *pasado/presente* y *cambio/continuidad*. A diferencia del programa para Educación Infantil, las normas de comportamiento se recuerdan muy rápidamente, puesto que, dada la edad del alumnado, se considera que ya deben haber sido interiorizadas.

Tras ello, llevan a cabo una tormenta de ideas para verificar las nociones previas de los estudiantes sobre el paso del tiempo desde bebé hasta anciano y los conceptos temporales de *pasado/presente/futuro*, *antes/después* y *cambio/continuidad*.

Las preguntas que la docente realiza son las siguientes:

- ¿Sabéis lo que es el paso del tiempo? (cambio/continuidad, pasado/presente/futuro, antes/después)
- ¿Qué les ocurre a los bebés cuando pasa el tiempo? ¿cómo erais vosotros cuándo erais bebés? (cambio/continuidad, pasado/presente/futuro, antes/después)
- ¿Sabéis lo qué os ocurrirá a vosotros cuando pase el tiempo? ¿cómo seréis cuando seáis más grandes como vuestros padres y madres? (cambio/continuidad, presente/futuro, antes/después)

- ¿Y sabéis qué les ocurrirá a vuestros padres y madres cuando pase el tiempo? ¿cómo seréis cuando seáis más grandes como vuestros abuelos y abuelas? (cambio/continuidad, presente/futuro, antes/después)
- ¿Sabéis que es el “pasado”? ¿y el “presente”? ¿y el “futuro”? (pasado/presente/futuro)
- ¿Sabéis lo que significan las palabras “antes” y “después”? (antes/después)
- ¿Sabéis qué son los “cambios”? ¿Y alguien sabe qué es la “continuidad”? (cambio/continuidad)

Asimismo, basándose en las respuestas de los estudiantes a estas preguntas, la maestra puede formular otras nuevas con el mismo propósito.

La docente intenta que todos los alumnos participen en las distintas preguntas y dinámicas de la lluvia de ideas, preguntando a alumnos y alumnas concretos que no hayan participado antes.

En comparación con el programa de Educación Infantil, aunque las preguntas para conocer las ideas previas de los alumnos son básicamente las mismas, se plantean al alumnado de una forma diferente y con un vocabulario algo distinto, respondiendo a las características del alumnado de estas edades. Igualmente, se añade alguna pregunta referente al término de *permanencia*. Además, al quitar tiempo a la explicación de las normas de comportamiento (pues solo se hace un breve recordatorio), se da más tiempo a la lluvia de ideas.

TEMPORALIZACIÓN

La presentación de la doctoranda y del material, así como el recordatorio de las normas, tiene una duración aproximada de 5 minutos y la lluvia de ideas dura unos 15-20 minutos.

SESIÓN 2. Hipótesis sobre el cuento y narración del mismo

OBJETIVOS CURRICULARES

- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar

los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Realizar hipótesis sobre el cuento: de qué tratará, quiénes serán los protagonistas, dónde se situará, etc.
- Escribir y hacer un dibujo de una escena del cuento, mostrando que ha prestado atención durante la narración del mismo.
- Mostrar actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CONTENIDOS CURRICULARES

- Uso y medida del tiempo. Nociones básicas: antes, ahora, después, pasado, presente, futuro.
- Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Pasado/presente/futuro.
- Antes/después.
- Cambio/continuidad.
- Actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad para ordenar temporalmente algunos hechos relevantes.
- Realizar trabajos en grupo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable, aceptando las diferencias con respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas.
- Aprender a comunicarse, expresando de forma clara y adecuada las ideas, escuchando con atención y respetando el turno de palabra.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

- Utiliza nociones básicas temporales (pasado, presente, futuro, antes, después, ahora) para ordenar acontecimientos familiares o locales.
- Participa en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable.
- Expresa adecuadamente experiencias, ideas, pensamientos y emociones en exposiciones orales.
- Escucha con atención las ideas que exponen otras personas durante los debates y el trabajo en equipo.

INDICADORES DE LOGRO

- Realiza hipótesis sobre el cuento.
- Escribe y realiza un dibujo de una escena del cuento.
- Respeta el turno de palabra de los compañeros y la maestra.
- Guarda silencio y escucha atentamente a los demás.
- Respeta las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La maestra comienza la sesión en la asamblea mostrando nuevamente a los alumnos la "Caja Viajera" y de ella saca un libro confeccionado con goma EVA y otros materiales reciclables, titulado *Érase una vez: Ramona la mona*. Este libro es de creación propia y los personajes se pueden adherir a las diferentes escenas mediante el velcro que llevan en la parte posterior (ver Anexo V). La docente pide a los estudiantes que lean el título, el cual estará en letras mayúsculas con un gran tamaño. Luego, pregunta a los alumnos sobre qué piensan que trata el libro. De esta manera, recopila en un diario las hipótesis de los alumnos para verificar en la última sesión si han sido acertadas o no. A través de esta actividad, se trabaja la comprobación de hipótesis relacionadas con el pasado y el presente.

Además de la pregunta previamente mencionada, si lo considera oportuno, realizará otras preguntas al alumnado para incrementar el número de ideas. Estas preguntas serían acerca de quiénes piensan que serán los protagonistas, dónde creen que se desarrollará la historia, cuándo imaginan que tendrá lugar, qué tipo de historia creen que será, cómo esperan que sea el desenlace, entre otras.

Después de recopilar todas las ideas de los alumnos junto con sus nombres, la maestra procede a contar una versión del cuento de Ramona la mona utilizando el libro de goma EVA como apoyo visual. Para dar al alumnado un papel más activo, la docente pide a diferentes alumnos y alumnas que sujeten el libro enfrente de sus compañeros y compañeras y pasen las páginas según se le indique mientras ella narra el cuento. Igualmente, les dice que vayan colocando los personajes en las diferentes escenas (llevan velcro en el reverso). Pide a diferentes alumnos esta tarea. Las escenas del libro se van mostrando igualmente en la pizarra digital por si algún alumno o alumna no viera correctamente desde su sitio el libro de goma EVA.

Tras contar la historia, la docente indica a los estudiantes que se dirijan a sus mesas de trabajo para dibujar y colorear de forma individual un dibujo de la parte del cuento que más les ha gustado. También deben describir dicha escena del cuento con frases sencillas.

A los estudiantes que completen la actividad con mayor rapidez se les proporciona uno de los materiales que la maestra ha preparado relacionados con el cuento: el propio libro de goma EVA y los personajes, adivinanzas sobre cada miembro de la familia y dominós de Bruno y Ramona. Como vemos, las actividades que se plantean al alumnado que termina antes son básicamente las mismas que en el programa de Educación Infantil, aunque se elimina una opción que se planteaba en esta etapa por su sencillez y se incorpora la construcción de los personajes del cuento con plastilina, escarola y otros materiales de los que se disponga en el aula del grupo-clase.

Finalmente, todos los estudiantes se reúnen en la asamblea y, de manera individual, presentan a sus compañeros sus dibujos y explican qué han dibujado y por qué lo han hecho de esa manera. Se reduce el tiempo de la exposición y presentación de los dibujos en comparación con el programa de Educación Infantil, pues dada la edad del alumnado, se cree que son capaces de elaborar unas explicaciones más concretas y rápidas.

Tanto para la exposición de los dibujos como para la narración del cuento, se pide al alumnado situado en las últimas filas que coloque su silla en la primera o segunda fila en la zona del pasillo, de manera que puedan verlo de la mejor forma posible.

TEMPORALIZACIÓN

La lluvia de ideas sobre las hipótesis del alumnado tiene una duración aproximada de 5 minutos, la narración del cuento dura aproximadamente entre 5 y 10 minutos, la

realización de los dibujos de 10 a 15 minutos y la exposición de los dibujos unos 10-12 minutos.

SESIÓN 3. ¡La familia de Bruno se va de viaje!

OBJETIVOS CURRICULARES

- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Recordar los personajes principales del cuento Ramona la mona.
- Ordenar los personajes del cuento desde el personaje que nació después hasta el que nació antes.
- Mostrar actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CONTENIDOS CURRICULARES

- Uso y medida del tiempo. Nociones básicas: antes, ahora, después, pasado, presente, futuro.
- Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Antes/después.
- Cambio/continuidad.
- Actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad para ordenar temporalmente algunos hechos relevantes.

- Realizar trabajos en grupo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable, aceptando las diferencias con respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas.
- Aprender a comunicarse, expresando de forma clara y adecuada las ideas, escuchando con atención y respetando el turno de palabra.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

- Utiliza nociones básicas temporales (pasado, presente, futuro, antes, después, ahora) para ordenar acontecimientos familiares o locales.
- Participa en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable.
- Expresa adecuadamente experiencias, ideas, pensamientos y emociones en exposiciones orales.
- Escucha con atención las ideas que exponen otras personas durante los debates y el trabajo en equipo.

INDICADORES DE LOGRO

- Recuerda los personajes del cuento.
- Ordena correctamente los personajes desde el que nació antes hasta el que nació después.
- Respeto el turno de palabra de los compañeros y la maestra.
- Guarda silencio y escucha atentamente a los demás.
- Respeto las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La maestra comienza preguntando a los estudiantes si recuerdan a los personajes del cuento narrado en la sesión anterior y escribe en la pizarra los nombres que van mencionando. En caso de que los alumnos no recuerden ningún personaje, la docente les haría las siguientes preguntas:

- ¿Quién era el personaje que hablaba? ¿Cómo era? ¿Cuál era su nombre?
- ¿Con quién vivía ese personaje? ¿Vivía con alguien más?
- ¿Tenía mascotas? ¿Cuántas? ¿Os acordáis de sus nombres?

- ¿Vino alguien nuevo a vivir a su casa? ¿Quién era? ¿Cuál era su nombre?

En comparación con el programa de Educación Infantil, se reduce el tiempo de recuerdo de los personajes, pues se espera que el alumnado recuerde más fácil y rápidamente el nombre de los personajes.

Una vez mencionados los personajes principales (y si procede algunos personajes secundarios), la maestra informa a los estudiantes que la familia va a viajar en tren durante las vacaciones. Como hay cuatro vagones, en uno irá Ramona, en otro irá Bruno, en otro la madre y en otro la abuela. Les indica que el tren tiene una norma: en el primer vagón tiene que ir el personaje que haya nacido antes, en el segundo el personaje que haya nacido un poco después, en el tercero el personaje que haya nacido bastante después, y en el último vagón el personaje que ha nacido el último. Como vemos, para elevar el nivel de dificultad y hacerlo acorde con la edad del alumnado, la ficha de trabajo se modifica de forma que deban ordenar los personajes desde el que nació antes hasta que nació después, lo cual supone un nivel de dificultad mayor que en la ficha del programa de Educación Infantil, donde se les pide que ordenen los personajes a la inversa.

Tras ello, les muestra la ficha que deben realizar. Les explica que deben colorear los dibujos de los personajes y, seguidamente, recortar por la línea de puntos los óvalos donde están metidos los personajes y pegarlos con pegamento de barra en el vagón de tren correspondiente.

Una vez finalizada la actividad, los estudiantes deben dirigirse a la mesa de la docente para recibir el correspondiente *feedback*, el cual se les proporciona mediante sellos con frases motivadoras. El significado de los sellos es desconocido para los alumnos: el sello azul se coloca en aquellas fichas en las que todos los personajes están ordenados correctamente, el sello verde en las fichas en las que la mitad de los personajes están ordenados acertadamente, el sello naranja en aquellas fichas en las que el alumnado solo ha colocado un personaje en el sitio correcto, y el sello rojo en aquellas fichas en las que ningún personaje está colocado en el sitio adecuado. La incorporación de estos sellos resulta motivadora para los estudiantes y sirve para que la docente vea rápidamente el nivel de consecución de los objetivos específicos de esta actividad en el alumnado.

TEMPORALIZACIÓN

El recuerdo de los personajes y la explicación de la ficha tienen una duración de 5 minutos y la realización de la ficha unos 15-20 minutos.

SESIÓN 4. ¿Cómo éramos de pequeños? Traemos fotos nuestras de bebés

OBJETIVOS CURRICULARES

- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Expresar recuerdos y pensamientos relacionados con el pasado.
- Identificar transformaciones y cambios en la morfología del cuerpo humano y en la conducta en relación con el paso del tiempo.
- Mostrar actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CONTENIDOS CURRICULARES

- Uso y medida del tiempo. Nociones básicas: antes, ahora, después, pasado, presente, futuro.
- Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Pasado/presente.
- Antes/después.
- Cambio/continuidad.
- Actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad para ordenar temporalmente algunos hechos relevantes.

- Realizar trabajos en grupo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable, aceptando las diferencias con respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas.
- Aprender a comunicarse, expresando de forma clara y adecuada las ideas, escuchando con atención y respetando el turno de palabra.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

- Utiliza nociones básicas temporales (pasado, presente, futuro, antes, después, ahora) para ordenar acontecimientos familiares o locales.
- Participa en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable.
- Expresa adecuadamente experiencias, ideas, pensamientos y emociones en exposiciones orales.
- Escucha con atención las ideas que exponen otras personas durante los debates y el trabajo en equipo.

INDICADORES DE LOGRO

- Expresa recuerdos referentes al pasado.
- Identifica transformaciones y cambios en el aspecto físico y/o en la conducta en referencia al pasado.
- Respeto el turno de palabra de los compañeros y la maestra.
- Guarda silencio y escucha atentamente a los demás.
- Respeto las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La maestra inicia la sesión informando a los estudiantes que van a salir uno por uno a la pizarra para mostrar las fotografías que han traído de cuando eran bebés y a describir qué diferencias encuentran entre los bebés de las fotografías y ellos mismos, en definitiva, qué ha cambiado y qué ha permanecido. Con antelación, se habrá enviado una nota a las familias avisándoles que los alumnos debían llevar una fotografía de cuando eran bebés para ese día. Igualmente, se les indicará que deben enviar la misma fotografía por correo a la docente para que esta pueda proyectarla en la clase y sea más fácil para todo el alumnado poder verla.

Llama a los alumnos y alumnas uno a uno para que se pongan de pie enfrente de la clase y muestren su fotografía al resto de sus compañeros. Igualmente, se proyecta en la pizarra digital la misma fotografía en grande, de forma que los alumnos y alumnas que están situados al fondo de la clase puedan verla correctamente.

Para empezar, se solicita al alumno que intente hacer una breve descripción de la fotografía: quién aparece en ella, dónde cree que se encuentra, qué piensa que está haciendo, entre otros aspectos. No se insiste mucho en que el alumno describa con precisión todos estos detalles, ya que no es uno de los objetivos centrales de la actividad, aunque con ello podremos ver si menciona referencias a hábitos pasados, como por ejemplo “en esta foto estoy con mi abuelo que se murió” o “creo que la foto la hicieron cuando jugaba con mi hermana porque era pequeña”.

A partir de respuestas de este tipo, la docente plantea preguntas a los alumnos para que estos expresen pensamientos y recuerdos pasados. Seguidamente, les plantea cuestiones relativas a las transformaciones en el aspecto físico y en la conducta que han sufrido desde que eran bebés hasta el momento presente. También se permite que el resto de alumnos y alumnas participen e identifiquen cambios de este tipo.

Se estima que cada estudiante necesitará de uno a dos minutos para mostrar y explicar su fotografía. En caso de que la maestra observe que los alumnos están dispersos y no pueden continuar con la actividad, la dividirá en dos sesiones, llevando a cabo la segunda en un día diferente.

La docente utiliza una serie de preguntas para orientar al alumnado:

- (Si aparece alguien más en la fotografía) ¿con quién sales en la fotografía?
- ¿Pasabas mucho tiempo con esa persona cuando eras un bebé?
- ¿Dónde crees que se hizo la fotografía? ¿estabas mucho tiempo en ese sitio cuando eras un bebé?
- (Si aparecen objetos propios de bebés) ¿Usabas mucho eso cuando eras un bebé? ¿Y lo usas ahora?
- ¿Has cambiado desde que eras un bebé hasta ahora? ¿En qué has cambiado? ¿Qué no ha cambiado?
- ¿Qué tenías antes que no tienes ahora? ¿Y qué tienes ahora que no tenías antes?

Esta guía es solo un punto de partida, ya que las preguntas que verdaderamente profundizan en los contenidos son aquellas que surgen en función de las fotografías y respuestas de cada estudiante. Se hace especial mención a la diferencia entre los conceptos de *antes* y *pasado*, y de *después* y *futuro*. Además, incide en que el alumnado identifique aquellos aspectos que han cambiado desde que eran bebés hasta ahora y qué aspectos permanecen igual. El tiempo dedicado al recuerdo de las normas en el programa de Educación Infantil se añade en este programa a los comentarios de las fotografías.

Si algunos alumnos olvidan traer la fotografía, realizarán esta actividad al inicio o al final de otra sesión.

Se pide al alumnado situado en las últimas filas que coloque su silla en la primera o segunda fila en la zona del pasillo, de manera que puedan ver las fotografías de la mejor forma posible.

Se requiere la colaboración de las familias como recurso humano, ya que sin su contribución en la entrega de fotografías no sería posible llevar a cabo esta actividad.

TEMPORALIZACIÓN

La explicación de la actividad tiene una duración de 2 minutos y los comentarios sobre sus fotografías de bebés unos 45-50 minutos.

SESIÓN 5. ¿Qué hacíamos antes y qué hacemos ahora?

OBJETIVOS CURRICULARES

- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Mostrar actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.
- Expresar ideas, recuerdos y pensamientos relacionados con el pasado y con el presente.
- Identificar acciones que continúan en el tiempo, así como aquellas que cambian.

CONTENIDOS CURRICULARES

- Uso y medida del tiempo. Nociones básicas: antes, ahora, después, pasado, presente, futuro.
- Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Pasado/presente.
- Antes/después.
- Cambio/continuidad.
- Actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad para ordenar temporalmente algunos hechos relevantes.
- Realizar trabajos en grupo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable, aceptando las diferencias con respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas.
- Aprender a comunicarse, expresando de forma clara y adecuada las ideas, escuchando con atención y respetando el turno de palabra.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

- Utiliza nociones básicas temporales (pasado, presente, futuro, antes, después, ahora) para ordenar acontecimientos familiares o locales.
- Participa en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable.
- Expresa adecuadamente experiencias, ideas, pensamientos y emociones en exposiciones orales.
- Escucha con atención las ideas que exponen otras personas durante los debates y el trabajo en equipo.

INDICADORES DE LOGRO

- Expresa ideas y pensamientos relacionados con el pasado.

- Expresa ideas y pensamientos relacionados con el presente.
- Identifica acciones que continúan en el tiempo.
- Identifica acciones que cambian en el tiempo.
- Respeto el turno de palabra de los compañeros y la maestra.
- Guarda silencio y escucha atentamente a los demás.
- Respeto las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La maestra comienza haciendo una breve revisión de lo hablado en la actividad anterior sobre las transformaciones experimentadas en la morfología corporal y en la conducta desde que somos bebés hasta la edad actual del alumnado.

Seguidamente, la docente anota en la pizarra (tradicional o digital) las palabras "pasado" y "presente", y traza una línea vertical que las separa. A continuación, la maestra les indica a los estudiantes que van a trabajar en equipo para elaborar entre todos una lista de las cosas que solían hacer cuando eran pequeños, es decir, en el pasado, y las escribirán debajo de la sección donde está escrito "pasado". De igual manera, les informa que también elaborarán una lista de las cosas que hacen en la actualidad, es decir, en el presente, y las escribirán de forma similar debajo de la sección donde está escrito "presente". Con el objetivo de garantizar que los estudiantes han comprendido la actividad, la maestra proporciona un ejemplo.

Cuando la maestra lo estime oportuno o cuando los alumnos se queden sin ideas, esta les puede plantear alguna de las siguientes preguntas para estimular sus mentes y generar más ideas:

- ¿Qué usábamos antes para comer? ¿Qué usamos ahora?
- ¿Qué comíamos antes? ¿Qué comemos ahora?
- ¿Cómo comíamos antes? ¿Cómo comemos ahora?
- ¿Qué llevábamos de vestir? ¿Qué llevamos ahora?
- ¿Cómo íbamos antes a los sitios? ¿Cómo vamos ahora?
- ¿Cómo andábamos antes? ¿Cómo andamos ahora?

- ¿Con qué jugábamos antes? ¿Con qué jugamos ahora?
- ¿Qué cosas podíamos hacer antes y ahora no? ¿Y qué cosas podemos hacer ahora y antes no podíamos?
- ¿Dónde dormíamos antes? ¿Dónde dormimos ahora?

Se añade además la identificación de aquellas acciones que han cambiado en el tiempo y de aquellas que continúan.

La maestra se asegura de que todos los alumnos participen y mencionen, al menos, una actividad que realizaban en el pasado y una actividad que hacen en el presente.

Una vez que se haya hecho un listado contundente de ideas, la docente va preguntando al alumnado qué cosas de las que están apuntadas en ambas listas han cambiado y qué cosas no. Hace referencia a todas, a excepción de aquellas que estén repetidas en ambas listas. Durante el transcurso de elaboración del listado, hará mención cuando corresponda a la diferencia entre los conceptos de *antes* y *pasado*, y de *después* y *futuro*. Aunque se amplía el tiempo por añadir esta actividad, por otro lado se ve reducido en la realización de los listados, ya que la edad del alumnado les permite pensar con más rapidez y claridad.

Tras ello, muestra al alumnado fotografías suyas modificadas con la aplicación *Faceapp* para mostrarles el aspecto que pueden tener en un futuro cercano (cuando sean adolescentes). Van identificando cambios en la forma de la cara, los ojos, el pelo, el bello facial, etc.

TEMPORALIZACIÓN

El recuerdo de lo visto en sesión anterior y la explicación de la actividad tiene una duración de 5 minutos, la realización de los listados grupales de unos 10-15 minutos y la identificación de los cambios y permanencias igualmente de unos 10-15 minutos.

SESIÓN 6. ¿Cómo seremos de mayores?

OBJETIVOS CURRICULARES

- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar

los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Realizar un dibujo de ellos mismos en el que aparezcan referencias claras de que se refieren a ellos en un posible futuro.
- Expresar ideas, pensamientos y expectativas de futuro respecto a ellos mismos.
- Mostrar actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CONTENIDOS CURRICULARES

- Uso y medida del tiempo. Nociones básicas: antes, ahora, después, pasado, presente, futuro.
- Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Presente/futuro.
- Antes/después.
- Cambio/continuidad.
- Actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad para ordenar temporalmente algunos hechos relevantes.
- Realizar trabajos en grupo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable, aceptando las diferencias con respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas.
- Aprender a comunicarse, expresando de forma clara y adecuada las ideas, escuchando con atención y respetando el turno de palabra.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

- Utiliza nociones básicas temporales (pasado, presente, futuro, antes, después, ahora) para ordenar acontecimientos familiares o locales.

- Participa en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable.
- Expresa adecuadamente experiencias, ideas, pensamientos y emociones en exposiciones orales.
- Escucha con atención las ideas que exponen otras personas durante los debates y el trabajo en equipo.

INDICADORES DE LOGRO

- Realiza el dibujo con referencias claras al futuro.
- Expresa ideas, pensamientos y expectativas de futuro.
- Respeta el turno de palabra de los compañeros y la maestra.
- Guarda silencio y escucha atentamente a los demás.
- Respeta las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La maestra explica al alumnado que tienen que imaginar que ya son muy mayores y realizar y colorear un dibujo de ellos mismos. La docente les ofrece ejemplos del tipo "quizás cuando seáis mayores queráis viajar a diversos lugares o vivir en otro país", "tal vez cuando seáis mayores queráis tener muchos hijos, perros o gatos..." o "es posible que cuando seáis mayores queráis trabajar en una profesión muy emocionante".

Seguidamente, les manda a sus mesas de trabajo, donde encuentran la ficha en tamaño A5, lápices para dibujar, gomas y sacapuntas.

Los estudiantes que finalicen antes pueden ir a jugar con los materiales relacionados con el cuento que se mencionaron en la sesión 2.

Después de que todos los estudiantes finalicen los dibujos, cada uno de ellos muestra y explica su dibujo al resto de sus compañeros. Si la docente encuentra algún dibujo que no parezca transmitir un mensaje de futuro, hará preguntas específicas al alumno que lo ha dibujado para verificar si ha realizado correctamente la actividad. Se les pedirá que hablen sobre qué aspectos concretos creen que cambiarán cuando crezcan y qué aspectos no (color de ojos, piel, altura, peso, etc.). En el momento de exponer los dibujos se pide al alumnado situado en las últimas filas que coloque su silla en la primera o segunda fila en la zona del pasillo, de manera que puedan ver los dibujos de sus compañeros de la mejor forma posible.

Después, la maestra creará un libro titulado "Cuando seamos mayores..." que recopilará estos dibujos realizados por los alumnos, y se lo mostrará en la última sesión.

TEMPORALIZACIÓN

La explicación de la actividad tiene una duración de 5 minutos, la realización del dibujo de unos 10-15 minutos y la exposición y explicación de los dibujos de unos 25-30 minutos aproximadamente.

SESIÓN 7. Creando caretas de abuelos

OBJETIVOS CURRICULARES

- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Mostrar en la careta elementos que hagan referencia al futuro.
- Expresar ideas, pensamientos y expectativas de futuro respecto a ellos mismos.
- Mostrar actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CONTENIDOS CURRICULARES

- Uso y medida del tiempo. Nociones básicas: antes, ahora, después, pasado, presente, futuro.
- Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Presente/futuro.
- Antes/después.
- Cambio/continuidad.
- Actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad para ordenar temporalmente algunos hechos relevantes.
- Realizar trabajos en grupo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable, aceptando las diferencias con respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas.
- Aprender a comunicarse, expresando de forma clara y adecuada las ideas, escuchando con atención y respetando el turno de palabra.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

- Utiliza nociones básicas temporales (pasado, presente, futuro, antes, después, ahora) para ordenar acontecimientos familiares o locales.
- Participa en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable.
- Expresa adecuadamente experiencias, ideas, pensamientos y emociones en exposiciones orales.
- Escucha con atención las ideas que exponen otras personas durante los debates y el trabajo en equipo.

INDICADORES DE LOGRO

- Muestra en la careta elementos que hagan referencia al futuro.
- Expresa ideas, pensamientos y expectativas de futuro.
- Respeto el turno de palabra de los compañeros y la maestra.
- Guarda silencio y escucha atentamente a los demás.
- Respeto las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La maestra les explica a los estudiantes que van a crear una careta de ellos mismos, pero imaginando cómo se verán cuando sean mucho mayores, como sus abuelos y abuelas. Para ello, les proporciona algunas ideas, como por ejemplo: "normalmente, los abuelos y abuelas tienen muchas arrugas en la cara debido a todo lo que han vivido" o "es posible que cuando seáis abuelos tengáis el pelo del mismo color que ahora o que lo tengáis blanco, gris o incluso que se os haya caído el pelo".

Tras explicar detalladamente todos los pasos que deben seguir los alumnos y asegurarse de que comprenden lo que deben hacer, la maestra los envía a sus mesas de trabajo. Allí encontrarán un folio de tamaño A4 con una cabeza dibujada. Deben escribir su nombre en la parte trasera del papel y colorear y dibujar la cara y el pelo según las pautas indicadas. También se les da la opción de usar lana, plastilina o cualquier otro material del que se disponga en el aula clase y que quede fijo en el papel. Tras ello, cogen un punzón y una almohadilla para quitar el papel de la zona de los ojos y de la boca, recortan la careta con unas tijeras y pegan a la careta con cinta adhesiva un palo fino de madera en el reverso. La docente irá pasando por las mesas para comprobar que el alumnado está realizando la actividad correctamente.

Se permite al alumnado realizar todos los pasos de creación de la careta (dibujo, coloreo, recorte, pegado, etc.) de forma autónoma, sin contar con la guía de la docente, a no ser que así lo soliciten.

Los estudiantes que finalicen antes pueden ir a jugar con los materiales relacionados con el cuento que se mencionaron en la sesión 2.

Después de que todos los alumnos tengan lista su careta, la docente les indica que de manera individual muestren su careta a sus compañeros y expliquen lo que han coloreado o dibujado. Igualmente, se les pide que indiquen qué aspectos habrán cambiado en ellos (arrugas, color del pelo, etc.) y qué aspectos habrán permanecido (color de ojos, piel, pecas, etc.). Para esta actividad se pide al alumnado situado en las últimas filas que coloque su silla en la primera o segunda fila en la zona del pasillo, de manera que puedan ver las caretas de sus compañeros de la mejor forma posible.

Para terminar, la maestra muestra fotografías de los estudiantes con apariencia de ancianos utilizando la aplicación *FaceApp*, la cual muestra cómo lucirán cuando lleguen a la tercera edad. De esta manera, los alumnos seguirán asimilando el término de *futuro lejano* a través de su propia imagen. Estas fotografías se imprimirán para entregárselas al alumnado en la próxima y última sesión.

TEMPORALIZACIÓN

La explicación de la actividad tiene una duración de 5 minutos, la elaboración de las caretas de 10-15 minutos aproximadamente, la exposición de las caretas de 20 a 25 minutos y la visualización de las fotografías traídas por la docente de unos 5 o 10 minutos.

SESIÓN 8. Murales temporales y comprobación de hipótesis

OBJETIVOS CURRICULARES

- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Colocar las fotografías en la columna correcta en función de si las mismas hacen referencia al pasado, presente o futuro.
- Identificar hipótesis erróneas o acertadas de las realizadas en la primera sesión sobre el cuento.
- Mostrar actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CONTENIDOS CURRICULARES

- Uso y medida del tiempo. Nociones básicas: antes, ahora, después, pasado, presente, futuro.
- Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- Pasado/presente/futuro.
- Antes/después.
- Cambio/continuidad.
- Actitudes de respeto y tolerancia hacia las ideas de los demás.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad para ordenar temporalmente algunos hechos relevantes.

- Realizar trabajos en grupo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable, aceptando las diferencias con respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas.
- Aprender a comunicarse, expresando de forma clara y adecuada las ideas, escuchando con atención y respetando el turno de palabra.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

- Utiliza nociones básicas temporales (pasado, presente, futuro, antes, después, ahora) para ordenar acontecimientos familiares o locales.
- Participa en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable.
- Expresa adecuadamente experiencias, ideas, pensamientos y emociones en exposiciones orales.
- Escucha con atención las ideas que exponen otras personas durante los debates y el trabajo en equipo.

INDICADORES DE LOGRO

- Coloca la fotografía del pasado en el apartado correcto.
- Coloca la fotografía del presente en el apartado correcto.
- Coloca las fotografías del futuro en el apartado correcto.
- Identifica hipótesis erróneas.
- Identifica hipótesis acertadas.
- Respeta el turno de palabra de los compañeros y la maestra.
- Guarda silencio y escucha atentamente a los demás.
- Respeta las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La docente les explica a los alumnos que en la actividad de ese día tienen que hacer tres columnas en una cartulina y en la parte de arriba escribir las palabras “pasado”, “presente” y “futuro”, cada una en una columna. Hará un dibujo en la pizarra (tradicional o digital) para ejemplificarlo. Les explica que en ese mural deben ubicar su fotografía de cuando eran bebés, otra fotografía actual que la docente les entregará posteriormente, y

sus imágenes de adulto y anciano generadas con la aplicación *FaceApp* (que también recibirán más adelante). Debajo del apartado titulado "Pasado" deben colocar la fotografía de cuando eran bebés, en el apartado de "Presente" la fotografía actual que les proporcionará la maestra-tutora y en el apartado de "Futuro" las fotografías modificadas con la aplicación *FaceApp*. Se les explica a los alumnos diciéndoles que donde pone “pasado” tienen que colocar la fotografía referente al pasado, donde pone “presente” la imagen que sea del presente y donde ponga “futuro” las imágenes que se refieran al mismo. A diferencia del programa de Educación Infantil, en este programa se incluyen dos fotografías referentes al futuro para aproximarlos a los conceptos de *futuro cercano* y *futuro lejano*.

Tras la explicación, les entrega una cartulina tamaño A3 y las cuatro fotografías. Los alumnos tienen que pegar las imágenes en la cartulina con pegamento de barra y escribir y colorear las palabras “pasado”, “presente” y “futuro”.

Los estudiantes que finalicen antes pueden ir a jugar con los materiales relacionados con el cuento que se mencionaron en la sesión 2. Mientras tanto, a través de la observación directa, la docente determinará si los estudiantes muestran entusiasmo frente a la propuesta de las actividades.

Una vez que todos los alumnos hayan terminado la actividad, la docente los reúne y les muestra su mural. Este mural de ejemplo se les enseña al finalizar la actividad para evitar que la realicen correctamente por copiar el patrón de este mural y no por comprender las indicaciones dadas y conocer los conceptos temporales trabajados.

A continuación, les indica que verificarán si las hipótesis que plantearon en la segunda actividad fueron correctas o erróneas, utilizando el diario donde anotaron dichas hipótesis. De esta manera, la maestra lee una por una las hipótesis de los alumnos y les pregunta en general si esas hipótesis resultaron acertadas o no.

Antes de finalizar, les muestra el libro elaborado con sus dibujos y que tiene por título “Cuando seamos mayores...”. Según muestra los dibujos de cada alumno, realiza un breve comentario sobre cada uno de ellos, asegurándose de que todos los estudiantes tengan protagonismo en la actividad. En este momento se pedirá al alumnado situado en las últimas filas que coloque su silla en la primera o segunda fila en la zona del pasillo, de manera que puedan ver el libro de la mejor forma posible.

Finalmente, la docente solicita a los alumnos que se acerquen uno a uno y recojan un diploma personalizado en reconocimiento a su participación, esfuerzo e interés en todas las actividades desarrolladas (ver Anexo VI). El diploma llevará un avatar de cada alumno creado con la aplicación *Snapchat* a partir de una imagen real suya.

TEMPORALIZACIÓN

La explicación de la actividad tiene una duración de 5 minutos, la realización del mural de entre 5 y 10 minutos, la comprobación de hipótesis igualmente de 5-10 minutos y la visualización del libro elaborado por la docente y la entrega de diplomas de unos 10-15 minutos aproximadamente.

2.4.5. Evaluación

El proceso de evaluación de los estudiantes implica la consideración de diferentes elementos: qué evaluar, cómo evaluar y cuándo evaluar.

El qué evaluar se relaciona con los criterios y estándares de evaluación que hemos secuenciado en forma de indicadores con el objetivo de facilitar su identificación y adaptarlos al nivel educativo correspondiente, en este caso, para el segundo curso de Educación Primaria. Junto a la explicación de cada sesión se incluyen los criterios, estándares e indicadores de evaluación correspondientes para cada actividad. En la tabla 29 se presentan secuenciados los criterios y estándares de evaluación del programa elaborado en forma de indicadores.

Tabla 29

Criterios y estándares de evaluación secuenciados en indicadores del programa de Educación Primaria “¡Cómo pasa el tiempo!”

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Indicadores de logro
Aprender a comunicarse, expresando de forma clara y adecuada las ideas, escuchando con atención y respetando el turno de palabra.	Expresa adecuadamente experiencias, ideas, pensamientos y emociones en exposiciones orales.	• Realiza hipótesis sobre el cuento. • Escribe y realiza un dibujo de una escena del cuento. • Recuerda los personajes del cuento. • Identifica hipótesis erróneas. • Identifica hipótesis acertadas.
	Escucha con atención las ideas que exponen otras personas durante los debates y el trabajo en equipo.	• Menciona ideas vinculadas con el concepto de <i>pasado</i>. • Menciona ideas vinculadas con el concepto de presente. • Menciona ideas vinculadas con el concepto de <i>futuro</i>. • Menciona ideas vinculadas con el concepto de <i>antes</i>. • Menciona ideas vinculadas con el concepto de <i>después</i>.
Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad para ordenar temporalmente algunos hechos relevantes.	Utiliza nociones básicas temporales (pasado, presente, futuro, antes, después, ahora) para ordenar acontecimientos familiares o locales.	• Menciona ideas vinculadas con el concepto de <i>cambio</i>. • Menciona ideas vinculadas con el concepto de <i>continuidad</i>. • Expresa recuerdos referentes al pasado. • Expresa ideas y pensamientos relacionados con el pasado. • Expresa ideas y pensamientos relacionados con el presente. • Expresa ideas, pensamientos y expectativas de futuro.
		• Ordena correctamente los personajes desde el que nació antes hasta el que nació después.

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Indicadores de logro
		• Identifica acciones que continúan en el tiempo. • Identifica acciones que cambian en el tiempo. • Identifica transformaciones y cambios en el aspecto físico y/o en la conducta en referencia al pasado. • Realiza el dibujo con referencias claras al futuro. • Muestra en la careta elementos que hagan referencia al futuro. • Coloca la fotografía del pasado en el apartado correcto. • Coloca la fotografía del presente en el apartado correcto. • Coloca las fotografías del futuro en el apartado correcto.
Realizar trabajos en grupo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable, aceptando las diferencias con respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas.	Participa en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable.	• Respeta el turno de palabra de los compañeros y la maestra. • Guarda silencio y escucha atentamente a los demás. • Respeta las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, ciertos indicadores pueden tener una conexión con más de un criterio. No obstante, en la tabla, cada indicador ha sido asociado con el criterio con el que guarda una relación más estrecha.

El cómo evaluar se refiere a las técnicas e instrumentos de evaluación. Este programa incorpora dos técnicas de evaluación fundamentales en Educación Primaria. En primer lugar, se utiliza la observación directa y sistemática, una técnica cualitativa que, aunque puede estar influenciada por cierta subjetividad, se planifica, organiza y registra de manera sistemática y exhaustiva para minimizar sesgos. En segundo lugar, encontramos las producciones del alumnado, que representan una variante indirecta de la observación sistemática. En lugar de observar a los alumnos mientras realizan una actividad, se examina el resultado o producto final de la misma.

En cuanto a los instrumentos, se ha elaborado un instrumento específico para evaluar las actividades de este programa de intervención “¡Cómo pasa el tiempo!” y que tiene como nombre APICTI (ver Anexo III). El instrumento está conformado por nueve bloques, cada uno relacionado con una de las sesiones, y contiene un total de 23 preguntas, que incluyen opciones dicotómicas, respuestas abiertas y de opción múltiple. Cada respuesta está vinculada a los resultados del alumno o alumna cuyo nombre se indica en la sección designada para ello al inicio del instrumento. No obstante, algunas preguntas requieren una respuesta grupal, lo cual se especifica en la propia pregunta. Además, en las preguntas donde resulte relevante, se ha incluido un espacio para realizar observaciones y anotar aspectos destacados. El instrumento se explica con detalle en el apartado 2.2.3. *Instrumentos de recogida de información.*

Por último, el cuándo evaluar se refiere a los procedimientos. En este programa se lleva a cabo una evaluación inicial, otra procesual y otra final.

La evaluación inicial se realiza al comienzo del programa y tiene como objetivo identificar los conocimientos previos del alumnado. Para llevar a cabo esta evaluación, se emplea la técnica de la observación directa y sistemática.

La evaluación procesual es de naturaleza formativa y tiene como propósito guiar y ajustar el proceso de aprendizaje. Se realiza durante el desarrollo del programa observando el avance en los conocimientos a través de las respuestas de los alumnos a las tareas mediante la observación sistemática y el análisis de los productos elaborados.

La evaluación final se lleva a cabo mediante el mural final, aunque también considera datos obtenidos durante la evaluación continua.

2.4.6. Atención de la diversidad

Tal y como establece el Decreto 198/2014 que establece el currículo de Educación Primaria “para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y las competencias de la etapa, los centros docentes aplicarán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso” (2014, p. 33063).

Para los alumnos que tienen Necesidades Específicas de Apoyo Educativo se proponen adaptaciones y medidas tanto ordinarias como específicas para garantizar una comprensión y desempeño adecuados y una participación activa en las actividades en igualdad de condiciones que los demás. Recordamos que en las aulas de Educación Primaria encontramos un alumno con TDAH y otro con dislalia, además de algunos alumnos con sospecha de tener disortografía, dislexia y ambos.

A lo largo del desarrollo del programa, desde la primera sesión, la profesora realizará ajustes, si es necesario, en los objetivos y criterios de evaluación para garantizar una evaluación justa que se adecue a las características y necesidades de estos alumnos. Del mismo modo, se podrán realizar cambios en la planificación temporal para ellos si se considera necesario.

No obstante, desde el inicio se proponen una serie de medidas ordinarias con el propósito de promover el aprendizaje de estos estudiantes:

- Se ubican cerca de la profesora, junto a compañeros que sean tranquilos y participen activamente.
- Se procura que en las actividades de mayor dificultad y carácter individual se cuente con la asistencia y apoyo de un profesional en PT o del maestro de apoyo ordinario.
- Se procura que en las actividades de debate esté presente la especialista en AL.
- Se estimula su participación en actividades grupales, alentándolos continuamente a hablar y contribuir. Se les otorga el tiempo necesario para responder a las preguntas que se les planteen, evitando que otros alumnos respondan en su lugar.

- Se elabora un esquema conciso de las tareas que los alumnos deberán realizar durante las sesiones. Además, se les proporciona una explicación detallada e individualizada en caso de que sea necesario.
- En caso de requerirlo, se les proporciona un sistema de pictogramas para ayudarles a comprender lo que deben realizar.

También se consideran una serie de orientaciones o medidas específicas para el trabajo con los distintos alumnos, adaptados según el trastorno que presenten.

Para el alumno con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad las instrucciones se dan por escrito y en voz alta, pidiéndole que las repita para verificar que las ha comprendido. Un aspecto fundamental es dividir las tareas largas en partes más manejables, minimizando el número de tareas en cada actividad. Además, se tiene en cuenta el contenido de la tarea y no la pulcritud de la misma, reconociendo el trabajo realizado en lugar de eliminar puntos por haberlo entregado tarde o incompleto. Se establece una señal no verbal, como poner la mano en la mesa de trabajo o en el hombro del niño para captar su atención. El abordaje de los problemas de conducta del alumnado se realiza de forma individual y se revisa a menudo el nivel de frustración que puede presentar.

Con el alumnado con dislalia se estimula la capacidad del niño para producir sonidos y realizar los movimientos necesarios para la pronunciación correcta de los mismos haciéndole participe activo en los debates y actividades grupales. Además, se fomenta el lenguaje oral proponiéndole actividades de refuerzo (de las que hablaremos más adelante) en casa, por lo que resulta esencial la colaboración de la familia, siempre siguiendo las orientaciones de la especialista en AL.

Para los alumnos con sospecha de dislexia y disortografía usamos letras grandes en las fichas de trabajo y les damos tiempo para leer y escribir. También, se usa apoyo visual y auditivo para facilitar que el estudiante comprenda la tarea que debe realizar. Así mismo, se simplifican las instrucciones usando palabras clave para las ideas más importantes, asegurándonos siempre de que el estudiante ha entendido las indicaciones y puede repetirlas. Igualmente, se tiene en cuenta el conocimiento que tiene el alumnado del material examinado, y no la ortografía.

Una de las orientaciones metodológicas que establece el Decreto 198/2014 es que resulta imprescindible el planteamiento de tareas de enriquecimiento o refuerzo para

aquellos alumnos que puedan requerirlas (Decreto 198/2014, 2014). Así, este programa incluye actividades de refuerzo para los alumnos mencionados y para todos aquellos que puedan precisarlas aun sin presentar necesidades específicas de apoyo educativo:

- Colocar en orden cronológico imágenes del cuento siguiendo una secuencia de pasado, presente y futuro.
- Crear pequeños y sencillos cuentos en los que las narraciones incluyan eventos en el pasado, el presente y el futuro.
- Describir su rutina diaria de forma oral o escrita para comprender la sucesión temporal de las actividades cotidianas.
- Jugar a “Simón dice” utilizando órdenes que incluyan conceptos temporales como “antes de saltar, tócate la cabeza” o “después de dar tres vueltas, siéntate”.
- Llevar a cabo juegos de rol donde los estudiantes representen breves escenas del pasado o del futuro, identificando los aspectos que difieren en relación al presente.
- Realizar dibujos de sí mismos y de personas cercanas en el pasado, señalando cambios morfológicos evidentes en esas personas.

De igual manera, se proponen actividades de enriquecimiento para aquellos alumnos que evidencien una alta motivación:

- Crear en la pizarra o en una hoja una línea temporal con ilustraciones y frases sencillas que representen los eventos principales del cuento.
- Imaginar un viaje en el tiempo hacia el pasado o el futuro y crear un diario de viaje en el que describan las experiencias y los eventos que presenciarían en esa época.
- Realizar una investigación y redacción sobre la vida de sus abuelos y abuelas, seguido de una breve exposición ante el resto de los compañeros de clase.
- Crear el libro interactivo de *Ramona la Mona* utilizando el programa gratuito *Mystorybook*.
- Utilizar la aplicación *FaceApp* para procesar fotografías de familiares y amigos y observar cómo lucirán en un futuro cercano o lejano, identificando los cambios y los aspectos que se mantienen.
- Crear un cuaderno de clase para documentar el proceso de crecimiento de una planta a través de dibujos y textos simples.

Al igual que en el programa de Educación Infantil, consideramos esencial indicar una serie de medidas específicas que se tomarían con alumnado con altas capacidades, con desconocimiento del idioma, Síndrome de Down y TEA por la razonable posibilidad de encontrar alumnado de este tipo en las aulas educativas actuales. El motivo de incluir estas medidas es garantizar que cualquier docente pueda utilizar este programa de intervención sin importar las características específicas de sus alumnos. Estas medidas son las mismas que las incluidas en el apartado 2.3.6. *Atención a la diversidad*.

CAPÍTULO III – MARCO EMPÍRICO

3.1. RESULTADOS

El apartado de resultados se estructurará en base a las preguntas y objetivos de investigación de la presente Tesis, enmarcándose estos a su vez en las fases de investigación detalladas en el apartado de 2.2.1. *Diseño de investigación*.

3.1.1 Resultados del primer objetivo

Recordamos que la primera pregunta de investigación se refiere a *qué contenidos curriculares de ciencias sociales aparecen con más frecuencia en la literatura infantil para público recomendado de 0 a 8 años*. Por tanto el primer objetivo persigue *discernir qué contenidos curriculares de ciencias sociales aparecen con más frecuencia en la literatura más popular entre los niños de 0-8 años*. Para ello se han planteado dos objetivos específicos. El primero de ellos se enmarca dentro de la fase de exploración y se refiere a *elaborar y validar una lista de cotejo que permita analizar la literatura infantil y ver qué contenidos curriculares de ciencias sociales se pueden trabajar a través de esta*. El proceso de elaboración de la lista de cotejo se explica con detalle en el apartado 2.2.4. *Procedimiento*.

Para dar respuesta al objetivo mencionado se elaboró un cuestionario de validación con el propósito de que la lista de cotejo fuera validada por personas expertas en la materia estudiada y en las etapas educativas que abarca. Tras recibir sus validaciones, se procedió a sacar los datos estadísticos que se consideraron pertinentes. Dichos estadísticos podemos encontrarlos en la tabla 30.

Tabla 30

Datos estadísticos de la validación de la lista de cotejo LACOSLI

Cuestiones	Categoría	Índice de concordancia de Kendall	P-valor	Media
Cuestiones iniciales	Pertinencia	.375	.223	3.750
	Claridad	.022	.913	3.083
	Relevancia	.375	.223	3.583
Dimensión 1	Pertinencia	.226	.605	3.946
	Claridad	.391	.031	3.901

Cuestiones	Categoría	Índice de concordancia de Kendall	P-valor	Media
	Relevancia	.237	.539	3.955
Dimensión 2	Pertinencia	.250	.463	3.991
	Claridad	.250	.463	3.982
	Relevancia	.250	.463	3.991
Dimensión 3	Pertinencia	.269	.336	3.902
	Claridad	.226	.638	3.926
	Relevancia	.250	.470	3.987
Dimensión 4	Pertinencia	.250	.423	3.964
	Claridad	.250	.423	3.857
	Relevancia	NaN	NA	4
Dimensión 5	Pertinencia	.250	.467	3.882
	Claridad	.297	.208	3.852
	Relevancia	.250	.467	3.875
Dimensión 1. Contenido	Pertinencia	.250	.447	3.982
	Claridad	.250	.447	3.982
	Relevancia	NaN	NA	4
Dimensión 2. Contenido	Pertinencia	NaN	NA	4
	Claridad	NaN	NA	4
	Relevancia	NaN	NA	4
Dimensión 3. Contenido	Pertinencia	NaN	NA	4
	Claridad	NaN	NA	4
	Relevancia	NaN	NA	4
Dimensión 4. Contenido	Pertinencia	NaN	NA	4
	Claridad	NaN	NA	4
	Relevancia	NaN	NA	4
Dimensión 5. Contenido	Pertinencia	.350	.135	3.795
	Claridad	.391	.074	3.795
	Relevancia	.350	.135	3.795

Nota. Fuente: elaboración propia.

Como vemos, hemos estudiado la concordancia de las respuestas obtenidas de los expertos en la validación de contenido mediante el índice de concordancia de Kendall, tanto de los ítems como de los contenidos en las tres categorías: pertinencia, claridad y relevancia. En lo referente al índice de concordancia de Kendall, debido al bajo número de validadores (cuatro), encontramos algunas discordancias entre los mismos, al igual que más de una decena de aspectos en los que no hay ningún índice numérico (NaN), ya que

todos los validadores calificaron los ítems en todas sus categorías con la máxima puntuación. Sin embargo, entre los datos que arroja el p-valor encontramos un 95.45% que superan ampliamente el .05, exceptuando un valor de .031 en la categoría de claridad de la dimensión 1. Estos datos nos indican que se debe aceptar la hipótesis nula de que la concordancia entre los validadores no se debe al azar. Un total de 11 dimensiones no tienen p-valor (NA) por la misma razón mencionada con el índice de Kendall.

Siendo los datos numéricos que los validadores debían usar para calificar las diferentes cuestiones de 1: Nada, 2: Poco, 3: Bastante y 4: Mucho, podemos ver en la tabla 30 que todas las cuestiones tienen una frecuencia de 3-4 en las diferentes categorías, siendo la que menos tiene la categoría de claridad en las cuestiones iniciales con un 3.083 y las que alcanzan el valor máximo (4) las de relevancia en la dimensión 4 y en el contenido de la dimensión 1, y los contenidos de las dimensiones 2, 3 y 4 en todas sus categorías.

El segundo objetivo específico se enmarca dentro de las fases de intervención y evaluación y alude a *analizar una selección de la literatura infantil (para público recomendado de entre cero y ocho años) más popular en la Región de Murcia en los últimos tres años (2018, 2019 y 2020)*. El proceso de selección de dicha literatura se detalla en el apartado 2.2.4. *Procedimiento*.

Para obtener la fiabilidad del análisis de los libros estudiaremos el Alfa de Cronbach y el Omega de McDonald.

El método de consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida compuesto por un conjunto de ítems, de tipo escala Likert 5, que se espera midan la misma dimensión teórica (el mismo constructo). De esta manera son sumables en una puntuación única que mide un rasgo que es importante en la construcción teórica del instrumento. Tenemos 91 observaciones para cada dimensión, mientras que para el cuestionario completo disponemos de 91 observaciones completas. Se eliminan de entrada los ítems 2.1, 2.13, 2.14, 3.27, 3.30, 3.31, 3.33, 5.25 y 5.26 porque presentan un único valor (todos ellos el de “No”).

En la tabla 31 podemos encontrar el Alfa de Cronbach de las diferentes dimensiones.

Tabla 31

Alfa de Cronbach de las dimensiones

Dimensión	Alfa
1 - Historia	.692
2 - Geografía	.742
3 - Sociología	.826
4 - Economía	.590
5 - Ciudadanía y convivencia	.783

Nota. Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar todas las dimensiones son aceptables (<7), destacando por encima la dimensión 3 que llega a obtener el calificativo de bueno (<8) y por debajo la dimensión 4 que podríamos decir que es cuestionable (<6). El Alfa de Cronbach de todo el cuestionario es de .902, que se considera excelente.

Por su parte, el coeficiente Omega está basado en las cargas factoriales, que son la suma ponderada de las variables estandarizadas. Así, los coeficientes Omega obtenidos para cada dimensión (constructo) se pueden ver en la tabla 32.

Tabla 32

Omega de McDonald de las dimensiones

Dimensión	Omega
1 - Historia	.789
2 - Geografía	.723
3 - Sociología	.809
4 - Economía	.553
5 - Ciudadanía y convivencia	.761

Nota. Fuente: elaboración propia.

Todas las dimensiones obtienen un valor aceptable, excepto la dimensión 4 que se considera inaceptable. El coeficiente Omega general para todo el cuestionario es de .9 que se considera excelente.

Por otra parte, tratamos de hacer un SEM, *Structural Equation Modeling* (Modelo de Ecuaciones Estructurales) para confirmar la existencia de una serie de constructos en el cuestionario.

En un modelo de ecuaciones estructurales lo que estamos haciendo es una regresión logística, donde la variable dependiente sería el constructo y las cuestiones serían las variables independientes. Al calcular el modelo estimaremos los valores para esos coeficientes. Utilizaremos la librería de R lavaan (Rosseel, 2012).

Centrándonos en la dimensión 1, una vez establecida la estructura teórica, hay que validarla y para ello compararemos la matriz de covarianza derivada de las variables observadas y la matriz de covarianzas reproducida por el modelo. Así, contrastaremos la hipótesis de que la diferencia entre la matriz procedente de los datos recogidos con el cuestionario y la matriz teórica definida en el modelo conceptual no es estadísticamente significativa.

No se cumple el supuesto de normalidad por lo que optamos por hacer una estimación robusta del estadístico χ^2 mediante el estimador DWLS (*Diagonal Weighted Least Squares*), es decir, un estimador ponderado de mínimos cuadrados (Beaujean, 2014). Al aplicar el contraste de hipótesis observamos que el estimador DWLS tiene un estadístico 1970.88 (estimación robusta 667.24), con 324 grados de libertad y un p-valor significativo ($p < .05$). Esto significaría que el modelo no se ajusta bien a los datos.

Destacar que este resultado es preliminar pues este estadístico es muy sensible a mínimas diferencias y nuestra decisión final estará basada también en el cálculo de otros índices de ajuste.

Mostramos a continuación en la tabla 33 los coeficientes estimados para las variables indicadoras del modelo.

Tabla 33

P-valor de los ítems de la dimensión 1

Ítems	P-valor
1.1	.130
1.2	.735
1.3	.033
1.4	.000

Ítems	P-valor
1.5	.000
1.6	.000
1.7	.000
1.8	.000
1.9	.000
1.10	.003
1.11	.003
1.12	.000
1.13	.000
1.14	.001
1.15	0.40
1.16	.165
1.17	.000
1.18	.000
1.19	.000
1.20	.000
1.21	.046
1.22	.000
1.23	.000
1.24	.000
1.25	.000
1.26	.003
1.27	.047

Nota. Fuente: elaboración propia.

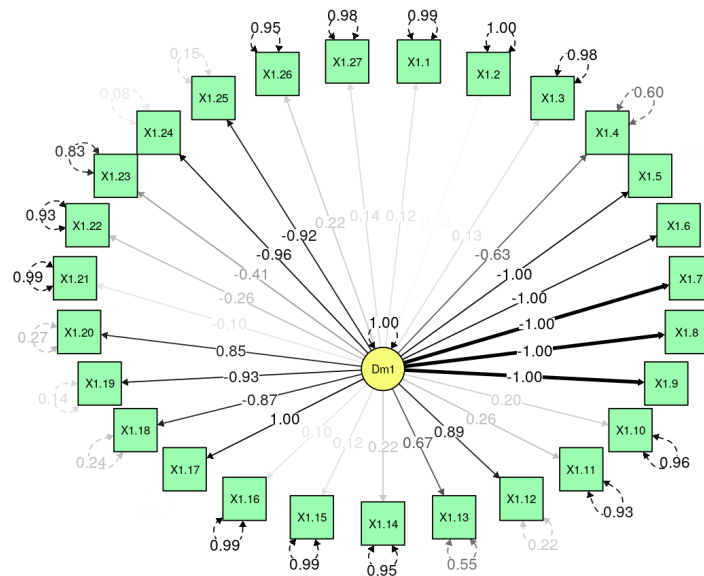
Observamos que todos los p-valores son significativos excepto los de los ítems 1.1, 1.2 y 1.16.

En la figura 9 se observa la definición del Modelo de Ecuaciones Estructurales, donde las flechas bidireccionales representan las covarianzas entre las variables latentes (elipses), y las flechas unidireccionales simbolizan la influencia que ejerce cada variable latente (constructos) sobre sus respectivas variables observadas (ítems). Por último, las

flechas bidireccionales que aparecen encima de los cuadrados (ítems) muestran el error asociado a cada variable observada.

Figura 9

Modelo de Educaciones Estructurales de la dimensión 1



Nota. Fuente: elaboración propia

Las relaciones entre las variables latentes y observadas se pueden interpretar como coeficientes de una regresión múltiple, muestran la influencia de cada constructo sobre sus ítems, de modo que si el factor latente aumenta una unidad, los ítems aumentan según el peso de sus coeficientes.

Podemos observar que los ítems 1.1, 1.2, 1.3, 1.10, 1.11, 1.14, 1.15, 1.16, 1.21, 1.22, 1.23, 1.26 y 1.27 aportan moderadamente al modelo.

Seguidamente mostraremos los distintos índices de ajuste. Veremos los valores de TLI (*Tucker-Lewis Index*), también conocido como NNFI (*Non-Normed Fit Index*), y de CFI, *Comparative Fit Index*. Toman valores entre 0 y 1, donde valores cercanos a 1 indican un buen ajuste (Kenny, 2012). Así, siendo el TLI de .9974 y el CFI de .9976 vemos que los coeficientes dan un ajuste muy bueno.

También veremos el valor de RMSEA (Error Medio Cuadrático de Aproximación) que mide la diferencia absoluta entre la estructura de relaciones entre el modelo teórico propuesto y los datos observados, teniendo en cuenta el número de estimadores y el tamaño muestral (Steiger, 1990). Toma valores entre 0 y 1, donde valores cercanos a 0

indican un buen ajuste. El RMSEA de la dimensión 1 es de .2376 con un mínimo de .2276 y un máximo de .2478, siendo moderado el ajuste.

Pasando a la dimensión 2, en el que contamos con 28 ítems, se eliminan los ítems 2.8, 2.12, 2.20 y 2.23 por multicolinealidad. Una vez establecida la estructura teórica comparamos la matriz de covarianza derivada de las variables observadas y la matriz de covarianzas reproducida por el modelo. Se cumple el supuesto de normalidad por lo que optamos por hacer una estimación robusta del estadístico χ^2 mediante el estimador DWLS.

Al aplicar el contraste de hipótesis observamos que el estimador DWLS tiene un estadístico 432.6 (estimación robusta 276.63), con 189 grados de libertad y tiene p-valor no significativo ($p > .05$). Esto significaría que el modelo se ajusta bien a los datos.

Mostramos a continuación en la tabla 34 los coeficientes estimados para las variables indicadoras del modelo.

Tabla 34

P-valor de los ítems de la dimensión 2

Ítems	P-valor
2.2	.064
2.3	.001
2.4	.000
2.5	.000
2.6	.000
2.7	.000
2.9	.000
2.10	.000
2.11	.000
2.15	.000
2.16	.000
2.17	.000
2.18	.000
2.19	.000
2.21	.002

El RMSEA de la dimensión 2 es de .1197 con un mínimo de .1048 y un máximo de .1346, siendo el ajuste moderado.

Ya en la dimensión 3, en el que contamos con 42 ítems, se eliminan los ítems 3.1, 3.3, 3.5, 3.7, 3.12, 3.13, 3.18, 3.25, 3.32, 3.35, 3.41 y 3.42 por multicolinealidad. Tras ello, comparamos la matriz de covarianza derivada de las variables observadas y la matriz de covarianzas reproducida por el modelo. Se cumple el supuesto de normalidad por lo que de nuevo optamos por hacer una estimación robusta del estadístico χ^2 mediante el estimador DWLS.

El estimador DWLS tiene un estadístico 904.95 (estimación robusta 572.02), con 299 grados de libertad y un p-valor no significativo ($p > .05$). Esto significaría que el modelo se ajusta bien a los datos.

Seguidamente exponemos en la tabla 35 los coeficientes estimados para las variables indicadoras del modelo.

Tabla 35

P-valor de los ítems de la dimensión 3

Ítems	P-valor
3.2	.000
3.4	.824
3.6	.000
3.8	.187
3.9	.826
3.10	.007
3.11	.003
3.14	.000
3.15	.000
3.16	.000
3.17	.000
3.19	.185
3.20	.000
3.21	.000
3.22	.000

Ítems	P-valor
3.23	.000
3.24	.000
3.26	.448
3.28	.000
3.29	.000
3.34	.000
3.36	.000
3.37	.000
3.38	.011
3.39	.718
3.40	.198

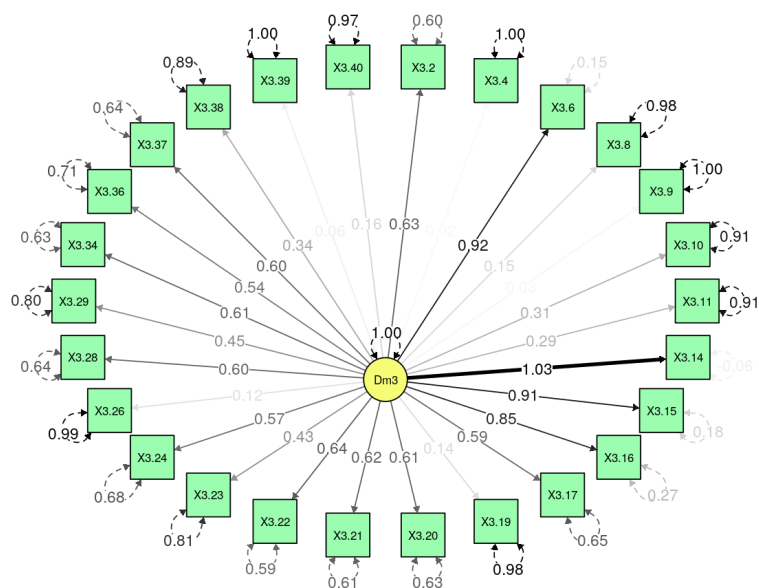
Nota. Fuente: elaboración propia.

Todos los p-valores son significativos excepto los de los ítems 3.4, 3.8, 3.9, 3.19, 3.26, 3.39 y 3.40.

En la figura 11 se observa la definición del Modelo de Ecuaciones Estructurales de la dimensión 3.

Figura 11

Modelo de Ecuaciones Estructurales de la dimensión 3



Nota. Fuente: elaboración propia

Podemos observar que los ítems 3.4, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.19, 3.23, 3.26, 3.29, 3.38, 3.39 y 3.40 aportan moderadamente al modelo.

El TLI es .9165 y el CFI de .9232, dando los coeficientes un ajuste moderado.

El RMSEA de la dimensión 3 es de .1509 con un mínimo de .1397 y un máximo de .1622, siendo el ajuste moderado.

Al pasar a la dimensión 4, que se compone de siete ítems, vemos que se cumple el supuesto de normalidad, por lo que hacemos una estimación robusta del estadístico χ^2 mediante el estimador DWLS.

El estimador DWLS tiene un estadístico 8.78 (estimación robusta 12.14), con 14 grados de libertad y un p-valor no significativo ($p > .05$). Esto significaría que el modelo se ajusta bien a los datos.

Tras ello, exponemos en la tabla 36 los coeficientes estimados para las variables indicadoras del modelo.

Tabla 36

P-valor de los ítems de la dimensión 4

Ítems	P-valor
4.1	0
4.2	0
4.3	0
4.4	0
4.5	0
4.6	0
4.7	0

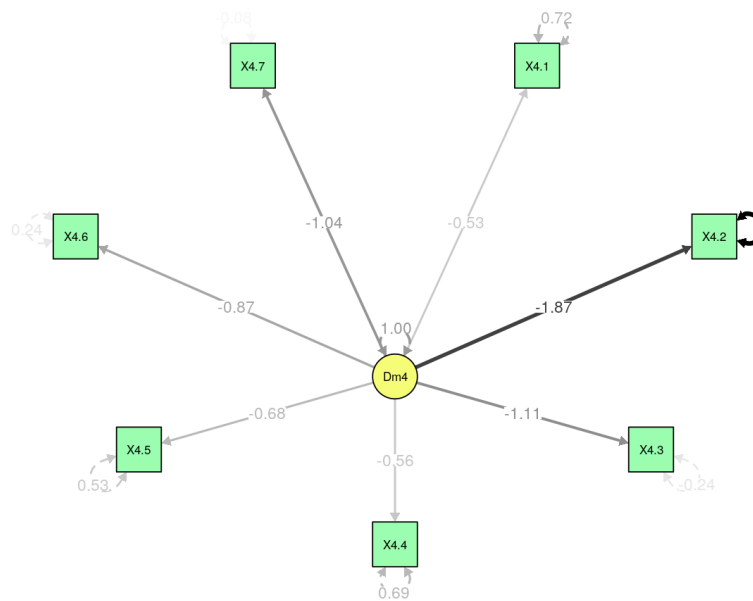
Nota. Fuente: elaboración propia.

Todos los p-valores son significativos.

En la figura 12 se observa la definición del Modelo de Ecuaciones Estructurales de la dimensión 4.

Figura 12

Modelo de Educaciones Estructurales de la dimensión 4



Nota. Fuente: elaboración propia

En esta dimensión todos los ítems aportan al modelo.

El TLI es de 1.0001 y el CFI de 1, dando los coeficientes un ajuste muy bueno.

El RMSEA de la dimensión 4 es de 0 con un mínimo de 0 y un máximo de .0587, dando un ajuste muy bueno.

Terminando con la dimensión 5, en la que contamos con 34 ítems, observamos que nuevamente no se cumple el supuesto de normalidad por lo que optamos por hacer una estimación robusta del estadístico χ^2 mediante el estimador DWLS.

El estimador DWLS tiene un estadístico 1198.23 (estimación robusta 647.18), con 464 grados de libertad y un p-valor significativo ($p > .05$). Esto significaría que el modelo se ajusta moderadamente a los datos.

A continuación, exponemos en la tabla 37 los coeficientes estimados para las variables indicadoras del modelo.

Tabla 37

P-valor de los ítems de la dimensión 5

Ítems	P-valor
5.1	.013
5.2	.035
5.3	.550
5.4	.000
5.5	.000
5.6	.000
5.7	.000
5.8	.000
5.9	.002
5.10	.022
5.11	.000
5.12	.000
5.13	.001
5.14	.000
5.15	.000
5.16	.000
5.17	.003
5.18	.000
5.19	.000
5.20	.000
5.21	.000
5.22	.001
5.23	.074
5.24	.000
5.27	.054
5.28	.000
5.29	.006
5.30	.000
5.31	.527

Ítems	P-valor
5.32	.050
5.33	.000
5.34	.065

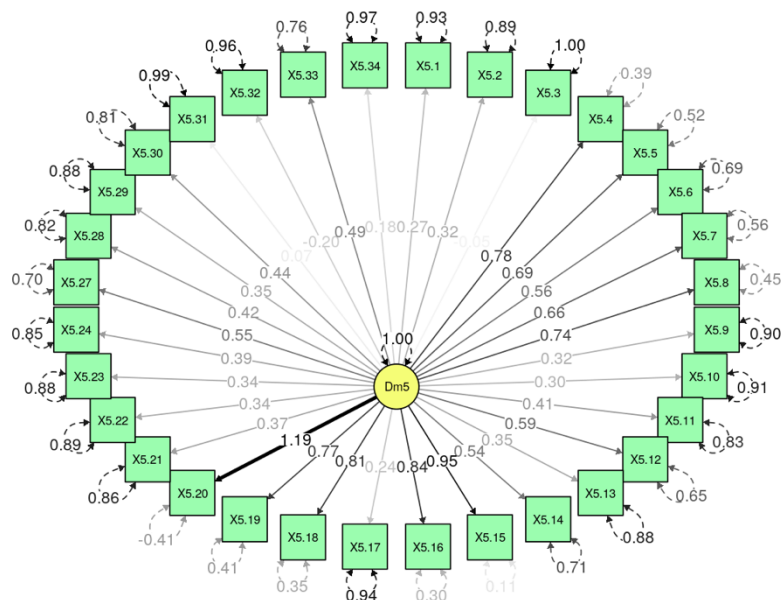
Nota. Fuente: elaboración propia.

Todos los p-valores son significativos excepto los de los ítems 5.3, 5.23, 5.27, 5.31 y 5.34.

En la figura 13 se observa la definición del Modelo de Ecuaciones Estructurales de la dimensión 5.

Figura 13

Modelo de Ecuaciones Estructurales de la dimensión 5



Nota. Fuente: elaboración propia

Podemos observar que los ítems 5.1, 5.2, 5.3, 5.9, 5.10, 5.11, 5.13, 5.17, 5.21, 5.22, 5.23, 5.24, 5.28, 5.29, 5.30, 5.31, 5.32 y 5.34 aportan moderadamente al modelo.

El TLI es de .7216 y el CFI de .7395, dando los coeficientes un ajuste aceptable.

El RMSEA de la dimensión 5 es de .1326 con un mínimo de .1234 y un máximo de .1419, siendo el ajuste moderado.

Además, consideramos pertinente conocer la media de porcentajes de cada opción de respuesta por cada una de las dimensiones que componen el cuestionario. Ello podemos verlo en la tabla 38.

Tabla 38

Media de porcentajes de cada opción por dimensión

Dimensión	%		
	Sí	Levemente	No
1 - Historia	26.13	12.91	60.96
2 - Geografía	13.11	11.35	75.54
3 - Sociología	24.48	11.28	64.24
4 - Economía	3.14	2.36	94.50
5 - Ciudadanía y convivencia	23.50	9.12	67.38

Nota. Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, en todas las dimensiones la opción con el porcentaje de respuesta más alta es siempre la opción de “No” con una amplia diferencia respecto a las opciones “Sí” y “Levemente”. La diferencia entre “Sí” y “No” varía desde el 34.83% al 91.36% y entre las opciones de “Levemente” y “No” desde el 48.05% al 92.14%, haciendo referencia a la dimensión 1 y 4 respectivamente en ambos casos. La diferencia entre las opciones de “Sí” y “Levemente”, sin embargo, va desde el 0.78% en la dimensión 4 al 14.38% en la dimensión 5.

Tanto en la dimensión 1 referida a la historia como en la 3 referida a la sociología, la opción “No” corresponde al 60.96% y al 64.24% respectivamente, siendo las opciones de “Sí” (26.13% y 24.48%) y “Levemente” (12.91% y 11.28%) muy parecidas en las dos dimensiones, aun siendo la primera opción más alta que la segunda en ambos casos. Precisamente, la dimensión 1 es la que presenta el porcentaje más alto en ambas opciones de respuesta de entre todas las dimensiones.

La dimensión 5 referida a la ciudadanía y la convivencia alcanza un porcentaje en la opción “No” parecido a las dimensiones 1 y 3, aunque siendo más alto que en ambas: 67.38%. También, las opciones de “Sí” y “Levemente” obtienen un porcentaje parecido a las de las dimensiones mencionadas, aunque siendo en ambos casos inferiores a estas: 23.50% y 9.12% respectivamente.

Sin embargo, la dimensión 2 referida a la geografía obtiene un porcentaje en la opción “No” más elevado que en las dimensiones mencionadas, llegando al 75.54%. Consecuentemente, las opciones de “Sí” y “Levemente” llegan a porcentajes de respuesta tan bajos como 13.11% y 11.35% respectivamente.

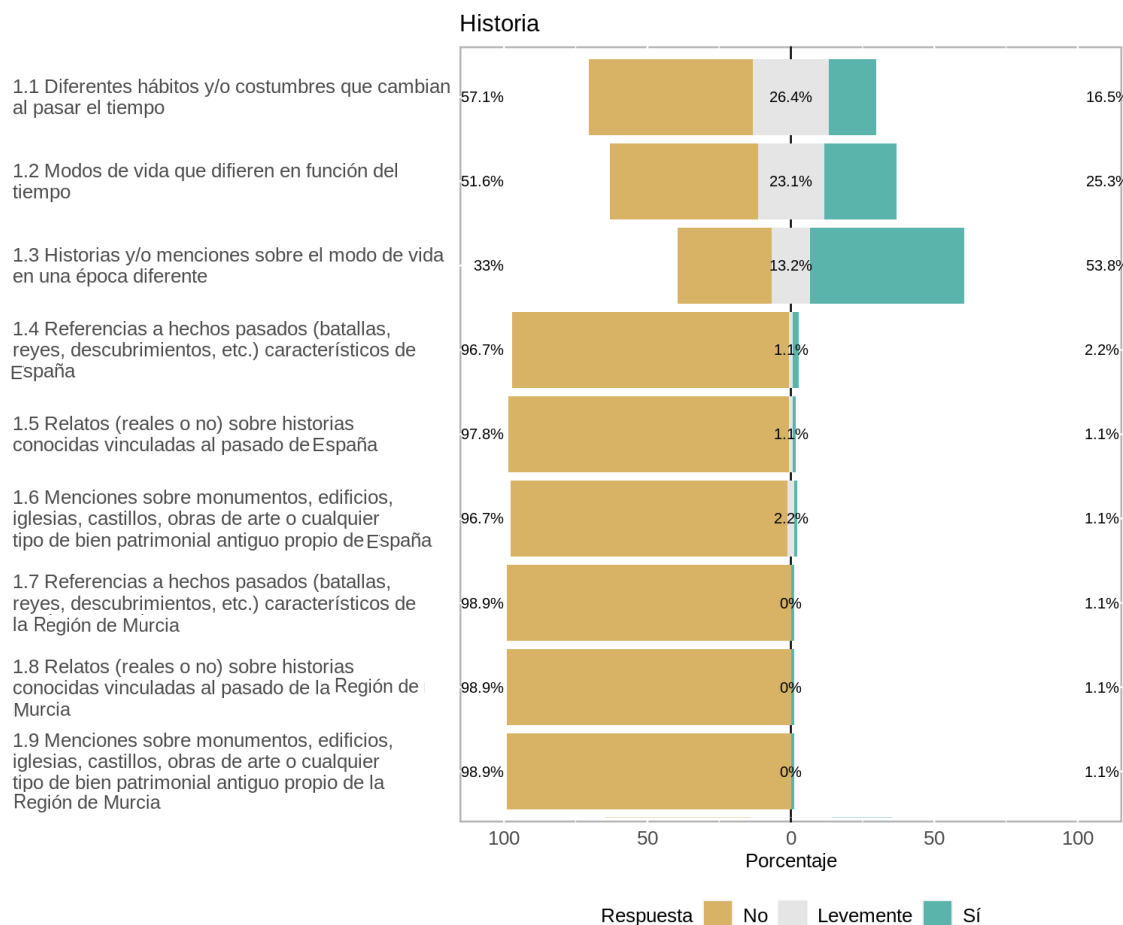
Mención especial merece la dimensión 4 referida a la economía, que obtiene el porcentaje más alto con diferencia respecto al resto de dimensiones en la opción de “No” (94.50%). Lo mismo ocurre con las opciones de “Sí” (3.14%) y “Levemente” (2.36%) pero a la inversa: ambas opciones obtienen el porcentaje más bajo en todas las respuestas con bastante diferencia respecto al resto de dimensiones.

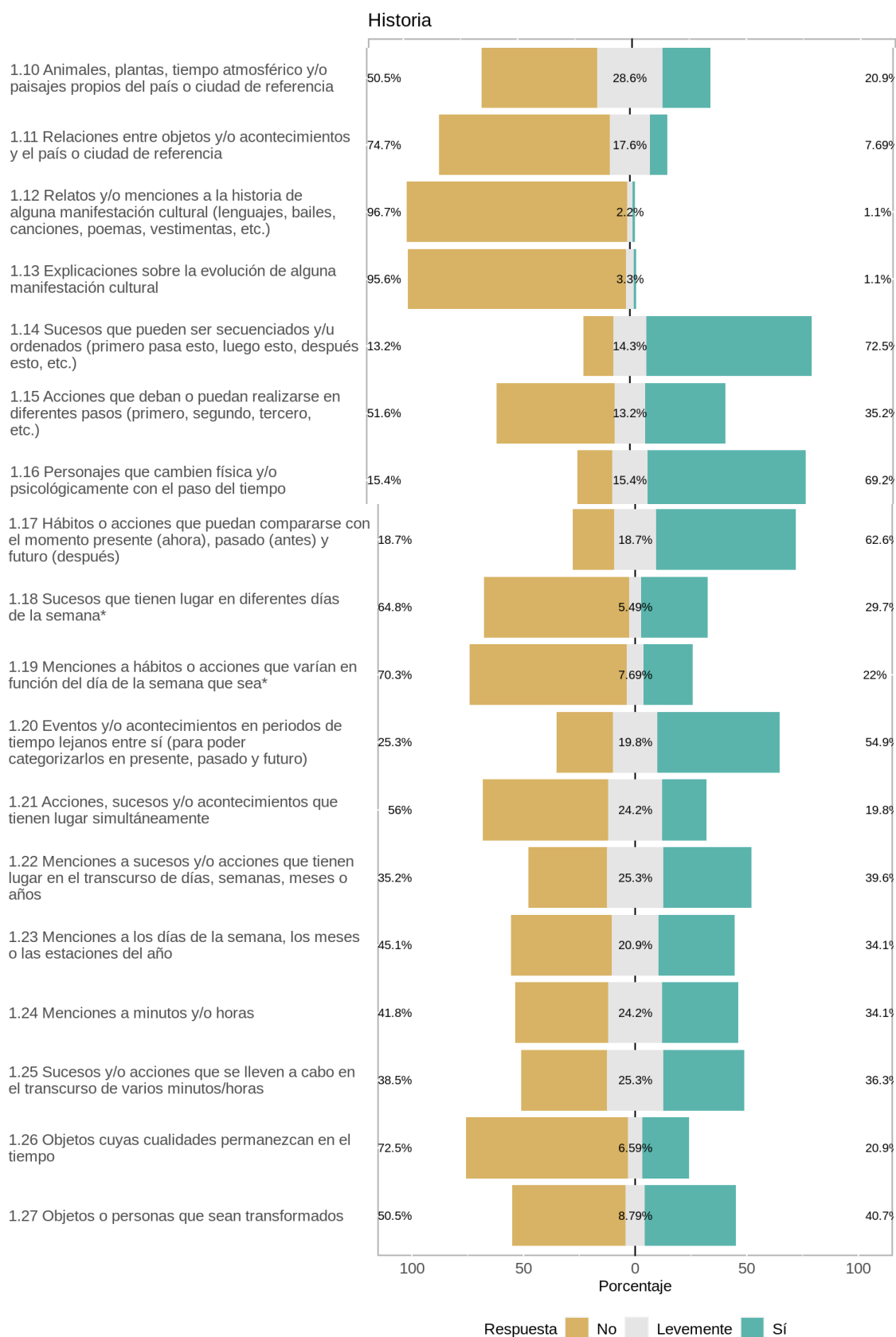
A continuación, analizaremos los ítems de los diferentes bloques con más detalle, primero contextualizándolos dentro de cada dimensión y luego de forma general.

Comenzaremos con los ítems de la dimensión 1 “Historia”. En la figura 14 podemos encontrar la media de porcentajes por opción de cada ítem de este bloque.

Figura 14

Media de porcentajes de cada opción por ítems de la dimensión 1





Nota. Fuente: elaboración propia

Comenzamos con el ítem 1.2 referente a los modos de vida que difieren en función del tiempo, que obtiene casi el mismo porcentaje de “Sí” (25.3%) y de “Levemente” (23.1%), alejados bastante ambos del porcentaje de la opción “No” (51.6%).

Los ítems 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.12 y 1.13 (relacionados con hechos pasados, patrimonio antiguo e historias vinculadas con España y Murcia; y manifestaciones culturales y explicaciones sobre su evolución) tienen similares porcentajes en las tres opciones, llegando las de “No” al 95.6%, 96.7%, 97.8% y 98.9%, las de “Levemente” al 3.3%, 2.2%, 1.1% y 0% y las de “Sí” al 2.2% y 1.1%. Todos estos ítems, menos el 1.4 (hechos pasados de España) destacan por tener el porcentaje más bajo de la dimensión 1 en la opción de “Sí”: 1.1%. Así mismo, los mencionados ítems 1.7, 1.8 y 1.9 obtienen, dentro de la dimensión 1, el mayor porcentaje de “No” con un 98.9% y el menor porcentaje en la opción de “Levemente” con un 0%.

El ítem 1.1 que se vincula con hábitos y costumbres que pasan con el tiempo y el ítem 1.10 alusivo a la flora y fauna propia del país o ciudad de referencia son los que presentan en esta dimensión un mayor porcentaje en la respuesta “Levemente” con un 26.4% y un 28.6% respectivamente.

Así mismo, el ítem 1.14 referido a sucesos que pueden ser secuenciados u ordenados destaca por presentar dentro de la dimensión mencionada el mayor porcentaje en la opción de “Sí” (72.5%) y el menor porcentaje en la opción de “No” (13.2%).

En los mencionados ítems 1.16 y 1.17, y en los ítems 1.20 vinculado a eventos en períodos de tiempo lejanos y 1.3 referente a historias sobre modos de vida en épocas diferentes el porcentaje de la opción “Sí” duplica, y en el caso de este último casi duplica, el porcentaje de la respuesta “No”: 69.2% frente a 15.4%, 62.6% frente a 18.7%, 54.9% frente a 25.3% y 53.8% frente a 33% respectivamente.

Por su parte, los ítems 1.11 y 1.21 que se vincula con relaciones entre objetos y/o acontecimientos del país o ciudad de referencia y acciones o sucesos simultáneos, junto a los citados ítems 1.1 y 1.10, son de los pocos ítems en los que el porcentaje de la opción “Levemente” supera a la de “Sí”: 17.6% frente a 7.69%, 24.2% frente a 19.8%, 26.4% frente a 16.5% y 28.6% frente a 20.9% respectivamente.

Los ítems 1.26 y 1.27 relacionados con objetos cuyas cualidades permanecen en el tiempo y objetos y/o personas que sean transformados, junto a los mencionados ítems 1.18 y 1.19, presentan un porcentaje bastante mayor de “No” en comparación con el de

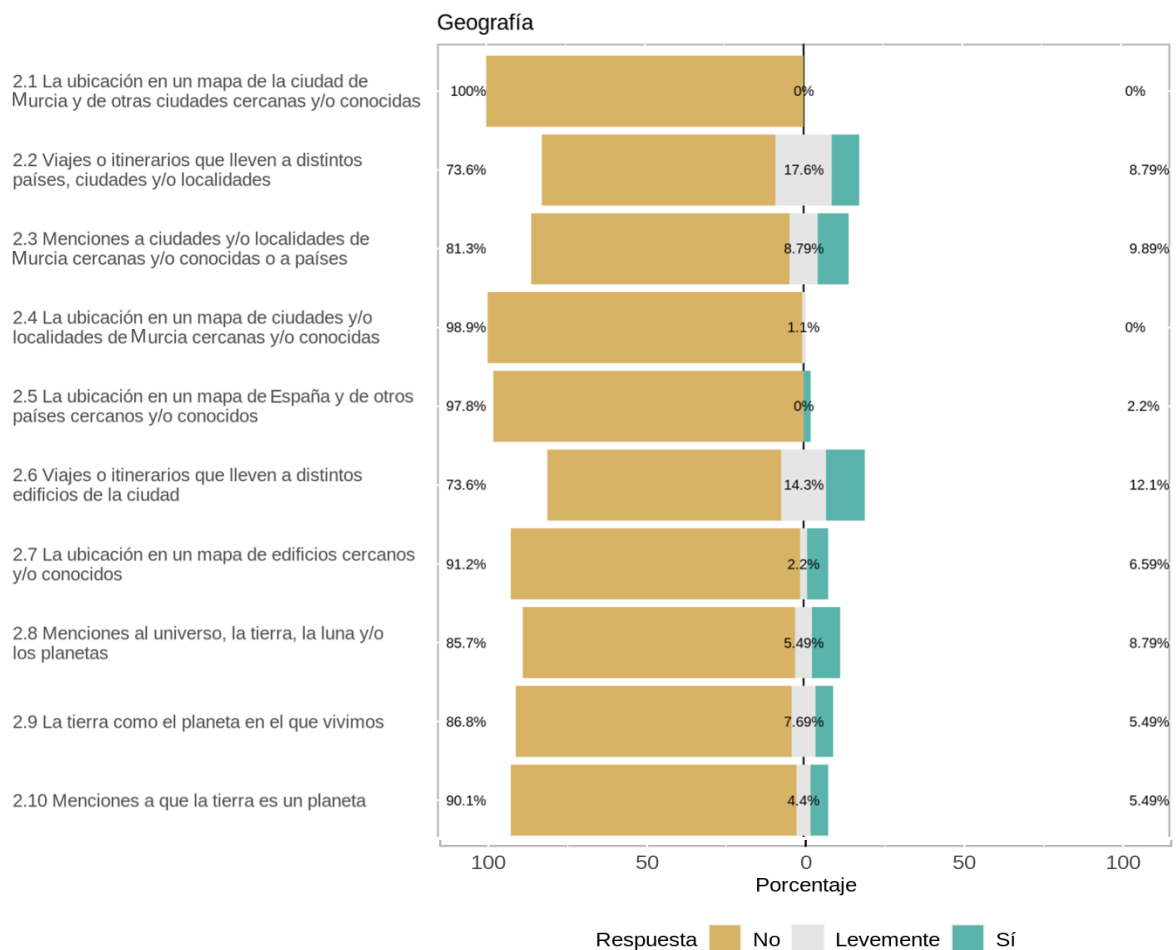
“Sí”, dejando el porcentaje de “Levemente” por debajo del 10% en todos los casos. La diferencia entre ambas opciones va desde el 9.8% (1.27) hasta el 51.6% (1.26) pasando por el 35.1% (1.18) y 48.3% (1.19).

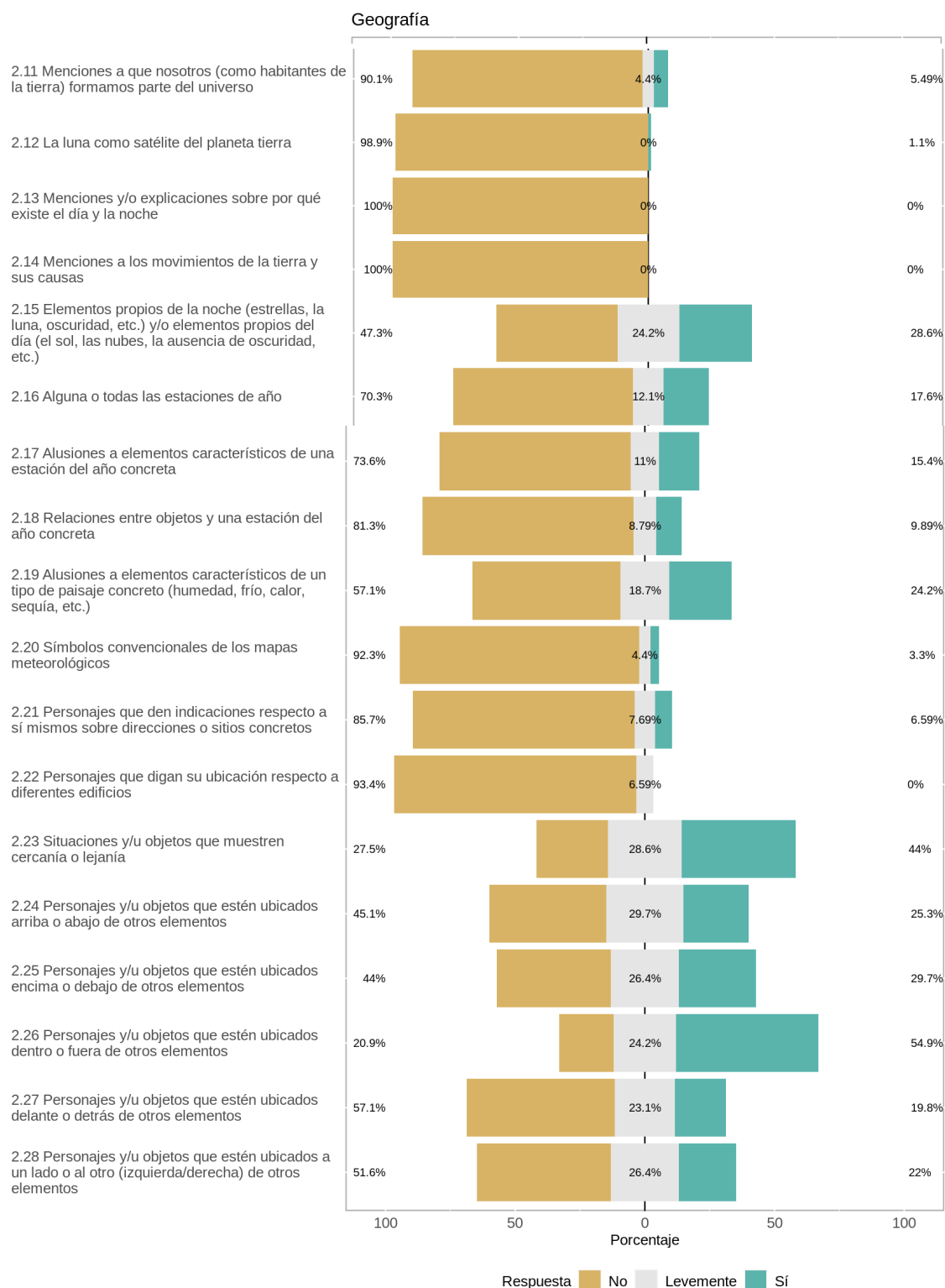
Por último, los ítems 1.15, 1.22, 1.23, 1.24 y 1.25 son los que presentan un porcentaje más equilibrado entre las opciones de “Sí” y “No”, siendo en la mayoría de casos algo más alto el porcentaje de “No” que el de “Sí”: 51.6% frente a 35.2%, 39.6% frente a 35.2%, 45.1% frente a 34.1%, 41.8% frente a 34.1% y 38.5% frente a 36.3% respectivamente. Estos ítems se vinculan con los días de la semana, meses del año, estaciones, minutos y/o horas (1.23 y 1.24); sucesos que tienen lugar en el transcurso de días, semanas, meses, años, minutos y/o horas (1.22 y 1.25); y acciones que se realizan en diferentes pasos (1.15).

Seguidamente analizaremos los ítems de la segunda dimensión, vinculada con la geografía. La media de porcentajes de los diferentes ítems por cada opción de respuesta se encuentra en la figura 15.

Figura 15

Media de porcentajes de cada opción por ítems de la dimensión 2





Nota. Fuente: elaboración propia

De entrada destacan unos ítems que presentan el 100% en la opción de respuesta “No”: el ítem 2.1 referido a la ubicación en un mapa de Murcia y otras ciudades cercanas, el ítem 2.13 vinculado con explicaciones sobre porqué existe el día y la noche y el ítem 2.14 referente a movimientos de la tierra y sus causas.

En los ítems 2.2, 2.6, 2.16, 2.17 y 2.19 el porcentaje de la opción “Levemente” oscila entre el 11% y el 18.7%, superando en todos ellos el porcentaje de la opción “No” al de la opción “Sí” con bastante amplitud, y alcanzado esa diferencia porcentajes de 32.9% (2.19), 53.3% (2.16), 58.2% (2.17), 61.5% (2.6) y 64.81% (2.2). Estos ítems hacen referencia a viajes que lleven a distintos países o ciudades (2.2) o a distintos edificios de la ciudad (2.6), a las estaciones del año (2.16), y a elementos característicos de una estación del año (2.17) y de un tipo de paisaje (2.19).

El ítem 2.4 relacionado con la ubicación en un mapa de ciudades y/o localidades de Murcia y el 2.22 que se vincula con personajes que dicen su ubicación respecto a diferentes edificios muestran el valor más bajo en la opción de “Sí”: 0%, alcanzando la opción de “No” un 98.9% y un 93.4% y dejando la de “Levemente” con un 1.1% y un 6.59% respectivamente. También presentan un porcentaje de 0 en la opción de “Sí” los mencionados ítems 2.1, 2.13 y 2.14.

El ítem 2.12 referido a la luna como satélite del planeta Tierra presenta un porcentaje de 98.9% en la opción “No”, dejando a la opción de “Levemente” con un 0% y a la de “Sí” con tan solo un 1.1%. De forma parecida, el ítem 2.5, que se vincula con la ubicación en un mapa de España y países cercanos, presenta un 97.8% en la opción de “No”, un 0% en la de “Levemente” y un 2.2% en la de “Sí”.

El ítem 2.10 alusivo a menciones a que la tierra es un planeta y el ítem 2.11 referente a que nosotros formamos parte del universo destacan por tener los mismos porcentajes en todas las opciones: 5.49% en la opción de “Sí”, 4.4% en la de “Levemente” y 90.1% en la opción de “No”. Igualmente, el ítem 2.20 relacionado con símbolos convencionales de los mapas meteorológicos también presenta un 4.4% en la opción “Levemente”, aunque un 3.3% en la de “Sí” y un 92.3% en la de “No”. El ítem 2.7 vinculado con la ubicación en un mapa de edificios cercanos presenta unos porcentajes en las tres opciones muy parecidos a estos: 6.59% en la repuesta de “Sí”, 2.2% en la de “Levemente” y 91.2% en la de “No”.

Por otra parte, destacan unos ítems por la similitud de los porcentajes de las opciones de “Sí” y “Levemente”, yendo dicha diferencia desde el 1.1% (2.3, 2.18 y 2.21) hasta el 2.2% (2.9) y el 3.3% (2.8). Estos ítems están referidos a menciones a ciudades o localidades de Murcia (2.3); al universo, la tierra, la luna y los planetas (2.8) y a la Tierra como planeta en el que vivimos (2.9). También a relaciones entre objetos y una estación del año concreta (2.18) e indicaciones sobre direcciones o sitios concretos (2.21).

Igualmente, presentan una similitud entre los porcentajes de las opciones de “Sí” y “Levemente” los citados ítems 2.6, 2.10 y 2.11.

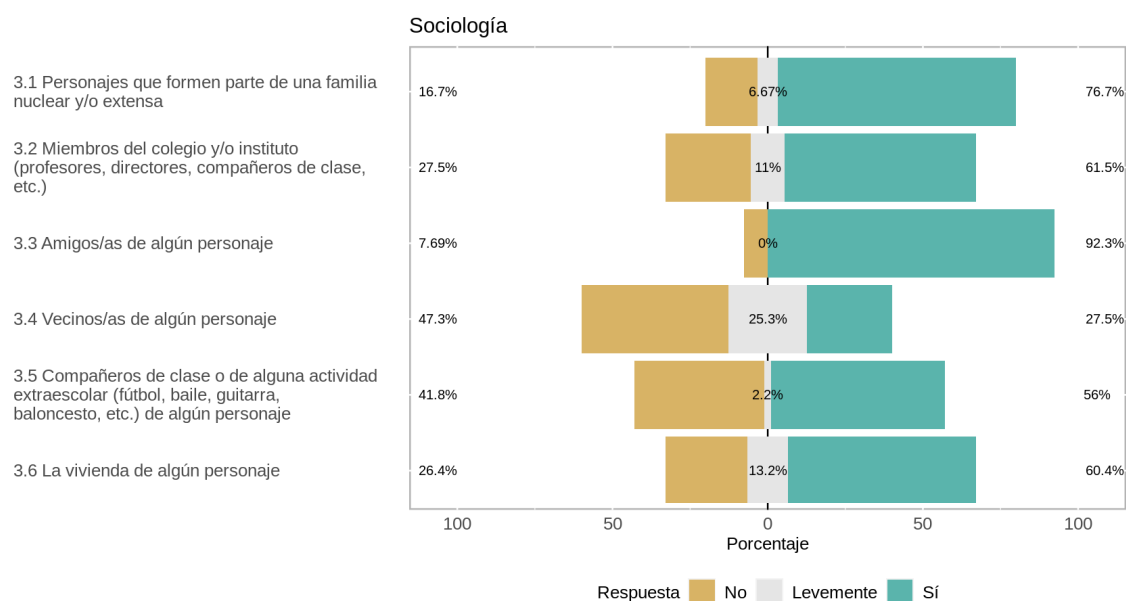
El ítem 2.23 alusivo a situaciones y/u objetos que muestran cercanía o lejanía y el ítem 2.26 vinculado con personajes y/u objetos que están ubicados dentro o fuera de otros elementos muestran el porcentaje más alto de la opción “Sí” dentro de la dimensión con un 44% y un 54.9% respectivamente. Al mismo tiempo presentan el porcentaje más bajo de la respuesta “No” de esta dimensión con un 27.5% y un 20.9%.

Por último, los ítems 2.15, 2.24, 2.25, 2.27 y 2.28 presentan los porcentajes de la opción “Levemente” más altos de la dimensión. Estos oscilan entre el 23.1% y el 29.7%, mientras que las opciones de “Sí” y “No” tienen los porcentajes más cercanos entre sí dentro del bloque, yendo desde el 19.8% hasta el 29.7% en la opción “Sí” y desde el 44% hasta 57.1% en la opción “No”. Estos ítems hacen referencia a elementos propios de la noche y/o del día (2.15) y a personajes y/u objetos que estén ubicados arriba o abajo (2.24), encima o debajo (2.25), delante o detrás (2.27) y a izquierda o derecha de otros elementos (2.28). También muestran un porcentaje alto de la opción “Levemente” los citados ítems 2.23 (28.6%) y 2.26 (24.2%).

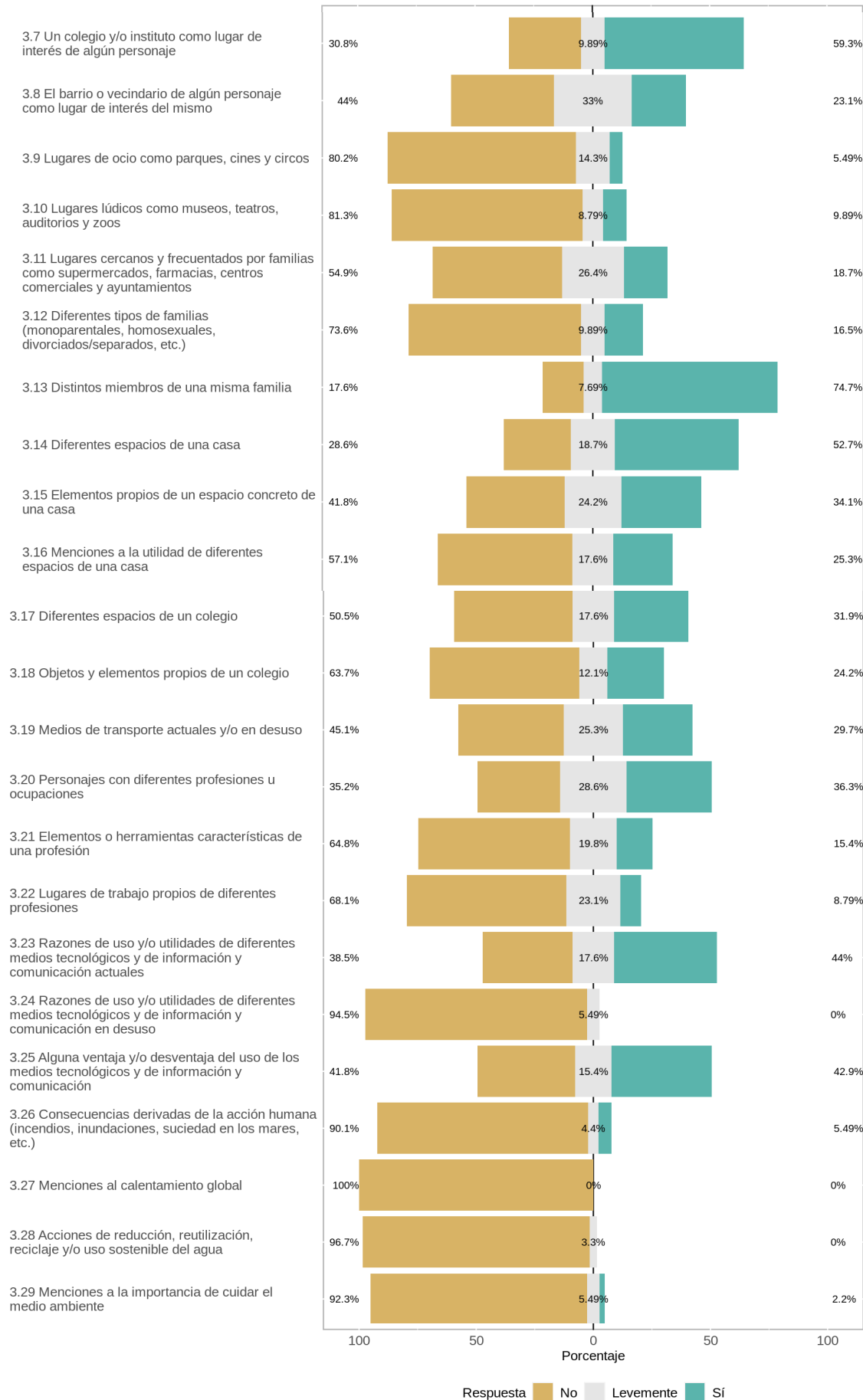
A continuación, analizamos la dimensión 3, referida a la sociología, y que resulta ser la que más ítems engloba de todas; un total de 42. En la figura 16 podemos observar la media de porcentajes de los ítems de esta dimensión por cada opción de respuesta.

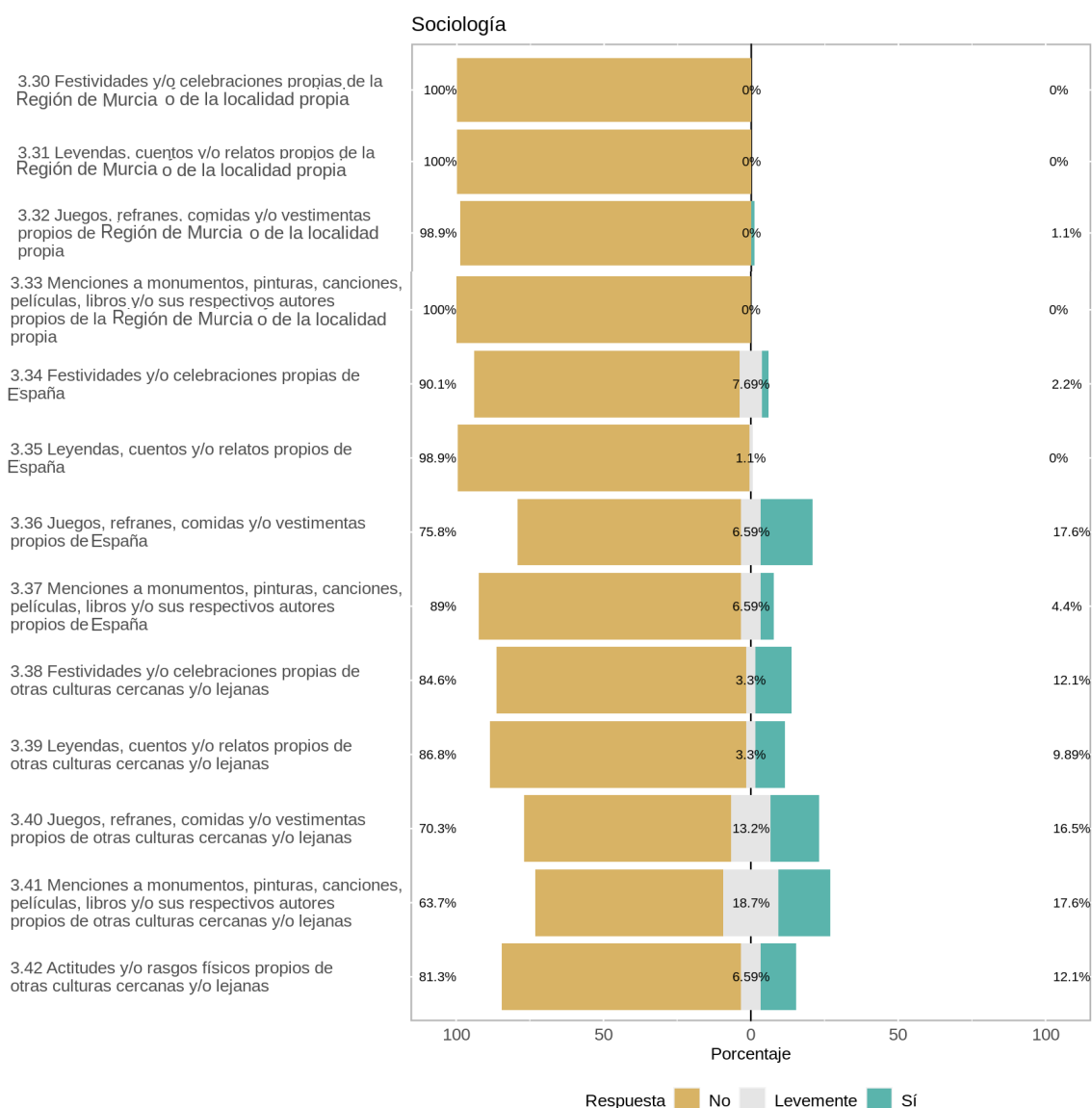
Figura 16

Media de porcentajes de cada opción por ítems de la dimensión 3



Sociología





Nota. Fuente: elaboración propia

Comenzamos con los ítems que presentan un mayor porcentaje en la opción de “Sí” dentro de la dimensión: el ítem 3.1 relacionado con personajes que formen parte de una familia nuclear y/o extensa con un 76.7%, el ítem 3.3 que se vincula con amigos de algún personaje con un 92.3% y el ítem 3.13 referido a distintos miembros de una misma familia con un 74.7%. Curiosamente, los porcentajes de la opción “No” de estos ítems constituyen los menores de toda la dimensión: 16.7%, 7.69% y 17.6%, dejando para la opción de “Levemente” un 6.67%, un 0% y un 7.69% respectivamente. Estos tres ítems, como podemos ver, presentan un porcentaje de la opción “Sí” que casi duplica al de la opción “No”, al igual que el ítem 3.2 vinculado con miembros del colegio y/o instituto (61.5% frente a 27.5%), el ítem 3.6 relacionado con la vivienda de algún personaje (60.4% frente a 26.4%), el ítem 3.7 alusivo a un colegio y/o instituto como lugar de interés (59.3%

frente a 30.8%) y el ítem 3.14 referente a los diferentes espacios de una casa (52.7% frente a 28.6%).

Por otro lado, encontramos unos ítems que presentan el 100% en la opción de respuesta “No”: los ítems 3.27, 3.30, 3.31 y 3.33, que proporcionalmente presentan el menor porcentaje de la opción “Sí” con valor 0. Estos ítems hacen referencia a menciones al calentamiento global (3.27) y a festividades y/o celebraciones (3.30); leyendas, cuentos y relatos (3.31); y monumentos, pinturas, canciones, películas, libros y/o sus respectivos autores propios de la Región de Murcia o de la localidad propia (3.33). Además de estos ítems, encontramos con valor igualmente de 0 en la opción de “Sí” el ítem 3.24 relacionado con el uso y/o utilidades de medios tecnológicos y de información y comunicación, el ítem 3.28 referido a acciones de reducción, reutilización, reciclaje y/o uso sostenible del agua; y el ítem 3.35 relacionado con leyendas, cuentos, y/o relatos propios de España. Consecuentemente presentan en la opción “No” un valor bastante alto (94.5%, 96.7% y 98.9%) y un valor muy bajo en la opción de “Levemente” (5.49%, 3.3% y 1.1%). Además de estos ítems encontramos otros que muestran un valor muy bajo de la opción “Sí”, como son el ítem 3.29 alusivo a la importancia de cuidar el medio ambiente (2.2%), el ítem 3.34 referente a festividades y/o celebraciones propias de España (2.2%) y el ítem 3.37 relacionado con monumentos, pinturas, canciones, películas, libros y/o sus respectivos autores propios de España (4.4%). Estos ítems muestran consecuentemente unos porcentajes muy altos en la opción “No” con un 92.3%, un 90.1% y un 89% y un porcentaje de “Levemente” menor del 10%: 5.49%, 7.69% y 6.59%. Estos ítems, a excepción del 3.34, muestran una diferencia entre los porcentajes de las opciones “Sí” y “Levemente” menor de 3.3%, junto al ítem 3.10 que se vincula con lugares lúdicos como museos, teatros, auditorios y zoos (9.89% frente a 8.79%), el ítem 3.40 referido a juegos, refranes, comidas y/o vestimentas propios de otras culturas cercanas y/o lejanas (16.5% frente a 13.2%) y el ítem 3.41 vinculado a monumentos, pinturas, canciones, películas, libros y/o sus respectivos autores propios de otras culturas (17.6% frente a 18.7%). También encontramos otros ítems cuyo porcentaje de la diferencia entre las opciones de “Sí” y “Levemente” es algo mayor, aun siendo muy bajo (4.4% y 7.7% respectivamente): el ítem 3.21 alusivo a elementos o herramientas características de una profesión (15.4% frente a 19.8%) y el ítem 3.16 referente a la utilidad de diferentes espacios de una casa (25.3% frente a 17.6%). También muestran una diferencia tan menor de porcentaje el

citado ítem 3.13 y otros que de los que hablaremos a continuación como el 3.4, 3.19, 3.20, 3.26, 3.32, 3.39 y 3.42.

Igualmente, encontramos unos ítems en los que la diferencia entre los porcentajes de “Sí” y “No” es menor del 20%: el ítem 3.15 relacionado con elementos propios de un espacio de una casa (34.1% frente a 41.8%), el ítem 3.17 que se vincula con diferentes espacios de un colegio (31.9% frente a 50.5%), el ítem 3.19 referido a medios de transporte (29.7% frente a 45.1%), el ítem 3.23 vinculado a razones de uso y/o utilidades de diferentes medios tecnológicos y de información y comunicación (44% frente a 38.5%) y el ítem 3.25 alusivo a alguna ventaja y/o desventaja del uso de estos medios (42.9% frente a 41.8%). También el ítem 3.8 referente al barrio o vecindario de algún personaje como lugar de interés (44% frente a 23.1%) y el ítem 3.20 referido a personajes con diferentes profesiones u ocupaciones (35.2% frente a 36.3%). Estos ítems, además, son los que presentan el mayor porcentaje en la opción de “Levemente” con un 33% y un 28.6%, seguidos del ítem 3.11 que se vincula con lugares cercanos y frecuentados por familias con un 26.4% y del ítem 3.4 referido a vecinos de algún personaje con un 25.3%. Así mismo, existen ítems en los que el porcentaje de la opción “Levemente” duplica, y en algunos casos triplica, el de la opción “Sí”, como el ítem 3.9 vinculado con lugares de ocio como parques, cines y circos (14.3% frente a 5.49%) y el ítem 3.22 alusivo a lugares de trabajo propios de diferentes profesiones (23.1% frente a 8.79%). También ocurre en los citados ítems 3.17, 3.24, 3.29, 3.34 y 3.35.

El porcentaje más bajo en la opción de “Levemente” dentro de la dimensión, con un valor de 0, lo presentan los citados ítems 3.3, 3.27, 3.30, 3.31 y 3.33, además del ítem 3.32 referente a juegos, refranes, comidas y/o vestimentas propias de la región de Murcia o de la localidad propia, que presenta un 1.1% en la opción de “Sí” y un 98.9% en la de “No”. Aún sin llegar a 0, encontramos algunos ítems con valores muy bajos para la opción de “Levemente”, como es el caso de los citados ítems 3.28 (3.3%) y 3.35 (1.1%), y del ítem 3.5 relacionado con compañeros de clase o de alguna actividad extraescolar (2.2%), el ítem 3.26 que se vincula con consecuencias derivadas de la acción humana (4.4%), el ítem 3.38 referido a festividades y/o celebraciones propias de otras culturas, y el ítem 3.39 vinculado con leyendas, cuentos y/o relatos propios de otras culturas (estos dos últimos con un 3.3%).

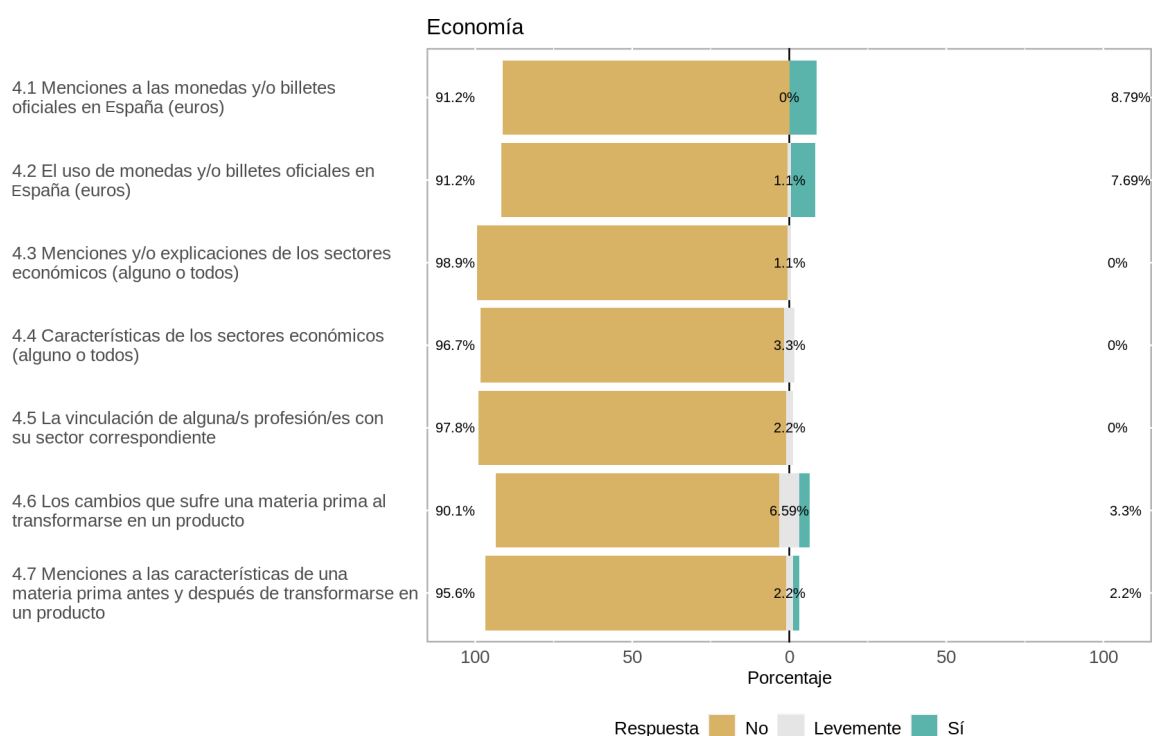
Por último, encontramos algunos casos en los que el porcentaje de la opción “Sí” casi duplica, y en algunos casos llega a duplicar, al de la opción de “Levemente”: el ítem

3.12 alusivo a diferentes tipos de familias (16.5% frente a 9.89%), el ítem 3.18 referente a objetos y elementos propios de un colegio (24.2% frente a 12.1%), el ítem 3.36 relacionado con juegos, refranes, comidas y/o vestimentas propias de España (17.6% frente a 6.59%) y el ítem 4.42 que hace referencia a actitudes y/o rasgos físicos propios de otras culturas (12.1% frente a 6.59%).

Pasando a la dimensión 4, referido a la economía, encontramos tan solo siete ítems para analizar, siendo esta cifra bastante baja en comparación con el resto de dimensiones, que incluyen entre 27 y 42 ítems. Podemos observar la media de porcentajes de los diferentes ítems por cada opción de respuesta en la Figura 17.

Figura 17

Media de porcentajes de cada opción por ítems de la dimensión 4



Nota. Fuente: elaboración propia

Empezamos analizando el ítem 4.1 que se vincula con monedas o billetes oficiales de España y el 4.2 referido al uso de las mismas. Ambos presentan el porcentaje más alto en la respuesta de “Sí” con un 8.79% y un 7.69%, siendo el de las respuestas de “Levemente” muy bajo (0% y 1.1%) y el de las respuestas de “No” muy alto, aunque de los más bajos en comparación con el resto de ítems del bloque (91.2% en ambos).

El ítem 4.3 vinculado a menciones y/o explicaciones de los sectores económicos y presenta el porcentaje más alto en la respuesta de “No” con un 98.9%, dejando un 0% para la opción de “Sí” y un 1.1% para la de “Levemente”. También obtienen un 0% en la opción de “Sí” el ítem 4.4 alusivo a características de los sectores económicos y el 4.5 referente a la vinculación de profesiones con su sector, aunque estos obtienen un porcentaje algo más bajo en la respuesta de “No” (96.7% y 97.8% respectivamente) y el porcentaje de opción de “Levemente” es más alto que en el 4.3, llegando al 3.3% y al 2.2% respectivamente.

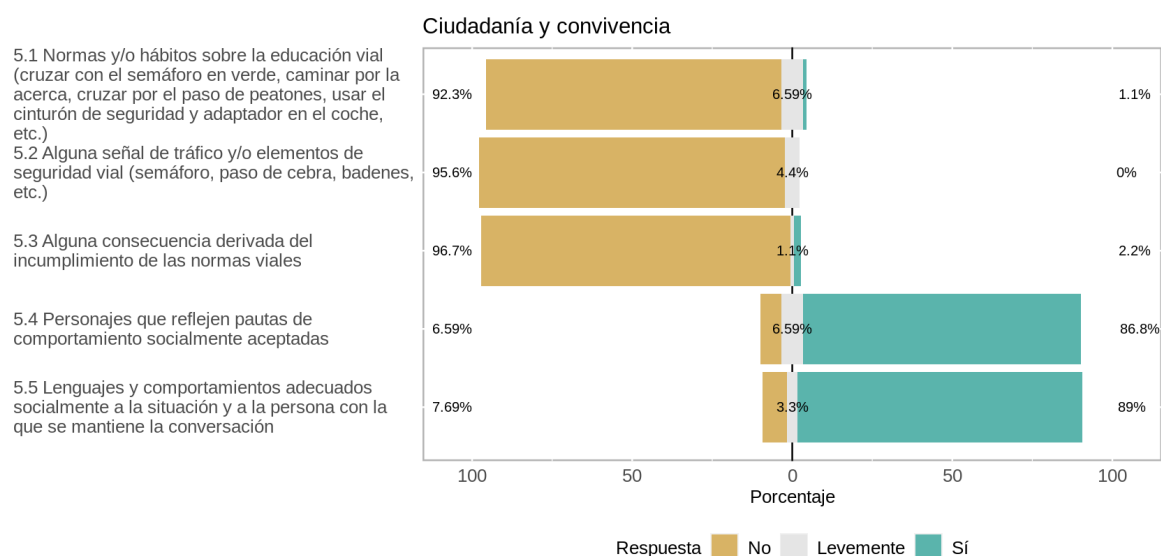
El ítem 4.6 relacionado con cambios que sufre la materia prima al transformarse en un producto destaca por presentar el porcentaje más alto de la opción “Levemente” dentro de la dimensión con un 6.59% y el más bajo de la respuesta “No” con un 90.1%. Aun siendo este el porcentaje de “No” más bajo de todos los ítems de este bloque, vemos que alcanza un porcentaje general bastante alto.

El ítem 4.7 que se vincula a las características de una materia prima antes y después de transformarse en un producto presenta el mismo porcentaje en las opciones de “Sí” y de “Levemente”, siendo este el de 2.2%. El porcentaje de la opción “No”, aún sin ser de los más altos del bloque, alcanza el 95.6%.

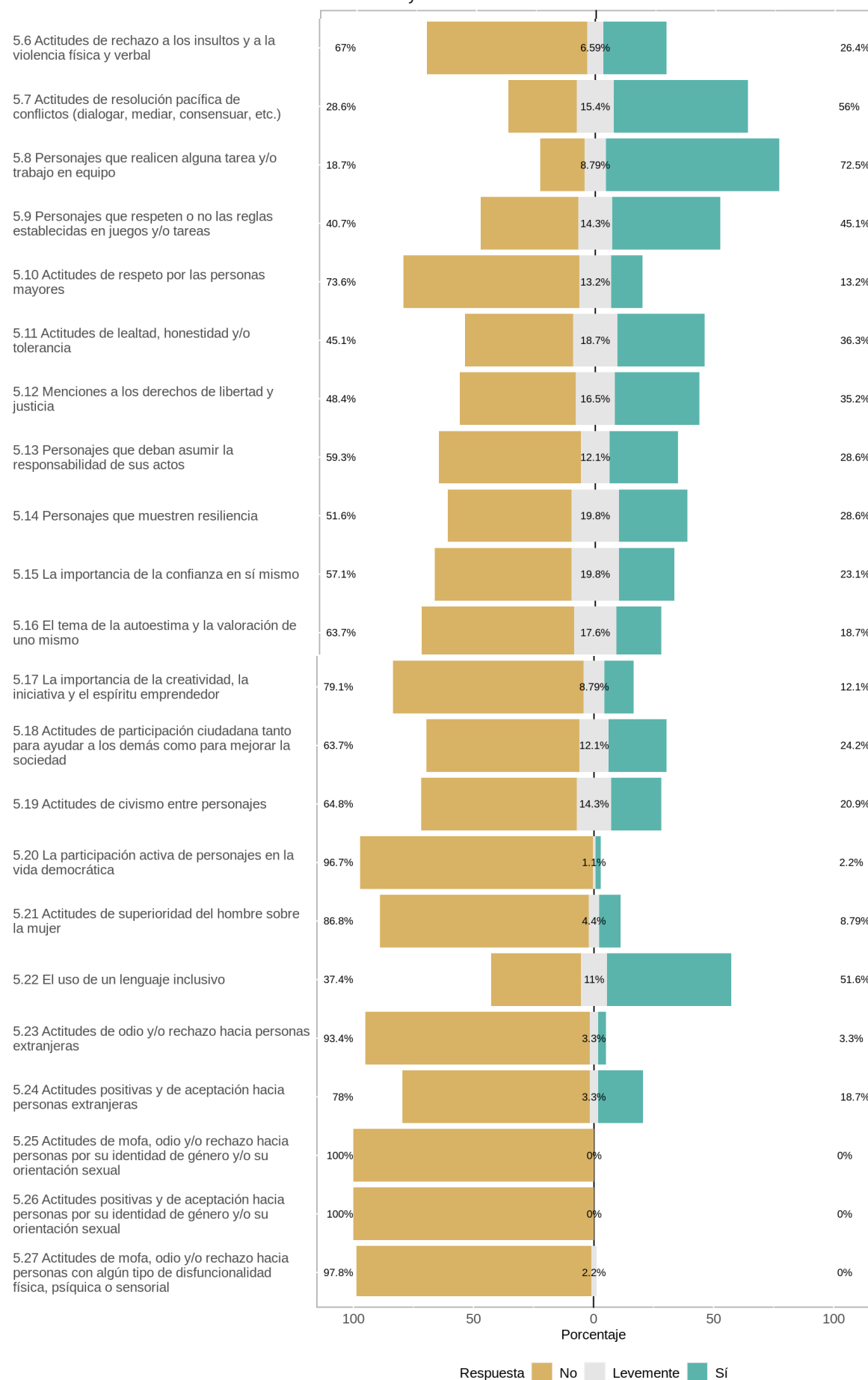
Terminamos abordando la dimensión 5 referida a la ciudadanía y los valores. En la figura 18 podemos observar la media de porcentajes de cada opción de los diferentes ítems que conforman este bloque.

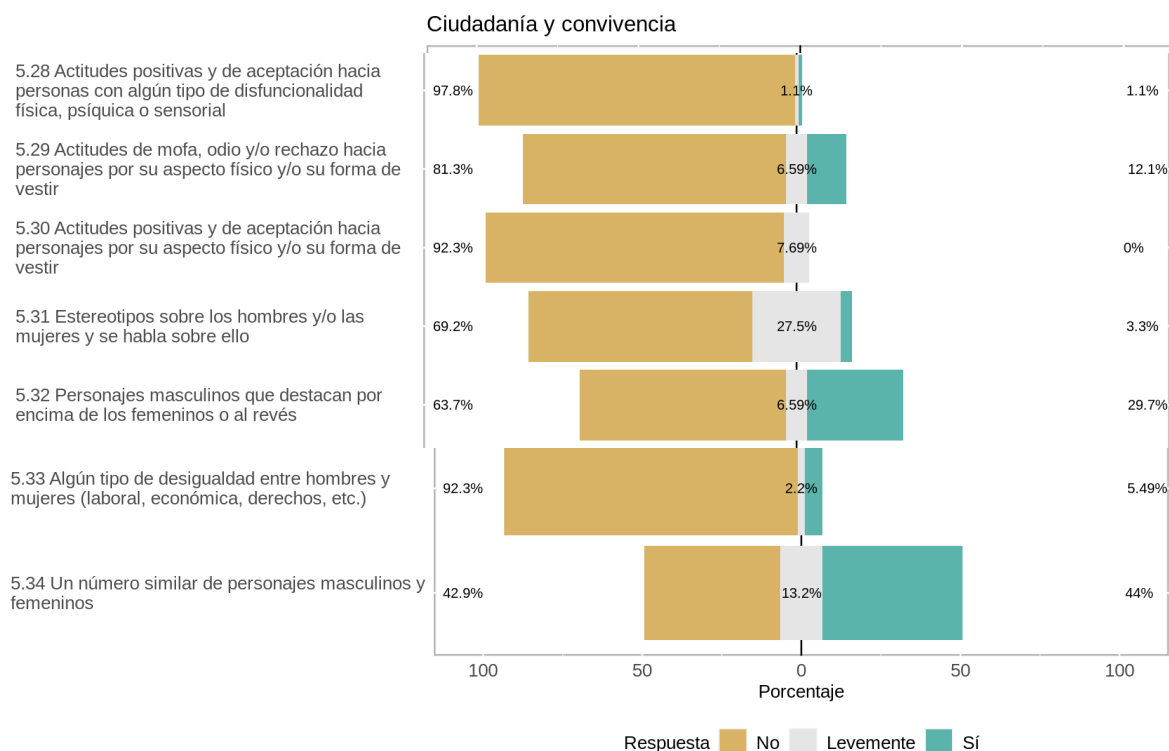
Figura 18

Media de porcentajes de cada opción por ítems de la dimensión 5



Ciudadanía y convivencia





Nota. Fuente: elaboración propia

Comenzamos con el ítem 5.4 referido a personajes que reflejan pautas de comportamiento socialmente aceptadas y el ítem 5.5 vinculado con lenguajes y comportamientos adecuados socialmente a la situación y a la persona con la que se mantiene la conversación. Ambos presentan el porcentaje más alto de la dimensión en la opción de “Sí”: 86.8% y 89%, dejando para la opción de “Levemente” un 6.59% y un 3.3% y para la de “No” el porcentaje más bajo de la dimensión con bastante diferencia: 6.59% y 7.69% respectivamente.

Por su parte, el ítem 5.8 alusivo a personajes que realizan tareas en equipo presenta un porcentaje en la opción “Sí” que supera ampliamente al de la respuesta “No” con un 72.5% frente a un 38.7%, obteniendo el de “Levemente” un 8.79%. Aun sin existir una diferencia tan grande, encontramos igualmente ítems en los que el porcentaje de la opción “Sí” supera al de la opción “No”, como es el caso del ítem 5.7 referente a actitudes de resolución pacífica de conflictos (50% frente a 28.6%) y del 5.22 relacionado con el uso de un lenguaje inclusivo (51.6% frente a 37.4%).

El ítem 5.13 que se vincula a personajes que deben asumir la responsabilidad de sus actos y el 5.18 referido a actitudes de participación ciudadana para ayudar a los demás y mejorar la sociedad tienen el mismo porcentaje de la opción de “Levemente”: 12.1%. Sin embargo, mientras que el primero presenta un 28.6% en la respuesta de “Sí” y un

59.3% en la de “No”, el segundo muestra un 24.2% en la opción afirmativa y un 63.7% en la negativa. Curiosamente, los ítems 5.17 y 5.29 muestran el mismo porcentaje en la opción de “Sí”: 12.1%, dejando un 8.79% y un 6.59% para la opción de “Levemente” y un 79.1% y un 81.3% para la de “No” respectivamente. El ítem 5.17 está referido a la importancia de la creatividad, la iniciativa y el espíritu emprendedor y el 5.29 se encuentra vinculado con actitudes de mofa, odio y/o rechazo hacia personajes por su aspecto físico y/o su forma de vestir.

El ítem 5.23 referido a actitudes de odio y/o rechazo hacia personas extranjeras presenta el mismo porcentaje de “Sí” y de “Levemente”: 3.3%, dejando la opción de “No” con un 93.4%. Igualmente, el ítem 5.10 vinculado a actitudes de respeto por las personas mayores presenta tanto para la opción de “Sí” como para la de “Levemente” un 13.2%, dejando la opción de “No” con un 73.6%.

Por otra parte, encontramos una serie de ítems que presentan un 100% en la opción “No”: el ítem 5.25 alusivo a actitudes de mofa, odio y/o rechazo hacia personas por su identidad de género y/o su orientación sexual y el ítem 5.26 referente a actitudes positivas y de aceptación hacia personas por su identidad de género y/o su orientación sexual. También presentan un porcentaje en la opción de “No” bastante alto, aún sin llegar al 100%, los ítems 5.3 y 5.20 con un 96.7% y el 5.28 con un 97.8%, dejando los dos primeros un 1.1% para la opción de “Sí” y un 2.2% para la de “Levemente”, y el último un 1.1% para ambas opciones. Estos ítems están relacionados con consecuencias derivadas del incumplimiento de las normas viales (5.3), la participación activa de personajes en la vida democrática (5.20) y actitudes positivas y de aceptación hacia personas con algún tipo de disfuncionalidad física, psíquica o sensorial (5.28).

El porcentaje más bajo en la opción de “Sí” dentro de la dimensión, con un 0%, la presentan el ítem 5.2 que se vincula con señales de tráfico y/o elementos de seguridad vial, el 5.27 referido a actitudes de mofa, odio y/o rechazo hacia personas con algún tipo de disfuncionalidad física, psíquica o sensorial y el 5.30 vinculado a actitudes positivas y de aceptación hacia personajes por su aspecto físico y/o su forma de vestir. Sin embargo, mientras que los dos primeros presentan un 4.4% y un 2.2% en la opción de “Levemente” y un 95.6% y un 97.8% en la de “No” respectivamente, el ítem 5.30 alcanza un 7.69% en la primera opción y un 92.3% en la segunda. También presentan un porcentaje de 0% en la opción de “Sí” los mencionados ítems 2.25 y 2.26. Exceptuando estos ítems y los citados 5.3 y 5.28, el ítem 5.1 alusivo a normas y hábitos de educación vial es el que

presenta el porcentaje más bajo en la opción de “Sí” con un 1.1%, dejando un 6.59% para la opción de “Levemente” y un 92.3% para la de “No”.

Además, el ítem 5.21 referente a actitudes de superioridad del hombre sobre la mujer, el 5.24 relacionado con actitudes positivas y de aceptación hacia personas extranjeras y el 5.33 que se vincula con desigualdades entre hombres y mujeres presentan porcentajes de la opción “Levemente” de los más bajos dentro de la dimensión con un 4.4%, 3.3% y 2.2%. Los porcentajes de “Sí” de estos ítems son de 8.79%, 18.7% y 5.49%, y los de la opción “No” de 86.8%, 78% y 92.3% respectivamente. También presentan porcentajes bastante bajos en la opción de “Levemente” los citados ítems 5.2, 5.3 y 5.5, y los ítems 5.25 y 5.26 que le otorgan valor de 0%.

Por otro lado, el ítem 5.16 referido a la autoestima y la valoración de uno mismo y el 5.32 vinculado con personajes masculinos que destacan por encima de los femeninos o al revés tienen el mismo porcentaje en la opción “No”, 63.7%, presentando para la de “Levemente” un 17.6% y un 6.69% y para la de “Sí” un 18.7% y un 29.7%. El mencionado ítem 5.18 también presenta el mismo porcentaje en la opción “No”.

Así mismo, el ítem 5.6 alusivo a actitudes de rechazo a los insultos y a la violencia física y verbal presenta el mismo porcentaje de la opción “Levemente” que los citados ítems 5.1, 5.4, 5.29 y 5.32: 6.59%, mostrando la opción de “Sí” un 26.4% y la de “No” un 67%.

El ítem que presenta el porcentaje más alto de la opción “Levemente” dentro de la dimensión con un 27.5% es el ítem 5.31 referente a estereotipos sobre los hombres y/o las mujeres, seguido con un 19.8% por los ítems 5.14 relacionado con personajes que muestran resiliencia y 5.15 que se vincula con la importancia de la confianza en sí mismo. Estos muestran en la opción de “Sí” un 3.3%, 28.6% y 23.1%, y en la opción de “No” un 69.2%, 51.6% y 57.1% respectivamente.

Para terminar, el ítem 5.34 referido a la existencia de un número similar de personajes masculinos y femeninos es en el que las opciones de “Sí” y “No” se acercan más entre sí: 44% y 42.9%. De manera similar ocurre con el ítem 5.9 vinculado a personajes que respetan o no las reglas establecidas en juegos y tareas (40.7% frente a 45.1%), el 5.11 alusivo a actitudes de lealtad, honestidad y/o tolerancia (45.1% frente a 36.3%) y el 5.12 referente a los derechos de libertad y justicia (48.4% frente a 35.2%). Además, el ítem 5.9 presenta en la opción de “Levemente” un 14.3%, al igual que el ítem

5.19 que se refiere a actitudes de civismo entre personajes y que muestra un porcentaje de 20.9% para la opción de “Sí” y un 64.8% para la opción de “No”.

De forma general y teniendo en cuenta los cinco bloques de contenidos, los ítems con mayor porcentaje en la opción de “Sí” son el ítem 5.4 referente a personajes que reflejan pautas de comportamiento socialmente aceptadas con un 86.8%, el ítem 5.5 vinculado con lenguajes y comportamientos adecuados socialmente a la situación y a la persona con la que se mantiene la conversación con un 89% y el ítem 3.3 alusivo a menciones de amigos de algún personaje con un 92.3%. Estos ítems, además son los que presentan el menor porcentaje en la opción de “No”: 6.59% (ítem 5.4) y 7.69% (ítems 5.5 y 3.3), junto con el ítem 1.14 referido a sucesos que pueden ser secuenciados y/u ordenados que alcanza un 13.2%.

Por otra parte, los porcentajes más altos que obtiene la respuesta de “Levemente” alcanzan el 33%, el 29.7% y el 28.6%. Los dos primeros son obtenidos en el ítem 3.8 relacionado con el barrio o vecindario de algún personaje como lugar de interés y en el 2.24 vinculado con personajes y/u objetos que están ubicados arriba o debajo de otros elementos respectivamente. El último porcentaje aparece en el ítem 1.10 referido a animales, plantas, tiempo atmosférico y/o paisajes propios del país o ciudad de referencia; el ítem 2.23 vinculado a situaciones y/u objetos que muestran cercanía o lejanía y el ítem 3.20 alusivo a personajes con diferentes profesiones u ocupaciones.

La opción de “No” es la que presenta sin duda los porcentajes de respuesta más altos pero, además, es aquella cuyos porcentajes más elevados aparecen en más ítems. Así un 98.9% en esta respuesta aparece en los ítems 1.7 (referencias a hechos pasados característicos de la Región de Murcia), 1.8 (relatos sobre historias conocidas del pasado vinculadas con la Región de Murcia), 1.9 (menciones sobre cualquier tipo de bien patrimonial antiguo propio de la Región de Murcia), 2.4 (la ubicación en un mapa de ciudades o localidades de Murcia o conocidas), 2.12 (la luna como satélite de la tierra), 3.32 (juegos, refranes, comidas y/o vestimentas de la Región de Murcia o de la localidad), 3.35 (leyendas cuentos y/o relatos de España) y 4.3 (menciones y/o explicaciones de los sectores económicos). Un 97.8% en la opción de “No” se muestra en los ítems 1.5 (relatos sobre historias conocidas al pasado vinculadas con España), 2.5 (ubicación en un mapa de España y de otros países cercanos y/o conocidos), 4.5 (vinculación de alguna profesión con sus sector correspondiente), 5.27 (actitudes de mofa, odio y/o rechazo hacia personas con algún tipo de disfuncionalidad física, psíquica o sensorial) y 5.28 (actitudes positivas

y de aceptación hacia personas con algún tipo de disfuncionalidad física, psíquica o sensorial). Para terminar con esta opción, aquellos ítems que presentan un 100% en esta respuesta son el 2.1 (ubicación en un mapa de Murcia y otras ciudades cercanas o conocidas), 2.13 (menciones y/o explicaciones sobre por qué existe el día y la noche), 2.14 (movimientos de la tierra y sus causas), 3.27 (menciones al calentamiento global), 3.30 (festividades y/o celebraciones propias de la región o localidad propia), 3.31 leyendas, cuentos y/o relatos propios de la Región de Murcia o la localidad propia), 3.33 (monumentos, pinturas, canciones, películas, libros y/o sus respectivos autores de la Región de Murcia o de la localidad propia), 5.25 (actitudes de mofa, odio y/o rechazo hacia personas por su identidad de género y/o su orientación sexual) y 5.26 (actitudes positivas y de aceptación hacia personas por su identidad de género y/o su orientación sexual).

Quitando los ítems 3.33 y 3.35, todos estos ítems presentan contrariamente los porcentajes más bajos en la opción de “Sí” con un 0% (ítems 2.1, 2.4, 2.13, 2.14, 3.27, 3.30, 3.31, 5.25, 5.26 y 5.27), un 1.1% (ítems 1.5, 1.7, 1.8, 1.9, 2.12, 3.32, 4.3, 4.5 y 5.28) y un 2.2% (ítem 2.5). Además, un 0% en la opción de “Sí” también presentan los ítems 2.22 referente a personajes que dicen su ubicación respecto a diferentes edificios, 3.24 relacionado con razones de uso y/o utilidades de diferentes medios tecnológicos, 3.28 que se vincula con acciones de reducción, reutilización, reciclaje y/o uso sostenible del agua, 5.2 referido a señales de tráfico o elementos de seguridad vial y 5.30 vinculado con actitudes positivas y de aceptación hacia personajes por su aspecto físico y/o su forma de vestir. Un 1.1% igualmente presentan los ítems 1.6 alusivo a cualquier tipo de bien patrimonial antiguo propio de España, 1.12 referente a relatos y/o menciones a la historia de alguna manifestación cultural, 1.13 relacionado con explicaciones sobre la evolución de manifestaciones culturales, 4.4 vinculado con características de los sectores económicos y 5.1 referido a normas y hábitos sobre la educación vial. De la misma forma, un 2.2% en esta opción también muestran los ítems 1.4 vinculado a hechos pasados característicos de España, 3.29 alusivo a la importancia de cuidar el medio ambiente, 4.7 referente a las características de una materia prima antes y después de transformarse en un producto y 5.3 relacionado con consecuencias derivadas del incumplimiento de las normas viales.

Todos estos ítems, unidos al 3.3 y al 3.33 mencionados anteriormente, presentan el porcentaje más bajo de la opción de “Levemente” con un 0%: ítems 1.7, 1.8, 1.9, 2.1,

2.12, 2.13, 2.14, 3.27, 3.30, 3.31, 3.32, 3.33, 5.25 y 5.26. También, el ítem 4.1 que se vincula con monedas o billetes oficiales de España. Además de los mencionados ítems 4.3 y 5.20, y del ítem 4.2 referido al uso de monedas o billetes oficiales de España, algunos de los ítems que muestran un porcentaje muy bajo en la opción “Sí” (1.4, 1.5, 2.4, 5.3 y 5.28) igualmente muestran un 1.1% en esta opción. De la misma forma los mencionados ítems 1.6, 1.12, 4.5, 4.7 y 5.27 que presentan porcentajes de 0%, 1.1% y 2.2% en la opción de “Sí” presentan igualmente un porcentaje muy bajo en la opción de “Levemente”, concretamente un 2.2%. También muestran este porcentaje en dicha opción los ítems 2.7 vinculado con la ubicación en un mapa de edificios cercanos, 3.5 alusivo a compañeros de clase o de alguna actividad extraescolar de algún personaje y 5.33 referente a desigualdades entre hombres y mujeres.

Un aspecto destacable es la existencia de algunos ítems que han obtenido la misma opción de respuesta en los 91 libros analizados. En la dimensión 2 encontramos dentro de esta categoría el ítem 2.1 referido a la mención de la ubicación en un mapa de la ciudad de Murcia y de otras ciudades cercanas y/o conocidas, el ítem 2.13 vinculado con la mención y/o explicaciones sobre por qué existe el día y la noche y el ítem 2.14 asociado a referencias sobre los movimientos de la Tierra y sus causas. En la dimensión 3 destacamos el ítem 3.27 alusivo al calentamiento global, el ítem 3.30 referente a festividades y/o celebraciones propias de la Región de Murcia o de la localidad propia, el ítem 3.31 asociado a la mención de leyendas, cuentos y/o relatos propios de la Región de Murcia o de la localidad propia y el ítem 3.33 relacionado con menciones a monumentos, pinturas, canciones, películas, libros y/o sus respectivos autores propios de la Región de Murcia o de la localidad. Por último, en la dimensión 5 encontramos el ítem 5.25 vinculado con la presencia en los libros de actitudes de mofa, odio y/o rechazo hacia personas por su identidad de género y/o su orientación sexual y el ítem 5.26 referido a la existencia de actitudes positivas y de aceptación hacia personas por su identidad de género y/o su orientación sexual.

Por último, en lo que respecta a la primera pregunta de investigación, analizamos los cuarenta contenidos que, mediante la media de distintos ítems, aparecen en la lista de cotejo elaborada. En la figura 19 podemos ver el porcentaje de presencia de los diferentes contenidos en los 91 libros analizados.

Los contenidos que aparecen con un porcentaje mayor en los libros analizados, como podemos ver en la figura 19, son aquellos referentes a grupos sociales cercanos al

alumnado con un 62.8% (contenido 19), a los conceptos temporales *antes, ahora, después y pasado, presente y futuro* con un 62.23% (contenidos 6.2 y 6.4), a distintos tipos de familia, miembros y relaciones de parentesco con 56% (contenido 21) y los conceptos de primero, segundo, tercero, etc. con un 53.35% (contenido 6.1). Destaca que tres de los contenidos que aparecen con más frecuencia pertenecen a secuencias y nociones temporales básicas (subcontenidos pertenecientes al contenido 6). También aparecen con un porcentaje muy alto los contenidos vinculados con las normas sociales y valores para una buena convivencia con un 55.57% (contenido 36), la escuela y sus espacios y materiales con un 44.22% (contenido 23), los conceptos de *cambio/transformación y permanencia* con 43.6% (contenido 7) y las partes de la casa y sus utilidades con un 43.1% (contenido 22). Si sumamos los porcentajes de las opciones de “Sí” y “Levemente” encontramos que estos contenidos siguen siendo los más frecuentes, aunque con porcentajes más altos y con un orden algo diferente: contenidos 6.2 y 6.4 (80.19%), contenido 19 (71.84%), contenido 6.1 (67.1%), contenido 36 (65.3%), contenido 21 (64.1%), contenido 22 (61.5%), contenido 23 (56.88%) y contenido 7 (53.86%). A ellos se sumarían el contenido 6 con un 60.35% (secuencias y nociones temporales básicas de duración y simultaneidad), el contenido 6.8 con un 59.95% (conceptos de minuto y hora), el contenido 6.7 con un 58.5% (las estaciones del año), el contenido 24 con un 55% (medios de transporte) y el contenido 1 con un 52.7% (identificación de cambios en el modo de vida y costumbres con el paso del tiempo).

Seguidamente, encontramos contenidos cuyo porcentaje de aparición en la opción “Sí” alcanza el 30% pero no llega a sumar un 50% con el porcentaje de la opción “Levemente”: los conceptos de día, semana, mes y año (contenido 6.6 con un 31.35% y un 14.84% respectivamente) y el machismo (contenido 39.1 con un 30.19% y un 7.7% respectivamente).

A continuación encontramos aquellos contenidos que apenas aparecen en el 30% de los cuentos en la opción de “Sí” y no llegan al 50% aun sumando el porcentaje de la opción “Levemente”: lugares de interés (contenido 20 con 29.48% y 17.59%), tecnologías de la información y la comunicación (contenido 26 con 28.96% y 12.83%), igualdad de género (contenido 40 con 26.81% y 12.09%), valores interpersonales (contenido 37 con 26.07% y 16.18%) y los conceptos de *ayer, hoy y mañana* (contenido 6.3 con 25.85% y 6.6%). También, las profesiones, sus herramientas y lugares de trabajo (contenido 25 con 20.16% y 23.83%); el concepto de simultaneidad (contenido 6.5 con 19.8% y 24.2%); los

elementos característicos de un paisaje concreto (contenido 15 con 19.8% y 14.85%); y elementos característicos del país y/o ciudad de pertenencia (contenido 4 con 14.29% y 23.1%).

Un factor significativo es que todos los subcontenidos del contenido 6 referido a secuencias y nociones temporales básicas de duración y simultaneidad aparecen en la opción de “Sí” con porcentaje dispares, yendo desde el 19.8% (contenido 6.5) hasta el 53.35% (contenido 6.1) y el 62.23% (contenidos 6.2 y 6.4), pasando por el 25.85% (contenido 6.3), 31.35% (contenido 6.6), 34.1% (contenido 6.7) y 35.2% (contenido 6.8).

Por otra parte, encontramos una serie de contenidos cuya presencia en los libros analizados no llega ni al 30% sumando los porcentajes de las opciones de “Sí” y de “Levemente”: las estaciones y sus elementos vinculados (contenido 14 con 14.29% y 10.63%), manifestaciones culturales de otras culturas (contenido 31 con 13.63% y 9.01%), ciudadanía, civismo y participación activa (contenido 38 con 15.76% y 9.16%); actitudes discriminatorias (contenido 39 con 15.3% y 6.67%) y racismo y xenofobia (contenido 39.2 con 11% y 3.3%).

Los subcontenidos del contenido 18 vinculado con nociones espaciales básicas destacan por su similitud en el porcentaje de presencia en los libros, yendo este desde el 27.45% (contenido 18.4 referente a los conceptos *dentro* y *fuera*) hasta el 12.09% (contenido 18.5 que se refiere a los conceptos de *delante*, *detrás*, *a un lado*, *a otro*) pasando por el 16.86% (contenido 18.1 alusivo a los conceptos *cerca* y *lejos*), el 15.94% (contenido 18.2 vinculado con los conceptos *arriba* y *abajo*) y el 14.85% (contenido 18.3 relacionado con los conceptos *encima* y *debajo*), presentando el contenido 18 que los engloba todos un 16.57%.

Curiosamente, los contenidos 9, 10, 11, 12 y 13 aparecen en menos del 10% de los libros analizados: 6.23% la ubicación y conocimiento de pueblos y ciudades cercanas y/o conocidas dentro de Murcia (contenido 9), 5.49% la ubicación de España y otros países cercanos y/o conocidos (contenido 10), 9.34% la ubicación y localización de sitios conocidos y/o cercanos en un mapa o mediante indicaciones (contenido 11), 5.27% la existencia y pertenencia al universo, la Tierra y los planetas, y la existencia y relación con la Luna (contenido 12); y 9.53% el día y la noche como consecuencia de los movimientos de la Tierra y los elementos nocturnos y diurnos (contenido 13). Igualmente, con menos de un 10% de presencia en los libros encontramos con un 5.1% las manifestaciones

culturales, monumentos y arte propios de España (contenido 30) y con un 6.05% el aspectismo (contenido 39.5).

Los contenidos que menos aparecen en los libros analizados, con menos de un 5%, son con un 4.4% la ubicación de Murcia y otras ciudades cercanas y/o conocidas (contenido 8), con un 3.3% la identificación de símbolos convencionales de mapas meteorológicos (contenido 16), con un 3.29% la orientación de sí mismo en el espacio (contenido 17), con un 2.74% la influencia humana en el medio y sus consecuencias (contenido 27) y con un 1.46% la historia de España (contenido 2). También, con una presencia de menos del 1.1% encontramos los contenidos vinculados a la historia de la Región de Murcia (contenido 3), la importancia de cuidar el medio ambiente (contenido 28), la aparición y evolución de las manifestaciones culturales (contenido 5) y la educación vial y consecuencias derivadas del incumplimiento de las normas viales (contenido 35).

Un aspecto destacable es que el contenido 39.3 referido a la LGTBIfobia muestra un 0% en las opciones de “Sí” y “Levemente”, lo cual indica que este contenido no aparece en ninguno de los libros analizados. Algo parecido ocurre con los contenidos 29 y 39.4 referentes a las manifestaciones culturales, monumentos y arte propios de la Región de Murcia o del pueblo o localidad propia, y a la discafobia respectivamente; ambos presentan un porcentaje de aparición de 0.44% y 0.55% respectivamente, lo cual evidencia que prácticamente no aparecen en los libros analizados.

Por otro lado, abordando el contenido 39 referido a actitudes discriminatorias, destaca que todos los subcontenidos de este aparecen con la opción “Levemente” en menos del 10% de los libros analizados: 0% (contenido 39.3), 1.65% (contenido 39.4), 3.3% (contenido 39.2), 7.14% (contenido 39.5) y 7.7% (contenido 39.1).

Para finalizar, comentaremos brevemente aspectos destacables de los contenidos en vinculación con la dimensión a la que pertenecen.

Así, los contenidos de la dimensión 1 aparecen en la opción de “Sí” de forma muy dispar entre ellos, yendo desde el 1.1% (contenidos 3 y 5) hasta el 62.23% (contenidos 6.2 y 6.4). De modo similar ocurre con la dimensión 3, cuyos contenidos aparecen abarcando desde el 1.1% (contenido 28) hasta el 62.8% (contenido 19).

Los contenidos dimensión 2 destacan por aparecer en los libros analizados con un porcentaje muy bajo, siendo el mínimo de 3.3% (contenido 16) y el máximo de 27.45% (contenido 18.4).

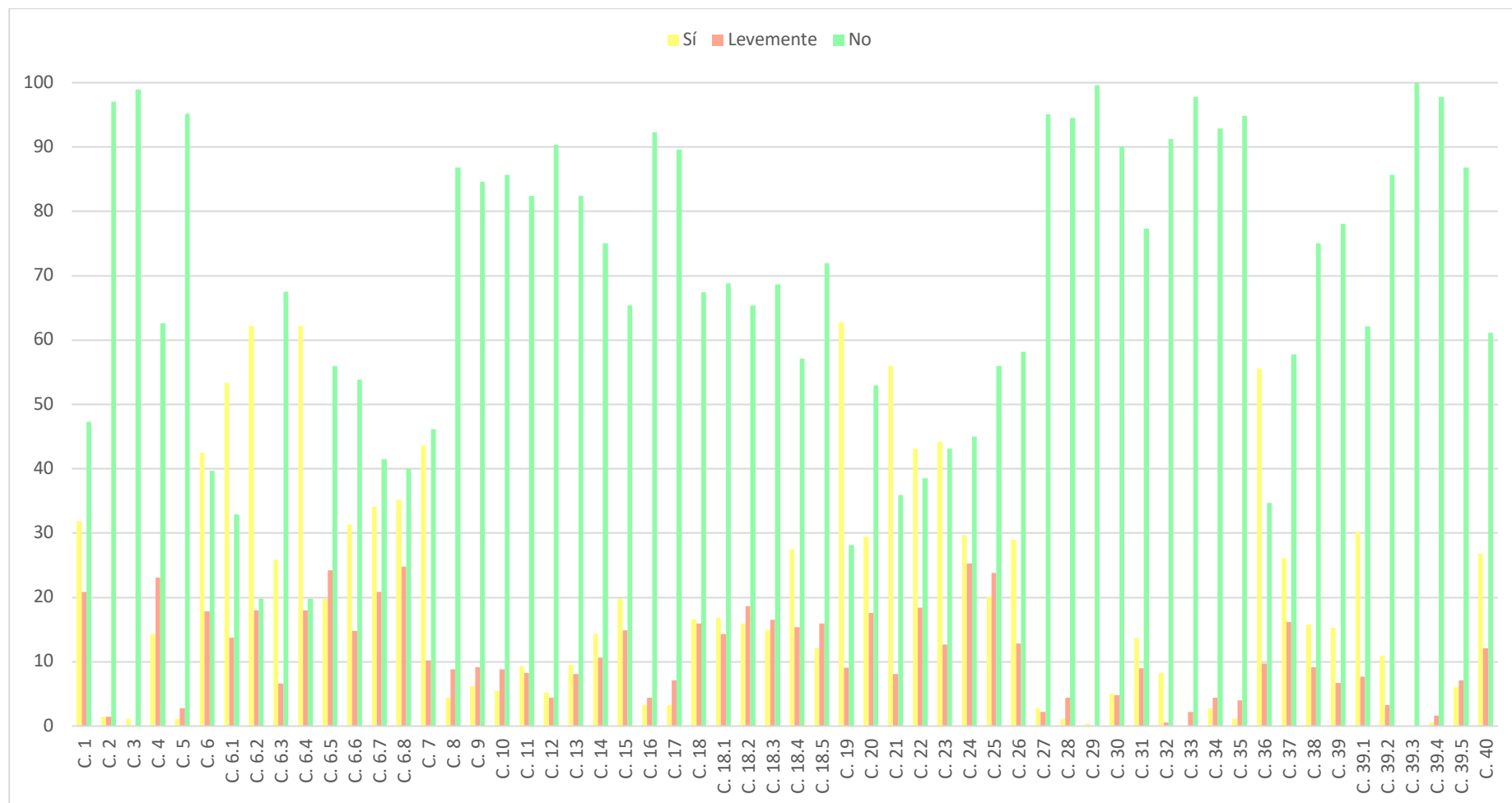
Mención especial merecen los contenidos de la dimensión 4 referentes a contenidos vinculados con la economía: reconocimiento de monedas y billetes presentes en su entorno (contenido 32), sectores económicos y vinculación de profesiones con su sector (contenido 33) y materias primas y los productos que se elaboran con ellos (contenido 34). Estos contenidos presentan porcentajes de presencia muy bajos: 0% (contenido 33), 2.75% (contenido 34) y 8.24% (contenido 35).

Por último, reflejamos que los contenidos de la dimensión 5 también aparecen en los libros analizados con porcentajes muy dispares: desde el 0% (contenido 39.3) hasta el 55.57% (contenido 36).

Con estos datos damos respuesta a la primera pregunta de investigación referida a qué contenidos curriculares de ciencias sociales aparecen con más frecuencia en la literatura infantil para público recomendado de 0 a 8 años.

Figura 19

Porcentaje de aparición de los contenidos en los libros analizados



Nota. Fuente: elaboración propia

3.1.2 Resultados del segundo objetivo

Pasamos a la segunda pregunta de investigación que recordamos pretende averiguar *en qué medida un programa de intervención con el uso de cuentos puede mejorar el aprendizaje de conceptos temporales en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria*. Para dar respuesta a esta pregunta se plantea como objetivo general *diseñar, implementar y evaluar programas de intervención para la adquisición de conceptos temporales a través de cuentos en Educación Infantil y Primaria*. Para su consecución se formulan dos objetivos específicos, siendo el primero de ellos *diseñar dos programas de intervención para la adquisición de conceptos temporales a través de cuentos en Educación Infantil y Primaria*. Los resultados de la validación de los dos programas educativos creados se pueden ver en el apartado 2.2.4. *Procedimiento*.

El segundo objetivo hace referencia a *implementar y evaluar la eficacia de dos programas de intervención para la adquisición de conceptos temporales a través de cuentos en Educación Infantil y Primaria*. Dentro la fase de exploración encontramos la evaluación de los recursos y materiales del centro, así como la realización de una reunión para recabar información sobre el grupo de alumnos y la adecuación del programa a sus características.

Así, en primer lugar, se realizó una evaluación de los recursos de las aulas y el centro para garantizar la puesta en práctica de los programas en unas condiciones óptimas. En este proceso se llevó a cabo una valoración de los recursos espaciales y materiales con los que se podía contar para la realización de los programas y se concluyó que se disponía de todos los recursos necesarios para poder implementarlos. Además, se consultó también a las maestras-tutoras para saber qué recursos humanos podían estar disponibles durante la realización de los mismos (maestro/a de apoyo, especialista de PT para los ACNEAE, profesional de AL para los alumnos que lo requieran, etc.). Por motivos personales, una de las maestras-tutoras estuvo ausente durante buena parte de la puesta en práctica del programa de Educación Infantil, aunque ello hizo que las dos maestras de apoyo del ciclo estuvieran en dicha aula simultáneamente y ayudaran en varias actividades, resultando esto muy positivo finalmente en el trabajo con los alumnos con NEE.

Igualmente, se realizó una reunión con las tutoras de las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria para recabar información sobre el grupo de alumnos con el objetivo de comprobar la idoneidad de los programas al grupo-clase en conjunto y a los

alumnos como individuos. De este modo, los programas se adaptaron a las particularidades de los estudiantes, poniendo especial atención en las necesidades individuales de apoyo educativo que tienen algunos de los participantes. Así, se ajustaron métodos, materiales, formaciones y entornos para ciertas actividades y tareas específicas. Todo esto se llevó a cabo después de realizar un análisis detallado para satisfacer adecuadamente las necesidades de los estudiantes.

También dentro de la fase de exploración encontramos el cuestionario CICT, elaborado para conocer la importancia que las tutoras de las aulas dan a los conceptos temporales y cuándo y cómo los trabajan con el alumnado. Fue respondido, por un lado, por las maestras de las aulas de Educación Infantil y, por otro, por las dos profesoras de los grupos de Educación Primaria. Por tanto, las respuestas serán analizadas de forma separada en función del curso de tutorización de cada docente. En las figuras 20 y 21 encontramos las redes semánticas completas creadas para la disposición de la información obtenida a través de las respuestas de las docentes de Educación Infantil y Educación Primaria al cuestionario.

Comenzamos con el análisis del CICT de las docentes de Educación Infantil. Como podemos ver en la figura 20, ambas son mujeres sobre los cuarenta años, diplomadas en Educación Infantil y poseen más de una decena de años activos en la docencia. Las dos maestras muestran una concepción positiva respecto a la capacidad del alumnado para aprender contenidos del ámbito de las ciencias sociales, así como de la adecuación del aprendizaje de estos contenidos a la edad del alumnado. Ambas docentes indican como contenidos adecuados para trabajar en el tercer curso de Educación Infantil las etapas históricas, la cronología, los elementos de cambio o permanencia, las expresiones temporales, los instrumentos de medida y los conceptos temporales, indicando que estos últimos son los más importantes a trabajar dentro del área social. Para su trabajo en el aula indican estrategias y métodos didácticos parecidos: juegos a través del aprendizaje significativo, la observación y la experimentación, añadiendo la maestra 1 la globalización y las sesiones de psicomotricidad como métodos, y la maestra 2 el uso de la repetición, simbólica o de juego como estrategia.

En referencia a las actividades para trabajar conceptos temporales, ambas indican que usan un agrupamiento diferente en función de la tarea concreta, pudiendo ser en gran grupo, en pequeños grupos o individualmente. Del mismo modo, la organización espacial es igual en ambas clases: rincones, zona de asamblea y aula de psicomotricidad. Sin

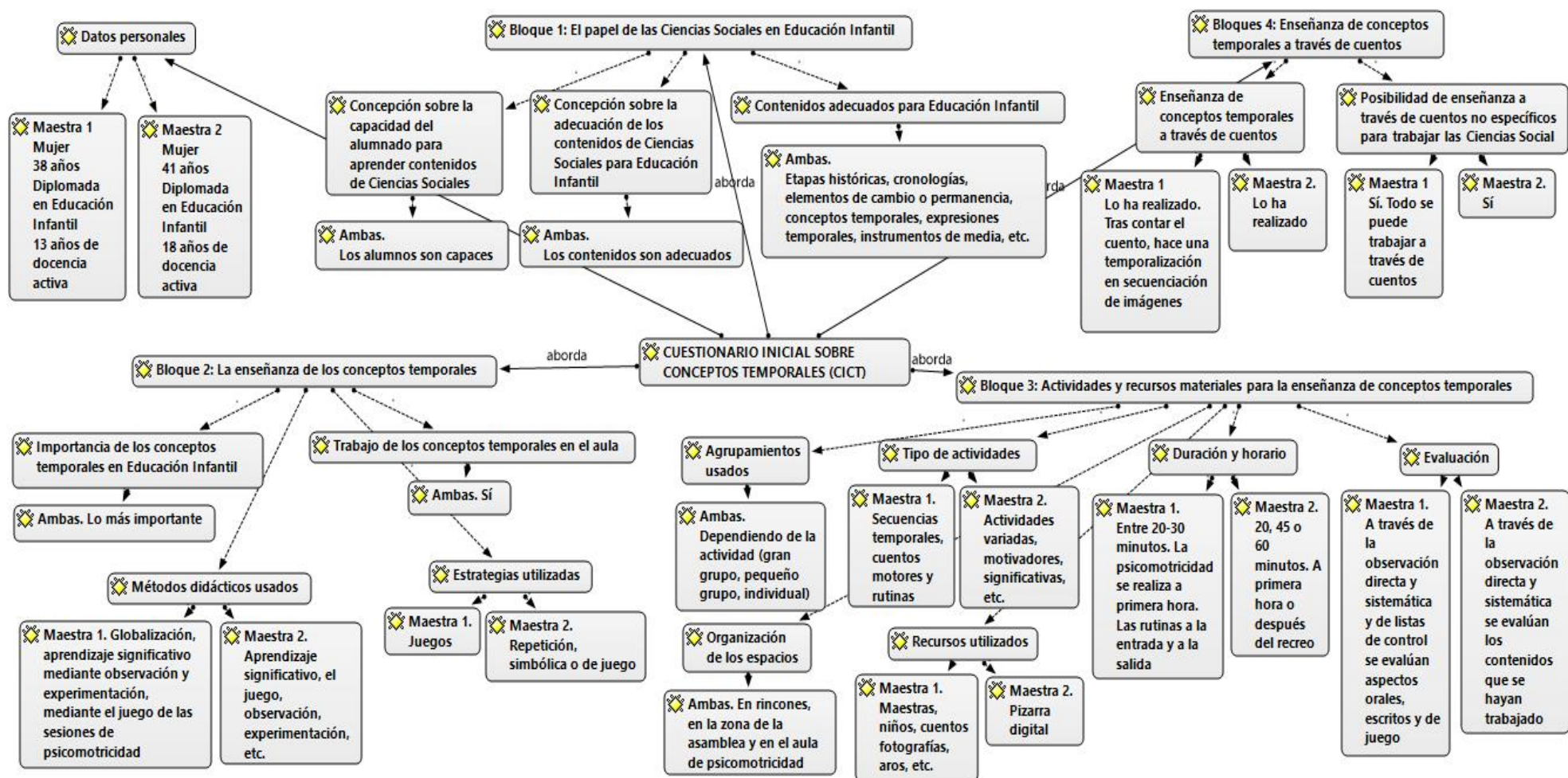
embargo, mientras que la maestra 1 utiliza como recursos de enseñanza su propia figura, la de los niños, cuentos, fotografías, aros, etc., la maestra 2 tan solo hace mención a la pizarra digital. Con estos recursos la maestra 1 realiza actividades de secuencias temporales, cuentos motores y rutinas, mientras que la maestra 2 señala la realización de actividades variadas, motivadoras y significativas. Estas actividades tienen una duración de 20-30 minutos en el caso de la maestra 1 y de 20, 45 o 60 minutos en el caso de la maestra 2. Ambas docentes indican que las actividades se evalúan mediante la observación directa y sistemática, añadiendo la maestra 1 las listas de control como instrumento de evaluación para los aspectos orales, escritos y de juego. Por último, ambas indican que sí se pueden trabajar los conceptos temporales a través de cuentos y que lo han realizado, añadiendo la maestra 1 que tras contar un cuento realiza una temporalización en secuenciación de imágenes.

Pasamos a realizar el análisis del CICT de las profesoras de Educación Primaria, que podemos encontrar en la figura 21. Las dos maestras tienen la misma edad, 58 años, y más de una treintena de años de docencia directa con el alumnado. La maestra 1 es diplomada en Educación Primaria, mientras que la maestra 2 es diplomada en Magisterio y Pedagogía. Ambas docentes tienen una concepción positiva sobre la habilidad de los estudiantes para comprender contenidos de ciencias sociales y consideran que estos contenidos se ajustan adecuadamente a la edad de los alumnos. Además, la maestra 1 indica como contenidos idóneos para trabajar en Educación Primaria los conceptos temporales y los instrumentos de medida, mientras que la maestra 2 señala como contenidos el paso del tiempo, los conceptos *cambio* y *continuidad*, y los hechos históricos concretos. Así, ambas consideran que la enseñanza de los conceptos temporales es importante y que los trabajan en sus aulas a través del trabajo manipulativo y visual en el caso de la maestra 1, y de videos y fotografías de antes y de ahora en el caso de la maestra 2. Como estrategias la maestra 1 utiliza las secuencias temporales (fotos, estampas, etc.) mientras que la maestra 2 hace uso de estrategias expositivas y de indagación.

En el caso de las actividades sobre conceptos temporales, encontramos amplias diferencias en las dos docentes. Mientras que la maestra 1 realiza actividades motivadoras con fotos y dibujos, la maestra 2 prefiere el diálogo, las fichas de trabajo y el visionado de imágenes y videos.

Figura 20

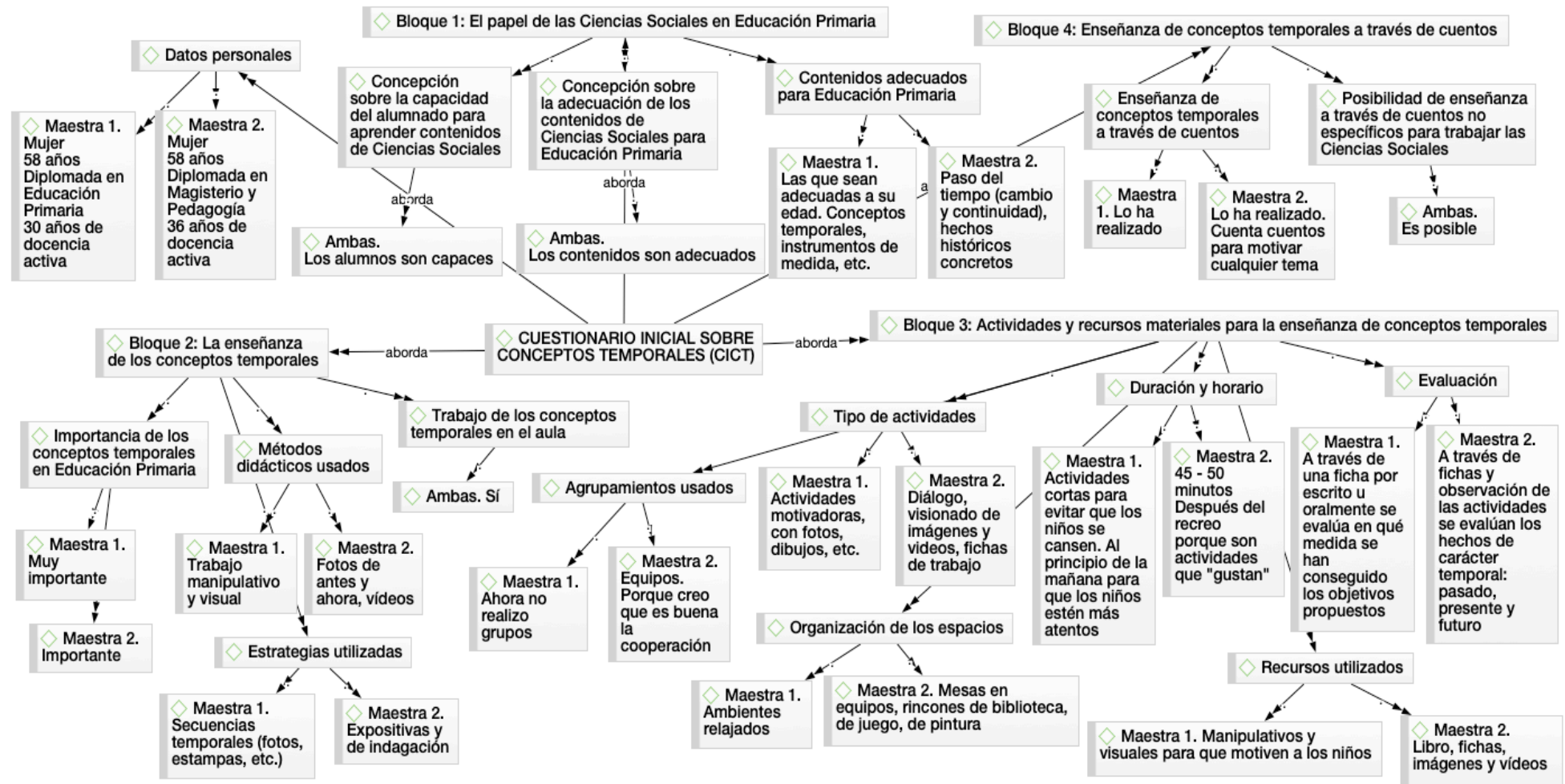
Red semántica completa del Cuestionario Inicial sobre Conceptos Temporales (CICT) de las docentes de Educación Infantil



Nota. Fuente: elaboración propia

Figura 21

Red semántica completa del Cuestionario Inicial sobre Conceptos Temporales (CICT) de las docentes de Educación Primaria



Nota. Fuente: elaboración propia

De igual forma, la maestra 1 plantea actividades cortas al principio de la mañana porque señala que los alumnos están más atentos y no se cansan, y la maestra 2 realiza actividades de 45-50 minutos tras el recreo porque indica que son actividades que gustan al alumnado. En lo referente a los agrupamientos, la maestra 1 apunta que no realiza agrupamientos en este momento, mientras que la maestra 2 plantea equipos porque quiere fomentar la cooperación. Por otro lado, la maestra 1 organiza los espacios en ambientes relajados y la maestra 2 en mesas en equipos y rincones de biblioteca, juego y pintura. Además, la maestra 1 hace uso de recursos manipulativos y visuales que pretende que motiven a los alumnos, mientras que la maestra 2 utiliza libros, fichas, imágenes y vídeos. Sin embargo, ambas evalúan las actividades por escrito mediante fichas, añadiendo la maestra 1 que también evalúa oralmente y la maestra 2 que igualmente usa la observación para evaluar los hechos de carácter temporal. Por último, ambas señalan que es posible enseñar conceptos temporales a través de cuentos y que lo han realizado, apuntando además la maestra 2 que usa los cuentos como motivación para cualquier tema.

Ya dentro de la fase de intervención encontramos todo lo relativo a la implementación de los programas de ambas etapas educativas: evaluación inicial por medio del torbellino de ideas, evaluación procesual mediante las actividades y evaluación final a través de los murales. En el caso del programa de Educación Primaria, todo ello está recogido en el instrumento de evaluación final llamado APICTI.

Comenzaremos con el programa de Educación Infantil, abordando en primer lugar la evaluación inicial que se realiza para la detección de los conocimientos previos del alumnado a través de un torbellino de ideas. En las figuras 22 y 23 podemos ver las redes semánticas completas creadas para la disposición de la información obtenida a través del torbellino de ideas según cada grupo.

Iniciamos el análisis con el término de *pasado*. Encontramos que los alumnos del aula A realizaron un mayor número de referencias sobre este que los alumnos del aula B. Además, mientras que los alumnos del aula A hicieron referencia al pasado tanto cercano como lejano mediante diversos ejemplos (“el pasado también puede ser ayer”, “el pasado es hace mucho tiempo”), el alumnado del aula B tan solo mencionó aspectos referentes al pasado lejano a través de ejemplos propios y vivencias (“en el pasado éramos pequeños”) y únicamente realizó una referencia al pasado cercano (“el pasado es antes de ayer”).

En cuanto al término *presente*, el alumnado de ambas clases parecía desconocerlo al mismo nivel. Sin embargo, encontramos una referencia realizada por un alumno del aula A que muestra un conocimiento bastante acertado (“el presente significa hoy”).

El concepto de *futuro* fue el término más conocido por todos los alumnos, del que más hablaron y del que más ejemplos propios mencionaron. Los estudiantes de ambas clases proporcionaron referencias y ejemplos parecidos. Sin embargo, su conocimiento sobre este término se limitaba exclusivamente a un *futuro lejano* (“cuando pase el tiempo iremos a la universidad”, “cuando nosotros seamos abuelos nuestros padres estarán muertos”), exceptuando alguna referencia al *futuro cercano* en el aula A (“el futuro es lo que va a pasar mañana”).

Destaca el concepto de *cambio* o *transformación*, sobre el cual los alumnos tanto del aula A como del aula B no hicieron ninguna referencia.

Las referencias realizadas sobre el término de *antes* muestran un conocimiento bastante parecido en ambas clases. Los alumnos vincularon íntimamente el concepto de *antes* con el concepto de *pasado* y con la realización de rutinas y situaciones personales (“antes de comer hay que lavarse las manos”, “antes éramos bebés y ahora no”).

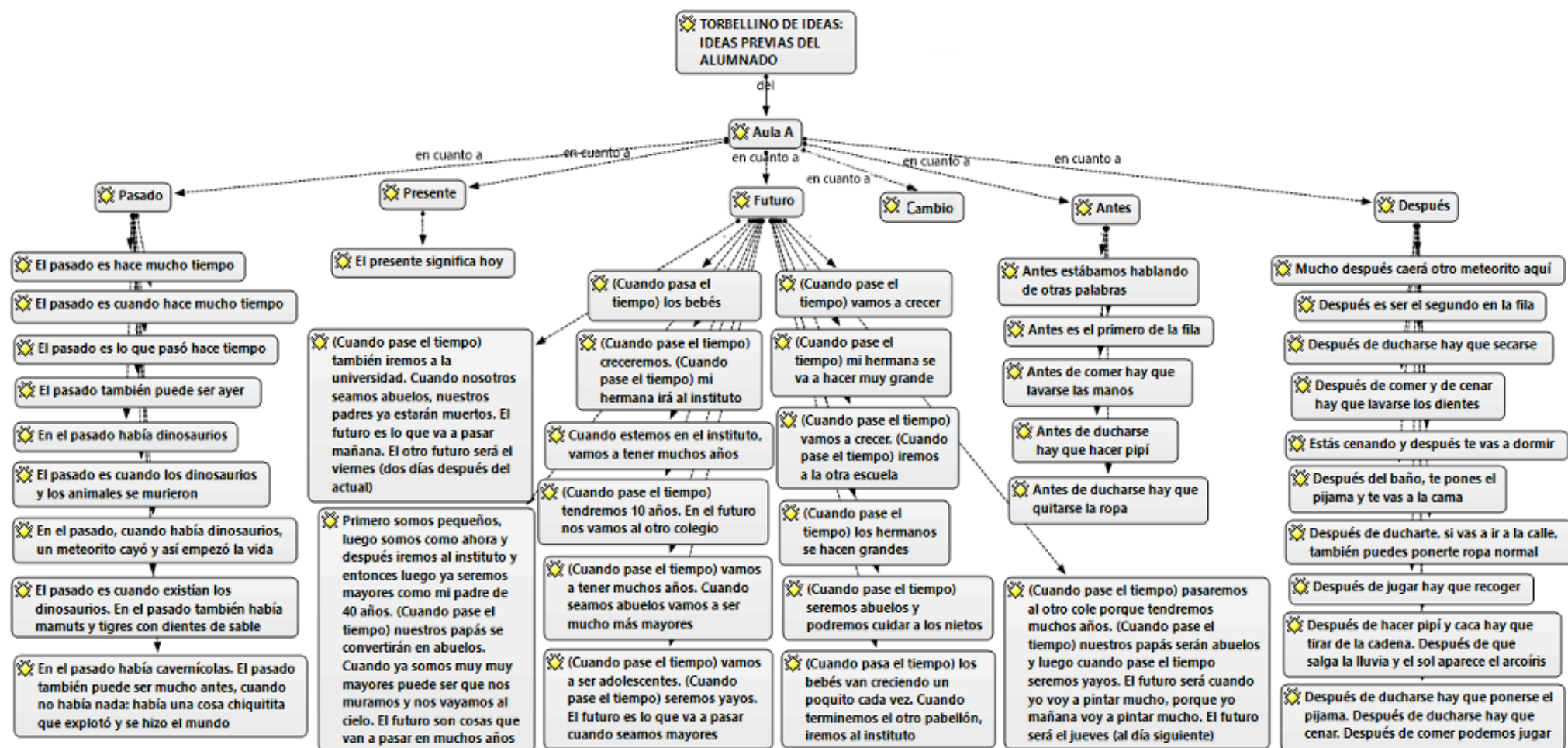
Por último, en lo relativo al término de *después*, en el aula A se proporcionaron más ejemplos y con un nivel mayor de especificidad (“después de jugar hay que recoger”) que en el aula B (“después es cuando pasa algo después”). Además, las referencias de los alumnos del aula A se encuentran vinculadas de nuevo con la realización de rutinas (“después de ducharse hay que secarse”, “después del baño te pones el pijama y te vas a la cama”).

A continuación, abordaremos el análisis de los resultados del alumnado en las diferentes actividades que componen el programa.

En la sesión 1 recogemos en una lista de cotejo los conceptos sobre los cuales el alumnado ha mencionado ideas previas. Así, encontramos que el aula B ha realizado más referencias sobre el término de *pasado* que el aula A con 8-9 referencias frente a 7. Se incluyen dos cantidades de referencias porque la primera alude al número de referencias de conceptos sobre los cuales el alumnado ha mostrado tener conocimiento y el segundo a todas las referencias realizadas por los alumnos.

Figura 22

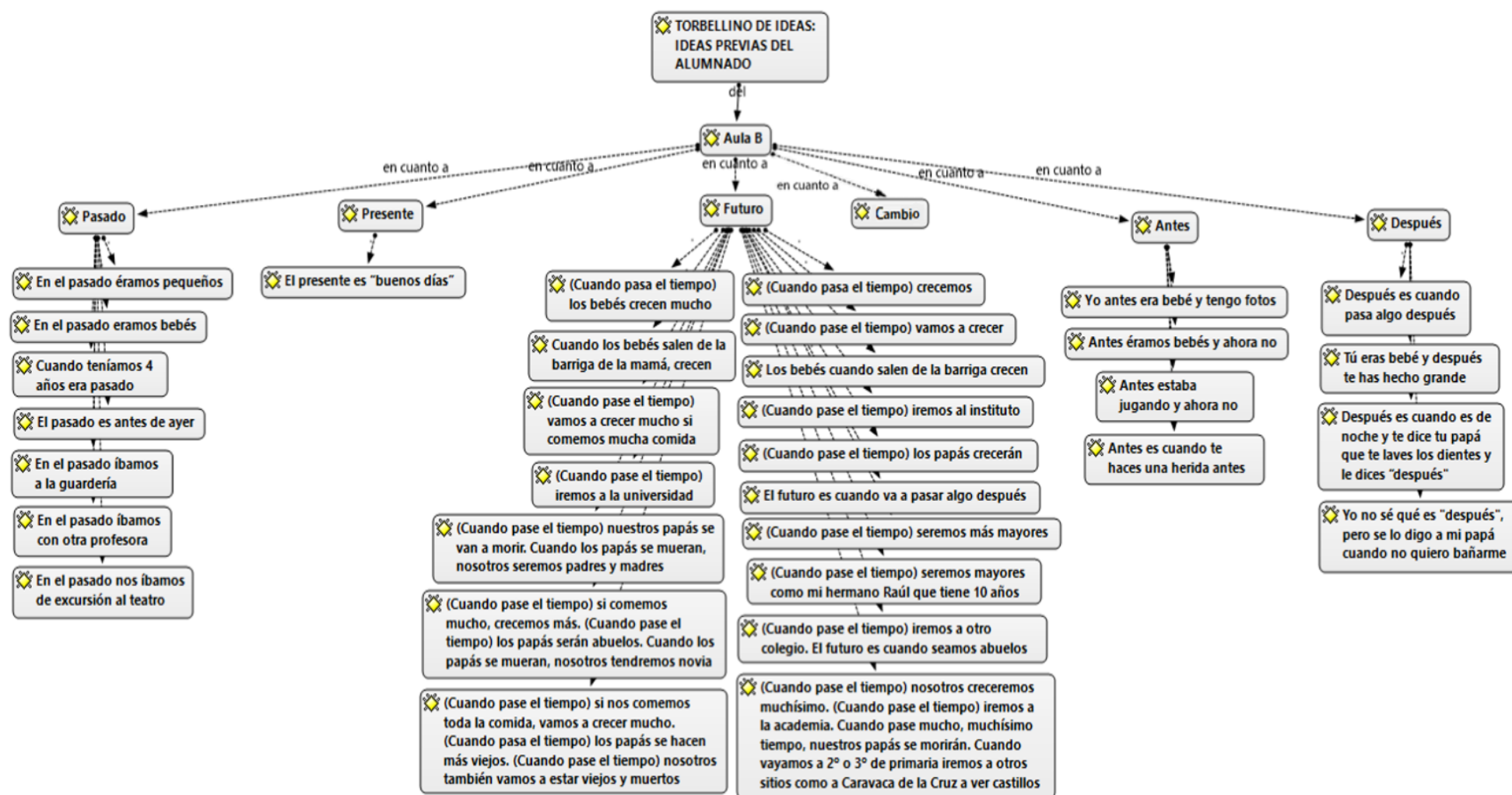
Red semántica completa del torbellino de ideas previas del alumnado de la clase A de Educación Infantil



Nota. Fuente: elaboración propia

Figura 23

Red semántica del torbellino de ideas previas del alumnado de la clase B de Educación Infantil



Nota. Fuente: elaboración propia

Cuando se mencione tan solo una cantidad es porque el número de referencias totales y aquellas que muestran una comprensión real de los conceptos coinciden en número. Con el término de *presente* ocurre que ambas aulas realizan tan solo una referencia. Al contrario, encontramos 16 referencias sobre el concepto de *futuro* en el aula B y 15 en el aula A, siendo estas las referencias más altas de cualquier concepto. Al contrario, los alumnos del aula A realizan entre 8 y 10 referencias sobre el término de *después* frente a los alumnos del aula B que realizan entre 2 y 3. Las referencias del concepto de *antes* alcanzan números parecidos en ambas aulas: entre 3 y 5 en el aula A y entre 3 y 4 en el aula B. Por último, en ambas aulas el número de referencias sobre el término de *cambio* es de 0.

En todas las sesiones la docente anotó en una escala de observación cualitativa el grado de cumplimiento de las normas de comportamiento por parte de los alumnos, especialmente durante la realización de tareas orales: si levantaban la mano para hablar, si respetan el turno de palabra de los demás, si mantenían silencio y escuchaban atentamente a sus compañeros, y si respetaban las ideas de otros sin mostrar intolerancia hacia ellas. Esta información se tradujo en notas de campo recogidas a través de grabaciones de voz.

Como se puede apreciar en la tabla 39, en lo que respecta a levantar la mano para hablar, encontramos un 91.68% del alumnado (22) en el aula A y un 65.22% (15) en el aula B que siempre lo hicieron, y un 4.16% (1) en el aula A y un 26.08% (6) en el aula B que lo hicieron normalmente. De forma ocasional lo hicieron un 8.70% (2 alumnos) en el aula B y con una frecuencia intermedia a la que denominamos “a veces” un 4.16% (1 alumno) en el aula A.

El grado de respeto por el turno de palabra de los demás es parecido en ambas aulas, alcanzando el porcentaje de alumnado que siempre respeta el turno de palabra un 66.67% (16) en el aula A y un 52.17% (12) en el aula B. Con una frecuencia algo menor, pero alta, a la que denominamos “normalmente” encontramos un 25% en el aula A y un 26.08% en el aula B (6 alumnos en ambos grupos). Con un cumplimiento medio (“a veces”) encontramos un 8.33% en el aula A (2) y un 17.40% en el aula B (4), habiendo igualmente en esta aula un 4.35% (1 alumno) que lo hizo de forma ocasional.

El mantenimiento de silencio y la escucha atenta han sido los aspectos comportamentales que más les han costado a los alumnos realizar con una frecuencia alta, habiendo tan solo un 54.17% de alumnos (13) en el aula A y un 39.13% (9) en el aula B

que lo hicieron siempre. Con una frecuencia normal lo realizaron un 37.51% del alumnado (9) en el aula A y un 30.44% (7) en el aula B. Un aspecto destacable es que un 4.16% de los estudiantes del aula A y un 4.35% del aula B (1 alumno en ambas clases) tan solo mantuvo silencio ocasionalmente, mientras que un 26.08% (6) del aula B y un 4.16% (1) del aula A lo mantuvo a veces.

El respeto por las ideas de los demás es el aspecto en el que se ha logrado un mayor porcentaje de cumplimiento con la frecuencia más alta (siempre) con un 91.67% de alumnado (22) en el aula A y un 91.30% (21) en el aula B. Tan solo un 8.33% de los estudiantes del aula A y un 8.70% del aula B (2 en ambas clases) lo realizaron con una frecuencia normal.

Por lo tanto, de forma general, el alumnado del aula A mostró un mejor comportamiento que el alumnado del aula B, siendo los aspectos en los que más alumnos han mostrado un comportamiento sobresaliente (cumpliendo siempre la norma) el respeto por las ideas de los demás (91.67% y 91.30% respectivamente) y el levantar la mano para hablar (91.68% y 65.22% respectivamente).

Tabla 39

Evaluación del cumplimiento de las normas de comportamiento por parte del alumnado de Educación Infantil

		1 – Nunca	2 – Ocasionalmente	3 – A veces	4 – Normalmente	5 – Siempre
Levanta la mano para hablar	A	0 (0%)	0 (0%)	1 (4.16%)	1 (4.16%)	22 (91.68%)
	B	0 (0%)	2 (8.70%)	0 (0%)	6 (26.08%)	15 (65.22%)
Respeto el turno de palabra de los demás	A	0 (0%)	0 (0%)	2 (8.33%)	6 (25%)	16 (66.67%)
	B	0 (0%)	1 (4.35%)	4 (17.40%)	6 (26.08%)	12 (52.17%)
Mantiene silencio escucha atentamente a sus compañeros	A	0 (0%)	1 (4.16%)	1 (4.16%)	9 (37.51%)	13 (54.17%)
	B	0 (0%)	1 (4.35%)	6 (26.08%)	7 (30.44%)	9 (39.13%)
Respeto las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas	A	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (8.33%)	22 (91.67%)
	B	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (8.70%)	21 (91.30%)

Nota. Fuente: elaboración propia.

En la sesión 2 se plantea al alumnado la formulación de hipótesis del cuento para, en la sesión final, comprobar su acierto o error. En el aula A encontramos un 45.83% de alumnos (11) que realizaron hipótesis del cuento, mientras que un 54.17% (13) no lo hicieron. En el aula B un 56.52% de los alumnos (13) realizó hipótesis y un 43.48% (10) no hizo ninguna. La mayoría de hipótesis giran en torno a que el cuento trataba sobre una mona llamada Ramona y sobre diferentes animales, mencionando los alumnos del aula B un largo listado de estos.

Además, en la sesión 2 se evalúa si el alumnado ha realizado un dibujo sobre una escena del cuento o no, especificando en caso afirmativo qué escena. Un 91.30% del alumnado del aula A realizó un dibujo del cuento correctamente, mientras que un 95.45% de los estudiantes del aula B hicieron una escena del cuento, habiendo tan solo dos alumnos en el aula A y un alumno en el aula B que realizaron dibujos sin relación con el cuento. En ambas aulas hubo un alumno que no vino a clase ese día, por lo que no pudo realizar la tarea y ni ser evaluado.

En ambas aulas los dibujos versaban en torno a los personajes principales, destacando a Bruno y Ramona y a las mascotas. Curiosamente, en el aula A se repite bastante la gata y en el aula B la abuela de Bruno.

En la sesión 3 se pregunta al alumnado si recuerda a los personajes del cuento contado en la sesión anterior. Los alumnos de ambas aulas recordaron los personajes tanto principales como secundarios, destacando que en el aula A se acordaron del nombre de todas las mascotas (Misi, Piojo, Lechuga, Bla, Ble, Bli, Blo y Blu) aunque en el aula B tan solo de la gata y los periquitos. Sin embargo, los alumnos de este aula recordaron el nombre del abuelo (Ramón). Identificaron a Bruno como “el niño”, acordándose tan solo un alumno de su nombre, mientras que a Ramona la reconocieron como “el bebé” en un primer momento, apuntando más tarde su nombre.

En esta sesión también se evalúa si el alumnado ha colocado correctamente a los personajes en un tren siguiendo el orden indicado. Así, en el aula A un 85.71% del alumnado (18 alumnos) ordenó todos los personajes correctamente, mientras que un 14.29% (3 alumnos) colocó solo dos de la manera indicada, invirtiendo de forma errónea el lugar de la madre y la abuela. Los alumnos 13, 18 y 22 faltaron a clase el día en que se realizó esta actividad. En el aula B un 86.95% de los estudiantes (20 alumnos) ordenó todos los personajes correctamente. Sin embargo, un 8.70% (2 alumnos) ordenó solo dos de ellos de forma adecuada según lo indicado, invirtiendo erróneamente el lugar de la

madre y la abuela en un caso y el de Bruno y Ramona en otro. Destaca un alumno (4.35%) que colocó los personajes al contrario de lo señalado, desde el que nació antes hasta el que nació después, por lo que se podría considerar que fue un error de comprensión de la tarea.

La sesión 4 aborda la expresión de recuerdos y cambios en referencia al pasado. Por un lado, analizaremos la expresión de recuerdos pasados. En el aula A el 95.83% del alumnado (23 alumnos) expresaron recuerdos referentes al pasado con una frecuencia de entre 3 y 22 intervenciones, resultando una media de 10-11 menciones por alumno. Sin embargo, el alumno 13 (que presenta TEA) no fue capaz de participar en la actividad. Frente a ello encontramos en el aula B un 91.30% del alumnado (21) que expresó recuerdos pasados con una frecuencia de entre 1 y 23 intervenciones, resultando una media de 5-6 menciones por estudiante. Se destaca que en el aula B hay un mayor porcentaje de alumnos que solo intervinieron una o dos veces.

Por otro lado, veremos cuántos alumnos identificaron transformaciones y cambios en el aspecto físico y en la conducta en referencia al pasado. En el aula A un 95.83% de los alumnos (23) identificaron y expresaron cambios referentes al pasado tanto a nivel físico como conductual, con una frecuencia de entre 3 y 22 cambios, resultando una media de 10-11 identificaciones por alumno. El alumno 13, al igual que ocurrió con la expresión de recuerdos, no fue capaz de identificar cambios de ningún tipo. Frente a ello, en el aula B el 100% del alumnado identificó transformaciones físicas y conductuales vinculadas con el pasado con una frecuencia de entre 1 y 28 cambios, resultando una media de 6-7 intervenciones por alumno. Se destaca que tres alumnos en cada aula repitieron los mismos cambios en varios casos.

En la sesión 5 analizamos la frecuencia de expresión del alumnado en relación a pensamientos pasados y presentes. En cuanto a las ideas pasadas, curiosamente tanto en el aula A como en el aula B encontramos un 69.57% de alumnos (16) que participaron en la actividad, expresando ideas y pensamientos vinculados con el pasado, mientras que un 30.43% (7) no participaron. La frecuencia de los pensamientos fue de entre 1 y 4 en el aula A y entre 1 y 5 en el aula B, alcanzando una media de 1-2 intervenciones por alumno en ambas aulas. El alumno 6 no asistió a clase el día que se realizaron las actividades que componen la sesión.

Por otra parte, en lo referente a los pensamientos vinculados con el presente, en el aula A, al contrario que lo ocurrido en las actividades anteriores, en esta tarea existe un

porcentaje mayor de alumnado que no participa: 52.17% (12 alumnos) frente a 47.83% (11 alumnos). En cambio, en el aula B un 86.96% (20 alumnos) expresó ideas relacionadas con el presente, mientras que un 13.04% no lo hizo. Los alumnos que sí participaron lo hicieron con una frecuencia de entre 1 y 4 intervenciones en el aula A y entre 1 y 5 en el aula B, resultando en una media de 1-2 expresiones por alumno en ambas clases.

En la sesión 6 se pidió a los alumnos que hicieran un dibujo con referencias de futuro, evaluando tanto el dibujo en sí como la explicación dada al preguntarles que qué habían dibujado. Así, encontramos que en el aula A pintaron un dibujo con referencias de futuro y expresaron pensamientos, ideas y expectativas de futuro sobre el mismo un 86.95% de los estudiantes (20). El alumno 15 no asistió a clase el día que se realizó la actividad. En el aula B este porcentaje ascendió al 91.30%. Destacamos que en el aula A el alumno 13 se dibujó a sí mismo con referencias de futuro (junto al coche que quiere tener de mayor) pero no fue capaz de expresarlo correctamente. De igual forma, el alumno 22 no se dibujó a sí mismo con referencias de futuro, pero dibujó un zoo argumentando que en el futuro quiere trabajar en el mismo.

Los alumnos 1 y 7 (aula A), y 37 y 44 (aula B) no hicieron ni el dibujo con referencias claras al futuro ni expresaron en su descripción ideas o expectativas de futuro.

En cuanto a la expresión de ideas futuras, los alumnos del aula A se centraron en dibujar lo que quieren ser de mayores (profesora, veterinaria, trabajador del zoo, bombero, etc.) y lo que quieren tener (casa, mascotas, coche), aunque esto último en menor medida. Al contrario, los estudiantes del aula B dibujaron en mayor cantidad lo que quieren tener en el futuro (novio/a, hijos/as, casa, gato, coche) aunque también la profesión que quieren ejercer de mayores (policía, militar, médico).

En la sesión 7 se evalúa si el alumnado muestra en la careta elementos referentes al futuro y si, al pedirle que la describa, expresa igualmente ideas y expectativas de futuro. En el aula A encontramos 78.26% del alumnado (18) que sí muestra aspectos futuros en la careta. Los cinco alumnos que no incluyeron ninguna referencia al futuro (alumnos 2, 11, 17, 19 y 23) tampoco expresaron ideas de futuro al pedirles que las describieran. Destaca la alumna 19 que no dibujó referencias claras al futuro porque mencionó que ella de anciana iba a ser muy fea y no quería dibujarse así. El alumno 22 faltó a clase el día que se realizó la actividad.

En el aula B, sin embargo, un 52.17% de los alumnos (12) incluyó referencias de futuro en la careta. El 47.83% de los alumnos (11) que no hicieron elementos de futuro en la misma (alumnos 25, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 43 y 47) tampoco expresaron ideas de futuro al pedirles que describieran la careta. Estos alumnos, junto con el alumno 46, logran alcanzar el 52.17% de estudiantes (12) que no expresaron pensamientos de futuro respecto a su careta, dejando tan solo un 47.83% (11) que sí lo hicieron.

En el aula A, un 69.56% de los estudiantes (16) expresó pensamientos y expectativas futuras en relación con la careta.

Como actividad de evaluación final, en la sesión 8, se elabora un mural temporal con fotografías de los alumnos. Tras analizar los datos, encontramos un 83.33% de alumnos (20) que colocó correctamente la fotografía referente al pasado en el aula A frente a un 73.91% de alumnos (17) que lo hizo en el aula B. En esta aula, cuatro de los alumnos que no pusieron correctamente la fotografía la intercambiaron con la del apartado de presente.

La fotografía vinculada con el presente la colocaron correctamente un 79.16% de los alumnos (19) en el aula A frente a un 73.91% (17) en el aula B. En esta aula destaca que los mismos alumnos que colocaron de forma incorrecta la fotografía referente al pasado, también pusieron erróneamente la fotografía referida al presente. En el aula A ocurre lo mismo exceptuando a un alumno que la intercambió con la del futuro.

La fotografía referente al futuro fue colocada correctamente por un 87.50% de alumnos (21) en el aula A y por un 91.30% (21) en el aula B.

Un hecho significativo es que los alumnos 1 y 8 (aula A) y los alumnos 27 (TEA) y 39 (aula B) no colocaron correctamente ninguna fotografía.

Los resultados, por tanto, arrojan una diferencia no significativa entre ambas clases, con un mayor nivel de alumnos que comprenden los conceptos de *pasado* y *presente* en el aula A, pero un mayor número de estudiantes que entienden el término de *futuro* en el aula B.

Por último, se comprueba si las hipótesis realizadas sobre el cuento han sido acertadas o erróneas. Tan solo uno de los alumnos del aula A acertó al mencionar que el cuento trataría sobre una chica llamada Ramona, identificando él mismo y otros compañeros la hipótesis realizada como correcta. Algunos alumnos más, aunque pocos de forma general, identificaron hipótesis erróneas conforme la docente las fue leyendo

del diario en el que se anotaron. En el aula B, sin embargo, la mitad de los alumnos identificaron hipótesis erróneas y, al no haber hipótesis correctas, ningún alumno pudo identificarlas.

A la vista de los resultados, podemos afirmar que los alumnos del aula A tienen un ligero mayor conocimiento previo de los conceptos temporales que los alumnos del aula B y así lo demuestran en gran parte de las actividades. Además, de forma general, en el aula A se iguala, y en muchos casos se supera ligeramente, el número de alumnos que ha realizado las actividades correctamente. Esa diferencia queda marcada fuertemente en la actividad de construcción de la careta de abuelos, en la que un 78.26% de alumnos en el aula A realizaron la careta siguiendo las directrices de colocar elementos referentes al futuro, mientras que solo un 52.17% de los alumnos del aula B lo hizo. No obstante, encontramos algunas actividades concretas en las que los alumnos del aula B superan de forma significativa a los del aula A. Así mismo, el porcentaje de alumnos que coloca correctamente las fotografías en el mural final es algo mayor en el aula A que en el aula B.

Otro aspecto relevante es que existe una mayor tasa de participación en el aula A que en el aula B, aunque en esta última los alumnos que participan lo hacen con mayor frecuencia. Tan solo encontramos una actividad en la que la tasa de participación del alumnado del aula B es significativamente mayor que la del aula A: en la sesión 5 un 86.96% del alumnado del aula B expresó pensamientos e ideas relacionados con el presente frente a un 47.83% de alumnos en el aula A. Este porcentaje es el mínimo logrado en la consecución de los objetivos en todo el programa, siendo el máximo de 100%, concretamente en la sesión 4 en lo referente a la identificación de transformaciones físicas y conductuales vinculadas con el pasado en el aula B.

Resulta necesario remarcar que los ACNEAE han logrado superar los objetivos del programa: el alumno 5 con unos resultados sobresalientes y los alumnos 27 y, sobre todo, 13 con un porcentaje de acierto algo más bajo.

Antes de terminar la interpretación de los resultados vinculados con el programa de Educación Infantil, es necesario mencionar que durante su puesta en práctica se introdujeron una serie de modificaciones en las actividades que deben tenerse en cuenta:

- La duración de la sesión 2 se tuvo que ampliar 10 minutos en el aula A y 5 minutos en el aula B.

- La duración de la sesión 3 se tuvo que ampliar 15 minutos en ambas aulas.
- La duración de la sesión 5 se tuvo que ampliar 10 minutos en el aula B.
- En la sesión 7, por falta de tiempo, en lugar de que los alumnos expusieran las caretas a sus compañeros, se optó por que explicarán brevemente a la docente por qué habían dibujado ciertos detalles de la cara una vez que la hubieran terminado.
- Se decidió utilizar las fotografías de ancianos del alumnado hechas con la aplicación *FaceApp* para pegarlas en el apartado de “Futuro” en el mural, en lugar de los dibujos del alumnado. Esta decisión fue tomada al ver el gran entusiasmo que estas generaron entre los estudiantes. Los dibujos se reservaron para formar con ellos el libro de “Cuando seamos mayores...”.
- Con la misma aplicación, se decidió crear fotografías de los alumnos en edad adolescente y mostrárselas en la pizarra digital. Ello se hizo para aproximar a los estudiantes a los conceptos de *futuro cercano* (y lejano, con las fotografías de ancianos). Estas se mostraron al finalizar la sesión 7, tras enseñar las imágenes de ancianos creadas con la misma aplicación.
- La sesión 8 se tuvo que realizar en ambas aulas primero con una mitad del grupo y luego con la otra mitad debido a que las mesas eran demasiado pequeñas para que todos los alumnos pudieran elaborar su mural de tamaño A3 adecuadamente.

Seguidamente pasamos al análisis del programa de Educación Primaria, comenzando por la evaluación inicial llevada a cabo para identificar los conocimientos previos de los alumnos mediante un torbellino de ideas. En las figuras 24 y 25 se presentan las redes semánticas completas diseñadas para organizar la información recopilada mediante el torbellino de ideas de cada grupo de alumnos.

Iniciamos con el término de *después*. Los alumnos del aula B han realizado más referencias sobre este concepto que los alumnos del aula A, aunque bastantes referencias de ambos grupos comparan este término con el término de *antes*, además, de forma muy acertada: “antes es lo que pasó y después lo que va a pasar”, “lo primero que va a pasar es antes y lo de después, después”. Igualmente, el concepto de *antes* presenta más referencias en el aula B que en el aula A, y pese a tener pocas referencias de forma general en ambas clases, se encuentra también vinculado con algunas referencias del término de *pasado*.

En cuanto al término de *pasado*, el alumnado del aula B realiza más referencias que el del aula A, aludiendo muchas de estas referencias al *pasado lejano* a través de vivencias. Sin embargo, entre aquellas que no se refieren a sus experiencias encontramos algunas muy acertadas: “el pasado es lo que ya hicimos, pero que ya pasó”, “el pasado es cuando pasó antes, por ejemplo, hace un año, un mes, hace 2 segundos”.

En lo referente al término de *presente*, los alumnos de ambas clases realizan referencias parecidas: pocas pero bastante acertadas (“ahora mismo estamos en el presente y acabamos de cambiar al futuro porque el futuro pasa cada segundo”, “presente es lo que está pasando ahora mismo”).

El concepto de *futuro* muestra un número similar de referencias en ambas clases, estando algunas de ellas ampliamente vinculadas con el término de *cambio*. Tanto los alumnos del aula A como del aula B realizan principalmente referencias al futuro lejano vinculadas con su entorno (“cuando seamos como los abuelos limpiaremos”), aunque algunas de ellas se refieren a un futuro más cercano (“va pasando el tiempo y estás en el futuro”).

Las referencias sobre el término de *cambio* son mayores en el aula B que en el aula A, habiendo en ambas clases bastantes referencias a cambios físicos relacionados con ellos (“cuando pase el tiempo vamos a ser adultos”). Destaca la peculiaridad de algunas respuestas como “puedes cambiar tu personalidad, por ejemplo, antes te gustaba una comida y ahora no”.

Finalizamos con el concepto de *continuidad*. Los alumnos del aula A no realizaron ninguna referencia sobre este término y los del aula B hicieron muy pocas y bastante inespecíficas.

Seguidamente, examinaremos los resultados de los estudiantes en las diversas actividades del programa recogidos en el instrumento de evaluación creado y llamado APICTI. En dicho instrumento, tras la descripción del mismo y el apartado correspondiente para la inclusión del nombre y apellidos del alumno a evaluar, encontramos el primer bloque referido a los indicadores de evaluación vinculados con la sesión 1, en la cual se realiza el torbellino de ideas. Así, se recogen los conceptos temporales sobre los cuales el alumno concreto ha mencionado ideas previas.

Así encontramos que los alumnos del aula A realizan entre 7 y 9 referencias sobre el término de *pasado*, mientras que los alumnos del aula B realizan entre 10 y 15. Se

incluyen dos cantidades de referencias porque la primera alude al número de referencias de conceptos sobre los cuales el alumnado ha mostrado tener conocimiento y el segundo a todas las referencias realizadas por el alumnado. Cuando se mencione tan solo una cantidad es porque el número de referencias totales y aquellas que muestran una comprensión real de los conceptos coinciden en número. Sobre el término de *presente* el alumnado del aula A realiza tan solo 3 referencias, mientras que el alumnado del aula B hace entre 8 y 9. Algo parecido ocurre con el concepto de *antes*: en el aula A se realizan 3 referencias y en el aula B entre 4 y 9.

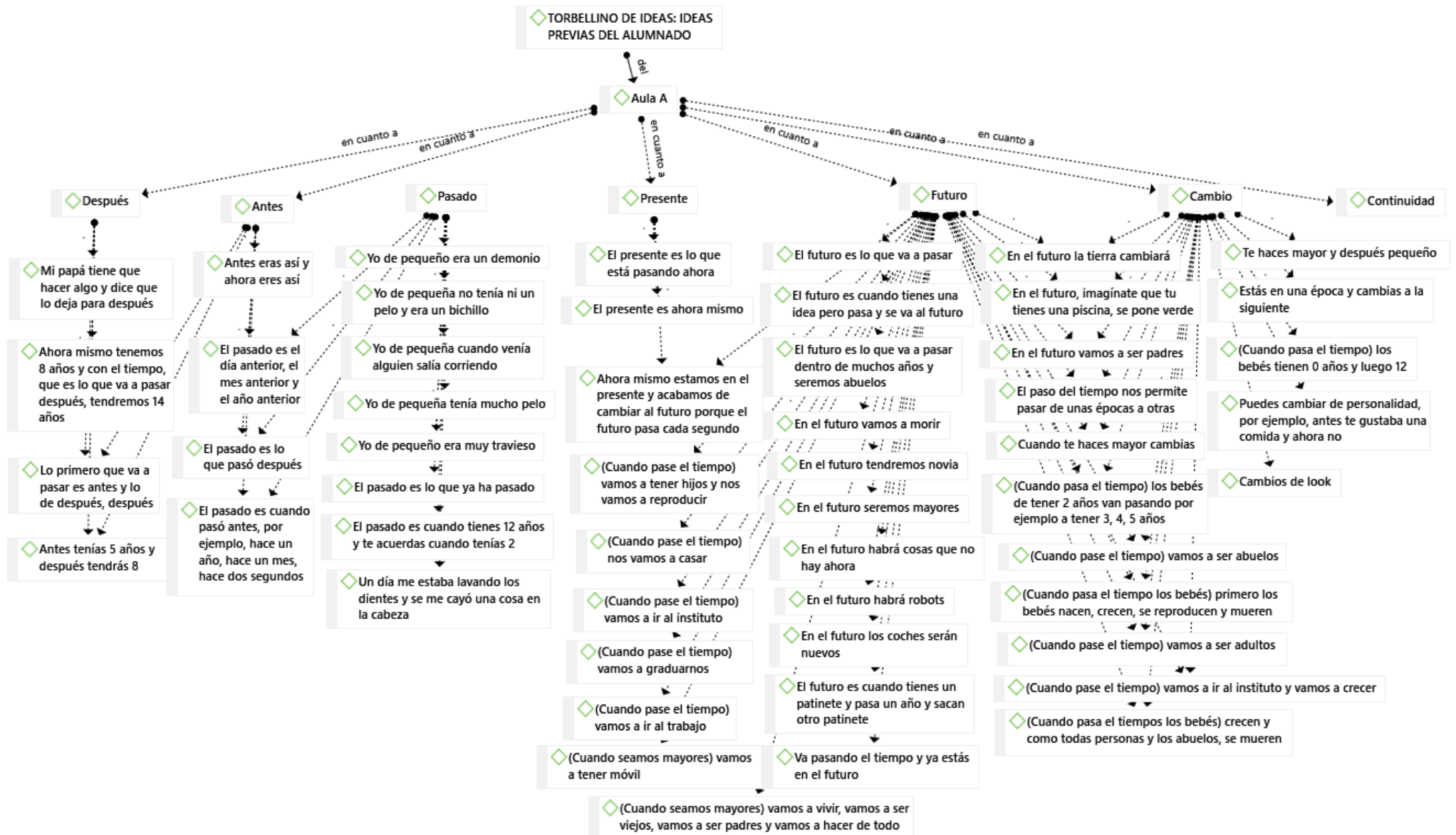
El término de *futuro* es sobre el que más referencias se realizan; en el caso del aula A entre 16 y 18 y en el caso del aula B entre 18 y 20. Acerca del concepto de *después*, los alumnos del aula A hacen entre 3 y 6 referencias y los alumnos del aula B entre 3 y 4. En esa misma línea, las referencias sobre el término de *cambio* son muy bajas, yendo de 1 a 3 en el aula A y de 3 a 5 en el aula B. Por último, sobre el concepto de *continuidad* no se realiza ninguna referencia en el aula A y en el aula B se realizan de 0 a 4 menciones.

Durante todas las sesiones del programa, la docente anotó en el instrumento APICTI el grado de cumplimiento de las normas de comportamiento por parte del alumnado. Esta información se registró en anotaciones de campo obtenidas mediante el uso de grabaciones de voz. Al ser un aspecto evaluado en todas las sesiones, los indicadores vinculados con estos aspectos aparecen en formato pregunta en el penúltimo bloque, el bloque 9, del instrumento mencionado. Así, especialmente durante la realización de tareas orales, la maestra tomó nota de forma individual de si los alumnos respetaron el turno de palabra de los demás, guardaron silencio y escucharon atentamente a sus compañeros, y respetaron las ideas de otros sin mostrar intolerancia hacia ellas.

Tal y como figura en la tabla 40, en lo que respecta al respeto por el turno de palabra, encontramos un 38.09% del alumnado (8) en el aula A y un 85% (17) en el aula B que siempre lo hacen, y un 28.58% (6) en el aula A y un 10% (2) en el aula B que lo hacen con una frecuencia algo menor, pero aun así alta, que denominamos “normalmente”. Con un nivel medio, que llamamos “a veces” encontramos un 23.80% de alumnado (5) en el aula A y un 5% (1) en el aula B. Un aspecto destacable es la existencia de un 23.81% del alumnado (2) en el aula A que no fue capaz de respetar el turno de palabra de los demás en ningún momento.

Figura 24

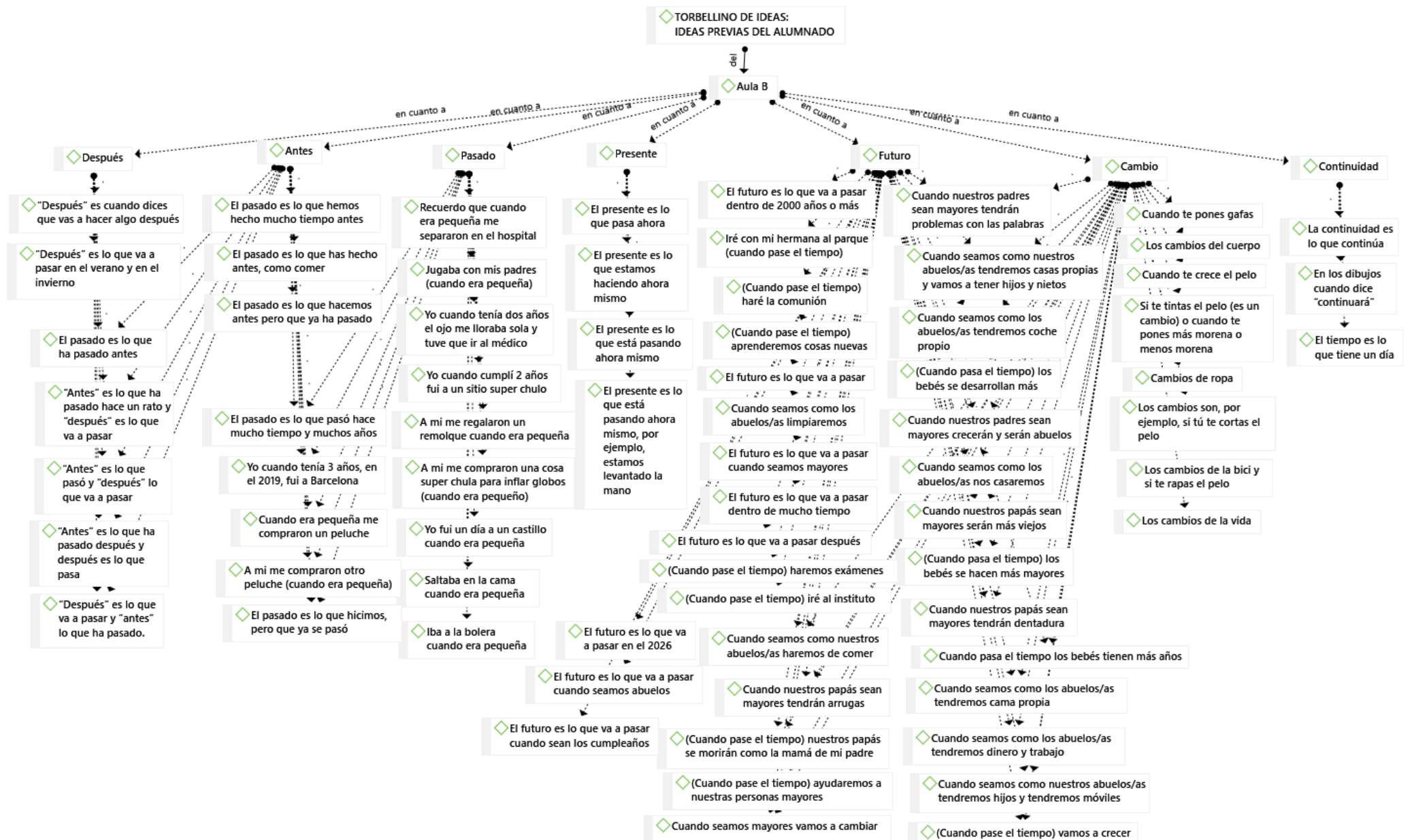
Red semántica completa del torbellino de ideas previas del alumnado de la clase A de Educación Primaria



Nota. Fuente: elaboración propia

Figura 25

Red semántica completa del torbellino de ideas previas del alumnado de la clase B de Educación Primaria



Nota. Fuente: elaboración propia

Tener que guardar silencio y escuchar a los compañeros es el aspecto que más les ha costado a los alumnos de ambas aulas, alcanzando la frecuencia más alta un 28.58% (6 alumnos) en el aula A y un 55% (11) en el aula B, ya que un 38.09% del alumnado (8) del aula A y un 35% (7) del aula B solo lo logró normalmente y un 14.28% (3) del aula A y un 10% (2) del aula B lo hizo con una frecuencia media que denominamos “a veces”. Además, en el aula A un 14.28% del alumnado (3) tan solo fue capaz de guardar silencio ocasionalmente. Destaca un alumno del aula A que no lo hizo nunca durante la realización de las actividades que componen el programa.

El respeto por las ideas de los demás ha sido logrado por casi el 100% de los alumnos de ambas aulas (95.23% y 95%) con la frecuencia más alta (siempre), exceptuando un alumno del aula A (4.77%) que lo hizo a veces y otro del aula B (5%) que lo realizó normalmente.

De manera general, los estudiantes del aula B se comportaron mejor que los del aula A, especialmente en lo referente al respeto por el turno de palabra de los demás y a guardar silencio y escuchar a los otros.

Tabla 40

Evaluación del cumplimiento de las normas de comportamiento por parte del alumnado de Educación Primaria

		1 – Nunca	2 – Ocasionalmente	3 – A veces	4 – Normalmente	5 - Siempre
Respeto el turno de palabra de los demás	A	2 (9.52%)	0 (0%)	5 (23.81%)	6 (28.58%)	8 (38.09%)
	B	0 (0%)	0 (0%)	1 (5%)	2 (10%)	17 (85%)
Guarda silencio y escucha atentamente a sus compañeros/as	A	1 (4.77%)	3 (14.28%)	3 (14.28%)	8 (38.09%)	6 (28.58%)
	B	0 (0%)	0 (0%)	2 (10%)	7 (35%)	11 (55%)
Respeto las ideas de los demás y no muestra intolerancia hacia ellas	A	0 (0%)	0 (0%)	1 (4.77%)	0 (0%)	20 (95.23%)
	B	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (5%)	19 (95%)

Nota. Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, en el instrumento encontramos el bloque 2 con los indicadores vinculados con la sesión 2. La pregunta se refiere a si el alumnado realiza hipótesis del cuento o no, y en caso afirmativo, especificar qué idea o ideas menciona. En el aula A un 23.80% del alumnado (5) realiza hipótesis sobre el cuento, mientras que un 76.20% (16) no. En el aula B el 15% de los estudiantes (3) hicieron hipótesis, mientras que el 85% (17) no. La mayoría de las hipótesis de ambas aulas se referían a que el cuento trataría sobre una mona llamada Ramona.

La segunda pregunta de este bloque, que es la tercera pregunta del instrumento, hace referencia a si el alumnado escribe y dibuja una escena del cuento. En el aula A un 94.44% del alumnado (17) realiza el dibujo de una escena del cuento y la describe, mientras que un 5.56% (1) no lo hace. Destacamos que alumno presenta dislalia. Los alumnos 1, 2 y 5 no realizaron la actividad porque faltaron a clase. En cuanto al aula B, un 100% del alumnado (19) hicieron y describieron un dibujo sobre el cuento. El alumno 24 no realizó la actividad porque no vino a clase el día que se llevó a cabo la misma. Las referencias de ambas aulas giran en torno a los personajes principales, incluidos la gata, los peces y los periquitos.

El bloque 3 se compone de dos preguntas, la cuarta y la quinta, que están vinculadas con los indicadores de la sesión 3. La primera de ellas es grupal y recoge a qué personajes del cuento han recordado los alumnos. El alumnado de ambas aulas recordó a todos los personajes principales y secundarios del cuento. Los alumnos del aula A, por su parte, mostraron una gran facilidad para el recuerdo de los personajes, indicando también el nombre de los periquitos y el número y nombre de los peces. Por otro lado, el alumnado del aula B ha recordado el nombre de los periquitos y algunos estudiantes el de los peces y la gata. A Bruno lo han llamado “el niño” hasta que un alumno ha dicho el nombre.

La quinta pregunta hace referencia a cuántos personajes ha ordenado el alumnado correctamente desde el que nació antes hasta el que nació después. En el aula A el 100% del alumnado colocó correctamente los personajes. Los alumnos 2 y 21 faltaron a clase el día que se realizó la actividad. Casi todos los alumnos del aula B (95%) colocaron correctamente los personajes según lo indicado, aunque un alumno (5%) colocó tan solo un personaje en su lugar correcto.

Pasando al bloque 4, vinculado con los indicadores de la sesión 4, encontramos las preguntas seis y siete. La primera recoge si el alumnado ha expresado recuerdos

referentes al pasado y, en caso afirmativo, con qué frecuencia. En el aula A un 89.47% de los alumnos (17) han expresado recuerdos referentes al pasado con una frecuencia de entre 1 y 5 intervenciones, resultando en una media de 1-2 menciones por alumno. Dos alumnos (10.53%) no mencionaron ningún recuerdo, destacando que uno de ellos es el alumno 11, que presenta TEA. Los alumnos 9 y 19 no asistieron a clase el día que se llevó a cabo esta actividad. En el aula B, sin embargo, el 100% del alumnado expresó recuerdos pasados con una frecuencia de entre 1 y 4 intervenciones, resultando en una media de 3-4 menciones por alumno. El alumno 32 faltó a clase el día que se realizó la actividad.

La séptima pregunta se refiere a la identificación de transformaciones y cambios en el aspecto físico y/o en la conducta en relación al pasado. En el aula A el 84.21% de los estudiantes (16) fueron capaces de identificar cambios pasados tanto físicos como conductuales con una frecuencia de entre 1 y 8 cambios, resultando en una media de 3-4 identificaciones por alumno. Hubo tres alumnos (15.79%) que no identificaron ningún cambio, destacando, igual que con la expresión de recuerdos pasados, que uno de estos alumnos es el alumno 11 (ACNEAE). Como se menciona anteriormente, los alumnos 9 y 19 no asistieron a clase el día en que se realizó esta actividad. Por su parte, en el aula B un 68.42% del alumnado (13) sí identificó transformaciones físicas y de conducta en relación con el pasado con una frecuencia de tan solo entre 1 y 2 cambios, resultando en una media de 1-2 identificaciones por alumno. El alumno 32 no fue a clase el día que se realizó esta actividad.

El bloque 5 se refiere a los indicadores vinculados con la sesión 5 y agrupa las preguntas octava, novena, décima y undécima. La primera de ellas se refiere a la expresión de pensamientos pasados, habiendo en el aula A un 95.24% del alumnado (20) que sí expresó ideas vinculadas con el pasado. En el aula B, sin embargo, solo un 72.22% de los estudiantes (13) expresaron pensamientos referidos al pasado. La frecuencia de las intervenciones del alumnado en ambas aulas ha sido de entre 1 y 7, alcanzando una media de 2-3 menciones por alumno.

La novena pregunta se refiere a la expresión de pensamientos presentes. En el aula A, un 80.95% del alumnado (17) verbalizó pensamientos e ideas vinculadas con el presente, mientras que un 19.05% (4) no. En cambio, en el aula B un 50% del alumnado (9) expresó ideas presentes y el otro 50% no lo hizo. La frecuencia de las intervenciones fue de entre 1 y 6 en el aula A y entre 1 y 3 en el aula B, resultando en ambas aulas una media de 1-2 intervenciones por alumno.

A diferencia del programa de Educación Infantil, en este programa se incluyen las preguntas décima y undécima referidas a acciones que continúan o cambian con el tiempo. Así, en el aula A encontramos muy a la par un 52.38% de alumnos (11) que expresaron acciones que continúan en el tiempo y un 47.62% (10) que no. Mientras que en el aula B el 61.11% de los estudiantes (11) verbalizó sucesos continuos en el tiempo y un 38.89% (7) no lo hizo. La frecuencia de las intervenciones del alumnado fue de entre 1 y 6 en el aula A y de entre 1 y 5 en el aula B, resultando una media en ambas aulas de 2-3 intervenciones por alumno.

La undécima pregunta se refiere a la expresión de acciones que cambian con el tiempo, respecto a lo cual encontramos en el aula A un 76.19% del alumnado (16) que verbalizó sucesos cambiantes con el tiempo con una frecuencia de entre 1 y 5 intervenciones, alcanzando una media de 2-3 menciones por alumno. En el aula B, sin embargo, un 77.77% del alumnado (14) expresó acciones que cambian con el tiempo frente a un 22.22% (4) que no lo hicieron. La frecuencia de sus intervenciones fue entre 1 y 4, alcanzando una media de 2 por alumno. Los alumnos 40 y 41 no asistieron a clase el día que se realizó esta actividad.

Seguidamente, en el bloque 6 referido a los indicadores vinculados con la sesión 6, encontramos las preguntas 12 y 13. La primera evalúa si el alumno ha realizado un dibujo con referencias claras de futuro. En el aula A un 84.21% del alumnado (16) elabora un dibujo con referencias de futuro, mientras que en el aula B este porcentaje aumenta hasta el 95% (19). Muchos de los dibujos de ambas aulas eran muy detallados, siendo algunos de los del alumnado del aula B, además, muy realistas. Los alumnos 2 y 7 no realizaron la actividad porque no asistieron a clase el día que se llevó a cabo.

La segunda pregunta aborda la expresión de ideas, pensamientos y expectativas de futuro al explicar el dibujo elaborado. En el aula A encontramos un 94.74% de estudiantes (18) que expresaron ideas de futuro en relación con su dibujo con una frecuencia de entre 1 y 3 intervenciones, resultando en una media de 1-2 menciones por alumno. Sin embargo, en el aula B el 100% del alumnado (20) expuso pensamientos futuros relacionados con su dibujo con una frecuencia de entre 1 y 4 intervenciones, alcanzando una media de 2-3 menciones por alumno.

El bloque 7 agrupa las preguntas 14 y 15, referidas a los indicadores vinculados con la sesión 7. En la pregunta 14 se recoge si el alumno ha mostrado en la careta elementos que hagan referencia al futuro. Así, un 76.47% de los alumnos del aula A (13)

y un 70% de los estudiantes del aula B (14) incluyeron en su careta aspectos vinculados con el futuro. Los alumnos 6, 12, 19 y 21 (aula A) no asistieron a clase el día que se realizó esta actividad. En el aula B, uno de los alumnos que no mostró elementos de futuro en la careta, al pedirle que la explicara, mostró su confusión, pensando que la tarea que debía hacer era elaborar una careta por la festividad de *Halloween*. Además, una alumna mostró rechazo a reflejar aspectos característicos de una persona mayor en la careta y otra mostró al principio una negativa a realizar la actividad porque afirmaba que “de mayor es muy fea” y no quería hacer una careta de ella misma de esa forma; finalmente accedió y elaboró la careta según lo indicado.

La pregunta 15 evalúa si el alumno ha expresado ideas, pensamientos o expectativas de futuro al pedirle que describa su careta. Así, el 100% de los alumnos del aula A expuso ideas futuras al explicar su careta con una frecuencia de entre 1 y 4 ideas futuras, alcanzando una media de 2 ideas por alumno. Por su parte, en el aula B tan solo el 75% de alumnado (15) expresó expectativas de futuro al describir su careta con una frecuencia de entre 1 y 3 pensamientos, resultando en una media de 1-2 pensamientos por alumno.

Por último, abordamos el bloque 8 referente a los indicadores vinculados con la sesión 8, analizando en primer lugar las tres primeras preguntas referidas al mural final (preguntas 16, 17 y 18). En el aula A, encontramos que un 80.95% de los alumnos (17) han colocado correctamente en su lugar la fotografía referente al pasado, mientras que cuatro alumnos (19.05%) no lo ha hecho, destacando que dos de estos alumnos no trajeron la fotografía de bebés y tampoco quisieron hacer un dibujo de sí mismos cuando eran pequeños al planteárseles esta opción. Sin embargo, dos alumnos que tampoco trajeron la fotografía de bebés sí hicieron el dibujo de sí mismos y lo colocaron en el apartado correspondiente.

En contraposición, el 100% del alumnado ha colocado correctamente en su lugar las fotografías referentes al presente. Sin embargo, la fotografía relativa al futuro la colocaron en su lugar todos los alumnos excepto uno (95.24%), que, aunque sí ubicó la fotografía de anciano/a en este apartado, colocó la de adolescente en el apartado de “Pasado”. De los 20 alumnos que situaron las fotografías correctamente, 19, además, colocaron más arriba la fotografía de adolescente y más abajo la de abuelo/a, haciendo referencia a que primero llegarán al futuro cercano y más tarde al futuro lejano.

En el aula B, sin embargo, encontramos que el 100% del alumnado colocó en su lugar correcto todas las fotografías, ubicando todos ellos, además, en el apartado de “Futuro” más arriba la fotografía de adolescente y más abajo la de abuelo/a. Así, los resultados arrojan una diferencia no significativa entre ambas aulas, siendo el alumnado del aula B el que mejor comprende los conceptos temporales de *pasado*, *presente* y *futuro*.

Las últimas preguntas del bloque 8 están referidas a la identificación de hipótesis acertadas y erróneas (preguntas 19 y 20). Tanto en el caso del aula A como del aula B, los alumnos identificaron las hipótesis erróneas, aunque a los estudiantes del aula A les costó al principio identificar dos de las cinco hipótesis erróneas por no prestar atención. No hubo hipótesis acertadas en el aula B, pero sí en el aula A, donde los alumnos la identificaron correctamente.

A la hora de interpretar los resultados obtenidos en las actividades de las sesiones 6, 7 y 8 debemos tener en cuenta una variable importante. Muchas alumnas y algún que otro alumno de ambas clases mostraron su disgusto al verse en las fotografías modificadas como abuelos y abuelas y, derivado de ello, su rechazo a incluir en las actividades de las mencionadas sesiones referencias al aspecto físico característico de una persona de edad avanzada. Ello ha producido algunos resultados incoherentes en los informes de estos alumnos y alumnas. Por ello, se incluye mención a esto en el apartado de observaciones de dichas actividades en el instrumento APICTI de estos alumnos concretos.

De forma previa a la finalización del análisis e interpretación de los resultados del programa de Educación Primaria, se considera necesario comentar algunas modificaciones que tuvieron que llevarse a cabo durante la puesta en práctica del programa:

- Ante la insistencia del alumnado por llevarse a casa los dibujos realizados en la sesión 6, se decidió acceder a su petición con la condición de que al día siguiente los trajeran para formar con ellos el libro “Cuando seamos mayores...” tal y como estaba planificado.
- Las tutoras de ambas aulas, con intención de ayudar en la puesta en práctica del programa, escribieron ellas mismas en los murales del alumnado las palabras “pasado”, “presente” y “futuro” antes de que la doctoranda llegara a las aulas. Ante este inesperado hecho (ya que el diseño del programa se planificó especificando que iba a ser el propio alumnado el que escribiera dichas palabras)

y debido a que la sesión debía comenzar de inmediato, la doctoranda pidió a los alumnos que escribieran ellos mismos las palabras debajo de las escritas por las tutoras.

De forma general, podemos decir que los alumnos del aula B han alcanzado los objetivos del programa con un porcentaje algo más alto que el alumnado del aula A, especialmente a lo referente a las normas de comportamiento y a la elaboración del mural final. Sin embargo, en las fichas planteadas un porcentaje mayor de alumnos del aula A realizaron las tareas correctamente en comparación con los estudiantes del aula B. En cuanto a la expresión de ideas y pensamientos pasados, presentes y futuros, y de acciones que continúan o cambian con el tiempo, los estudiantes de ambas aulas han demostrado tener un conocimiento bastante parecido, superando un aula a otra dependiendo de la actividad. El porcentaje mínimo de acierto de las actividades ha sido de un 50%, concretamente en el aula B en la expresión de ideas presentes, y el máximo de 100% en varias tareas. Sin embargo, en la mayoría de actividades encontramos que entre un 75 y un 95% de alumnos realizan las tareas de forma correcta.

De igual forma, es necesario destacar que todos los ACNEAE y aquellos alumnos con sospecha de presentar necesidades específicas de apoyo educativo han logrado superar los objetivos del programa, de forma excepcional en el trabajo de mesa y participando en la mayoría de actividades orales, aunque en ocasiones con una frecuencia algo baja.

En último lugar, se encuentra la fase de evaluación, en la que encontramos los resultados finales del alumnado de Educación Infantil y Primaria, así como el cuestionario CAFI de la puesta en práctica de los dos programas elaborados.

Por un lado, analizaremos los resultados finales del alumnado de Educación Infantil. Para ello, se llevó a cabo un análisis detallado de cada alumno: cuáles eran sus conocimientos previos, qué conceptos ha aprendido a lo largo del programa, cuáles se han visto reforzados, etc.

En el aula A encontramos que la mayoría de alumnos tenían un conocimiento previo, en algunos casos superficial y en otros bastante profundo, del término de *futuro* y con el programa han profundizado en ese conocimiento y además han aprendido los conceptos de *pasado* y *presente*, aunque algunos alumnos no logran un aprendizaje de este último concepto. También encontramos otros alumnos que tenían un conocimiento

del pasado y del futuro algo superficial y con el programa los aprendieron, junto al término de *presente*, con más profundidad. Otros estudiantes no sabían ningún concepto temporal y los han aprendido todos, y otros alumnos que conocían los tres los han consolidado con el programa. En referencia a los conceptos de *antes*, *después* y *cambio*, encontramos que, de forma general, los alumnos desconocían los tres conceptos y al finalizar el programa los han aprendido, aunque algunos alumnos necesitando una profundización en el término de *antes*.

También encontramos otros alumnos que no conocían los conceptos de *cambio* y *antes* y el de *después* lo sabían de forma superficial, y tras la puesta en práctica del programa han aprendido los dos primeros y han consolidado el tercero. También otro grupo de alumnos desconocían el término de *cambio* y tenían un conocimiento superficial de los conceptos *antes* y *después*, consolidándolos con el programa y aprendiendo el término mencionado.

En el aula B, la mayoría de los alumnos tenían un conocimiento previo, en algunos casos superficial y en otros bastante profundo, del concepto de *futuro* y con el programa han profundizado en ese conocimiento del futuro y además han aprendido los conceptos de *pasado* y *presente*, aunque en muchos casos necesitan profundizar algo más en alguno de estos dos conceptos o en ambos. Por otra parte, algunos estudiantes tenían un conocimiento previo de los términos de *pasado* y *futuro* de forma superficial y con el programa los aprendieron de forma profunda, junto al concepto de *presente*. En menor medida encontramos algunos alumnos que no sabían ningún concepto temporal y los han aprendido todos con este programa. En lo referente a los términos de *antes*, *después* y *cambio*, la tendencia en el alumnado es que los alumnos desconocían estos conceptos y con el programa han aprendido los términos de *después* y *cambio* y el de *antes* de forma superficial o, en algunos casos, no han llegado a aprender este concepto. En otros casos, se desconocían los tres conceptos y se han aprendido todos con el programa o se han aprendido solo los de *antes* y *cambio*, y el de *después* de forma superficial.

Otro grupo de alumnos desconocía los términos de *después* y *cambio* y conocía el de *antes*, en algunos casos, de forma superficial, y con el programa consolida este último y aprende el resto, en casos puntuales de forma también algo superficial.

Por otro lado, analizaremos los resultados finales del alumnado de Educación Primaria, recogidos en el último bloque del instrumento APICTI, el bloque 10. Así, en la pregunta 24 se incluye qué conocimientos previos tenía el alumno en referencia a los

conceptos temporales que se abordan en el programa, así como qué contenidos ha aprendido y/o reforzado con el mismo.

Comenzando con el aula A, de forma general, encontramos que los alumnos conocían el término de *futuro*, bien de forma significativa o bien de forma algo superficial, consolidándolo siempre con el programa. Además, han aprendido los conceptos de *pasado*, *presente*, *cambio*, *continuidad*, *antes* y *después*, aunque necesitando en algunos casos algo más de profundización en algunos de estos términos. En otros casos no han aprendido los conceptos de *cambio*, *continuidad*, *presente* y *después*. Igualmente, encontramos otro grupo de alumnos que no conocían ningún concepto temporal y con el programa han aprendido todos los términos, bien de forma significativa o bien necesitando alguna mayor profundización en los mismos.

Un grupo más pequeño de alumnos conocía los conceptos de *presente*, *pasado* y/o *futuro*, de forma significativa o superficial, y los consolidan con el programa, aprendiendo el resto de conceptos aunque necesitando algunos de una mayor profundización. Igualmente, estos alumnos no dan muestras de aprender el término de *continuidad*. Por último, una minoría de alumnos conocía los conceptos de *futuro*, *antes* y/o *después*, aunque estos últimos de forma algo superficial, y los consolida con el programa. Además, aprende los conceptos de *pasado*, *presente*, *después*, *cambio* y *continuidad*, aunque algunos de forma superficial.

En lo referente al aula B, en términos generales, encontramos que el alumnado conocía los términos de *pasado*, *presente*, *futuro* y/o *cambio*, en algunos casos de forma significativa y en otros de forma algo más superficial, aunque consolidándolos en casi todos los casos con el programa. Además, estos alumnos aprenden los conceptos de *antes*, *después*, *cambio* y *continuidad*, aunque en algunos casos necesitando una mayor profundización en ellos. Igualmente, vemos una gran cantidad de estudiantes que no han dado muestras de aprender los conceptos de *cambio*, *continuidad* y/o *presente*.

Otro grupo de alumnos conocían los términos de *futuro* y/o *cambio*, bien de forma significativa bien de forma superficial, y los consolida con el programa, aprendiendo además los conceptos de *pasado*, *presente*, *antes*, *después* y *continuidad*, aun necesitando de una mayor profundización en algunos casos. Por último, encontramos unos alumnos que conocían los términos de *pasado*, *presente*, *futuro*, *antes* y/o *después*, aunque en algunos casos estos dos últimos de forma superficial, los consolidan con el programa y aprenden los conceptos de *cambio* y *continuidad*.

Terminando con este apartado, pasamos al análisis del CAFP, en primer lugar del referente al programa de Educación Infantil y más adelante del relativo al programa de Educación Primaria.

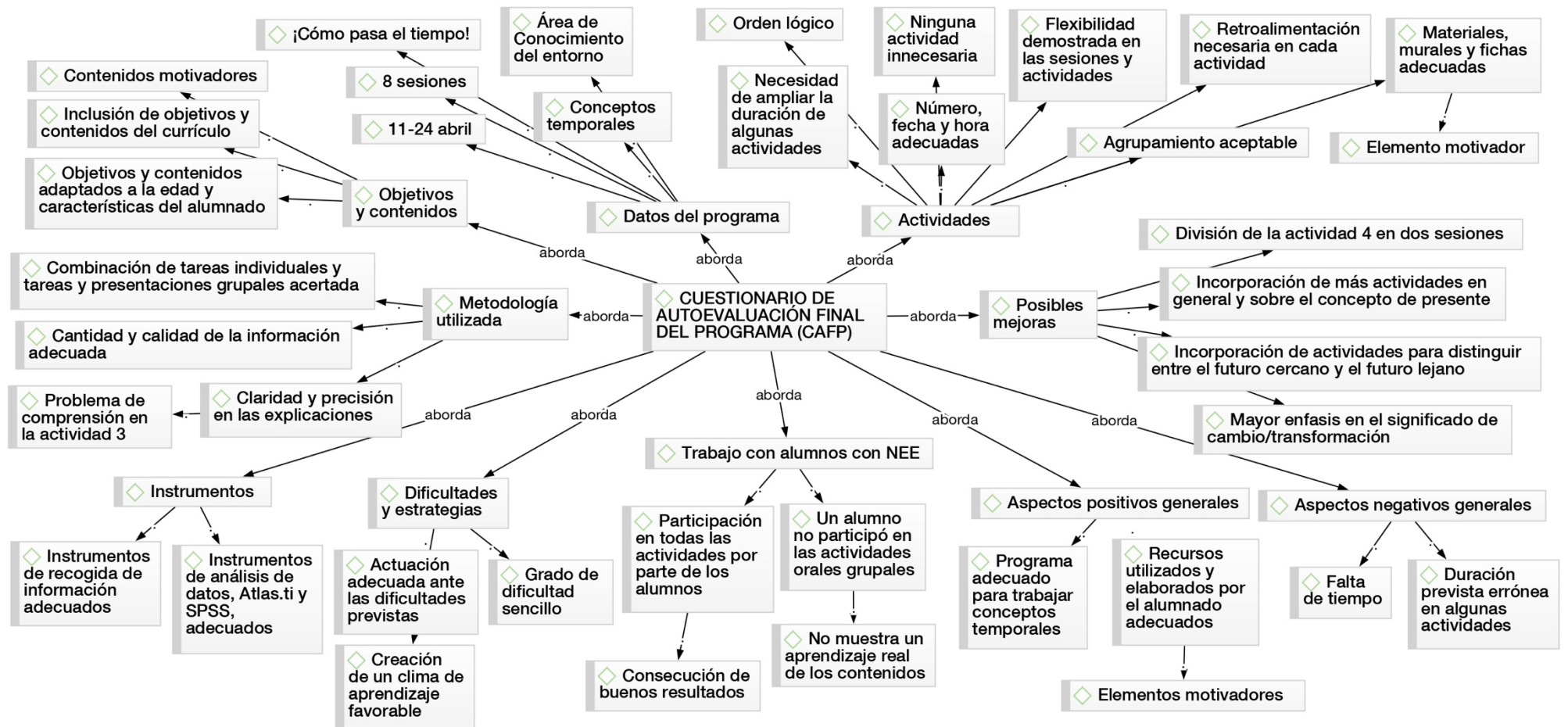
En la figura 26 podemos observar la red semántica completa elaborada para la transcripción de la información referida al CAFP del programa de Educación Infantil. En primer lugar, se recogen los datos del programa, como nombre, duración, fecha, área de conocimiento y contenidos a trabajar. Tras ello abordamos los elementos académicos, destacando la inclusión en el programa de objetivos y contenidos curriculares motivadores y adecuados a la edad del alumnado. Igualmente, encontramos una metodología que combina tareas individuales con otras grupales y que resultó muy acertada. Así mismo, la calidad y cantidad de la información proporcionada al alumnado fue adecuada, siendo las explicaciones claras y precisas, aunque hubo un problema de comprensión en la actividad 3, concretamente en lo referido a la explicación de la ficha del tren, ya que el alumnado se mostraba confuso ante la misma hasta que la docente ejemplificó la tarea.

El número, fecha y horario de las actividades se considera idóneo, teniendo estas un orden lógico respecto a los objetivos y contenidos, y a las sesiones y actividades anteriores y posteriores. Sin embargo, se cree necesario ampliar la duración de algunas actividades. Los agrupamientos escogidos para las diferentes tareas se califican como adecuados y en todas las actividades se ha proporcionado la retroalimentación necesaria, logrando crear un clima de aprendizaje favorable en todas las sesiones. Las actividades se han planteado con flexibilidad, demostrándose la misma con la inclusión de las fotografías modificadas para parecer adolescentes en el apartado de “Futuro” del mural y al cambio del dibujo creado por la imagen modificada de ancianos/as. Estos recursos, junto a otros como las fotografías de bebés o la elaboración del mural final, resultaron un incentivo extraordinario para el alumnado. De igual forma, esto hizo que los contenidos del programa fueran lo suficientemente motivadores como para despertar su interés por aprenderlos.

Este programa contaba con la previsión de posibles dificultades y medidas de actuación ante las mismas. Desafortunadamente, se produjeron algunas de ellas, como la necesidad de más tiempo en algunas actividades y/o por parte de algunos alumnos, ante lo cual se actuó según las medidas previstas con bastante acierto. No se produjo ninguna dificultad inesperada.

Figura 26

Red semántica completa del Cuestionario de Autoevaluación Final del Programa (CAFP) de Educación Infantil



Nota. Fuente: elaboración propia

Las medidas de atención a la diversidad elaboradas para trabajar con los alumnos con NEE fueron muy adecuadas, ya que con dos de ellos se lograron unos resultados bastante altos en todas las tareas, aunque, por las características particulares del otro alumno, no se pudieron abordar las actividades con él de la forma deseada.

Tanto los instrumentos de recogida de información como los de análisis de los resultados (Atlas.ti, SPSS) se consideran apropiados.

El principal aspecto positivo de este programa es que presenta un grado de dificultad sencilla para los alumnos a la vez que los reta a trabajar conceptos temporales con recursos motivadores creados por y para el alumnado mediante las actividades necesarias para su aprendizaje. Por el contrario, resaltamos como aspectos negativos la falta de tiempo debido a una duración prevista que resultó errónea en algunas actividades. Por tanto, planteamos como posibles mejoras la supresión del contenido de cambio o transformación por no trabajarse lo suficiente de forma específica o la incorporación de actividades que lo trabajen con mayor profundidad y concreción; una mejor previsión de la duración de las actividades; la división de la sesión 4 en dos sesiones; la incorporación de más actividades en general, y del término de *presente* en particular, y la inclusión de actividades para distinguir entre el *futuro cercano* y el *futuro lejano*.

Por último, abordamos el CAFP del programa de Educación Primaria, cuya información ha sido transcrita en una red semántica completa que podemos observar en la figura 27. Tras los datos del programa ya mencionados (nombre, duración, fecha, etc.), encontramos los elementos curriculares y metodológicos, entre los que podemos destacar la incorporación en el programa de objetivos y contenidos curriculares que resultan motivadores y adecuados a las características y peculiaridades de los estudiantes. De igual manera, la metodología, que integra actividades individuales con otras en grupo, ha demostrado ser muy acertada. Igualmente, tanto la calidad como la cantidad de la información entregada a los estudiantes fueron apropiadas para alcanzar los objetivos, destacando la claridad y precisión de las explicaciones dadas al alumnado.

Respecto a las actividades, ninguna se considera innecesaria y todas tienen un orden lógico y una duración adecuada teniendo en cuenta el límite de tiempo. El número, fecha y horario de las mismas se valora igualmente como idóneo. Se consideran apropiados los agrupamientos seleccionados para las diversas actividades, brindando en cada una la retroalimentación requerida y logrando establecer un clima de aprendizaje favorable en todas las sesiones. Las actividades se han planteado con flexibilidad, como

se puede demostrar, por ejemplo, con la inclusión de las fotografías modificadas para parecer adolescentes en el mural final. Los materiales y recursos se consideran adecuados para lograr la consecución de los objetivos, así como la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de los contenidos.

En lo referente a las dificultades, se produjeron durante la puesta en práctica del programa algunas previstas, como que algún alumno/a no comprendiera la actividad pese a haberse explicado de forma grupal, y ante ello se procedió según lo previsto volviendo a explicársela de manera individualizada. Sin embargo, se produjo una dificultad no prevista. Muchas alumnas y algún que otro alumno de ambas clases mostraron su disgusto al verse en las fotografías modificadas como ancianos/as. Consecuentemente, rechazaron incluir referencias al aspecto físico característico de una persona de edad avanzada en las tareas que se le indicaban. Ello ha producido algunos resultados incoherentes en los informes de estos estudiantes. Por ello, se incluye mención a esto en el apartado de observaciones de dichas actividades del instrumento APICTI estos alumnos/as concretos.

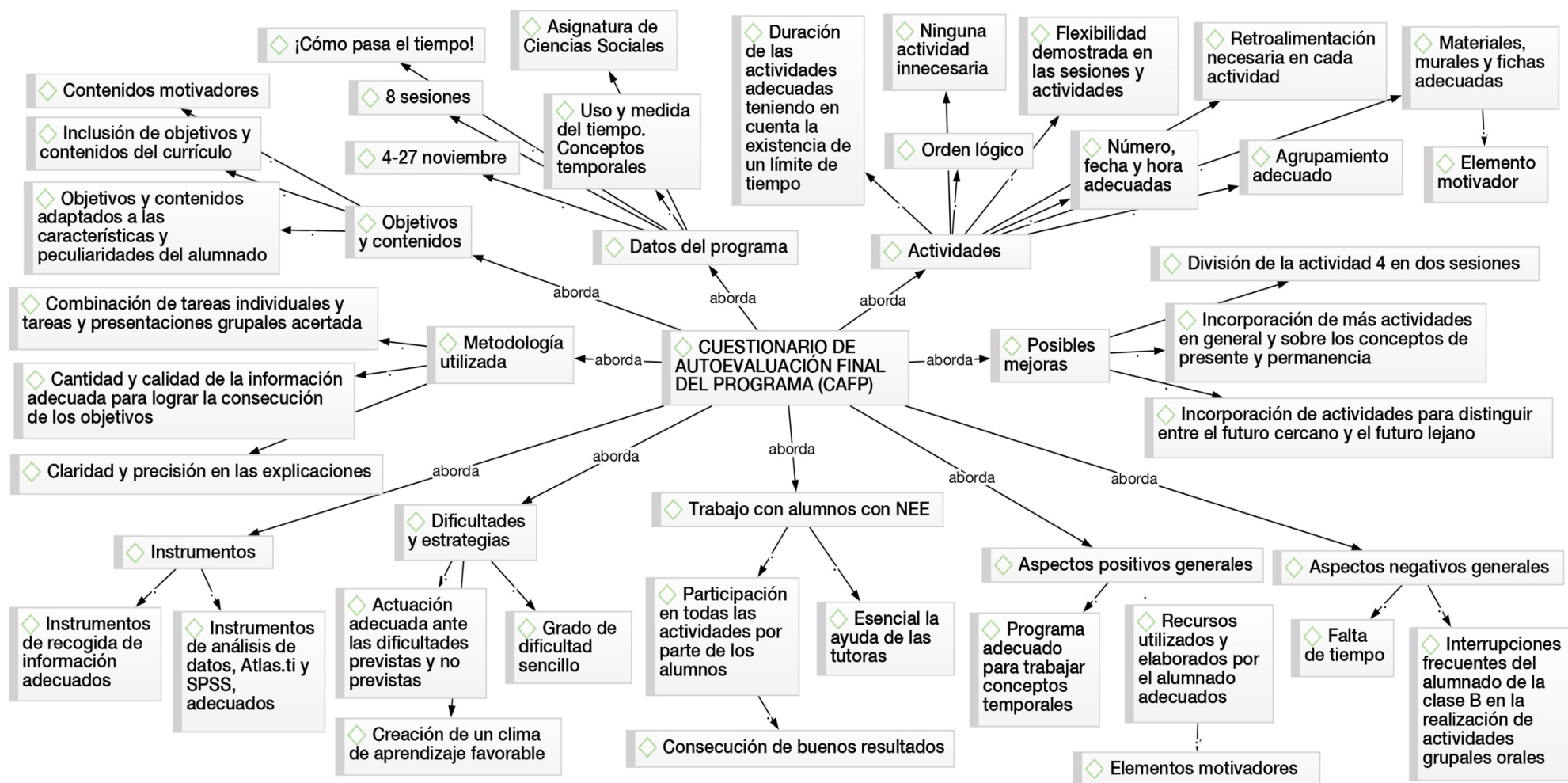
En cuanto al trabajo con los ACNEAE, se logró la participación de los alumnos en todas las actividades, consiguiendo además muy buenos resultados. Fue esencial para ello la ayuda de las maestras-tutoras.

Se consideran apropiados tanto los instrumentos para recopilar información como aquellos utilizados para analizar los resultados (Atlas.ti y SPSS).

El principal aspecto positivo de este programa radica en el trabajo de conceptos temporales mediante recursos motivadores creados por y para el alumnado con un nivel de dificultad sencillo pero retador. En cambio, señalamos como desventajas la limitación de tiempo y las frecuentes interrupciones del alumnado de la clase B en la realización de actividades orales. En consecuencia, proponemos posibles mejoras como la división de la sesión 4 en dos sesiones, la incorporación de más actividades en general y sobre los conceptos de *presente* y *continuidad* en participar, y de actividades para distinguir entre el *futuro cercano* y el *futuro lejano*.

Figura 27

Red semántica completa del Cuestionario de Autoevaluación Final del Programa (CAFP) de Educación Primaria



Nota. Fuente: elaboración propia

3.2.DISCUSIÓN

Los dos objetivos principales de la presente Tesis giran en torno a la importancia del aprendizaje de las ciencias sociales en los primeros niveles de la educación formal: la Educación Infantil y el primer ciclo de la Educación Primaria. Aunque actualmente la primera etapa educativa obligatoria es la Educación Primaria, ya que la Educación Infantil es voluntaria, el porcentaje de alumnado de entre 3 y 5 años matriculado en el curso 2022-2023 en España fue del 97.5% según datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (29 de junio de 2023). Así, vemos que tan solo el 2.5% de niños y niñas en España no realiza la Educación Infantil.

Autores como Gómez, Sánchez-Manzanera y Miralles (2018) resaltan que en la etapa de Educación Infantil es precisamente donde se deben asentar las bases para la enseñanza-aprendizaje de muchos conceptos que resultarán clave para el aprendizaje escolar posterior, entre ellos, aspectos de ciencias sociales como el pensamiento histórico y, dentro de este, los conceptos temporales.

Esta investigación utiliza un diseño mixto, por lo que hace uso de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. Como afirma Feliu (2010) la unión de ambas técnicas de investigación para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales resulta posible a la par que deseable.

En referencia al primer objetivo, que recordamos trata de discernir qué contenidos curriculares de ciencias sociales aparecen con más frecuencia en la literatura más popular entre los niños de 0-8 años, encontramos investigaciones recientes similares a la nuestra, como la de San Martín (2021), que realiza un análisis de un cuento en relación a su aportación para la construcción de conocimientos relativos a las ciencias sociales en Educación Primaria. De forma parecida destacamos el estudio de Salmerón (2004), que lleva a cabo un análisis de cuentos para ver qué valores muestran con más frecuencia, resultando que el tipo de valor que más aparecía en los cuentos es de los valores sociales.

Por su parte, Calvo (1985) analiza, al igual que en nuestro estudio, cuentos infantiles respecto a su papel como factor de socialización en el alumnado. El trabajo de Luengo (1997) resulta similar a nuestra investigación en cuanto a que realiza un análisis de los aspectos sexistas que recogen diversos cuentos infantiles.

Ros (2013), de forma parecida a lo llevado a cabo en nuestra investigación, elabora un cuestionario para analizar cuentos y descubrir qué estereotipos de género

existen en los mismos. Encontramos igualmente otras investigaciones similares a la de la presente Tesis en lo referente al análisis de cuentos infantiles. Estas investigaciones se centran en analizar un número pequeño de cuentos (entre tres y cinco) para comprobar si con ellos se pueden trabajar valores (Mateos, 2020), educación emocional (Santis, 2017), las fiestas tradicionales (Wang, 2015) el desarrollo psicolingüístico (J. C. Aranda, 2017a) o estereotipos de género (Domblás y Suberviola, 2023). Por ejemplo, Albizu *et al.* (2018), de forma similar a nuestra investigación, utilizan cuentos para la enseñanza de contenidos, en su caso, vinculados con la salud con niños de entre 4 y 8 años.

Además, investigaciones como las de Arias, Miralles *et al.* (2015), May & Podmore (2007) y Moreno-Vera (2018) resaltan la idoneidad de los cuentos y los relatos para trabajar las ciencias sociales en las aulas porque abarcan una gran variedad de temas dentro de esta área, como bien muestran los resultados del análisis de libros realizado en la presente Tesis. Así, encontramos estudios como el de Larsen *et al.* (2018) que logran con cuentos realistas promover el aprendizaje prosocial del alumnado infantil. Igualmente, se coincide con A. García (2008) al afirmar que los cuentos permiten un gran desarrollo de las nociones espaciales, así como de aquellas de duración y secuencias temporales, como también evidencian los resultados del análisis de los libros.

En cuanto al segundo objetivo, que recordamos se refiere a diseñar, implementar y evaluar programas de intervención para la adquisición de conceptos temporales a través de cuentos en Educación Infantil y Primaria, encontramos investigaciones como las de Cuenca y Domínguez (2000), Rael (2009), Arias y Egea (2022), y Hermi y Solange (2013) que coinciden con este trabajo, especialmente en el realce de la importancia del aprendizaje de los conceptos temporales en la etapa de Educación Infantil y la Educación Primaria.

Centrándonos en el diseño de programas para trabajar las ciencias sociales, señalamos autores como Gil y Rivero (2014), quienes realizan una experiencia de aprendizaje de la historia en Educación Infantil, logrando unos resultados muy positivos como en nuestro estudio. De igual de forma, Ruiz-Morales y Pliego (2016) elaboran e implementan un proyecto para trabajar el pueblo de pertenencia del alumnado en la misma etapa, alcanzando resultados muy similares a los de nuestra investigación: el alumnado progresó en el conocimiento de los contenidos pretendidos de forma muy adecuada. También, M. Fernández (2010) logra en su investigación un aumento notable de la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de las ciencias sociales, de manera similar

a nuestro trabajo. En este sentido, también coincidimos con los resultados del estudio realizado por Escariz y Bonnet (2023), quiénes obtienen una participación activa del alumnado y una alta implicación en las actividades por su parte entre sus resultados.

Así mismo, coincidimos con los resultados obtenidos por Orozco y Perochena (2016) en su investigación, en la que realizaron un proyecto para trabajar la cultura y la historia en Educación Infantil. De igual forma, el estudio de Tiemann & Fallace (2009) arroja unos resultados bastante similares a los de nuestra investigación, pues se consigue que la mayoría de los alumnos y alumnas de Educación Infantil distingan entre el pasado y el presente, haciendo además algunos niños otras distinciones temporales de períodos de tiempo.

Los resultados arrojados por nuestra investigación son muy parecidos a los de la realizada por Corral *et al.* (2015) en cuanto a la elaboración de un programa para trabajar aspectos de las ciencias sociales que resulta eficaz para la consecución de los objetivos planteados. Igualmente, Westerveld y Villaescusa (2013) elaboraron e implementaron un proyecto para trabajar contenidos geográficos y sociales en un aula de 5 años de Educación Infantil, logrando unos resultados destacables en el aprendizaje del alumnado, similares a los de nuestro estudio.

En este sentido, se coincide con la investigación de E. Pérez *et al.* (2008), en la que se aplica en dos centros de Murcia una serie de experiencias de aprendizaje para la enseñanza de la historia en Educación Infantil, alcanzando a su finalización unos resultados que califican de “excelentes”. De forma muy similar, el claustro del colegio Joanot Martorell trabaja también la historia en las aulas de Educación Infantil a través de un proyecto que da como resultado una alta motivación e implicación del alumnado, así como la adquisición de un muy buen nivel de conocimientos (Gomis *et al.*, 2002).

La historia también es trabajada en la misma etapa educativa por autores como Almagro, Baeza, Méndez *et al.* (2006), quienes realizan una experiencia de aprendizaje de esta a través de los castillos, en la que abordan, entre otros aspectos, los conceptos temporales de *presente* y *pasado*. Los resultados de esta investigación coinciden con las de la presente Tesis al lograr un aprendizaje de ambos contenidos por parte del alumnado de Educación Infantil, aunque necesitando de forma general profundizar más en ellos para perfeccionarlos. También trabajan los castillos Sole y Serra (2002) a través de una unidad didáctica para trabajar conceptos temporales como el *pasado* y el *presente* con dos aulas de 5 años. La puesta en práctica de esta unidad mostró unos resultados muy similares a

los de esta investigación, destacando el gran interés y motivación mostrado por el alumnado y la posterior, aunque progresiva, incorporación a su vocabulario de conceptos temporales usados adecuadamente.

Diferentes autores abordan el trabajo de la historia centrándose en el estudio de diferentes etapas de la misma, como es, en el caso de Tristán (2016), la Prehistoria. La investigación de esta autora en Educación Primaria presenta resultados similares a los de nuestro estudio. Corral y Miralles (2015) y Moreno y Gallego (2013) realizan proyectos para trabajar Egipto en Educación Infantil resultando, como en nuestra investigación, en un aprendizaje significativo por parte del alumnado de conocimientos relacionados con las ciencias sociales, como la historia, la geografía y otras culturas. Los resultados del estudio de Almagro, Baeza, Pérez *et al.* (2006) son similares a esta investigación en cuanto al logro de unos resultados muy positivos tras la puesta en práctica de una experiencia de aprendizaje de las ciencias sociales, en su caso de la Grecia Clásica, con alumnos del tercer curso de Educación Infantil.

Resultados similares presentan esta investigación y las de Martínez-Hita (2022) y Martínez-Hita *et al.* (2021), ya que en ambas se muestra un alto porcentaje de consecución de los objetivos por parte del alumnado tras la puesta en práctica de los programas elaborados para trabajar el pensamiento histórico en Educación Primaria. Alarcón (2024) implementa, de manera similar a estos estudios, una experiencia didáctica para el trabajo del pensamiento histórico con alumnos del segundo curso de Educación Primaria, coincidiendo sus resultados con los de nuestra investigación en el aumento del conocimiento del alumnado sobre el pensamiento histórico.

En las investigaciones de P. Álvarez (2011) y Corral (2017), al igual que en los programas elaborados en la presente Tesis, se utiliza el análisis de fotografías de la infancia del alumnado para que distingan entre el pasado y el presente a través de su propia vida. Cabrero-Hernández *et al.* (2019) realizan un estudio longitudinal a través de cuentos para abordar el desarrollo de la expresión oral, logrando unos resultados muy positivos, como en nuestra investigación. En el estudio realizado por Yimaz & Sigirtmac (2020) se resalta el hecho de que las docentes de Educación Infantil integraron con facilidad los cuentos en las diferentes áreas de conocimiento, incluida el área de ciencias sociales. Así, coincidimos con Correa (2008-2009, como se citó en Aliaga *et al.*, 2014) en lo referente a que los cuentos permiten que el alumnado consolide los contenidos de los programas realizando una comprensión realmente significativa de los mismos.

Investigaciones como las de Mateos *et al.* (2014), y Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca (2015) coinciden con este estudio en la utilización de cuentos para el trabajo de aspectos sociales en las primeras edades. Además, el primero de estos estudios demostró que los cuentos y relatos son idóneos para la enseñanza de las distintas áreas que engloban las ciencias sociales (Mateos *et al.*, 2014), como podemos apreciar igualmente en esta investigación. Ferrer-Trenor y Valencia-Peris (2024) implementan una propuesta basada en el cuento, concluyendo que este resulta un recurso idóneo para el aprendizaje pretendido, al igual que en esta investigación.

Este trabajo coincide también con la investigación de Blake *et al.* (2020), en la que se abordan temas sociales, como la muerte y la pérdida, a través de cuentos. Prasetyo y Mardiati (2020) estudiaron la existencia o no de una mejora en el aprendizaje y la motivación del alumnado mediante el uso de marionetas y cuentos para la enseñanza de las ciencias sociales. Los resultados, al igual que en nuestro estudio, mostraron que estos recursos tienen potencial para incrementar el nivel de aprendizaje del alumnado.

Resultados similares a los de nuestra investigación son los de Ryan y Aasetre (2020), en el sentido de que lograron mejorar el aprendizaje de aspectos geográficos en el alumnado utilizando el cuento como recurso de enseñanza. Los resultados de los estudios realizados por Lapeña e Hidalgo (2017) y Rizkasari *et al.* (2018) son similares a los de esta Tesis en tanto que demostraron la utilidad del cuento como recurso para el aprendizaje y comprensión de las ciencias sociales en Educación Primaria. Así, Pavlatova (2018) diseñó e implementó un programa de educación medioambiental en Educación Primaria a través de cuentos, obteniendo como resultado la consecución de los objetivos propuestos, como en nuestra investigación.

Especial mención merece la investigación de Arias, Miralles *et al.* (2015), que realiza una selección de cuentos para el aprendizaje de conceptos espacio-temporales en las aulas, siendo uno de ellos el cuento de “Ramona la mona”, que ha sido usado en los dos programas elaborados como recurso motivador y centro de interés al mismo tiempo. Así, Arias, Miralles *et al.* (2015) concluyen en su investigación que resulta esencial incorporar contenidos del área de ciencias sociales en las aulas de manera espontánea y significativa para el alumnado, como puede ser plantear el trabajo de los conceptos temporales *pasado/presente/futuro* a raíz de un cuento centrado en el nacimiento de un nuevo hermano.

Investigaciones con resultados similares a las de la presente Tesis son las de Baiduri & Khairani (2017), y Klein *et al.* (2018) que muestran cómo los alumnos de Educación Infantil aprenden contenidos de ciencias sociales (en el caso de los primeros autores de la cultura local) a través de cuentos, logrando que los estudiantes aumentaran sus conocimientos respecto a los contenidos planificados en todas ellas. Similar a nuestro estudio, en la etapa de Educación Primaria, encontramos las investigaciones de Rizkasari *et al.* (2018) y Nunez y Ríos (2019), que abordan el aprendizaje de las ciencias sociales mediante el uso de cuentos como recurso, resultando en una mejora notable en la comprensión de las ciencias sociales por parte del alumnado.

Yearta (2019) realiza un programa para trabajar las ciencias sociales y la lengua en el que convierte a alumnos de cuarto curso de Educación Primaria en escritores y editores de sus propios cuentos, logrando un aumento en la motivación del alumnado y en el conocimiento de los contenidos de ambas áreas. De manera similar, Gallego *et al.* (2023) aborda la enseñanza de la geografía en Educación Infantil y Primaria a través de cuentos, aumentando la motivación del alumnado y logrando un aprendizaje significativo de los contenidos de ciencias sociales.

Sin embargo, los resultados de nuestra investigación no coinciden con los de Brown *et al.* (2018), quienes realizan dos estudios en los que cuentan dos y cinco cuentos respectivamente al alumnado sobre amistades internacionales sin lograr una mejora de los prejuicios racistas en los estudiantes en ninguno de los dos estudios.

Aún con algunas diferencias respecto a nuestro estudio, ya que utilizan un grupo control y un grupo experimental, Ilhan & Oruc (2019) llevaron a cabo una investigación similar a la nuestra, en tanto que utilizan un cómic como recurso educativo para la enseñanza de las ciencias sociales, en este caso, de la historia de Texas. Los resultados mostraron que el grupo experimental alcanzó resultados significativamente mejores que el grupo control. De manera similar, Ruiz y Molina (2018) realizan una investigación para el trabajo, entre otros aspectos, de las ciencias sociales en Educación Primaria a través de un álbum ilustrado, mostrando sus resultados, al igual que con nuestro estudio, que los estudiantes efectivamente adquieren los contenidos pretendidos. Este trabajo coincide con los resultados obtenidos por Sánchez-Manzanera (2018) quién, de manera similar a nuestro programa, diseña una propuesta para trabajar conceptos temporales a través de cuentos en Educación Infantil.

Con ello vemos que, tal y como dijeron autores como Calvani (1986) y Cooper (2002), los niños de entre tres y seis años son capaces de aprender nociones temporales, reconociéndolas y expresando su significado. Esta investigación coincide también con Egan (1991) en que la enseñanza de los conceptos temporales es más eficaz haciendo uso de la imaginación y de la fantasía, lo cual podemos ver en los resultados obtenidos: debido al uso de estas estrategias en las actividades que tenían como contenido el concepto de *futuro* (dibújate en un futuro, crea tu careta de anciano, etc.), este apartado fue el más acertado por todos los alumnos de ambas clases y etapas educativas en la realización del mural final (87.50% en el aula A y 91.30% en el aula B de Educación Infantil y 95.24% en el aula A y 100% en el aula B de Educación Primaria).

3.3. CONCLUSIONES

A continuación, se exponen las conclusiones a las que se ha llegado tras el análisis y discusión de los resultados.

Comenzaremos extrayendo las conclusiones referentes a la primera pregunta de investigación, que recordemos hace referencia a *qué contenidos curriculares de ciencias sociales aparecen con más frecuencia en la literatura infantil para público recomendado de 0 a 8 años*. Para dar respuesta a esta pregunta elaboramos una lista de cotejo con la que analizar una selección de literatura infantil. La validación de dicho instrumento mostró que la concordancia entre los validadores no se debió al azar, ya que los datos arrojados por el p-valor mostraron que casi todos los ítems superaban ampliamente el .05. Los validadores calificaron muchas de las cuestiones en sus diferentes categorías con el valor más alto (4: Mucho), presentando la cuestión que menos valor obtuvo de todas el valor de 3: Bastante.

Tras realizar el análisis de los 91 libros, encontramos que los contenidos curriculares de ciencias sociales más frecuentes en la literatura infantil (0-8 años) son:

- ✓ Grupos sociales cercanos al alumnado (contenido 19).
- ✓ Conceptos temporales: *antes, ahora, después* (contenido 6.2).
- ✓ Conceptos temporales: *pasado, presente y futuro* (contenido 6.4).
- ✓ Distintos tipos de familia, miembros y relaciones de parentesco (contenido 21).

- ✓ Conceptos de primero, segundo, tercero, etc. (contenido 6.1).
- ✓ Normas sociales y valores para una buena convivencia (contenido 36).
- ✓ La escuela y sus espacios y materiales (contenido 23).
- ✓ Conceptos de *cambio/transformación y permanencia* (contenido 7).
- ✓ Las partes de la casa y sus utilidades (contenido 22).
- ✓ Secuencias y nociones temporales básicas de duración y simultaneidad (contenido 6).
- ✓ Conceptos de minuto y hora (contenido 6.8).
- ✓ Las estaciones del año (contenido 6.7).
- ✓ Medios de transporte (contenido 24).
- ✓ Identificación de cambios en el modo de vida y costumbres con el paso del tiempo (contenido 1).

Aparecen ordenados empezando por el contenido que aparece con mayor frecuencia en la opción de “Sí”. Sin embargo, al sumar los porcentajes de las opciones de “Sí” y “Levemente” el orden de frecuencia de los ítems aumenta entre un 15% y un 20%, aun siendo los mismos los ítems más frecuentes (ver apartado 3.1. *Resultados*).

Seguidamente, estableceremos las conclusiones vinculadas con la segunda pregunta de investigación, que recordamos trata de averiguar *en qué medida un programa de intervención con el uso de cuentos puede mejorar el aprendizaje de conceptos temporales en Educación Infantil y Primaria*. Para ello, elaboramos dos programas de intervención, uno para el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (5 años) y otro para el segundo curso de Educación Primaria. Ambos programas parten de la lectura del mismo cuento y plantean actividades similares, aunque adaptadas a las edades y características del alumnado para el que están destinadas.

En lo referente a la validación del programa de Educación Infantil, todos los validadores calificaron los ítems con las máximas puntuaciones, por lo concluimos que su boceto inicial fue muy adecuado. Además, en el apartado de valoración global del programa los validadores destacaron que resulta factible y motivador, así como que muestra una buena organización temporal y metodológica, y unas actividades creativas y bien planteadas. Sin embargo, la W de Kendall indicó que la concordancia existente entre jueces era moderada, debido principalmente al bajo número de estos (tres), por lo que se incorporaron casi todas las modificaciones indicadas por los expertos-validadores.

Por su parte, respecto a la validación del programa dirigido a Educación Primaria, y de sus instrumentos de recogida, todos los expertos valoraron las diferentes preguntas en sus tres dimensiones con los valores más altos, alcanzando la mediana en todas las categorías de las dimensiones el valor más alto de la escala. Por ello, podemos concluir que la planificación inicial del programa era muy adecuada. Sin embargo, de forma parecida a lo ocurrido con el programa de Educación infantil, la W de Kendall mostró una moderada concordancia entre jueces a causa, principalmente, del número tan reducido de estos (cinco). En consecuencia, se realizaron igualmente la mayoría de las mejoras indicadas por los validadores.

Respecto al cuestionario CICT, los resultados del mismo nos llevan a concluir que las tutoras tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria otorgan una gran importancia a la enseñanza de las ciencias sociales y a los conceptos temporales en las etapas que nos ocupan. Señalan como contenidos adecuados para sus respectivas etapas los conceptos temporales y los elementos de *cambio* o *permanencia*. Resaltan el trabajo en sus aulas a través de diferentes actividades motivadoras usando imágenes y los rincones como método para su abordaje. Además, todas las maestras coinciden en que es posible enseñar conceptos temporales a través de cuentos y que su evaluación debe realizarse mediante la observación directa y sistemática. Por todo ello, podemos concluir que todas presentan una concepción positiva en referencia a la capacidad del alumnado para aprender contenidos del ámbito de las ciencias sociales, especialmente conceptos temporales, así como de la adecuación del aprendizaje de estos contenidos a su edad. Por otro lado, concluimos que las actividades son realizadas en diversos momentos, demostrando nuevamente que los conceptos temporales pueden abordarse en cualquier momento y a raíz de diferentes situaciones en el aula.

Tras la recopilación de información para evaluar si el centro disponía de los recursos necesarios para la puesta en práctica de los programas, se realizó la adecuación de los mismos a las características y particularidades del alumnado, especialmente en lo referido a las adaptaciones para los ACNEAE.

Ambos programas comenzaron con la realización de un torbellino de ideas para identificar los conocimientos previos del alumnado de las dos aulas.

En base a los resultados obtenidos sobre las dos aulas de Educación Infantil, podemos concluir, por un lado, que los alumnos del aula A tenían un conocimiento algo más profundo del concepto de *pasado* y bastante más profundo del término de *después*

que el alumnado del aula B, aunque los estudiantes del aula A conocían tanto el *pasado lejano* como el *cercano* y el alumnado del aula B tan solo el *lejano*.

Por otra parte, encontramos que los alumnos de ambas aulas desconocían al mismo nivel los conceptos de *presente* y *cambio* o *transformación*, ya que expresaron apenas unas referencias del primer concepto y ninguna sobre el segundo.

Por el contrario, concluimos que el alumnado tenía un mayor conocimiento del término de *futuro* que del resto de concepto temporales, siendo este además muy similar en ambas aulas. Los estudiantes únicamente conocían el *futuro lejano*, ya que no hicieron muchas referencias al *futuro cercano*.

Sin embargo, el término de *antes* era conocido por los alumnos de ambas aulas de forma escasa y muy similar.

En general, los alumnos de ambas aulas tenían un conocimiento bastante parecido en lo referente al significado de los conceptos temporales por los que se les preguntó, aun mostrando los estudiantes del aula A una comprensión algo más profunda que los alumnos del aula B en ciertos términos.

Los resultados de los torbellinos de ideas del alumnado de Educación Primaria nos llevan a concluir, por un lado, que los estudiantes del aula B tenían un mayor conocimiento de los conceptos de *después* y *antes* que el alumnado del aula A, estando bastante vinculado el primero en sus referencias al segundo y el segundo al concepto de *pasado*. En cuanto a este último, igualmente concluimos que los estudiantes del aula B lo conocían con bastante más profundidad que los alumnos del aula A, aunque únicamente en referencia al *pasado lejano*.

Por otro lado, podemos concluir que el alumnado de las dos aulas tenía un conocimiento del término de *presente* escaso pero bastante acertado.

Sin embargo, los resultados sobre el concepto de *futuro* mostraron que ambas aulas tenían un conocimiento mucho más amplio de este respecto al resto de términos, estando vinculado, en muchos casos, con el término de *cambio*. Este conocimiento era fundamentalmente sobre el *futuro lejano*, aunque en algunos casos también sobre el *futuro cercano*.

En cuanto al concepto de *cambio*, pese a que los estudiantes del aula B realizaron un número de referencias algo mayor que los del aula A, concluimos que el conocimiento

de ambas aulas era parecido, ya que las referencias realizadas eran similares.

Finalizamos con el término de *continuidad*, sobre el que podemos concluir que los alumnos de las dos aulas desconocían su significado, puesto que los estudiantes del aula A no realizaron ninguna referencia y los del aula B hicieron muy pocas y bastante inespecíficas.

Los resultados, por tanto, nos llevan a concluir que el alumnado de ambas aulas tenía un conocimiento parecido en referencia a los conceptos temporales que se abordaron, aun siendo algo mayor el conocimiento de los estudiantes del aula B frente a los del aula A en ciertos términos.

Seguidamente, se llevaron a cabo todas las actividades que conforman los programas. Los resultados del alumnado de Educación Infantil nos permiten concluir que un mayor número de alumnos del aula A ha aprendido los conceptos temporales planteados de manera más exhaustiva en comparación con los estudiantes del aula B, ya que en la mayoría de las actividades los alumnos del aula A han igualado, y en algunos casos superado ligeramente, a los del aula B en el porcentaje de consecución de los objetivos establecidos, especialmente en actividades como la construcción de la careta de los ancianos, donde existe una diferencia de más de un 25% en la consecución de los objetivos de dicha actividad entre un aula y otra. Sin embargo, en aquellas actividades en las que los alumnos del aula B superaron a los del aula A lo hicieron de manera considerable, como en la elaboración del mural final.

Igualmente, podemos concluir que los alumnos del aula A superan ligeramente a los alumnos del aula B en el nivel de cumplimiento de las normas de convivencia. De forma similar, el hecho de que la tasa de participación de las actividades fuera más alta en el aula A que en el aula B nos permite concluir que en el aula A encontramos más estudiantes participativos que en el aula B. Sin embargo, los alumnos del aula B que participaron en las actividades lo hicieron con una frecuencia mayor que los estudiantes del aula A, llevándonos a concluir que el alumnado del aula B que toma parte en las actividades es más participativo que aquellos del aula A.

Por su parte, los resultados de Educación Primaria nos permiten concluir que, a grandes rasgos, unos pocos más estudiantes del aula B han aprendido los conceptos temporales abordados en comparación con los alumnos del aula A, ya que existe, de forma general, un ligero pero mayor porcentaje de consecución de los objetivos del programa

en el aula B que en el aula A en las diferentes actividades, especialmente en lo referente al cumplimiento de las normas de comportamiento y a la elaboración del mural final. No obstante, las actividades que implican trabajo de mesa han sido realizadas adecuadamente por un porcentaje mayor de alumnos del aula A en comparación con aquellos del aula B, por lo que podemos concluir que más alumnos del aula A han logrado los objetivos de las actividades planteadas en formato ficha frente a los estudiantes del aula B.

En cuanto a la expresión de ideas y pensamientos vinculados con los conceptos temporales trabajados, se concluye que los estudiantes de ambas aulas tienen un conocimiento bastante parecido, superando un aula a otra dependiendo de la actividad.

Como actividad de evaluación de ambos programas se plantea la realización de un mural final. En referencia al programa de Educación Infantil podemos concluir que existe una diferencia no significativa entre ambas clases, habiendo en el aula A más estudiantes que comprendieron los conceptos de *pasado* y *presente*, y en el aula B una mayor cantidad de alumnos que entendieron el término de *futuro*. En cuanto al programa de Educación Primaria, los resultados obtenidos nos llevan a concluir que existe una diferencia no significativa entre ambas aulas, siendo los estudiantes del aula B los que mejor comprendieron los conceptos temporales de *pasado*, *presente* y *futuro*.

Los resultados finales del alumnado de ambas aulas de Educación Infantil nos arrojan como conclusión que la mayoría de alumnos conocía algunos conceptos temporales, especialmente los de *pasado*, *presente* y *futuro*, y con el programa los consolidaron o aprendieron con profundidad, destacando que la mayoría de estudiantes que no conocían determinados conceptos los aprendieron tras la puesta en práctica del programa. Resaltamos que en el aula B hubo algunos alumnos que no llegaron a aprender el término de *antes*.

Por su parte, los resultados de los estudiantes de Educación Primaria nos permiten concluir que, de forma general en ambas aulas, los alumnos conocían el término de *futuro* y lo consolidaron con el programa, además de aprender el resto de conceptos (aun necesitando en ciertos casos un refuerzo de alguno de ellos). Destaca que todos los estudiantes que desconocían algún concepto temporal lo han aprendido con el programa, bien de forma significativa o bien necesitando una mayor profundización en el/los mismo/s. Sin embargo, algunos alumnos no dieron muestras de haber aprendido conceptos como los de *cambio*, *continuidad* y/o *presente*.

Por último, estableceremos conclusiones sobre las respuestas del cuestionario CAFP. Por un lado, podemos concluir que tanto las actividades y recursos como los contenidos seleccionados para ambos programas resultaron motivadores para el alumnado puesto que su entusiasmo ante el planteamiento de las diferentes tareas era notable. Por la misma razón podemos llegar a la conclusión de que la metodología planteada así como la combinación de agrupamientos individuales y grupales fue muy acertada. Aunque la cantidad de la información entregada a los estudiantes y la claridad y precisión de las explicaciones han sido correctas, la duración de algunas actividades requiere ser modificada. El número, orden, fecha y horario de las mismas, sin embargo, no concluimos que precise de una modificación sustancial.

Por otro lado, podemos concluir que los programas de intervención son prácticos, ya que hacen uso de recursos materiales y humanos presentes en casi todas las aulas de Educación Infantil y Primaria, lo cual justifica que sean factibles desde el punto de vista de los recursos.

Además, se concluye que las actividades se han planteado con flexibilidad, teniendo en cuenta las necesidades y requerimientos que iban surgiendo durante su puesta en práctica y actuando antes las posibles dificultades según las medidas de actuación previstas.

Igualmente, concluimos que las medidas adoptadas para el trabajo con los ACNEAE fueron muy acertadas, ya que casi todos obtuvieron muy buenos resultados.

Estos resultados nos arrojan como conclusión que el principal aspecto positivo de ambos programas es precisamente el trabajo de conceptos temporales mediante el uso de recursos motivadores creados por y para el alumnado con un nivel de dificultad sencillo a la vez que retador.

Así mismo, concluimos que el aspecto negativo más importante es la limitación de tiempo unida a una previsión errónea de la duración de algunas actividades.

De igual manera, llegamos a la conclusión de que el programa de Educación Infantil no aborda con concreción el concepto de *cambio* o *transformación* y el programa de Educación Primaria el término de *continuidad*, por lo que se plantea como posible mejora la inclusión de más actividades para su trabajo con una mayor profundidad. También, concluimos que sería conveniente incorporar más actividades en general, y del

concepto de *presente* en particular, e incluir actividades para distinguir entre el *futuro cercano* y el *futuro lejano*.

Así, podemos llegar a la conclusión finalmente de que el cuento *Ramona la mona* sirve para enseñar al alumnado de Educación Infantil los conceptos temporales de *pasado/presente/futuro*, *antes/después* y *cambio o transformación* y al alumnado del primer ciclo de Educación Primaria todos estos conceptos junto al de *continuidad*.

Con todo ello damos respuesta a los dos objetivos planteados en la presente Tesis Doctoral.

3.4. LIMITACIONES, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Pese a haber puesto todo el esfuerzo posible en elaborar una investigación novedosa y con aplicación práctica en las aulas, este trabajo cuenta con algunas limitaciones, que procedemos a mencionar junto a posibles propuestas de mejora en función de los objetivos de investigación.

En referencia al primer objetivo, destacamos una limitación en la muestra de libros analizados y en el cuestionario creado para su análisis. Por un lado, cuántos más libros se analicen mayor será la significatividad de dicho análisis y mayor repercusión a nivel académico tendrá la investigación, por lo que una posible mejora sería realizar el análisis de una muestra más grande, así como ampliarla a otros contextos. Por otro lado, encontramos las propias limitaciones de los cuestionarios, como la interpretación de la persona, y la cantidad de preguntas que componen el mismo. En este caso, se trata de un cuestionario amplio con 128 preguntas, por lo que se podría reducir el número de estas siempre y cuando se garantice que su reducción no afectará a la objetividad que se ha pretendido lograr en su creación.

En cuanto al segundo objetivo, ha tenido que limitarse el número de sesiones que la doctoranda querría haber incluido en los programas para abordar en profundidad todos los objetivos y contenidos planteados para poder realizar su puesta en práctica. Ello ha sido, por un lado, debido a la escasa predisposición de los docentes a permitir la realización de programas externos al centro en las aulas, causado a su vez por el miedo de no poder impartir todos los contenidos que se les exigen en el currículum a tiempo. Por otro lado, al no disponer la doctoranda de vinculación directa con ningún centro

educativo que imparta las etapas educativas para las que van dirigidas los programas, esta situación se vio agravada, terminando por reducir el número de las actividades pensadas en un primer momento para los programas.

Además, el estudio realizado ha sido cuasi-experimental pero no ha habido grupo experimental y grupo piloto, por tanto las mejoras en la adquisición de conceptos temporales no se han podido medir en cuanto a la comparación con otros métodos de trabajo.

Igualmente, los programas no se han podido llevar a cabo en diferentes aulas, lo cual hubiese sido deseable de cara a obtener unos resultados más generalizables. Por otro lado, existe la necesidad de un replanteamiento didáctico, es decir, un cambio de metodología que implique una mayor actividad por parte del alumnado. Con ello, aumentarían las probabilidades de obtener unos porcentajes más altos en la consecución de los objetivos. Por último, no se pudo realizar un análisis de la programación de aula debido a motivos internos del colegio. Ello hubiera sido muy enriquecedor, pues hubiera permitido continuar el análisis curricular realizado hasta el último nivel de concreción (el aula).

La investigación realizada en la presente Tesis proporciona una base sólida para futuros trabajos e investigaciones en el ámbito educativo. A medida que avanzamos hacia el futuro, se plantean varias líneas de investigación que prometen expandir y enriquecer el conocimiento en esta área. Además de añadir las posibles mejoras ya mencionadas, futuras investigaciones podrían comparar los resultados obtenidos en diferentes colegios de la Región de Murcia entre sí o con otros contextos similares o contrastantes para identificar posibles variaciones y generalizaciones. Resultaría innovador, además, poner en práctica el programa en aulas de centros con más de dos líneas para analizar las variables que podrían influir en el nivel de conocimiento de los alumnos usando grupos piloto y experimental.

Así mismo, debido a lo mencionado anteriormente, otra posible mejora sería la incorporación de más actividades a los programas para profundizar aún más en el conocimiento de los conceptos temporales que en ellos se abordan. En esta misma línea, se podría realizar un estudio longitudinal, realizando el programa de forma anual y abordándolo una o dos horas semanales durante todo el curso.

Pese a lo mencionado, una de las implicaciones educativas más importantes de este trabajo es que los docentes sean conscientes, gracias a esta investigación, de cómo los cuentos pueden integrarse de manera efectiva y significativa en la enseñanza de las ciencias sociales en las etapas de Educación Infantil y Primaria, contribuyendo así al desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en el alumnado. Así, es esencial que los docentes conozcan la importancia de sentar las bases del pensamiento histórico desde una edad temprana, siendo necesario su trabajo tanto de forma específica a través del área de *Ciencias Sociales* como de forma transversal en otras áreas o materias. Para ello resulta fundamental compartir las experiencias creadas y llevadas a cabo en la comunidad educativa con una doble función: concienciar al profesorado de su importancia y poder usar, siempre adaptándolas a las características del alumnado, estas experiencias y programas como una herramienta más de enseñanza de pensamiento histórico en general y de conceptos temporales en particular.

Las familias, por su parte, deben ser conscientes de la importancia de las ciencias sociales, especialmente en las edades más tempranas, de cara al desarrollo y adquisición de competencias sociales, cívicas y de pensamiento histórico, de forma que refuercen desde casa su práctica y trabajo, por ejemplo, mediante la descripción de fotografías antiguas, la realización de secuenciaciones temporales de historias y sucesos, la formulación y corrección de hipótesis, etc.

Esta investigación no solo impacta al alumnado, profesorado y familias, sino también a toda la comunidad educativa. Así, las editoriales de libros y cuentos podrían usar los resultados de esta investigación para la elaboración de futuros ejemplares, teniendo en cuenta los contenidos curriculares del área de ciencias sociales que menos aparecen, los que se abordan pero más levemente que otros, los más necesarios en función del contexto del entorno, etc.

Para finalizar, destacar que la versatilidad del programa radica en la posibilidad de ser modificado y adaptado tanto al resto de cursos de Educación Infantil como a los primeros cursos de Educación Primaria. Con ello se muestra que, si se elaboran programas de intervención con la suficiente flexibilidad, pueden ser utilizados en más de un curso y etapa educativa y con alumnado de características y contextos familiares diversos.

Terminamos con una frase de X. Hernández, que señala que “todo en nosotros es historia” (2002, p. 42).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, I. (2014). *La Prehistoria como vehículo para un viaje al pasado en Educación Infantil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/7279>
- Acevedo-Díaz, J. A., García- Carmona, A., y Aragón, M. M. (2017). Historia de la ciencia para enseñar naturaleza de la ciencia: una estrategia para la formación inicial del profesorado de ciencia. *Educación química*, 28(3), 140-146. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2016.12.003>
- Acuña, M. G., Sosa, N. M., Marchak, G. M., y Lorenzo, M. G. (2017). Análisis del material didáctico para las actividades prácticas de Química general. En L. Dubini, M. X. Erice, D. Meziat, M. García y L. Bengochea (Ed. lit.), *Educación científica e inclusión sociodigital: actas del IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica y del I Seminario de Inclusión Educativa y Sociodigital (CIEDUC 2017)* (pp. 219-228).
- Aerila, J. A., Rönkkö, M. L., & Grönman, S. (2016). Field Trip to a Historic House Museum with Preschoolers: Stories and Crafts as Tools for Cultural Heritage Education. *Visitor Studies*, 19(2), 144–155. <https://doi.org/10.1080/10645578.2016.1220187>
- Afkar, M., Jebreilzadeh, M., Gavagsaz-Ghoachani, R., & Phattanasak, M. (2019). A teaching method based on storytelling of a student social activity in renewable energy education. In IEEE (Ed.), *2019 6th International Conference on Technical Education (ICTECHED6) and 11th National Conference on Technical Education (NCTECHED11)* (pp. 1-6).
- Agelidou, E., & Baratsi-Barakou, A. (2012). Approaching the concept of recycling - reuse through storytelling within the framework of environmental education for sustainability. In L. G. Chova, A. L. Martínez, I. C. Torres (Eds.), *5th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2012)* (pp. 4988-4998).
- Agüera, S. (2014). *El pensamiento histórico: problemas, competencias y modelos de aprendizaje* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Almería]. <http://hdl.handle.net/10835/2809>

- Aguilera, A., y Aguilera, A. M. (2019). El tiempo como experiencia en la enseñanza de la Historia. Apuntes desde la Educación Infantil. *Clio: History and History Teaching*, 45, 219-235. ISSN-e 1139-6237.
- Aguilera, J. A. (2021). El desarrollo de la noción de causalidad histórica a través del corrido revolucionario. *Educando para educar*, 41, 65-83.
- Aksoy, P., & Baran, G. (2020). The Effect of Story Telling-Based and Play-Based Social Skills Training on Social Skills of Kindergarten Children: An Experimental Study. *Egitim Ve Bilim-Education and Science*, 45(204), 157-183. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8670>
- Alarcón, T. N. (2024). Desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de primaria mediante la interpretación de fuentes patrimoniales. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 3438–3467. DOI: 10.56712/latam.v5i4.2504.
- Albizu, N., Martínez, S., y Rubio, P. (2018). Cuentacuentos de Salud en la Población Escolar. Acercando la Enfermería al Aula. *Nuberos científica*, 3(23), 58-63.
- Alcala, J. C., Austin, M., Granroth, M., & Hewitt, B. (2016). Online inclusive pedagogy: A call-and-response dialogue on digital storytelling. *Education for Information*, 32(1), 71-85. <http://dx.doi.org/10.3233/EFI-150963>
- Alcántara, J., y López-Fernández, J. A. (2021). *Didáctica del medioambiente en Educación Primaria*. Síntesis.
- Alfageme, M. B., Miralles, P., y Molina, S. (2009). Cómo enseñar el concepto de familia en educación infantil y primaria para construir una ciudadanía europea. En R. M. Ávila, B. Borgui e I. Mattozzi (coords.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"* (pp. 55-60). Patron.
- Alfageme, M. B., Miralles, P., y Monteagudo, J. (2011). Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la Geografía y la Historia en Educación Secundaria. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales*, 10. <https://search.proquest.com/docview/1681291243?accountid=17225>
- Aliaga, C., Cascales, E., González, A., Ibáñez, P., y Nicolás, P. (2014). La cantidad: una magnitud cardinal en Educación Infantil y Primaria. En P. Miralles, M. B.

- Alfageme y R. A. Rodríguez (Eds.), *Investigación e innovación en Educación Infantil* (pp. 190-199). Edit.um.
- Almagro, A. (2000). Análisis del material didáctico en el campo de "ESP": flexibilidad en la diversidad. *The Grove: Working papers on English studies*, 7, 9-32.
- Almagro, A., Baeza, M. C., Méndez, J., Miralles, P., y Pérez, E. (2006). Un castillo de usar y tirar: una experiencia de aprendizaje de la historia en educación infantil. En A. E. Gómez y M. P. Núñez (Eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias sociales* (pp. 89-99). AUPDCS.
- Almagro, A., Baeza, M. C., Pérez, E., Méndez, J., y Miralles, P. (2006). La Grecia clásica en el aula de Educación Infantil. *Revista Cuadernos de pedagogía*, 22(355), 22-23.
- Alonso, E., González, A., Soler, M. V., y Utrero, M. D. (1996). Con cinco años y aprendiendo historia a través de los restos arqueológicos. En P. González (Ed.), *Arqueologia i ensenyament* (pp. 77-90). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Alonso, L. (2014). *El tratamiento del tiempo histórico en Educación Infantil. Un viaje al Antiguo Egipto* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7280/1/TFG-G742.pdf>
- Álvarez, C. (2016). *La enseñanza de matemáticas a través de los cuentos en Educación Infantil* [Tesis Doctoral, Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/8617>
- Álvarez, H. A. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de historia. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 48(5), 245-251. ISSN 0378-1844.
- Álvarez, H. A. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de ciencias sociales*, 26(Extra 2), 442-459. DOI: 10.31876/rcs.v26i0.34138.
- Álvarez, P. (junio, 2011). La creación de un Museo del Bebé. *Cuadernos de Pedagogía*, 413, 22-25.

- Amar, V. (2018). Déjame que mire un cuento: narración, familia y educación infantil. Una investigación narrativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2(22), 389-405. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66379>
- Amat, L. M., y Gómez, A. (2015). Diseño y evaluación de los digital storytelling como recursos didácticos en las aulas de Educación Infantil. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.), *Propuesta de innovación en Educación Infantil* (pp. 215-226). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Amat, L. M., Serrano, F. J., y Solano, I. M. (2012). Érase una vez los ticinventos: un cuento electrónico para el desarrollo de la competencia digital en un aula de educación infantil. En J. I. Alonso, A. Escarbajal y R. Nortes, (coords.), *Experiencias de innovación en educación infantil y educación primaria* (pp. 33-40). EDITUM.
- Anabalón, Y., y Vega, E. (2023). Diseño y validación de un cuestionario de compromiso académico conductual para estudiantes de prácticas profesionales en trabajo social. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 48(3), 164-159.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Richard, M., Pintrich, P. R., Raths, J. D., & Wittrock, M. C. (2014). *A Taxonomy of Learning, Teaching and Assembling: A Revision of Bloom's*. Pearson.
- Andrés, S. (2019). *El cómic como herramienta pedagógica en Educación Infantil. Propuesta de intervención didáctica* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/36581>
- Aranda, A. M. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Síntesis.
- Aranda, A. M. (2017). *La didáctica de las ciencias sociales en el currículo de Educación Infantil*. Síntesis.
- Aranda, J. C. (2017a). *El cuento infantil como instrumento en el desarrollo psicolingüístico en escolares de 3 años. Estudio de caso* [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba].
- Aranda, J. C. (2017b). El cuento infantil y su importancia como herramienta pedagógica. Estudio de caso sobre las prácticas familiares con niños de 3 años. *Boletín de la*

Real Academia de Córdoba de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes, 96(166), 437-457.

Archenti, N. (2007). El sondeo. En A. Marradi, N. Archenti y J.I. Piovani (Eds.), *Metodología de la Ciencias Sociales* (pp. 203-2014). Emecé.

Arias, L., y Alegría, A. (2014). El uso de la cartografía en los libros de texto de primer ciclo de Educación Primaria. En M. Sánchez, A. B. Mirete N. y Orcajada (Eds.), *Investigación educativa en las aulas de Primaria* (pp. 269-280). EDITUM.

Arias, L., Casanova, J. M., Egea, A., Gómez, C., Ortuño, M., Rodríguez, R., Sánchez Fuster, M. C., y Simón, M. M. (2012). *Espacio y tiempo en la didáctica de las ciencias sociales (Educación Primaria)*. Diego Marín.

Arias, L., y Egea, A. (2022). *Didáctica de geografía e historia en Educación Primaria*. Síntesis.

Arias, L., Egea, A., & Levstik, L. S. (2019). Historical Thinking in the Early Years: The Power of Image and Narrative. En J. A. Aerila y K. J. Moran (Eds.), *The Strength of Story in Early Childhood: Diverse Contexts For Development across Domains* (pp. 175-198). Springer.

Arias, L., Egea, A., y Monroy, F. (2019). Evaluación de recursos audiovisuales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. *Revista Fuentes*, 21(1), 25–38. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/8493>

Arias, L., Miralles, P., Arias, E., y Corral, M. I. (2015). Selección de cuentos para el aprendizaje del espacio y el tiempo en Educación Infantil. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.), *Propuestas de innovación en Educación Infantil* (pp. 227-239). Edit.um.

Arias, L., Pernas, S., y Egea, A. (2012). El juego como herramienta educativa para el aprendizaje de la Historia: Los Amos del Foro. En O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (coords.), *Conference: I Congreso Internacional de Educación Patrimonial mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 182-191). OEPE.

Arias-Espinoza, A., Reyes-Umanzor, L., Ortiz-Suazo, M. J., y Salazar-Jiménez, R. (2024). Desenterrando el pasado: la arqueología experimental como herramienta para el pensamiento histórico y la formación ciudadana. En R. A. Rodríguez, F. J.

- Trigueros y A. Antolinos (coords.), *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 389-400). Octaedro.
- Arias-Ferrer, L., y Egea-Vivancos, A. (2022). Tiempo e historia en Educación Primaria en España. Análisis de la legislación educativa estatal y autonómica. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 26(1), 415-438. DOI: 10.30827/profesorado.v26i1.13659.
- Arija, A. V. (2012). *Procedimientos para trabajar el tiempo histórico en Educación Infantil: un estudio a través de la Prehistoria* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1811/1/TFG-L48.pdf>
- Arís, N., González-Monfort, N., y Massip, M. (2024). Educación para la ciudadanía global: un ejemplo de investigación en Educación Primaria. En D. Ortega, J. Castellví y N. González (coords.), *Enseñar el conflicto: perspectivas, significados y límites en la educación para una cultura democrática y la justicia social* (pp. 261-272). Dykinson.
- Arizaga, S. M. (2002). *La enseñanza del pensamiento crítico y la autonomía cognitiva-valorativa desde las ciencias sociales en la secundaria obligatoria* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/11162/16730>
- Arroyo, E., Campina-López, A. C., González, Y., y Martín-Díaz, J. P. (2024). El tiempo como contenido interdisciplinar en Educación Primaria: una revisión sistemática y reflexión para la formación docente. En B. Berral, J. A. Martínez, C. R. Fernández y J. J. Victoria (coords.), *Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística* (pp. 3283-3292). Dykinson.
- Arzate, O., Colín, L. V., y González, J. E. (2019). La enseñanza de la Historia: Una mirada desde la práctica docente. *Revista RedCA*, 1(3), 23-44.
- Atienza, R. (2016). El patrimonio artístico como recurso en la enseñanza de la historia. propuesta práctica en Palencia. *Tabanque: Revista pedagógica*, 29, 121-138.
- Ávila, D. Y. (2020). La cartografía social como estrategia didáctica: reconociendo recorridos e imaginarios. *Estudios pedagógicos*, 46(3), 21-31.
- Axell, C. (2017). Critiquing Literature: Children's Literature as a Learning Tool for Critical Awareness. En P. Williams y K. Stables. (Eds.), *Critique in Design and*

Technology Education (pp. 237-254). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3106-9_13

- Badia, R. (2010). El modelo sistémico complejo como herramienta de análisis de un material didáctico em el marco de una investigación-acción. En M. Junyent I Pubill y L. Cano (coords.), *Investigar para avanzar en educación ambiental* (pp. 31-43).
- Baiduri, R., & Khairani, L. (2017). Inculcating the Value of Character Education through Malay Talesat Early Childhood in Kindergarten Institution. In B. Sinaga y J. Rajagukguk (Eds.), *Proceedings of the 2nd Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership (AISTEEL 2017)* (pp. 179-183).
- Barba-Alonso, C., y Ortega-Sánchez, D. (2024). ¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga Assassin's Creed desde la educación histórica. En P. Miralles, R. Sánchez y J. R. Moreno (coords.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 725-736). Octaedro.
- Barboza, J. C., Batista, A., Faria, A. P., & Chiarotto, C. (2016). Histórias e memórias na Educação Infantil: um elo entre literatura infantil, PNBE e prática pedagógica. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 27(2), 134–151. DOI: 10.14572/Nuances.V27i2.3715.
- Barefoot, M. R. (2018). Identifying information need through storytelling. *Reference Services Review*, 46(2), 251-263. <https://doi.org/10.1108/RSR-02-2018-0009>
- Barquero, C. (2023). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar el aprendizaje desde una perspectiva táctica en fútbol en educación física escolar e iniciación deportiva* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/129369>
- del Barrio, L. (2018). La evaluación de la práctica creativa musical libre en Educación Primaria. Diseño de un modelo de plantilla de análisis. En J. L. Soler, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar III. Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones* (pp. 112-123). Ediciones Universidad de San Jorge.

- Barsotti, S. (2019). The house and the forest in the fairy tales as educational spaces. The case of the picture book *C'era una volta una bambina*. *History of Education & Childrens Literature*, 14(2), 971-987.
- Bautista, S., Regueiro, B., Cañadas, T., Ceballos-Viro, I., Fernández, G., y García, P. (2020). Materiales, recursos y estrategias didácticas para trabajar los cuentos tradicionales en el ámbito de la educación superior con los futuros maestros de Infantil y Primaria. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 42, 155-190.
- Bazán-Ramírez, A., Urbina-Pérez, D., Domínguez-Márquez, L., Mansillas-Cervantes, M. I., y Gómez-Manjarrez, I. (2011). Desarrollo funcional de competencias de producción de textos en alumnos con bajo desempeño en el último año de primaria. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 37(1), 89-107. <https://doi.org/10.5514/rmac.v37.i1.24741>
- Beaujean, A. A. (2014). *Latent Variable Modeling Using r: A Step-by-Step Guide*. Routledge.
- Becerra, D., y Esteban, M. (2023). Las aventuras de Hilda como recurso didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación primaria. *E-SEDLL*, 5, 1-13.
- Bejarano, M. T., y Marí, R. (2019). *Educación en sexualidad e igualdad: discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*. Dykinson.
- Bel, J. C. (2017). Fantasía e imaginación: estrategias para el trabajo del pensamiento histórico en Educación Primaria. En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 341-348). AUPDCS.
- Bel, J. C., y Colomer, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230082. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230082>
- Bel, J.C., Colomer, J.C., y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: Actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI*, 22(1), 353-374. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20008>.

- Beltrán, I. (2002). *Análisis de los cuentos como material para trabajar la transversalidad en las aulas* [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130721>
- Berbel, N., y Capellà, P. (2014). Cuentos musicales ilustrados y con soporte audiovisual: Una experiencia interdisciplinar en los estudios de grado de educación infantil y primaria. *DEDiCA*, 6, 287-294. <http://hdl.handle.net/10481/46030>
- Bermejo, M. P. (2006). El cómic en el aula de Educación Infantil. *Revista de innovación y experiencias educativas de los Centros de Profesores y Recursos de la provincia de Cáceres*, 5, 45-48. <http://hdl.handle.net/11162/28383>
- Berrozpe, S. (2014). *Trabajar el tiempo histórico en infantil, la Prehistoria* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://docplayer.es/53199022-Escuela-de-educacion-de-soria-grado-en-educacion-infantil-trabajo-fin-de-grado-trabajar-el-tiempo-historico-en-infantil-la-prehistoria.html>
- Bird, J., & Edwards, S. (2015). Children learning to use technologies through play. *British Journal of Educational Technology*, 46, 1149-1160. <https://doi.org/10.1111/bjet.12191>
- Blake, J., Bayliss, A., Callow, B., Futter, G., Harikrishnan, N., & Peryer, G. (2020). Using a storytelling intervention in schools to explore death, dying, and loss. *Journal of Public Mental Health*, 19(3), 203-211. <https://doi.org/10.1108/JPMH-04-2020-0030>
- Blanco, C., del Pino, F. J., y Muñoz, M. I. (2022). Realización de una línea del tiempo de científicos como recurso para la alfabetización científica en alumnos del Grado de Educación Primaria. En B. Puebla, R. Vinader, L. González y N. Navarro (coords.), *Educación y transferencia del conocimiento: propuestas de innovación para la mejora docente. Libro de resúmenes del I Congreso Internacional Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento* (pp. 361-362). Egregius.
- Blanco, M. A. (2016). *Análisis de la competencia parental en las etapas de educación infantil y primaria: diseño de un instrumento* [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10550/57547>
- Blanes, R., Ponsoda, S., y Ortuño, B. (2021). Análisis de la percepción sobre el uso del cómic como recurso para la enseñanza-aprendizaje de la Historia por parte del

- futuro profesorado de Educación Primaria. En R. Satoré (coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria: Volumen 2021* (pp. 41-48). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- Blasco, J. E. (2008). Los grupos de discusión como instrumento de análisis de la práctica docente: un caso en el Prácticum de educación física. En R. Roig y J. E. Blasco (coords.), *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual* (pp. 77-88).
- Blaymartí, J. M. (2015). Dibujando la historia. El cómic como recurso didáctico en la clase de historia. *Supervisión* 21, 36(36), 1-14.
<https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/85>
- Bloch, C. (2019). Working with the ten principles of early childhood practice: revaluing stories and imagination for children's biliteracy learning in South Africa. In T. Bruce, P. Elfer, S. Powell & L. Werth (Eds.), *The Routledge international handbook of Froebel and early childhood practice: re-articulating research and policy*. Routledge.
- Bonilla, A. L. (2020). El patrimonio arqueológico y monumental como recurso didáctico en la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales. En M. E. Cambil, F. de Oliveira, A. R. Fernández, G. Romero y A. J. Rui (coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 508-540). Universidad de Granada.
- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Borzone, A. M. (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhé*, 14(1), 192-209.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100015>
- Brophy, J., & Alleman, J. (1996). *Powerful social studies for elementary students*. Harcourt.
- Brophy, J. E., & Alleman, J. (2006). *Children's thinking about cultural universals*. Lawrence Erlbaum.
- Brown, C. S., Tam, M., & Aboud, F. (2018). Ethnic Prejudice in Young Children in Indonesia: Intervention Attempts Using Multicultural Friendship Stories.

International Journal of Early Childhood, 50, 67-84.
<https://doi.org/10.1007/s13158-018-0214-z>

Bruner, J. S. (1994). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Burruezo, L. V., y Amores, P. A. (2021). El pensamiento histórico a través de rutinas de pensamiento en Primaria. Edunovatic2021. En REDINE (Ed.), *Conference proceedings: 6th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 1043-1047). Adaya Press.

Bryant, S. (1989). *El arte de contar cuentos*. Hogar del Libro.

Cabeza, C. C. (2018). *Dificultades en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales: estudio aproximativo desde la perspectiva de los docentes de Secundaria y Bachillerato en centros de norte y zona metropolitana de Tenerife* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11536>

Cabrero-Hernández, R., García-Rodríguez, M. A., & Rodríguez, M. J. (2019). Longitudinal Design and Evaluation of a Child Education Intervention Program Based on Stories and Tales Mediated by Technology, for the Development of Oral Expression. In M. A. C. González, F. J. R. Sedano, C. F. Llamas y F. J. García-Penalvo (Eds.), *TEEM'19: Seventh International Conference on Technological Ecosystems for enhancing multiculturalism* (pp. 1055-1059).

Cacheiro, J. (2021). Desarrollo de un pensamiento prospectivo a través de la enseñanza de geografía en la escuela primaria. En J. Granados y R. M. Medir (coords.), *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible* (pp. 213-226). ISBN 978-84-18615-77-1.

Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz-Morales, F. R., y Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 8(7), 1603-1617.

Caiceo, J. (2018). El porqué del desarrollo insuficiente de la filosofía de las ciencias sociales. *El Futuro Del Pasado*, 9, 393-418.
<https://doi.org/10.14516/fdp.2018.009.001.014>

- Caldero, J., y González-Moro, M. E. (1993). Las Ciencias Sociales: concepto y clasificación. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 5, 67-72.
- Calderón, B. (2018). "La ciudad educadora". Instrumentos didácticos para el aprendizaje del entorno social y cultural en Educación Infantil mediante proyectos educativos: el ejemplo de Málaga romana. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 895-906). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Calderón, P., y Arias, L. (2017). Diario de un nativo. El ejercicio narrativo como estrategia para el aprendizaje de la historia en Educación Primaria. *Clio. History and History Teaching*, 43, 267-279.
- Calvani, A. (1986). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. La Nuova Italia.
- Calvo, J. L. (1985). *Análisis de los cuentos como factor de socialización* [Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/18245>
- Calvo, J. L. (1989). Los cuentos presentan una estructura social de dominación-sumisión. *Comunidad educativa*, 174, 17-19.
- Calvo, M. E. (2019). Científicas e inventoras a través de los cuentos. *iQual: revista de género e igualdad*, (2), 147-170. <http://dx.doi.org/10.6018/iQual.340701>
- Campbell, M. O., y Espinet, M. (2009). Los cuentos como una herramienta para la modelización compleja del entorno en la formación inicial de maestros de ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencia didácticas*, 2733-2737.
- Campos, N., Ramos, M., Victoria, J. J., y Hinojosa, L. J. (2022). El cuento interactivo en el aula de Educación Infantil. En M. P. Cáceres, F. J. Hinojo, J. M. Trujillo y F. Lara (coords.), *Investigación en educación sobre las TIC y los métodos activos en Ciencias Sociales* (pp. 45-52). Octaedro. ISBN 978-84-19506-11-5.
- Candela, V. I. (2021). Diversidad de tiempos en el aula de educación infantil. En M. I. Asensio, J. C. Domínguez, A. García, M. J. Lirola y M. J. López (coords.), *Investigar la educación: Un compromiso para transformar la docencia en todos los sentidos* (pp. 65-70). Editorial Universidad de Almería (EDUAL).

- Canet, S., Morales, A. J., y García, D. (2018). Pensar geográficamente en la Educación Infantil: de la imaginación a la construcción social del espacio concebido. *Didáctica Geográfica*, 19, 23-46. ISSN: 0210-492-X.
- Cantizani, R., y España, J. (2018). El rechazo a lo extraño. La interculturalidad contra la cultura del odio. *Eirene, Estudios de Paz y Conflictos*, 1(1), 47-60. ISSN 2594-2883.
- Cardeñoso, P. (2014). Astérix y Obélix: más que un cómic. Análisis y utilización del cómic como instrumento pedagógico en Educación Primaria. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 27, 189-200.
- Carpe, A., y Miralles, P. (2015). La organización espacial, temporal y de tareas cotidianas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.), *Propuestas de innovación en Educación Infantil* (pp. 17-30). Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2720>
- Carrasco, A. (2006). *Ramona la mona*. S. L. Fondo de Cultura Económica.
- Carrascosa, O. (2005). *Los cuentos de Unamuno y el ámbito de lo femenino. Un análisis literario* [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=189860>
- Casado, O. M., y Castro, B. (2017) «¿Dónde está Carmen Sandiego? Una aventura gamificada alrededor del mundo para trabajar la geografía y la cultura en la escuela». *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 389–396. DOI: 10.22370/ieya.2017.3.2.754.
- Casanova, E., y Casanova, J. M. (2011). El patrimonio en Educación Infantil: una propuesta de acercamiento al patrimonio medieval islámico de la ciudad de Murcia. En P. Miralles, M. B. Alfageme y R. A. Rodríguez (Eds.), *Investigación e innovación en Educación Infantil* (pp. 249-259). EDITUM.
- Casanova, E., Arias, L., y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de Educación Infantil. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (22), 79–95. <https://doi.org/10.18172/con.3185>

- Cascales, A., y Carrillo, M. E. (2018). Creatividad, microcuentos y redes sociales en el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 27, 123-144.
- Castañeda, A. F. (2017). El profesor y la máquina. Las tic en las prácticas de los profesores de ciencias sociales de educación básica y media de Buga (Colombia). *Palabra: Palabra que obra*, 17, 186-207.
- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J., y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 34, 95, 77-96. ISSN-e 2530-3791.
- Céparo, M. (2020). Bargas, E. y García Ríos, D. (2020). Cartografías didácticas. Una propuesta de recursos para pensar las ciencias sociales en las aulas de primaria. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, 30, 169-171. DOI: 10.14409/cya.v0i30.8954.
- Cerreduela, M. (2014). *El descubrimiento e interpretación del tiempo en Educación Infantil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7282>
- Challinor, J., Marin, V. I., & Tur, G. (2017). The development of the reflective practitioner through digital storytelling. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 9, 186-203. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2017.084498>
- Chaparro, A. (2016). Formando ciudadanos globales. Posibilidades, dificultades y retos en un aula de educación infantil. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 515-523). AUPDCS.
- Chatterjee, P., Mishra, D., Padhi, L. K., Ojha, J., Al-Absi, A. A., & Sain, M. (2019). Digital Story-Telling: A Methodology of Web Based Learning of Teaching of Folklore Studies. *2019 21st International Conference on Advanced Communication Technology (ICACT)*, 573-578. <https://doi.org/10.23919/ICACT.2019.8702047>

- Chávez, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, (33), 51-71.
<https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10355>
- Chávez, C. (2024). Un pensamiento que trasciende. Peter Seixas y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 28, 1-18. DOI: 10.15359/rp.28.2.
- Chorén, S., Gavidia, V., y Aguilar, R. (2010). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 24, 107-121.
- Clabough, J., Blanks, D., Horton, J., & Turner, T. N. (2014). Digital Storytelling in the Social Studies. In W. B. Russell (Ed.), *Digital Social Studies* (pp. 131-145). Information Age Publishing-IAP.
- Colomer, J.C., Sáiz, J., y Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), (53-64). ISSN 2171-9098.
- Combs, M., & Beach, J. D. (1994). Stories and Storytelling – Personalizing the Social-Studies. *Reading Teacher*, 47(6), 464-471.
- Conti, D., Cirasa, C., Di Nuovo, S., & Di Nuovo, A. (2020). "Robot, tell me a tale!" A social robot as tool for teachers in kindergarten. *Interaction Studies*, 21(2), 220-242. <https://doi.org/10.1075/is.18024.con>
- Contreras, J. (2023). Los cuentos manipulativo-interactivos como recurso en la enseñanza en Educación Infantil. En E. Castro (coord.), *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales: nuevas perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 411-423). Dykinson.
- Contreras, J., y Guerrero, R. (2023). Consideraciones del futuro profesorado en Educación Infantil sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales como parte de su formación y de su desarrollo. K. Álvarez (coord.), *Educación, comunicar, sociabilizar en la heterogeneidad* (pp. 524-543). Dykinson, S. L.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Morata.

- Cooper, H. (2015). How Can We Plan for Progression in Primary School History? *Revista de Estudios Sociales*, 52, 16-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.02>
- Corral, M. I. (2017). *El método de proyectos y las inteligencias múltiples en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/55382>
- Corral, M. I., y Miralles, P. (2015). Diseño, aplicación y evaluación del proyecto “El antiguo Egipto” en educación infantil. *Investigación en la Escuela*, 86, 75-88.
- Corral, M. I., Arias, E., Arias, L., y Miralles, P. (2015). Propuesta Didáctica para el trabajo del espacio y el tiempo a través del cuento en Educación Infantil. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.), *Propuesta de innovación en Educación Infantil* (pp. 215-226). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Corrales, M. (2023). La gamificación como herramienta para sensibilizar al alumnado de ciencias sociales con la sostenibilidad. En M. E. Cambil, A. R. Fernández y N. De Alba (coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 911-918). Narcea.
- Correa, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere*, 13(44), 89-98.
- Corrochano, D., Gómez- Goncalves, A., Sánchez-Barbero, B., y Martín-Pastor, E. (2019). Field trips and other teaching resources in natural and social sciences: educational implications from past experiences in Spanish primary schools. *History of Education & Childrens Literature*, 14(1), 779-798.
- Cortés, C., y García-Morís, R. (2014). Propuesta metodológica para una Didáctica del Medio Ambiente en Educación Infantil investigación sobre cuentos ambientales. En R. Martínez y E. M. Tonda (coords.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 139-152). Universidad de Córdoba: Asociación Española de Geografía.
- Cortés, M. (2024). El uso de las fuentes para favorecer las competencias de pensamiento histórico desde la educación patrimonial. La cueva palacio del Magistral, en Guadix (Granada). *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 18, 44-67. DOI: 10.30827/unes.i18.31568.

- Cozar-Gutiérrez, R., y Sáez-López, J. M. (2017). Realidad aumentada, proyectos en el aula de primaria: experiencias y casos en Ciencias Sociales. *EDMETIC*, 6(1), 165–180. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i1.5813>
- Craciun, D., Craciun, P., & Bunoiiu, M. (2016). Digital Storytelling as a Creative Teaching Method in Romanian Science Education. *AIP Conference Proceedings*, 1722, 310001. <https://doi.org/10.1063/1.4944311>
- Creswell, J. W., & Cheryl, N. P. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage Publishing.
- de la Cruz, P. R. (2020). El hipotético-deductivismo en la explicación de las ciencias sociales. *Horizonte de la Ciencia*, 10(18), 77-88. DOI: 10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.430.
- Cruz-García, I., Martín-García, A., Pérez-Marín, D., y Pizarro, C. (2021). Propuesta de didáctica de la Programación en Educación Primaria basada en la gamificación usando videojuegos educativos. *Education in the knowledge society (EKS)*, 22, 1-14. DOI: 10.14201/eks.26130.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/2648>
- Cuenca, J. M. (2008). La Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. En R. M. Ávila, M. Alcázar y M. C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 289-311). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- 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*, 23, 113-123.
- Cuenca, J. M., Domínguez, C., y Estepa, J. (2000). El conocimiento didáctico del contenido sobre las nociones temporales en el profesorado de Educación Primaria. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (coords.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 401-412).

- Cuenca, J. M., y Pérez, M. (2021). El cuento en la enseñanza del patrimonio: análisis de propuestas didácticas en Educación Infantil. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 243-265.
- Cueto, E. R. (2010). *El cuento infantil como recurso motivador en el desarrollo de la comprensión lectora en niños del 2º grado de educación primaria de la I.E. N° 2096 Perú – Japón*. [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/116672>
- Da Paz, A., & Da Silva, M. F. (2020). The enrichment of students' vocabulary through music in fairy tales within the scope of the pedagogical practices of basic education teachers. *Dialogia*, 36, 428-440.
- Da Silva, M. D. S., Feitosa, F. D., & Mota, J. D. (2020). Storytelling: benefits and contributions in children's education. *Humanidades & Inovacao*, 7(1), 371-385.
- de Damas, M., y Gomariz, M. A. (2014). Selección de cuentos para trabajar la comprensión de las emociones en el contexto familiar y escolar mediante una propuesta educativa compartida. En P. Miralles, M. B. Alfageme y R. A. Rodríguez (Eds.). *Investigación e innovación en Educación Infantil* (137-146).
- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>
- Decker, A. C., & Castro, M. (2012). Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War, and the Graphic Novel. *The History Teacher*, 45(2), 169-187.
- Delgado, E. (2002). El mapa: importante medio de apoyo para la enseñanza de la historia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15), 331-356.
- Delgado, R. (2019). Los geoparques como recurso para la enseñanza-aprendizaje del espacio geográfico en Educación Primaria: el paisaje de las áreas de montaña. *Didáctica geográfica*, 20, 27-53. DOI: 10.21138/dg.440.
- Delgado, S., García, S., y López, R. (2007). *Velázquez, ese gran pintor. Proyectos de trabajo para educación infantil*. Ecoem.
- Delgado-Algarra, E. J. (2017). Comics as an educational resource in the teaching of socialscience: socio-historical commitment and values in Tezuka's manga.

- Dias, I. S. (2015). The tale and the re-telling in promotion of orality: an experiment in Preschool Education (Portugal). *Revista Educacao por Escrito*, 6(2), 314-326.
<http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2015.2.19936>
- Díaz, A., Díaz, E., y Rojas, K. J. (2014). Estrategias de lectura de cuentos de monstruos para favorecer el manejo del miedo en los niños de primaria. *Actualidades Pedagógicas*, 63, 61-81. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/265>
- Díaz, F. y Begines, A. M. (2023). Historia a través de la gamificación y el aprendizaje cooperativo en educación primaria. En C. Hervás-Gómez, G. L. Morales, J. L. Belver e I. Hevia (coord.), *Aprender jugando: gamificación, simulación y colaboración en el aula del siglo XXI* (pp. 143-158). Dykinson.
- Díaz, M. (2016). El aprendizaje del tiempo y su enseñanza en la Educación Primaria. *Revista pedagógica*, (29), 43-68.
- Díez, E., y Lería, C. (noviembre, 2003). La historia de nuestro centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 329, 23-25.
- Díez, R., Gómez, I. M., Moreno, J. R., Ponsoda, S., Vera-Muñoz, M. I., y Aguilar, B. (2017). Análisis de género del material didáctico de asignaturas de la Facultad de Educación en la Universidad de Alicante. En R. Roig (coord.), *Investigación en docencia universitaria: diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 183-192).
- Digón, P., Rodríguez, A., Parada, A., y Iglesias-Amorín, F. (2024). Prácticas y percepciones sobre los recursos digitales en la Educación Infantil: un estudio de caso. *REIDOCREA*, 13(07), 89-102.
- Doblas, M. R., y Montes, M. D. (2009). El diseño de las rutinas diarias. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-8.
- Doistua, J., y Landabidea, X. (2008). *Análisis del programa de gestión solidaria y equitativa de libros de texto y material didáctico del Gobierno Vasco*. Gremio de Editores de Euskadi.
- Dombek, J., Crowe, E. C., Spencer, M., Tighe, E. L., Coffinger, S., Zargar, E., Wood, T., & Petscher, Y. (2017). Acquiring Science and Social Studies Knowledge in

- Kindergarten Through Fourth Grade: Conceptualization, Design, Implementation, and Efficacy Testing of Content-Area Literacy Instruction (CALI). *Journal of educational psychology*, 109(3), 301–320. <https://doi.org/10.1037/edu0000128>
- Domblás, J., y Suberviola, I. (2023). Análisis coeducativo de los estereotipos de género en los cuentos infantiles. En I. Suberviola y P. M. López (coords.), *Cuestiones de género a ambos lados del océano* (pp. 81-94). ISBN 978-84-09-54551-3.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Grao.
- Du, X., & Hao, J. (2018). Moral stories emphasizing actors' negative emotions toward their nonhelping behavior promote preschoolers' helping behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 168, 19-31. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.11.011>
- Du Preez, H., & van Niekerk, R. (2018). Utilising acultural–historical analysis to map the historicity of Social Studies, Natural Science and Technology education in the early years. *South African Journal of Childhood Education*, 8(2), 1-11. <https://doi.org/10.4102/sajce.v8i2.573>
- Echegoyen, Y., y Martín, A. (2021). Creatividad y ecofeminismo en la formación de maestros. Análisis cualitativo de cuentos digitales. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 25(1), 23-44. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.15290>
- Edgington, W. D. (1998). The Use of Children's Literature in Middle School Social Studies: What Research Does and Does Not Show. *The Clearing House*, 72(2), 121-125.
- Eff-Darwich, A., Núñez-Marrero, A., Rodríguez-Rodríguez, J., Rodríguez-Losada, J. A., y González, I. (2021). Los terremotos como recurso didáctico en Educación Primaria. *Geotemas*, 18, 658. ISSN: 1576-5172.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata S. A. y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata.
- Egea, A., y Arias, L. (2015). La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la Historia. En G. Solé (org.), *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciencia patrimonial* (pp.

- 151-170). Centro de Investigação em Educação (Cied), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- EPDATA. (11 de diciembre de 2021). *Molina de Segura - Datos, gráficos y estadísticas sobre el municipio*. <https://www.epdata.es/datos/datos-graficos-estadisticas-municipio/52/molina-segura/4618>
- Epstein, T. (2016). The relationship between narrative construction and identity in History Education: implications for teaching and learning. *Educar em Revista*, 60, 161-170. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46024>
- Ergül, A. (2017). Analysis of Humor Elements in Illustrated Story Books for Children. *Journal of Education and Future*, (11), 15-27.
- Escariz, A., y Bonnet, A. (2023). Cuentos interactivos digitales para trabajar los ODS (objetivos de desarrollo sostenible) en Educación Infantil y Primaria. En O. Buzón-García y M. C. Romero (coords.), *Experiencias educativas de renovación pedagógica y procesos de formación del profesorado* (pp. 149-163). Dykinson.
- Escribano, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 38-57. <http://hdl.handle.net/10662/12020>
- Espinosa, C., y Gregorio, M. (2018). La enseñanza de la Historia en Educación Infantil. *Publicaciones Didácticas*, (91), 194-200. <https://api.core.ac.uk/oai/oai:publicacionesdidacticas.com:091036>
- Espinosa, M., y Tamayo, E. (2020). Cuentos para la formación de la cualidad moral responsabilidad en las niñas y los niños del Grado Preescolar: el caso de Cuba. *Almenara: revista extremeña de ciencias sociales*, 12, 129-143. ISSN 1889-6286.
- Estepa, J., Cuenca, J. M., y Martín, M. J. (2011). Enseñar y aprender las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio en la educación primaria. En R. López, L. Vlasco, V. M. Santidrián y X. A. Armas (coords.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas de I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (pp. 243-254). Universidad de Santiago de Compostela.
- Evaristo, I., Vega, M. V., Navarro, R., y Nakano, T. (2016). Uso de un videojuego educativo como herramienta para aprender historia del Perú. *RIED Revista*

- Faubel, N., Gallardo, I. M., y Mingo M. (1999). La animación lectora en la educación infantil: un placer compartido. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 54, 55-63.
- Feijóo-Outumuro, J., y Sanisidro-lojo, A. (2024). Capítulo 31. Recursos innovadores para la enseñanza de la historia y el patrimonio histórico en el aula de Educación Primaria. En J. Monteagudo, M. C. Fuster y A. López-García (coords.), *Tecnologías emergentes y alfabetización digital para enseñar historia* (pp. 332-343).
- Felices, M. M., y Chaparro, A. (2020). Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. *Proyección educativa*. En M. E. Cambil, F. de Oliveira, A. R. Fernández, G. Romero y A. Jose (coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 95-107). Universidad de Granada.
- Feliu, M. (2010). Investigación cualitativa y cuantitativa en Didáctica de las Ciencias Sociales. Un ejemplo de convivencia en una Tesis Doctoral. En R. M. Ávila, M. P. Rivero, Pedro L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 139-147). Institución “Fernando el Católico”.
- Feliu, M., y Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Grao.
- Feliu, M., y Jiménez, L. (2014). ¿Cómo somos? El descubrimiento de uno mismo y la construcción de la identidad en la formación del profesorado de Educación Infantil. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 379-386). AUPDCS.
- Fernández, B. (2020). Los objetos arqueológicos como recurso didáctico en ciencias sociales para primer curso de Educación Secundaria Obligatoria. En A. P. Romero y J. Almansa (coords.), *Actas del COTARQ: II Congreso Internacional sobre Otras Arqueologías* (pp. 209-242). JAS Arqueología.
- Fernández, D. (2019). *Memoria y viñetas. La memoria histórica en el aula a través del cómic*. Desfiladero Ediciones.

- Fernández, D. J. (2018). Generate a hobby for reading in transition degrees with children's stories by Ana María Machado. *Amazonia Investiga*, 7(12), 123–135. <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/573>
- Fernández, J. (2017). La salida de campo como recurso didáctico para conocer el espacio geográfico: El caso de la ciudad de Valladolid y de Soria. *Didáctica geográfica*, 18, 91-109. ISSN: 0210-492X.
- Fernández, J. L. (2021). El uso de las TIC como paliativo de las dificultades del aprendizaje en las ciencias sociales. *Digital Education Review*, 39, 213-237. DOI: 10.1344/der.2021.39.213-237.
- Fernández, L. (2015). Clío entre encinas: visibilizando etapas históricas en el aula de primaria a través del cómic. En A. M. Hernando, R. García y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 145-153). Universidad de Extremadura.
- Fernández, L., y Felices de la Fuente, M. M. (2024). Salidas didácticas y enseñanza del patrimonio en Educación Primaria. Un estudio de caso. UNES: Universidad, escuela y sociedad, 17, 5-18. DOI: 10.30827/unes.i17.29926.
- Fernández, M. (2010). ¿Cómo enseñar Conocimiento del Medio a través de los cuentos? *Tejuelo: Didáctica de la Legua y la Literatura. Educación*, 4, 32-42.
- Fernández, M. J., Álvarez, P., de la Fuente, E. I., y García, J. (2004). Evaluación de actitudes ambientales en la ESO. Análisis de un instrumento. En Grao (Eds.), *Educación ambiental: propuestas para trabajar en la escuela* (pp. 118-130).
- Fernández-Laso, M. C., y Amores, A. (2019). Propuesta de innovación didáctica para Educación Primaria basada en la tecnología de realidad aumentada aplicada a la anatomía humana y la prehistoria. En REDINE (Eds.), *Edunovatic 2019 conference proceedings: 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT: 18-19 December, 2019* (pp. 38-39). ISBN: 978-84-09-19568-8.
- Fernández-Oliveras A., & Oliveras, M. L. (2014) Pre-service kindergarten teachers' conceptions of play, science, mathematics, and education *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 856–861. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.334>

- Fernández-Rufete, M., y Fernández-Rufete, A. (2017). Líneas del tiempo para ordenar la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 88, 64-70.
- Fernando-Kerguelen, J., Pacheco, P., y Lucumi, D. (2023). Los cuentos infantiles como recurso pedagógico en el aula de clase para fomentar la inclusión social en la básica primaria. *GADE: Revista Científica*, 3(6), 281-289.
- Ferrer-Trenor, T., y Valencia-Peris, A. (2024). El cuento motor como recurso para la educación en valores en Educación Primaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*, 438(3), 50-62. DOI: 10.55166/reefd.v438i3.1154.
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (2004). *A companion to qualitative research*. Sage.
- Flores, J. A., y Pérez, B. D. (2020). Propuesta didáctica para la enseñanza de Geografía en quinto grado de primaria con el uso de Google Earth. *Revista Redca*, 3(7), 101-120. DOI: 10.36677/redca.v3i7.14736.
- Fracchia, C., y Martins, A. (2018). Realidad aumentada en la enseñanza primaria: diseño de juegos de mesa para las áreas ciencias sociales y matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 6, 89-104.
- Franco, J. G., Jiménez, L., y Español, D. (2024). Didáctica de la guerra en la Edad Media para el desarrollo del pensamiento histórico, crítico y estratégico a través del patrimonio militar y de los objetos. En R. A. Rodríguez, F. J. Trigueros y A. Antolinos (coord.), *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 428-438). Octaedro.
- Freestone, M., & O'Toole, J. (2014). The impact of childhood reading on the development of environmental values. *Environmental Education Research*, 22, 1-14. DOI: 10.1080/13504622.2014.989962.
- Frykman, S. G. (2009). Stories to tell? Narrative tools in museum education texts. *Educational Research*, 51(3), 299-319. <https://doi.org/10.1080/00131880903156898>
- Gachago, D., Condry, J., Ivala, E., & Chigona, A. (2014). 'All stories bring hope because stories bring awareness': students' perceptions of digital storytelling for social justice education. *South African Journal of Education*, 34(4), 1-12. <http://dx.doi.org/10.15700/201412052108>

- Gallardo, P., Gallardo, F. J., y Gallardo-López, J. A. (2021). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales y de los valores en educación infantil y primaria*. Octaedro.
- Gallego, C. I., Castellero, L., y Macías, R. A. (2023). La Geografía a través de los cuentos en Educación Infantil y Primaria. En J. A. García (coord.), *El lugar de la Geografía, la Geografía del Lugar: [actas del II Congreso Internacional de Didáctica de la Geografía y XIV Congreso Nacional de Didáctica: Albacete, 10, 11 y 12 de noviembre de 2023]* (pp. 241-254). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gallego, C. I., y Gallego, M. M. (2016). "Viajamos a Londres" una propuesta didáctica para trabajar la Geografía desde Educación Infantil. En L. Alanís, J. Almuedo, G. de Oliveira, R. Iglesias y B. Pedregal (coords.), *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 512-521). Asociación de Geógrafos Españoles: Universidad de Alicante.
- García, A. (1998). Características de los libros para niños, pautas para un análisis. En M. R. Cabo (coord.), *La literatura infantil y juvenil, su proyección en el aula: V Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 159-164). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- García, A. (2008). El desarrollo de las nociones espaciales y temporales. *Terr@Plural*, 2 (2), 337-341.
- García, D. (2021). Investigar las representaciones de la didáctica de las ciencias sociales en la formación de maestros/as: el caso de la Educación Infantil. *DIDACTICAE*, 10. DOI: 10.1344/did.2021.10.137.
- García, D., y Fuster, C. (2018). El tratamiento del paisaje geográfico en Educación Infantil: aspectos metodológicos y aplicaciones didácticas. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 445-456). AUPDCS.
- García, D., Garrido, R., y Marcos, M. A. (2020). El uso de los cuentos y la creatividad para la formación del futuro profesorado de infantil en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 161-174.

- García, E. (2020). Propuesta didáctica para desarrollar competencias cosmopolitas críticas y destrezas en el pensamiento histórico a partir de la metodología situación-problema. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, 30, 148-168. DOI: 10.14409/cya.v0i30.8901.
- García, E. L. (2022). La construcción del pensamiento histórico en el nivel medio superior: propuesta didáctica para la enseñanza de la historia. *Sinéctica*, 58, 1-20. DOI: 10.31391/s2007-7033(2022)0058-011.
- García, I. (2003). Perspectivas naturalistas de género. Análisis de tres cuentos. En M. D. Adam y M. J. Porro (coord.), *Violencia y género: congreso internacional*, 9, 10 de marzo de 2001, Córdoba (pp. 185-196).
- García, I. (2021). *La enseñanza a través del cómic* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47583>
- García, J. M., & Morales, P. (2015). Approach to use of open educational resources for Social Sciences in Secondary Education and high school. *Prisma Social*, 15, 222-253.
- García, M. L., y Casillas, S. (2011). Programación de unidades didácticas para el estudio del entorno social y cultural en Educación Infantil. En M. P. Rivero (Coord.), *Didáctica para las Ciencias Sociales en Educación Infantil* (pp. 131-172). Mira Editores.
- García, N., y Miralles, P. (2009). El arte de Dalí. Proyecto de innovación en la etapa de Educación Infantil. En *II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 133-157). Universidad de Murcia.
- García, R. (2010). Organización del aula de Educación Infantil. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 36, 1-9.
- García, R. (2012). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas*, 22, 329-350. <http://hdl.handle.net/11441/54424>
- García, S., y Pérez, J. M. (2016). Enseñanza de las ciencias naturales en educación primaria a través de cuentos y preguntas mediadoras. *Revista Internacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencias*, 3, 101-122.

- García-González, E., Jiménez-Fontana, R., y Azcárate, P. (2014). Elaboración de un instrumento de análisis cualitativo atendiendo a principios de sostenibilidad y complejidad. En T. Ramiro y M. T. Ramiro, *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2014 II Congreso internacional de ciencias de la educación y del desarrollo* (719-726).
- García-Utrera, L. (2013). Herramientas tecnológicas para aprender historia en primaria. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 46, a256. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.46.79>
- Garrett, R. (2006). Critical storytelling as a teaching strategy in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 12(3), 339-360. <https://doi.org/10.1177/1356336X06069277>
- Garrido, J., Sánchez, M. A., y Fernández, G. (2020). Didáctica de las salidas de campo de geografía en las distintas etapas educativas. Primaria, Secundaria, Grado, Postgrado, Formación Abierta y Profesional. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 9, 155-172. DOI: 10.30827/digibug.66368.
- Garzón, K. R., y Hernández, J. (2018). La Colombia imaginada, trazos de paz: la literatura infantil como experiencia pedagógica en educación superior. *Innovación educativa*, 18(78), 13-32.
- Gavaldón, G., Sáez, F. M., y López, S. (2020). Lectura y creación de cómics para concienciar sobre la necesidad de crear una sociedad intercultural. En R. Roig (coord.), *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 982-989). Octaedro.
- Gesto, C., y Armas, X. A. (2018). Mucho más que plantas y animales: proyectos de Ciencias Sociales en Educación Infantil. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 727-738). AUPDCS.
- Gil, F. (2018). *Museos y formación del pensamiento social en educación primaria: una propuesta de intervención didáctica* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/650279>

- Gil, J., y Rivero, P. (2014). Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Clio. History and History teaching*, 40. ISSN: 1139-6237.
- Gil, J. V., Ramino. E., y Prades, S. (2019). Recursos educativos para una agenda feminista, desde la didáctica de las ciencias sociales. *Dossiers feministes*, 25, 57-72.
- Girardello, G. (2018). Children inventing worlds and themselves: Considering children's authorship of narratives. *Child.philo*, 14(29), 71-92.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30576>
- Girmen, P., & Kaya, M. F. (2019). Using the Flipped Classroom Model in the Development of Basic Language Skills and Enriching Activities: Digital Stories and Games. *International Journal of Instruction*, 12(1), 555-572.
<http://dx.doi.org/10.29333/iji.2019.12136a>
- Godoy, M. A. (julio-septiembre, 2008). Cuentacuentos. *Revista Digital "Práctica Docente"*, 11, 1-10.
- Gómez, A., y Fernández, M. G. (2014). El paisaje como recurso didáctico para la enseñanza del patrimonio cultural en la educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. En M. F. Guzmán (coord.), *El patrimonio: riqueza conceptual y proyección educativa* (pp. 129-136).
- Gómez, A. E., y Núñez, P. (2006). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Editorial Libre Activos.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131–158.
<https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.498>
- Gómez, C. J., y López, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. *Diseño de un instrumento de análisis. Enseñanza de las ciencias sociales*, 13, 17-29.
<https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285716>

- Gómez, C. J., y López, R. (2020). Educación histórica: qué se ha investigado y qué se investiga. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 100, 15-21.
- Gómez, C. J., López, R., y Rodríguez, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37, 67-88. DOI: <https://doi.org/gtg5>
- Gómez, C. J., & Miralles, P. (2016). Historical skills in compulsory education: assessment, inquiry based strategies and students' argumentation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5 (2), 130-136. doi: 10.7821/naer.2016.7.172.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 6 (11), 05-27. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., y Monteagudo, J. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes. En R. López, P. Miralles y J. Prats (dirs.), C. J. Gómez (coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 141-165). Grao.
- Gómez, C. J., Sánchez-Manzanera, M. C., y Miralles, P. (2018). Pensamiento narrativo y aprendizaje de las nociones temporales en Educación Infantil. Una investigación evaluativa utilizando el modelo CIPP. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 16-33.
- Gómez, I. M. (2013). Proyecto de investigación: Materiales para Ciencias Sociales. En J. D. Álvarez, M. T. Tortosa y N. Pellín (coords.), *La producción científica y la actividad de innovación docente en proyectos de redes* (pp. 3007-3018).
- Gómez, L., y Moreno, J. R. (2020). Competencias de pensamiento histórico en la enseñanza de las ciencias sociales: el arte barroco en el aula de Secundaria. En G. Gómez, M. Ramos, C. Rodríguez y J. C. de la Cruz (coords.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 627-639). Dykinson.

- Gómez, M. A. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a Primary Education English class'. *Revista Española de lingüística aplicada*, 23, 31-52.
- Gómez, R., y García-Rodríguez, A. (2018). Lectura en papel y digital en la biblioteca infantil: una convivencia necesaria. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2), 1-14. <https://doi.org/10.24215/18539912e045>
- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J. R., & Sainz-Gómez, M. (2019). Effects of a Gamification and Flipped-Classroom Program for Teachers in Training on Motivation and Learning Perception. *Education Science*, 9(4), 299-314. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- Gómez-Carrasco C. J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J. R., & Sainz-Gómez, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome. *PLoS ONE*, 15(7), e0236083. DOI: 10.1371/journal.pone.0236083.
- Gómez Trigueros, I. M. (2013). El uso de la herramienta Google Earth para trabajar la escala en geografía. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín (coords.), *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: retos de futuro en la enseñanza superior. Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica* (pp. 2238-2252).
- Gomis, J., Nacher, P., Martínez, A. M., Ballbé, M. T., Díaz, F., Utrero, M. D., Soler, M. V., González, A., y Alonso E. (2002). A los cinco años ya aprenden historia. En L. Berges, R. Fierro, R. Cuesta, J. A. Serra, F. X. Hernández, P. Benejam, ... A. Martínez (Eds.), *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 73-80). Graó.
- González, I. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. *Revista de Educación "Campo Abierto"*, 25(1), 11-29. <http://hdl.handle.net/11162/28147>
- González, J. (2007a). Debates en el aula preescolar a partir de cuentos: Estudio comparado en España y México. *Perfiles educativos*, 29(118), 54-78.
- González, J. (2007b). La argumentación a partir de cuentos infantiles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 657-677.

- González, J. L., y Ruiz, P. (2011). Investigación cualitativa versus cuantitativa: ¿dicotomía metodológica o ideológica?. *Index de Enfermería*, 20(3), 189-193.
<https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000200011>
- González, M., y Arias, A. (2022). Viajando por España: un proyecto educativo para Educación Primaria. En REDINE (Eds.), *Edunovatic 2022. Conference Proceedings: 7th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT, December 14-15* (pp. 534-539). ISBN: 978-84-124511-7-7.
- González, N., García, A., Jiménez, M. D., López, M. J., Massip, M., y de la Cruz, A. (2023). Educación para la ciudadanía global: un instrumento de investigación sobre ciudadanía global para Educación Primaria. En M. E. Cambil Hernández, A. R. Fernández y N. A. Fernández (coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 127-136). Narcea.
- González, S. (2021). *El cómic como recurso en el aula de Educación Infantil: aproximación a la literatura y ventajas didácticas* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47684>
- González-Andrío, R., y Palomero-Ilardia, I. (2021) La participación ciudadana y su educación nuevos retos en la era digital. *Clío: History and History Teaching*, 47, 49-64. DOI: 10.26754/ojs_clio/clio.2021475842.
- González-Milea, A., y García, C. R. (2021). Literacidad crítica, multimodalidad y contenido histórico en didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil. En M. C. Sánchez, J. M., Campillo y V. Vivas (Eds.), *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 453-462). Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2919>
- González-Lloret, M. (diciembre, 2012). Investigación-acción (II): la investigación cuantitativa. *DidactiRed*.
https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_12/17122012.htm
- Goodoory, K. (2015). Using Digital Storytelling in Teacher Education. In L. G. Chova, A. L. Martínez, I. C. Torres (Eds.), *Iceri2015: 8th International Conference of Education, Research and Innovation*. (pp. 4560-4564).
- Guerra, L. A., Fajardo, M. R., Tamayo, Y., y Urquiza, B. (2020). Una aproximación a la enseñanza de las ciencias naturales desde la educación ambiental para la

- educación primaria. En J. S. Cabrera (Comp.), *IX Congreso Internacional de educación y pedagogía: Lengua, cultura y educación en la diversidad por una educación desarrolladora (séptima parte)* (pp. 374-392). REDIPE.
- Guerrero, E. (2024). Educar en valores en el aula de Educación Infantil. En R. Sanz y J. A. Giménez (coords.), *Ser docente hoy: competencias y habilidades para la Educación Infantil* (pp. 69-86). Narcea.
- Guerrero, R., y López, M. J. (2021). El cómic como recurso para el aprendizaje histórico en el grado de educación primaria (Córdoba). *Revista San Gregorio*, 1(47), 81-94. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i47.1645>
- Guevara, I., Pérez, J. M., y Bravo, B. (2021). El ciclo del agua en educación infantil para promover la justicia ambiental. *IX Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa 1 y 2 de Julio 2021: Libro de actas #CIMIE21* (pp. 1-7). Ediciones de la Universidad de Lérica.
- Gultekin, M., & May, L. (2020). Children's Literature as Fun-House Mirrors, Blind Spots, and Curtains. *The Reading Teacher*, 73(5), 627–635. <https://doi.org/10.1002/trtr.1867>
- Gutiérrez, R. (2005). La obra de Picasso: un estímulo para la experiencia artística en el aula. En M. Belver, C. Moreno, y S. Nuere (Eds.), *Arte infantil en contextos contemporáneos*. (pp.49-62). Eneida.
- Guzmán, A. (2012). Entre la realidad y la imaginación poética infantil. *Signo y Pensamiento*, 21(61), 92-107. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-61.erip>
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio: las actividades exploradoras en la escuela primaria*. Kapelusz.
- Harimbo, D. I., Purwaningsih, Y., & Wardani, D. K. (2017). Utilization of Geopark Medium for Resource Based Learning in Social Science to Improve Motivation and Learning Activity of Junior High School Students. In I. Widiastuti, C. W. Budiyo, H. Zainnuri & H. E. Kurniawan (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Teacher Training and Education 2017 (ICTTE 2017)* (pp. 163-170). Atlantis Press.
- Hartley, J. (2015). Stories tell us? Political narrative, memes, and the transmission of knowledge through culture. *Communication Research and Practice*, 1(1), 5-31.

- Heath, S., Durantin, G., Boden, M., Hensby, K., Taufatofua, J., Olsson, O., Weigel, J., Pounds, P., & Wiles, J. (2017). Spatiotemporal Aspects of Engagement during Dialogic Storytelling Child-Robot Interaction. *Frontiers in robotics and AI*, 4(27). <https://doi.org/10.3389/frobt.2017.00027>
- Hermi, M., y Solange, M. S. (2013). Nuevas estrategias para trabajar con la asignatura de geografía en la Enseñanza Primaria. *Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 18. <https://doi.org/10.1344/b3w.0.2013.26025>
- Hernández, A. (2015). Materiales y recursos didácticos. En J. Segovia y M. Pérez (coords.), *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de Didáctica* (pp. 149-154). Ediciones Pirámide.
- Hernández, F., y Maquilón, J. J. (2009). *El proceso de investigación: del problema al informe de investigación*. Da Vinci.
- Hernández, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Graó.
- Hernández, L. (2013). *La enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/125964>
- Hernández, L. (2014a). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil. Las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de educación infantil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 31-39.
- Hernández, L. (2014b). ¿Quiénes enseñan el medio social en la Educación Infantil? Representaciones sociales sobre los modelos de profesora de Educación Infantil para la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(10), 113-135. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134139791006>
- Hernández, L., y Pagès, J. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Infantil en México: las representaciones sociales y la práctica docente de nueve estudiantes de maestra de educación infantil. *Educação em Revista*, 30(1), 65-94. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100004>
- Hernández, X. (2002). Conocimiento del medio social y cultural. Problemas y perspectivas. En L. Berges, R. Fierro, R. Cuesta, J. A. Serra, F. X. Hernández, P.

- Benejam, ... A. Martínez (Eds.), *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 59-71). Graó.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Hernando, A., Hortigüela, D., Pérez, A., Herrán, I., y Heras, C. (2021). El cuento motor como recurso para la enseñanza y aprendizaje del yoga en primaria. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 73, 69-71.
- Herrera, D. (2018). La validación de las investigaciones cualitativas en ciencias sociales. El caso de la propuesta de modelo de televisión local para el desarrollo municipal en Cuba. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social: ReLMIS*, 16(8), 65-84. ISSN 1853-6190.
- Hirschoman, A. O. (1977). *Salida, voz y lealtad: respuestas al deterioro de empresas, organizaciones y estados*. FCE.
- Hodkinson, A. (2021). Enhancing temporal cognition: practical activities for the primary classroom. *Primary History*, 59. <https://www.history.org.uk/publications/resource/4872/primary-history-59-chronology>
- Holdaway, D. (1979). *The Foundations of Literacy*. Ashton Scholastic.
- Holmes, R. M., Gardner, B., Kohm, K., Bant, C., Ciminello, A., Moedt, K., & Romeo, L. (2019). The relationship between young children's language abilities, creativity, play, and storytelling. *Early Child Development and Care*, 189(2), 244–254. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1314274>
- Holt, L. (2018). Retrieving the hidden everyday spaces of infants. *Contemporânea Revista de Sociologia da UFSCar*, 8(2), 407-440. <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.066>
- de la Hoz, J., y Hard, E. (2022). Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales para la educación infantil. *Revista Innova Educación*, 4(4), 48-64. DOI: 10.35622/j.rie.2022.04.004.
- Hu, J. B., Gordon, C., Yang, N., & Ren, Y. G. (2021). "Once Upon A Star": A Science Education Program Based on Personification Storytelling in Promoting

- Preschool Children's Understanding of Astronomy Concepts. *Early Education and Development*, 32(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1759011>
- Huizinga, J. (2012). *El Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., De Witt, T., & Holland, S. K. (2019). Functional Connectivity of Attention, Visual, and Language Networks During Audio, Illustrated, and Animated Stories in Preschool-Age Children. *Brain connectivity*, 9(7), 580–592. <https://doi.org/10.1089/brain.2019.0679>
- HyunWook, K. (2014). The effects of teaching Cinderella type fairy tales for multicultural education. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 14(2), 403-420.
- Ibagón, N. J. (2023). Transformar la enseñanza y aprendizaje de la Historia desde la Educación Histórica. Fundamentos teóricos y metodológicos. *Historia Regional*, 50, 1-13.
- Iglesia, J. (2008). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la Educación Infantil y Primaria. *Icono14*, 6(1), 1-15.
- Ilgenfritz, C. E., de Moraes, M. M., y Copetti, H. (2016). Ensinar geografia com literatura. En R. Sebastião-Alcaraz y E. M. Tonda-Monllor (coords.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 749-758). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Ilhan, G. O., & Oruc, S. (2019). Comic Books Use in Social Studies Lesson: Texas History. *Egitim Ve Bilim-Education and Science*, 44(198), 327-341. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7830>
- Inarejos, J. A. (2018). *Guía docente para la enseñanza de la Geografía y la Historia en Educación Infantil*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Inda-Caro, M., Torío-López, S., y Fernández-García, C. M. (2023). Estudio psicométrico piloto de un instrumento para evaluar el funcionamiento familiar. *ESE: Estudios sobre educación*, 44, 9-33.
- Iofciu, F., Miron, C., & Antohe, S. (2012) Constructivist approach of evaluation strategies in science education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 292–296. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.057>

- Iruri, S., y Villafuerte, A. (2022). Importancia de la narración de cuentos en la educación. *Comuni@cción*, 13(3), 233-244. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.3.720>
- Jackson, M. M., & Heath, M. A. (2017). Preserving Guam's culture with culturally responsive children's stories. *School Psychology International*, 38(5), 458-472. <https://doi.org/10.1177/0143034317719944>
- Jara, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. *Clío & Asociados*, 30, 75-89. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8951>
- Jerez, M., y Morales, A. J. (2021). Mapas personales y cartografía escolar: capacidades del alumnado de primer ciclo de educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 371-394. <https://doi.org/10.6018/educatio.410771>
- Jerez, O., Pascual, R., y Muñoz, S. (2023). Diseño de un programa de educación ambiental basado en talleres para conocer y valorar la fauna silvestre en educación primaria. En A. C. Câmara (coord.), *Atas do X Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Didática da Geografia para uma Cidadania Territorial: Uma bússola para um mundo em profunda transformação* (pp. 171-185). Associação de Professores de Geografia.
- Jiménez, E. (2020) Comunicación verbal y no verbal en el cómic como recurso didáctico en la enseñanza de español como lengua extranjera, *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(3), 29-37.
- Jiménez, G. A., Plaza, A. E., y Echeverría, P. P. (2019). Museos temáticos como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Conrado*, 15(66), 116-122.
- Jiménez-Morales, M., Montaña, M., & Medina-Bravo, P. (2020). Uso infantil de dispositivos móviles: Influencia del nivel socioeducativo materno. *Comunicar*, 64(28), 21-28. DOI:10.3916/C64-2020-02.
- Johnson, P. J., & Aboud, F. E. (2017). Evaluation of an intervention using cross-race friend storybooks to reduce prejudice among majority race young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 110-122. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.02.003>

- Josiane-Faure, V. (2021). *El uso de las festividades populares como herramienta para el aprendizaje del tiempo en segundo ciclo de Educación Infantil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/11921>
- Juzwiak, C. R. (2013). Era uma vez...um olhar sobre o uso dos contos de fada como ferramenta de educação alimentar e nutricional. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 17(45), 473-484. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832013000200019>
- Kemple, K. M. (2017). Social Studies, Social Competence and Citizenship in Early Childhood Education: Developmental Principles Guide Appropriate Practice. *Early Childhood Educ J*, 45, 621–627. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0812-z>
- Kenna, J. L., & Pellegrino, A. (2018). Digital Resources for Social Studies. *Journal of adolescent & adult literacy*, 61(6), 705-708. <https://doi.org/10.1002/jaal.750>
- Kenny, D. A. (2012). Effect of the number of variables on measures of fit in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 10 (3), 333-351. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1003_1
- Kibbat, H. (2004). Oral tradition versus Digital Storytelling: On educational effects of middle European folk tales and their value for Digital Storytelling. In S. Gobel, U. Spierling, A. Hoffmann, I. Lugel, O. Schneider, J. Dechau y A. Feix (Eds.), *Technologies for interactive digital storytelling and entertainment* (pp. 293-296). Springer.
- Kim, H. (2011). The Effects of Economic Education based on Traditional Fairy Tales on Preschooler's Concept of Economics and Numbers. *Korean Journal of Human Ecology*, 20(3), 545-560.
- Kim, J. S., & Kwon, E. J. (2018). Developing and applying an early childhood multicultural education program: Utilizing the tale of Samgukyusa. *Multicultural Education Studies*, 11(2), 85-103. <https://doi.org/10.14328/MES.2018.6.30.85>
- Kim, S. (2011). An Analysis of Environmental-fairy Tales for Early Childhood Environmental Education. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 16(6), 297-326.

- Kirchner, J., & McMichael, A. (2015). *Inquiry-Based Lessons in U.S. History. Decoding the Past (Grades 5-8)*. Prufrock Press.
- Klein, A. M., Passos, L., & Galindo, M. A. (2018). Education on Human Rights in Childhood Education: working with African tales. *Nuances-Estudos sobre Educacao*, 29(3), 55-67. <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i3.4535>
- Ko, K. (2012). Korean Culture Education through Comparison of Asian Fairy Tales — Focusing on Members of Multicultural Families. *Children's Literature and Translation*, 24, 15-38.
- Kollontai, P. (2015). Storytelling in Religious Education Promoting Respect and Empathy in Diverse Communities. In Z. Gross & L. Davies (Eds.), *Contested Role of Education in Conflict and Fragility* (pp. 217-233).
- Kortabitarte, A., Ibáñez, A., Vicent, N., Molero, B., Gillate, I., y Kintana, J. (2017). Aprendiendo ciencias sociales a través del patrimonio arqueológico “Tras las huellas romanas”. En L. Arias, A. I. Ponce y D. Verdú (coords.), *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal* (pp. 31-44). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Kortabitarte, A., Gillate, I., Luna, U., & Ibañez-Etxeberria, A. (2018). Mobile applications as support resources in the Social Sciences classroom: exploratory study with the app "Architecture gothique/romane" in Secondary Education. *Ensayos - Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 65-79.
- Kowalski, K. (2015). Storytelling: A Leadership and Educational Tool. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 46(6), 250-251. <https://doi.org/10.3928/00220124-20150518-15>
- Langford, M. (2009). Teaching ethnic diversity with film: essays and resources for educators in history, social studies, literature and film studies. *Journal of popular film and television*, 37(3), 148. <https://doi.org/10.1080/01956050903218182>
- Lapeña, G., y Hidalgo, M. C. (2017). Publicaciones complementarias para la difusión de la Historia en educación: el álbum ilustrado "Guernica". *Historia y Comunicación Social*, 22(2), 479-496. <http://dx.doi.org/10.5209/HICS.57856>

- Larsen, N. E., Lee, K., & Ganea, P. A. (2018). Do storybooks with anthropomorphized animal characters promote prosocial behaviors in young children? *Developmental science*, 21(3), e12590. <https://doi.org/10.1111/desc.12590>
- Lau, S. Y., & Chen, C. J. (2010). Designing a Virtual Reality (VR) Storytelling System for Educational Purposes. In M. Iskander, V. Kapila & M. A. Karim (Eds.), *Technological Developments in Education and Automation* (pp. 135-138). Springer.
- Lawlor, J. (2003). My reward: outstanding student projects based on primary sources. *Social Education*, 67 (7), 405-409.
- Lee, K., Talwar, V., McCarthy, A., Ross, I., Evans, A., & Arruda, C. (2014). Can classic moral stories promote honesty in children? *Psychological Science*, 25(8), 1630-6. DOI: 10.1177/0956797614536401.
- Leguina, N., y Calderón, B. (2022). Educación patrimonial y conocimiento histórico en Educación Infantil: un proyecto piloto en el Colegio San Manuel (Málaga) a partir de la vídeo-lectoescritura y la gamificación. En S. Liberal y A. Barrientos-Báez (coords.), *Tecnologías y metodologías para el aprendizaje por competencias* (pp. 401-418). McGraw Hill España.
- Leibbrandt, I. (2006). La importancia de los cuentos para la educación infantil y el aprendizaje de idiomas. *Quaderns digitals*, 41. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=8898
- Lekganyane, G. M. (2018). Culture, stories and narratives in social work education. *Issues around aligning theory, research and practice in social work education*, 1, 115-135. <https://doi.org/10.4102/aosis.2018.BK76>
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E., & Suggate, S. (2017). Incidental vocabulary acquisition from listening to stories: a comparison between read-aloud and free storytelling approaches. *Educational Psychology*, 38, 596-616. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363377>
- de León, C. J., y Gómez, A. (2023). Utilización del cómic en la enseñanza de historia a futuros maestros y maestras de primaria. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 111, 61-67. <https://hdl.handle.net/11162/251024>

- León, M. M., y Aparicio, J. M. (2022). Educación para la ciudadanía global y la tolerancia en Educación Infantil. En K. Álvarez y A. Cotán (coords.), *Construyendo identidades desde la educación* (pp. 143-157). Dykinson.
- Leon-Garzon, R., & Castaneda-Pena, H. (2018). Exploring Social Skills and Character Education of Students through Storytelling in L2. *Gist-Education and Learning Research Journal*, 17, 128-157. <https://doi.org/10.26817/16925777.440>
- Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. En A. Metzger y L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch5>
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2015). *Doing history: investigating with children in Elementary and middle schools*. Routledge.
- Lewin, D. (2020). Between horror and boredom: fairy tales and moral education. *Ethics and Education*, 15(2), 213-231. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1731107>
- Lintner, T. (2014). Digital resources in the Social Studies classroom for students with learning disabilities. In W. B. Russell (Ed.), *Digital Social Studies* (pp. 61-74). Information Age Publishing.
- Llanes, A. (2023). Validación de instrumento sobre actitudes de médicos pasantes de servicio social en el uso de telemedicina. *Revista de ciencias sociales*, 29(2), 186-198.
- Llonch, N. (2015). El estudio del tiempo: el uso de la indumentaria como concepto ordenador del tiempo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 14, 19-26. DOI: 10.1344/ECCSS2015.14.2.
- Llonch, N., López, C., Parisi, V., Gassol, G., Falguera, E., y Sauret, J. (2022). Estado de la cuestión de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en Educación Infantil y Primaria en España. En A. Escribano, A. López, y M. V. Zaragoza (Eds.), *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 223-235). Editum.
- Lluch, G. *Como seleccionar libros para niños y jóvenes*. Trea Ediciones S. L.

- Llull, J. (2014). Comics and CLIL: Producing quality output in social sciences with Hergé's Adventures of Tintin. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(1), 40–65. DOI: 10.5294/lacil.2014.7.1.3.
- Loizou, E., Kyriakides, E., & Hadjicharalambous, M. (2011). Constructing stories in kindergarten: Children's knowledge of genre. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 63-77. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548939>
- López, A. (2022). *Enseñanza interdisciplinar de la música y las ciencias sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/125084>
- López, A., y Llull, J. (2017). Un análisis de los recursos didácticos empleados para el aprendizaje del tiempo histórico en los libros de texto de Educación Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 32, 71-91. DOI: 10.7203/DCES.32.9620.
- López, E. M., Guerrero, A. C., Carrillo, J., y Contreras L. C. (2015). La resolución de problemas en los libros de texto: un instrumento para su análisis. *Avances de investigación en educación matemática*, 8, 73-94.
- López, G. (1996). La narración de cuentos y la adquisición de la lengua inglesa en la Enseñanza Primaria. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 25, 159-166.
- López, G. E., Vega, J. I., y González, R. J. (2023). Adaptación y Validación de un Instrumento para la Identificación de Representaciones Sociales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 101-116.
- López, J. (2020). Propuesta de intervención educativa: conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la historia en la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada”. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 23-32. DOI: 10.29351/amhe.v2i1.285.
- López, J. A., Martínez, M. I., y Nicolás, R. (2013). La importancia de la creatividad para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. En J. Pagès y A.

- Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 165-173). AUPDCS.
- López, L. E. (2022). Festival del burro de San Antero, Colombia como escenario para la enseñanza de las ciencias sociales. En Y. del Valle, A. G. Ramírez, R. Godínez, N. Barbera, D. Coromoto (coord.), *Tendencias en la Investigación Universitaria: una visión desde Latinoamérica. Vol.XIX* (pp. 133-144). DOI: 10.47212/tendencias2022vol.xix.11.
- López, M., y Felices, M. M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 41(1), 9-30. DOI: 10.6018/educatio.456711.
- López, M. J. (2019). La enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales a través del cine Latinoamericano. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 94-110. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.94>
- López, M. J., García-Morís, R., López, J. A., y Medina, S. (2022). Narrativas y didáctica de las ciencias sociales: el pensamiento histórico del futuro profesorado en Educación Primaria. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 275-294. DOI: 10.17583/remie.5919.
- López, M. J., Medina, S., y Guerrero, R. (2019). Trabajar el tiempo histórico en el Grado de Educación Primaria: género y reivindicaciones laborales a través de la prensa. *Clío: History and History Teaching*, 45, 155-167.
- López, Y. (2003). La familia como campo de saber de las ciencias sociales. *Trabajo social (Universidad Nacional de Colombia)*, 5, 25-40. ISSN 0123-4986.
- López-Prados, S., y Sáez-de-Adana, F. (2023). El Cómic como herramienta para la sensibilización sobre la necesidad de atender a la diversidad. Una mirada inclusiva. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 22(1), https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.333
- Loste, M. A. (2002). El tiempo en la historia: una propuesta de actividades de aprendizaje para la enseñanza secundaria obligatoria. En L. Berges, R. Fierro, R. Cuesta, J. A. Serra, F. X. Hernández, P. Benejam, ... A. Martínez (Eds.), *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 91-103). Graó.

- Luengo, M. R. (1997). Análisis del sexismo en los cuentos infantiles. En E. Barcia (coord.), *Cuentos y leyendas de España y Portugal = Contos e lendas de Espanha e Portugal: I Seminario Internacional* (pp. 197-200). Junta de Extremadura, Editora Regional de Extremadura.
- Lugo, M., y Morales, A. (2024). El cuento como material didáctico para el acercamiento de los ODS en Educación Infantil y Primaria. En J. Casanova y M. Vargas (coord.), *La inclusión de los ODS en educación superior: Análisis, proyectos y experiencias* (pp. 95-118). Octaedro.
- Luna, G. (2014). *La educación para la ciudadanía democrática y la didáctica de las Ciencias Sociales: estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/660407>
- Luna, G. (2020). El valor del entorno para educar en ciudadanía en el aula de Primaria. En M. M. Pastor y A. Santisteban (coords.), *Didácticas específicas aplicadas a través del patrimonio local* (pp. 361-380). Paraninfo.
- Lupo, S. M., Berry, A., Thacker, E., Sawyer, A., & Merritt J. (2019). Rethinking Text Sets to Support Knowledge Building and Interdisciplinary Learning. *The Reading Teacher*, 73(7). <https://doi.org/10.1002/trtr.1869>
- Luque, R., Martínez, R., Priego-de-Montiano, G., y García-Morís, R. (2019). Espacio geográfico y tiempo histórico en la literatura infantil y los relatos viajeros. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(3), 55-63. doi: <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i3.12275>
- Magarzo, R. (2014). *El concepto de tiempo en Educación Infantil a través del tiempo histórico: la Edad Media* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7278/1/TFG-G740.pdf>
- Mantas, S. (2022). *Los video-juegos sobre el Mundo Antiguo como experiencia didáctica en las clases de Educación Primaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Jaén]. <https://hdl.handle.net/10953.1/17324>
- Marco, M., y Antolinos, A. (2023). Mafalda: un proyecto literario que promueve el hábito lector y el pensamiento crítico en el alumnado de 6.º curso de Educación Primaria.

En Macarena (coord.), *La educación lectora: ciencia para la sociedad* (p. 247). Octaedro.

Marcos, M., y Calderón, B. (2018). Metodologías docentes en didáctica de las ciencias sociales. Los trabajos-proyecto para la enseñanza del patrimonio cultural andaluz en educación infantil. En E. García (coord.), *CUICIID 2018: congreso Universitario Internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy. Contenidos, investigación, innovación y docencia* (p. 1171). Historia de los Sistemas Informativos. ISBN: 978-84-09-04679-9.

Marí, R. M., Barranco, R., e Hipólito, N. (2020). La construcción de la identidad a través de los cuentos infantiles: un estudio de caso. *Revista Diversidad e Educação*, 8, 70-85. <http://doi.org/10.14295/de.v8iEspeciam.9715>

Marín, M. (2021). Pensamiento matemático y cuentos en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática En La Infancia*, 10(1), 30-44. <https://doi.org/10.24197/edmain.1.2021.30-44>

Marín, V., y Sánchez C. (2018). El aprendizaje de valores a través de los cuentos en Educación Infantil. *Enseñanza & Teaching*, 36, 179-197. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4392396>

Marín-Díaz, V., y Sánchez-Cuenca, C. (2015). Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1093-1106. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13238190514>

Márquez-García, M. J., Kirsch, W., & Leite-Méndez, A. (2020). Learning and collaboration in pre-service teacher education: Narrative analysis in a service learning experience at Andalusian public schools. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103187. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103187>

Martín, J. L., y Renés, P. (2021). La educación en valores en el aula de educación primaria. Mediación y habilidades socioemocionales. En F. J. Lena y M. E. García (coords.), *Avances en Educación, TIC e innovación: Aportaciones para la mejora empresarial y social: (Advances in Education, ICT and Innovation: Issues for Business and Social Enhancing)* (pp. 161-165). Dykinson.

- Martínez, J. A. (2019). *Enseñanza de las ciencias sociales mediante el uso del cine y el comic* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/23580>
- Martínez, M. I., Casanova, E., Jiménez, M., Sastre, E., y Jaén, C. E. (2016). La enseñanza de la Historia a través del entorno próximo en educación infantil: Paseando por Murcia. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 264-273). AUPDCS.
- Martínez, M. J., y Guerrero, C. (2024). Capítulo 21. Historia, Teatro y Tecnologías. De la Edad Media al siglo XVIII. En J. Monteagudo, M. C. Sánchez y A. López-García (coords.), *Tecnologías emergentes y alfabetización digital para enseñar historia* (pp. 228-236). Octaedro.
- Martínez, M. R., Yáñez, M. E., e Iglesias J. C. (2002). Una propuesta para el estudio del barrio en la escuela. En L. Berges, R. Fierro, R. Cuesta, J. A. Serra, F. X. Hernández, P. Benejam, ... A. Martínez (Eds.), *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 81-89). Graó.
- Martínez, N. (2016). El uso del libro de texto de historia de España en bachillerato: entre el aula y la casa. *História da Educação*, 20(50), 69-93.
- Martínez, R., y López, J. A. (2015). Análisis de la cartografía en los libros de texto de Ciencias Sociales en Educación Primaria. En J. R. de la Riva, P. Ibarra, R. Montorio y M. Rodrigues (coords.), *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación* (pp. 1455-1464).
- Martínez, R., López, J. A., Medina, S., y García-Morís, R. (2018). El paisaje natural y cultural en el nuevo currículo de Educación Primaria (LOMCE). En B. Calderón (coord.), *Valores e identidad de los paisajes culturales: Instrumentos para el conocimiento y difusión de una nueva categoría patrimonial* (pp. 349-370). Editorial Universidad de Granada.
- Martínez-Collado, C., y López-Centeno, F. D. (2023). Incorporación de las TIC en el aula de educación primaria. Ayudamos a salvar el planeta desde clase. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 15(3), 153-196.

- Martínez-Hita, M. (2022). Propuesta educativa para el trabajo conjunto del pensamiento histórico y la gamificación. *Clio: History and History Teaching*, 48, 145-159. DOI: 10.26754/ojs_clio/clio.2022487294.
- Martínez-Hita, M., Gómez-Carrasco, C. J., y Miralles-Martínez, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 350-368. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
- Martínez-Hita, M., Gómez-Carrasco, C. J., & Miralles-Martínez, P. (2021). The effects of a gamified project based on historical thinking on the academic performance of primary school children. *Humanities and Social Sciences Communications* 8, 122. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00796-9>
- Mateos, A. (2020). La literatura infantil como medio para educar en valores: análisis de cuentos. *Papeles salmantinos de educación*, 24, 31-53. ISSN 1578-7265.
- Mateos, A., Bejarano, M. T., y Moreno, D. (2014). Los cuentos y los juegos de simulación para trabajar la justicia social en el ámbito de las ciencias en las primeras edades. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(1), 97-119.
- Maureen, I. Y., Van der Meji, H., & De Jong, T. (2020). Enhancing Storytelling Activities to Support Early (Digital) Literacy Development in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 52(1), 55-76. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00263-7>
- May, H., & Podmore, V. (2007). 'Teaching stories': An approach to self evaluation of early childhood programmes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8, 61-74.
- Maynes, M., Pierce, J., & Laslett, B. (2008). *Telling Stories: The Use of Personal Narratives in the Social Sciences and History*. Cornell University Press.
- Mayoral, O., Talavera, M., y Hurtado, A. (2017). Trabajar el paisaje a través de los cinco sentidos: evaluación de un material para la innovación educativa. *Bio-grafía: escritos sobre la biología y su enseñanza*, 1, 1034-1042. DOI: 10.17227/bio-grafia.extra2017-7270.
- Mayordomo, S. (2021). Revoluciones sociales, concepto y estiramiento conceptual. Una propuesta de definición estricta. En M. Bermúdez (coord.), *Lucas en el camino*:

filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto (pp. 1033-1048).
Dykinson, S. L.

- McCall, B., Shallcross, L., Wilson, M., Fuller, C., & Hayward, A. (2019). Storytelling as a research tool and intervention around public health perceptions and behaviour: a protocol for a systematic narrative review. *BMJ OPEN*, 9(12). <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2019-030597>
- McCarthy, A. (2015). Telling stories, washing hands: exploring the role of narrative in development programmes targeting children. *South Asian History and Culture*, 6(3), 401–416. <https://doi.org/10.1080/19472498.2015.1030876>
- Meier, W., Schumann, N., Heise, S., & Schmiede, R. (2003). SozioNet: Networking social science resources. In T. Koch & I. T. Solvberg (Eds.), *Research and advanced technology for digital libraries* (pp. 245-256). Springer.
- Mendia, M. S., Hilario, A., Monge, M., Fernández, E., Vegas, J., y Belmonte, A. (2015). *Patrimonio geológico y geoparques, avances de un camino para todos*. Instituto Geológico y Minero de España.
- Mendioroz-Lacambra, A., y Erce-Domínguez, A. (2020). El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en educación infantil. *Arte, individuo y sociedad*, 32(3), 767-78. DOI: 10.5209/aris.65825.
- Meneses, B., González-Monfort, N., y Santisteban, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El futuro del pasado*, 10, 257-286. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.009>
- Merino, I., y Moreno, J. R. (2019). Los castillos de la Edad Media en Educación Infantil: trabajar mediante el patrimonio para acabar con los estereotipos históricos. En M. J. Barroso, A. Dias, y N. de Alba (coords.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 346-356). Ediciones Escola Superior de Educação.
- Mesa, S. (2021). *Desarrollo del lenguaje a través de lecturas inclusivas de cuentos en Educación Primaria*. Editorial Inclusión.

- Mesquita, N., Martins, D., y Gamboa, M. J. (2021). Desenvolver o pensamento crítico em jardim de infância com e através de recursos digitais. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 101-116. DOI:10.35362/rie8513984.
- Metzger, S. A., & Harris, L. M. (2018). *The wiley international handbook of history teaching and learning*. Wiley.
- Miguel-Revilla, D., y Sánchez-Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 119-142. DOI: 10.6018/pantarei/2018/6.
- Millán, M. (2021). El conocimiento del entorno en Educación Infantil. Teoría y práctica desde las Ciencias Sociales y su didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 40, 3-20. DOI: 10.7203/DCES.40.16962.
- Mindes, G. (2005). Resources for teaching and learning about social studies. *Young children*, 60(5), 58-60.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (29 de junio de 2023). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2022-2023. Datos Avance*. Recuperado el 19 de febrero de 2024, de <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2022-2023-da.html>
- Miralles, P. (2022). Competencias de pensamiento histórico para una ciudadanía democrática y crítica. *Cuadernos de pedagogía*, 537, 16-21. ISSN-e 2386-6322.
- Miralles, P., y Molina, S. (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del Entorno. En P. Rivero (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 89-110). Mira editores.
- Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, *Educatio S. XXI*, 29 (1), 149-174. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>
- Miralles, P., y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 15(1), 81-90.

- Miralles, P., y Rodríguez, R. A. (2015). Estado de la cuestión sobre la investigación en didáctica de la Historia de España. *Índice histórico español*, 128, 67-95. DOI: 10.1344/ihe.2015.0.%25p.
- Miralles, P., Rodríguez, R. A., y Gómez, C. J. (2023). Formación inicial del profesorado en pensamiento histórico y métodos activos. En I. Bellatti, C. Fuentes, P. Miralles y L. Sánchez (coords.), *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática: Homenaje a Joaquín Prats Cuevas* (pp. 225-234). Octaedro.
- Miralles, P., Sánchez, R., y Vivas, V. (2018). La formación en competencias del profesorado de ciencias sociales en educación infantil y primaria. En P. Miralles, y C. J. Gómez (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 51-62). ISBN 978-84-17219-85-7.
- Miranda-Hernández, P. S., y Medina-Chicaiza, R. P. (2020). Estrategia metodológicas para la enseñanza de estudios sociales en el cuarto grado de básica basada en la animación interactiva. *Revista Encuentros*, 18(1), 23-34. <https://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2136>
- Monleón, V. (2022). Transmisión de valores en Educación Infantil. En V. Arufe (coord.), *Congreso EDUCA 2022: Ebook de Actas. 5ª Congreso Mundial de Educación 24-26 de febrero, 2022* (pp. 29-33). Campus Educa-Sportis.
- Molina, A., y López-Pardo, M. (2014). Análisis del material didáctico para educación nutricional en pacientes con insuficiencia renal. *Enfermería Nefrológica*, 17(4), 298-304.
- Molina, A., Muñoz, M., Mercoux, M., Manzaneda, S., e Iza, M. (2018). La cultura andaluza y las fiestas en el currículo de Ciencias Sociales en Andalucía. En A. R. Fernández (coord.), *Una fiesta, miles de historias. Cultura andaluza con valor Educativo. Síntesis Histórica, Curricular y Didáctica* (pp. 15-22).
- Molina, M. P. (2017). La aplicación de Google Earth para la Educación Patrimonial en Ciencias Sociales. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 6, 221-228. DOI: 10.30827/digibug.47210.

- Molina, S. (2011). El uso de la genealogía para la enseñanza de la Historia en los niveles educativos iniciales. *Clio: History and History Teaching*, 37, 19. ISSN: 1139-6237.
- Molina, S., y Salmerón, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1), 129–153. <https://doi.org/10.6018/pantarei.44476>
- Molina, S., Felices, M. F., y Chaparro, A. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&Mus: heritage & museography*, 17, 149-166.
- Montaner, A., y Fernández, I. M. (2023). Una aplicación didáctica para fomentar la igualdad de género en educación primaria. *Femeris: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 8(3), 10-33. DOI: 10.20318/femeris.2023.8146.
- Monteagudo, J. (2024). Una revisión sistemática sobre el pensamiento histórico en las principales revistas de educación españolas. En P. Miralles, R. Sánchez y J. R. Moreno (coords.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 38-50). Octaedro.
- Montesinos, A. M., y Serrano, F. J. (2023). Validación de instrumentos para la valoración de las relaciones abuelos-nietos en Educación Primaria. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 41 (1), 31-54.
- Montoya, J., y Flores, M. J. (2022). Una propuesta de mejora curricular desde la perspectiva del pensamiento histórico y crítico para la enseñanza de la historia en El Salvador. *Revista Perspectivas*, 24, 1-25. <https://doi.org/10.15359/rp.24.5>
- Mora, A. P. (2023). Validación por juicio de expertos de un cuestionario sobre conocimientos, actitudes y prácticas del consumo de frutas y verduras. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 48 (1), 46-50.
- Moral, M., Villalustre, L., & Neira, M. R. (2018). Instructors' perception about emotional and creative schoolchildren development, coming from collaborative design of digital storytelling. *Educacion XXI*, 21, 345-374. DOI: 10.5944/educXXI.18303.

- Morales, A. J., y Santana, D. (2019). Las representaciones de la didáctica de las ciencias sociales en los futuros docentes de educación infantil. En D. Parra y C. Fuertes (Coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias sociales para una educación crítica* (pp. 99- 121). Tirant lo Blanch.
- Morales, B., Ocaña, T., Airado, D., y Quijano. R. (2021). Pensar, sentir y actuar: actividades sobre el medio ambiente en educación infantil. En P. Membiela, M. I. Cebreiros, y M. Vidal (Eds.), *Investigación y metodologías en la enseñanza de las ciencias* (pp. 267-272). Educación.
- Morales, M. J., y Egea, A. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de educación primaria. Diseño y análisis de una propuesta para un aula de ocho-nueve años. En A. Egea, L. Arias, & J. Santacana, (coords.), *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 137-157). Trea.
- Morales, O., Pedroso, M., y Torres, A. C. (2023). Reciclar como una alternativa de protección del medio ambiente. Talleres apreciación-creación-producción de juguetes con materiales plásticos desechables. *Revista Pensamiento Transformacional*, 2(5), 84-93. ISSN. 2955-8123.
- Morales, P. (2012). *Elaboración de Material Didáctico*. Red Tercer Milenio.
- Moreno, E. (2021). “Pepuka y el monstruo que se llevó su sonrisa”. Proyecto para trabajar la prevención de la violencia de género desde la Educación Infantil. En V. Arufe (coord.), *Actas del 4º Congreso Mundial de Educación EDUCA 2021* (pp. 912-927). Educa.
- Moreno, J. M., García-Baamonde, M. E., y Blázquez, M. (2010). Cuentos y relatos para la prevención del maltrato infantil en Educación Primaria. *Puertas a la lectura*, 22, 75-86.
- Moreno, J. R. (2016). La narración literaria, una experiencia didáctica en la enseñanza de historia. *Boletín Redipe*, 5(5), 66-72.
- Moreno, J. R. (2020). Historia pública y pensamiento histórico. Nuevos enfoques metodológicos para aprender la Guerra de la Independencia española. *HISPANIA NOVA. Primera Revista De Historia Contemporánea on-Line En Castellano. Segunda Época*, (1), 161-185. <https://doi.org/10.20318/hn.2020.5369>

- Moreno, J. R., Rodríguez, R. A., y Monteagudo, J. (2023). Competencias de pensamiento histórico en Bachillerato: análisis de los niveles cognitivos en los criterios de evaluación. *Áreas: revista internacional de ciencias sociales*, 45, 89-107. DOI: [10.6018/areas.528181](https://doi.org/10.6018/areas.528181)
- Moreno, J. R., Vera-Muñoz, M. I., Soriano, M. C., Seva, F., Quiñonero, F., y del Olmo, M. (2015). La enseñanza de la Historia a través de las tecnologías, la creatividad y el trabajo colaborativo. En J. D. Álvarez, M. T. Tortosa y N. Pellín, *Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente* (pp. 1719-1733).
- Moreno, M. (2024). *Trasmisión de valores por medio del cuento en la etapa de primaria* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Salamanca]. <http://hdl.handle.net/10366/158697>
- Moreno, M. C., y Gallego, C. I. (2013). “Egipto en mi aula”: Didáctica de la Geografía para Educación Infantil. En R. M. González, M. L. Lázaro y M. J. Marrón (coords.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 353-366).
- Moreno-Vera, J. R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 15-28. <https://doi.org/10.19052/ap.5215>
- Moreno-Vera, J. R., López-Fernández, J. A., y Ponsoda-López, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 439–458. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789>
- Moreno-Vera, J. R., y Moreno-Vera, F. (2022). Problemas socialmente relevantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis del decreto 198/2014 de la Región de Murcia. En A. Escribano-Miralles, A. López-García y M. V. Zaragoza (Eds.), *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 251-269). EDITUM.
- Moreno-Vera, J. R., Ponsoda-López, S., López-Fernández, J. A., & Blanes, R. (2020). Holistic or Traditional Conceptions of Heritage among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability*, 12(21), 8921-8933. <https://doi.org/10.3390/su12218921>

- Morón, M. C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-6.
- Morote, A. F. (2020). ¿Cómo se trata el tiempo atmosférico y el clima en la Educación Primaria? Una exploración a partir de los recursos y actividades de los manuales de texto de Ciencias Sociales. *Espacio, tiempo y forma. Serie VI, Geografía*, 13, 247-272. <https://doi.org/10.5944/etfvi.13.2020.25247>
- Morote, A. F., y Gómez, I. M. (2024). La brecha digital de género y enseñanza de los riesgos naturales en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. *Research in Education and Learning Innovation Archives. REALIA*, 30, 67-82. ISSN-e: 2659-9031.
- Morote, A. F., y Membrado, J. C. (2021). La toponimia como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía. *Una propuesta a partir de tres salidas de campo en la Huerta de València (España). Vegueta: Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 21(2), 107-136. DOI: 10.51349/veg.2021.2.05.
- Morote, A. F., Sebastián, R., y Tonda, E. M. (2023). Representaciones del profesorado en formación de Ciencias Sociales sobre su capacitación docente para enseñar el cambio climático. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 98(2), 271-290. DOI: 10.47553/rifop.v98i37.2.95786.
- Motala, S., & Musungu, K. (2013). Once upon a place: storytelling in gis education. In SGEM (Eds.), *Geoconference on Informatics, Geoinformatics and Remote Sensing - Conference Proceedings, Vol. I* (pp. 821-828).
- Motegi, N. (2019). Reconciliation as Relationship: Exploring Indigenous Cultures and Perspectives Through Stories. *Journal of Childhood Studies*, 44(4), 82-97. <https://doi.org/10.18357/jcs444201919214>
- Mottart, A., Vanhooren, S., Rutten, K., & Soetaert, R. (2009). Fictional narratives as didactical tools: using Frank McCourt's Teacher Man in pre-service teacher education. *Educational Studies*, 35(5), 493-502. <https://doi.org/10.1080/03055690902879143>
- de Moya, M. V., Segura, A., y González, G. (2024). Música y TikTok en Ciencias Sociales: Una didáctica de los lenguajes cerebrales. *VISUAL REVIEW*:

International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual, 16(1), 179-195. DOI: 10.62161/revvisual.v16.5175.

- Muhammed, A. (2016). The Impact of Storytelling on Young Ages. *European Journal of Language and Literature Studies*, 2(3), 115-118. <https://doi.org/10.26417/ejls.v6i1.p115-118>
- Mulero, J., Forner, O., Gandía, M. C., Molina, M., Nueda, M. J., y Pascual, M. A. (2017). Cuestionarios aleatorios en Moodle con R y Latex en Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. En R. Roig-Vila (Coord.), *Investigación en docencia universitaria: diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 655-665). Octaedro.
- Mulgan, G. (2020). Revolucionar las ciencias sociales. *Política exterior*, 34(193), 86-95. ISSN 0213-6856.
- Muñoz, J. H. (2021). *Enseñanza de la historia en las Ciencias Sociales a través del comic: Guerra Fría* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16393>
- Muñoz, P., y Riquelme, P. (2019). Aprendizaje de las ciencias sociales a partir de juegos de mesa. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 95, 75-76. ISSN: 1133-9810.
- Mur, L., y Rivero, M. R. (2013). *Análisis de Técnicas de Aprendizaje Colaborativo on-line (TAC) para la didáctica de las ciencias sociales* [Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza]. <http://zaguan.unizar.es/record/12522>
- Muro, A., y Pérez-Martín, J. M. (2021). La concienciación ambiental en el aula de infantil mediante el cine y los cuentos. *Revista Educación Ambiental y Sostenibilidad: REAYS*, 3(1), 1302. DOI: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i1.1302.
- Navarro, E. (2018). Un ciclo de mejora docente para la formación de maestros y maestras en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado*, 1, 898-921. DOI: 10.12795/jdu.2018.i01.51.
- Navazo, M. A. (2018). *Enseñanza de las nociones espacio-temporales a través del juego en el nivel preescolar* [Trabajo Fin de Grado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/264>

- Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2018). Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook reading in kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(4), 545-569. <https://doi.org/10.1177/1468798417694482>
- Niwa, Y., Katase, Y., & Hiramatsu, C. (2018). An Interactive Storybook-Creation Tool on a Tablet for Kindergarteners. En *2018 5th International Conference on Computational Science/ Intelligence and Applied Informatics (CSII)* (pp. 15-20). Doi: 10.1109/CSII.2018.00010.
- Noda, M. A., y de Plasencia, I. C. (2002). La matemática de los cuentos. *Suma*, 41, 93-101.
- Noddings, N. (2006). Stories and Affect in Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 26, 435-447.
- Nokes, J. D. (2013). *Building Students' Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. Routledge.
- Nolasco, A. (2019). Las TIC como elemento motivador en alumnos y profesores en el área de conocimiento del medio. En Adaya Press: REDINE (Eds.), *Edunovatic 2018. Conference Proceedings: 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (p. 218).
- Noortyani, R. (2017). Morphosyntax Learning through Story Telling using Character Fairy Tales on Early Childhood Education in Banjarmasin. In D. K. Walanda, B. Basir, M. Napitupulu, K. Manurung, M. H. Lukman, J. Mansyur, P. Ningsih, M. Marhum, H. M. M. Thalib, A. W. M. Diah, Supriyatman, S. Saehans, Afadil y Syamsuriwal (Eds.), *Proceedings of the First Indonesian Communication Forum of Teacher Training and Education Faculty Leaders International Conference on Education 2017 (ICE 2017)* (pp. 568-571).
- Nunez, M. T., & Ríos, A. V. (2019). Storytelling as a Didactic Proposal to Approach Culture Topics in a Fifth Graders' Classroom. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (33), 160-190. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n33.2019.8952>
- Oakes, E., Kia, M., Mayer, M. S., Greene, J. D., Kupilik, M. H., & Gritzner, J. A. (2004). *Social science resources in the electronic age* (vol. 1). Oryx Press Inc; New edicion.

- Ochoa, D., Parra, M., y García, C. T. (2006). Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 11(27), 119-154.
- Odriozola, O., Echeberria, B., y Campos, T. (2022). Educación en valores y patrimonio: un proyecto para trabajar la oferta educativa de museos para el público infantil. En J. C. Bel, J. C. Colomer y N. de Alba (coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 457-464). Tirant.
- Oh, P. J. (2020). A Study on the Character Critical Reading Education in Bang Jung-hwan's Fairy Tale Scripts. *Korean Language and Literature in International Context*, 84, 461-487.
- Ojeda, D., y Cruz, O. (2003). Yo al Ramadán y tú al Carnaval: las festividades y celebraciones en la educación intercultural. En M. Pérez y J. Coloma (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002* (pp. 639-652).
- Ojeda-de-López, J. C. (2021). Transversalidad de las Ciencias Sociales en el desarrollo de las Ciencias de la Salud y de la vida. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 5(9), 2-3. DOI: 10.35381/s.v.v5i9.1153.
- Oktar, S. U. (2016). The Political Function of Tales: The Case of Arabian Nights. *Beytulhikme-an International Journal of Philosophy*, 6(2), 205-226.
- Oliveira, E. C., & Rocha, K. A. (2016). Sobre cafundós, confins, fronteiras: contações de histórias sobre diversidade sexual. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 94-104. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v28n1p094>
- Oller, M., y Pujol, R. M. (2002). Los transportes. En L. Berges, R. Fierro, R. Cuesta, J. A. Serra, F. X. Hernández, P. Benejam, ... A. Martínez (Eds.), *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 91-103). Graó.
- Olmos, R. (2017). Kahoot: ¡Un, dos, tres! Análisis de una aplicación de cuestionarios. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (86), 51-56.

- Onieva, J. (2015). El cómic online como recurso didáctico en el aula. Web y aplicaciones para móviles. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 105-127.
- Orellana, M., y Espinet, M. (2009). Los cuentos como una herramienta para la modelización compleja del entorno en la formación inicial de maestros de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias, Extra 8*, 2733-2737.
- Oriola, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la educación primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 535-553. DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.11242.
- Ortega-Sánchez, D. (2022). *Didáctica de las Ciencias Sociales y Competencia Digital Docente en educación infantil*. Narcea.
- Orozco, V., y Perochena, P. (diciembre, 2016). Trabajo por proyectos. Cambio metodológico para el protagonismo del estudiante en Educación Infantil (2-3 años). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 151-164. doi:10.21703/rexe.2016291511649.
- Ortega, D. (2017). Gamificación de problemas sociales y género en la enseñanza de la Historia: Representaciones del profesorado de Educación Primaria en formación. En R. Roig (coord.), *XV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària-XARXES 2017: Llibre d'actes* (pp. 76-77). Universidad de Alicante / Universitat d'Alacant, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Ortega, D. (2022). *Didáctica de las ciencias sociales y competencia digital docente en educación infantil*. Narcea.
- Ortega, E., y Bravo, L. (2019). Preocupaciones y retos de la didáctica de las ciencias sociales en América Latina. En M. Ballbé, N. González-Monfort, y A. Santisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?* (pp. 53-70). GREDICS.
- Ortiz, R., Ortega-Quevedo, V., y Santamaría-Cárdaba, N. (2023). Efemérides en la escuela. Análisis de celebraciones y festividades escolares desde la inclusión educativa. En K. Gajardo y J. Cáceres (coord.), *Iglesias Soñar grande es soñar juntas: en busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 526-540).

- Ortuño, J., Ponce, A. I., y Serrano, F. J. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de educación*, 371, 9-34. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306.
- O'Sullivan, E. (2014). *Learning to 'understand backwards' in time: children's temporal cognition and the primary history curriculum* [Tesis Doctoral, Univeristy College Cork]. <https://hdl.handle.net/10468/2851>
- Otones, R., y López, V. M. (2014). Un programa de cuentos motores para trabajar la motricidad en educación infantil. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 9, 27-44.
- Ouariachi, T. (2017). *Gamificación como herramienta de educomunicación estratégica en la lucha contra el cambio climático. Los juegos online en adolescentes* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/47152>
- Padial, R., y Sáenz-López, P. (2013). Los cuentos populares/tradicionales en Educación Infantil. Una propuesta a través del juego. E-motion. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, 32-47.
- Padilla, L., Moreno, E., y Yago, J. (2023). Estudio de caso. Evaluación de una propuesta didáctica en educación primaria basada en metodologías activas en el área de ciencias naturales. En R. Guede, A. Quintero y A. Sánchez (coords.), *Innovación docente y metodologías activas de enseñanza. Propuestas y resultados* (pp. 170-185). Dykinson.
- Paez, P., Maldonado, F., Imperial, M. K., Samaniego, J., Exzacarías, J. A., y Macías, A. V. (2023). Diseño, construcción y validación de un instrumento para medir factores de riesgo en estudiantes universitarios de primer ingreso. *Revista complutense de educación*, 34(2), 367-377.
- Pagani, V., Falcone, C., & Pastori, G. (2019). The educational and formative potential of multilingual digital storytelling: a study in a culturally diverse Primary School in Italy. In L. G. Chova, A. L. Martínez, I. C. Torres (Eds.), *12th International Conference of Education, ResearchaAnd Innovation (ICERI 2019)* (pp. 5265-5272). Iated-Int Assoc Technology Education & Development.

- Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la escuela*, 28, 103-114. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i28.08>
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*. En *II Congreso Internacional. Libro 2* (pp. 140-154). Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, 30(82), 281-309. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>
- Palma, A. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Clío: History and History Teaching*, 39, 1-16.
- Palomero, I. M. (2020). Investigación-acción en la enseñanza de la historia: simulación arqueológica en entornos educativos formales. *Localización: Psychology, Society & Education*, 12(3), 259-273. DOI: 10.25115/psye.v12i3.2467.
- Palomero, I. M., y Bernal, C. (2022). Patrimonio-Historia: un binomio recomendable para aprender el pasado en Educación Infantil y Primaria. En J. C. Bel, J. C. Colomer y N. de Alba (coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 371-378). Tirant.
- Parcerisa, A. (2001). ¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 61, 44-49.
- Parellada, C. A. (2017). Los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la historia. *Tempo e Argumento*, 9(21), 312-337. <https://doi.org/10.5965/2175180309212017312>
- Park, J. R. (2002). *Interactive language education method using fairy tales Patent No. KR2002042954*. Greek: HUMAN I-TECH INC (HUMA-Non-standard).
- Parra, G., y Gómez, A. (2021). *El huerto educativo: recurso didáctico para trabajar los objetivos de desarrollo sostenible desde una perspectiva multidisciplinar*. Ediciones Universidad de Salamanca.

- Pastor, M. M., Alonso, N., Luna, G., Jiménez-Ridruejo, G., Rodríguez, T. M., y Santisteban, A. (2015). Propuestas didácticas de carácter interdisciplinar para la enseñanza/aprendizaje del espacio y el tiempo en la educación infantil. *Didácticas Específicas*, 13, 87-104.
- Pavlatova, V. (2018). Design and implementation of an environmental educational program "Environmental fairy tales" for the pupils of Primary and Lower-Secondary schools and the evaluation of its effectivity. In L. G. Chova, A. L. Martínez y I. C. Torres (Eds.), *11th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2018)* (pp. 1986-1992).
- Peinado, M. (2022). Corresponsabilidad y ciudadanía en educación infantil: hacia una igualdad de género. En A. Escribano, A. López y M. V. Zaragoza (Eds.), *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 87-97). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Pelegrín, J. (2019). Alejandro Magno en el cómic: apuntes sobre recepción clásica y didáctica de la Historia. *Clío: History and History Teaching*, 45, 357-406.
- Pena, X., Portela, I., González, J., Fuentes, J. P., y Martínez, M. J. (2023). Diseño y validación de un cuestionario en español de valores deportivos y olímpicos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 47, 408-418.
- Pena, P. M. (2022). El pensamiento histórico en los niños de preescolar de la Institución Educativa Majestuoso Ariari mediante la narración de experiencias de los habitantes de su pueblo sobre la historia del río Ariari. *Hexágono Pedagógico*, 13(1), 1-15.
- Penna, M., Sánchez, M., y de la Rosa, B. (2020). *El mundo raro de Mermel. Cuentos para abordar las diversidades en infantil y primaria*. Federación de Enseñanza de CCOO, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Perceval, J. M., y Tejedor-Calvo, S. (2019). Cuento participativo en red: el reto del diálogo entre forma y contenido para obtener escenarios vibrantes. *Palabra Clave*, 22(1). <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.1.3>

- Pérez, A., y Cervera, N. (2022). Geolocalicemos una ruta: Barcino y el barrio de Poblessec de Barcelona. *Aula de innovación educativa*, 320, 21-24. ISSN 1131-995X.
- Pérez, D., Pérez, A. I., y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2(4), 2-29.
- Pérez, E., Baeza, M. C., y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2767732>
- Pérez, J., y Sánchez, G. (2024). 38. Cultura democrática y evaluación: gamificación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. I. Ortega, J. A. Sánchez y N. González (Eds.), *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global* (pp. 322-329). Octaedro.
- Pérez, M. D. (2019). Los cuentos infantiles como recurso educativo. En E. M. Moreno (Ed.), *Pioneras, escritoras y creadoras del siglo XX* (pp. 63-78). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-216-9/4987/3579-1>
- Pérez-Schmid, F. J., Moreno, A., y Partal, L. (2023). La modernidad en el cole una experiencia didáctica para Educación Primaria desde la Historia moderna y la Geografía. En J. A. García (coord.), *El lugar de la Geografía, la Geografía del Lugar: [actas del II Congreso Internacional de Didáctica de la Geografía y XIV Congreso Nacional de Didáctica: Albacete, 10, 11 y 12 de noviembre de 2023]* (pp. 269-280). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pérez-Guilarte, Y. (2022). El patrimonio inmaterial y el paisaje como recursos didácticos: una investigación acción a través del Camino de Santiago. *Revista de investigación en educación*, 20(2), 204-221. DOI: <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4226>
- Pérez-Guilarte, Y., y García-Morís, R. (2024). Diseño de propuestas críticas a través del patrimonio para una educación histórica en infantil. En P. Miralles, R. Sánchez y J. R. Moreno (coords.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 550-561). Octaedro.

- Pérez-Parejo, R., & Soto-Vázquez, J. (2015). Education vs. Culture? The problem of folk tales adaptation from Didactics of Literature. *Revista Española de Pedagogía*, 73, 483-498. DOI: 10.22550/2174-0909.3428.
- Perfetti, M. C. (2009). *Comprensión y expresión de estados internos: los efectos de la lectura de cuentos infantiles* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/11197/u405121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Piaget, J., e Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño* (edición revisada). Morata. (Publicación original en 1969).
- Piqueras, E. M., Cózar, R., y González-Calero, J. A. (2018). Incidencia de la realidad aumentada en la enseñanza de la historia. Una experiencia en tercer curso de educación primaria. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 36(1), 23-39. DOI: 10.14201/et20183612339.
- del Pino, A., García, G., y Campos, M. (2017). La literatura como vehículo para el aprendizaje de la ciencia: el ciclo del agua. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 12(35), 201-125.
- Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Morata.
- Polo, N. (2012). *Los recursos digitales para la enseñanza del tiempo histórico en Educación Primaria* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1482>
- Ponce, A. I. (2015). Peter Seixas, y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista De Estudios Sociales*, 1(52), 225-228. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.17>
- Pons, A. (2017). *La cárcel de papel. Diario de un lector de tebeos (2002-2016)*. Confluencias.
- Ponsoda, S., Díez, R., y Gómez, I. M. (2018). La enseñanza de la historia en educación infantil. Un proyecto de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En T. Ramiro, M. T. Ramiro y M. P. Bermúdez (coords.), *6th International Congress of Educational Sciences and Development: proceedings* (CO-435). Asociación Española de Psicología Conductual AEPC: Universidad de Granada: Universidade do Minho.

- Ponsoda, S., Iglesias, M. J., Diez, R., Lozano, I., y Candela, V. (2022). La enseñanza del pensamiento histórico en Educación Infantil una investigación sobre la práctica docente. En J. C. Bel, J. C. Colomer y N. de Alba (coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 443-450). Tirant lo Blanch.
- Ponsoda, S., y Ortuño, B. (2023). El cómic como recurso para el desarrollo de las competencias históricas. Análisis de la percepción del futuro profesorado de educación secundaria. *E-SEDLL*, 5, 131-142.
- Ponsoda, S., Pinto, H., Moreno, J. R., y Ponce-Gea, A. I. (2023). El patrimonio cultural inmaterial en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 44, 31-50. DOI: 10.7203/dces.44.26373.
- Postay, L. (2020). State and Gender Violence in Three Short Stories by Bernardo Kucinski. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporanea*, 61. <https://doi.org/10.1590/2316-40186116>
- Poveda, M. D. (2021). Educando en valores en Educación Infantil. En P. Muñoz (coord.), *La complejidad en la enseñanza de valores: formación permanente, colaboración y autorreflexión para una transformación social* (pp. 235-245). Dykinson.
- Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Prasetyo, B., & Mardiaty, N. (2020). Employing wayang kancil storytelling as democratic pedagogy in elementary social studies classroom. *Second International Conference on Environmental Geography and Geography Education (Icege)*, 485. DOI: 10.1088/1755-1315/485/1/012098.
- de Pro, A., de Pro, C., y Cantó, J. (2022). Cinco problemas en la formación de maestros y maestras para enseñar ciencias en Educación Primaria. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 36(97), 185-202. DOI: 10.47553/rifop.v97i36.1.92510.
- Puig, M., Cruz-Guzman, M., & Rodríguez-Marín, F. (2019). Prospective early childhood teachers' difficulties in analysing children's ideas about the natural and social

- environment. *South African Journal of Education*, 39(2), 1-10.
<https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1608>
- Puga, C. (2009). Ciencias sociales. Un nuevo momento. *Revista mexicana de sociología*, 71(spe), 105-131. ISSN: 0188-2503/09/071-especial-04.
- Pulido, M. (2007). *Pensamiento histórico y aprendizaje conceptual en 6to de Primaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada].
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1477/16647191.pdf?sequence=1>
- Putro, H. P. (2017). Dayak Meratus Charm Festival as a Learning Resource of Social Sciences Education. In D. Arisanty, A. N. Saputra & D. A. A. Anamta (Eds.), *Proceedings of the 1st International Conference on Social Sciences Education: multicultural transformation in Education, Social Sciences and Wetland Environment (ICSSE 2017)* (pp. 132-138).
- R Core Team. (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Rabal, J. M., Ganga, A., Bermejo, M., y González, M. (2020). Didáctica a través de los cuentos en educación infantil: ¿por qué es importante el uso del cuento? Validación cupedosoc. *Brazilian*, 6(12), 102285–102307. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-649>
- Rael, M. I. (febrero, 2009). Espacio y tiempo en Educación Infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 1(15), 2-11.
- Ramírez, M. (2020). Alfabetización audiovisual. Un análisis de materiales didácticos en producción. *Itinerarios Educativos*, 13, 15-31.
- Ramos, F. B., y Rela, E. (2018). Childhood in brazilian narrative for children: from Mario to Raquel. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(4), 1742-1758.
<https://doi.org/10.21723/riace.unesp.v13.n4.out/dez.2018.11152>
- Ramos, M. M., y Saneleuterio E. (2021). Análisis de cuatro novelas juveniles para la coeducación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 25 (1), 1-21. <http://doi.org/1030827/profesorado.v25i1.14068>
- Ramos, P. (2021). *La educación literaria. El cuento y su aplicación en la enseñanza de la literatura infantil y juvenil en el aula de primaria*. Editorial Inclusión.

- Redondo, F., y García, G. (2017). *Lecturas ecológicas y emoción a través de los cuentos tradicionales: Proyecto dirigido al alumnado de Primaria y con Dificultades Específicas de Aprendizaje* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10662/9350>
- Regueiro, B. (2020). De princesas valientes y príncipes sensibles: los roles de género en los cuentos tradicionales y la LIJ. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 42, 101-120.
- Requena, I. C. (2020). Implementación de actividades de evaluación formativa con elementos de gamificación en ciencias sociales. En E. Colomo, E. Sánchez, J. Ruiz y J. Sánchez (coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 720-723). UMA Editorial.
- Rey, R., Barbosa, J. W., y Martínez, J. (2005). Instrumento para la evaluación de material escrito de autoaprendizaje Para educación a distancia. *Revista Docencia Universitaria*, 6(1), 55-68.
- Rico, A. (2024). El cuento tradicional en las aulas de magisterio para una educación emocional en la educación infantil y en la educación primaria. En S. A. Flores, J. L. Ortega y J. A. Nisa (coord.), *Travesía por los límites de la literatura: entre cultura, crítica y la innovación docente más allá de la inteligencia artificial* (pp. 597-612). Dykinson.
- Rico, L. (2004). La difusión del patrimonio a través de las nuevas tecnologías nuevos entornos para la educación patrimonial histórico-artística. En M. I. Vera-Muñoz, D. Pérez (coord.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*.
- Rivero, P., y Gil, J. (2011). Pensar y expresar el espacio en el aula de infantil. En P. Rivero (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 31-48). Mira editores.
- Rivero, P., & Pelegrín, J. (2019). What history do future teachers of Early Childhood Education think is relevant? *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 96-119. <https://doi.org/10.1590/198053145428>
- Rizkasari, E., Zulela, M. S., & Japar, M. (2018). Development of social science-based learning resources of hero's books in elementary school. *New Trends and Issues*

Proceedings on Humanities and Social Sciences, 5(5), 100-107.
<http://dx.doi.org/10.18844/prosoc.v5i5.3683>

- Robles, A. (2022). Didáctica del paisaje: análisis de obras de arte para sensibilizar al alumnado de Educación Primaria sobre la degradación de los paisajes culturales del sureste peninsular. En M. D. Álvarez, O. Fontal, J. Mañero y R. Marfil-Carmona (coords.), *Investigación y experiencias en educación artística, creatividad y patrimonio cultural* (pp. 227-244). Dykinson.
- Rodrigues, M. C., & Tavares, A. L. (2009). Desenvolvimento sociocognitivo e histórias infantis: subsídios para a prática docente. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 19(44), 323-331. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2009000300006>
- Rodrigues, M. C.; Henriques, M. W., & Patrício, M. (2009). Leitura de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 37-44. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100005>
- Rodríguez, A. M. (2012). Érase una vez muchas cenicientas: cómo leer el modelo femenino del siglo XX desde las películas norteamericanas de la Cenicienta. *Memoria y Sociedad*, 16(33), 84-98.
- Rodríguez, A. M. (2015). De bestias, monstruos y príncipes encantados: Una mirada cultural a la adaptación cinematográfica del cuento de la Bella y la Bestia. *Anagramas -Rumbos y sentidos de la comunicación*, 14(27), 49-66.
- Rodríguez, J., Gómez, C. J., López, R., y Miralles, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 211-242. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE.
- Rodríguez, L., y Huerta, V. (2021). El cómic en el aula. Una propuesta didáctica para trabajar la igualdad de género y la xenofobia. *E-SEDLL*, 4, 92-110.
- Rodríguez, N., Lozano, A., y Chao, M. (2013). Construcción de género en la infancia desde la literatura. *Gender construction in childhood from a literary perspective*, 29(3), 182-190.
- Rodríguez, R., Fonseca, F., y Rodríguez, E. O. (2020). La educación ambiental en estudiantes de la educación primaria: preámbulo para la protección del planeta. *RILCO DS: Revista de Desarrollo sustentable, Negocios, Emprendimiento y*

Educación, 2(9), <http://hdl.handle.net/20.500.11763/rilcoDS09educacion-ambiental>

- Rodríguez-García, A. M., Hinojo-Lucena, F. J., y Ágreda-Montoro, M. (2019). Diseño e implementación de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil a través de Realidad Aumentada y códigos QR. *Interculturalidad y cultura de la diversidad en la educación del siglo XXI*, 55(1), 59-77. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.966>
- Rodríguez-Miranda, R., Palomo-Cordero, L., Padilla-Mora, M., Corrales-Vargas, A., y Wendel, B. (2022). Aprendizaje a través de estrategias lúdicas: una herramienta para la Educación Ambiental. *Revista de Ciencias Ambientales*, 56(1), 209-228. DOI: 10.15359/rca.56-1.10.
- Rojano, S., y Jiménez, M. A. (2017). Propuesta didáctica de espacios ambientales en las aulas de Educación Infantil. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 3(1), 66-74. DOI: 10.24310/innoeduca.2017.v3i1.2039.
- Rojo, F., García, M. J., y Guerrero, C. (2024). Capítulo 3. Nuestro relieve y paisaje con Google Maps. El proyecto Pedaleando por España. En J. Monteagudo, M. C. Sánchez, A. López-García (coords.), *Tecnologías emergentes y alfabetización digital para enseñar historia* (pp. 37-59). Octaedro.
- Roldán, A. (2018). El espacio y el tiempo en Educación Infantil. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 135-146). Pirámide.
- Román, A. (2022). Educación primaria y geografía: una experiencia chilena en pandemia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 106, 17-24. ISSN: 1133-9810.
- Romero, A., y Fuentes, M.R. (2006). Proyecto de investigación para Educación Infantil: La Prehistoria. *Revista digital: Investigación y Educación*, 3(26), 1-5.
- Romero-Ariza, M. (2017). El aprendizaje por indagación: ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias?. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(2), 286-299. DOI: 10498/19218.

- Romeu, V. L. (2019). El problema de la cultura en las ciencias sociales. *Culturales*, 7(1), 1-33. <https://doi.org/10.22234/recu.20190701.e352>
- Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 22, 329-350. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4514882>
- Roser, N. L., & Keehn, S. (2002). Fostering thought, talk, and inquiry: Linking literature exchange and social studies. *Reading Teacher*, 55(5), 416-426.
- Rosseel, Y. (2012). “Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling.” *Journal of Statistical Software* 48(2), 1-36. <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>
- Rubio, I. I. (2023). Una experiencia educativa de ciencias de la tierra en la Educación Primaria: excursión geológica al parque ecológico la Huasteca, Nuevo León, México. *Enseñanza y Comunicación de las Geociencias*, 2(2), 1-4. DOI: 10.22201/cgeo.29928087e.2023.2.2.1
- Rubio, F. J., y Bajo, M. J. (2019). Creando historietas para aprender Historia: el uso didáctico del cómic para el aprendizaje del pasado. En M. J. Hortas, A. Dias y N. de-Alba-Fernández (coords.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.954-961). AUPDCS.
- Rubio-Navarro, A., García-Ceballos, S., y González, J. M. (2022). “Arqueología para descubrir la Hélade”. Una actividad gamificada para el trabajo con fuentes en Educación Secundaria. *Clio: History and History Teaching*, 48, 50-69. DOI: 10.26754/ojs_clio/clio.2022487193.
- Ruge, W. L., Bernal, Y., León, J. R., Meza, M. V., Rangel, J. F., y Sierra, A. T. (2024). Inclusión educativa en Colombia. El impacto del periódico escolar en una escuela primaria a través de la Investigación – Acción. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(52), 78-103. DOI: 10.21703/rexe.v23i52.2324.
- Ruiz, J. V. (2011). *El cuento motor en la Educación Infantil en la Educación Física Escolar*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Ruiz, L., y Molina, S. (2018). Álbumes ilustrados y desarrollo de ciudadanía democrática. Una propuesta para educación primaria a partir de un caso paradigmático: Eric,

de Shaun Tan. *Contextos Educativos*, 22, 63-78.
<https://doi.org/10.18172/con.3084>

- Ruiz, L., y Ruiz, I. M. (2015). Tratamiento de la diversidad en Educación Infantil a partir del álbum ilustrado. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.), *Propuesta de innovación en Educación Infantil* (pp. 215-226). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Ruiz-Morales, J. (2018). Aprendiendo en base a problemas y trabajo por proyectos de investigación en Ciencias Sociales. *Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado*, 1, 1460-1477. DOI: 10.12795/jdu.2018.i01.82.
- Ruiz-Morales, J., y Pliego, M. (2016). Mi pueblo, Marchena: una experiencia de trabajo por proyectos en educación infantil. *RIDHyC*, 3, 77-100. ISSN: 2386-7795.
- Russell, W. B., & Waters, S. (2017). *Cinematic Social Studies: A Resource for Teaching and Learning Social Studies With Film*. Information Age Publishing.
- Ryan, A. W., & Aasetre, J. (2020). Digital storytelling, student engagement and deep learning in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1833319>
- Rymes, B. (2010). Why and why not? Narrative approaches in the social sciences. *Narrative Inquiry*, 20(2), 371-374. <https://doi.org/10.1075/ni.20.2.07rym>
- Sabido-Codina, J., Bellatti, I., y Callarisa, J. (2023). Didáctica del tiempo en educación infantil. El tiempo percibido de los infantes 3-6 años a partir del dibujo libre. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado: REIFOP*, 26(1), 141-156. DOI: 10.6018/reifop.532171.
- Sáez, L., Sierra, S., y Egea, A. (2014). El itinerario como estrategia didáctica en el aprendizaje del inglés, el espacio y el tiempo en educación primaria: propuestas para Cartagena y Murcia. En J. J. Maquilón y A. Escarbajal y R. Nortes (coords.), *Vivencias innovadoras en las aulas de Primaria* (pp. 71-84). EDITUM.
- Saitua, I. (2018). La enseñanza de la historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Revista de Didácticas Específicas*, 18, 65-87.
- Sáiz, J. (2023). Formación del futuro profesorado de educación secundaria en pensamiento histórico: análisis de niveles y discursos. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua*

Revista de Escuelas Normales, 37(98), 243-260. DOI: 10.47553/rifop.v98i37.3.96970.

Salmerón, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/696>

Sánchez, I. (2020). Gamificación en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en el aula de educación infantil: una experiencia de formación del profesorado basada en las pinturas de Pieter Brueghel. En C. Sánchez (coord.), *Nuevas dimensiones de la educación: gamificación, TIC y e-learning* (pp. 17-38). GKA Ediciones – Egora. ISBN: 978-84-15665-49-6.

Sánchez, I., Onrubia, V., y Prada, J. (2023). Nuevas metodologías en la enseñanza geográfica a través de la gamificación: estudio de caso aplicado a Educación Primaria. En J. A. García (coord.), *El lugar de la Geografía, la Geografía del Lugar: [actas del II Congreso Internacional de Didáctica de la Geografía y XIV Congreso Nacional de Didáctica: Albacete, 10, 11 y 12 de noviembre de 2023]* (pp. 227-240). Universidad de Castilla-La Mancha.

Sánchez, J. G., & Saenz, R. Y. (2017). Stories, counterstories, and tales of resistance family history projects in world history classrooms. En P. T. Chandler, y T. S. Hawley (Eds.), *Race lessons: using inquiry to teach about race in Social Studies* (pp. 213-230). Information Age Publishing, Inc.

Sánchez, J. I., y Benítez, J. M. (2024). Nociones espacio-temporales y bimodal: análisis de una implementación educativa para alumnado de 3 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 165-178. DOI: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.492.

Sánchez, J. M., y Brito, N. (2015) Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros*, 13(1), 117-141. <https://doi.org/10.15665/re.v13i2.502>

Sánchez, L. D. (mayo, 2020). Elaborar actividades para fortalecer la cultura ambiental y protección del medio ambiente en los escolares de segundo grado de la escuela primaria “Calixto García Íñiguez”. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 12(5). <http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante2005fortalecer-cultura-ambiental>

- Sánchez, M. C. (2017). *Evaluación de los recursos didácticos utilizados en ciencias sociales, geografía e historia en Educación Primaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/54567>
- Sánchez, R. (2014). ¿Se puede motivar a los alumnos de ciencias sociales uniendo enigmas, Astérix y las TIC? En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez & N. Pellín (coords.), *XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria* (pp. 1145-1159). Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/41944>
- Sánchez, R. (2015). Un acercamiento a la historia contemporánea a través de Mortadelo y Filemón. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín (coords.), *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 461-475).
- Sánchez-Barbero, B., Cáceres, M. J., Chamoso, J. M., Rodríguez, M. M., y Rodríguez, D. (2020). Elaborando cómics en tiempo de confinamiento para aprender matemáticas en Educación Infantil y Primaria. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 32(1), 97-101.
- Sánchez-Manzanera, M. C. (2018). La enseñanza de las nociones temporales a través de los cuentos en educación infantil. En A. López-García y P. Miralles (coords.), *Nuevas líneas y tendencias de investigación en educación histórica* (pp. 89-104). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Sancibrián, J., y Sanz, E. (2020). ¿Y si contamos nuestros cuentos en inglés en infantil? Let's create a book! En S. Rodríguez, V. Delgado, C. di Glusto y E. Mercado (Eds.), *Educación siglo XXI: propuestas y experiencias educativas* (pp. 138-145).
- San Martín, I., y Gómez, A. (2016). ¿Qué se transmite a través de las imágenes? Análisis de un material didáctico de educación infantil en el área de arte. En J. Rodríguez (Ed. lit.), *CUICIID 2016: congreso Universitario Internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy. Contenidos, investigación, innovación y docencia* (p. 1249).
- San Martín, J. A. (2021). La enseñanza del tiempo prehistórico a través del cuento como recurso didáctico en Educación Primaria. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (10), 56-73. <https://doi.org/10.30827/unes.i10.16540>

- San Miguel, R. (2014). *La enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Infantil* [Tesis Doctoral, Universidad de La Rioja]. https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000707.pdf
- San Pedro, M. B., & López, I. (2017). The teachers of social sciences in rural contexts of Asturias: conceptions and use of educational resources. *Aula Abierta*, 45(1), 33-40. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.33-40>
- Santaella-Rodríguez, E., y Martínez-Heredia, N. (2020). La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del siglo XXI. *ESE: Estudios sobre educación*, 38, 217-232. DOI: 10.15581/004.38.217-232.
- Santis, I. (2017). Cinco cuentos de Hans Christian Andersen como recurso para la educación emocional de niñas y niños de 3 a 6 años. *Revista Educación de las Américas*, 5, 55-77.
- Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/4666>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santos, S. (2017). *El cómic como herramienta didáctica en Educación Primaria* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22299>
- Sanz, N., y Alonso, A. (2020). La Escape Room educativa como propuesta de gamificación para el aprendizaje de la Historia en Educación Infantil. *Didácticas Específicas*, 22, 7-25. DOI: 10.15366/didacticas2020.22.001.
- Sariego, E. (2022). *Escape room educativo en el aula de 5º de Educación Primaria. Aprendiendo la Edad Media* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/63958>
- Schmidt, M. A. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clio & asociados. La historia enseñada*, (24), 26-37.

- Schweig, G. R. (2020). Fiction narrative and Social Sciences teaching. *Educación em Revista*, 36, e61627. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.61627>
- Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Seixas, P., & Peck C. (2004). Teaching Historical Thinking. En A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Sempere, A., Rovira-Collado, J., y Baile, E. (2018). Cómic en el aula de Educación Primaria: propuesta para aprendizajes multidisciplinares. En R. Roig-Vila (coord.), J. M. A. Martínez, A. Lledó y N. Pellín (Eds.), *Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Volumen 2018* (pp. 609-617). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). <http://hdl.handle.net/10045/86995>
- Seo, H. (2018). Early childhood Teacher's Perception and Current Status on Early Childhood Storytelling Mathematics Education. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 18(20), 773-797. <http://dx.doi.org/10.22251/jlcci.2018.18.20.773>
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual. An Introduction to teaching Multimodal Literacy*. Teachers College Press Columbia University.
- Serrano, F. J. (1999). Análisis de relatos. En J. Sáez, A. Escarbajal, A. García y M. Campillo (Coords.), *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (pp. 33-74). Diego Marín Librero Editor.
- Sevilla, J. (2014). Una propuesta didáctica en el entorno urbano para la formación en valores sociales en Educación Infantil. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 107-118). AUPDCS. ISBN: 978-84-490-4418-2.
- Sevilla, M. (2006). Análisis del potencial pedagógico de un texto como material didáctico en la asignatura de traducción científico-técnica. *Didáctica. Lengua y literatura*, 18, 295-314.

- Shin, W., & Jang, K. (2018). The Effect of a Fairy Tale-based Energy Education Program on Energy Literacy of 6th Grade Elementary School Students. *Journal of Energy and Climate Change Education*, 8(2), 207-218. <https://doi.org/10.22368/ksecce.2018.8.2.207>
- Silva, A. N., Senna, M. A., Teixeira, M. C., Lucietto, D. A., y Andrade, I. (2020). El uso de la metodología activa en el campo de las Ciencias Sociales en Salud: relato de experiencia de producción audiovisual por los estudiantes. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 24, e190231. <https://doi.org/10.1590/Interface.190231>
- da Silva, M. M. (2020). Argumentación y escritura. Secuencia didáctica para un proyecto de periódico escolar. *Revista iberoamericana de argumentación*, 20, 143-168. DOI: 10.15366/ria2020.20.007.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Sage.
- Smyrniou, Z., Georgakopoulou, E., & Sotiriou, S. (2020). Promoting a mixed-design model of scientific creativity through digital storytelling-the CCQ model for creativity. *International Journal of Stem Education*, 7(1), 25. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00223-6>
- Sobejano, M. J. (2002). Los valores en la enseñanza de las ciencias sociales: una aproximación desde la didáctica de las ciencias sociales. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(34), 119-134.
- Sobrinho, D., y García, M. A. (2020). Desarrollo de competencias históricas en 4.º de la ESO: el trabajo con fuentes de archivo. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 100, 53-58.
- Solé, G. (2009). *A história no 1º ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento* [Tesis Doctoral, Universidades do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/10153>
- Solé, M., y Serra, J. A. (2002). Una experiencia de historia en educación infantil: “En tiempos de los castillos”. En L. Berges, R. Fierro, R. Cuesta, J. A. Serra, F. X. Hernández, P. Benejam, ... A. Martínez (Eds.), *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 59-72). Graó.

- Sordini, M. V. (2018). The daily life as a methodological resource in Social Sciences. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, 16, 85-89.
- Soria, M. (2015). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 14, 83-95. DOI: 10.1344/ECCSS2015.14.8.
- Sosa, R. (2014). El cuento infantil y los valores: "Pulgarcita" de C. Andersen. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (45), 155-165.
- Sota, A. (2014). *Aprendizaje del tiempo en Educación Infantil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de La Rioja].
- Soto, M. (2017). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura. *Zona Próxima*, 27, 51-65. <https://doi.org/10.14482/zp.27.10979>
- Souto-Seiji, A., Regueiro, B., y Estévez, I. (2017). Propuesta didáctica de Educación Ambiental en Educación Infantil. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 5, 1-4. DOI: 10.17979/reipe.2017.0.05.2134.
- Steiger, J. H. (1990). Structural Model Evaluation and Modification: An Interval Estimation Approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173–80. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4
- Suárez, P. (2022). La percepción del paisaje en el alumnado de Educación Infantil: una propuesta desde la literacidad visual. En M. Bermúdez y A. Chaves (coords.), *Investigación y transferencia de las ciencias sociales frente a un mundo en crisis* (pp. 1623-1638). Dykinson.
- Suárez, V., y Cobá, L. (2021). Los objetos del pasado y la enseñanza de la historia: la experiencia de “El Museo Móvil”. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, 33, 1-20. DOI: 10.14409/cya.v0i33.10541.
- Suberviola, I. (2023). Lenguaje, roles y estereotipos de género en los cuentos infantiles. En M.A Goicoechea y M.A Valdemoros (coords.), *Convivencia positiva y coeducación: el cuento como recurso inclusivo* (pp. 47-58). ISBN 978-84-09-51432-8.

- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and Reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82–95.
- Thorp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891-901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Tiemann E., & Fallace, T. D. (2009). Using Cultural Universals and Images to Develop Temporal Distinctions in Kindergartenaged students: An Action Research Study. *Social Studies Research and Practice*, 4(1), 95-110.
- Tirado-Olivares, S., del Olmo-Muñoz, J., Bueno-Baquero, A., Cózar-Gutiérrez, R., y González-Calero, J. A. (2022). Regreso al pasado: el entorno virtual Cospaces Edu para la enseñanza de historia. En E. E. Aveleyra y M. Proyetti (coords.), *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos* (pp. 641-650). Octaedro.
- Toledo-Morales, P., & Sánchez-García, J. M. (2018). Use of augmented reality in Social Sciences as educational resource. *Turkish online journal of distance education*, 19(3), 38-52.
- Tonda, E. M. (2001). *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Tonge, N. (1995). Toys: a living history event for key stage one. *Teaching History*, 81, 21-22.
- Tooze, R. (1974). *Literature and Music as Resources for Social*. Greenwood Press.
- Torrecilla-Hernández, J. R., y Sánchez-Ibáñez, R. (2022). Gamificación y competencias de pensamiento histórico. Implementación de una unidad didáctica para enseñar la Guerra Fría en Bachillerato. *Clio: History and History Teaching*, 48, 106-144. DOI: 10.26754/ojs_clio/clio.2022487287.
- Torres, C., y Palomo, E. (2016). De objeto de salvación a heroínas de su propia historia. La evolución de las princesas en la literatura infantil actual. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 285-306. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54082>

- Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas de educación primaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 17, 5-12. DOI: 10.1344/ECCSS2018.17.1.
- Tothova, G. (2019). The Importance of Roma fairy tales in Primary School Education. In L. G. Chova, A. L. Martínez y I. C. Torres (Eds.), *13th International Technology, Education and Development Conference (Inted2019)* (pp. 5416-5423). IATED-INT Association of Technology Education & Development.
- Tovar, A., y Polo. M. T. (2020). Análisis de cuentos inclusivos para el alumnado de educación infantil. En J. J. Gázquez, M. M. Molero, A. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. del Pino y B. M. Tortosa (coords.), *Investigación en el ámbito escolar: nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 231-250).
- Tovar, R. M., Ortega, N. P., Camero, Y., Alezones, J., Frantzis, L., y García, Y. (2005). El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. *Educere*, 9(31), 589-598.
- Tovar-Martínez, A., y Polo-Sánchez, M. T. (2021). Estudio de cuentos inclusivos para el alumnado de educación infantil. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 5, (1), 27-42.
- Trepat, C. (2011). El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En M. P. Rivero (Coord.), *Didáctica para las Ciencias Sociales en Educación Infantil* (pp. 49-63). Mira Editores.
- Trepat, C. A., y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Graó.
- Trianes, M. V., Abascal, J., Infante, L., y Sánchez, A. (1999). Una entrevista para evaluar el clima de la clase en Educación Primaria: análisis del instrumento. En A. Dosil (dir. congr.), *Orientación e intervención psicopedagógica: libro de actas* (p. 75).
- Trigueros, I. M. (2019). Methodologies Gamified as Didactic Resources for Social Sciences. *International journal of emerging technologies in learning*, 14(23), 193-207. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i23.10794>

- Tristán, M. (2016). Proyecto La Prehistoria para 4º de Primaria. *Educación 3.0. La revista para el aula del Siglo XXI*.
- Udo, M., Hayashi, N., & Takano, M. (2019). Storytelling activity designed for inclusive foreign language education. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(7), 775-776.
- Ube-Ronquillo, C. L. (2024). Trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje en las ciencias sociales. Episteme Koinonía, *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(13), 366-384. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3241>
- Valdés, X. (2015). Pensar la sociedad: temas, problemas, retos para las ciencias sociales. *Polis*, 14(41), 223-236. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000200016>
- Valls, R. (2019). Enseñanza escolar de la historia y uso de los manuales en las aulas. En D. Parra y C. Fuertes (coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 125-148). Tirant lo Blanch.
- Varela, B., y Ferro, L. (2000). *Las Ciencias Sociales en el nivel inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*. Ediciones Colihue SRL.
- Vargas-D'uniam, J., Chiroque, E., y Vega, M. V. (2016). Innovación en la docencia universitaria: una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. *Educación*, 25(48), 67-84. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201601.004>
- Vázquez, C. (2016). Los cuentos motores como herramienta metodológica en las clases de Educación Física Cynthia Vázquez Carrasco. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 6, 49-78.
- Vicent, N., y Platas, M. (2018). ¡Juguemos en el Antiguo Egipto! Flipped classroom a través del videojuego Assassin's Creed: 41 Origins. *Clío: History and History Teaching*, 44, 41-53.
- Vicente, G., González, E. M., y López, A. M. (2022). Un estudio comparado de los objetivos de Educación Primaria: del ámbito nacional al autonómico. *Revista española de educación comparada*, 41, 157-173. DOI: 10.5944/reec.41.2022.29858.

- de Vicente. M. I., y García, M. (2018). Análisis de las adaptaciones literarias de Hamlet para su uso didáctico en el aula. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 17(2), 20-32.
- de Vicente-Yagüe, M. I. (2018). Selección de cuentos según niveles educativos dirigidos a la comprensión del concepto de muerte. En E. García (coord.), *CUICIID 2018: congreso Universitario Internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy. Contenidos, investigación, innovación y docencia* (p. 1088). Historia de los Sistemas Informativos (HISIN).
- Vidal, I., y Villamor, M. (2022). Aprendiendo a enseñar ciencias sociales en Educación Infantil en tiempos de pandemia. En J. C. Bel, J. C. Colomer y N. de Alba (coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 87-94). Tirant. ISBN 978-84-19071-11-8.
- Viladevall, Q., Ferrer, J. C., y Alsina, A. (2023). El cuento infantil como herramienta para introducir los conjuntos borrosos en las primeras edades. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 9(1), 53-68.
<https://doi.org/10.22370/ieya.2023.9.1.3178>
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, pp. 13-25.
- Villahermosa, A., Muñoz, E. M., y Jerez, O. (2021). El diseño de un itinerario didáctico para la educación primaria por una reserva natural de Castilla-la Mancha: Las Navas de Malagón. En J. Granados y R. M. Medir (coords.), *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible* (pp. 347-361). Octaedro.
- Villena, R., Cózar, R., y González-Calero, J. A. (2018). Gamificación en grupos interactivos para enseñar y aprender historia: una experiencia en educación primaria. En J. Monteagudo, A. Escribano-Miralles y C. J. Gómez (coords.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (pp. 257-286). EDITUM.
- Viñas, I. (2013). *El sexismo en los cuentos infantiles* [Trabajo Fin de Grado, Universidade Da Coruña].
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11885/ViñasCores_Iria_TFG_2013.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Vital-Rumebe, G., Ontiveros-Moreno, I. L., Guerra-Rojas, C. G., y Gutiérrez-Rocha, A. (2021). Video learning: aprendizaje y educación a través de medios audiovisuales, desde una perspectiva histórica y contemporánea. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 32, 216-227. DOI: <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2272>
- Vivar, C. G., McQueen, A., Whyte, D. A., y Canga, N. (2013). Primeros pasos en la investigación cualitativa: desarrollo de una propuesta de investigación. *Index de Enfermería*, 22(4), 222-227. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000300007>
- Vivas, V. (2018). Propuesta para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el aula de Educación Infantil. En C. de Pro, B. Galián, y A. López-García (Eds.), *Las otras dos i de la educación infantil: investigación e innovación* (pp. 147-162). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. ISBN: 9788409013937.
- Vivas, V. (2020a). Cuentos interactivos como medio para la enseñanza de las culturas y su historia en la Educación Infantil y Primaria. En REDINE (Ed.), *Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 1246-1247). AdayaPress.
- Vivas, V. (2020b). Diseño y aplicación de actividades para trabajar culturas en Educación Infantil. En A. Bueno, D. T. Estacheski, y C. Satler (coords.), *Ensino de História e Etnicidades* (pp. 414-421). Sobre Ontens/UFMS. ISBN: 978-65-00-02131-8.
- Vivas V. (2020c). La globalización en Educación Infantil: el uso de cuentos infantiles. En REDINE (Ed.), *Conference proceedings CIVINEDU 2020: 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (pp. 400-401). Adaya Press. ISBN 978-84-09-22966-6.
- Vivas, V. (2020d). Van Gogh en Educación Infantil y Primaria: un proyecto de innovación. En MusicoGuia (Eds.), *Conference Proceedings CIVAE 2020* (pp. 64-68). MusicoGuia. ISBN 978-84-09-22970-3.
- Vivas, V. (2021). ¿Qué cuento estoy contando a mis alumnos? El sexismo en siete cuentos clásicos. En G. Gómez, M. Ramos, C. Rodríguez y J. C. de la Cruz (coords.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 1057-1070). Dykinson.

- Vivas, V. (2022a). Ciudadanía y valores en Educación Infantil y Primaria. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 8(1), 67-74. DOI: <https://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/V08101/67-74>
- Vivas, V. (2022b). Igualdad de género en Educación Primaria: actividades con cuentos. En A. Escribano, A. López y M. V. Zaragoza-Vidal (Eds.), *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 99-112). Editum.
- Vivas, V. (2022c). La enseñanza de la ciudadanía en Educación Infantil: organización de valores. En J. C. Bel, J. C. Colomer y N. de Alba (coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 95-102). Tirant. ISBN 978-84-19071-11-8.
- Vivas, V., Miralles, P., y Gómez, C. J. (2022). Diseño y evaluación de un programa de intervención para trabajar conceptos temporales en Educación Infantil. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 42, 35-50. DOI: 10.7203/DCES.42.21310.
- Von Heyking, A. (2012). *El pensamiento histórico en la escuela primaria: Una revisión de las investigaciones actuales*. Universidad de Alberta. <http://docplayer.es/14374485-El-pensamiento-historico-en-la-escuela-primaria-una-revision-de-las-investigaciones-actuales-amy-von-heyking-universidad-de-alberta.html>
- Vojtekova, J., Vojtek, M., & Zoncova, M. (2019). Geography teaching in Pre-Primary Education. In Chova, L. G., Martínez, A. L., y Torres, I. C. (Eds.), *12th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2019)* (pp. 3649-3656).
- Vucknovic, D. (2018). A Fairy tale (r)evolution: the value and the critical reading of fairy tales in the contemporary educational context. *History of Education & Childrens Literature*, 13(2), 309-336.
- Walker, C. M., Gopnik, A., & Ganea, P. A. (2015). Learning to learn from stories: children's developing sensitivity to the causal structure of fictional worlds. *Child Development*, 86(1), 310-318. DOI: 10.1111/cdev.12287.

- Wang, X. (2015). ¿De qué hablan los cuentos infantiles chinos? Un análisis sobre las fiestas tradicionales. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 55, 120-130.
- Watanabe, T. (2016). "Story presenting method" as dialogical research tool for understanding culture. *International Journal of Psychology*, 51(1), 311.
- Wee, S. J., Kim, K. J., & Lee, Y. (2017). 'Cinderella did not speak up': critical literacy approach using folk/fairy tales and their parodies in an early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1874–1888. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417856>
- Westerveld, R., y Villaescusa, V. (2013). Los contenidos geográficos y sociales en el aula de infantil como respuesta a la interculturalidad. En J. Pagès, y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 175-184). AUPDCS.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. The University Of Chicago Press.
- Wineburg, S., Smith, M., & Breakstone, J. (2012). New directions in assessment using library congress sources to assess historical understanding. *Social Education*, 76 (6), 288-291.
- Won, L. K. (2015). Practical Knowledge of Special Education Teachers: Focusing on Math Classes utilizing Fairy tales. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17(1), 269-293.
- Woo, D., & Il, K. J. (2019). Study on Education of Korean Culture by Using of Oral Stories: Focus on Marriage Migrant Women. *The Journal of East-West Comparative Literature*, 47, 161-185.
- Woo, M. J., & So, K. H. (2020). The Effects of Environmental Education Program Using Environmental Fairy Tales on Environmental Conservation Knowledge and Environmental Susceptibility of Elementary Lower Grade Students. *Biology Education*, 48(1), 99-109.
- Wood, L., & Holden, C. (2007). *Ensenyar Història als mes petits*. Zenobita.
- Xiaoyi, L. (2018). How Fairy Tales Educate and Civilize Us: Ethical Literary Criticism on Fairy Tales. *Interlitteraria*, 22(2), 273-281. DOI: 10.12697/IL.2017.22.2.6.

- Yang, Y. (2013). Children's English Education Through Storytelling. *The Mirae Journal of English Language and Literature*, 18(2), 203-224.
- Yearta, L. (2019). Integrating Social Studies and English Language Arts: Digital Stories and the Revolutionary War. *The Reading Teacher*, 73(2), 215–218. <https://doi.org/10.1002/trtr.1806>
- Yildirim, M. (2022). *Un análisis de cuentos dramáticos y cuentos trágicos de Emilia Pardo Bazán* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/6c8a043c-e5f5-4985-97eb-bc3b1c46efac>
- Yilmaz, M. M., & Sigirtmac, A. (2020). A material for education process and the Teacher: the use of digital storytelling in preschool science education. *Research In Science & Technological Education*. <https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1841148>
- Yuniar, G., & Kurniati, E. (2017). Story-Reading as a Teaching Method for Young Children: Teacher's Challenges. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 58, 179-186. DOI: 10.2991/icece-16.2017.31.
- Zaccaria, M., (1978). *The development of historical thinking: Implications for the teaching of history*. The Histor.
- Zamboni, E., y Guimarães, S. (septiembre-diciembre, 2010). Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. *Cuadernos Cedes*, 30(82), 339-353.
- Zambrano-Zambrano, Y. A., y García-Vera, C. E. (2020). Plan de entornos virtuales de aprendizaje y su aplicación en la asignatura de ciencias sociales en tiempo de pandemia COVID-19 para Estudiantes de bachillerato en Portoviejo, Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 232-245.
- Zarzuelo, D., y Suárez, S. (2024). Una Educación en Valores igualitaria e inclusiva basada en los ODS de la Agenda 2030 en la Educación Primaria. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 42, 1-8. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/429718>
- Zipes, J. (2006). *Relentless Progress: The Reconfiguration of Children's Literature, Fairy Tales, and Storytelling*. Routledge.

- Zorrilla, J. L., Razquin, A., y García, C. R. (2023). Memoria Democrática en tiempos de populismo: Pensamiento histórico y emociones en profesorado en formación. *Acta Scientiarum. Education*, 46(1), 1-13. Doi: 10.4025/actascieduc.v46i1.68059.
- Zoufala, M. (2013). Croatian Fairy Tales By Ivana Brlic-Mazuranic and their moral values in the education of children. In L. G. Chova, A. L. Martínez, I. C. Torres (Eds.), *7th International Technology, Education and Development Conference (Inted2013)* (pp. 3281-3284). IATED-INT Assoc Technology Education A& Development.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 106, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 4, de 4 de enero de 2007.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 52, de 1 de marzo de 2014.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 28, de 2 de febrero de 2022.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 52, de 2 de marzo de 2022.

Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia)*, 182, de 6 de agosto de 2008.

Decreto número 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia)*, 206, de 6 de septiembre de 2014.

Decreto número 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia)*, 255, de 4 de noviembre de 2022.

Decreto número 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia)*, 267, de 18 de noviembre de 2022.

Orden de 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil. *BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia)*, 238, de 11 de octubre de 2008.

ANEXOS

Anexo I - Lista de cotejo LACOSLI

LISTA DE COTEJO PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDOS SOCIALES EN LITERATURA INFANTIL EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (LACOSLI)

Instrucciones

Los siguientes ítems aparecen agrupados en cinco bloques. Los primeros cuatro se corresponden con disciplinas que abarcan las Ciencias Sociales: historia, geografía, sociología y economía. El último se centra en los aspectos vinculados con la ciudadanía y la convivencia.

Tras leer un cuento y, a ser posible, con este al lado (para poder realizar cualquier consulta que se considere pertinente) el procedimiento consistirá en ir respondiendo a las diferentes preguntas de la lista de cotejo marcando “Sí”, “No” o “Levemente”. La primera opción se refiere a cuando el contenido se menciona, explica y/o trabaja en el cuento. La segunda opción se refiere a cuando el contenido no se menciona ni trabaja en el cuento. La tercera y última opción se refiere a cuando un contenido se menciona en el cuento, pero no se explica o trabaja, de forma que es posible abordarlo en el aula siempre y cuando se estructure su enseñanza adecuadamente.

Nombre del cuento: _____

Aparece/n en el cuento...

Dimensión 1. Historia		Sí	Lev.	No
1.1	¿... diferentes hábitos y/o costumbres que cambian al pasar el tiempo?			
1.2	¿... modos de vida que difieren en función del tiempo?			
1.3	¿... historias y/o menciones sobre el modo de vida en una época diferente?			
1.4	¿... referencias a hechos pasados (batallas, reyes, descubrimientos, etc.) característicos de España?			
1.5	¿... relatos (reales o no) sobre historias conocidas vinculadas al pasado de España?			
1.6	¿... menciones sobre monumentos, edificios, iglesias, castillos, obras de arte o cualquier tipo de bien patrimonial antiguo propio de España?			
1.7	¿... referencias a hechos pasados (batallas, reyes, descubrimientos, etc.) característicos de la Región de Murcia?			

1.8	¿... relatos (reales o no) sobre historias conocidas vinculadas al pasado de la Región de Murcia?			
1.9	¿... menciones sobre monumentos, edificios, iglesias, castillos, obras de arte o cualquier tipo de bien patrimonial antiguo propio de la Región de Murcia?			
1.10	¿... animales, plantas, tiempo atmosférico y/o paisajes propios del país o ciudad de referencia?			
1.11	¿... relaciones entre objetos y/o acontecimientos y el país o ciudad de referencia?			
1.12	¿... relatos y/o menciones a la historia de alguna manifestación cultural (lenguajes, bailes, canciones, poemas, vestimentas, etc.)?			
1.13	¿... explicaciones sobre la evolución de alguna manifestación cultural?			
1.14	¿... sucesos que pueden ser secuenciados y/u ordenados (primero pasa esto, luego esto, después esto, etc.)?			
1.15	¿... acciones que deban o puedan realizarse en diferentes pasos (primero, segundo, tercero, etc.)?			
1.16	¿... personajes que cambien física y/o psicológicamente con el paso del tiempo?			
1.17	¿... hábitos o acciones que puedan compararse con el momento presente (ahora), pasado (antes) y futuro (después)?			
1.18	¿... sucesos que tienen lugar en diferentes días de la semana?*			
1.19	¿... menciones a hábitos o acciones que varían en función del día de la semana que sea?*			
1.20	¿... eventos y/o acontecimientos en periodos de tiempo lejanos entre sí (para poder categorizarlos en presente, pasado y futuro)?			
1.21	¿... acciones, sucesos y/o acontecimientos que tienen lugar simultáneamente?			
1.22	¿... menciones a sucesos y/o acciones que tienen lugar en el transcurso de días, semanas, meses o años?			
1.23	¿... menciones a los días de la semana, los meses o las estaciones del año?			
1.24	¿... menciones a minutos y/o horas?			
1.25	¿... sucesos y/o acciones que se lleven a cabo en el transcurso de varios minutos/horas?			
1.26	¿... objetos cuyas cualidades permanezcan en el tiempo?			
1.27	¿... objetos o personas que sean transformados?			
* Nos identificaríamos como un personaje en un momento concreto del cuento para relatar los acontecimientos, hábitos o acciones que se realizaron el día anterior (ayer), se realizan el día presente (hoy) y se realizarán el día posterior (mañana).				

Dimensión 2. Geografía		Sí	Lev.	No
2.1	¿... la ubicación en un mapa de la ciudad de Murcia y de otras ciudades cercanas y/o conocidas?			
2.2	¿... viajes o itinerarios que lleven a distintos países, ciudades y/o localidades?			
2.3	¿... menciones a ciudades y/o localidades de Murcia cercanas y/o conocidas o a países?			
2.4	¿... la ubicación en un mapa de ciudades y/o localidades de Murcia cercanas y/o conocidas?			
2.5	¿... la ubicación en un mapa de España y de otros países cercanos y/o conocidos?			
2.6	¿... viajes o itinerarios que lleven a distintos edificios de la ciudad?			
2.7	¿... la ubicación en un mapa de edificios cercanos y/o conocidos?			
2.8	¿... menciones al universo, la Tierra, la Luna y/o los planetas?			
2.9	¿... la Tierra como el planeta en el que vivimos?			
2.10	¿... menciones a que la Tierra es un planeta?			
2.11	¿... menciones a que nosotros (como habitantes de la Tierra) formamos parte del universo?			
2.12	¿... la Luna como satélite del planeta Tierra?			
2.13	¿... menciones y/o explicaciones sobre por qué existe el día y la noche?			
2.14	¿... menciones a los movimientos de la Tierra y sus causas?			
2.15	¿... elementos propios de la noche (estrellas, la Luna, oscuridad, etc.) y/o elementos propios del día (el Sol, las nubes, la ausencia de oscuridad, etc.)?			
2.16	¿... alguna o todas las estaciones de año?			
2.17	¿... alusiones a elementos característicos de una estación del año concreta?			
2.18	¿... relaciones entre objetos y una estación del año concreta ?			
2.19	¿... alusiones a elementos característicos de un tipo de paisaje concreto (humedad, frío, calor, sequía, etc.)?			
2.20	¿... símbolos convencionales de los mapas meteorológicos?			
2.21	¿... personajes que den indicaciones respecto a sí mismos sobre direcciones o sitios concretos?			
2.22	¿... personajes que digan su ubicación respecto a diferentes edificios?			
2.23	¿... situaciones y/u objetos que muestren cercanía o lejanía?			
2.24	¿... personajes y/u objetos que estén ubicados arriba o abajo de otros elementos?			
2.25	¿... personajes y/u objetos que estén ubicados encima o debajo de otros elementos?			
2.26	¿... personajes y/u objetos que estén ubicados dentro o fuera de otros elementos?			
2.27	¿... personajes y/u objetos que estén ubicados delante o detrás de otros elementos?			

2.28	¿... personajes y/u objetos que estén ubicados a un lado o al otro (izquierda/derecha) de otros elementos?			
Dimensión 3. Sociología		Sí	Lev.	No
3.1	¿... personajes que formen parte de una familia nuclear y/o extensa?			
3.2	¿... miembros del colegio y/o instituto (profesores, directores, compañeros de clase, etc.)?			
3.3	¿... amigos/as de algún personaje?			
3.4	¿... vecinos/as de algún personaje?			
3.5	¿... compañeros de clase o de alguna actividad extraescolar (fútbol, baile, guitarra, baloncesto, etc.) de algún personaje?			
3.6	¿... la vivienda de algún personaje?			
3.7	¿... un colegio y/o instituto como lugar de interés de algún personaje ?			
3.8	¿... el barrio o vecindario de algún personaje como lugar de interés del mismo?			
3.9	¿... lugares de ocio como parques, cines y circos?			
3.10	¿... lugares lúdicos como museos, teatros, auditorios y zoos?			
3.11	¿... lugares cercanos y frecuentados por familias como supermercados, farmacias, centros comerciales y ayuntamientos?			
3.12	¿... diferentes tipos de familias (monoparentales, homosexuales, divorciados/separados, etc.)?			
3.13	¿... distintos miembros de una misma familia?			
3.14	¿... diferentes espacios de una casa?			
3.15	¿... elementos propios de un espacio concreto de una casa?			
3.16	¿... menciones a la utilidad de diferentes espacios de una casa?			
3.17	¿... diferentes espacios de un colegio?			
3.18	¿... objetos y elementos propios de un colegio?			
3.19	¿... medios de transporte actuales y/o en desuso?			
3.20	¿... personajes con diferentes profesiones u ocupaciones?			
3.21	¿... elementos o herramientas características de una profesión?			
3.22	¿... lugares de trabajo propios de diferentes profesiones?			
3.23	¿... razones de uso y/o utilidades de diferentes medios tecnológicos y de información y comunicación actuales?			
3.24	¿... razones de uso y/o utilidades de diferentes medios tecnológicos y de información y comunicación en desuso?			
3.25	¿... alguna ventaja y/o desventaja del uso de los medios tecnológicos y de información y comunicación?			
3.26	¿... consecuencias derivadas de la acción humana (incendios, inundaciones, suciedad en los mares, etc.)?			
3.27	¿... menciones al calentamiento global?			

3.28	¿... acciones de reducción, reutilización, reciclaje y/o uso sostenible del agua?			
3.29	¿... menciones a la importancia de cuidar el medio ambiente?			
3.30	¿... festividades y/o celebraciones propias de la Región de Murcia o de la localidad propia?			
3.31	¿... leyendas, cuentos y/o relatos propios de la Región de Murcia o de la localidad propia?			
3.32	¿... juegos, refranes, comidas y/o vestimentas propios de la Región de Murcia o de la localidad propia?			
3.33	¿... menciones a monumentos, pinturas, canciones, películas, libros y/o sus respectivos autores propios de la Región de Murcia o de la localidad propia?			
3.34	¿... festividades y/o celebraciones propias de España?			
3.35	¿... leyendas, cuentos y/o relatos propios de España?			
3.36	¿... juegos, refranes, comidas y/o vestimentas propios de España?			
3.37	¿... menciones a monumentos, pinturas, canciones, películas, libros y/o sus respectivos autores propios de España?			
3.38	¿... festividades y/o celebraciones propias de otras culturas cercanas y/o lejanas?			
3.39	¿... leyendas, cuentos y/o relatos propios de otras culturas cercanas y/o lejanas?			
3.40	¿... juegos, refranes, comidas y/o vestimentas propios de otras culturas cercanas y/o lejanas?			
3.41	¿... menciones a monumentos, pinturas, canciones, películas, libros y/o sus respectivos autores propios de otras culturas cercanas y/o lejanas?			
3.42	¿... actitudes y/o rasgos físicos propios de otras culturas cercanas y/o lejanas?			
Dimensión 4. Economía		Sí	Lev.	No
4.1	¿... menciones a las monedas y/o billetes oficiales en España (euros)?			
4.2	¿... el uso de monedas y/o billetes oficiales en España (euros)?			
4.3	¿... menciones y/o explicaciones de los sectores económicos (alguno o todos)?			
4.4	¿... características de los sectores económicos (alguno o todos)?			
4.5	¿... la vinculación de alguna/s profesión/es con su sector correspondiente?			
4.6	¿... los cambios que sufre una materia prima al transformarse en un producto?			
4.7	¿... menciones a las características de una materia prima antes y después de transformarse en un producto?			

Dimensión 5. Ciudadanía y convivencia		Sí	Lev.	No
5.1	¿... normas y/o hábitos sobre la educación vial (cruzar con el semáforo en verde, caminar por la acera, cruzar por el paso de peatones, usar el cinturón de seguridad y adaptador en el coche, etc.)?			
5.2	¿... alguna señal de tráfico y/o elementos de seguridad vial (semáforo, paso de cebra, badenes, etc.)?			
5.3	¿... alguna consecuencia derivada del incumplimiento de las normas viales?			
5.4	¿... personajes que reflejen pautas de comportamiento socialmente aceptadas?			
5.5	¿... lenguajes y comportamientos adecuados socialmente a la situación y a la persona con la que se mantiene la conversación?			
5.6	¿... actitudes de rechazo a los insultos y a la violencia física y verbal?			
5.7	¿... actitudes de resolución pacífica de conflictos (dialogar, mediar, consensuar, etc.)?			
5.8	¿... personajes que realicen alguna tarea y/o trabajo en equipo?			
5.9	¿... personajes que respeten o no las reglas establecidas en juegos y/o tareas?			
5.10	¿... actitudes de respeto por las personas mayores?			
5.11	¿... actitudes de lealtad, honestidad y/o tolerancia?			
5.12	¿... menciones a los derechos de libertad y justicia?			
5.13	¿... personajes que deban asumir la responsabilidad de sus actos?			
5.14	¿... personajes que muestren resiliencia?			
5.15	¿... la importancia de la confianza en sí mismo?			
5.16	¿... el tema de la autoestima y la valoración de uno mismo?			
5.17	¿... la importancia de la creatividad, la iniciativa y el espíritu emprendedor?			
5.18	¿... actitudes de participación ciudadana tanto para ayudar a los demás como para mejorar la sociedad?			
5.19	¿... actitudes de civismo entre personajes?			
5.20	¿... la participación activa de personajes en la vida democrática?			
5.21	¿... actitudes de superioridad del hombre sobre la mujer?			
5.22	¿... el uso de un lenguaje inclusivo?			
5.23	¿... actitudes de odio y/o rechazo hacia personas extranjeras?			
5.24	¿... actitudes positivas y de aceptación hacia personas extranjeras?			
5.25	¿... actitudes de mofa, odio y/o rechazo hacia personas por su identidad de género y/o su orientación sexual?			
5.26	¿... actitudes positivas y de aceptación hacia personas por su identidad de género y/o su orientación sexual?			

5.27	¿... actitudes de mofa, odio y/o rechazo hacia personas con algún tipo de disfuncionalidad física, psíquica o sensorial?			
5.28	¿... actitudes positivas y de aceptación hacia personas con algún tipo de disfuncionalidad física, psíquica o sensorial?			
5.29	¿... actitudes de mofa, odio y/o rechazo hacia personajes por su aspecto físico y/o su forma de vestir?			
5.30	¿... actitudes positivas y de aceptación hacia personajes por su aspecto físico y/o su forma de vestir?			
5.31	¿... estereotipos sobre los hombres y/o las mujeres y se habla sobre ello?			
5.32	¿... personajes masculinos que destacan por encima de los femeninos? ¿o al revés?			
5.33	¿... algún tipo de desigualdad entre hombres y mujeres (laboral, económica, derechos, etc.)?			
5.34	¿... un número similar de personajes masculinos y femeninos?			
Observaciones				

Leyenda: lev. = levemente

Contenidos	
<i>Dimensión 1. Historia</i>	
• Identificación de cambios en el modo de vida y costumbres con el paso del tiempo -> 1.1, 1.2, 1.3 • Historia de España -> 1.4, 1.5, 1.6 • Historia de la Región de Murcia -> 1.7, 1.8, 1.9 • Elementos característicos del país y/o ciudad de pertenencia -> 1.10, 1.11 • Aparición y evolución de las manifestaciones culturales -> 1.12, 1.13 • Secuencias y nociones temporales básicas de duración y simultaneidad: → Primero, segundo, tercero, etc. -> 1.14, 1.15 → Antes, ahora, después -> 1.16, 1.17, 1.20 → Ayer, hoy, mañana -> 1.18, 1.19 → Pasado, presente, futuro -> 1.16, 1.17, 1.20 → Simultaneidad -> 1.21 → Día, semana, mes, año -> 1.18, 1.19, 1.22, 1.23 → Estaciones del año -> 1.23 → Minuto, hora -> 1.24, 1.25 • Cambio/transformación, permanencia -> 1.16, 1.26, 1.27	

Dimensión 2. Geografía

- Ubicación de Murcia y otras ciudades cercanas y/o conocidas -> 2.1, 2.2
- Ubicación y conocimiento de pueblos y ciudades cercanas y/o conocidas dentro de Murcia -> 2.2, 2.3, 2.4
- Ubicación de España y otros países cercanos y/o conocidos -> 2.2, 2.5
- Ubicación y localización de sitios conocidos y/o cercanos en un mapa o mediante indicaciones -> 2.6, 2.7
- Existencia y pertenencia al universo, la Tierra y los planetas. Existencia y relación con la Luna -> 2.8, 2.9, 2.10, 2.11, 2.12
- El día y la noche como consecuencia de los movimientos de la Tierra. Elementos nocturnos y diurnos -> 2.13, 2.14, 2.15
- Las estaciones y sus elementos vinculados (playa con verano, nieve con invierno, etc.) -> 2.16, 2.17, 2.18
- Los elementos característicos de un paisaje concreto (arena en el desierto, árboles en el bosque, etc.) -> 2.17, 2.19
- Identificación de símbolos convencionales de mapas meteorológicos -> 2.20
- Orientación de sí mismo en el espacio -> 2.21, 2.22
- Nociones espaciales básicas:
 - Cerca, lejos -> 2.21, 2.22, 2.23
 - Arriba, abajo -> 2.21, 2.24
 - Encima, debajo -> 2.22, 2.25
 - Dentro, fuera -> 2.22, 2.26
 - Delante, detrás, a un lado, a otro, (izquierda, derecha) -> 2.21, 2.22, 2.27, 2.28

Dimensión 3. Sociología

- Grupos sociales cercanos a los alumnos -> 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5
- Lugares de interés -> 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11
- Distintos tipos de familia, miembros y relaciones de parentesco -> 3.1, 3.12, 3.13
- Partes de la casa y sus utilidades -> 3.6, 3.14, 3.15, 3.16
- La escuela y sus espacios y materiales -> 3.2, 3.7, 3.17, 3.18
- Los medios de transporte -> 3.19
- Profesiones, sus herramientas y lugares de trabajo -> 3.20, 3.21, 3.22
- Tecnologías de la información y la comunicación -> 3.23, 3.24, 3.25
- Influencia humana en el medio y sus consecuencias -> 3.26, 3.27
- Importancia de cuidar el medio ambiente -> 3.28, 3.29
- Manifestaciones culturales, monumentos y arte propios de la Región de Murcia y, en su caso, del pueblo o localidad propia -> 1.9, 3.30, 3.31, 3.32, 3.33
- Manifestaciones culturales, monumentos y arte propios de España -> 1.6, 3.34, 3.35, 3.36, 3.37
- Manifestaciones culturales de otras culturas -> 3.38, 3.39, 3.40, 3.41, 3.42

Dimensión 4. Economía

- Reconocimiento de monedas y billetes presentes en su entorno -> 4.1, 4.2
- Sectores económicos y vinculación de profesiones con su sector -> 4.3, 4.4, 4.5
- Materias primas y los productos que se elaboran con ellos -> 4.6, 4.7

Dimensión 5. Ciudadanía y convivencia

- Educación vial y consecuencias derivadas del incumplimiento de las normas viales -> 5.1, 5.2, 5.3
- Normas sociales y valores para una buena convivencia -> 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9, 5.10
- Valores interpersonales -> 5.11, 5.12, 5.13, 5.14, 5.15, 5.16, 5.17
- Ciudadanía, civismo y participación activa -> 5.18, 5.19, 5.20
- Actitudes discriminatorias:
 - Machismo -> 5.21, 5.22
 - Racismo y xenofobia -> 5.23, 5.24
 - LGTBIfobia -> 5.25, 5.26
 - Discafobia -> 5.27, 5.28
 - Aspectismo -> 5.29, 5.30
- Igualdad de género -> 5.22, 5.31, 5.32, 5.33, 5.34

Cada contenido se vincula con dos o más preguntas, con el objetivo de hacer la lista de cotejo lo más objetiva posible.

Al pasar la lista de cotejo, se deberá mirar la tabla de contenidos, que indica qué contenidos se vinculan con qué preguntas y, de esas preguntas vinculadas a un contenido concreto, se deberá mirar si hay mayoría de “Sí”, “No” o “Levemente”, lo cual indicará si ese contenido concreto se puede trabajar o no. Los posibles resultados son:

- Mayoría de “Sí”: se puede trabajar el contenido concreto mediante el cuento.
- Mayoría de “No”: no se puede trabajar el contenido concreto mediante el cuento.
- Mayoría de “Levemente”: se puede trabajar el contenido concreto mediante el cuento, siempre y cuando se estructure su trabajo, significatividad e incorporación al aula adecuadamente.

Anexo II - Cuestionario Inicial sobre Conceptos Temporales (CICT)

Cuestionario Inicial sobre Conceptos Temporales (CICT)

Con motivo de mi Tesis Doctoral, voy a realizar una investigación sobre la enseñanza de conceptos temporales en Educación Infantil y Primaria.

Mi trabajo tiene como objetivo desarrollar una propuesta didáctica orientada al aprendizaje de conceptos temporales para alumnos del 3.º curso del segundo ciclo de Educación Infantil y el 2.º curso de Educación Primaria, partiendo de las necesidades del contexto. Para ello, nos interesa conocer el papel que usted otorga como maestra-tutora al aprendizaje de las Ciencias Sociales y de los conceptos temporales.

Le pedimos que responda a las preguntas planteadas desde su experiencia personal y su formación docente. Su participación es fundamental para alcanzar unos resultados válidos y, por ello, le rogamos la máxima sinceridad. El anonimato y la confidencialidad quedan garantizados. Muchas gracias por su participación.

Verónica Vivas Moreno

Datos personales y profesionales

Sexo:..... **Edad:**.....

Estudios:..... **Especialidad:**.....

Años de docencia activa:.....

La entrevista trata sobre los siguientes bloques de contenido:

Bloque 1: El papel de las Ciencias Sociales en Educación Primaria.

Bloque 2: La enseñanza de los conceptos temporales.

Bloque 3: Actividades y recursos materiales para la enseñanza de conceptos temporales.

Bloque 4: Enseñanza de conceptos temporales a través de cuentos.

Bloque 1: El papel de las Ciencias Sociales en Educación Primaria.

1. ¿Cree que el alumnado de 2.º curso de Educación Primaria es capaz de aprender contenidos propios de Ciencias Sociales?

2. ¿Cree que la enseñanza de contenidos propios de las Ciencias Sociales es adecuada para el 2.º curso de Educación Primaria?

3. ¿Qué tipo de contenidos de Ciencias Sociales cree que pueden aprender los alumnos del 2.º curso de Educación Primaria: etapas históricas, cronologías, elementos de cambio o permanencia, conceptos temporales (antes/después, presente/pasado/futuro, cambio/transformación, simultaneidad), expresiones temporales, instrumentos de medida del tiempo, etc.

4. ¿Qué contenidos de entre los anteriores cree que son adecuados para trabajar en el 2.º curso de Educación Primaria?

Bloque 2: La enseñanza de los conceptos temporales.

5. Puntúe del 1 al 10 la importancia que da a la enseñanza de conceptos temporales en el 2.º curso de Educación Primaria, siendo 1 = lo menos importante y 10 = lo más importante.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. ¿Trabaja conceptos temporales en el aula? En caso negativo, responda las siguientes cuestiones imaginándose que sí y planteándose cómo lo haría.

7. ¿Qué método o métodos didácticos utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos temporales en el aula?

8. ¿Qué tipo de estrategias (expositivas, de indagación, de repetición, simbólica o de juegos) utiliza para trabajar los conceptos temporales? ¿Por qué?

Bloque 3: Actividades y recursos materiales para la enseñanza de conceptos temporales.

9. ¿Qué tipo de agrupamientos realiza? ¿Por qué?

10. ¿Cómo organiza los espacios? ¿Por qué?

11. ¿Qué tipo de actividades plantea? ¿Por qué?

12. ¿Cuánto tiempo duran esas actividades? ¿Por qué?

13. ¿En qué horario se plantea su realización (1ª hora, 2ª hora, etc.)? ¿Por qué?

14. ¿Qué tipo de recursos utiliza? ¿Por qué?

15. ¿Qué aspectos evalúa? ¿Por qué?

16. ¿Cómo los evalúa? ¿Por qué?

Bloque 4: Enseñanza de conceptos temporales a través de cuentos.

17. En los años que lleva de docencia, ¿alguna vez ha trabajado los conceptos temporales a través de cuentos?

18. ¿Cree que sería posible enseñar conceptos temporales a través de cuentos no específicos para trabajar las Ciencias Sociales en el aula de 2.º curso de Educación Primaria?

Observaciones.

Añada cualquier comentario sobre los temas tratados en esta entrevista o cualquier tema que considere relevante.

Muchas gracias por su contribución

APICTI
INSTRUMENTO PARA EVALUAR LAS
ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE
INTERVENCIÓN
“¿CÓMO PASA EL TIEMPO!”

Este instrumento tiene como objetivo evaluar los resultados del alumnado obtenidos en las diferentes actividades del programa de intervención “¿Cómo pasa el tiempo!”. Está compuesto por 23 preguntas agrupadas por bloques que se refieren a las sesiones que componen dicho programa. Las preguntas tienen diferentes opciones de respuesta: cerradas, abiertas, respuestas múltiples y con escala Likert, siendo la mayoría mixtas. Cada respuesta irá referida a los resultados del alumno/a cuyo nombre figure en este documento. Sin embargo, hay algunas preguntas que deben responderse de forma grupal. Ello se especificará en la propia pregunta. En las preguntas en las que se considera pertinente hay un apartado de observaciones para anotar cualquier aspecto relevante.

Nombre y apellidos del alumno/a:

Bloque 1. Indicadores vinculados con la sesión 1

1. ¿Menciona ideas vinculadas con el concepto de ...?

Pasado ☐

Presente ☐

Futuro ☐

Antes ☐

Después ☐

Cambio ☐

Continuidad ☐

¿Qué idea/s menciona?

¿Qué conclusiones se pueden sacar?

Observaciones

Bloque 2. Indicadores vinculados con la sesión 2

2. ¿Realiza hipótesis sobre el cuento?

Sí ☐

No ☐

En caso afirmativo, ¿qué idea/s menciona?

3. ¿Escribe y elabora un dibujo de una escena del cuento?

Sí ☐

No ☐

Bloque 3. Indicadores vinculados con la sesión 3

4. ¿Recuerda los personajes del cuento? Responder en referencia a la totalidad del grupo.

Bruno ☐

Ramona ☐

Madre ☐

Padre ☐

Abuela ☐

Abuelo Ramón ☐

Gata ☐

Peces ☐

Periquitos ☐

Observaciones

5. ¿Ordena correctamente los personajes desde el que nació antes hasta el que nació después?

Todos ☐

Dos ☐

Uno ☐

Ninguno ☐

Bloque 4. Indicadores vinculados con la sesión 4

6. ¿Expresa recuerdos referentes al pasado?

Sí ☐

No ☐

En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia?

7. ¿Identifica transformaciones y cambios en el aspecto físico y/o en la conducta en referencia al pasado?

Sí ☐

No ☐

En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia?

Bloque 5. Indicadores vinculados con la sesión 5

8. ¿Expresa ideas y pensamientos relacionados con el pasado?

Sí ☐

No ☐

En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia?

9. ¿Expresa ideas y pensamientos relacionados con el presente?

Sí ☐

No ☐

En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia?

10. ¿Identifica acciones que continúan en el tiempo?

Sí ☐

No ☐

En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia?

11. ¿Identifica acciones que cambian en el tiempo?

Sí ☐

No ☐

En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia?

Bloque 6. Indicadores vinculados con la sesión 6

12. ¿Realiza el dibujo con referencias claras al futuro?

Sí ☐

No ☐

Observaciones

13. ¿Expresa ideas, pensamientos y expectativas de futuro?

Sí ☐

No ☐

Observaciones

Bloque 7. Indicadores vinculados con la sesión 7

14. ¿Muestra en la careta elementos que hagan referencia al futuro?

Sí ☐

No ☐

Observaciones

15. ¿Expresa ideas, pensamientos y expectativas de futuro?

Sí ☐

No ☐

Observaciones

Bloque 8. Indicadores vinculados con la sesión 8

Indicadores que nos permiten dar respuesta al estándar 1.1. Utiliza nociones básicas temporales (pasado, presente, futuro, antes, después, ahora) para ordenar acontecimientos familiares o locales.

16. ¿Coloca la fotografía del pasado en el apartado correcto?

Sí ☐

No ☐

Observaciones

17. ¿Coloca la fotografía del presente en el apartado correcto?

Sí ☐

No ☐

Observaciones

18. ¿Coloca el dibujo del futuro en el apartado correcto?

Sí ☐

No ☐

Observaciones

19. ¿Identifica hipótesis acertadas? Responder en referencia a la totalidad del grupo.

Sí ☐

No ☐

Observaciones

20. ¿Identifica hipótesis erróneas? Responder en referencia a la totalidad del grupo.

Sí ☐

No ☐

Observaciones

Bloque 9. Indicadores vinculados con todas las sesiones

Indicadores que nos permiten dar respuesta al estándar 2.2. Participa en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable.

21. ¿Respetas el turno de palabra de los compañeros/as y el maestro/a?

Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ A veces ☐ Normalmente ☐ Siempre ☐

22. ¿Guardas silencio y escuchas atentamente a tus compañeros/as?

Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ A veces ☐ Normalmente ☐ Siempre ☐

23. ¿Respetas las ideas de los demás y no muestras intolerancia hacia ellas?

Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ A veces ☐ Normalmente ☐ Siempre ☐

Bloque 10. Resultados finales del alumno/a

24. ¿Qué sabe el alumno/a?, ¿qué conocimientos previos tenía? ¿qué contenidos ha aprendido y/o reforzado?

Anexo IV - Cuestionario de Autoevaluación Final del Programa (CAFP)

CAFP	
Cuestionario de Autoevaluación Final del Programa	
Nombre del programa de intervención	Asignatura y bloque de contenidos trabajados
Fecha	Duración
¿Con la propuesta se trabajan objetivos y contenidos recogidos en el currículo vigente?	
¿Crees que los objetivos y contenidos abordados han sido los adecuados para la edad del alumnado y sus características personales? Razona tu respuesta.	
¿Crees que la metodología utilizada ha sido acertada? Razona tu respuesta.	

¿Crees que las explicaciones han sido claras, precisas y fáciles de entender? Razona tu respuesta.
¿Ha sido adecuada la cantidad y calidad de información dada al alumnado? Razona tu respuesta.
¿Crees que el orden y duración de las actividades ha sido acertado? Razona tu respuesta.
¿Han sido adecuadas el número, la fecha y hora de las actividades? Razona tu respuesta.
¿Crees que el tipo de agrupamiento de cada actividad ha sido adecuado? Razona tu respuesta.
¿Crees que has planteado las actividades con la suficiente flexibilidad?
¿Crees que los materiales, murales y fichas elaboradas han sido adecuadas? Razona tu respuesta.
¿Han motivado los contenidos suficientemente al alumnado? Razona tu respuesta.
¿Crees que has conseguido crear un clima de aprendizaje favorable en el aula? Razona tu respuesta.
¿Se ha proporcionado el <i>feedback</i> necesario en las actividades? Razona tu respuesta.
¿Pudiste prever las dificultades y actuar para prevenirlas? ¿Hay alguna dificultad que no previste? ¿Cuál/cuáles y cómo actuaste ante ellas?
En el caso de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, ¿se han podido realizar las actividades correctamente?
¿Crees que los instrumentos de recogida de información han sido adecuados? Razona tu respuesta.

¿Crees que los instrumentos de análisis de los resultados han sido adecuados? Razona tu respuesta.

¿Qué grado de dificultad o facilidad has encontrado en la puesta en práctica?

¿Consideras que alguna actividad ha sido innecesaria? Razona tu respuesta.

Aspectos positivos generales.

Aspectos negativos generales.

Posibles mejoras.

Anexo V – Libro *Érase una vez: Ramona la Mona*



Anexo VI – Ejemplos de diplomas entregados al alumnado al finalizar los programas

