

## **PROGRAMA DIDÁCTICO**

### **33625.-DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Área de Conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales

Departamento: Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Centro: Facultat de Magisteri. Universitat de València

**DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO**

**2023**

Este material didáctico corresponde a la concreción de la asignatura “Didáctica de las ciencias sociales de la educación infantil (33625)”, que forma parte del plan de estudios del Grado de maestro/a en educación infantil de la Universitat de València. La guía docente puede encontrarse en <https://www.uv.es/fatwirepub/Satellite/universitat/ca/assignatures-1285943321875.html?idA=33625&idT=1304;2024>

Este trabajo tiene licencia [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/). © 2 por D

Este trabajo tiene licencia CC BY-NC-SA 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> © 2 por D

*En su más extensa significación, educación equivale a criar un niño desde que nace, cuidando de su salud, de sus costumbres y de su enseñanza hasta que se le considera capaz de dirigirse y gobernarse por sí.*

Pablo Montesino, p.62. *Las noches de un emigrado*. Extraído de J. Ruiz (2010, p.101).



|                                                                                                                                          |                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>0.-INTRODUCCIÓN .....</b>                                                                                                             | <b>4</b>       |
| <b>I.-INTRODUCCIÓN A LA ASIGNATURA: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL .....</b>                                | <b>6</b>       |
| 1.-Contenidos, objetivos y competencias .....                                                                                            | 6              |
| 2.-Metodología y evaluación .....                                                                                                        | 7              |
| 3.-Aproximación teórica.....                                                                                                             | 8              |
| 4.-Secuencia de actividades y recursos utilizados.....                                                                                   | 19             |
| <br><b>II.-TEMARIO DE LA ASIGNATURA.....</b>                                                                                             | <br><b>23</b>  |
| <b>TEMA 1.-LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU REPRESENTACIÓN: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANIA.....</b>                | <b>23</b>      |
| 1.1.-Contenidos, objetivos y competencias.....                                                                                           | 26             |
| 1.2.-Metodología y evaluación.....                                                                                                       | 28             |
| 1.3.-Secuencia de actividades y recursos utilizados.....                                                                                 | 29             |
| <br><b>TEMA 2.-ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA UNA PRAXIS CRÍTICA DE LA REALIDAD SOCIAL Y CULTURAL.....</b>                                  | <br><b>79</b>  |
| 2.1.-Contenidos, objetivos y competencias.....                                                                                           | 82             |
| 2.2.-Metodología y evaluación.....                                                                                                       | 84             |
| 2.3.-Secuencia de actividades y recursos utilizados.....                                                                                 | 85             |
| <br><b>TEMA 3.-LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS CONTENIDOS: ANÁLISIS Y DISEÑO DE PROYECTOS DIDÁCTICOS SOBRE PROBLEMAS SOCIALES .....</b> | <br><b>137</b> |
| 3.1.-Contenidos, objetivos y competencias.....                                                                                           | 140            |
| 3.2.-Metodología y evaluación.....                                                                                                       | 141            |
| 3.3.-Secuencia de actividades y recursos utilizados.....                                                                                 | 143            |
| <br><b>III. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....</b>                                                                                             | <br><b>155</b> |



## 0.-INTRODUCCIÓN

En este documento se ha establecido un programa para la asignatura Didáctica de las ciencias sociales de la educación infantil, de 6 créditos ECTS, adscrita a la docencia del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Se trata de una asignatura obligatoria que el docente lleva impartiendo desde el curso 2017-18 y que coordina desde el curso 2021-22, por lo que este programa concreta los fundamentos científicos, metodológicos y didácticos que están en la base de la guía docente de esta asignatura. Este programa pretende mostrar la importancia de formar al profesorado, concretamente, a los maestros y maestras de educación infantil a partir de las representaciones sociales.

En consecuencia, la estructura de este programa consta de tres capítulos. A partir de la Guía Docente de la asignatura (última versión del curso 2023-24), se concreta este proyecto didáctico. El capítulo 0 detalla los conocimientos previos del alumnado universitario, en plena concordancia con las representaciones sociales que concretan el hilo conductor de la formación docente, así como los elementos didácticos de las tres unidades temáticas que componen el proyecto.

El primer tema o unidad temática pretende dar respuesta a la pregunta genérica *¿Qué y para qué unas ciencias sociales en la educación infantil?* y comprende los principales contenidos conceptuales de las disciplinas geográfica e histórica, por ser consideradas las ciencias nucleares del área de didáctica de las ciencias sociales, tanto desde el punto de vista científico como curricular. Esta pregunta genérica obedece a una previa delimitación de unos marcos epistemológicos propios de la Geografía y la Historia, desde los cuales se presenta la pluralidad de conceptos propios de la enseñanza de las ciencias sociales en la etapa de infantil. El conocimiento del medio social y cultural se abre paso a la percepción del espacio geográfico y del tiempo histórico, la construcción de identidades, la educación para la ciudadanía y el hecho social, así como la educación emocional y el patrimonio cultural, por citar los contenidos más relevantes de esta primera unidad temática.

El segundo tema contiene los aspectos metodológicos propios y relevantes de las ciencias sociales en la etapa de educación infantil. *¿Cómo enseñar y aprender ciencias sociales en la educación infantil?* es la pregunta con la que se pretende debatir sobre los modelos didácticos y de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, presentar algunas metodologías y métodos que ayudan a desarrollar propuestas didácticas en la etapa de infantil. El juego social es uno de los elementos centrales de esta unidad temática, junto con metodologías específicas de la educación infantil, tales como los rincones, talleres y ambientes de aprendizaje, de los que se espera que el futuro profesorado diseñe experiencias didácticas desde las ciencias sociales. Las salidas de campo son otro aspecto relevante en este segundo tema, que movilizan conocimientos diversos en el contexto de L'Horta de València.

El tercer tema alberga la programación de contenidos desde una perspectiva crítica y comprometida con los problemas sociales que explican la realidad de la ciudadanía en la actualidad. *¿Cómo analizar y diseñar propuestas didácticas globalizadoras para comprender y actuar sobre la realidad social en la educación*

*infantil?* sería una pregunta clave a la que el alumnado universitario es capaz de responder, pues ha recibido una formación didáctica y disciplinar previa (en los dos temas anteriores) que le capacita para analizar y diseñar una propuesta didáctica que incorpora una cierta perspectiva interdisciplinar y acorde con algunos principios de sostenibilidad.

En último término, este programa didáctico pretende que el futuro profesorado de educación infantil analice y reflexione sobre la presencia de los contenidos sociales y culturales en los marcos curriculares vigentes para ofrecer una praxis escolar más crítica desde los primeros años de escolaridad, en base a la elaboración de proyectos didácticos que fomenten la educación para la ciudadanía desde la construcción del pensamiento geográfico e histórico. De esta manera se podrá cumplir la cita de Pablo Montesino que hemos colocado al inicio de este proyecto, en la que se hace referencia a una enseñanza que fomente la autonomía y la conciencia crítica de los niños y niñas en base a la diversidad y complejidad de los hechos sociales.

## **I.-INTRODUCCIÓN A LA ASIGNATURA: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL**

“Es el momento de enseñar a los niños a entender el mundo”.<sup>1</sup>

Noam Chomsky, 1 de abril de 2020.

En este apartado se exponen los elementos didácticos de la introducción a la asignatura, con la finalidad de que el alumnado conozca los objetivos, contenidos y competencias que se desarrollarán durante el primer cuatrimestre, en el periodo correspondiente a la realización de la misma. Esta introducción, siguiendo la cita de Chomsky, se ajusta a las dos primeras sesiones de clase y pretende lograr una aproximación a los conocimientos previos del alumnado y obtener algunas claves para orientar la enseñanza durante el desarrollo de la asignatura.

A partir de la pregunta, *¿Qué representación se tiene de las ciencias sociales y qué propuestas se pueden realizar para educación infantil?*, este tema se estructura en cuatro epígrafes. La estructuración se corresponde con los contenidos, objetivos y competencias; después unas notas sobre la metodología y el sistema de evaluación, como paso previo al conocimiento de algunos contenidos básicos, y finalmente la presentación de las actividades, que se ajustan a las preguntas variadas del cuestionario inicial de la asignatura.

### **1.-Contenidos, objetivos y competencias**

En primer lugar, los contenidos de este tema introductorio son los siguientes, de acuerdo a la siguiente estructura:

- La evaluación inicial de las ideas previas del alumnado como referente para orientar las enseñanzas de la asignatura.
- La presentación de los elementos didácticos de la asignatura (objetivos, competencias, contenidos, metodología, sistema de evaluación y bibliografía) y los trabajos académicos.
- La importancia de la didáctica de las ciencias sociales en la formación de maestros y maestras en la etapa de educación infantil.

En segundo lugar, se presentan los objetivos, que derivan en buena medida de los contenidos anteriores:

- Conocer y analizar las ideas previas del alumnado acerca de sus concepciones sobre las ciencias sociales (geografía e historia) y su didáctica en educación infantil

---

<sup>1</sup> Es el título de una conferencia ofrecida por Noam Chomsky, profesor titular emérito del departamento de lingüística de la universidad de Arizona. En esa conferencia, el autor reflexiona sobre la vida tras los efectos de la pandemia y el poder de la educación para comprender el mundo. La conferencia de 5:03 minutos de duración se puede consultar en <https://www.youtube.com/watch?v=OEdfJP9S4NE> (Consulta: 16/3/2023).

mediante un cuestionario mixto ajustado a los métodos de la teoría de las representaciones sociales.

- Ofrecer una explicación sobre los aspectos didácticos de la asignatura (guía y programación docente), así como de los trabajos académicos de carácter obligatorio, como base para iniciar los planteamientos metodológicos de la asignatura.

- Valorar las expectativas que tiene el alumnado acerca de la asignatura, atendiéndose a sus recuerdos escolares, y las posibilidades de construcción de unas bases didácticas para fomentar una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la educación infantil.

En tercer lugar, se detallan las competencias específicas que corresponden a este tema introductorio:

- CE 209: Adquirir la capacidad de destacar los sesgos de interpretación discriminatoria por razones de sexo, raza, religión, etc. en el pensamiento del alumno, los materiales curriculares, los medios de comunicación, etc.

- CE 210: Comprender los procesos de construcción del conocimiento del mundo social del alumno de educación infantil y conocer los problemas de comprensión encontrados por la investigación educativa en este nivel.

- CE 218: Adquirir actitudes y comportamientos con el desarrollo sostenible a través de la comprensión de las respuestas que dan las sociedades a determinadas situaciones y las transformaciones que ello genera. Promover el interés y respeto por el patrimonio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.

## **2.-Metodología y evaluación**

La metodología asociada a este primer tema introductorio se desarrolla a partir de las siguientes estrategias:

- La indagación en las ideas previas del alumnado a partir de un cuestionario mixto de carácter individual.

- La realización de debates grupales e intervenciones individuales del alumnado para analizar las respuestas proporcionadas en el transcurso de las sesiones.

- La exposición de contenidos mediante estrategias indagatorias e investigativas que ayudan al alumnado a dotar de significado a su propio conocimiento, dotar de sentido a los nuevos saberes y enriquecer la estructura conceptual previa.

En lo que concierne a la evaluación, las actividades que se desprenden de las anteriores estrategias metodológicas no serán evaluadas ni evaluables, como ya se ha señalado en apartados anteriores. La finalidad de disponer de las respuestas del alumnado en diversos formatos ayuda a conocer sus representaciones (concepciones, percepciones y actitudes) docentes al inicio de la asignatura, que son retomadas a lo largo del curso. No obstante, las respuestas son examinadas por el

docente y presentadas al alumnado en sesiones posteriores con la intención de analizar y reflexionar sobre los cambios que se producen en esas representaciones y, por tanto, en su manera de entender la praxis escolar de la didáctica de las ciencias sociales en la etapa de educación infantil.

En definitiva, esa evaluación inicial es el inicio de un camino que conduce hacia la toma de decisiones para mejorar la calidad educativa (Escudero, 2019), especialmente la formación inicial del profesorado desde la didáctica de las ciencias sociales. Este hecho supone la utilización de instrumentos adecuados, como en este caso se hace del cuestionario mixto sobre representaciones sociales. Este instrumento considera la adecuación de las competencias y actitudes del alumnado universitario en el contexto en el que se inicia el desarrollo de la asignatura y combina el análisis de resultados con enfoques tanto cuantitativos, como predominantemente cualitativos. El conocimiento de esas representaciones iniciales son un indicador de la mediación existente entre el alumnado y el contexto social, por lo que se revela su utilidad para orientar y guiar las estrategias metodológicas durante la realización de la asignatura. Todo ello permite sentar las bases para construir un conocimiento didáctico y disciplinar especializado de la enseñanza, con algunas nociones acerca del ejercicio de la profesión docente (Maldonado, Tapia-Ladino y Arancibia-Gutiérrez, 2020), que está mediatizado por esa representación de las ciencias sociales.

### **3.-Aproximación teórica**

Como ya se ha anunciado anteriormente, la introducción a la asignatura pretende conocer las ideas previas que tiene el alumnado acerca de las ciencias sociales y su didáctica, especialmente en la etapa de educación infantil. De acuerdo a la investigación desarrollada por el candidato, estas ideas previas alcanzan el rango de representación social, por lo que el cuestionario diseñado para iniciar esta asignatura, adopta algunas de esas características, que, además, son parte de las bases formativas que albergan las representaciones sociales en la formación del profesorado. Este cuestionario es de carácter mixto, por contener preguntas que aluden tanto al enfoque estructural como procesual de las representaciones sociales (Banchs, 2000). Desde el enfoque estructural se accede al conocimiento de los elementos (núcleo central y elementos periféricos), que componen la representación social, en este caso, de la didáctica de las ciencias sociales en la educación infantil. Con el enfoque procesual, el resto del cuestionario incluye preguntas acerca de esa estructura, que facilita la interpretación conjunta de los resultados mediante el análisis del contenido de los dibujos, los recuerdos escolares, las expectativas iniciales y las propuestas didácticas del alumnado universitario.

El cuestionario completo se compone de once preguntas. Las tres primeras están vinculadas al diagnóstico de la estructura representacional, en concreto, con la petición de cinco palabras que el alumnado asocie a “didáctica de las ciencias sociales de la educación infantil” (primera pregunta), la atribución de un valor ordenado a esas palabras (segunda pregunta) y la explicación del significado

otorgado a la palabra más relevante en esa estructura (tercera pregunta). A modo de ejemplo, se presentan algunos resultados de estas tres primeras preguntas que se corresponden con el curso 2023-24, pues la tabulación de los cursos anteriores ha sido presentada en apartados anteriores y publicada en García Monteagudo (2021).

La estructura representacional de la “didáctica de las ciencias sociales de la educación infantil” en un grupo de cuarto que ha cursado esta asignatura en el curso 2023-24 (Tabla 42) ha devuelto los siguientes resultados:

**Tabla 42.**-Estructura representacional de un grupo de estudiantes de la asignatura Didáctica de las ciencias sociales de la educación infantil en el curso 2023-24.

|                         |                  |              |                         |                 |               |
|-------------------------|------------------|--------------|-------------------------|-----------------|---------------|
| <b>Sociedad</b>         | Frecuencia<br>10 | Rango<br>1,7 | <b>Historia</b>         | Frecuencia<br>8 | Rango<br>2,62 |
| <b>Entorno</b>          | 9                | 1,8          | <b>Cultura</b>          | 6               | 3,3           |
| <b>Relaciones</b>       | 5                | 1,8          |                         |                 |               |
| (Núcleo central)        |                  |              | (Elementos intermedios) |                 |               |
| <b>Conocimiento</b>     | Frecuencia<br>4  | Rango<br>1,7 | <b>Comportamiento</b>   | Frecuencia<br>4 | Rango<br>2,7  |
| <b>Descubrimiento</b>   | 3                | 2,0          | <b>Convivencia</b>      | 4               | 2,7           |
|                         |                  |              | <b>Desarrollo</b>       | 4               | 3,2           |
| (Elementos periféricos) |                  |              | (Elementos periféricos) |                 |               |

Fuente: elaboración propia a partir del software Evocation 2005.

Estos resultados son presentados al alumnado en la segunda sesión de este tema introductorio. Las respuestas a estas preguntas del cuestionario se han efectuado sin una explicación previa del docente, lo que asegura que los datos no hayan recibido ninguna influencia ni sesgo en el momento de responder a las preguntas. La disponibilidad de resultados desde el curso 2017-18 permite comparar entre ediciones anteriores de la asignatura y crear conflicto cognitivo<sup>2</sup> entre el alumnado. Estos datos revelan que las ciencias sociales se asocian a la sociedad, por ser este concepto parte del núcleo central de la representación y objeto de estudio de las disciplinas escolares que forman esta área de conocimiento. La sociedad se traspone al ámbito escolar mediante algunas concepciones asociadas a la socialización y el concepto entorno desempeña un papel relevante en esta estructura rígida o más dura de la representación. En los siguientes ejemplos, se constata lo que se ha destacado anteriormente, ofreciéndose algunas respuestas que recogen datos de la tercera pregunta del cuestionario:

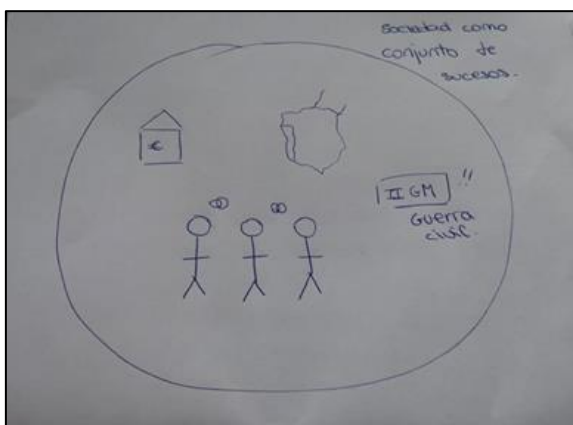
- Pienso que la palabra sociedad engloba las ciencias sociales. (RP-13-M).
- Considero que en las ciencias sociales uno de los aspectos que más se trabaja es la sociedad, ya que puede englobar todo aquello que nos rodea. (MC-4-M).
- Porque las ciencias sociales engloban todo aquello que significa socializarse con las personas, comprender que todos somos diferentes, (por creencia, vivencias...) pero al mismo tiempo iguales. (NG-24-M).

<sup>2</sup> El conflicto cognitivo es aplicado por Cavalcanti y Dos Santos (2020) para la construcción de conceptos en ciencias sociales, como estrategia didáctica que permite elaborar el conocimiento escolar, desde la confrontación entre el conocimiento científico y el de sentido común.

La cuarta pregunta del cuestionario se complementa con las anteriores mediante la realización de un dibujo en el que cada estudiante representa lo que entiende por “didáctica de las ciencias sociales en educación infantil”. El dibujo es una técnica de larga tradición en la educación infantil, que se ha utilizado para conocer la expresión de niños y niñas acerca del mundo (Goodnow, 2001). Desde las representaciones sociales adquieren una función de esquemas mentales, cuya interpretación se complementa con la explicación asociada a cada representación pictórica (Vara, 2010). Al alumnado se le indica que no se le va a evaluar por su capacidad artística, sino por la explicación que haga del ese dibujo acerca del objeto de estudio por el que se le ha preguntado.

Con esas consideraciones, la cuarta pregunta del cuestionario ofrece algunos modelos de representación de la asignatura<sup>3</sup>. En concreto, el alumnado plasma la representación sobre el área de conocimiento, con un carácter más disciplinar (geografía e historia) (Figura 8) que interdisciplinar (Figura 9), apoyándose en referencias a conceptos del núcleo central de esa representación, como la sociedad y la cultura. En menor medida se representan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la educación infantil (Figura 10), con la aspiración por la utilización de metodologías activas (Figura 11). En las páginas siguientes se muestran esas representaciones con el texto explicativo asociado a cada una de ellas.

**Figura 8.**-Representación disciplinar de las ciencias sociales.



He intentado dibujar una sociedad donde se encuentran seres vivos que viven y se relacionan entre sí. Además, lo he unido con sucesos como la Guerra Civil o la II Guerra Mundial para explicar la parte de la historia. Por otro lado, la economía, ya que las ciencias sociales estudian la economía del país. Y, por último, la geografía. (D12-M).

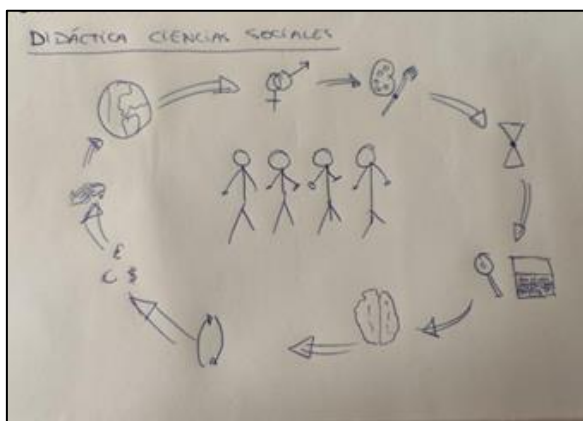
<sup>3</sup> Estos modelos han sido analizados por Morales y Santana (2019) y son discutidos con el alumnado de esta asignatura en las primeras sesiones de clase.

**Figura 9.-**Representación interdisciplinaria de las ciencias sociales.



He dibujado una bola del mundo, ya que creo que las ciencias sociales engloban muchos aspectos dentro de esta. Por ejemplo, podemos hablar de educación, geografía, historia, ciencias, sociología, etc. por ello, creo que es importante mostrar una globalidad de aquello que creo que son las Ciencias Sociales. (D3-V).

**Figura 10.-**Representación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales

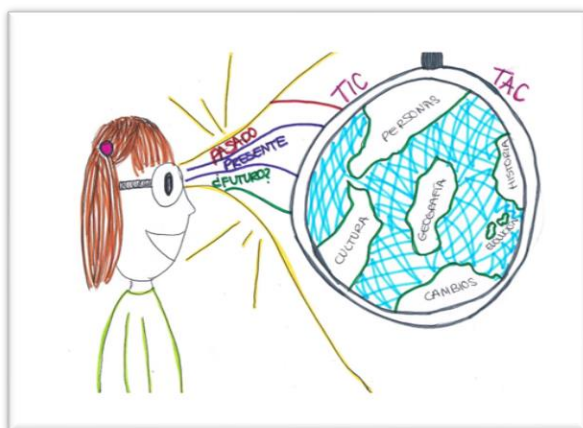


He dibujado un conjunto de la mayoría de aspectos que creo que vamos a trabajar a lo largo de la asignatura. En el medio estamos el conjunto del grupo clase representado el trabajo en equipo, también como parte del aprendizaje. (D29-M).

**Figura 11.-**Representación de las ciencias sociales como reclamo de metodologías activas



Mi dibujo consiste en una niña observando e investigando sobre nuestro mundo, ya que pienso que en ciencias sociales es importante descubrir cosas sobre otras culturas y otras partes de nuestra sociedad para entender el mundo y tener una visión sobre él. (D8-M).

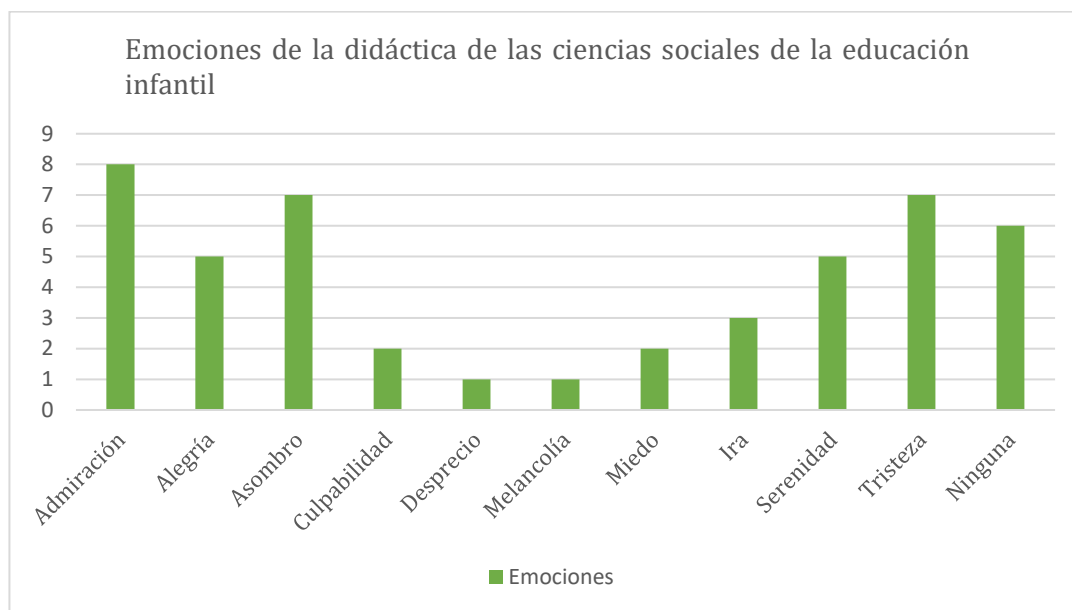


He dibujado a una niña, la cual a través de las gafas que lleva puestas y que representan las Ciencias Sociales, comienza a observar y comprender el mundo: lo que ha habido, hay y podrá haber en él (tanto a nivel social como natural). Estas gafas le permiten reflexionar y actuar en su contexto más cercano. El mundo es una especie de reloj que va midiendo el tiempo, además de verse afectado por lo que va ocurriendo en él. Es por ello que la forma del mismo, no es redonda, lo cual quiere significar que no todo ha sido o es perfecto en nuestro mundo. (D31-M).

Estas representaciones llevan asociadas una serie de emociones que el alumnado debe escoger de un listado formado por once. La oferta de emociones ha sido utilizada en otros estudios y ofrece unos datos relevantes sobre el recuerdo de las ciencias sociales y la actitud del alumnado universitario hacia esta asignatura durante las primeras sesiones de clase<sup>4</sup>. De esas emociones, la admiración, el asombro y la tristeza son las más nombradas por el alumnado, como se muestra en la Figura 12, para los 44 participantes que han cursado la asignatura con este candidato en el curso 2023-24.

<sup>4</sup> Esto se puede consultar en García Monteagudo, 2021.

**Figura 12.-**Frecuencia de las emociones asociadas a las representaciones pictóricas de la *didáctica de las ciencias sociales de la educación infantil*.



Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios del alumnado.

En definitiva, estas representaciones pictóricas constatan la falta de perspectiva globalizadora de las ciencias sociales en la educación infantil, la interdisciplinariedad, la conexión entre las distintas esferas de la realidad (local y global), así como una perspectiva docente investigadora. Estos aspectos están fuertemente relacionados con el recuerdo escolar de las ciencias sociales y su utilidad, dos aspectos sobre los que el alumnado es preguntado en la quinta y sexta pregunta del cuestionario.

En la definición de ciencias sociales, el alumnado destaca los contenidos de la geografía y la historia, desde una perspectiva de la evolución de las sociedades. En sus explicaciones se advierten ciertas cosmovisiones estereotipadas y anacrónicas de la historia que remiten a finalidades propias del modelo de historias generales. En el caso de la geografía ocurre algo similar, pues el recuerdo es el de una disciplina descriptiva y memorística, que refleja una enseñanza canónica que ha llegado hasta la actualidad por la perpetuación de códigos disciplinares y pedagógicos, a los que se ha aludido en otros apartados de este programa razonado. Estas estrategias de enseñanza son recordadas por el alumnado universitario, que en contadas ocasiones ha mencionado algunas finalidades sociocríticas de las ciencias sociales. Para evidenciar estas interpretaciones, se presentan algunos fragmentos de las respuestas del alumnado a la pregunta quinta, *¿Qué son para ti las ciencias sociales? ¿Para qué te han servido?:*

-Desde mi punto de vista, las Ciencias Sociales es una disciplina que estudia la historia y su influencia en la sociedad. Por lo que respecta a su utilidad, además de haber aprendido y adquirido conocimientos en dicha materia, me ha servido como una manera de poder observar y retroceder en el tiempo para ser capaces de ver nuestra historia, la cual, como todas, tienen cosas positivas, así como a su vez errores, los cuales, se nos ha dado la oportunidad de solucionar. (PM-06-M).

-Para mí, es el estudio del comportamiento humano en la sociedad desde siglos anteriores hasta nuestros días. Me han servido para conocer acciones ocurridas mucho tiempo atrás y ver como poco a poco hemos ido evolucionando (RJ-32-M).

- (...) su utilidad a la hora de analizar los problemas presentes en la sociedad, ya que, por una parte, nos permiten ser conscientes de los factores medioambientales que afectan tanto a la población como al planeta en sí; y, por otra parte, nos muestra los distintos problemas que puede haber en la sociedad. Además, cabe destacar que no sólo se limita a analizar y dar a conocer estas situaciones, sino que trata de buscar soluciones a las mismas. Sin embargo, me gustaría destacar que, a lo largo de mi vida escolar, las CCSS únicamente han estado presentes como herramienta para conocer la historia del mundo, la geografía y la política, sin tener en cuenta el análisis de la sociedad ni los problemas presentes en la misma (TG-21-M).

En algunas respuestas e interpretaciones a la pregunta anterior, ya se deja entrever que la tipología de enseñanza y los procesos de aprendizaje son debidos a las estrategias metodológicas y recursos utilizados en las clases de ciencias sociales que recuerda el alumnado universitario. Sobre estos últimos aspectos se ha preguntado en la cuestión sexta, *¿Cómo te han enseñado las Ciencias Sociales? ¿Qué recursos o materiales has empleado para estudiar ciencias sociales?* El libro de texto es el recurso didáctico más recordado por el alumnado, al que se asocian un carácter tradicional de la enseñanza que explican por un uso exhaustivo de este recurso. Aun en los casos en los que se nombran otros recursos (visitas, salidas de campo, documentales...) que aluden a una metodología más activa de aprendizaje, el predominio del libro de texto sigue siendo el principal recurso didáctico de las clases, tanto en educación primaria como secundaria. Estas respuestas que se muestran a continuación son plenamente coherentes con los estudios desarrollados por el grupo de investigación al que pertenece este candidato<sup>5</sup>:

-Me las han enseñado de una forma muy tradicional ya que era a base de libros y con una metodología basada en la memorización. (JI-11-V).

-En cuanto a la forma de enseñanza fue a través de libros de texto, esquemas, exposiciones grupales, visitas a museos, excursiones a lugares de importancia histórica, visualización de documentales y películas históricas, y transmisión por parte del profesorado de experiencias personales relativas a la materia. También en primaria he realizado alguna actividad de carácter manual vinculada a la asignatura. Por otra parte, también en algunas ocasiones mis parientes más longevos han compartido anécdotas vividas por ellos y ellas. (SU-36-M).

-Tanto en la etapa de Primaria como en la etapa de la ESO las sesiones de CCSS se impartían de forma muy similar: leíamos las páginas del libro de texto que tocaban en ese momento y, posteriormente, realizábamos resúmenes, esquemas o mapas conceptuales. Sin embargo, en algunos momentos puntuales hacíamos uso de la pizarra digital para visualizar documentales o vídeos y hacer líneas del tiempo. Asimismo, para

---

<sup>5</sup> El recuerdo escolar de las clases de geografía ha sido analizado por Souto y García Monteagudo (2019), mientras que los estudios de Parra (2019) evidencian resultados similares para la historia escolar. Se pueden consultar estudios similares en la página web de SOCIAL(S), Grupo de investigación e innovación en educación geográfica e histórica. <https://socialsuv.org/investigacion/identidadesyrepresentaciones/> (Consulta: 30/5/2023).

estudiar geografía y política teníamos que calcar los mapas, colorearlos y memorizarlos para luego hacer un examen. (HL-13-M).

En contraposición al recuerdo escolar de las ciencias sociales, el alumnado tiene la posibilidad de responder sobre su deseo de enseñanza de las ciencias sociales. Esto aparece en la séptima pregunta del cuestionario, *¿Cómo te gustaría que te las hubiesen enseñado?*, cuyas respuestas muestran un rechazo mayoritario al libro de texto y la necesidad de introducir metodologías más dinámicas de aprendizaje, entre las que aparece el juego y las salidas de campo. Las siguientes respuestas recopilan las interpretaciones sobre esta pregunta del cuestionario:

-Me gustaría que hubiesen utilizado una metodología más dinámica por ejemplo realizando excursiones, poniendo ejemplo, vídeos... y no solo utilizando libros. (CV-42-M).

-Me hubiera gustado que hubiera sido una enseñanza más dinámica para haber tenido un aprendizaje más significativo porque finalmente a pesar de las actividades, excursiones, etc. lo que verdaderamente le importaba al maestro/a era el examen. (SM-25-M).

- (...) algo que detesté siempre fue el hecho de calcar los mapas para después memorizarlos y creo que se podría haber logrado el mismo aprendizaje mediante otros métodos más lúdicos. (BG-9-M).

En consecuencia, las expectativas por las que son preguntados los y las estudiantes en la octava pregunta del cuestionario, *¿Qué esperas de esta asignatura?*, son un indicador de los deseos frustrados que han explicado al mostrar los rasgos de una enseñanza escolar de las ciencias sociales. Las expectativas del futuro profesorado ya reflejan aspectos didácticos, que apenas habían aparecido en otras preguntas del cuestionario. Las respuestas a esta octava pregunta revelan el deseo por impugnar ciertos modelos canónicos de enseñanza, aunque no se mencionen finalidades sociocríticas o transformadoras de la sociedad, pues el alumnado deja entrever su desconocimiento acerca de los métodos, recursos y estrategias didácticas para trabajar las ciencias sociales en la etapa de educación infantil:

-Espero poder enriquecerme de conocimientos para poder impartir en un futuro esta materia de la forma más dinámica posible. (AG-27-M).

-Mis expectativas con la asignatura son principalmente, aprender a enseñar al alumnado de Educación Infantil de la mejor manera posible, es decir, ser capaz de transmitirles curiosidad por aprender, generar motivación, incitar a la exploración y al conocimiento de la historia. En definitiva, estar preparada para poder ofrecer lo mejor de mí misma a mis alumnas y alumnos sobre dicha materia. (PR-40-M).

-Respecto a esta asignatura, espero poder adquirir las herramientas necesarias para dar a conocer las CCSS en Educación Infantil de una manera atractiva y significativa para el alumnado. (AA-2-M).

La ambigüedad que se esconde en la pregunta anterior en lo concerniente a las finalidades de las ciencias sociales aparece sutilmente en la novena pregunta del cuestionario, *¿Crees que es importante para tu formación en educación infantil? ¿Por qué?*, en cuyas respuestas no se constata ninguna de en sentido negativo. La totalidad

del alumnado tiene plena conciencia de la importancia de las ciencias sociales y su didáctica en su formación docente, que matiza con algunas nociones generales sobre el conocimiento de la realidad social y su enseñanza desde los primeros años de escolaridad, como se muestra a continuación:

-Sí, porque creo que es fundamental conocer y formarse para poder ofrecer a tu alumnado un buen nivel adecuado de enseñanza.

-Creo que sí porque las ciencias sociales estudian el medio social, así como el comportamiento humano y es muy importante conocer aquello que nos rodea para adaptarnos de la mejor forma posible en nuestro entorno.

-Considero que sí que es importante ya que a través de las CCSS el alumnado puede ser capaz de comprender y conocer el entorno en el que vive. Por tanto, como futura docente, considero fundamental adquirir las herramientas necesarias para acercar estos conceptos a mis futuros alumnos y alumnas.

En la décima pregunta, *¿Sabrías conectar algunos de los conocimientos que has adquirido en el Grado con esta asignatura? Y, ¿con experiencias de tu vida cotidiana?*, se comprueba que el alumnado ha adquirido conocimientos de otras ciencias sociales en los cursos anteriores de estos estudios universitarios. Las asignaturas de las áreas de sociología y pedagogía son las más nombradas, y ocasionalmente aparecen aspectos interdisciplinares del conocimiento del medio con referencias a la didáctica de las ciencias naturales. En una minoría de casos se consigue que el alumnado responda a la segunda parte de la pregunta acerca de las posibles conexiones de las ciencias sociales con su vida cotidiana, lo que ratifica la ausencia de comprensión de los conceptos de espacio geográfico y tiempo histórico, propios de las ciencias sociales (geografía e historia) que estudian el contexto. En las respuestas siguientes se muestran algunos ejemplos de lo que se ha indicado:

-En general, considero que sí que hay conocimientos previos que podría conectar con esta asignatura, ya que hay conceptos como los problemas medioambientales y sociales que ya hemos tratado en otras materias (en estructura social, en sociología y en naturales de manera explícita, y de manera implícita en muchas otras). (AV-19-M).

-Según los contenidos propuestos para esta asignatura lo relacionaría con conocimientos aprendidos en asignaturas como Taller multidisciplinar: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, necesidades educativas especiales, historia de la escuela y educación plástica y visual y sociología de la educación, puesto que en todas ellas guardan cierta vinculación con la presente materia. (RJ-14-M).

-Por ejemplo, en la materia de sociología aprendimos muchos aspectos de tiempos anteriores sobre todo relacionados con el tiempo de guerra donde nos mostraban como había ido evolucionando el mundo en general. (AB-41-M).

En la última pregunta, *¿Cuáles son tus propuestas didácticas (proyectos, unidades didácticas, talleres...) con respecto a la Didáctica de las CCSS de la Educación Infantil?*, se pide al alumnado que sea propositivo en base a actividades didácticas y

metodologías que permiten desarrollar las ciencias sociales en la educación infantil. Sin embargo, las respuestas son bastante genéricas y se centran en nombrar algunas estrategias metodológicas, pero no concretan contenidos disciplinares ni curriculares propios de las ciencias sociales para esta etapa educativa. Este hecho puede deberse a la falta de conocimiento del currículo de ciencias sociales y la concreción de saberes básicos en el actual marco de la LOMLOE, así como en otras leyes educativas anteriores. En aquellos casos en los que se nombran contenidos, suelen estar asociados a temas transversales, pero no mayoritariamente a los saberes propios de las ciencias sociales, como se puede comprobar en sus respuestas:

-Yo creo que la mejor forma de trabajar las ciencias sociales en Educación Infantil es mediante proyectos o talleres ya que son formas de trabajo muy dinámicas y donde no se necesita un libro para aprender. Además, existen muchos museos y se pueden planear excursiones para fortalecer todo aquello aprendido y poder verlo de forma real. (LG-16-M).

-A lo largo de este cuatrimestre me gustaría poder llevar a cabo propuestas didácticas relacionadas con los problemas sociales que se están viviendo actualmente en nuestra sociedad. Para ello, se podrían plantear situaciones de casos hipotéticos y su resolución en un aula. (EA-4-M).

-Considero que la etapa de Educación Infantil otorga una gran libertad a la hora de elaborar propuestas didácticas, siempre y cuando trabajen aspectos establecidos en el currículo de la etapa. Asimismo, y dado que las CCSS engloban diversos aspectos, considero que, en función del tema a enseñar, se pueden plantear diversas opciones. Por ejemplo, para tratar una etapa de la historia, se puede elaborar un proyecto en el que el alumnado profundice en aspectos propios de la misma; y para tratar aspectos como la diversidad cultural se pueden plantear talleres que promuevan la participación de las familias para dar a conocer sus tradiciones y aspectos más relevantes. (MC-34-M).

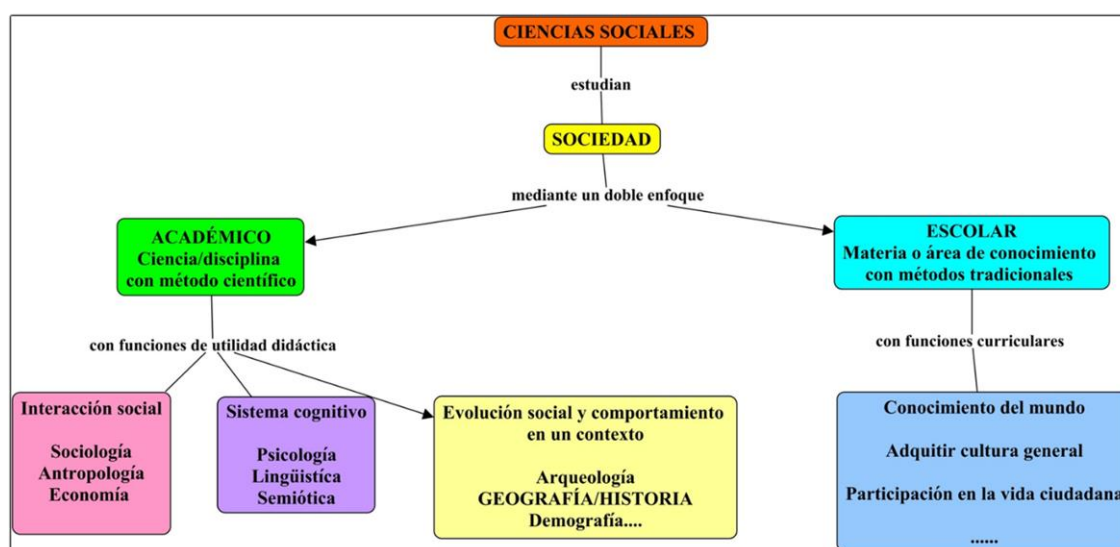
Tras el debate generado a partir de los resultados del cuestionario, se desprenden algunas conclusiones que aconsejan la clarificación de algunos conceptos y postulados teóricos que van a orientar la asignatura. Uno de ellos es el concepto de representaciones sociales, en plena relación con el conocimiento de la realidad y la actuación docente, para lo que se ayuda al alumnado a comentar un breve texto introductorio (Tabla 43). El segundo es el mismo concepto de ciencias sociales, que se ha ido ratificando en distintas preguntas del cuestionario y se pretende que se asocie al estudio del contexto social, esto es, el conocimiento del espacio geográfico y el tiempo histórico, por diferencia a las finalidades o pretensiones de otras ciencias sociales (Figura 13).

**Tabla 43.-**El concepto de representaciones sociales y sus implicaciones didácticas

Las representaciones sociales reflejan las relaciones entre los sujetos y el contexto social, pues, aunque el aprendizaje es un proceso individual se realiza en el seno de una comunidad social y cultural. El conocimiento que se genera socialmente permite conocer el comportamiento humano a partir de las representaciones sociales, ya que el estímulo que genera un objeto de una representación social justifica una determinada respuesta de acuerdo a una representación social que describe ese objeto de manera inteligible para cada persona, lo que produce una actividad que se acaba proyectando en el espacio (Sammut, Andreouli, Gaskell & Valsiner, 2015).

Fuente: elaboración a partir de los autores citados.

**Figura 13.-**La representación de las ciencias sociales y el lugar de la geografía y la historia



Fuente: elaboración propia.

Este tema introductorio culmina con la presentación de la asignatura en sentido amplio, es decir, los elementos que componen la guía docente, la programación docente que efectúa este profesor y la explicación de los trabajos académicos de carácter obligatorio para superar la asignatura. El alumnado dispone de estos documentos en las primeras sesiones de clase, con posterioridad a haber respondido al cuestionario mixto para no influir en sus respuestas y conocer sus verdaderas concepciones acerca de esta asignatura.

#### 4.-Secuencia de actividades y recursos utilizados

Este primer tema introductorio se desarrollará en dos sesiones, coincidiendo con el inicio del curso escolar. Para estas dos sesiones, las actividades previstas se organizan de la siguiente manera:

| <b>INTRODUCCIÓN A LA ASIGNATURA: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| <b>ACTIVIDAD: ¿QUÉ SON LAS CIENCIAS SOCIALES?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                        |
| Sesión 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Duración: 120 minutos. |
| <b>OBJETIVOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                        |
| <p>-Conocer y analizar las ideas previas del alumnado acerca de sus concepciones sobre las ciencias sociales (geografía e historia) y su didáctica en educación infantil mediante un cuestionario mixto ajustado a los métodos de la teoría de las representaciones sociales.</p> <p>-Ofrecer una explicación sobre los aspectos didácticos de la asignatura (guía y programación docente), así como de los trabajos académicos de carácter obligatorio, como base para iniciar los planteamientos metodológicos de la asignatura.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                        |
| <b>CONTENIDOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                        |
| <p>-La evaluación inicial de las ideas previas del alumnado como referente para orientar las enseñanzas de la asignatura.</p> <p>-La presentación de los elementos didácticos de la asignatura (objetivos, competencias, contenidos, metodología, sistema de evaluación y bibliografía) y los trabajos académicos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                        |
| <b>DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                        |
| <p>Al inicio de la clase, el profesor se presentará apoyándose en algunos de sus perfiles que constan en la página web <a href="http://www.socialsuv.org">www.socialsuv.org</a>, dando paso a la presentación voluntaria del alumnado. A continuación, cada estudiante recibe el cuestionario mixto en papel y es informado del objetivo de la evaluación inicial, el carácter anónimo de sus respuestas y la inexistencia de calificación para la evaluación de la asignatura. Se insiste en la importancia de conocer sus ideas previas, que serán debatidas en la siguiente sesión.</p> <p>En la segunda parte de la sesión (60 minutos) se presentan los documentos que estructuran la docencia de la asignatura: la guía docente, el programa docente que concreta la guía anterior, y las guías de los trabajos académicos obligatorios y evaluables de la asignatura.</p> |                        |
| <b>RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                        |
| <p>El cuestionario mixto de ideas previas, que se localiza en el anexo IV de este programa razonado. La guía docente, la programación docente de la asignatura y las guías de los trabajos académicos obligatorios y evaluables de la asignatura (anexos I, II, V, VI, VII, VIII) que se han subido previamente al Aula Virtual de la asignatura y se encuentran como anexos al final de este programa razonado.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                        |

## **INTRODUCCIÓN A LA ASIGNATURA: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL**

### **ACTIVIDAD: ¿QUÉ DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA EDUCACIÓN INFANTIL?**

Sesión 2

Duración: 120 minutos.

#### **OBJETIVOS**

-Conocer y analizar las ideas previas del alumnado acerca de sus concepciones sobre las ciencias sociales (geografía e historia) y su didáctica en educación infantil mediante un cuestionario mixto ajustado a los métodos de la teoría de las representaciones sociales.

-Valorar las expectativas que tiene el alumnado acerca de la asignatura, atendiendo a sus recuerdos escolares, y las posibilidades de construcción de unas bases didácticas para fomentar una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la educación infantil.

#### **COMPETENCIAS**

-CE 209: Adquirir la capacidad de destacar los sesgos de interpretación discriminatoria por razones de sexo, raza, religión, etc. en el pensamiento del alumno, los materiales curriculares, los medios de comunicación, etc.

-CE 210: Comprender los procesos de construcción del conocimiento del mundo social del alumno de educación infantil y conocer los problemas de comprensión encontrados por la investigación educativa en este nivel.

-CE 218: Adquirir actitudes y comportamientos con el desarrollo sostenible a través de la comprensión de las respuestas que dan las sociedades a determinadas situaciones y las transformaciones que ello genera. Promover el interés y respeto por el patrimonio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.

#### **CONTENIDOS**

-La evaluación inicial de las ideas previas del alumnado como referente para orientar las enseñanzas de la asignatura.

-La importancia de la didáctica de las ciencias sociales en la formación de maestros y maestras en la etapa de educación infantil.

#### **DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES**

En esta segunda sesión, el docente irá presentando los resultados del cuestionario inicial, tanto apelando a los datos de ese grupo, como a los de otros cursos académicos. Se irá debatiendo progresivamente con el alumnado para que se conozcan las representaciones sobre las ciencias sociales y se concreten algunas respuestas ofrecidas en el cuestionario. El docente apoyará las respuestas en algunos textos y esquemas para hacer comprensible las posibilidades didácticas de las ciencias sociales en educación infantil, relacionándose su importancia con algunos de los trabajos académicos que se solicitan al alumnado para superar la asignatura. Se proyecta el visionado del documental "Cambiando los

paradigmas”, de Ken Robinson, y se realiza un breve debate sobre las ideas principales y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales. En los últimos 40 minutos, se deja tiempo para que el alumnado pueda preguntar acerca de los trabajos académicos y otros aspectos de la programación docente. Finalmente se indican las lecturas que tendrán que realizar para iniciar el primer tema de la asignatura en la siguiente sesión.

### RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS

-Presentación preparada por el docente para debatir sobre los resultados del cuestionario inicial.

-Las guías de los trabajos académicos (mismos recursos que en la sesión anterior) para aclarar algunas dudas sobre su realización y el sistema de evaluación.

-El vídeo de Ken Robinson - Cambiando Paradigmas -  
<https://www.youtube.com/watch?v=g8J4LqQPy0M>



Ken Robinson - Cambiando Paradigmas - Doblado al Español

-Algunos extractos de lecturas que provienen de la siguiente bibliografía, entre la que se incluye la de apoyo a los trabajos académicos:

Bel, J.C. (2018). El uso intertextual de las fuentes históricas icónicas en los manuales escolares de la LOMCE. *Didacticae, Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 4, 25-41. <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.25-41>

Braga, G. y Belver, J.L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 199-218. <https://doi.org/10.5209/rev RCED.2016.v27.n1.45688>

Fernández, F.J. y Rosillo, M.C. (2012). Didáctica a través de la escritura: el portafolio y su uso para la enseñanza de la materia de Historia. *UPO INNOVA, revista de innovación docente*, 1, 178-190. <http://hdl.handle.net/10433/1726>

Fuentes, C. E. (2003). Redacción y presentación de informes. *Revistas de Ciencias Administrativas y Financieras de la Seguridad Social*, 11 (2), 75-85. [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-12592003000200007&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-12592003000200007&lng=en&tlng=es).

- Fuster, C. García Monteagudo, D. y Souto, X. (2021). La enseñanza de problemas socio-ambientales. Reflexiones para la innovación educativa. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 79-96. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.79>
- García Monteagudo, 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), 144-162. <https://doi.org/10.1344/did.2021.10.144-162144>
- García, M<sup>a</sup> L. y Casillas, S. (2011). Programación de Unidades didácticas para el estudio del entorno social y cultural en educación infantil. En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil* (pp. 131-172). Editores Mira.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 81-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616830>
- 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.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de la ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 37-64. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2361/1917>
- Sammur, G., Andreouli, E., Gaskell, G. y Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? En G. Sammur, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *Cambridge handbook of social representations* (pp. 3-11). Cambridge University Press.
- Souto, X.M. (2017). Propuestas para innovar e investigar sobre conocimiento del medio en educación infantil y primaria. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXII, 1.211. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1211.pdf>
- Valls, R. (2007). Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío & asociados. La historia enseñada*, 11, 11-23. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClíoYAsociados/article/view/1625/2539>

## **II.-TEMARIO DE LA ASIGNATURA**

### **TEMA 1. LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU REPRESENTACIÓN: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**

*“Día tras día se niega a los niños el derecho de ser niños. Los hechos que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ni ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños”.*

Eduardo Galeano. “Patatas arriba: la escuela del mundo al revés”. 2009, p. 11.

## ÍNDICE

### **-TEMA 1.-LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU REPRESENTACIÓN: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANIA**

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1.-Contenidos, objetivos y competencias.....                                                                                 | 6  |
| 1.2.-Metodología y evaluación.....                                                                                             | 8  |
| 1.3.-Secuencia de actividades y recursos utilizados.....                                                                       | 9  |
| 1.-Las ciencias sociales y su tratamiento didáctico desde las bases epistemológicas.....                                       | 10 |
| 2.-Las ciencias sociales y sus finalidades didácticas: el currículo de la educación infantil.....                              | 17 |
| 3.-La construcción del espacio: el pensamiento geográfico en educación infantil .....                                          | 22 |
| 4.-La construcción del tiempo: el pensamiento histórico en educación infantil .....                                            | 29 |
| 5.-Las identidades y su tratamiento didáctico para una educación infantil inclusiva y coeducativa .                            | 37 |
| 6.-Los modelos didácticos y curriculares en ciencias sociales: la construcción de modelos docentes en educación infantil ..... | 45 |
| 7.-Expresión y representación del hecho social: ciudadanía y sentido crítico en educación infantil                             | 50 |

## **TEMA I.-LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU REPRESENTACIÓN: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**

El título de este primer tema “Las ciencias sociales y su representación: fundamentos epistemológicos y educación para la ciudadanía”, responde a la pregunta *¿Qué son y qué finalidades tienen las ciencias sociales en educación infantil?*, tras haber conocido anteriormente algunas ideas previas del alumnado. Se trata de un tema que pretende diagnosticar y cuestionar algunos mitos, como la unidad de la geografía y la historia, e introducir algunos conceptos básicos (identidades, ciudadanía, educación emocional...) y sus planteamientos didácticos desde la diversidad del pensamiento geográfico e histórico. Todo ello prestándose atención a los elementos curriculares (objetivos, saberes básicos, competencias...) y cómo las ciencias sociales pueden contribuir a una enseñanza crítica en la educación infantil, siguiéndose la denuncia que hace Eduardo Galeano en la cita introductoria a la realidad de los niños y niñas en el contexto reciente.

### **1.1.-Contenidos, objetivos y competencias**

En primer lugar, se detallan los contenidos de este primer tema como sigue a continuación:

- 1.-Las ciencias sociales y su tratamiento didáctico desde las bases epistemológicas.
- 2.-Las ciencias sociales y sus finalidades didácticas: el currículo de la educación infantil.
- 3.-La construcción del espacio y el tiempo: el pensamiento geográfico e histórico en infantil.
- 4.-Las identidades y su tratamiento didáctico para una educación infantil inclusiva y coeducativa.
- 5.-Modelos didácticos y curriculares en ciencias sociales: hacia la construcción de modelos docentes en educación infantil.
- 6.-Expresión y representación del hecho social: ciudadanía y sentido crítico en educación infantil.

El desarrollo de estos contenidos conduce al cumplimiento de los siguientes objetivos:

- Ofrecer una aproximación al conocimiento científico y didáctico de algunas escuelas de pensamiento geográfico e histórico para la etapa de educación infantil.
- Analizar y valorar los elementos didácticos (contenidos, objetivos, finalidades, metodologías, sistemas de evaluación...) relacionados con las ciencias sociales que aparecen en los currículos escolares de educación infantil.

-Utilizar los conceptos de espacio y tiempo para diseñar actividades que favorezcan el pensamiento geográfico e histórico entre el alumnado de educación infantil.

-Detectar los elementos que intervienen en los procesos de construcción de las diversas identidades (personales, colectivas, género, culturales...) que comprometen la educación en valores democráticos, inclusivos, interculturales y no sexistas en la etapa de educación infantil.

-Conocer y valorar los modelos curriculares y didácticos de las ciencias sociales y su aplicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación infantil.

-Aproximar al alumnado a las nociones de ciudadanía desde las representaciones sociales y promover un sentido crítico y responsable con las diversas manifestaciones del hecho social y su didáctica crítica en educación infantil.

En último lugar, estas son las competencias específicas vinculadas con este tema:

-CE 209. Adquirir la capacidad de destacar los sesgos de interpretación discriminatoria por razones de sexo, raza, religión, etc. en el pensamiento del alumno, los materiales curriculares, los medios de comunicación, etc.

-CE 210: Comprender los procesos de construcción del conocimiento del mundo social del alumno de educación infantil y conocer los problemas de comprensión encontrados por la investigación educativa en este nivel.

-CE 211: Conocer los fundamentos científicos del currículo de ciencias sociales de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

-CE 213: Adquirir estrategias didácticas para desarrollar representaciones y nociones espacio-temporales, así como los recursos para impulsar la capacidad del alumnado de educación infantil de observar y explorar activamente su entorno social.

-CE 214: Adquirir recursos para fomentar en los niños de educación infantil la generación de marcos interpretativos y teorías sociales sobre la realidad que los envuelve.

## **1.2.-Metodología y evaluación**

La metodología didáctica de este primer tema se entiende como una red de diversos elementos (dimensiones teóricas y prácticas, tradiciones y normativas, posicionamientos institucionales y posturas individuales) (Zabalza, 2011), que mediante las siguientes estrategias concretan las referencias genéricas que constan en la guía docente de la asignatura:

- La indagación en las ideas previas del alumnado en las diferentes sesiones de aula con la intención de conocer sus recuerdos escolares, y los provenientes de experiencias formativas (períodos de prácticas regladas de los estudios universitarios) y sociales, que interfieren en la construcción del conocimiento didáctico y disciplinar.

- La exposición de contenidos mediante estrategias indagatorias e investigativas que ayudan al alumnado a dotar de significado a su propio conocimiento, dotar de sentido a los nuevos saberes y enriquecer la estructura conceptual que se va construyendo durante las sesiones.

- Sesiones teóricas y prácticas a partir de diversos recursos como la pizarra, las presentaciones digitales, la incidencia en los conceptos clave, y otros materiales (fotocopias, trabajos académicos, objetos diversos...) que mejoran la codificación de la información.

- La realización de debates grupales e intervenciones individuales del alumnado para analizar las respuestas proporcionadas en el transcurso de las sesiones y en las que se valora el trabajo autónomo.

- El desarrollo y ejecución de actividades prácticas, tanto individuales como grupales, para reforzar los aspectos más importantes del conocimiento didáctico y disciplinar correspondiente a este tema.

Por lo que concierne a la evaluación de este tema, se dispone de varios instrumentos que permiten conocer si el alumnado va sentando las bases didácticas y disciplinares de la asignatura. A mitad del tema, en concreto, tras la finalización de la cuarta actividad sobre el pensamiento histórico, el alumnado realiza la primera práctica grupal evaluable, que supone un 15% de la calificación final de la asignatura. Se trata de elaborar dos actividades para un grupo de educación infantil en las que se cumpla con los principios del pensamiento geográfico e histórico. Para que las actividades (una de pensamiento geográfico y otra de pensamiento histórico) no queden relegadas exclusivamente a los conceptos básicos (espacio geográfico y tiempo histórico), se fija la entrega dos semanas después de haber explicado esos contenidos. Así, el alumnado ha podido incluir otros contenidos y finalidades que conectan con las identidades y la ciudadanía, al mismo tiempo que ha adquirido nuevos saberes sobre otras escuelas de pensamiento geográfico e histórico que han ido apareciendo en el transcurso de las sesiones. Todos los detalles de esta práctica se pueden consultar en la guía correspondiente a este trabajo que se encuentra en el Aula Virtual.

Durante este primer mes, el alumnado entrega un primer borrador de la propuesta didáctica grupal y del informe de reflexión individual, aunque no tienen carácter evaluable. En el primer caso, cada grupo de cuatro o cinco alumnos por término medio, elige una localidad de la Comunidad Valenciana sobre la que elaborará esa propuesta didáctica dirigida a un grupo de educación infantil. Las dos actividades de la primera práctica evaluable pueden servir para iniciar esa propuesta didáctica, una vez que el profesor las ha corregido. De esta manera se incita al alumnado a llevar un seguimiento de los trabajos académicos, relacionándose la teoría de este tema con las aplicaciones didácticas en el marco de la propuesta didáctica. De modo similar, aunque manteniéndose el carácter individual, el alumnado entrega un borrador o esquema sucinto con algunas preguntas o temas que irá desarrollando en el informe de reflexión. Es importante que el alumnado exponga en clase algunas de sus ideas o conjeturas para conseguir retroalimentación del docente y de sus compañeros y compañeras de clase.

En cualquier caso, el alumnado acude individualmente o en grupo a consultar dudas sobre cualquiera de los trabajos académicos en los horarios marcados por el docente para la realización de tutorías. Además, el alumnado tiene la oportunidad de preguntar sobre aquellos conocimientos específicos más complejos y avanzar en función de su ritmo de aprendizaje.

### **1.3.-Secuencia de actividades y recursos utilizados**

En las siete sesiones de clase correspondientes al Tema 1, se realizan diversas actividades, que se concretan en las tablas que se han elaborado para cada una de ellas:

## 1.- LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU TRATAMIENTO DIDÁCTICO DESDE LAS BASES EPISTEMOLÓGICAS

Título de la actividad: **¿Desde dónde iniciamos la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil?**

### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

**1.1.-A partir del vídeo “Cambiano los paradigmas”, (sesión anterior) y del recuerdo personal de tu experiencia con las ciencias sociales, responde las siguientes cuestiones:**

- ¿Qué diferencia existe entre pensamiento y creatividad?
- ¿Crees que el sistema escolar actual ha cambiado en algunos aspectos que se señalan en el vídeo? Con respecto a la enseñanza de la geografía y la historia, puedes basar tu respuesta acompañándote de los siguientes textos:

#### ***El mito de la unidad de la geografía***

La geografía se basa en una paradoja. La síntesis está al orden del día; cualquier artículo consagrado a la naturaleza de la geografía, todos los libros de reflexión o de metodología, subrayan con insistencia que el rasgo distintivo de esta disciplina, su originalidad fundamental y su característica exclusiva residen en la síntesis, palabra que resume al máximo sus ambiciones y su "vocación". Los miembros de los tribunales que califican los trabajos de geografía regional no encuentran, en sus informes, palabras lo bastante duras, irónicas o despreciativas, para fustigar a los desafortunados candidatos que hayan recurrido al famoso "plan por archivadores" (*Plan á tiroirs*) en el que se suceden, según un orden inmutable, los epígrafes dedicados al relieve, al clima, a la vegetación, a la población, a la agricultura, a la industria y a las ciudades. Y, sin embargo, es un trabajo completamente distinto lo que se les pide. El geógrafo sitúa en primer plano de su investigación las relaciones entre la localización, la organización y la diferenciación espaciales. Ordena las estructuras organizadoras del espacio y descompone los sistemas que las rigen. En el mismo sentido que esta declaración de Olivier Dolifus, Jacqueline Beaujeu Garnier escribe que "el método geográfico apunta, repitámoslo, al análisis de un trozo de espacio concreto, es decir, a la búsqueda de todas las formas de relaciones y de combinaciones que pueden existir entre la totalidad de los diversos elementos en presencia. Esta es la geografía global, la geografía, en una palabra; hay que repetir e insistir en que el trabajo por excelencia del geógrafo, es decir, la síntesis, el trabajo en que él es sí mismo plenamente como decía Vidal de la Blache, "exige conocer mucho, sí, pero dominar mucho más".

Fuente: adaptado de Reynaud, 1976.

#### ***El modelo de “Historias generales”***

Durante mucho tiempo se mantuvo la premisa de la existencia de una “Historia Oficial”. Si bien es cierto, este paradigma comenzó a cuestionarse en ámbitos académicos hace ya muchos años, no ha sido así en los establecimientos educativos básicos y secundarios (...). Esta manera de enseñar la Historia cumplía su objetivo durante el siglo XIX y XX, pues venía de la mano con la necesidad de construcción de identidades de las emergentes naciones (...). La orientación temporal de la vida y la creación de una identidad histórica son las dos funciones esenciales de la conciencia histórica. La historia enseñada derivó en un proceso lineal, teleológico, incluso teológico pues el “providencialismo” estuvo muy presente en los programas escolares y en los manuales

escolares, por ejemplo, con el creacionismo o la intervención divina en los eventos de cualquier acontecimiento importante de “la nación” (Adaptación de Valls y Colomer, 2018) (...). La historia se relega a un relato “canónico” que trascienden los manuales escolares o las prácticas de aula y está presente en la pintura histórica, el teatro, el callejero, las estatuas públicas, la música, las novelas e incluso, en los mensajes de series televisivas y relatos cinematográficos que recrean el pasado histórico (...).

Fuente: adaptado de Valls, y Colomer, J.C., 2018; Sáiz y Parra, 2017.

**1.2.-Podemos retomar el concepto de paradigma que se nombra en el vídeo y que ha aparecido en los textos del ejercicio anterior. ¿Qué paradigmas aparecen en los dos textos siguientes y cómo crees que pueden afectar a la enseñanza de la geografía y la historia?**

### ***La geografía y la subjetividad del espacio geográfico***

Para entender qué geografía se hace en estos momentos del inicio del tercer milenio, debemos cuestionarnos no sólo la evolución de las tendencias en el contexto del pensamiento científico, sino también las respuestas que ofrece esta materia a los problemas que se plantean desde los avances de las ciencias de la educación o de los intereses profesionales de la ordenación territorial (...) es útil recurrir a esquemas, como el que ofrece el citado profesor Méndez, que diferencia tres grandes líneas de conocimiento, atendiendo a la prioridad concedida a la relevancia de valores propios de la materia o de la problemática social. Son los enfoques idealistas, positivistas y críticos radicales. Esta manera de concebir la geografía nos permite abordar la diversidad de temáticas y sus enfoques metodológicos, como es evidente en la propuesta postmoderna de Edward Soja a través de la dialéctica del espacio. Una propuesta que nos recuerda los enfoques de la geografía de la percepción y el comportamiento, cuando el espacio absoluto y el relativo eran superados por la concepción del espacio complejo.

Fuente: adaptado de Souto, 2010.

### ***Los usos y tradiciones de la historia enseñada***

Para Seixas (2000), la manera como el profesor enseñe a su alumnado a interpretar el pasado tendrá consecuencias en el uso que otorgue al conocimiento histórico (...). Existen tres maneras posibles de enseñar la Historia: la que denomina “enhancing collective memory” que podemos identificar con el enfoque tradicional; la que denomina “disciplinary” y que consiste en enseñar al alumnado a sacar conclusiones a partir de la utilización de documentos, interpretaciones de los historiadores y otros materiales y, finalmente, una tercera en la que los estudiantes consideran ambas versiones con la documentación de respaldo, para luego relacionar las versiones del pasado con sus usos políticos en el presente. La tarea de los estudiantes en la tercera orientación no es tanto llegar a una posición “mejor” o más válida en la base de evidencia histórica, sino comprender cómo los diferentes grupos organizan el pasado en historias y cómo sus estrategias retóricas y narratológicas sirven a los propósitos actuales. A esto lo llamaré “posmoderno”.

Fuente: adaptado de Pagès, 2003.

**1.3.-Con la identificación de los paradigmas en el ejercicio anterior, se os propone una tarea en grupo, que consta de las siguientes partes:**

-Lectura de dos artículos científicos para conocer la evolución epistemológica de la geografía y la historia.

Alcaraz, A. y Pastor, M. (2012). Tendencias de la historia como objeto de enseñanza a través de la historiografía. *Revista de Didácticas Específicas*, 6, 114-139. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/7713>

Edin, D. (2014). Los enfoques de la geografía en su evolución como ciencia. *Revista Geográfica Digital IGUNNE*, 11(21), 1-22. <http://dx.doi.org/10.30972/geo.11212186>

-Clasifica las escuelas de pensamiento geográfico e histórico que aparecen en los textos anteriores, de acuerdo a su orientación filosófica:

| Posición filosófica                     | Geografía | Historia |
|-----------------------------------------|-----------|----------|
| <b>Positivismo</b><br>(descripción)     |           |          |
| <b>Hermenéutica</b><br>(interpretación) |           |          |
| <b>Sociocrítica</b><br>(explicación)    |           |          |

-Como complemento a los textos anteriores se os proporcionan unas tablas de síntesis que os orientan en la comprensión didáctica de las escuelas de pensamiento geográfico e histórico:

| Escuelas de pensamiento geográfico y elementos de la programación escolar |                                                           |                                                                          |                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Escuela                                                                   | Conceptos                                                 | Habilidades                                                              | Actitudes                                                           |
| Regional                                                                  | Región, país, modo de vida, territorio, zonas climáticas  | Método inductivo, observación, mapas, descripción, distribución espacial | Búsqueda de la armonía entre la acción antrópica y el medio natural |
| Cuantitativa                                                              | Nodos, flujos, jerarquías espaciales, región funcional    | Método deductivo, gráficos, accesibilidad, estadísticas                  | Búsqueda de la racionalidad de las funciones humanas en el espacio  |
| Radical                                                                   | Espacio social, segregaciones, desigualdades              | Trabajo de campo y comprensión social. Dialéctica marxista               | Búsqueda de la justicia social en los espacios mundiales            |
| Percepción y comportamiento                                               | Nodos, hitos, bordes (imágenes espacio). Espacio complejo | Encuesta, dibujos, contraste de puntos de vista espaciales               | Búsqueda de la racionalidad del comportamiento                      |
| Humanística (subjetivas)                                                  | Espacio vivido, paisajes                                  | Entrevistas, guiones de vida                                             | Comprender las diferencias socio-espaciales                         |
| Postmoderna                                                               | Espacio percibido, concebido y habitado                   | Interpretación de discursos                                              | Comparar visiones parciales sobre espacios                          |
| Ecosistémica                                                              | Procesos ecológicos, medio estable e inestable            | Interacción de variables                                                 | Explicación de la acción humana en el sistema ecológico             |
| Género o feminista                                                        | Espacio cultural, desigualdades y                         | Entrevistas, dibujos...                                                  | Explicación del comportamiento de niños y                           |

|                                                                        | segregaciones por género...                                                                                                                            |                                                                                                                                                        | niñas en diversos espacios (parques, espacios de juego, ciudades...)                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Escuelas de pensamiento histórico y elementos didácticos               |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                      |
| Escuela                                                                | Conceptos                                                                                                                                              | Habilidades                                                                                                                                            | Actitudes                                                                                                                                            |
| Positivista                                                            | Estado, sociedad, orden social                                                                                                                         | Método deductivo para estudiar hechos sociales y políticos a partir de fuentes (archivos)                                                              | Búsqueda de elementos para explicar el progreso humano                                                                                               |
| Materialismo histórico                                                 | Estructura, superestructura, lucha de clases, modelo social, socialdemocracia                                                                          | Enfoque diacrónico para comprender las clases sociales y los modos de producción                                                                       | Explicación del funcionamiento de la sociedad y los modos de producción                                                                              |
| Historicismo                                                           | Fases de la historia (ciclos, morfologías históricas)                                                                                                  | Método descriptivo y de carácter cíclico del tiempo histórico                                                                                          | Comprensión de los fenómenos sociales                                                                                                                |
| Annales                                                                | Hechos sociales (individuales) y temáticas variadas en torno a un tiempo tripartito: <i>tiempo corto</i> , <i>tiempo medio</i> y <i>tiempo largo</i> . | Método integrador e interdisciplinar ( <i>Historia total</i> ) desde la pluralidad de fuentes (iconografía, fuentes materiales, testimonios orales...) | Interpretar los hechos del pasado para comprender el presente                                                                                        |
| Cuantitativa (cliometría)<br>-Historia serial<br>-New Economic History | Demografía histórica, historia agraria e industrial, intercambios comerciales.                                                                         | Métodos cuantitativos (estadística) con censos, tablas de precios, producción por sectores económicos...                                               | Valorar la incidencia de aspectos económicos en la vida social                                                                                       |
| Historia de las mentalidades o de la cultura                           | Familia, matrimonio, sexualidad...para analizar la vida cotidiana (vivienda, vestidos, alimentación...)                                                | Método intuitivo. Búsqueda de datos diversos sobre la psicología o la conducta (registros civiles, testamentos, textos clásicos...)                    | Interés por valorar creencias, hábitos, conductas, maneras de pensar con perspectiva histórica y enfoque diacrónico                                  |
| Historia oral                                                          | Historia y memoria. Empatía. Conceptos propios de la Guerra Civil, el franquismo...                                                                    | Método activo mediante acercamiento gradual a la fuente. Creación de fuentes mediante entrevistas/grupos de discusión                                  | Comprender la memoria colectiva y la construcción de un relato alternativo a la historia oficial.                                                    |
| Historia del tiempo presente o historia vivida                         | Historia y memoria. Identidades y democracia.                                                                                                          | Fuentes orales. Enfoque temporal diacrónico y sincrónico.                                                                                              | Valorar el pasado inmediato desde el tiempo presente.                                                                                                |
| Historia local o microhistoria                                         | Situaciones y problemas cercanos desde un enfoque glocal.                                                                                              | Métodos concretos para comprender situaciones vividas en el presente y a diversas escalas.                                                             | Comprensión de situaciones sociales, económicas, culturales y políticas desde el medio local.                                                        |
| Historia de las mujeres o historia de género                           | Mujeres, sexo, género, identidad de género, identidad sexual, igualdad, equidad...                                                                     | Métodos mixtos para analizar discursos hegemónicos en fuentes diversas que enmascaran el papel de las mujeres                                          | Visibilizar el papel de las mujeres y las construcciones de género en diversas épocas históricas, recientes y futuras.                               |
| Historia ecológica o ambiental                                         | Orígenes y evolución de problemas ambientales (erosión del suelo, incendios, inundaciones...)                                                          | Perspectiva histórica (y geológica) a los cambios ambientales de la superficie terrestre y el interior de la Tierra.                                   | Comprender los cambios y patrones de los fenómenos naturales a escala humana y ecológica, y sus repercusiones en distintas facetas de la vida humana |

**1.4.-En los ejercicios anteriores ya te has aproximado a un conocimiento inicial de las escuelas de pensamiento geográfico e histórico. A continuación, os proporcionamos cuatro actividades didácticas (dos relacionadas con la geografía y otras dos con la historia) dirigidas a educación infantil para que identifiquéis a qué escuelas de pensamiento pertenecen. Justificar la respuesta con los textos del ejercicio anterior y los aprendizajes que habéis adquirido.**

#### ***Así es mi barrio***

Gracias a esta actividad conoceremos cómo es el barrio en el que viven. Para ello, deberán fotografiar con ayuda de sus familias aquellos sitios que consideran interesantes de su barrio (parques, monumentos, tiendas...) y las traerán al colegio. Una vez allí, explicarán qué fotos han traído y haremos un álbum de fotografías de los barrios donde viven los alumnos. Los únicos materiales que necesitamos son: fotografías del barrio, pegamento y cartulinas.

#### ***Las Comunidades Autónomas***

En esta actividad trabajaremos con los alumnos las diferentes Comunidades Autónomas (también podemos simplemente centrarnos en la que vivamos). Encargaremos a cada alumno que busque, con ayuda de sus familias, diferentes cosas relevantes acerca de la CCAA, como, por ejemplo, bandera, monumentos, tipos de comida, baile popular, fiestas... Una vez recogida la información, hablaremos sobre ello en clase e iremos haciendo un mural sobre cada uno de ellos. Para ello se propone por ejemplo realizar un mural de España dividido en las Comunidades Autónomas y pegar en su lugar correspondiente diferentes imágenes representativas. En esta ocasión se requiere traer imágenes u objetos de las CCAA, papel continuo y colores.

#### ***El rincón de los tiempos***

En el aula de 4 años se pretende analizar el pensamiento de los niños y niñas sobre el tiempo y sus nociones históricas de forma sincrónica. El significado de la historia y de sus períodos históricos, introduciéndose elementos relacionados con esas épocas y complementándose con relatos, imágenes y el juego simbólico. Esta actividad ha sido denominada el rincón de los tiempos, y se apoya en una cueva cavernícola para abordar la prehistoria; un ágora griega para el período clásico; un castillo para conocer la Edad Media y un palacio en el caso de la Edad Moderna.

#### ***Somos romanos***

El proyecto de trabajo *Somos Romanos* surge de la colaboración entre nuestro colegio y el Museo de Calatayud el cual organiza actividades y talleres para los alumnos, formación para el profesorado y elabora recursos y materiales para el trabajo en el aula.

Para introducir a los niños en el proyecto y en el mundo romano, en asamblea, leímos el cuento *Conejo a la bilbilitana*, ambientado en la ciudad romana de Bílbilis, y a partir de él comenzamos a interesarnos sobre el mundo romano. A través de algunas preguntas guiadas conocimos los escasos conocimientos previos que los alumnos tenían sobre el tema e intentamos resolver la confusión existente entre romanos y

rumanos (gentilicio más conocido por los alumnos debido al elevado número de alumnos de nacionalidad rumana que hay en el centro). Exposición y murales nos permitió realizar una comparación entre los objetos en la época romana y en la actualidad y fue curioso contemplar las reflexiones que realizaron los alumnos y las comparaciones que realizaban.

Las vivencias más impactantes del proyecto y que, por tanto, fueron las que el alumnado destacó, correspondieron a actividades en los que ellos habían tomado un papel protagonista. Fundamentalmente tres: las dramatizaciones sobre la vida cotidiana realizadas en clase con el maestro, la excavación arqueológica en el arenero y la salida al museo.



Fuente: extraído de Gil y Rivero, 2014.

## RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS

-Presentación PPT y fragmentos de textos cuyas referencias se citan a continuación:

Alcaraz, A. y Pastor, M. (2012). Tendencias de la historia como objeto de enseñanza a través de la historiografía. *Revista de Didácticas Específicas*, 6, 114-139. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/7713>

Edin, D. (2014). Los enfoques de la geografía en su evolución como ciencia. *Revista Geográfica Digital IGUNNE*, 11(21), 1-22. <http://dx.doi.org/10.30972/geo.11212186>

Gil, A. y Rivero, M.P. (2014). Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en Educación Infantil. *CLIO. History and History Teaching*, 40. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/GilyRivero2014.pdf>

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la Historia. Reseñas de la enseñanza de la Historia, 1, 11-42. *Revista de la APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales* (Argentina). Disponible en <http://estudiantes.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspt06pdf02.pdf>

[recursosparaclass](#). Dossier la calle, la ciudad y el pueblo.

Reynaud, A. (1976). El mito de la unidad de la geografía. *Geo Crítica, Cuadernos Críticos de Geografía Humana*, año I, nº 2. Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/geo2.htm>

- Sáiz, J. y Parra, D. (2017). Formación del profesorado de Historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 95-109. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284931>
- Souto, X.M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 25-44. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2399>
- Valls, R. y Colomer, J.C. (2018). El modelo de las historias generales. En V. Peris, D. Parra y X.M. Souto (coords.), *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp. 23-36). Nau Llibres.

## 2.- LAS CIENCIAS SOCIALES Y SUS FINALIDADES DIDÁCTICAS: EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Título de la actividad: **¿Con qué finalidades pretendemos enseñar las ciencias sociales en la educación infantil?**

### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

**2.1.-Las pretensiones que un maestro o maestra de educación infantil quiere conseguir con su proyecto docente se ven condicionadas por el marco curricular vigente. El Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (LOMLOE) estipula unas finalidades y unos objetivos. Lee ambos textos y con la ayuda del vídeo *Educación Infantil 2/9: 6 años claves para una vida* (CEAPA), explica cómo pueden contribuir las ciencias sociales a tales elementos curriculares y didácticos.**

#### ***Artículo 4.-Fines***

La finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia.

#### ***Artículo 7.-Objetivos***

La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños y las niñas las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.
- e) 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.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.
- h) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres.



Fuente: [https://www.youtube.com/watch?v=DV4\\_4mW3AoM](https://www.youtube.com/watch?v=DV4_4mW3AoM)

**2.2.-Para conocer qué son las ciencias sociales y algunas finalidades, os presentamos unas definiciones de autoras y autores de esta área de conocimiento. Lee con atención lo que dicen y extrae las ideas más importantes. Posteriormente selecciona un saber básico del currículo y explica qué actividades podrías realizar para cumplir con los aspectos más importantes de esas definiciones:**

“Las ciencias sociales deben plantearse como experiencias científicas de humanidad, útiles para afrontar retos del presente. Los saberes sociales, históricos y geográficos son tanto más útiles y funcionales que cualquier otro, en tanto en cuanto inciden en la formación de una ciudadanía con criterio, el activo más importante al que debe aspirar cualquier comunidad” (Hernández, 2008, p.8).

“Ciencias Sociales son todas las que estudian las actividades del ser humano en sociedad tanto en el pasado como en el presente, y las relaciones e interacciones con el medio y el territorio donde se han desarrollado o desarrollan en la actualidad” (Benejam 1993, p. 342, en Tonda, 2001).

**2.3.- Una vez que disponemos de unas definiciones de ciencias sociales, podemos preguntarnos, ¿qué son y cómo aparecen las ciencias sociales en el currículo de educación infantil? Lee con atención los siguientes textos y redefine algunas de las finalidades críticas que se presentan para la actividad que has trabajado en el ejercicio anterior.**

“Lejos de ser consideradas aspectos fundamentales del currículum, la función de las ciencias sociales parece estar reducida, principalmente a la socialización del alumnado, o lo que es lo mismo, a “introducir” al alumno a la vida en sociedad. [...] A tenor de las referencias que a este respecto aparecen en los distintos decretos de currículo españoles, parece que la función prioritaria de las ciencias sociales en este nivel educativo inicial se reduce (o al menos tiene como principal objetivo) a enseñar al niño cuáles son los distintos elementos, ámbitos y colectivos sociales que conforman su “entorno social”, a fin, sobre todo, de que aprenda cómo ha de comportarse y desenvolverse en cada uno de esos ámbitos de sociabilidad” (Miralles y Molina, 2011, p. 89-90).

“Ladson – Billings (2001) habla de la necesidad de buscar una compatibilidad entre las experiencias escolares y las experiencias familiares y culturales a través de una

enseñanza culturalmente relevante donde los docentes entienden el conocimiento compartido entre alumnado y profesorado, ven el conocimiento críticamente, establecen puentes para construir el conocimiento y las capacidades, y atienden a las individualidades del alumnado. Esta propuesta tiene una fuerte vinculación con las finalidades de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. De este modo, Santisteban (2004), propone una serie de finalidades de las Ciencias Sociales: finalidades políticas de construcción de la Democracia, finalidades científicas de reconstrucción del conocimiento, finalidades intelectuales de formación del pensamiento social y finalidades culturales de reproducción, interpretación y transformación de la cultura, y finalidades para el desarrollo personal del autoconocimiento y de la autonomía personal” (Delgado y Vela, 2011, p. 2).

“En esta área de conocimiento el objetivo fundamental es desarrollar el pensamiento social de niños/as, capacitarle para el análisis de la realidad para que pueda y quiera participar en ella, por medio de propuestas didácticas concebidas y desarrolladas desde la globalidad de la acción y de los aprendizajes, así como desde la complementariedad de las áreas” (Aranda, 2016, p. 41-46).

#### **2.4.-Para valorar la importancia de las ciencias sociales en educación infantil podemos efectuar tres tareas, que nos conducirán a iniciar la propuesta didáctica grupal:**

-Conocer la evolución de los contenidos o saberes básicos en los marcos curriculares de España en las últimas tres décadas:

|                    | <b>Área I</b>                                 | <b>Área II</b>                           | <b>Área III</b>                              |
|--------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>LOGSE</b>       | Identidad y autonomía personal                | Medio físico y social                    | Comunicación y representación                |
| <b>LOE y LOMCE</b> | Conocimiento de sí mismo y autonomía personal | Conocimiento del entorno                 | Lenguajes: comunicación y representación     |
| <b>LOMLOE</b>      | Crecimiento en armonía                        | Descubrimiento y exploración del entorno | Comunicación y representación de la realidad |

Fuente: elaboración propia a partir de Aranda (2011) y Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (LOMLOE).

-Comparar las áreas curriculares del currículo español con las de otros países europeos:

| <b>Francia (áreas de actividad de la École Maternelle)</b> | <b>Reino Unido (Programa <i>Foundation Stage</i>)</b> |
|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 1.-El lenguaje de los aprendizajes                         | 1.-Desarrollo personal, social y emocional            |
| 2.-Vivir en sociedad                                       | 2.-Comunicación, lenguaje y alfabetización            |
| 3.-Expresión y experimentación corporal                    | 3.-Desarrollo matemático                              |
| 4.-Explorar el mundo                                       | 4.-Conocimiento y comprensión del mundo               |
| 5.-Sensibilidad, imaginación y creación                    | 5.-Desarrollo físico                                  |
|                                                            | 6.-Desarrollo creativo                                |

Fuente: Cuenca (2008) y Llorent (2013).

-De acuerdo a los ejercicios anteriores y los niveles de concreción curricular que te presentamos en la siguiente tabla, diseña una actividad para la propuesta didáctica grupal de la localidad valenciana seleccionada, que tenga en cuenta la geografía y la historia en educación infantil.

| Niveles de concreción curricular                                           | Fuente de información                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>LOMLOE (Diseño curricular)</b>                                          | Diseño leyes educativas. ¿Qué y para qué enseñar...?                                                                                                                                                                                    |
| <b>Proyectos Educativos de Centro</b>                                      | Modelo de gestión organizativa y pedagógica. Priorización de principios, opciones y finalidades dentro del respeto a los valores y derechos sociales.                                                                                   |
| <b>Programación General Anual</b>                                          | Documento que plasma coherentemente la intención educativa y la práctica real.<br>-Análisis contexto social, cultural y económico del centro.<br>-Tratamiento transversal de áreas: educación en valores.<br>-Atención a la diversidad. |
| <b>Planificación Didáctica: Programaciones y Unidades Didácticas. DUA.</b> | Conjunto de decisiones que explicitan qué/cómo/cuándo enseñar y evaluar. Cumplimiento de valores y normas comunes fijados en documentos anteriores y la contextualización en el entorno de aula.                                        |

## RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS

-Presentación PPT, un vídeo y fragmentos de textos cuyas referencias se citan a continuación:

Aranda, A. M<sup>a</sup>. (2011). La didáctica de las Ciencias Sociales en el currículo de Educación Infantil. En M<sup>a</sup> P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil* (pp. 11-29). Editores Mira.

Aranda, A. M<sup>a</sup>. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Infantil*. Editorial Síntesis.

CEAPA (2003). *Educación Infantil 2/9: 6 años claves para una vida*.  
[https://www.youtube.com/watch?v=DV4\\_4mW3AoM](https://www.youtube.com/watch?v=DV4_4mW3AoM)

Cuenca, J.M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en educación infantil. En R.M. Ávila, M.A. Cruz y M.C. Díez (coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 289-312). AUPDCS y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

Delgado, E.J. y Vela, J.A. (2011). Educación para la Ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Atención a la Diversidad dentro del marco de la competencia digital. En *I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*.  
<http://hdl.handle.net/10272/13469>

Hernández, F.X. (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó.

Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 29-58.  
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7614/7282>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2023). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. BOE» núm. 28, de 02 de febrero de 2022  
Referencia: BOE-A-2022-1654.  
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>
- Miralles, P. y Molina, S. (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del entorno. En M. P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 89-110). Editores Mira.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M.I. Vera y D. Pérez (eds.), *Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas* (pp. 1-11). AUPDCS.
- Tonda, E.M<sup>a</sup>. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de educación infantil*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

### 3.-LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO: EL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Título de la actividad: *¿Se pueden considerar las percepciones del espacio para enseñar geografía en educación infantil?*

#### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

3.1.-El espacio es el concepto más importante de la geografía, pero también es objeto de estudio de otras ciencias y, por tanto, se presta a tener un tratamiento didáctico multidisciplinar. A continuación, te ofrecemos tres dibujos de niños y niñas de cuatro años que expresan su visión del espacio, junto con una tabla explicativa del contexto del estudio. Intenta analizar los dibujos y con la lectura de los textos que tienes más abajo, explica qué entiendes por aprendizaje del espacio geográfico en educación infantil.

Figura 7



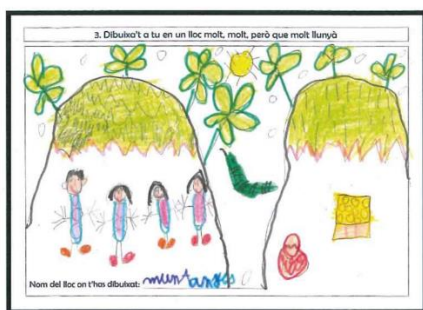
Font: elaboració alumna 2

Figura 8



Font: elaboració alumna 2

Figura 9



Font: elaboració alumna 2

Taula 4. Llocs representats pels alumnes d'Infantil

| REPRESENTACIÓ DE:                                  | Nº D'ALUMNES QUE L'HAN REALITZADA | NOM DELS LLOCS I Nº DE VEGADES S'HAN REPRESENTAT EN CADA DIBUIX | ALUMNES                  |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------|
| El lloc on viu                                     | 5                                 | LLOCNOU                                                         | 5 Alumnes 1, 2, 3, 4 i 5 |
| D'un lloc molt, molt però que molt llunyà          | 6                                 | ÀFRICA                                                          | 1 Alumne 1               |
|                                                    |                                   | GRANADA                                                         | 1 Alumna 2               |
|                                                    |                                   | MUNTANYA                                                        | 1 Alumne 3               |
|                                                    |                                   | LONDRES                                                         | 1 Alumne 4               |
|                                                    |                                   | ROMA                                                            | 1 Alumne 5               |
|                                                    |                                   | MARINA D'OR                                                     | 1 Alumne 6               |
| D'ell/a en un lloc molt, molt però que molt llunyà | 8                                 | ÍNDIA                                                           | 2 Alumnes 1 i 4          |
|                                                    |                                   | MUNTANYES                                                       | 1 Alumna 2               |
|                                                    |                                   | ANGLATERRA                                                      | 1 Alumne 3               |
|                                                    |                                   | EGIPTE                                                          | 2 Alumne 5 i alumna 7    |
|                                                    |                                   | EVEREST                                                         | 2 Alumnes 6 i 8          |

Font: elaboració pròpia

Fuente: Canet, 2017.

“Como sintetiza Tonda (2001, p.188), a lo largo del segundo ciclo de Educación Infantil se debe ayudar al niño a tomar conciencia de los siguientes aspectos: del espacio ocupado por su cuerpo, de la orientación del espacio (lateralidad, profundidad, anterioridad), de la limitación del objeto en el espacio, de las posiciones relativas de los objetos en el espacio, de las distancias, de los intervalos, y se debe además enseñar a penetrar en el mundo de la medida y la esquematización del espacio” (Rivero y Gil, 2011).

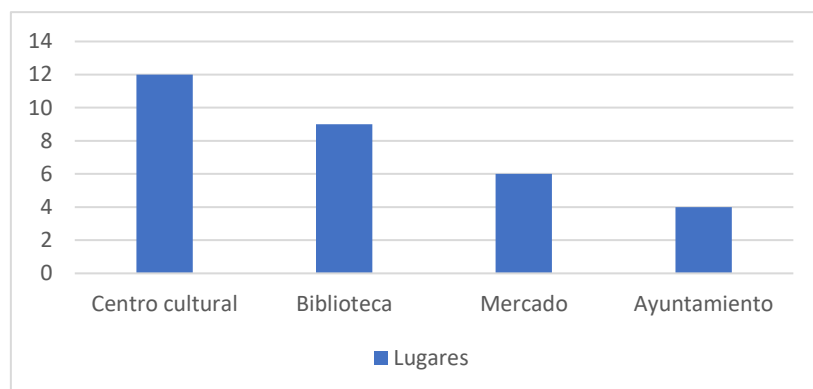
“Según los resultados obtenidos por Piaget e Inhelder (1975), las relaciones proyectivas son geométricamente más complejas que las topológicas. Un ejemplo son las expresiones “derecha e izquierda” y “a la derecha y a la izquierda”. Mientras que en el primero el sistema de relaciones topológicas se refiere solo a diferenciar las dos direcciones de una posible ruta de acceso en una secuencia lineal, en el último acceso se relaciona el cambio de perspectiva, no más relativo a un punto de vista de él mismo, sino de varios objetos u otros sujetos. Eso dependerá del dominio de las relaciones topológicas, como el orden, por ejemplo” (Vichiato, 2017, p.59).

“La comprensión del espacio basada en el cuerpo de los niños y niñas fue explicada por Hannoun (1977) a partir de tres fases sucesivas. La primera es la etapa del espacio vivido, en la que la concepción espacial se forma a partir de la experiencia directa, esto es, en base a la acción de su cuerpo y movimiento sobre el espacio. Esta fase se correspondería con el estadio preoperatorio de Piaget y se desarrollaría durante todo el ciclo de Educación Infantil. La segunda etapa es la del espacio percibido en la que se adquiere la noción de espacio geográfico, distinguiéndose distancias y posiciones entre objetos, incluso los puntos cardinales. Ya no es necesario experimentar con el propio cuerpo para representar objetos en tres dimensiones u orientarse en el espacio, que según el modelo de Piaget equivaldría al estadio de operaciones concretas. La tercera fase es la del espacio concebido. A partir de los 11 años, los adolescentes desarrollan una observación objetiva del espacio, analítica y matemática. Es lo que se conoce en el estadio de las operaciones formales de Piaget como espacio euclidiano, lo que permite la realización de mapas que cumplan con los principios geométricos básicos” (Canet, Morales y García Monteagudo, 2018).

**3.2.-La construcción del pensamiento geográfico en la infancia comporta el desarrollo de habilidades espaciales. En la siguiente tabla se sintetizan los conocimientos espaciales desde los primeros meses de vida hasta el inicio de la educación primaria. Con esa información analiza el aprendizaje adquirido en el dibujo realizado por una niña de 4 años sobre Mislata y el gráfico posterior. ¿Crees qué es posible construir pensamiento geográfico en educación infantil?**

| Etapas                    | Período temporal     | Conocimientos espaciales                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sensoriomotor (0-2 años)  | 0 a 5 meses          | Percepción de luces, líneas, superficies, volúmenes y colores.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                           | 5 a 12 meses         | Construcción de esquemas mentales para comprender el espacio mediante la coordinación visual, la prensión y la locomoción.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                           | 12 a 24 meses        | Relación de objetos en el espacio.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Preoperacional (2-7 años) | Gradación progresiva | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pensamiento en objetos, hechos y personas ausentes en el espacio.</li> <li>-Inicio de habilidades de pensamiento geográfico (comprensión y representación de símbolos, palabras, imágenes) que expresa mediante palabras, dibujos y juegos.</li> <li>-Representación cartográfica del espacio (entendido como lugar) y toma de decisiones con ayuda de objetos (imágenes, objetos, dibujos...).</li> </ul> |

Fuente: Jaráiz, Hernández y Hernández (2016).



Fuente: García Monteagudo, 2022.

**3.3.-La formación del pensamiento geográfico implica la representación del espacio y el cumplimiento de unos principios estructurantes. En las imágenes que tienes a continuación se plasman los resultados de un Trabajo Final de Grado centrado en la localidad de Benigànim. Observa las imágenes y completa la información de la tabla, en la que aparecen esos principios estructurantes del pensamiento geográfico. ¿Qué principios crees que se consiguen afianzar mejor entre el alumnado?**

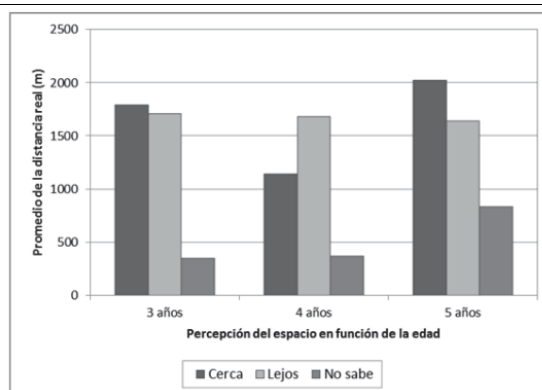




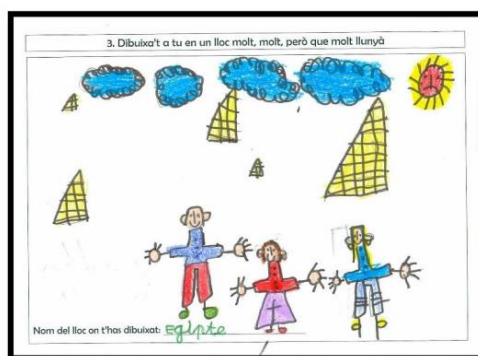
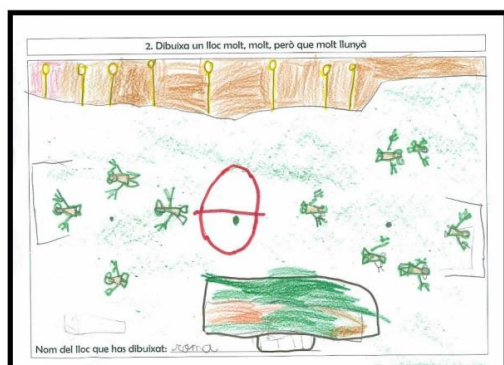
Fuente: Vañó, 2021.

| Conceptos estructurantes | Preguntas orientativas                                                                                                    | Valoración global |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Percepción               | ¿Qué elementos del espacio geográfico percibe el alumnado?                                                                |                   |
| Localización             | ¿Son capaces de localizar edificios, parques y otros elementos en el mapa?                                                |                   |
| Distribución             | ¿Se puede comprender la relación entre la magnitud de la representación y la realidad?                                    |                   |
| Interacción              | ¿Se relacionan los aspectos naturales con los de tipo social y cultural de la localidad?                                  |                   |
| Ordenación               | ¿Se posibilita la capacidad de interpretar una nueva configuración de la localidad y sus posibles consecuencias sociales? |                   |

**3.4.-El alumnado de educación infantil puede llegar a tomar conciencia de la representación del espacio geográfico, cuya complejidad se asemeja al espacio mixto que se deriva de la geografía de la percepción y del comportamiento junto con la geografía humanista. Los recursos que ofrecemos (gráficos y dibujos) son la expresión de que el alumnado ha alcanzado el pensamiento geográfico. Analiza esos recursos e intenta realizar una síntesis de lo aprendido, con el apoyo de la tabla que tienes al final de este ejercicio.**



Fuente: Jaráiz, Hernández y Hernández (2016).



Fuente: Canet, 2017.

| Aspectos básicos                                     | Fuente                             | Categorización del pensamiento geográfico |                        |                       |
|------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Trilogía espacial                                    | Soja, 2008, en Souto, 2018.        | VIVIDO                                    | PERCIBIDO              | CONCEBIDO             |
| Tipología de relaciones espaciales                   | Comes, 2002, en Rivero y Gil, 2011 | Individuales (yo)                         | Espaciales (nosotros)  | Espaciales (ellos)    |
| Capacidades de comprensión del espacio               | Ortega, 2020                       | Sentimiento geográfico                    | Contenidos geográficos | Conciencia geográfica |
| Conceptos del pensamiento geográfico                 | Araya y Cavalcanti, 2020           | Lugar                                     | Paisaje                | Territorio            |
| Construcción de conceptos del pensamiento geográfico | Graves, 1985, en Granados, 2019.   | Por observación                           | Definición             | Estructurantes        |

Fuente: elaboración a partir de diversos autores.

## RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS

-Presentación PPT, dibujos y fragmentos de textos cuyas referencias se citan a continuación:

Araya, F. y Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70, 51-69. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>

Canet, S. (2017). *Pensar geogràficament en l'aula d'infantil: un estudi de cas amb alumnat de segon cycle*. Treball Final de Màster inédit. Màster Universitari en Investigació en Didàctiques Específiques. Facultat de Magisteri. Universitat de València.

Canet, S., Morales, A.J. y García Monteagudo, D. (2018). Pensar geográficamente en la Educación Infantil: de la imaginación a la construcción social del espacio concebido. *Didáctica Geográfica*, 19, 23-46. <https://doi.org/10.21138/DG.415>

García Monteagudo, D. (2022). De la representación del espacio a la construcción del pensamiento geográfico en educación infantil. En A. Paz, V. Figueroa, E.J. Rodríguez y A.J. Montes (coords.), *Libro de Actas del 2º Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Nuevos paradigmas y experiencias emergentes* (pp. 437-443). Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

Granados, J. (2019). Definición y justificación de un marco conceptual para la didáctica de la geografía. En M.J. Hortas, A. Dias y N. De Alba (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 41-49). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Jaráiz, F.J., Hernández, A.M. y Hernández, A. (2016). La percepción del espacio: estudio de caso. 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. 601-616). Grupo de didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante. <http://dx.doi.org/10.14198/2016-nativos-digitales-y-geografia>

Ortega, E. (2020). Concepciones del profesorado chileno sobre la conciencia geográfica. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 126-143. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.126>

Rivero, M<sup>a</sup>.P. y Gil, A. (2011). Pensar y expresar el espacio en el aula de Infantil. En M<sup>a</sup> P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 31-47). Editores Mira.

Souto, X. M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (79). <https://doi.org/10.21138/bage.2757>

Vañó, C. (2021). *Las emociones del espacio vivido. La identidad desde el ámbito local*. Trabajo Final de Grado inédito. Grado de maestro/a en Educación Infantil. Facultat de Magisteri. Universitat de València.

Vichiato, T. (2017). La construcción de las relaciones proyectivas en el juego "Puntos de vista". *Anekúmene*, 14, 57-65. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2017.num14.8576>

#### 4.-LA CONSTRUCCIÓN DEL TIEMPO: EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Título de la actividad: *¿Es el tiempo histórico un contenido relevante en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil?*

##### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

**4.1.-En la sesión anterior se ha graduado el aprendizaje del espacio geográfico mediante las categorías de espacio vivido, percibido y concebido. Con el caso del tiempo histórico ocurre algo similar. Clasifica los siguientes acontecimientos según se trate de tiempo vivido, percibido o concebido y justifica tu respuesta:**

- La boda de tus abuelos en el año 1960.
- La historia reciente.
- La victoria electoral de Joe Biden en Estados Unidos.
- El nacimiento de tu primo/a pequeño/a en 2010.
- El Paleolítico.

**4.2.-La gradación del tiempo histórico del ejercicio anterior se puede aplicar a la enseñanza de la historia en educación infantil. Observa la siguiente tabla y piensa cómo trabajar el tiempo histórico con alumnado de infantil. Después lee el texto de Ponsoda, Iglesias, Díez, Lozano y Candela (2023) y responde las preguntas:**

| EDAD         | FORMAS DE COMPRENSIÓN TEMPORAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Antes 2 años | Inicio sentido temporal a partir de ritmos naturales (respiración, latido del corazón, pulso). Comprensión parcial “ahora” que expresa en el sentido “hoy”. Usa formas verbales del presente para expresar angustia o gratificación por un objeto deseado. La percepción del tiempo se limita al instante entre el deseo y su cumplimiento. |
| 2 a 3 años   | Comprende expresiones temporales “deprisa”, “date prisa”, “ahora mismo” en el seno familiar y organiza el tiempo según esquemas socio-familiares. Distingue el paso del tiempo (pasado, presente, futuro) a una escala diaria con el uso de palabras como mañana, tarde.                                                                    |
| 3 a 4 años   | Expresa duración ambigua del tiempo en períodos de “semanas” y “años”. Utiliza bien los tiempos verbales (pasado, presente y futuro) pero no tiene palabras para indicarlo. Puede palmear correctamente ritmos sencillos.                                                                                                                   |
| 4 a 5 años   | Conoce su edad. Responde correctamente si es mañana o tarde. Emplea las palabras antes y después para expresar tiempo. Empieza a resolver problemas de tiempo físico: el más rápido, quien llega antes...comienza a entender la simultaneidad: dos hechos pueden ocurrir al mismo tiempo.                                                   |
| 5 a 6 años   | Se interesa por el tiempo, se pregunta cuándo pasará una cosa u otra, sabe qué día de la semana es, mide el tiempo antes y después de su nacimiento, usa la memoria temporal y recuerda lo que hizo hace unos días, ordena los momentos principales de una narración sencilla y bien estructurada.                                          |

Fuente: Trepát, 2011.

- ¿Cuál es el principal problema para enseñar contenidos históricos en educación infantil?

- ¿Cómo se pueden interpretar las categorías de tiempo vivido, percibido y para enseñar el tiempo histórico?

- Según Calvani (1998), ¿qué factores dificultan la enseñanza de la historia en educación infantil?

- ¿Qué propuestas han sintetizado Miralles y Rivero (2012) para enseñar contenidos históricos en educación infantil?

**4.3.-La comprensión del tiempo histórico requiere trabajar con nociones temporales básicas. Para ello se os facilitan tres fotografías de la misma persona (Clara) en diferentes períodos temporales de su vida. Con esas fotografías y los textos posteriores, podéis desarrollar una actividad de tiempo histórico.**



Otros autores como Calvani o Egan pusieron en duda las aportaciones de la teoría de Piaget en relación a la enseñanza del tiempo histórico. Calvani (1986) mostró a través de investigaciones que los niños de entre tres y seis años tienen nociones temporales, tienen capacidad para la comprensión temporal, por lo tanto, la historia se puede enseñar y comprender. Este autor demostró que los niños de cinco años eran capaces de ordenar cronológicamente una secuencia a partir de imágenes y no lingüísticamente. Para Egan (1991), cuando los niños llegan a la escuela producen gran cantidad de imágenes mentales que aportan una serie de pensamientos o conceptos abstractos emparejados (valor/cobardía, grandeza/pequeñez, seguridad/inseguridad, grandeza/pequeñez, bondad/ maldad, etc.). Estas abstracciones emparejadas son, según Egan (1991), las que permiten que los niños de cinco años entiendan cuentos como “El mago de Oz” o que otorgue a los seres vivos como (gatos, perros, etc.) la capacidad imaginativa de hablar.

Dicho esto, Egan (1991) propone que los niños aprendan:

- De lo abstracto a lo más concreto.
- De lo desconocido a lo conocido.
- De los símbolos y señales a realidades cercanas.
- De los conceptos a lo concreto, manipulativo y conocido.

Fuente: Espinosa y Olivares, 2018.

| Grupo 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Grupo 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Grupo 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Niña 1: Una niña</p> <p>Inés: ¿Será una niña?</p> <p>Niña 1: Sí, es una niña con su papá</p> <p>Inés: Una niña con su papá, ya vieron que está con su papá, y ¿está chiquita o está grandota?</p> <p>Niña 2: Chiquita</p> <p>Niño 1: Grandota</p> <p>Inés: Oigan y ¿qué colores hay aquí en la foto?</p> <p>Grupo: Negro, gris, café, blanco</p> <p>Inés: Y la foto, ¿es grande o está chiquita?</p> <p>Niño 2: Grande</p> <p>Niña 2: Chiquita</p> <p>Inés: Ah, está chiquita, oigan y aquí, ¿qué hay detrás de la foto?, ¿aquí dónde están?</p> <p>Niño 3: En la cama</p> <p>Inés: ¿Qué es, ¿quién es, ¿quién está aquí en la foto?</p> <p>Niño 2: En un sillón</p> <p>Inés: Está en el sillón o en la cama</p> <p>Grupo: En la cama</p> <p>Inés: Y, ¿qué trae puesto la bebé?, y ¿quién le habrá tomado la foto a la bebé?</p> <p>Niño 4: Eeee...tú</p> | <p>Inés: ¿Yo se la habré tomado? Oigan: ¿Esta foto se ve así nueva o se ve como de hace muchos años?</p> <p>Niña 3: Nueva</p> <p>Grupo: De hace muchos años</p> <p>Inés: Se ve de muchos años, ¿por qué crees que se ve de hace muchos años?</p> <p>Niño 1: Silencio</p> <p>Inés: ¿Por qué crees?, ¿quién creen que es esa bebé?</p> <p>Niña 3: ¿Quién?</p> | <p>Inés: Y está foto, ¿se ve, así como que la tomaron hace poquito o se ve como que la tomaron hace mucho tiempo?</p> <p>Niño 1: Hace mucho tiempo</p> <p>Inés: ¿Por qué crees que la tomaron hace mucho tiempo?</p> <p>Grupo: Sin respuesta</p> <p>Inés: Y las fotos, ¿son del mismo tamaño o diferente tamaño?</p> <p>Grupo: No</p> <p>Inés: Ustedes me trajeron fotos de cuando eran bebés, ¿cierto?</p> |

Fuente: Hernández, 2014.

“Pienso que tal vez me hizo falta preguntarles más. Es decir, dejarles más libres y no hacerles tal vez tantas preguntas o guiar tanto. Tal vez debía decirles: —toma la foto— y preguntarles: —¿qué ves tú? — sin que yo les esté preguntando. Tal vez eso me hizo falta, no tratar de controlar tanto la actividad y decirles tantas cosas, sino que ellos me dijeran lo que supieran”.

“Es que no dejas que reflexionen tanto. Si no les das tiempo a que te digan algo y tal vez ellos te pueden dar una respuesta. Sí, de hecho, te pueden dar una respuesta de acuerdo a su lógica o también de acuerdo a la [lógica] de un adulto. Pero, ahí [en la clase] no dejé que lo hicieran porque yo metí muchas preguntas cerradas, les preguntaba: «¿Es esto o es aquello?». Sí, creo que ahí me falló”.

Fuente: Hernández, 2014.

**4.4.-Con las bases para trabajar el tiempo se pueden desarrollar algunas competencias de tiempo histórico. En los siguientes ejercicios proponemos una serie de tareas para la comprensión y desarrollo de esas competencias en educación infantil:**

-En la tabla siguiente se han sintetizado algunas competencias de pensamiento histórico y algunas de sus características. ¿Qué actividades podrías desarrollar para la propuesta didáctica grupal de la localidad escogida?

| <b>Competencia histórica</b>               | <b>Características</b>                                                                                                             |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conciencia histórico-temporal              | Temporalidad humana, tiempo histórico, cambios y continuidades.                                                                    |
| Representación de la historia              | Narración histórica, explicaciones causales-intencionales, construcción de la historia (escenarios, personajes, hechos históricos) |
| Imaginación. Creatividad histórica         | Empatía histórica, contextualización, pensamiento crítico y creativo.                                                              |
| Aprendizaje de la interpretación histórica | Trabajo con fuentes históricas, textos, conocimiento del proceso de investigación con documentos históricos.                       |

Fuente: elaboración propia a partir de Santisteban, 2010.

-Identifica qué habilidades de pensamiento histórico se desarrollan en los siguientes casos, que han sido experimentados en estudios con alumnado de educación infantil.



Alumna: Tienen algo en el cabello. Son diferentes a ahora.

Alumna 2: Las chicas de ahora no visten así.

Maestra: En esa época vestían diferente.

Alumna 3: Llevan moño.

Fuente: textos extraídos de Donet, 2016.



En cuanto al teléfono de los años 30 todos los alumnos que participaron (D, A, Ca) establecieron que era un teléfono antiguo por su aspecto deteriorado y porque no funcionaba: "Ese (señala el teléfono de los años 30) es viejito porque está pelado" (D), "Está roto" (A), "El de la campana es de antes" (Ca). Vemos que el alumnado, aunque no ha podido ordenar cronológicamente los dos teléfonos antiguos sí que ha podido

apreciar que son antes y que el móvil es actual. Gracias a estos teléfonos, los niños han podido evidenciar cómo eran antes y que no siempre ha habido móviles. Este hecho les ayuda a tratar el tiempo histórico.

En cuanto a los teléfonos de los años 70 encontramos opiniones diversas. Por un lado, encontramos alumnos (An, D) que dicen que se trata de un teléfono actual porque todavía lo pueden ver de dibujos de la televisión. Esto les lleva a pensar que el teléfono de los años 70 es de hoy en día. Por tanto, vemos la gran influencia de los medios de comunicación en los niños y niñas: “Es de ahora, ese (teléfono de los años 70) es de Ben y Holly” (An), “Ese teléfono yo lo veo en los dibujos que sale Pepa Pig” (D). Por otra parte, hay alumnos (P, Sa) que comentan que se trata de un objeto antiguo porque no funciona: “ese es de hace tiempo porque le han cortado el cable” (P), “No va” (Sa).

Fuente: textos extraídos de Donet, 2016.



En cuanto a las ventanas del castillo de Perpiñán, una de las alumnas (D) fue capaz de observar las aspilleras del castillo y justificar que eran pequeñas porque no entraron las flechas: “Dentro del castillo las ventanas las han hecho pequeñas para que no entren las flechas”. En este comentario observamos conocimientos históricos que representan el tiempo concebido. La alumna no ha podido deducir por sí sola esta información a través de sus experiencias ya que ella no ha vivido la época medieval donde había castillos, pero sí que ha podido llegar a esta información a través de materiales como pueden ser cuentos, dibujos de la televisión o películas, entre otros.

Fuente: texto extraído de Donet, 2016.

En el cuento los alumnos podían observar cómo los campesinos, los artesanos, los lindos o los reyes comían y tenían una familia al igual que ellos pero que algunos comían mejor que otros y por tanto no era justo. Por ejemplo, algunos alumnos comentan lo siguiente: “Yo salí de juglar y no me gustaba porque no podía ni comer, siempre tenía que cantar y divertir a los demás” (A), “yo salí de labrador, no era justo porque siempre estaba trabajando en las plantas y no podía casi comer” (Mar) o “yo salí de frutera, no era justo porque tenía que estar toda la hora vendiendo fruta. En cambio, la reina estaba en el banquete real, comiendo todo el ratón” (Mi). También se dieron cuenta de la diferencia de condiciones de vida que tenían los dos grupos sociales. Les impresionaba que las familias campesinas y artesanas iban a trabajar y que los reyes y nobles no lo hacían y que vivían gracias al trabajo de los campesinos. Así, la gran mayoría de niños hacen referencia a la gran cantidad de trabajo que tenía el estamento de los no privilegiados en comparación con el estamento de los privilegiados: “las criadas hacen mucho trabajo” (D), “no me gusta ser siempre pescadera, porque hace mucho trabajo en el mercado” (Sa), “el lechero debía estar sacando leche todo el día” (Al) (...). Por el contrario, los niños que representaban a los personajes del estamento de los privilegiados se dieron cuenta de que este estamento realizaba poco trabajo y tenía una gran cantidad de privilegios como ropa, mucha comida o camas grandes: “la reina se podía tranquilizar en un sillón y las demás me hacían el trabajo” (Ca), “he salido de caballero y solo luchaba, no hacía tanto trabajo como los criados” (R) o “el rey, porque tenía una cama muy grande para la noche, me divertía mirando a la gente, a los enemigos y llevaba a los caballeros mientras los criados pobrecitos trabajaban” (Sal).

Fuente: textos extraídos de Donet, 2016.

Para ampliar información sobre los cuentos históricos en educación infantil puedes consultar el siguiente link: [http://arablogs.catedu.es/arablogs/blog.php?id\\_blog=61&id\\_categoria=9769&id\\_subcategoria=128](http://arablogs.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=61&id_categoria=9769&id_subcategoria=128)

### RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS

-Presentación PPT, fotografías propias y fragmentos de textos cuyas referencias se citan a continuación:

Donet, E. (2016). *Pensar històricament en Educació Infantil. Un estudi de cas* (Trabajo Final de Máster no publicado). Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas. Universitat de València, València.

Espinosa, C. y Gregorio, M. (2018). La enseñanza de la historia en educación infantil. *Publicaciones Didácticas*, 91, 194-200. <https://core.ac.uk/download/pdf/235854313.pdf>

Gil, J. (2023). *Aprendemos en infantil*. [http://arablogs.catedu.es/arablogs/blog.php?id\\_blog=61&id\\_categoria=9769&id\\_subcategoria=128](http://arablogs.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=61&id_categoria=9769&id_subcategoria=128)

Hernández, L. (2014). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil. Las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de

maestra de educación infantil. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 13, 31-39.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324143972004>

Ponsoda, S., Iglesias, M.J., Díez, 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 (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tomo II* (pp.443-450). Tirant lo Blanch.

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](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)

Trepas, C. A. (2011). El aprendizaje del tiempo en educación infantil. En M. P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 49-63). Editores Mira.

## 5.-LAS IDENTIDADES Y SU TRATAMIENTO DIDÁCTICO PARA UNA EDUCACIÓN INFANTIL INCLUSIVA Y COEDUCATIVA

Título de la actividad: *¿Por qué abordar las identidades en el aula de educación infantil?*

### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

**5.1.-La educación infantil es una etapa educativa en la que se inicia la formación de la identidad de los niños y niñas. A partir de la información disponible en este ejercicio, se formula la misma pregunta que Pérez-Garzón (2008), ¿crees que las ciencias sociales, geografía e historia, pueden contribuir a la construcción de la identidad?**



Fuente: [InsurRECTas](https://www.youtube.com/watch?v=RG2PxTDhLo4) (2023). *Machismo en los dibujos animados*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=RG2PxTDhLo4>

### *La representación de la mujer en los mass media*

(...) el primer resultado y más sorprendente de este estudio ha sido comprobar que en la creación de contenido, así como en la dirección de las series tv, la participación de las mujeres es prácticamente inexistente por no decir nula: de la muestra de 18 series más vistas en España durante el periodo 2018-2019 solo una es de autoría femenina. Este sesgo es el primer indicador del desequilibrio social derivado de la estructura de dominación masculina (...). Ello muestra la fortaleza de esta estructura de dominación social. El éxito de ésta está en lo que “esconde”, esto es, promueve su propia reproducción de manera “natural”. De modo que en su ejercicio de creación y producción permea los contenidos de las series. En ellos se sigue primando un determinado orden de masculinidad y feminidad, que a su vez promueve todas las barreras para impedir el paso a contenidos igualitarios y no patriarcales. Estamos ante un círculo vicioso, de modo que la baja participación de las mujeres, en los puestos de toma de decisiones clave (creación, producción y dirección) y la falta de medidas de desarrollo de las políticas públicas derivadas de las normativas igualitarias (...).

Fuente: Arranz (2020, p.15-16) y Tango, 2023.

### ***La identificación de la mujer en la formación inicial de maestros/as***

En un primer análisis general de los valores medios de cada uno de los ítems, se observa que los ítems con los que más se identifica a la mujer son entre otros: femenina, simpática, feliz, comprensiva, alegre, sincera, que le gustan los niños, leal y amigable. Estos ítems presentan valores medios más elevados son concretamente aquellos que pertenecen a la dimensión de la feminidad: femenina, comprensiva, alegre, y que le gustan los niños; otros de los ítems que han sido destacados están dentro de los roles neutrales: simpática, feliz, sincera, leal y amigable. En cuanto a los valores medios más bajos, considerando aquellos cuyos valores están por debajo de 3 (poco deseable), destacan: agresiva, ineficiente y masculina; de estos ítems, ineficiente, está dentro de las atribuciones neutrales, y los otros, masculina y agresiva, pertenecen a la dimensión de la masculinidad.

Fuente: Galet, Alzás y Hernández, 2015, p.506.

### ***Las familias y los recursos sobre género***

En el seno de las familias, el 95.7% se muestran seguros al manifestar que fomentan la igualdad (...). Sin embargo, cuando se les pregunta sobre recursos solo el 66.7% afirma conocer algunos como cuentos, juegos de cooperación, dinámicas de roles, títeres, disfraces, talleres y rincones donde todos juegan sin importar el género. La mitad de las maestras consideran que no hay suficientes, el 35.7% afirmar que sí y el 14,6 % afirma no saberlo, siendo algunos ejemplos los cuentos, vídeos, marionetas, cursos en los Centros de Formación del Profesorado (CEFIRE) y la página web de la Conselleria. Los porcentajes en el caso de las familias eran parecidos con respuestas similares también.

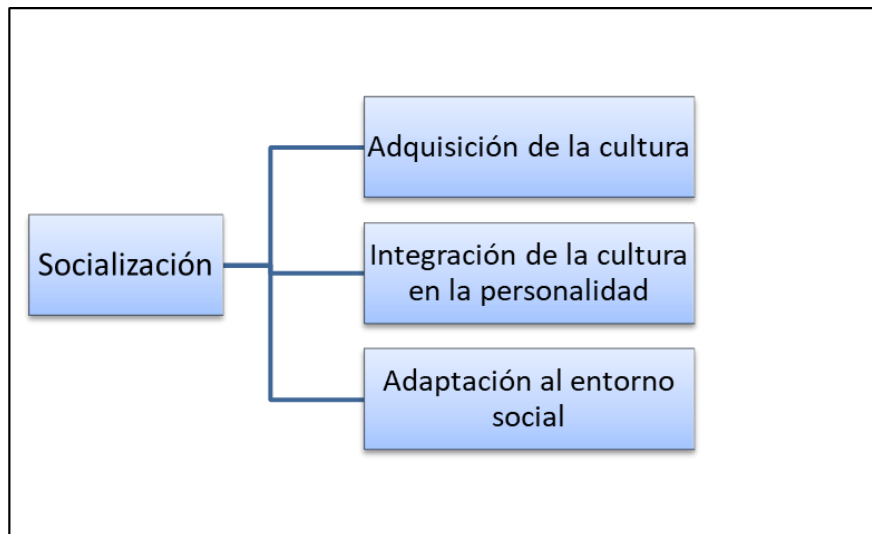
Fuente: Giménez y García Monteagudo, 2022, p. 545-546.

**5.2.-La identidad es un concepto multidisciplinar y de gran trascendencia en la educación. Es un contenido que tiene diversas tipologías, que mantienen una estrecha relación con la didáctica de las ciencias sociales y la educación infantil. Para conocer su importancia educativa, os proponemos las siguientes tareas:**

**-La identidad y su relación con las ciencias sociales aparece en el *Bloque D.-Interacción socio-emocional del entorno*, concretamente mediante los siguientes saberes básicos:**

- 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.

**-Después apóyate en el siguiente esquema y en los textos para explicar qué relación existe entre la socialización y la identidad:**



Fuente: elaboración a partir de Pérez-Garzón, 2008.

(...) la identidad individual es la posibilidad que tiene un sujeto de diferenciarse de otros, se espera que cada individuo posea una serie de atributos distintivos respecto de los demás. Esos atributos son dobles: de pertenencia social, que implican la identificación del individuo con diferentes categorías, grupos y colectivos sociales y particularizantes que determinan la unicidad idiosincrásica del sujeto en particular. De esta manera, la identidad individual nace de la relación estrecha que se teje entre los elementos socialmente compartidos, que se manifiestan entre el individuo y los grupos o colectivos a los que pertenece, y los elementos individuales que destacan la diferencia del sujeto respecto de los demás. En todas las dimensiones el sujeto debe ser reconocido por los demás sujetos con quienes interactúa. El reconocimiento es fundamental en el proceso de constitución de las identidades: la identidad de los individuos resulta siempre de una especie de compromiso o negociación entre autoafirmación y asignación identitaria (Adaptación de Forero, 2009, p. 9).

Al hablar de identidades colectivas se debe reconocer que existen diferencias y semejanzas entre éstas y las identidades individuales. Sus diferencias pueden expresarse en primer lugar, porque a las colectividades y los grupos no se les puede personalizar atribuyéndoles rasgos, especialmente psicológicos. En segundo lugar, porque las colectividades no constituyen entidades discretas, homogéneas y nítidamente delimitadas. Y, finalmente, porque las identidades colectivas no son un componente natural del mundo social, sino un acontecimiento resultado de un complejo proceso social. Las identidades colectivas también poseen una serie de características que les son dadas por los sujetos que las representan. Por esta razón, quien participa de una identidad colectiva se diferencia de su entorno, sabe cuáles son sus límites, y logra mantener el sentido de tal diferenciación (Adaptación de Forero, 2009, pp. 9-10).

**-Como se ha comprobado en la tarea anterior, uno de los componentes curriculares de la identidad son las celebraciones que se realizan en las escuelas acerca del patrimonio. Con el cuadro y los textos que os ofrecemos, ¿qué significa que el 54% del profesorado elija esas fiestas por su “conservación” y “valoración”?**

| <b>Cuadro II. ¿En qué se ha puesto énfasis al trabajar estas actividades?</b> |                     |                     |              |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------|--------------|
|                                                                               | <b>Ed. Infantil</b> | <b>Ed. Primaria</b> | <b>Total</b> |
| En su conservación y valoración                                               | <b>53%</b>          | <b>55%</b>          | <b>54%</b>   |
| En su importancia social como símbolo                                         | <b>47%</b>          | <b>45%</b>          | <b>46%</b>   |
| No específica                                                                 | 16%                 | 0                   | 8%           |
| Valenciano                                                                    | 50%                 | 63%                 | 57%          |
| Español (/Valenciano)                                                         | 33%                 | 21%                 | 27%          |
| Europeo                                                                       | 0                   | 0                   | 0            |
| Occidental (/Valenciano, /Español)                                            | 0                   | 16%                 | 8%           |
| En su antigüedad y orígenes remotos                                           | <b>16%</b>          | <b>29%</b>          | <b>23%</b>   |
| Se las ha criticado por razones diversas                                      | <b>0</b>            | <b>0</b>            | <b>0</b>     |
| No contesta                                                                   | 18%                 | 17%                 | 18%          |

Fuente: Parra y Segarra (2011, p. 76).

(...) el calendario escolar de celebraciones (...) destaca por su carácter lúdico y, en cierto modo, por su orientación progresista o modernizante. Se observa el poco peso de celebraciones más tradicionales como el Día del Padre y el Día de la Madre, claramente sustituidas por otras, de sentido más bien neutro, como el Día de la Paz o el Día del Libro, pero también por algunas de carácter más reivindicativo, como el Día del Árbol o el Día de la Mujer. Asimismo, el calendario está claramente marcado por celebraciones festivas como el Carnaval y las Fallas. La hegemonía de fiestas populares, y fuertemente mediáticas a nivel regional, como las Fallas, es una muestra de la reproducción por parte de la escuela de fiestas socialmente validadas como “propias” (Parra y Segarra, 2011, p. 77).

“Sin embargo, en contraste con lo que acabamos de señalar (los autores se refieren al Cuadro II), llama poderosamente la atención la rápida incorporación por parte de la comunidad educativa de los debates, relativamente recientes, sobre, por ejemplo, el modelo de familia. En este aspecto, la escuela asume un papel muy activo a la hora de eliminar celebraciones que se consideran contraproducentes, desde un punto de vista educativo, por tradicionales (el Día del Padre/Madre), en algún caso, incluso, ante la incompreensión de una parte de las familias. De las 18 respuestas afirmativas a la pregunta sobre si se había abandonado alguna celebración, prácticamente todas aluden a la alternancia entre Fallas y Carnaval (11 respuestas) y a la supresión del Día del Padre/Madre (9 respuestas)” (Parra y Segarra, 2011, p. 78).

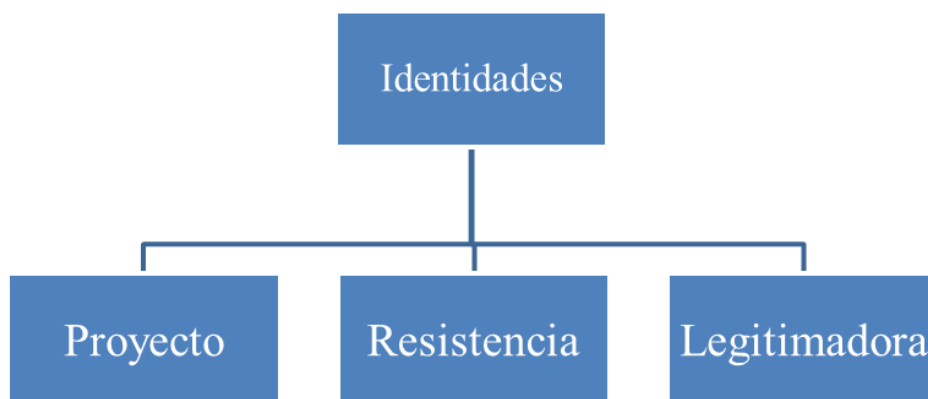
**5.3.-Con los ejemplos anteriores se evidencia que las identidades están íntimamente relacionadas con las ciencias sociales. Por ser un concepto amplio (identidades culturales, de género, territoriales...), se propone el caso del 12 de octubre. A partir del esquema tripartito expuesto por Castells y de los textos ofrecidos, explica cómo se puede abordar la enseñanza del 12 de octubre en la educación infantil.**

“Para empezar, las ciencias sociales proporcionan información y permiten adquirir conocimiento acerca de los grupos humanos, de nosotros y de otros. Al hacerlo, las ciencias sociales contribuyen a configurar imágenes y percepciones de nosotros y de los otros y es importante replantearse de qué forma se lleva a cabo, cómo y cuáles son las categorías, roles y status individuales y sociales que se asignan a unos y otros y cómo inciden en los procesos de identidad individuales y sociales. Qué categorías y qué marcadores se asignan para diferenciar unos y otros grupos y sociedades. Por tanto, una de las primeras reflexiones a tener en cuenta es si a través de los discursos con los que pretendemos enseñar geografía o historia, incluimos a todos los alumnos presentes en el aula o solamente a aquellos que son originarios del territorio en el que estamos; si el resto, que no son originarios, si no se sienten incluidos, al menos no se sienten excluidos del discurso, o perciben un discurso ajeno, que se ven obligados a rechazar” (Hernández y del Olmo, 2006, p. 3).

### ***El 12 de octubre, ¿Día de la Hispanidad?***

Día de la Raza (México y Colombia).  
Día de la Resistencia Indígena (Venezuela).  
Día de la Lengua Española (ONU).  
Día del Descubrimiento de Dos Mundos (Chile).  
Día de las Américas (Uruguay).  
Día de Colón (Estados Unidos).  
Día de los Pueblos Originarios y del Diálogo Intercultural (Perú).  
Día de la Interculturalidad (Ecuador).  
Día de la Descolonización (Bolivia).  
Día de la Diversidad Cultural Americana (Argentina).





Fuente: Castells, 2006.

**5.4.-Al inicio del Tema 1, se presentaron las escuelas de pensamiento histórico. Cabe recordar que, en la década de 1970, se empezaron a dotar de más importancia a las mujeres en los estudios históricos. La imagen de la mujer en la historiografía era de un sujeto consciente y activo, cuya historia se ha ido reescribiendo para asentar una ciencia más completa y real. Esto es lo que se ha sintetizado recientemente en una obra (Morant, Ríos y Valls, 2023), que se complementa con un dossier de corte didáctico. En los siguientes textos, se presentan algunas reflexiones, recursos y actividades para tratar las identidades de género en educación infantil. Valora su adecuación al nivel educativo y busca otros recursos que puedan interesarte para desarrollar el proyecto didáctico sobre la localidad con tu grupo.**

***La pedagogía de la equidad: un camino hacia una inclusión más efectiva***

“Trabajar desde la pedagogía de la equidad y de la inclusión supone un cambio en la concepción del valor de la solidaridad, animando a descubrir que la causa del otro es también mi propia causa, por lo que se está dispuesto a actuar en su favor, defendiendo sus problemas como propios y encontrando valores comunes por defender. Entre los elementos clave de esta pedagogía podemos citar los siguientes:

- 1) el conocimiento mutuo como base;
- 2) la aceptación como condición (mutua aceptación);
- 3) la valoración como impulso;
- 4) la cohesión social y el desarrollo de la persona como horizonte;
- 5) la ciudadanía intercultural

Fuente: Mieles y García, 2010.

### **Coeducación y género: el proyecto PASTWOMEN**

La propuesta desde PASTWOMEN es trabajar a partir de rincones, que se basa en crear diversos espacios organizados del aula donde los/as niños/as, en grupos poco numerosos, realizan diversas investigaciones, desarrollan su creatividad, manipulan, experimentan y se relacionan con sus iguales. Estos rincones pueden organizarse por materiales. Otra propuesta para los/as más pequeños es montar una panera de los tesoros, que es una propuesta de juego basado en el método Montessori, con materiales que tenemos certeza que existían en la prehistoria. Podemos acompañar los rincones y la panera con la explicación de cuentos, que cada vez existen más, relacionados con la vida de la infancia en la Prehistoria, a veces acompañados por títeres u objetos que despierten la curiosidad y que se puedan tocar y sentir su temperatura, su rugosidad, etc.

Fuente: García Luque, Jardón y Masriera, 2023, p.68-69.

El proyecto Pastwomen se puede consultar en: <https://www.pastwomen.net/index>

### **Un banco de investigación y recursos: Women's Legacy**



The screenshot shows the homepage of the Women's Legacy project. At the top, there is a dark blue navigation bar with the text 'WELCOME BIENVENIDAS BENVINGUDES BENVENUTE SVEIKI'. Below this, the 'Women's Legacy' logo is on the left, and a horizontal menu with 'HOME', 'WOMEN'S LEGACY', 'NOTICIAS Y ACTIVIDADES', 'MEDIOS', and 'RECURSOS EN ABIERTO' is on the right. The 'RECURSOS EN ABIERTO' link is underlined. Below the menu, a large dark blue box contains white text describing the project's goals and the 'Open Resources Bank'. The text states that the project will develop five intellectual products over three years, including digital resources for free access to facilitate women's inclusion in educational content. It highlights that the 'Open Resources Bank' is designed to adapt content to specific subjects and aims to maximize its use by teachers. It also mentions that the project's products, 'Women's Legacy: Our Cultural Heritage for Equity', will be transferable to other languages and educational systems, serving as a basis for new formations and being used in cultural policy areas.

<https://womenslegacyproject.eu/es/recursos/>

### **RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS**

-Presentación PPT, fotografías propias y fragmentos de textos cuyas referencias se citan a continuación:

Arranz, F. (2020). *Estereotipos, roles y relaciones de género en series de televisión de producción nacional: un análisis sociológico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. Ministerio de Igualdad.

Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Alianza.

- Forero, J.P. (2009). *La construcción de identidades de resistencia contra la guerra en Colombia. Caso de estudio: Ruta pacífica de las mujeres*. Tesis doctoral inédita. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Facultad de Ciencia Política y Gobierno. [https://doi.org/10.48713/10336\\_1087](https://doi.org/10.48713/10336_1087)
- Galet, C., Alzás, T. y Hernández, A.M. (2015). Expectativas de género en estudiantes de educación infantil y primaria. En A.M. Hernández, C.R. García Ruiz y J.L. de la Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 501-508). Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Giménez, T. y García Monteagudo, D. (2022). Promover la igualdad desde la escuela: un estudio de caso en educación infantil. En J.C. Bel, J.C. Colomer y N. de Alba (coords.), *Repensar el currículo de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Tomo I. (pp.541-549). Tirant lo Blanch.
- Hernández, C. y Del Olmo, M. (2006). Identidad y enseñanza. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 14-22.
- [InsurREctas](https://www.youtube.com/watch?v=x16QuOfmGqQ) (2023). *Machismo en los dibujos animados*. <https://www.youtube.com/watch?v=x16QuOfmGqQ>
- Mieles, M.D. y García, M.C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidades en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155003>
- Morant, I., Ríos, R. E. y Valls, R. (dirs.)(2023). *El lugar de las mujeres en la historia. Desplazando los límites de la representación del mundo*. Universitat de València.
- Parra, D. y Segarra, J.R. (2011). Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de educación infantil y primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 65-83. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2362>
- Past Women. *Historia material de las mujeres* (2023). <https://www.pastwomen.net/>
- Pérez-Garzón, J.S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación* 27, 37-55. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/1596/1659>
- Tango, S. (2023). Roles sexistas y sexualización en las series infantiles. *Magazine Pikara*. <https://www.pikaramagazine.com/2023/04/roles-sexistas-y-sexualizacion-en-las-series-infantiles/>
- Women's Legacy. Our Cultural Heritage for Equity (2023). <https://womenslegacyproject.eu/es/home/>

## 6.-LOS MODELOS DIDÁCTICOS Y CURRICULARES EN CIENCIAS SOCIALES: LA CONSTRUCCIÓN DE MODELOS DOCENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Título de la actividad: *¿Qué modelo de maestro/a queremos ser para impartir las ciencias sociales en la educación infantil?*

### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

**6.1.-Durante tu formación universitaria has recibido información sobre proyectos innovadores que han trabajado la educación infantil. A continuación, os presentamos unas ideas sobre algunos de ellos. ¿Cómo crees que abordan la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la educación infantil?**

#### A) REGGIO EMILIA Y LORIS MALAGUZZI

“Lo realmente impresionante y excepcional de la experiencia de Reggio y el trabajo de Loris Malaguzzi es cómo han cuestionado los discursos dominantes de nuestro tiempo en el campo concreto de la pedagogía de la primera infancia: ¡una empresa excepcional para una práctica pedagógica! Esto se logró gracias a la deconstrucción del modo en que se había constituido socialmente el campo dentro de un contexto científico, político y ético para luego reconstruir y redefinir las subjetividades de los niños y de los maestros. Es decir, han intentado comprender qué clase de pensamiento, concepciones, ideas, estructuras sociales y patrones de conducta han dominado el campo y de qué modo han modelado tales discursos nuestras concepciones e imágenes del niño y de la infancia, la forma en que interactuamos con los niños y la clase de entorno que creamos para ellos. (...). En mi opinión, esto fue posible porque Malaguzzi conocía muy bien el campo y sus tradiciones; pero él tuvo, además, la valentía y la originalidad de coreografiar su propio pensamiento”

Fuente: Dahlberg, 1995, p.9-10, en Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p.193-194.

#### B) EL PROYECTO DE ESTOCOLMO

“construir una pedagogía que hable con la voz del niño, del pedagogo y de los padres (donde) los investigadores y los directores de Proyecto (actúan) como co-constructores”.

Fuente: Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p.193-222.

#### C) HIGH SCOPE

Este modelo surge en los años 60 (siglo XX) en Estados Unidos para atender al alumnado con fracaso escolar. Se investigó el nivel de desempeño del alumnado y se concluyó que una causa relevante era la inadecuada preparación en la escuela primaria. Esto supuso defender que la escuela es la que debe adaptarse a las necesidades de los niños y niñas y no a la inversa. La creación de un Comité de Servicios Especiales (directores de servicios especiales, psicólogos y trabajadores sociales) impulsan la idea de un currículo preescolar efectivo bajo las siguientes premisas: a) la elaboración de un currículo es un proceso que debe guiarse por una teoría coherente acerca de la enseñanza y el aprendizaje; b) la teoría y práctica del currículo debe apoyar la capacidad del niño para desarrollar los talentos y las habilidades individuales por

medio de oportunidades continuas para alcanzar el aprendizaje activo; c) los maestros, investigadores y administradores deben trabajar como socios, en todos los aspectos de la elaboración del currículo para que la teoría y la práctica reciban igual consideración. En un primer momento las investigaciones del grupo Proyecto Preescolar Perry siguieron la estela de Jean Piaget, pero otra vertiente del mismo apostó decididamente por la secuencia de trabajo “plan, do, review”, que es la que sigue vigente en la actualidad, junto con el juego y el apoyo de las familias.

Fuente: Adaptado de Rosas, 2014.

#### **D) MEADOW LAKE ELEMENTARY SCHOOL**

“Las Primeras Naciones del Consejo Tribal de Lake Meadow creen que un programa de atención infantil desarrollado, administrado y operado por su propio pueblo constituye un componente vital de su proyecto de crecimiento y desarrollo sostenible. Se trata de un elemento que tiene un impacto en todos los apartados de sus planes a largo plazo de cara a su entrada en el siglo XXI. Serán los niños los que heredarán la lucha por retener y potenciar la cultura, la lengua y la historia del pueblo, los que continuarán la búsqueda de progreso económico para una mejor calidad de vida, y los que avanzarán con fortalecida resolución para planificar su propio destino” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 267). Participación para impulsar el potencial del no saber a través de “una actividad de co-construcción cuyo resultado no estaba predeterminado”.

Fuente: Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 272.

#### **E. MODELO ESPECTRUM**

La idea de espectro fue tomada por H. Gardner tras formular su teoría de las inteligencias múltiples y D. Feldman para desarrollar un proyecto en educación preescolar. Las inteligencias del niño se visualizan en un espectro, detectándose diferentes capacidades y su grado de desarrollo, previamente a su ingreso en la etapa preescolar. Los intereses de niños y niñas son el motor de toda actividad y se trabaja con proyectos pedagógicos en los que se relacionan dichos intereses con su vida social y familiar. En las aulas intervienen tres agentes educativos (el especialista evaluador, el gestor estudiante y el gestor escuela-comunidad), que trabajan en dos fases: por las mañanas se trabajan los contenidos propios del currículo; por la tarde las actividades se vinculan más con los aspectos sociales y culturales del contexto, que apoyan los proyectos.

Fuente: Adaptación de Terrazas, 2005.

**6.2.-Los proyectos de la tarea anterior son un intento de renovar la realidad educativa partiendo de reflexiones sobre la praxis escolar. Cada proyecto se cuestiona por el tipo de escuela que propone, aspecto que puede ser abordado por el modelo didáctico que se considera deseable. A continuación, os pedimos que leáis el artículo científico de F. García Pérez (2000) y completéis la siguiente tabla a partir de la información que os ofrecemos:**

| Modelos docentes                                  | Concepción del niño                                                                        | Materiales                                                    | Objetivos                       | Ambiente de aula | Aprendizaje y tipo de actividades                                      | Metodología de enseñanza | Relación con las familias                            | Evaluación                                                                             |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------|------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Racionalista/Tecnológico</b><br><b>TÉCNICO</b> |                                                                                            |                                                               | Objetivos cerrados y definidos. |                  |                                                                        |                          |                                                      | Evaluación como producto y "control de destrezas" (recortar, pintar, grafomotricidad). |
| <b>Espontaneista</b><br><b>PRÁCTICO</b>           | Ser autónomo y libre. Desarrollará capacidades de modo natural en contacto con la realidad |                                                               |                                 |                  | Basado en nuevas experiencias, pero con actividades poco estructuradas |                          |                                                      |                                                                                        |
| <b>Interactivo/Investigador</b><br><b>CRÍTICO</b> |                                                                                            | Materiales diversos aportados por toda la comunidad educativa |                                 |                  |                                                                        |                          | Interacción y diálogo bidireccional con las familias |                                                                                        |

Fuente: Adaptación de Trueba (1997)

- El niño/a no sabe nada y es susceptible de aprender todo lo que se le enseña.
- Se trabajan fichas seleccionadas con criterios como tener ilustraciones, actividades de escritura...
- Los objetivos se definen por la intencionalidad educativa del profesorado y por los intereses de los alumnos/as.
- "Grandes objetivos de la educación" con mayor peso de los de tipo procedimental.
- Los espacios de aula están descentralizados en talleres y rincones.
- Las mesas están en un lado del aula. Los muebles contienen juegos que son poco accesibles para los niños/as.
- Los materiales suelen ser similares a los de las editoriales.
- El aprendizaje se entiende como un proceso en construcción en el que se considera la búsqueda de un contexto significativo para el niño. Importancia de actividades en grupo (dirigidas y no dirigidas).
- Ambiente "casual" del aula. Espacios sin definir y cierto desorden.
- Las familias participan puntualmente en la vida escolar a través de excursiones, reuniones...
- La evaluación es un proceso continuo que implica la autoevaluación del equipo docente.
- Las familias colaboran regularmente en reuniones, visitas de campo, elaboración de materiales.
- El aprendizaje es consecuencia directa de la enseñanza. Estructura secuenciada y acumulativa de actividades con carácter homogéneo.
- El niño es un sujeto inteligente con personalidad, identidad, ideas a quien se le debe ayudar a potenciar sus capacidades de aprendizaje.
- El trabajo docente en equipo requiere hacer las mismas actividades, pero sin una estructuración conjunta.
- El docente es investigador y plantea hipótesis de trabajo con sus compañeros/as.
- Evaluación asistemática que tiene en cuenta los procesos, pero no los sistematiza con instrumentos.
- El trabajo en equipo de los docentes significa que todos los grupos dan los mismos contenidos y lo hacen a la vez.

**6.3.-Al completar el cuadro de la tarea anterior, te habrás preguntado qué modelo es el más adecuado para ejercer la profesión de maestro/a en educación infantil. Sobre este aspecto en concreto, existen modelos docentes genéricos y otros más específicos de la educación infantil. En la siguiente tabla se han sintetizado algunas características, que nos deben conducir a responder: ¿qué relación existe entre los modelos didácticos y los modelos docentes para enseñar ciencias sociales en educación infantil?**

| <b>Modelos curriculares<br/>(García Pérez, 2000)</b> | <b>Modelos docentes<br/>(Crowe et al. 2012)</b>        | <b>Modelos docentes<br/>(Hernández, 2014)</b>                      |
|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <b>Tradicional</b>                                   | “El profesor proveedor de información”                 | “La profesora que debe adaptarse al medio social”                  |
| <b>Técnico</b>                                       | “El profesor experto en el contenido del conocimiento” | “La profesora que promueve y respeta la cultura”                   |
|                                                      | “El profesor que sobreactúa para enseñar”              | “La profesora como un ejemplo a seguir”                            |
| <b>Espontaneísta</b>                                 | “El profesor cuidador y comprometido”                  | “La profesora cuidadora de los intereses de los niños y las niñas” |
| <b>Práctico/Crítico</b>                              | “El profesor poderoso”                                 | “La profesora-práctica reflexiva”                                  |

Fuente: elaboración propia a partir de diversos estudios.

**6.4.-Diseña una actividad para la propuesta didáctica que estás elaborando con tu grupo de trabajo que se corresponda con los modelos tradicional, práctico y crítico. Argumenta las diferencias entre cada uno de ellos.**

#### **RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS**

-Presentación PPT y fragmentos de textos cuyas referencias se citan a continuación:

Crowe, A., Hawley, T. y Brooks, E. (2012). Ways of being a social studies teacher: What are prospective teachers thinking?. *Social Studies Research and Practice*, 2 (7), 50-64.  
<https://doi.org/10.1108/SSRP-02-2012-B0004>

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Mas allá de la calidad en educación infantil*. Graó.

García Pérez, F.F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207. <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>

Hernández, L. (2014). ¿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.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134139791006>

- Rosas, M.E. (2014). *La propuesta del curriculum High Scope Nivel Preescolar para una educación dialógica en la adquisición de una lengua adicional*. Proyecto de investigación. Maestría en Desarrollo Educativo. Universidad Pedagógica Nacional de México. <http://200.23.113.51/pdf/30960.pdf>
- Terrazas, M<sup>a</sup>. L. (2005). *El proyecto Spectrum como una alternativa para enriquecer la práctica docente*. Tesina de licenciatura inédita. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <http://200.23.113.51/pdf/21858.pdf>

## 7.- EXPRESIÓN Y REPRESENTACIÓN DEL HECHO SOCIAL: CIUDADANÍA Y SENTIDO CRÍTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Título de la actividad: *¿Se puede enseñar ciudadanía en la educación infantil y construir el sentido crítico?*

### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

**7.1.-En este curso vas a finalizar los estudios de Grado de maestro/a en educación infantil. Elegiréis un profesor o profesora para que haga el discurso en el acto de graduación. En el siguiente vídeo, se muestra un discurso dirigido a estudiantes universitarios en el que se habla del futuro. Escucha con atención el mensaje y reflexiona si en el dibujo que hiciste en el cuestionario inicial pensaste en el concepto de ciudadanía, tal y como se concibe en el vídeo. Argumenta tu respuesta con la ayuda de los dos textos siguientes:**



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=r4Z8Nqg44II>

### *La ciudadanía en la escuela*

Desde una perspectiva educativa, lo que niños, niñas y jóvenes aprenden en la escuela debería contribuir a desarrollar capacidades para analizar el mundo desde la perspectiva del otro; promover actitudes frente a la debilidad, llegar a la comprensión de que la cooperación es una vía para enfrentar, colectivamente, problemas diversos; permitir desarrollar la capacidad de sentir y ser empático con las personas; socavar visiones negativas con respecto a las minorías, desde una perspectiva crítica; visibilizar temas que permitan a niños y niñas conocer a grupos humanos diversos; fomentar el desarrollo de la responsabilidad individual-colectiva, generando escenarios para que efectivamente niños, niñas y jóvenes puedan actuar; promover el pensamiento crítico, y el interés y valentía por expresarlo (Nussbaum, 2010, en Pagès 2018, p. 2). Como expresa Pagès (2019), el rol de la escuela es crucial en la construcción de la ciudadanía, ya que esta es uno de los primeros escenarios en el que niños y niñas construyen la vida colectiva. Dentro de esta, la educación para la ciudadanía debe dotarles de las herramientas necesarias “para participar activamente en la vida democrática, asumiendo y ejerciendo sus derechos y sus responsabilidades en la sociedad” (p. 8).

Fuente: Pinochet, Rojas y Guevara, 2022, p. 501.

### La ciudadanía y sus dimensiones

La ciudadanía global busca representar las condiciones culturales y políticas del mundo globalizado, integrando las cuatro dimensiones de la ciudadanía (cívica, política, social y cultural), para lograr la igualdad efectiva entre los ciudadanos, independiente de su origen étnico o cultural. A esto se suma la búsqueda de la justicia social y la promoción de una participación activa desde las propias formas e intereses culturales, a través de una identidad escalonada, que incorpore los distintos niveles de permanencia: comunitaria, local, nacional y global (Davies, 2006, en Pagès, 2019).

Fuente: Pagès, 2019.

**7.2.-La educación para la ciudadanía es parte del hecho social. Este concepto lo has estudiado en otras asignaturas del grado y lo presentamos en uno de los textos siguientes. Con la ayuda de los otros recursos, explica qué relación existe entre los conceptos de hecho social y la enseñanza de la ciudadanía en educación infantil.**

### La educación y el hecho social

La educación es un verdadero hecho social, siendo la acción coercitiva una de las características de los hechos sociales. Los hechos sociales son una realidad sui generis, "...consisten en maneras de obrar, de pensar y de sentir, exteriores al individuo, y que están dotadas de un poder coactivo, por el cual se le imponen" (Durkheim, 1961: 43), siendo independientes de las manifestaciones individuales.

Fuente: Riccetti, 2012, p. 2.

### ¿Está presente el hecho social en las redes sociales?

7:38

Instagram

**el\_pais** Los nacidos entre 1980 y 1996 ya son los ancianos de las redes. La generación Z tiene bien documentados los comportamientos que delatan la edad en sus dominios. A saber: publicar stories en Instagram y que salga la letra de las canciones, ¿es que no la sabéis ocultar? Usar GIF para hacer chistes ¡en 2022! Empezar los videos con imágenes de paisajes idílicos. Hacer un selfi colocando la cámara por encima de los ojos. Ordenar la biografía en las redes sociales en forma de lista. Hacer juegos de palabras en los pies de foto de Instagram. Poner caras y hacer ojitos a la cámara. Hablar constantemente de sí mismos, sobreactuar y dramatizar cada acto de la vida (la generación Z se considera mucho más sobria). Las parodias de TikTok, que incluyen tutoriales para evitar ser cazado en un gesto millennial, marcan el fin de una era. Entre los damnificados circula un meme de Las chicas de oro que avisa: "Esta soy yo en TikTok".

"Los reconozco en WhatsApp cuando en la pantalla aparece 'escribiendo', pasan dos minutos y siguen escribiendo. ¿Qué me van a mandar? ¿Una carta? Cuando al fin llega el mensaje, no falta una coma ni una mayúscula, no hay una abreviatura. Escriben un whatsapp como si fuera un e-mail", opina Jaime Villarroel, nacido en 2002. Para la generación Z, el punto final es un signo inequívoco de haber nacido en el siglo XX. ¿Internet nos está haciendo caducar más rápido? ¿La sucesión de etiquetas generacionales: X, millennials, Z, alfa..., está acortando nuestro minuto de gloria y el tiempo en que somos sociológicamente deseables?

Puedes leer el artículo completo en el enlace en la bio Brian Finke (Gallery Stock)

Ver los 863 comentarios

Fuente: fragmentos extraídos de Instagram.

### ***La competencia ciudadana en la LOMLOE***

Con el objetivo de sentar las bases para el ejercicio de una ciudadanía democrática, se ofrecen, en esta etapa, modelos positivos que favorezcan el aprendizaje de actitudes basadas en los valores de respeto, equidad, igualdad, inclusión y convivencia, y que ofrezcan pautas para la resolución pacífica y dialogada de los conflictos. Se invita también a la identificación de hechos sociales relativos a la propia identidad y cultura. Del mismo modo, se fomenta un compromiso activo con los valores y las prácticas de la sostenibilidad y del cuidado y protección de los animales. A tal fin, se promueve la adquisición de hábitos saludables y sostenibles a partir de rutinas que niños y niñas irán integrando en sus prácticas cotidianas. Además, se sientan las condiciones necesarias para crear comportamientos respetuosos con ellos mismos, con los demás y con el medio, que prevengan conductas discriminatorias de cualquier tipo.

Fuente: *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. BOE» núm. 28, de 02 de febrero de 2022. BOE-A-2022-1654. p. 14572.

### ***La praxis escolar de la ciudadanía***

En la construcción de la ciudadanía son, pues, mucho más efectivas las experiencias vividas que la mera transmisión de conocimientos. Lo recogen algunas investigaciones sobre la infancia (Novella, Agud, Llena y Trilla, 2013) y también sobre jóvenes y adultos (Daly, Schugurensky, & Lopes, 2009; Tonge, Mycock, & Jeffery, 2012). Esa educación vinculada a la experiencia participativa se desarrolla en contextos sociales diversos y en todos los tramos de edad. Un reto tan exigente no puede ser responsabilidad única del sistema educativo, pero sin duda su papel es fundamental. Por consiguiente, la educación para una ciudadanía activa y participativa debería ser asumida en la formación escolar, integrándola, de forma transversal, en las diversas materias e incorporando otras aportaciones de la educación no formal (García Pérez, 2018).

La asunción de esta perspectiva no es fácil de llevar a la práctica, pues –como se ha dicho– no es una cuestión de transmisión sino de participación real, lo que implica actitudes y acciones orientadas por valores. Y ello resulta difícilmente compatible con las características de la estructura escolar, un contexto que tiende a desvincularse de las realidades sociales y que está preparado, más bien, para manejar saberes tradicionalmente establecidos (García Pérez, 2018). A las limitaciones propias de la cultura escolar dominante se une la vigencia de una cultura docente tradicional, que con frecuencia privilegia el rol de experto disciplinar sobre la dimensión de educador. Ello se manifiesta en declaraciones y comportamientos del profesorado, como muestran diversas investigaciones (De Alba Fernández y García Pérez, 2017; García Pérez, 2018).

Fuente: García Pérez, Burgos y Guerrero, 2020, p. 48-49.

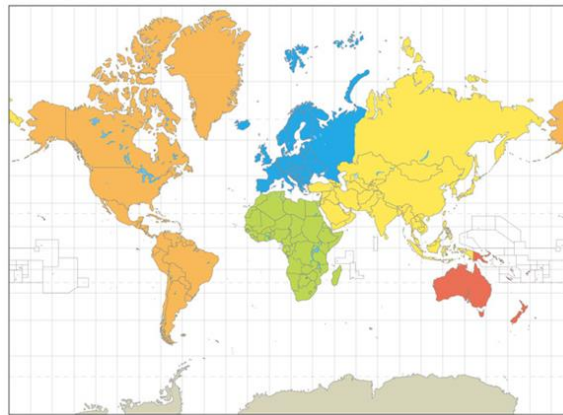
**7.3.-En cualquier diseño curricular y en la práctica docente existe una determinada filosofía de la educación y una apuesta por un modelo de sociedad futura. Por ello es importante reflexionar sobre nuestra práctica docente a partir de las representaciones sociales, la representación del mundo y la utopía. Con los documentos que presentamos a continuación intenta establecer una relación entre esos conceptos y crea una situación utópica a partir de las ciencias sociales para la etapa de educación infantil.**

### ***Las representaciones sociales y el comportamiento de las personas***

Las representaciones sociales reflejan las relaciones entre los sujetos y el contexto social, pues, aunque el aprendizaje es un proceso individual se realiza en el seno de una comunidad social y cultural. El conocimiento que se genera socialmente permite conocer el comportamiento humano a partir de las representaciones sociales, ya que el estímulo que genera un objeto de una representación social justifica una determinada respuesta de acuerdo a una representación social que describe ese objeto de manera inteligible para cada persona, lo que produce una actividad que se acaba proyectando en el espacio.

Fuente: Sammut, Andreouli, Gaskell & Valsiner, 2015.

### ***¿Qué mapa representa la ciudadanía global?***



### ***Orientaciones para trabajar la utopía entre los 4 y los 8 años***

1º.-Identificar varios aspectos de la realidad que sean amorales o generen problemas en una escala concreta (barrio, ciudad...) a partir de fotografías, imágenes, vídeos o textos: desigualdad, violencia, contaminación...

2º.-Plantear la necesidad de cambio para resolver esa situación problemática de forma integrada. Por ejemplo, trabajando la noción de derecho en situaciones reales (vestido, comida, casa, higiene...) por medio de hábitos, rutinas, identidades...

3º.-Facilitar la comprensión de estrategias para comprender los conceptos abstractos, con ejemplos de situaciones utópicas: las experiencias de barrios, municipios, Intermon Oxfam, Manos Unidas etc.

4º.-Diseño de la utopía por parte del grupo de alumnado. Se puede realizar con el apoyo de la narración y los cuentos para crear una situación o mundo alternativo que ayude a comprender el contexto (espacio geográfico, tiempo histórico...).

Fuente: Adaptación de Aguado, 2022, p.504-506.

**7.4.-Con los conceptos de hecho social y utopía se ha comprobado que se puede potenciar el pensamiento crítico como garantía para que el alumnado de educación infantil tenga conciencia de la ciudadanía global. Una de las estrategias del pensamiento crítico es la literacidad o alfabetización crítica. A continuación, presentamos algunos textos para comprender el concepto y sus aplicaciones didácticas en educación infantil. Valora si las propuestas didácticas que ofrecemos trabajan desde la literacidad crítica.**

### ***La literacidad crítica***

La literacidad crítica parte de la idea de que todas las narrativas sociales se inician en un pensamiento determinado y en una visión del mundo muy concreta; esto puede comprobarse, en mayor o menor medida, en los textos e imágenes sociales generados y en su capacidad para influir en el/la lector/a o usuario/a (...). La participación social responsable y comprometida inherente a la literacidad crítica parte del cuestionamiento y la interpretación de la información desde una opinión propia y fundamentada. Por lo tanto, considerando la plasticidad del pensamiento del/la alumno/a de Educación Infantil, es importante que aprenda, desde edades tempranas, a evaluar las informaciones que recibe, a analizar los diferentes discursos de forma crítica y a tomar decisiones por él o ella misma (Tosar, 2018).

(...) La aplicación de los principios de la literacidad crítica en Educación Infantil permite trabajar los contenidos propios de las ciencias sociales desde una perspectiva global, dirigida a la criticidad, al tratamiento de las desigualdades sociales, y a la formación de identidades personales y sociales plurales. De esta forma, estaremos contribuyendo a formar a ciudadanos/as íntegros/as y competentes para la comprensión del presente y para la proyección de los futuros sociales. Como señalan Tejada y Vargas (2007), la democracia se fundamenta en la capacidad de comprender los discursos que circulan en la sociedad. Buena parte, si no la mayoría de los conflictos sociales, se mediatizan a través de los discursos; a través de éstos se adoptan posiciones, se legitiman poderes y hegemonías, se desarrollan resistencias, se proponen debates. (p. 213).

Fuente: adaptación de Ortega-Sánchez y Lázaro, 2022, p. 42-44.

### ***La enseñanza de problemas sociales: el caso de los refugiados sirios***

La enseñanza de unos contenidos sociales que pretendan asegurar el éxito de su aprendizaje debería respetar las fases descritas por Benejam (1997), como son: a) la exploración de los conocimientos previos del alumnado sobre los contenidos sociales; b) la introducción de nuevos conocimientos sociales para propiciar cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales; y c) la aplicación de los nuevos aprendizajes a la resolución de problemas socialmente relevantes (...)el conocimiento escolar de la enseñanza de las CCSS debe ampararse, siguiendo la tradición anglosajona, en problemas sociales relevantes o temas controvertidos de la actualidad, o si nos situamos en el entorno francófono en cuestiones socialmente vivas. (...)Nos referimos a problemas colectivos que precisan atención, análisis y soluciones desde los centros de saber. En esta línea se manifiestan García Pérez y Pineda (2015, p. 149-150) cuando sostienen que: "(...) educar habría de ser, sobre todo, preparar a nuestros alumnos y alumnas para participar en la gestión de los graves problemas actuales y para comprometerse, como ciudadanos y ciudadanas, en su solución". Sin embargo, sabemos que estos problemas son representados como tales por la mayoría de la ciudadanía cuando aparecen en los medios de comunicación con una frecuencia notable y cuando se hacen evidentes en la implementación de las agendas de las instituciones públicas.

En la siguiente web se puede consultar el proyecto dirigido a un grupo de 5 años:  
<http://maestrosconlosninosdesiria.blogspot.com/>



Fuente: López, 2017

***La enseñanza de la ciudad en educación infantil desde el paradigma de la sostenibilidad***



Tabla 2.  
Representaciones pictóricas de la ciudad sostenible  
antes y después de la propuesta de intervención.

| Sistema de categorías (ítems) | Pretest | Postest |
|-------------------------------|---------|---------|
| Presencia de chalets          | 18      | 15      |
| Edificios                     | 10      | 13      |
| Figura humana                 | 5       | 16      |
| Carreteras                    | 13      | 17      |
| Elementos de la naturaleza    | 9       | 23      |
| Fenómenos meteorológicos:     |         |         |
| Sol/Sol y nubes               | 19      | 10      |
| Otros efectos                 | 1       | 11      |
| Elementos sostenibles         | 1       | 23      |
| Medios de transporte:         |         |         |
| Avión                         | 1       | 0       |
| Coche                         | 17      | 2       |
| Bicicleta                     | 0       | 20      |
| Autobús                       | 2       | 6       |
| Patinete/Monopatín            | 0       | 5       |
| Señales de tránsito           | 4       | 22      |

Fuente: elaboración propia a partir de las representaciones pictóricas del pretest y postest de la muestra.

Fuente: Benavent, 2022.

### **Recursos para fomentar la educación para la ciudadanía**

- Fundación CIVES: [www.fundacioncives.org](http://www.fundacioncives.org)
- Aula Planeta: [www.aulaplaneta.com](http://www.aulaplaneta.com)
- Aula Intercultural: [www.aulaintercultural.org](http://www.aulaintercultural.org)
- Kaidara. Recursos educativos para una ciudadanía global: [www.kaidara.org](http://www.kaidara.org)
- Proyecto Nós Propomos. Ciudadanía, Sostenibilidad e innovación en educación. <https://www.nosotrosproponemos.com/>
- Geoforo Iberoamericano sobre Geografía, Educación y Sociedad: <http://geoforo.blogspot.com/>

### **RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS**

-Presentación PPT, fotografías propias y fragmentos de textos cuyas referencias se citan a continuación:

Aguado, M. (2022). ¿Pueden los niños de E. Infantil y 1º ciclo de primaria aprender sobre utopía en la escuela? En J.C. Bel, J.C. Colomer y N. De Alba (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tomo II* (pp.499-507). Tirant lo Blanch.

Benavent, M. (2022). Una mirada constructiva a la realidad: los ODS en educación infantil. En D. García Monteagudo, N. Palacios, L. A. Rodríguez y C. Fuster-García (coords.), *La enseñanza de problemas socio-ambientales para una praxis escolar crítica* (pp. 37-52). Nau Llibres.

García Pérez, F.F., Burgos, M. y Guerrero, A. (2020). La construcción de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 47-64. <https://doi.org/10.7203/dces.39.17121>

López, M.J. (2017). Los problemas relevantes de la sociedad actual en un aula de 5 años: qué hacemos con las personas refugiadas sirias. *Investigación en la escuela*, 92, 19-31. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i92.02>

Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2023). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. BOE» núm. 28, de 02 de febrero de 2022 Referencia: BOE-A-2022-1654. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>

Ortega-Sánchez, D. y Lázaro, E. (2022). Desarrollo y adquisición de competencias de literacidad crítica en Educación infantil: diseño, implementación y evaluación de una intervención docente sobre problemas sociales. *Foro Educativo*, 38, 39-67. <https://doi.org/10.29344/07180772.38.2949>

- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pinochet, S., Rojas, D. y Guevara, G. (2022). Propuestas didácticas para el abordaje interdisciplinar de la educación para la ciudadanía democrática en el contexto escolar de la Región de Antofagasta, Chile. En J.C. Bel, J.C. Colomer y N.de Alba (coords.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tomo II* (pp. 499-507). Tirant lo Blanch.
- Riccetti, A.E. (2012). Emile Durkheim, aportes para analizar la Educación Física en Argentina del siglo XIX. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 16 (165), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4267069>
- Valladares, F. (2022). *¿Qué amenaza tu futuro? Discurso Universidad Carlos III*. <https://www.youtube.com/watch?v=r4Z8Nqg44II>

# **PROGRAMA DIDÁCTICO**

## **TEMA 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA UNA PRAXIS CRÍTICA DE LA REALIDAD SOCIAL Y CULTURAL**

*“No hay descripción, ni imagen, ni libro que pueda reemplazar ver árboles reales y toda la vida que los rodea en un bosque. Algo emana de ellos que le habla al alma, algo que ni un libro ni un museo es capaz de darnos. El bosque nos revela que no son únicamente los árboles los que existen sino toda una colección de vidas interrelacionadas”.*

María Montessori (Cavallone, 2021, p. 32).

## ÍNDICE

### TEMA 2.-ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA UNA PRAXIS CRITICA DE LA REALIDAD SOCIAL Y CULTURAL

|                                                                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1.-Contenidos, objetivos y competencias.....                                                                                                                   | 6  |
| 2.2.-Metodología y evaluación.....                                                                                                                               | 8  |
| 2.3.-Secuencia de actividades y recursos utilizados.....                                                                                                         | 9  |
| 1.-Metodologías de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en educación infantil: métodos y pedagogías para el desarrollo de habilidades sociales ..... | 10 |
| 2.-Los códigos pedagógicos y curriculares: entorno y medio en educación infantil .....                                                                           | 19 |
| 3.-Los juegos sociales y la diversidad cultural en educación infantil .....                                                                                      | 26 |
| 4.-Las emociones en la educación infantil y su tratamiento didáctico en las ciencias sociales .....                                                              | 30 |
| 5.-La organización de espacios de aprendizaje fuera del aula de infantil: museos y valoración del patrimonio .....                                               | 36 |
| 6.-Las tecnologías digitales: competencias y aplicaciones sobre la realidad en educación infantil .....                                                          | 40 |
| 7.-El recurso de las salidas de campo: observación y exploración del entorno desde educación infantil.....                                                       | 44 |
| 8.-La organización interna del aula en infantil: rincones, talleres y ambientes de aprendizaje .....                                                             | 55 |

## **TEMA 2.-ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA UNA PRAXIS CRÍTICA DE LA REALIDAD SOCIAL Y CULTURAL**

El segundo tema “Aspectos metodológicos para una praxis crítica de la realidad social y cultural”, obedece a la pregunta, *¿Cómo enseñar y aprender ciencias sociales en la educación infantil?*, como consecuencia de haber conocido los principales contenidos didácticos en la unidad temática anterior. En este segundo tema se pretende que el alumnado reflexione sobre los modelos didácticos y curriculares propios de las ciencias sociales en la etapa de educación infantil, como pretexto para abordar la enseñanza y aprendizaje de metodologías, métodos y recursos de esta área de conocimiento y lograr su aplicación a la educación infantil. Por ello, los contenidos parten fundamentalmente del primer tema de este programa razonado con la intención de lograr una praxis más crítica de las ciencias sociales a partir de los juegos, las salidas de campo, las TIC y la organización interna del aula (rincones, talleres, ambientes), entre los aspectos metodológicos más relevantes de esta unidad temática. Todo ello será de aplicación al proyecto didáctico que el alumnado realiza en grupo para superar la asignatura.

### **2.1.-Contenidos, objetivos y competencias**

En esta segunda unidad temática se van a trabajar los siguientes contenidos:

- 1.-Metodologías de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en educación infantil: métodos y pedagogías para el desarrollo de habilidades sociales.
- 2.-Los códigos pedagógicos y curriculares: entorno y medio en educación infantil.
- 3.-Los juegos sociales y la diversidad cultural en educación infantil.
- 4.-Las emociones en la educación infantil y su tratamiento didáctico en las ciencias sociales.
- 5.-La organización de espacios para el aprendizaje fuera del aula de infantil: museos y valoración del patrimonio.
- 6.-Las tecnologías digitales: competencias y aplicaciones didácticas sobre la realidad en educación infantil.
- 7.-El recurso de las salidas de campo: observación y exploración del entorno desde educación infantil.
- 8.-La organización interna del aula en infantil: rincones, talleres y ambientes de aprendizaje.

De estos contenidos se deriva el cumplimiento de los siguientes objetivos, también para esta segunda unidad temática:

- Comprender y aplicar los aspectos conceptuales y metodológicos que intervienen en el diseño y evaluación de propuestas didácticas que promueven diversas habilidades sociales en educación infantil.

-Conocer la evolución pedagógica y disciplinar del área del conocimiento del medio en educación infantil y valorar el alcance didáctico de los conceptos de entorno y medio en esta etapa educativa desde la interdisciplinariedad de las ciencias sociales.

-Reconocer las características de los juegos y analizar propuestas didácticas lúdicas referidas a los contextos sociales e interculturales adaptados a la educación infantil.

-Explorar el valor de las emociones en la educación infantil para aproximar algunas nociones básicas sobre el patrimonio.

-Analizar y valorar las potencialidades didácticas de los museos y el patrimonio para enseñar y aprender ciencias sociales en la educación infantil.

-Conocer los marcos de formación en tecnologías digitales y algunas aplicaciones didácticas para aproximar el conocimiento de la realidad a la educación infantil.

-Aproximar al alumnado al diseño y realización de salidas de campo para promover la observación y exploración del entorno en la etapa de educación infantil.

-Adaptar las metodologías de organización del aula (rincones, talleres y ambientes) a la realidad del entorno social y cultural en educación infantil.

En último término, en esta unidad temática el alumnado desarrollará las siguientes competencias:

-CE 212: Conocer los principales modelos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y su utilidad para conseguir los objetivos perseguidos en la formación del alumnado de educación infantil.

-CE 213: Adquirir estrategias didácticas para desarrollar representaciones y nociones espacio-temporales, así como los recursos para impulsar la capacidad del alumnado de educación infantil de observar y explorar activamente su entorno social.

-CE 214: Adquirir recursos para fomentar en los niños de educación infantil la generación de marcos interpretativos y teorías sociales sobre la realidad que los envuelve.

-CE 215: Promover y facilitar el establecimiento de relaciones sociales y afectivas satisfactorias entre el alumnado de educación infantil dentro y fuera del aula.

-CE 219: Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.

## **2.2.-Metodología y evaluación**

La metodología didáctica de este segundo tema recopila algunas dimensiones teóricas del tema anterior, que se combinan con otros elementos de carácter práctico, normativo e institucional, que a partir de una serie de estrategias concretan las referencias genéricas que constan en la guía docente de la asignatura:

- La indagación en las ideas previas del alumnado en las diferentes sesiones de aula con la intención de conocer sus recuerdos escolares, y los provenientes de experiencias formativas (períodos de prácticas regladas de los estudios universitarios) y sociales, que interfieren en la construcción del conocimiento didáctico y metodológico.

- La exposición de contenidos mediante estrategias indagatorias e investigativas que ayudan al alumnado a dotar de significado a su propio conocimiento, dotar de sentido a los nuevos saberes y enriquecer la estructura conceptual y metodológica que se va construyendo durante las sesiones.

- Sesiones teóricas y prácticas a partir de diversos recursos como las salidas de campo, los juegos, la organización interna del aula (rincones, talleres y ambientes de aprendizaje) y otros más comunes como la pizarra, las presentaciones digitales, la incidencia en los conceptos clave, y otros materiales (fotocopias, trabajos académicos, objetos diversos...) que mejoran la codificación de la información.

- La realización de debates grupales e intervenciones individuales del alumnado para analizar las respuestas proporcionadas en el transcurso de las sesiones y en las que se valora el trabajo autónomo.

- El desarrollo y ejecución de actividades prácticas, tanto individuales como grupales, para reforzar los aspectos más importantes del conocimiento didáctico y metodológico correspondiente a este tema.

Por lo que respecta a la evaluación de este tema, se dispone de varios instrumentos que permiten conocer si el alumnado va sentando las bases didácticas y disciplinares de la asignatura. Desde el inicio de la unidad temática, se pretende que el alumnado aplique los nuevos conocimientos a su proyecto didáctico que desarrolla grupalmente. Se trata de elaborar actividades diversas desde la comprensión de los modelos didácticos y curriculares, que doten de sentido a los objetivos y finalidades estipulados en su proyecto didáctico, lo que permite alcanzar una dimensión más crítica del pensamiento geográfico e histórico, ya analizado en el tema anterior. De esta manera, el alumnado va incluyendo contenidos y finalidades, que asocia a metodologías, métodos y recursos, en un contexto territorial y escolar definido.

En consecuencia, el primer borrador que el alumnado ha entregado al inicio del curso académico, se va definiendo y ampliando en las diferentes sesiones de aula de esta segunda unidad temática. El alumnado va plasmando actividades para su propuesta didáctica, al mismo tiempo que adquiere nuevos conocimientos para desarrollar el informe de reflexión individual. En este segundo tema, se valora una

actividad práctica sobre la salida de campo (15%), además de que se vaya exponiendo y compartiendo las aportaciones que van realizando tanto para su propuesta didáctica, como para el citado informe. Con ello se ayuda a alcanzar una retroalimentación con el docente que anima al resto del alumnado a llevar un seguimiento más continuado de los trabajos académicos de la asignatura.

En cualquier caso, el alumnado acude individualmente o en grupo a consultar dudas sobre cualquiera de los trabajos académicos en los horarios marcados por el docente para la realización de tutorías. Además, el alumnado tiene la oportunidad de preguntar sobre aquellos conocimientos específicos más complejos y avanzar en función de su ritmo de aprendizaje.

### **2.3.-Secuencia de actividades y recursos utilizados**

Tras finalizar la primera unidad temática, ya presentada en el capítulo anterior, se inicia el Tema 2. A este segundo tema se dedican nueve sesiones, esto es, 18 horas presenciales en el aula (de las cuales 2 horas corresponden a la salida de campo a la huerta de Valencia).

En las nueve sesiones de clase correspondientes al Tema 2, se realizan diversas actividades, que se concretan en las tablas que se han elaborado para cada una de ellas:

## 1.-METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL: MÉTODOS Y PEDAGOGÍAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES

Título de la actividad: *¿Qué camino metodológico pretendemos seguir para enseñar las ciencias sociales en la educación infantil?*

### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

**1.1.- La metodología didáctica se concreta en diversos elementos para poner en marcha los procesos de enseñanza y aprendizaje. El primer paso es conocer los métodos didácticos, que pueden ser generales o específicos. En esta primera tarea, os presentamos cinco métodos específicos que pueden aplicarse a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la educación infantil. Leer atentamente las definiciones de cada uno de los cinco métodos concretos o específicos y relacionarlos con las situaciones o experiencias reales de aula que se presentan a continuación. Justificar brevemente la asociación que habéis establecido a partir de las definiciones de los modelos.**

**1.-Método de resolución de problemas:** Método activo y participativo, que se adapta a principios como indagación, reflexión, interacción, funcionalidad y relación con la vida real. Contribuye al aprendizaje social para toda la vida. Se desarrolla en varias fases: a) identificación/descripción/análisis de un problema; b) formulación de hipótesis (búsqueda de soluciones) y c) selección de soluciones, reflexión, conclusión y verificación (se evalúa la solución más acertada y se eliminan las que no son viables para comprobar la efectividad y verificar el cumplimiento de la hipótesis ante la solución más coherente). En la práctica supone enfrentar al alumno a una situación real y realizar una simulación del contexto. Para ello se le presentan preguntas en forma de interrogante para que ofrezcan respuestas válidas que orientarán las fases del método. El maestro/a puede ayudar a formular preguntas mediante la fórmula: Si...entonces...Ejemplo: Si alguien nos pide ayuda...., entonces....

**2.-Método por descubrimiento:** Método basado en procedimientos sencillos que permite organizar y generalizar conocimientos como en el método científico. Requiere motivación, actitud participante y activa por parte de los niños/as. Comprende cuatro fases: a) motivación o presentación del problema causando asombro al niño/a; b) observación y recogida de datos; c) formulación de hipótesis y experimentación (establecimiento y comprobación de los elementos que componen el fenómeno que se va a trabajar) y d) explicación (verificación de la hipótesis y generalización). En Educación Infantil, este método enfatiza la observación que tiene que ser guiada por el maestro/a (encauzar la mirada por el camino más correcto), quien también tiene que completar la formulación de hipótesis.

**3.-Método de investigación en el medio:** Método que se nutre de algunas características de los dos anteriores. Se fundamenta en el aprendizaje natural del niño/a y su finalidad es que la institución escolar se ponga al servicio del conocimiento científico del mundo. Trabaja con los conocimientos escolares que los niños y niñas aportan y pretende que los relacionen con los conocimientos nuevos. La motivación para aprender recae en el propio medio y en el interés que suscita, así como en el interés del alumnado por comunicar a otros los descubrimientos logrados. Este método se apoya en las siguientes fases: a) motivación (los niños/as se enfrentan a situaciones

propias de su experiencia para crear interés); b) explicitar preguntas o problemas (crear un debate que el maestro/a dirige para concretar preguntas o problemas); c) respuestas intuitivas o hipótesis (suposiciones que niños/as tienen acerca de problemas o preguntas y permiten aflorar sus ideas previas); d) búsqueda y recogida de datos (en E. Infantil se proporcionan por el maestro/a y solo puede dejar paso a comentar algunas evidencias); e) conclusiones y generalización (aplicar conclusiones generadas a otros casos similares) y f) expresión y comunicación (comunicar los resultados a otros alumnos/as).

**4.-Método de representación simbólica o de juegos:** Método que se basa en la capacidad de representación de la realidad del niño. Se adapta a los principios de globalización, significación, funcionalidad, relación con la vida real, imaginación y creatividad. La representación es una construcción personal del mundo, un modelo que permite al niño/a asimilar la realidad. En Educación Infantil la representación más adecuada es el juego simbólico. Permite programar objetivos, sociales, espaciales y temporales mediante actividades libres o dirigidas, sin normas o con ellas, establecidas por los niños/as o las propias del juego. Como ejemplo, se presentan los juegos de mímica para representar oficios, el juego del tesoro... Si se trabaja por rincones, el juego libre es la técnica de aprendizaje más adecuada. Esto requiere una distribución eficaz del tiempo y la dotación adecuada de materiales en los rincones. Los juegos tradicionales ayudan a la formación de una representación de otros contextos que desarrollan la empatía histórica en la infancia.

**5.-Método de repetición:** Método que reivindica el entrenamiento de la memoria en el marco del aprendizaje significativo. No es ajeno a la práctica docente de maestros/as de Educación Infantil que recurren regularmente a la repetición para conseguir objetivos variados como regular conductas utilizando consignas que se repiten en determinadas ocasiones. Por ejemplo, cuando la maestra pregunta: ¿Qué hacemos cuando queremos hablar? Y los niños/as dicen: Levantamos la mano. Se utiliza la repetición para memorizar refranes, cuentos breves, canciones, pequeños poemas. El aprendizaje que se genera no solo ha de tener objetivos de lenguaje, sino que a veces esos textos permiten fijar conceptos en la memoria que se asocian a un contexto con significado propio.

**Ahora hemos colocado las experiencias o actividades que responden a cada uno de los cinco métodos concretos:**

A). La maestra Rosa ha encontrado la siguiente canción en una letrilla satírica de Torres Villarroel del siglo XVIII:

Antón, Antón, Antón pirulero  
cada cual, cada cual  
atienda a su juego  
y el que no atiende  
paga una prenda

Ha decidido diseñar un juego en el que se irá cantando la canción y mientras todos cantan, cada niño/a simulará un oficio. El jugador/a que hace de director/a también simula el suyo, pero en un momento dado se pondrá a interpretar el papel de otro jugador, que en ese momento debe cesar su simulación, y cambiarla por la que antes interpretaba el director.

B) Felipe es un maestro joven que ha asistido al V Congreso Virtual de Educación. Ha decidido poner en práctica la siguiente actividad: “El miedo”. Consta de las siguientes fases:

1.-Lectura del cuento “Laura tiene miedo” y debate con preguntas: ¿Quién tiene miedo? ¿Cómo son los monstruos? Se hizo partícipes a las familias, a quienes se les escribió una carta pidiendo su colaboración. Por la tarde llegaron al colegio cuentos, muñecos, CDs interactivos...

2.-Los materiales se dejaban en el rincón de los monstruos. Las familias ayudaban a sus hijos/as a rellenar el “Libro Viajero” para recoger información sobre el tema. En cada sesión de aula, cada niño/a exponía al resto de compañeros/as y el libro seguía viajando.

3.- La información que se iba recogiendo procedía de otras fuentes: visita a la Biblioteca, películas, juegos, cuentos, muñecos, disfraces...

4.-Se realizó una puesta en común de la información. Primero se comentaron las experiencias personales e ideas previas sobre los monstruos, fantasmas, brujas...Se anotaron características: hay brujas malas, fantasmas buenos, algunos comen galletas, otros sangre...

5.-Después se clasificaron los datos de manera que todos/as participantes tuvieran una visión global de los monstruos: tipos (fantasmas, brujas, vampiros, extraterrestres, dragones...); lo que comen (galletas, sangre, gusanos...); lugares donde viven (castillos, bosques, ríos, cuevas...); ¿son buenos o malos?; ¿reales o imaginarios?...

6.-A continuación, se realizaron tareas de expresión para reflejar lo aprendido, abordándose todas las áreas: plástica (realizar monstruos con técnicas como picado, recortado...); expresión oral y lenguaje escrito (poesías, cuentos, refranes...); expresión corporal y dramática (disfraces, dramatizar canciones...); expresión musical (canción “Soy un vampiro”, banda sonora del “Fantasma de la Opera”) y taller de maquillaje y disfraces.

7.-Finalmente se expusieron todos los aprendizajes de forma visual. Se logró entender los tipos de monstruos que hay, qué comen, donde viven. Se elaboró un dossier con toda la información recogida, que forma parte de la biblioteca del aula y se llevan los niños/as a casa.

C). Thais y Sandra son dos maestras en un colegio en Oviedo. En el grupo de cuatro años, han estado trabajando con los elementos más importantes del cuadro de “Los girasoles” de Van Gogh. Los niños/as intercambiaron una conversación sobre las flores: aprendieron que son muy grandes, que giran con el Sol y que por eso se llaman así; que de ellas se sacan las pipas, qué son las semillas y que de ellas se obtiene un aceite que sirve para cocinar. En el aula de cinco años, una de estas maestras ha utilizado una colección de láminas de cuadros para introducir y desarrollar el concepto de museo. Los niños/as aprendieron los nombres de los cuadros y sus autores/as. Después organizaron la exposición de los cuadros donde, por medio de un juego simbólico y de reglas, guiaron la visita de sus compañeros/as de otra aula a la exposición; aquellos/as a su vez habían hecho lo mismo con láminas de animales.

D). Irene es una maestra de Educación Infantil que ha organizado su aula por rincones para trabajar su unidad didáctica sobre los alimentos. Esta actividad plantea la siguiente situación:

“En el rincón de la casita, Jorge y María tienen la idea de preparar la merienda”. Irene interviene y les plantea lo siguiente:

“Queremos comprar comida para merendar, ¿qué podemos hacer?”

Los niños/as van aportando sus ideas. Unos/as dicen que hay que comprar chucherías, otros advierten que hace falta dinero, o que hay que ir a la tienda. Después de algunos comentarios, consiguen aclararse y se enumeran las necesidades. Luego se ordenaron los pasos que había que seguir (eran los que le interesaban a Irene de acuerdo a los objetivos planteados en la unidad didáctica):

-Cogemos el dinero.

-Vamos a la tienda.

-Elegimos lo que queremos comprar.

-Comprobamos que tenemos suficiente dinero.

-Compramos.

Otra parte de la actividad consistió en preparar dinero simulado. Cuando se organizó la simulación, el grupo de la casita se acercó a la tienda y “compraron” lo que necesitaban. Para ese momento todos los niños/as se habían sentido ya involucrados/as en el asunto; había dos grupos: unos comprando y otros vendiendo.

E). Nuria es una maestra de Educación Infantil que ha organizado una visita a un vivero. Su intención es conocer aspectos naturales y, además, quiere llevar a cabo una experiencia de observación del trabajo que allí se realiza. Aunque toda la observación pueda ser orientada, pretende dejar un margen muy amplio a los descubrimientos espontáneos de los niños. Cuando llegan al vivero, Nuria dirige la observación:

-En el lugar de trabajo: Zonas de plantación, caminos de acceso, lugares para guardar herramientas...Los niños conocen que los caminos son para que...pasen las personas, para el camión...

-De los instrumentos y sus funciones respectivas en el trabajo: la pala sirve para..., el azadón se utiliza en...

-Del trabajo que se puede ver directamente: cavar, plantar, regar. Está cavando para..., lo que hace se llama...

-Del trabajo que se manifiesta a través de sus resultados: las macetas las ha colocado..., los árboles los ha plantado...

Finalmente explican cada una de las afirmaciones para tratar de comprobarlas. Y lo verifican preguntando u observando de nuevo.

**1.2.-Ahora os presentamos dos pedagogías que tienen aplicación directa a la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil. En algunas de sus fases se pueden reconocer una serie de principios que pertenecen a los cinco métodos de enseñanza y aprendizaje de la tarea anterior. No hemos incluido la teoría referente a la pedagogía de las diversas inteligencias porque ya conocéis su principal fundamentación teórica: las ocho inteligencias definidas por Howard Gardner. Leer atentamente las definiciones de cada una de las dos pedagogías específicas y relacionarlos con las situaciones o experiencias reales de aula que se presentan a continuación. Justificar brevemente la asociación que habéis establecido a partir de las definiciones de las pedagogías.**

**1.- “Pedagogía del caracol” o de la Educación Lenta:** Esta pedagogía surge en la década de 2000 como una reacción al modelo educativo basado en resultados cuantitativos. En Estados Unidos, el profesor Maurice Holt manifestó los motivos por los que una educación rápida es tan nociva como comerse una hamburguesa (*fast food*). Poco después, el periodista canadiense Carl Honoré propuso que la educación lenta debe comenzar en el ámbito familiar, en el que los niños y niñas serán enseñados mediante el ejemplo a tener paciencia, a reflexionar, o a valorar el silencio, entre otras acciones. En 2011, Gianfranco Zavalloni en su libro “La pedagogía del caracol”, propone un estilo pedagógico basado en la ralentización, en el respeto de los tiempos. Para ello concreta una serie de actividades como hablar (atender, escuchar, recapacitar), dibujar (en vez de trabajar con fotocopias), pasear, mirar las nubes, aprender a silbar, expresarse por una postal, una carta escrita, crear un huerto... En definitiva, se reivindica aprender desde la inquietud, generando sorpresa y asombro, otorgándose tiempo para la reflexión y evitando el uso de libros. Esto también se ha propugnado desde la pedagogía Waldorf y especialmente, desde las escuelas Montessori, en las que se promueven espacios divididos por áreas (arte, cocina, literatura...) que incitan el *autoaprendizaje*, la experimentación y el aumento de la autonomía en sus actuaciones cotidianas fuera de la escuela. Pero a diferencia de estas corrientes, la Educación Lenta pone énfasis en la simplificación de los recursos, la concesión espacios de tiempo no estructurado para aprender libremente y evitar la *sobreestimulación* que desencadena la falta de motivación por la generación de ansiedad en los niños y niñas.

**2.-Pedagogía sistémica:** Esta pedagogía fue desarrollada por Bert Hellinger a partir de las “constelaciones familiares”. La familia es considerada un grupo social en el que sus miembros están interrelacionados entre sí y con el resto de ámbitos sociales (otras familias, la escuela, organizaciones de vecinos/as, poderes públicos...). Estos ámbitos sociales o sistemas interactúan de manera circular y mediante la retroalimentación entre sus partes, no mediante planteamientos lineales de causa-efecto. En el plano educativo pretende abordar contenidos curriculares que se presenten al alumnado de manera sistemática, esto es, mediante la búsqueda de interrelaciones de teorías, habilidades y conceptos. Esto es coherente con los objetivos de los centros educativos de Educación Infantil: desarrollar y aprender los contenidos escolares, consolidar los procesos de socialización y mejorar la autoestima de los niños y niñas. Por ello, los maestros y maestras deben darse cuenta que el aula y la escuela son espacios complejos de relación, en los que confluyen múltiples circunstancias. De ahí que esta pedagogía centre su mirada en el contexto, por tanto, en las variables espacio (geografía) y tiempo (historia). Así que los docentes tienen que conocer de dónde vienen sus alumnos, las familias y sus orígenes. Por ello utilizamos herramientas como el *genograma*, el fotograma y la autobiografía académica para comprobar cómo han ido cambiando las familias, y cómo eso explica las relaciones que tenemos en nuestro contexto social y cultural.

**Ahora mostramos cuatro casos de aplicación real de las tres pedagogías (se incluyen casos de la pedagogía de las diversas inteligencias):**

**a) El autorretrato expresionista.** Almudena es una maestra de Educación Infantil que está desarrollando un taller sobre la iconografía de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En ese contexto, los artistas transmitían sus emociones por medio del color, la expresividad del gesto y un trazo suave de la pincelada. Para ello ha solicitado la participación de los padres y madres del alumnado en su aula. Cada padre y madre se presentará al grupo de niños y niñas con cinco fotografías que describan aspectos de su identidad. Entre los alumnos/as y la maestra, se elegirán dos que calcarán sobre tela. Después revisarán varios retratos de pintores expresionistas y comentarán lo que explican sobre la persona representada. A continuación, utilizarán los colores para mostrar el color en función del estado emocional que quieran transmitir. Finalmente pondrán en común los cuadros. Las imágenes se podrán colgar en la página web o blog de la escuela y seguir fomentando nuevas dinámicas de análisis de las obras creadas.

**b) “Somos granjeros”.** Andrea es una maestra de Educación Infantil que lleva varios cursos coordinándose con Manuel, maestro de Educación Primaria para desarrollar un proyecto sobre el medio rural. En la primera actividad, el alumnado de Manuel lee a los más pequeños el cuento de “El granjero Lucero”, empleando la escenificación (gestos, movimientos, sonidos...). Después Andrea será la que narrará el cuento y todos los alumnos/as (Primaria e Infantil) lo *vivenciarán*. A continuación, irán a la granja que tienen en la escuela y realizarán el recorrido siguiendo las fases del cuento: en cada lugar que haya un animal pararán para observarlo, reconocerlo, darle de comer etc. En la granja, los niños y niñas de ambos grupos han creado un huerto escolar con la ayuda de sus familias, y como fase previa a esta actividad, un agricultor les explicó unos contenidos básicos sobre las plantas. Después los niños y niñas plantaron las semillas y esperan a recoger los frutos.

**c) “Nos convertimos en profes”.** Joaquín ha pensado que su alumnado de 4 años no conoce suficientemente el colegio, ya que no suelen salir del pabellón de Educación Infantil. Antes de salir de su aula, Joaquín planteará una actividad breve que se relacione con el lugar que posteriormente visitarán. Por ejemplo, si diseña una actividad musical después visitarán el aula de música y tocarán algunos instrumentos. Así, podrán conocer el resto de instalaciones y se podrán insertar mejor en el centro, entendido como un sistema de relaciones y espacios entre diferentes personas.

**d) “¿Conocemos nuestra región?”.** Estefanía quiere desarrollar un proyecto sobre Aragón en su aula de Educación Infantil. En la primera semana iniciará varias sesiones de ideas previas a partir de asambleas, juegos y vídeos sobre la cultura aragonesa. Después sus alumnos/as y ella elaborarán un libro con material de la tradición popular aragonesa. En la segunda semana llevarán a cabo un mural sobre la flora y fauna de Aragón, paso previo a la preparación de una actuación de folklore aragonés con padres y madres. En la tercera semana decorarán la clase y crearán un rincón sobre Aragón con distintos objetos y productos. Posteriormente aprenderán a jugar a la “rayuela”. En la cuarta semana recopilarán en una exposición sobre Aragón todo lo aprendido y lo expondrán a otros compañeros/as de niveles superiores.

**1.3.-Tanto los métodos didácticos como las pedagogías deben promover la adquisición de habilidades sociales en el alumnado de educación infantil. A continuación, os presentamos algunos textos que hacen referencia al marco curricular de la LOMLOE y ofrecemos una serie de recursos didácticos para abordar las habilidades sociales en esta etapa educativa.**

| <b>Referencias concretas (Objetivos generales de etapa). Artículo 8</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| d) Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas para formarse una imagen positiva de sí mismos estableciendo vínculos seguros con las personas adultas y con los otros niños y niñas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| e) 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, desarrollando actitudes de interés y ayuda, y evitando cualquier tipo de violencia. Con este mismo objetivo, las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se tienen que regir por el reconocimiento de los derechos de las niñas y niños y por los principios del diseño universal de aprendizaje (DUA). |
| f) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad de derechos y responsabilidades de las personas, desde una perspectiva de igualdad de trato y no discriminación.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| j) Desarrollar habilidades comunicativas en las dos lenguas oficiales e iniciarse en el descubrimiento de una lengua extranjera.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

### **Competencias específicas**

CE.I.-Explorar i experimentar les necessitats i possibilitats del cos per mitjà del moviment en diversos espais, i mostrar seguretat, respecte i confiança.

CE.II.-Manifestar i compartir emocions, sentiments, necessitats, interessos i pensaments en situacions de la vida quotidiana amb respecte i seguretat.

CE.II.-Comprendre missatges i representacions senzilles de la vida quotidiana per mitjà de diversos llenguatges, prenent com a base coneixements i recursos de la seua pròpia experiència.

CE.III.- Establir interaccions amb els seus iguals i els adults de l'entorn social més pròxim per mitjà de vivències quotidianes i valorar la importància de la cura, l'amistat, el respecte i l'empatia

C.E.III.-Identificar i intervenir en les accions i situacions presents en la vida quotidiana que posen en risc la sostenibilitat de l'entorn pròxim, mitjançant la cura i la conservació d'aquest i el benestar de les persones, i reconèixer les relacions bàsiques entre si.

C.E.III.-Expressar sentiments, idees i pensaments propis utilitzant els diversos llenguatges de manera personal i creativa en contextos escolars i familiars.

CE.IV.-Mostrar comportaments i actuacions concordes amb el propi benestar físic, mental, social i emocional, de cura de l'entorn pròxim i d'iniciació al consum responsable en situacions habituals de la vida quotidiana.

CE.V.- Prendre iniciativa, planificar i seqüenciar la pròpia acció, de manera individual o en grup, amb la finalitat d'afrontar reptes i resoldre tasques o problemes senzills en el context del dia a dia.

| <b>Pedagogía</b>                | <b>Técnicas apropiadas para potenciar habilidades sociales e inteligencias múltiples</b>      |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sistémica                       | Genograma y fotograma                                                                         |
| Del caracol                     | Huerto escolar                                                                                |
| De las "diversas inteligencias" | Visitas por el centro, "role play", ilustrar cuentos, fotografías, club de lectura, juegos... |

Los siguientes materiales te pueden ayudar a componer un recurso que fomente algunas habilidades sociales vistas en esta sesión:

- 🔗 Canción infantil: “el semáforo del corazón trabajamos las habilidades sociales” <https://www.youtube.com/watch?v=h020mdjWN7M>
- 🔗 Canción infantil: “Me pongo en tu lugar, trabajamos la empatía” <https://www.youtube.com/watch?v=HygdSxNV-Q8>
- 🔗 Canción infantil: “Me tranquilizo” para niños TDAH modificación de conducta <https://www.youtube.com/watch?v=aixHCo0HIP4>
- 🔗 Emoticantos: “Hablan mis manos” <https://www.youtube.com/watch?v=iWc8LpDl-Ss>

**1.4.-Con todo lo señalado en las tareas anteriores, elabora algunas actividades para el proyecto didáctico que estás elaborando en grupo. El requisito es que utilices algunos de los métodos específicos y pedagogías para potenciar habilidades sociales e inteligencias múltiples en el alumnado de educación infantil.**

#### **RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS**

-Presentación PPT y fragmentos de textos cuyas referencias se citan a continuación:

Aranda, A.M<sup>a</sup>. (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en educación infantil*. Síntesis.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.

Limón, M.R. (1994). Valores sociales y trabajo en equipo en educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 5(1), 109-120.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150138>

## 2.-LOS CÓDIGOS PEDAGÓGICOS Y CURRICULARES: ENTORNO Y MEDIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Título de la actividad: *¿Se puede enseñar la realidad con perspectiva crítica a partir de los conceptos de entorno y medio en educación infantil?*

### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

**2.1.-Dibuja lo que entiendes por entorno y medio. Después explica lo qué has dibujado y cómo contribuye a la enseñanza de la realidad en educación infantil.**



**2.2.-Los conceptos de entorno y medio aparecen definidos en el área “Descubrimiento y exploración del entorno” del currículo de la LOMLOE. En los siguientes textos presentamos algunas concepciones de estos conceptos que han aparecido en los currículos de educación infantil desde la LOGSE. ¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre ellas? ¿Coincide tu concepción de estos conceptos con las últimas definiciones de Piñeiro?**

#### ***Área 2. Descubrimiento y exploración del entorno***

Con esta área se pretende favorecer el proceso de descubrimiento, observación y exploración de los elementos físicos y naturales del entorno, concibiendo este como un elemento provocador de emociones y sorpresas, y tratando de que, junto con su progresivo conocimiento, niños y niñas vayan adoptando y desarrollando actitudes de respeto y valoración sobre la necesidad de cuidarlo y protegerlo.

Se concibe, pues, el medio físico y natural como la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende. Por tanto, los saberes básicos se establecen en función de la exploración cuestionadora y creativa de los elementos que forman parte del entorno a través de la interacción corporal con el mismo, las destrezas y procesos ligados a distintas formas de conocimiento y experimentación, así como de las actitudes de respeto y valoración que en todo caso deben acompañarlos.

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Educagob, Portal del Sistema Educativo Español*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-infantil/areas/descubrimiento.html>

### ***Los conceptos de entorno y medio en la educación infantil: LOGSE y LOE***

El medio debe ser considerado como un todo, en el que los aspectos físicos y sociales interactúan continuamente, existiendo entre ellos una relación de mutua dependencia, lo que hace inadecuado un enfoque aislado de cualquiera de ellos. (MEC, 1993, p.97).

Las interacciones que niñas y niños establezcan con los elementos del medio, que con la entrada en la escuela se diversifica y amplía, deben constituir situaciones privilegiadas que los llevarán a crecer, a ampliar sus conocimientos sobre el mundo y a desarrollar habilidades, destrezas y competencias nuevas. Se concibe, pues, el medio como la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende. (RD. 1630/2006, p. 9).

El entorno infantil debe ser entendido, consecuentemente, como el espacio de vida que rodea a niños y niñas, en el que se incluye lo que afecta a cada uno individualmente y lo que afecta a los diferentes colectivos de pertenencia, como familia, amigos, escuela o barrio. Así, las niñas y los niños reconocerán en ellos las dimensiones física, natural, social y cultural que componen el medio en que vivimos. (RD. 1630/2006, p. 9).

### ***¿Medio, ambiente, entorno?***

El medio o ambiente suele tener un carácter concreto, que indicamos en el lenguaje añadiéndole un adjetivo: medio biótico, medio abiótico, medio físico, medio cultural, etc.

El entorno normalmente suele utilizarse sólo, y esta falta de adjetivación no es indicativa de vaguedad, sino del carácter generalizante que tiene (...). (Piñeiro, 1983, p. 80).

**2.3.-Las rutinas que se han constatado en el ejercicio anterior son resultado de la confluencia entre el código pedagógico del entorno y el código disciplinar en la enseñanza de la realidad. Lee los siguientes textos y con la ayuda de los últimos recursos (tabla y diagramas) argumenta una alternativa para dotar de significado didáctico a los conceptos de entorno y medio.**

### ***El código pedagógico del entorno***

Los rasgos “clásicos” más representativos de la pedagogía del entorno son un lugar común. Los resumiremos en los siguientes: a) el estudio del *medio local* en que viven los alumnos como forma de conectar con sus experiencias inmediatas –lo que en el área germana se ha llamado *heimatkundliches Prinzip*, en la anglosajona *home study approach*, o en la francesa *connaissance du milieu local*–, a menudo subsumido en una estrategia general de aproximación a la realidad que parte de los ámbitos territoriales más cercanos físicamente al niño para ir avanzando de un modo paulatino hacia los más lejanos, según una *secuencia radioconcéntrica de progresión* (familia y escuela, barrio, municipio, comarca, región, país, continente, mundo) –denominada en inglés *expanding environments sequence* o *expanding communities*– supuestamente en concordancia con su ritmo de maduración cognitiva; y b) la querencia por el empirismo, el conocimiento directo, el trabajo de campo o las indagaciones inductivas como una vía hacia el aprendizaje opuesta al verbalismo memorista (Romero y Luis, 2008).

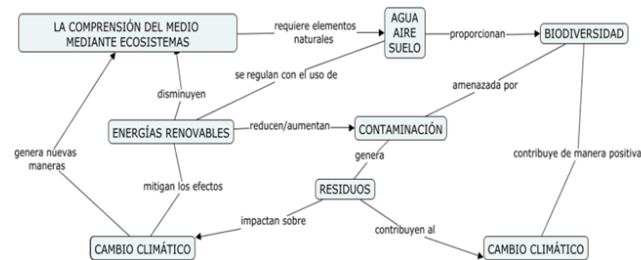
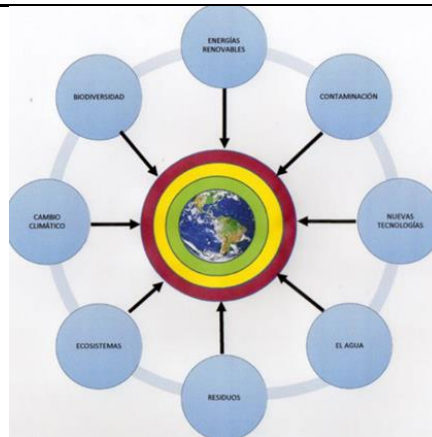
### ***Las ciencias sociales y el código disciplinar***

Este tipo de relato (se refiere el autor a las narrativas del modelo de Historias generales) no ofrece, por otro lado, una lectura crítica de la Historia, ni versiones contrapuestas de sus autores, es una narración acabada, cerrada y sin derecho a réplica donde el alumnado es un ser “pasivo” que debe memorizar lo escrito y deberá mostrarlo en los exámenes periódicos, donde su calificación se establecerá en función de su fidelidad al contenido del manual escolar y a las lecciones de su maestro o profesor. Esta tecnología pedagógica, basada en criterios memorísticos, se aplicó no solo a la Historia enseñada, sino al conjunto de las disciplinas escolares del momento. Además, esta teoría pedagógica tuvo un éxito muy duradero y sirvió para, entre otros objetivos, estructurar y fijar un modelo curricular y programas de Historia en todos los ámbitos educativos, de larga vida y tenaz resistencia al cambio, lo que se ha denominado “código disciplinar (Valls y Colomer, 2018, p. 24-25).

El código disciplinar se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y modos de hacer determinantes de la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar (Adaptación de Cuesta, 2002, p. 29).

| <b>El conocimiento vulgar o cotidiano del medio:</b>                                                                                                                                                       | <b>El conocimiento científico del medio:</b>                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.-Lugar o <b>escenario</b> donde tienen lugar los sucesos. Enumerar o describir elementos visibles. Aprendizaje memorístico.                                                                              | El medio como <b>suma de partes</b> : topografía, clima, vegetación, actividades humanas... Descripción descontextualizada de los conceptos que explican la configuración del medio.                                                                                                 |
| 2.- <b>Armonía</b> , O perfecta adaptación de los organismos, especialmente del ser humano a su entorno ambiental. Enfoque descriptivo que no afronta la didáctica de problemas sociales y ambientales.    | El medio como <b>interacción de variables: ecosistemas</b> . Delimitación de factores o variables que explican el funcionamiento del medio ecológico pero sin interrelación. Escasa definición de la acción humana.                                                                  |
| 3.- <b>Recurso económico</b> , o capacidad productiva: minera, agropecuaria, piscícola, forestal, hidráulica, etc. Su traducción didáctica puede derivar en un estudio de tipo estadístico y economicista. | Visión <b>global y sistémica</b> . El medio formado por todos los elementos que lo constituyen con sus interacciones a los que se une las relaciones del ser humano con ese conjunto de fenómenos. La perspectiva deja de ser localista para llegar a ser total: Aldea global, Gaia. |

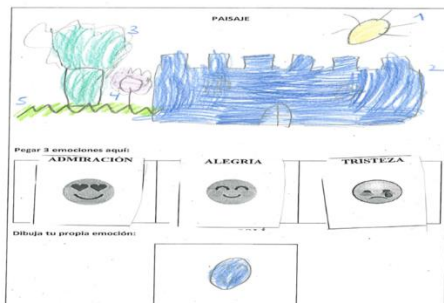
Fuente: adaptación de Gavidia, Solbes y Souto (2015, p. 33).

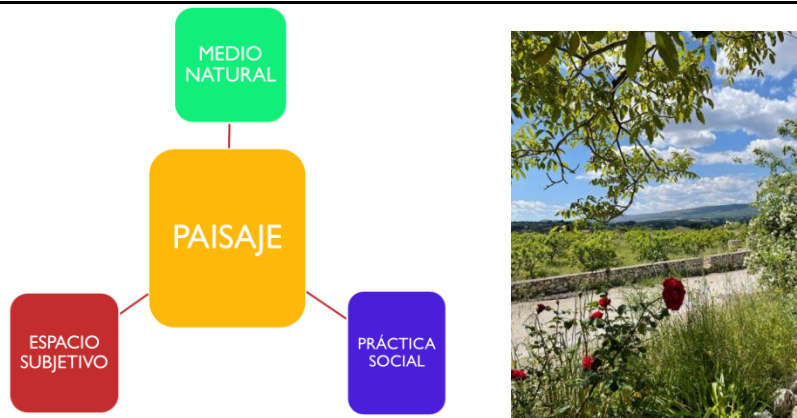


Fuente: adaptación de Rojano, 2017.

**2.4.-El carácter multidisciplinar de la realidad puede abordarse didácticamente mediante el paisaje. A continuación, te ofrecemos una serie de recursos para que analices las representaciones del paisaje de niños y niñas de infantil, y la forma en la que se puede tratar didácticamente este concepto. ¿Consideras que se puede alcanzar la interdisciplinariedad del paisaje en educación infantil?**

### *La representación del paisaje y su didáctica en educación infantil*





“Por paisaje se entenderá cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos. Convenio Europeo del Paisaje. Florencia 20-10-2000.

### ***Recursos para trabajar el paisaje desde un enfoque interdisciplinar***

TABLA 1. Secuencia de actividades desarrolladas con el alumnado

| Orden de las sesiones | Características                                        | Materiales                              |
|-----------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| 1                     | Presentación y plantación en el patio.                 | Cuento “La meua amiga la natura”        |
| 2                     | Observación flora y fauna (desembocadura río Palancia) | Palos finos y actividad “Pilla, pilla”. |
| 3                     | Clasificación de piedras y relajación (sonido mar)     | Ritmos musicales (piedras)              |
| 4                     | Playa del puerto de Sagunto: historias sobre la arena  | Cubos, vasos, tarros.                   |
| 5                     | Ficha de plantas aromáticas                            | Dossier conjunto plantas aromáticas     |
| 6                     | Taller de reflexión final                              | De sesiones anteriores                  |

Fuente: elaboración propia.



Fuente: datos extraídos de Ramiro y García Monteagudo (2022), y Croonenberghs (2022).

### ***Los paisajes del arte y el género***



*La última cena*, 1495-98. Leonardo da Vinci



*Sacra limpieza. El día siguiente.* Joan Costa.

### RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS

-Presentación PPT, fotografías propias y fragmentos de textos cuyas referencias se citan a continuación:

Croonenberghs, M. (2022). La enseñanza del paisaje en educación infantil mediante estímulos. En D. García Monteagudo, N. Palacios, L. A. Rodríguez y C. Fuster-García (coords.), *La enseñanza de problemas socio-ambientales para una praxis escolar crítica* (pp. 21-36). Nau Llibres.

Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters of Education* 3, 27, 41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683217>

Gavidia, V., Solbes, J. y Souto, X.M. (2015). La supresión del área de conocimiento del medio en primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 243-244, 31-36.

Ministerio de Educación y Ciencia (1993). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y normativa complementaria*. Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Educagob, Portal del Sistema Educativo Español*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-infantil/areas/descubrimiento.html>

Morales, A.J., Santana, D. y García Monteagudo, D. (2022). Percepción de entorno y medio en la formación docente de educación infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270088>

Piñeiro, M. R. (1983). El entorno y su valor pedagógico. *Aula Abierta*, 38, 79-87 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328514>

Ramiro, P. y García Monteagudo, D. (2022). Pensar en verde: acercar el medio natural al aula de educación 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. Tomo II* (pp. 521-529). Tirant lo Blanch.

- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, n. 4, 4 de enero de 2007. Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.
- 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.  
<http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/2039/2463>
- Romero, J. y Luis, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de *cultura* y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII, 270(123).  
<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>
- Valls, R. y Colomer, J.C. (2018). El modelo de las historias generales. En V. Peris, D. Parra y X.M. Souto (coords.), *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp. 23-36). Nau Llibres.

### 3.-LOS JUEGOS SOCIALES Y LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Título de la actividad: *¿Se puede aprender jugando con la geografía y la historia en la educación infantil?*

#### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

3.1.-El juego es una de las metodologías más utilizadas en la enseñanza de la educación infantil. De hecho, en este grado has estudiado algunos contenidos didácticos en la asignatura “Taller de juego en educación infantil”. A partir del siguiente vídeo recopila las principales ideas sobre el juego y completa la tabla con algunas características de los juegos. ¿Crees que los juegos pueden ayudar a la construcción del pensamiento geográfico e histórico en la educación infantil?



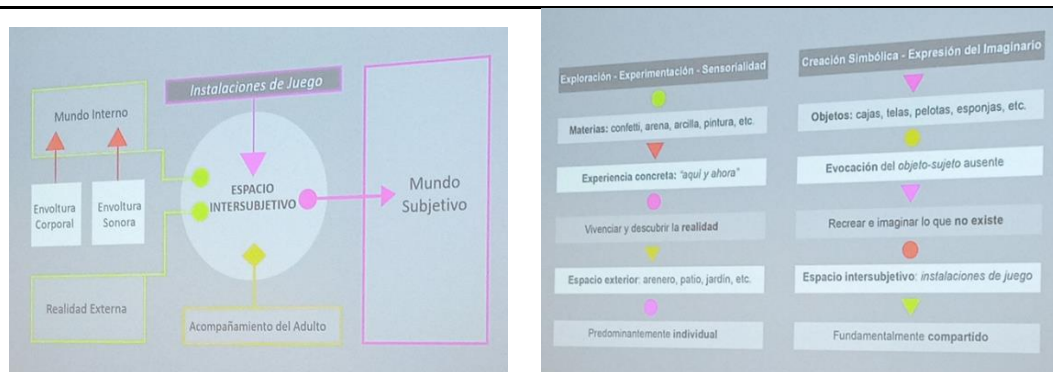
Jugar... ¡Un asunto muy serio! Importancia del juego en el desarrollo infantil

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=UATxQmKSJZE>

| Tipos de juego  | Características |
|-----------------|-----------------|
| Sensoriomotor   |                 |
| Simbólico       |                 |
| De reglas       |                 |
| De construcción |                 |

Fuente: Tonda, 2001

3.2.-La clasificación anterior ha sido sustituida por las instalaciones de juegos, que permite recrear tanto la realidad interna de niños y niñas, como la realidad exterior que puede aprenderse desde las ciencias sociales. A partir de los dos esquemas que os proporcionamos, ¿qué diferencia crees que existe entre el juego experimental y el juego simbólico? ¿crees que los juegos ayudan a la construcción de identidades?



Fuente: Ruiz de Velasco y Abad, 2019.

**3.3.-Con lo que estamos revisando acerca de los juegos y su carácter social, podemos comenzar a jugar. Los recursos creados por el grupo DIMPA (Didáctica de la Imagen y del Patrimonio) de la Universitat Jaume I de Castellón nos permiten disfrutar de La Maleta de la Pizza y los juegos de la interculturalidad. El juego de los oficios ha sido creado por un grupo de estudiantes que han cursado esta asignatura en el curso 2019-20 en el campus de Ontinyent. ¿Cómo valoras la utilización de estos juegos para enseñar ciencias sociales en educación infantil?**

### *Los juegos de la pizza*



Fuente: Ramiro y Gil, 2017.

### *El juego de los oficios*



Fuente: archivo del autor

3.4.-Con una perspectiva similar a la del grupo DIMPA, existen otros recursos lúdicos para aprender contenidos sociales y culturales con carácter multicultural. A continuación, os ofrecemos algunos ejemplos y una ficha para que podáis conocer más juegos y diseñéis uno a partir de la información que podáis recopilar en la localidad en la que estáis llevando a cabo vuestra propuesta didáctica.

#### ***Selección de juegos multiculturales para la educación infantil***

| <b>Espacio geográfico</b> | <b>Juegos por países</b>                                                  |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| África                    | Gato Come o Rato (Angola)<br>La Txila (Argelia)                           |
| América                   | Joao Palmada (Brasil)<br>El pezcadito (Chile)                             |
| Asia                      | Cola del Dragón (India)<br>El ciervo y el leopardo (India)                |
| Europa                    | Numerosos secretos (Austria)<br>A plantar (España)                        |
| Oceania                   | ¿Dónde está el sonajero? (Australia)<br>Wok tali wok (Papúa Nueva Guinea) |

Fuente: Bantual y Mora, 2002.

#### ***Ficha para diseñar actividades a partir de los juegos***

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                    |                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| <b>"Tirar 6"</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Nivel</b><br>4-5 años                                                                                                                                                                           | <b>Tipo</b><br>SENSORIOMOTOR Y REGLADO |
| <b>Materiales:</b><br>Bolos, papel, lápices, mapa, colores....                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Trabajo previo</b><br>Visionado de fragmentos de las películas (1 por continente).<br><br>Trabajo con adivinanzas y fotografías de países.<br><br>Elaboración de croquis sobre los continentes. |                                        |
| <b>Desarrollo del juego</b><br><br>Cada niño/a lanza los bolos con una pelota. El maestro/a levanta la pista donde ha caído: lee la adivinanza y le comunica el número para que se dirija al mapa y se sitúe en el continente correspondiente. Se repite la jugada sucesivamente.                                 |                                                                                                                                                                                                    |                                        |
| <b>Contenidos</b><br><br>Orientación y movimiento en el espacio.<br><br>Conexión entre medio (espacio geográfico a escala local) y entorno (otros continentes) a partir del juego.<br><br>Control dinámico y estático del cuerpo.<br><br>Interpretación y producción de imágenes mediante instrucciones variadas. |                                                                                                                                                                                                    |                                        |

Fuente: elaboración propia del autor

#### **RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS**

-Presentación PPT, fotografías de archivo propio y fragmentos de textos y vídeos cuyas referencias se citan a continuación:

Bantual, J.M. y Mora. J.M. (2002). *Juegos multiculturales. 225 juegos para un mundo global*. Paidotribo.

[http://www.mansunidesvor.org/usuarios/material/arxius/19\\_1\\_Juegosmulticulturales.pdf](http://www.mansunidesvor.org/usuarios/material/arxius/19_1_Juegosmulticulturales.pdf)

DIMPA (2023). *Didàctica de la imatge i del patrimoni*.

<https://www.uji.es/serveis/ocit/base/grupsinvestigacio/detall?codi=265>

- Hervás, E. (2008). El juego en educación infantil. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 8. <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/131064>
- Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona (2006): *Jugar... ¡Un asunto muy serio! Importancia del juego en el desarrollo infantil*. <https://www.youtube.com/watch?v=UATxQmKSJZE>
- Ramiro, E. y Gil, J.V. (2017). Imaginación y creatividad matemática en las ciencias sociales. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 19, 56-61. <https://doi.org/10.7203/attic.19.11010>
- Rodríguez, C., Hernández, J. y Peña, J.V. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 455-466. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1051440>
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo: el imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó.
- Tonda, E.M<sup>a</sup>. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de educación infantil*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

#### 4.-LAS EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y SU TRATAMIENTO DIDÁCTICO EN LAS CIENCIAS SOCIALES.

Título de la actividad: *¿Qué importancia desempeñan las emociones en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil?*

##### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

**4.1.-Las emociones están presentes en la vida y en la educación. Con las imágenes de estos tres alimentos (zanahorias, huevo y café) vamos a identificar cómo es la gestión de las emociones en las personas a partir de un breve cuento. ¿Qué diferencias crees que existe entre las emociones y los sentimientos?**



**4.2.-La importancia concedida a las emociones en educación se manifiesta en algunos elementos curriculares de la LOMLOE, como también ha ocurrido en otras leyes educativas anteriores. Valora cómo aparece la educación emocional en el currículo de educación infantil y las enseñanzas que se muestran en la webdoc que ofrecemos:**

***¿Están presentes las emociones en los objetivos curriculares en la educación infantil?***

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.
- e) 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.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.
- h) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres.

Fuente: Objetivos generales de etapa (Artículo 7). RD 95/2022.

### ***Los contenidos emocionales en educación infantil***

- 1.-Conciencia emocional: Tomar consciencia de las emociones y sentimientos de uno mismo y de los demás.
- 2.-Regulación emocional: Regular impulsos, manejar sentimientos y estados de ánimo. Afrontar sentimientos negativos, manejar la calma, tolerar la frustración.
- 3.-Autoestima: Evaluación de nosotros mismos. En Educación Infantil, las niñas y niños empiezan a conocerse a uno mismo con la ayuda de los demás y su aceptación influye en su propia autoestima.
- 4.-Habilidades sociales (o socio-emocionales): Ser empático, tener respeto total por los demás y aceptar diferencias individuales y grupales. Asertividad. En Educación Infantil se debe iniciar al niño/a en saludar, dar las gracias, despedirse, escuchar, pedir un favor, pedir disculpas...etc.
- 5.-Habilidades de vida: Capacidad para generar situaciones óptimas de bienestar en la vida personal, social y profesional. La satisfacción, placer de quedar con los amigos, ir a la escuela, una reunión familiar...

Fuente: López Cassà (2005) y Dueñas Buey (2002).

### ***La educación emocional***

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, p. 243).

### ***Una webdoc sobre las emociones y la atención a la diversidad en la infancia***



Fuente: Gross, N. (2023). *Acompañar la infancia*. <https://siguiendolainfancia.org/>

**4.3.-Las emociones se manifiestan en situaciones cotidianas y la valoración que nos proporcionan están ligadas con las identidades y la ciudadanía, que hemos analizado en sesiones anteriores. ¿Qué emociones te crean las siguientes imágenes? Con esa respuesta y los textos que tienes a continuación, explica qué relación crees que existe entre las emociones y la educación patrimonial.**



Fuente: imágenes extraídas a partir de los casos de Santacana y Martínez (2018).

### ***La praxis de la educación patrimonial***

(...) la Educación Patrimonial “como la disciplina responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas (en contextos educativos formales, no formales e informales) de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico, en el que el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas propicien la construcción de valores identitarios, fomentando el respeto intercultural y el cambio social, y conduciendo a la formación de una ciudadanía socioculturalmente comprometida”. Asimismo, hacemos hincapié en la idea de una Educación Patrimonial que promueva principalmente la construcción de valores identificativos para el desarrollo de ciudadanos comprometidos con el cambio social (Cuenca y López, 2014). La Educación Patrimonial, por tanto, puede ser el medio por el cual busquemos el desarrollo global del alumnado a través del patrimonio ya que el patrimonio puede conectarnos a tres ámbitos del ser humano: el físico, el racional y el emocional (Fontal, 2003).

Fuente: Gómez y Cuenca, 2017, p. 650.

### ***La consideración del patrimonio según la UNESCO***

“Pensamos que la UNESCO considera necesario estimular los sentimientos de pertenencia de las comunidades locales primero y universales después, como mejor medio de conservación de las diferentes manifestaciones patrimoniales. Aun entendiendo que esto puede producirse de manera natural o no intencional, creemos que la educación tiene un cometido esencial en este proceso, y que recíprocamente el patrimonio también puede ser una herramienta valiosa para la educación como motor de otros aprendizajes paralelos. Es decir, es claro que se demanda que la educación ayude a la conservación del patrimonio por medio de su difusión didáctica y desde una visión moral, pero no se contempla la posibilidad de que el patrimonio pueda contribuir a educar en el más amplio sentido de la palabra”

Fuente: Munilla y Marín-Cepeda, 2020, p. 182.

**4.4.-El siguiente caso didáctico está extraído de la lectura de Santacana y Martínez (2014). En ese estudio se presentan varios ejemplos para abordar la enseñanza del patrimonio cultural y su relación con las emociones y los roles de género. Lee los textos y crea una actividad en la que se promueva el aprendizaje del patrimonio en la localidad que has elegido para la propuesta didáctica desde su relación con la educación emocional y la perspectiva de género.**

#### ***El aprendizaje emocional desde la didáctica del patrimonio: el caso de Santa María de Poblet***

El primer resultado que apareció claramente definido fue que la interactividad mental y la sorpresa eran dos factores fundamentales de la atraktividad. También había una relación clara entre atracción y el placer que conlleva el propio aprendizaje: la conciencia del aprendizaje. En muchos casos se reflejaba la relación clara entre “haberlo vivido” y el propio aprendizaje. Pero las actividades que fueron más atractivas y que se valoraron mejor fueron aquellas que se relacionaban con la capacidad empática. La capacidad de ponerse en la piel del otro fue el factor más destacado por los informantes y las actividades que lo propiciaban las mejor valoradas. Naturalmente para ello era necesario conocer muchos detalles, ver muchos objetos del otro y conocer a fondo la situación que se dio en el pasado. Probablemente es este factor emocional de la empatía el más importante de los que se pudieron valorar y medir con la investigación (Martínez, 2014).



Monasterio de Santa María de Poblet, Tarragona, s. XII.

Fuente: Santacana y Martínez, 2018, p.6.

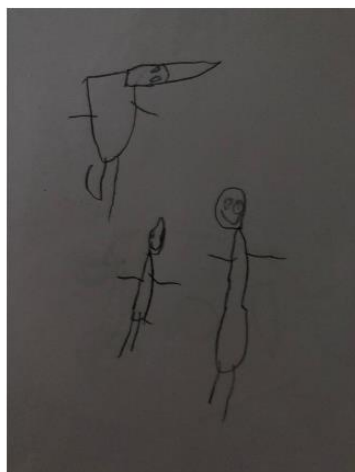
### ***El flamenco: los roles de género en el patrimonio***

(...) es esencial poner atención a la perspectiva de género en la educación patrimonial para que el alumnado pueda detectar el desequilibrio social y las relaciones de poder entre hombres y mujeres y analizar su realidad desde la comprensión de que la sociedad patriarcal ha perpetuado la desigualdad social a lo largo de la historia haciendo que lo femenino y los roles que se le asocian sean valores secundarios e infravalorados. Establecer una mirada feminista hacia la educación patrimonial que busque y refuerce la equidad hará que el alumnado reflexione críticamente sobre los criterios que jerarquizan las distintas manifestaciones patrimoniales y sobre los prejuicios, estereotipos y roles de género que estas reproducen (Arroyo et al., 2022).

Fuente: Raposo, Arroyo y Sampedro-Martín (2023, p. 71).

**Figuras 5 y 6**

Ejemplos de dibujos sobre roles de género en el flamenco en la primera sesión



Fuente: Producciones propias del alumnado.

**Figuras 7 y 8**

Ejemplos de dibujos sobre roles de género en el flamenco en la última sesión



Fuente: Producciones propias del alumnado.

## RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS

-Presentación PPT, fotografías propias y fragmentos de textos cuyas referencias se citan a continuación:

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Dueñas Buey, M<sup>a</sup>.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la educación educativa. *Educación XX1: Revista de la Facultat de Educació*, 5(1), 77-96. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.384>

Gómez, I. y Cuenca, J.M. (2017). Trabajar las emociones desde la educación patrimonial para atender a la diversidad del aula. En R. Martínez, R. García-Moris y C.R. García Ruiz (coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 649-657). AUPDCS y Universidad de Córdoba.

Gross, N. (2023). *Acompañar la infancia*. <https://siguiendolainfancia.org/>

López Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. RIFOP: Revista Universitaria de Formación del Profesorado, 54,153-168. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2023). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. BOE» núm. 28, de 02 de febrero de 2022 Referencia: BOE-A-2022-1654. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>

Munilla, C. y Marín-Cepeda, S. (2020). Patrimonio y emociones. Estado de la cuestión desde las perspectivas internacional y nacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95 (34.1), 177-196. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.74886>

Raposo, R., Arroyo, E. y Sampedro-Martín, S. (2023). La deconstrucción de los roles de género a través del patrimonio cultural en Educación Infantil. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (12), 67-84. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.05>

Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, a446. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>

## 5.- LA ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS PARA EL APRENDIZAJE FUERA DEL AULA DE INFANTIL: MUSEOS Y VALORACIÓN DEL PATRIMONIO.

Título de la actividad: *¿Se puede aprender el patrimonio cultural a partir de los objetos y los museos escolares?*

### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

**5.1.-En los centros escolares que has conocido a través de tu experiencia y las prácticas escolares I y II habrás visitado las bibliotecas. La importancia de las fuentes escritas es de tal importancia que minimizan la de otros recursos como los objetos, que permiten impulsar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales a partir de los museos escolares. Lee los siguientes textos extraídos de Parisi-Moreno, y Llonch-Molina (2022) y valora cómo puedes considerar los museos escolares en futuros proyectos didácticos para la etapa de educación infantil:**

#### *Object Based Learning (OBL)*

Los objetos son productos materiales o culturales creados tanto por humanos como por la naturaleza, mientras que el artefacto hace referencia a lo creado solo por los humanos. OBL se basa en que objetos y artefactos son fuentes de información (FI). El empleo del objeto como FI es un recurso educativo habitual utilizado por aquellos que defienden un aprendizaje intuitivo y en el que la aprehensión del objeto es en primer lugar sensorial. Un objeto puede ser utilizado (*objects-to-think-with*) por un sujeto para pensar sobre otras cosas, utilizando para ello su propia construcción de dicho objeto. Los objetos son de gran interés para desarrollar el pensamiento, pues proporcionan conexiones entre el conocimiento sensorial y el conocimiento abstracto. Por ejemplo, un juguete de 1947 puede servir para explicar el concepto de infancia o posguerra y una hoja seca para explicar el concepto de estaciones o fragilidad.

La teoría OBL se vincula con la idea de que los museos son grandes contenedores de objetos de distintas latitudes y períodos históricos, es decir, FI que ponen en contacto culturas y grupos sociales que crearon y emplearon esas fuentes primarias (FP). Por tanto, OBL hace énfasis en el análisis crítico de objetos para generar relatos explicativos, cosa que permite desarrollar competencias vinculadas a la alfabetización.

#### *Artifactual Critical Literacy (ACL)*

La ACL es una estrategia que combina un enfoque de los objetos y las historias adjuntas a ellos, con una comprensión de cómo las diferentes historias tienen diferentes aplicaciones de poder en lugares particulares. Esta estrategia da poder a los objetos cotidianos y los relatos que puedan surgir de ellos y su trabajo a nivel educativo permite crear nuevas narrativas alternativas a las oficiales y nuevos significados distintos a los establecidos por el poder. Así, para que desde la escuela se fomente la CI, que ante todo debe ser crítica con los discursos establecidos, los artefactos cotidianos son igual de importantes que los textos, puesto que vinculan al alumnado con su entorno más inmediato, su familia y su comunidad. Es más, a diferencia de un texto escrito, la información proporcionada por un objeto no suele estar mediatizada por la interpretación o por la intencionalidad de autor.

### ***Museum Literacy (ML)***

Los museos tienen la función clave de extraer información de los objetos para realizar nuevas aproximaciones y lecturas del pasado y de las culturas. De hecho, el concepto de alfabetización museológica (ML) implica el acceso genuino y completo de los visitantes del museo en virtud del dominio del lenguaje de sus objetos y la familiaridad del museo como institución. ML implica dominar el lenguaje de los objetos, su sistema de almacenamiento, su forma de exhibición, la extracción de información y su difusión. En definitiva, ML es el dominio del funcionamiento de la institución museística, competencia que no se enseña desde las instituciones de enseñanza obligatoria, sino que debe ser desarrollada por los museos, pues una de sus funciones es facilitar el acceso a sus colecciones y también al conocimiento que estas albergan, para lo cual hay que educar a los visitantes en la lectura de los objetos y de los espacios de exposición.

### ***Museum-Based Learning (MBL)***

Esta teoría se origina del reconocimiento de la existencia de la ML y de las competencias a las que se vincula. MBL consiste en conocer, a través de museos y objetos, la identidad cultural propia y, en tanto que se centra en los sentimientos de los estudiantes sobre los objetos, se trata de un aprendizaje cognitivo a la vez que afectivo. Mediante MBL los alumnos transforman sus opiniones, actitudes, intereses, creencias o valoraciones iniciales tras ver la evidencia (objetos) que constituye la historia que el museo narra. Desde nuestra perspectiva, MBL conlleva el disfrute del aprendizaje que aporta un museo y consideramos que la adquisición de la ML no es exclusiva del museo, sino que puede adquirirse también en educación reglada.

**5.2.-Con la información del ejercicio anterior, podemos trabajar en cinco grupos y elaborar una ficha como la que presentamos a continuación para abordar la didáctica de los museos en educación infantil. Cada grupo selecciona uno de los museos y extrae información de las webs para elaborar una ficha similar a la que ofrecemos, a través de un objeto característico de esos museos. ¿Qué ventajas e inconvenientes encontráis para enseñar ciencias sociales en la educación infantil a partir de esos museos?**

### ***Algunos museos de Valencia y su área metropolitana***

- Museo Valenciano de Etnología: <https://letno.dival.es/es>
- Museo de Bellas Artes de Valencia: <https://museobellasartesvalencia.gva.es/>
- Museo Valenciano de la Ilustración y la Modernidad (MUVIM): <http://www.muvim.es/>
- Museo Fallero de Valencia: <https://www.valencia.es/-/infociudad-museo-fallero-de-valencia>
- Museo de la Horchata y la Chufa: <https://www.elmachistre.es/>

### ***Una dinámica con la diversidad de los zapatos***

**Título de la dinamización:** ¡Clasificamos zapatos, paso a paso!

**Temática escogida:** deportes

**Curso:** 2º-3º de Educación Infantil

**Objetivos:**

- Aprender a clasificar según diferentes conceptos: medida, color, material, funcionalidad, etc.
- Desarrollar habilidades de comunicación, expresión y comprensión mediante el lenguaje verbal y plástico.
- Practicar la motricidad fina.
- Fomentar el trabajo en grupo, la participación activa y la autonomía.

**Materiales:** calzado de todo tipo (zapatillas de deporte, de andar por casa, de adulto, de niño/a...).

**Descripción de la actividad: consta de tres partes bien diferenciadas:**

1.-El alumnado juegan a diferenciar zapatos, sean o no deportivos, según diferentes criterios: tamaño, color, material, uso...

2.-El alumnado se descalzan y practican la clasificación en pequeños grupos. Además, deberán reconocer a quién corresponde cada calzado, con el fin de vincular la identidad.

3.-Se muestra la exposición "Over the continents" de la artista Chiharu Shiota (<https://www.chiharu-shiota.com/over-the-continents>) en la que vemos como un zapato conlleva recuerdos asociados. Luego, a fin de practicar la expresión oral, el alumnado escoge y explica algún hecho vivido con su calzado. La manipulación constante con los zapatos (cordones, velcros, hebillas, etc.) promueve el trabajo de la motricidad fina.

**5.3.-Con el modelo de ficha anterior y las que se han elaborado a partir de los museos, selecciona un museo o espacio similar para la localidad sobre la que estás elaborando la propuesta didáctica y crea una actividad que cumpla con las características esenciales del MBL. Recuerda que esa actividad ha de cumplir con los principios de pensamiento geográfico e histórico y algunos contenidos estudiados en el tema anterior.**

## RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS

### **-Presentación PPT y fragmentos de textos y actividades cuyas referencias se citan a continuación:**

Bardavio, A. y Mañé, S. (2015). Excavar un jaciment arqueològic simulat amb nens de 3 a 5 anys? *Guix d'Infantil*, 82, 19-22.

Odriozola, O., Echeberria, B. y Campos-López, 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 (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tomo I* (pp.457-464). Tirant lo Blanch.

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 (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tomo I* (pp.371-378). Tirant lo Blanch.

Parisi-Moreno, V. y Llonch-Molina, N. (2022). El museo escolar como recurso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en la formación inicial de maestros. En J.C. Bel, J.C. Colomer y N. De Alba (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tomo I* (pp.447-455). Tirant lo Blanch.

Shiota, C. (2014). *Exposición individual: sobre los continentes*. Recuperado de <https://www.chiharu-shiota.com/over-the-continents>

## 6.-LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES: COMPETENCIAS Y APLICACIONES DIDÁCTICAS SOBRE LA REALIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL.

### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

**6.1.-Antes de finalizar este curso deberás disponer de un certificado oficial de inglés en el nivel B-1 para depositar el Trabajo Final de Grado (TFG). En un marco similar, el profesorado debe acreditar la competencia digital docente. En el siguiente vídeo se especifica qué es ese concepto y las habilidades que se consiguen en cada uno de los niveles. ¿Qué nivel crees que tienes en este momento? A partir del texto de Colomer, ¿cómo crees que este marco puede ayudar a desarrollar las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en educación infantil?**



**Fuente:** <https://libros.catedu.es/books/b2-competencia-digital-docente-en-educacion-infantil/page/11-que-es-la-competencia-digital-docente>

#### *Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales: un escenario deseable*

A desarrollar las habilidades necesarias para encontrar fuentes fiables sobre temas sociales y políticos. Cuando las personas luchan por evaluar la información, corren el riesgo de tomar decisiones que van en contra de sus propios intereses. En una sociedad democrática, las habilidades de razonamiento en red de nuestros conciudadanos nos afectan. A medida que más personas se conectan para obtener información social y política, la capacidad de encontrar información veraz puede fortalecer nuestra sociedad. O, si no podemos distinguir la verdad de la falsedad, puede debilitar la calidad de nuestras decisiones y nuestra capacidad de abogar por nuestros intereses. Para capitalizar la promesa de Internet y no ser víctimas de sus artimañas, los maestros necesitan herramientas para preparar a los estudiantes para evaluar información y argumentos en línea (McGrew, Breakstone, Ortega, Smith y Wineburg, 2018, p. 187).

Fuente: Colomer, 2023, p. 1284.

**6.2.-Como docente debes conocer algunos recursos didácticos y convertir las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC). Para ello debes visitar la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España. Selecciona algunos recursos de las secciones “Histórico de Recursos” y**

**“Observatorio Tecnológico” y con la ayuda de los siguientes textos valora como contribuyen a enseñar ciencias sociales en educación infantil.**

***¿Se puede ser crítico usando las tecnologías de la información?***

El desarrollo de competencias críticas en la selección y uso de la información presente en la red es un objetivo fundamental de cualquier etapa educativa (...). De hecho, tal y como ha comprobado el grupo de investigación “History Education Group” de la Universidad de Stanford, la mayoría de jóvenes de Estados Unidos se encuentra con serios problemas a la hora de juzgar la información proveniente de las redes sociales e Internet. Así, en el momento en que se elaboró el estudio, 2016, el 82% de los adolescentes no sabía diferenciar una noticia de un artículo patrocinado, e incluso el 80% consideraron verdadero un portal de noticias falso que podía ser desmentido con una simple búsqueda en Google (Wineburg, McGrew, Breakstone y Ortega, 2016).

Fuente: adaptación de Colomer, 2023, p. 1283.

***¿Es posible aunar la competencia social y ciudadana con la competencia digital docente?***

(...) las Competencias Sociales y Ciudadanas (CSC), se suelen definir como las destrezas necesarias para comprender los diferentes contextos y realidades sociales del mundo, así como adiestrarse en el análisis de las sociedades del pasado histórico y de los problemas actuales, preparándose así para la convivencia en una sociedad plural y para contribuir a su mejora. Esto implica formar a las personas en la asunción y ejercicio de una ciudadanía democrática por medio del diálogo, el respeto y la participación social. El estudio de las habilidades necesarias de tratamiento de la información enfocadas desde la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales derivan en gran medida de las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento histórico y geográfico (Sáiz y López-Facal, 2016).

(...) en la práctica educativa no ha ayudado la asunción de modelos supuestamente críticos sobre los que se han formulado diferentes iniciativas en la enseñanza en general y la Competencia Digital Docente (CDD) en particular. De hecho, dentro de esta idea, el supuesto “solucionismo tecnológico” (Morozov, 2015) que ha afectado también a estos modelos, ha llevado a numerosos docentes a diseñar y aplicar actividades basadas en el uso de recursos digitales que -bajo la apariencia de ser tareas innovadoras- reproducen prácticas puramente transmisivas y contenidos clásicos que no problematizan las cuestiones sociales, con lo que no se contribuye a la formación crítica de la ciudadanía. Todo ello representa un importante error de partida, a lo que hay que añadir que gran parte de los discursos educativos actuales en CDD han asumido acríticamente conceptos como “crítico” o “ciudadanía crítica” sin una consiguiente reflexión del concepto en sí, lo que ha llevado a aplicarlo de forma descontextualizada en intervenciones didácticas que, creyendo que partían de supuestos críticos, finalmente no han desarrollado un conocimiento transformador en el alumnado (...).

Fuente: adaptación de Colomer, 2023, pp. 1282-1283.

**6.3.-Una vez conocidos aplicaciones y recursos digitales podemos introducirnos en Google Street View. Con esta herramienta vamos a crear un vídeo de 360º a partir de unas fotografías proporcionadas por el docente. Puedes visualizar este recurso y tomar ideas de los ya disponibles en internet.**

Google Maps
Ir a Street View
Subir imágenes en 360°

Street View

## Tu mapa cobra vida imagen a imagen

Street View combina miles de millones de imágenes panorámicas para mostrar una representación virtual de nuestro entorno en Google Maps. El contenido de Street View procede de dos fuentes: Google y sus colaboradores. Nuestro trabajo colectivo permite que los usuarios puedan explorar el mundo de forma virtual allá donde se encuentren.




**6.4.-Con lo aprendido en esta sesión, elabora un vídeo de 360º para explicar los lugares más relevantes de la localidad sobre la que estás desarrollando la propuesta didáctica grupal.**

### RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS

**-Presentación PPT y fragmentos de textos, páginas web, recursos digitales y actividades cuyas referencias se citan a continuación:**

Colomer, J.C. (2023). [Competencia digital docente y competencias sociales y ciudadanas](#): revisión teórica para una vinculación efectiva. 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. 1279-1287). Narcea.

Gómez-Trigueros, I.M., Ponsoda, S. y Díez, R. (2021). Hacia una Inserción de Tecnologías: La Necesidad de Formar en Competencia Digital Docente. *Revista Internacional y Multidisciplinaria de Ciencias Sociales*, 10 (3), 64–87. <https://doi.org/10.17583/rimcis.8652>

Google Street View (2023). <https://www.google.es/intl/es/streetview/>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2023). <https://intef.es/>

Marín-Díaz, V., Muñoz-González, J.M. y Vega, E. (2016). La Realidad Aumentada como herramienta de aprendizaje en Educación Infantil. En R. Roig-Vila (ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 833-841). Octaedro.

Ortega, D. (2022). *Didáctica de las ciencias sociales y competencia digital docente en educación infantil*. Narcea.

## 7.-EL RECURSO DE LAS SALIDAS DE CAMPO: OBSERVACIÓN Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO DESDE EDUCACIÓN INFANTIL.

### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

**7.1.-Dibuja en el espacio asignado, lo que entiendes por huerta de Valencia. No vamos a medir vuestra capacidad artística, sino que queremos conocer vuestra concepción sobre este tema con anterioridad a realizar la salida de campo.**

**Explica brevemente lo que has dibujado**

---

---

---

---

**Marca tres emociones que te provoca el dibujo que has realizado:**

**Admiración**

**Desprecio**

**Serenidad**

**Alegría**

**Melancolía**

**Tristeza**

**Asombro**

**Miedo**

**Ninguna**

**Culpabilidad**

**Ira**

**7.2.-Durante tu periodo de formación en la universidad o en otros estudios previos, habrás realizado alguna salida de campo. En los siguientes textos se exponen algunos aspectos metodológicos que ayudan a entender las finalidades de este método de trabajo en la enseñanza de las ciencias sociales.**

#### ***¿Existe alguna metodología para estudiar el espacio geográfico?***

El estudio del medio “es una metodología de enseñanza interdisciplinar que aspira a desvelar la complejidad del espacio extremadamente dinámico y en constante transformación, cuya totalidad difícilmente una asignatura escolar aislada podrá comprender”.

Fuente: Pontuschka, Paganelli y Cacete, 2007, en Sousa, García Monteagudo y Souto (2016, p. 5).

### ***¿Qué se pretende conseguir didácticamente con una salida de campo?***

La salida de campo es una actividad extraclase/extracurricular que involucra, concomitantemente, contenidos escolares, científicos (o no) y sociales con la movilidad espacial; realidad social y su complejo amalgamado material e inmaterial de tradiciones / novedades. Es un movimiento que pretende elucidar sensaciones de extrañeza, identidad, fealdad, belleza, sentimiento e incluso rebeldía de lo que es observado, entrevistado, fotografiado y recorrido. [...] Estimula la clase en el campo, ante todo, comprender las diferencias entre los paisajes de los libros didácticos y de los paisajes vivenciados en el lugar”.

Fuente: Oliveira y Assis, 2009, en Sousa, García Monteagudo y Souto (2016, p. 5).

### ***Las salidas escolares: ¿reconocer el paisaje o valorar el patrimonio?***

(...) la salida escolar debería reformularse como actividad educativa encaminada a lograr un aprendizaje integral y crítico del entorno mediante un protagonismo destacado del alumnado, así como de la educación emocional y los componentes lúdicos (Urones y Sánchez-Barbudo, 1997; Frieria, 2003). Una perspectiva respecto a la aproximación al medio y el patrimonio en la que han venido convergiendo la didáctica de la historia, la didáctica de la geografía y la didáctica de las ciencias naturales, en el proceso de desarrollo de las llamadas “educación patrimonial” y “educación ambiental”. Así, desde el ámbito de la educación ambiental, se ha subrayado cómo ésta pretende abordar el conocimiento del medio natural como “un aprendizaje integral, globalizador y competente que nos permite interaccionar con nuestro entorno de manera sostenible y solidaria”. Se ha destacado, en este sentido, cómo las propuestas interdisciplinares basadas en la resolución de un problema constituyen “la mejor opción” para lograr dicho aprendizaje y la generación de actitudes de sensibilización con la protección y mejora del medio ambiente (Morales, Souto, Caurín, y Santana, 2015).

(...)Desde el ámbito de la educación patrimonial, defendiéndose igualmente la adopción de perspectivas interdisciplinares, se ha subrayado cómo las notables potencialidades didácticas del patrimonio cultural, histórico y arqueológico pueden ser puestas al servicio de proyectos educativos encaminados al desarrollo de la participación ciudadana en la vida pública, y al fomento de un cambio de actitudes hacia el respeto y la conservación de este patrimonio y, más en general, hacia el respeto de la diversidad cultural apreciable a través de las huellas del pasado (...).debemos “propiciar el contacto directo del alumnado con los elementos patrimoniales”, ya que “si bien éste no genera por sí mismo aprendizaje, la experiencia personal es el mejor modo de fomentar el cambio de actitud del alumno y de la alumna”, siendo necesario, en esta línea, que las actividades didácticas aborden el patrimonio de manera contextualizada e integrada, esto es, “en relación con la sociedad que lo produce así como con la sociedad que lo custodia o exhibe” (Estepa, 2001, p. 104)

Fuente: adaptado de Fuertes, 2016, p. 53-54.

**7.3.-Con los aspectos que hemos debatido sobre las salidas de campo, su organización y los beneficios didácticos, ofrecemos una serie de recursos que se van a utilizar durante la salida a la huerta de Valencia.**

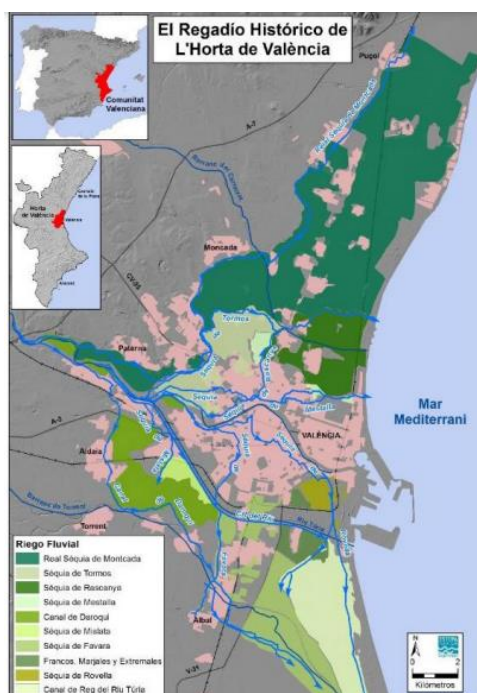
*Un cruce de vías hasta la Carrasca*



Un fet que recordaran molts benimacleters de més edat era l'encreuament del tinet del Grau (actual tramvia) en el tren d'Aragó que obligava al tinet a detindre's durant, en algunes ocasions, durant molt de temps a l'altura d'on hui està la torre-mirador (junt a l'Universitat Politècnica) per a cedir el pas al Ferrocarril de la Via Churra. L'espera en estiu es feia llarga ja que els vagons d'aquell temps no eren com els d'ara i no primava la comoditat.

Fuente:                imagen                y                texto                extraído                de  
<https://pobledebenimaclet.blogspot.com/2018/03/la-via-churra.html>

## ***La huerta de València: un paisaje cultural del agua***



Fuente: Localización y estructuración de los regadíos en la huerta de València (Iranzo y De la Vega, 2018, p. 174).



Fuente: estructuración interna del regadío en la huerta de València.

### ***El Tribunal de les Aigües de València***

El Tribunal de les Aigües de València es una institución milenaria, referente mundial de la gestión del agua de riego para las acequias que configuran el regadío histórico de l'Horta de València (...). El Tribunal de les Aigües de la Vega de Valencia fue declarado Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad en el año 2009. Un reconocimiento mundial a la labor realizada durante siglos por los Síndicos de las comunidades de regantes que lo configuran. Un reconocimiento de la Unesco a una institución de justicia cuyos principios de funcionamiento se basan en la publicidad, la transparencia, la equidad, la contestación, la oralidad, la rapidez, la economía, la imparcialidad y la gobernanza. Y todo ello en relación con el agua, que ha sido y es un recurso de gran valor, que ha requerido enormes esfuerzos para su dominio y su gestión, y motivo de conflictos y discordias, de acuerdos y concordias entre sus usuarios, els llauradors de l'Horta de València.

La gestión tradicional del agua de la Vega de Valencia requirió desde sus orígenes la necesidad de impartir justicia. Durante siglos el Tribunal de les Aigües, configurado por un juez-síndico de cada una de las ocho comunidades de regantes, ha desempeñado sus funciones de manera ejemplar, que han derivado en la proporcionalidad y la distribución equitativa del agua de riego, en el compromiso medioambiental asentado en criterios de sostenibilidad, en la prevención de daños, en la reciprocidad y la conciliación del uso del agua, y en la identidad y en la contribución a la configuración a lo largo de siglos de una cultura del agua. El Tribunal de les Aigües forma parte sin duda del patrimonio cultural de los valencianos.

No obstante, estudios sobre l'Horta de València abordados recientemente, arrojan unas realidades enfrentadas. Por una parte, una investigación promovida por la Agencia Valenciana de Turismo y realizada por la Universitat de València para identificar los principales paisajes simbólicos de los valencianos, determinó que el paisaje simbólico más destacado y reconocido es l'Horta de València, tanto por sus valores patrimoniales materiales como inmateriales, y paisajísticos. Por otra parte, un segundo estudio abordado por la Universitat de València, con el objetivo de identificar y caracterizar el grado de conocimiento del patrimonio hidráulico de la Huerta de València por los lugareños, arrojó unos resultados decepcionantes. El desconocimiento de los azudes y las acequias, de los elementos que permiten estructurar el paisaje de l'Horta, o de las instituciones que gestionan el agua o las que imparten justicia, es el rasgo habitual, colectivo y generalizado, entre los vecinos y las vecinas de este territorio. Paradójicamente, la arquitectura del agua de l'Horta y las instituciones que permiten su conservación no se conocen.

Fuente: adaptación de Hermosilla, 2023.



El Tribunal de les Aigües de València. Fuente: fotografía propia, 15-6-2023

### ***La representación de la huerta en las cosmovisiones de viajeros y literatos***

“desde Sagunto a Valencia yace un perfecto jardín con tal frondosidad de arbolado que no se alcanza una vista muy amplia [...] Todos los terrenos están divididos en pequeñas parcelas por acequias que fueron construidas por los moros que conocieron a la perfección el arte del riego [...]

Fuente: Henry Swinburne, viajero ilustrado.

“Jamás descansa el suelo en estas huertas, sucediéndose las cosechas sin interrupción; por esto pues, y por ser suelo de suyo poco feraz, se ven los labradores en un continuo movimiento. No pone allí la noche término al trabajo; el riego se ha de dar cuando toca a cada campo, aunque sea a media noche; se ha de estar continuamente reparando las pérdidas que los campos padecen por los muchos frutos que producen; en fin se han de renovar las labores y faenas sin intermisión. Mas para todo hay brazos en la huerta; para todo hay fuerzas y medios poderosos”.

Fuente: Lacarra, J., Sánchez, X. y Jarque, F. (1997). *Las observaciones de Cavanilles. Doscientos años después. Libro cuarto*. Bancaixa.

“ Había llegado San Juan, la mejor época del año; el tiempo de la recolección y la abundancia. El espacio vibraba de luz y de calor. Un sol africano lanzaba torrentes de oro sobre la tierra, resquebrajándola con sus ardorosas caricias. Sus flechas de oro deslizábanse por entre el follaje, toldo de verdura bajo el cual cobijaba la vega sus rumorosas acequias y sus húmedos surcos, como temerosa del calor que hacía germinar la vida por todas partes”.

Fuente: Vicente Blasco Ibáñez. *La Barraca*, 1898.

### ***El molí de Farinós***

Provincia: València.

Comarca: L'Horta Nord.

Municipio: València, Alboraya.

Poblado: Benimaclet.

Localización y acceso:

El molí està construït sobre la sèquia de Vera, mig casal en terme de València i mig en el d'Alboraya. Situat a partida de Masquefa, camí de Farinos nº. 33, pel qual s'hi pot arribar entrant des de la ronda nord de la ciutat de València direcció a la mar.

Latitud y longitud: 39.489695 -0.352068 / 30N 727717 4374468

Tipo de bien material: Molino, Alquería.

Estado: Bueno.

Detalle del estado de conservación:

El conjunt de l'edifici es manté en bon estat arquitectònic, si bé ja no conserva les peces de la maquinària. Tampoc queda elements de la part hidràulica excepte el tallamar situat en mitat de la sèquia.

Tipo de uso: Agropecuario.

Titularidad: Privada.

Protección: Bien de relevancia local.

#### **Cronología**

Va ser construït l'any 1817

#### **Historia**

Segons Guinot i Selma (2005) , Selma (2014) i Mangue (2000), la primera petició per a la seua construcció és de l'any 1766, renovada l'any 1792 quan Antonio de Palavicino, baró de Finestrat, sol·licità l'establiment d'un molí fariner amb dues moles corrents i una de descans. D'aquesta petició es conserva en el seu expedient, depositat a l'Arxiu del Regne de València, un planol dibuixat a mà i en color que representa tant la planta del molí i alqueria annexa com el seu alçat i la maquinària a instal·lar. Però el permís no va ser resolt ràpidament per l'oposició dels regants de la zona i, finalment, la construcció va fer-se l'any 1817, ja per part del nou propietari Tomàs Benet A partit de dita data apareix periòdicament als inventaris de molins com en actiu i normalment com molí fariner.

Fuente: Càtedra L'Horta de València: Patrimoni, Vida, Futuro Sostenible.

<https://www.uv.es/catedra-horta-valencia/es/catalogos-patrimonio/moli-farinos-1286073147434/CatlegPatrim.html?id=1286085589637>

## Las barracas de Panach

### BARRACAS DE PANACH

#### 4. DESCRIPCIÓN Y REFERENCIAS HISTÓRICAS

s.XX

**Paisaje:** El paisaje en las proximidades de la Ronda Norte de Valencia, ya en el linde con Alboraya es un lugar denso en construcciones e infraestructura rurales, donde encontramos la acequia de Vera, el Molino de Farinós y el cruce del mismo con la antigua Via Churra, hoy la vía verde que discurre hacia el norte de la Huerta. Un poco más al este encontramos las barracas de Panach rodeadas de campos de huerta y algún arbolado adulto.

El perfil de las barracas es visible desde la V-31 y también desde la rotonda que se prevé construir en el entorno de la Ronda Norte, por lo cual será un elemento muy presente en el paisaje de acceso norte a la ciudad. Su rentabilidad visual implica un grado especial de protección y cuidado del paisaje circundante. En los edificios colindantes encontramos algunos ejemplos de particular interés entorno al antiguo camino de Farinós. Edificios que se sitúan en primera línea visual desde los nuevos límites, cada vez más extensos de lo urbano.

La valla de cierre es de construcción reciente y se limita a cerrar y acotar la geometría de la propiedad, sin preocupación formal alguna, lo cual crea una definición de espacios abiertos externos a la barraca donde se trasluce cierta despreocupación. Un estudio particularizado del cierre de parcela sería posiblemente particularmente interesante.

**Descripción de las barracas:** Las barracas presentan la dualidad clásica en este tipo de edificios donde se desdobra una vivienda. En uno de los cuerpos se desarrolla la habitación y los espacios representativos, mientras que la paralela cobija los espacios de uso domésticos más relevantes, generalmente cocina, unidos a otros de uso económico o almacenamiento.

Ambos edificios tienen las proporciones y forma típicas de estas construcciones tan escasas ya en la huerta y que poblaban abundantemente la misma hasta mediados del S. XX. Anchura, profundidad, proporción, inclinación de cubiertas, son propias de este tipo de construcciones.

El sistema de huecos, sus formas, son características de estos edificios, incluso sus dimensiones, ubicación lateralizada, etc. Presenta pues este ejemplo una alternativa a valorar particularmente por la escasez de este tipo de edificios y por la frescura de su solución, muy vinculada a lo directamente constructivo y por tanto a aquello que es propio de las construcciones agrarias.



Fuente: Catálogo de Bienes y Espacios Protegidos de Naturaleza Rural.

<https://www.uv.es/fsocnat/A056/B0561.pdf>

## La gestión política de la huerta de Valencia: entre la tradición y la modernidad

POR OTRO LADO, EL PRIMER EDIL AFIRMA QUE NO HAY RECURSOS PARA SOTERRAR LA RONDA NORTE

**El Rialto apoya el parque en Benimaclet: Joan Ribó por la huerta y Sandra Gómez por su uso vecinal**

• [Valencia Plaza](#)

• [ACUERDO DEL RIALTO](#)



Foto: Ayuntamiento de Valencia

20/10/2022 -

VALÈNCIA (EP). El Govern del Rialto, el ejecutivo de la ciudad de Valencia que forman Compromís y PSPV, ha mostrado este jueves su acuerdo con la propuesta de crear un gran parque en Benimaclet presentada por la asociación de vecinos de este barrio.

Momentum desiste del proyecto de residencia de estudiantes en la huerta de Benimaclet

• [Pablo Plaza](#)



1/12/2021 -

VALÈNCIA La promotora Momentum Real Estate Investment Managers (Momentum REIM), que proyectaba una residencia de estudiantes en la antigua fábrica de la central lechera El Prado, en la huerta de Benimaclet (Valencia), ha acabado por desistir de la iniciativa al no haber conseguido un horizonte temporal claro por parte del Ayuntamiento de Valencia.

La propuesta de Momentum buscaba recuperar y rehabilitar el enclave de 19.000 metros cuadrados de la antigua fábrica, en estado ruinoso por el paso del tiempo sin actividad, con la construcción de una residencia universitaria de unas 600 plazas, que habría estado ubicada próxima al paso de la carretera V-21 y la Ronda Norte de Valencia, lindando con el cementerio de Benimaclet.

El proyecto también adecuaba el acceso al cementerio, creando aceras y habilitando al paso de las emergencias, así como la conservación de la chimenea industrial existente en la parcela de la antigua lechería. Por otro lado, rehabilitaba la Alquería de Serra y su entorno para ceder el uso al Ayuntamiento, incluyendo el histórico camino de Serra, reconstruía las acequias existentes al borde del camino; y creaba dos puntos de observación del paisaje de la huerta.

Fuente: diversos textos periodísticos.

### *La barraca: relíquia, història i tradició*

Vides i morts van deixar les seues empremtes en mobles i útils domèstics: en la butaca amb coixí de punt de ganxo que es col·locava a l'altura dels renyons per a mitigar malaltia, en els calendaris amb làmines religioses, en els plats de ceràmica fina de diferents grandàries, en la paella de milers de fregits, en la cassola d'arròs al forn, que deixava una ràfega olorosa en el carrer. 'Ací vam arribar a viure onze persones', diu Antoniet Aranda, el Guitarra, que supera els 69 anys. 'Els meus pares, els meus tres germans, la meua germana i jo; la meua iaia, el meu tio Toni, que era fadrí, i un altre era casat.'

El pare d'Antoniet es matava per un jornal. Eren moltes les boques que alimentar i no li importava si guanyava unes pessetes segant arròs o venent tenques i anguiles a Castellar, Pinedo, Natzarret, Massamagrell i Tavernes Blanques, localitats a les quals es desplaçava amb bicicleta, suportant el sol o la pluja estoicament. Hui, els fills d'Antoniet i Maria cuiden la barraca, a la que es va prohibir reformar per considerar-la d'interès històric i artístic. No obstant, no la mostren per molt que el turistes estrangers o els visitants del diumenge ho sol·liciten. La barraca, orlada pels costats amb mates de llibrelletes altes, és un món secret amb l'atmòsfera detinguda, que únicament es desvetla a l'obrir la porta i pe-netrar un raig de sol.

Fuente: Marco, 2005, p. 21.

### *La alquería de Requení*

Alquería de Requení

Provincia: València.

Comarca: L'Horta Nord.

Municipio: Alboraya.

Localización y acceso:

S'hi troba situada a la Partida Calvet, núm. 117. S'hi arriba des del nucli urbà pel camí de la partida de Calvet, direcció a la mar.

Latitud y longitud: 39° 29' 21.2" N 0° 20' 03.1" O / 39.489225 -0.334198 / ETRS89 Zona 30N 728266 4375199

Tipo de bien material: Alquería.

Estado: Bueno.

Detalle del estado de conservación:

L'alqueria ha estat restaurada a finals del segle XX i està ben conservada actualment

Tipo de uso: Agropecuario.

Titularidad: Privada.

Protección: Bien de relevancia local, Espacio etnológico de interés local.

Cronología

Anterior al segle XVII

Historia

L'alqueria es trobava en un entorn totalment d'horta, entre camps, camins i séquies, a l'est del nucli urbà antic d'Alboraya, alineada amb el camí de Calvet en direcció a la mar. Els canvis urbanístics de segona meitat del segle XX han apropiat bastant a ella l'àrea urbana, si bé encara resta en un bon entorn agrari i paisatgístic tradicional. Segons M. del Rey (PAT de l'Horta, 2018), l'alqueria consta d'un cos principal més alguns annexes afegits posteriorment. L'edifici principal de l'alqueria és una casa compacta, de dues plantes i a un aigua, de planta rectangular i amb unes dimensions aproximades de 24 x 12,80 m. Està construïda de rajola amb algunes parts de tapial, i la cobertura és de teula àrab. Pel seu exterior està revestida de morter de cal i emblanquinada. La casa és del tipus d'una crugia paral·lela a la façana, amb un ús de la planta baixa com vivenda i la superior com andana per als productes agrícoles. Destaca en ella la porta, que mira al sud, oposada al camí d'accés, i consta d'un arc de mig punt construït amb rajoles a sardinell. Les finestres no mantenen una simetria entre elles i la porta, i són de dimensions reduïdes. Aquest edifici té adossades unes porxades d'ús com magatzem i per als animals per la seua part posterior, així com un menut pati o corralet interior.

Fuente: Càtedra L'Horta de València: Patrimoni, Vida, Futuro Sostenible.  
<https://www.uv.es/catedra-horta-valencia/es/catalogos-patrimonio/alqueria-requeni-1286073147434/CatalegPatrim.html?id=1286155604093>

## Molí de Vera

Provincia: València.

Comarca: L'Horta Nord.

Municipi: València.

Poblado: Benimaclet.

Localización y acceso:

S'accedeix pel camí de Vera. Es troba ubicat en la zona posterior a la UPV, concretament al Camí de l'Església de Vera, 16

Latitud y longitud: 39°29'08.2" N 0°20'16.2" O / 39.485600, -0.337829 / 728954.4374050

Tipo de bien material: Molino.

Estado: Bueno, Rehabilitado.

Detalle del estado de conservación:

El molí es troba en moltes bones condicions quant a la seua arquitectura externa. A l'interior, queda molt poc de l'antiga maquinària

Tipo de uso: Industrial.

Titularidad: Pública.

Protección: Bien de relevancia local.

### Cronología

Segle XVI

### Historia

Segons Guinot i Selma (2005), Selma (2014), Mangue (2000) i Rosselló (1989), l'origen medieval del molí no s'ha pogut confirmar: la primera notícia que se'n té és del 1580, quan Gaspar Mercader, senyor dels castells i baronies de la Foia de Bunyol i viles de Setaigües i Orpesa, i Miquel Mercader, prevere i canonge de la Catedral de Sagorob, cediren en herència el molí de Vera amb sis moles farineres a Melcior i Baltasar Mercader, pare i germà dels atorgants. L'any 1603 es té constància de dos molins a l'emplaçament de l'antiga alqueria: el molí de Vera, fariner, i un molí batà de teixits dit de la Closa. Dos segles després, al 1802, el marquès de Malferit tenia la seua titularitat, que duraria fins ben entrat el segle XX. Està inclòs com molí en funcionament en els diversos inventaris, Diccionaris i nomenclàtors del segle XIX que parlen dels molins existents en aquella època. Actualment és propietat de l'Ajuntament de València des de l'any 1984. Nou anys després va patir un incendi que va propiciar la seua restauració i consolidació de l'estructura. El conjunt es va reformar a finals de la dècada del 1990, a més de revisar-se arqueològicament les parts més antigues del complex arquitectònic.

Fuente: Càtedra L'Horta de València: Patrimoni, Vida, Futuro Sostenible.

<https://www.uv.es/catedra-horta-valencia/es/catalogos-patrimonio/moli-vera-1286073147434/CatalegPatrim.html?id=1286093907478>

## **La huerta de València: los elementos del paisaje, sus funciones y su didáctica**

| PAISAJE DE HUERTA Y SU ESTRUCTURACIÓN                          |                                                                                   |                                                        |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| MEDIO NATURAL                                                  | PRÁCTICA SOCIAL                                                                   | TERRITORIO                                             |
| ¿Cómo interactúan los elementos del medio físico de la huerta? | ¿Qué hacen las personas que están en la huerta?<br><i>D.O. Chufa de la Huerta</i> | ¿Cómo se han regulado los usos del suelo de la huerta? |
|                                                                |                                                                                   |                                                        |
| FUNCIONES DEL PAISAJE DE LA HUERTA                             |                                                                                   |                                                        |
| ECOLÓGICA                                                      | ECONÓMICA                                                                         | RESIDENCIAL                                            |
|                                                                |                                                                                   |                                                        |

**7.4.- Argumenta en 1 folio (2 caras) la importancia que tiene la salida a la huerta de Valencia para tu formación docente en relación a la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Infantil. La estructura es libre y puedes apoyarte en bibliografía perteneciente a la asignatura para argumentar tu respuesta.**

## RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS

**-Presentación PPT y fragmentos de documentos propios y de otros autores/as cuyas referencias se citan a continuación:**

Associació cultural Poble de Benimaclet (2023). *Informació sobre el Poble de Benimaclet i la seua horta. Història i actualitat.* <https://pobledebenimaclet.blogspot.com/2018/03/la-via-churra.html>

Blasco Ibáñez, V. (1898). *La Barraca*. Alianza.

Catálogo de Bienes y Espacios Protegidos de Naturaleza Rural (2023). *Barracas de Panach.* <https://www.uv.es/fsocnat/A056/B0561.pdf>

Càtedra L'Horta de València: Patrimoni, Vida, Futuro Sostenible (2023). *Catálogo de patrimonio: Alquería de Requení.* <https://www.uv.es/catedra-horta-valencia/es/catalogos-patrimonio/alqueria-requeni-1286073147434/CatalegPatrim.html?id=1286155604093>

Càtedra L'Horta de València: Patrimoni, Vida, Futuro Sostenible (2023). *Catálogo de patrimonio: Molí de Farinós.* <https://www.uv.es/catedra-horta-valencia/es/catalogos-patrimonio/moli-farinos-1286073147434/CatalegPatrim.html?id=1286085589637>

Càtedra L'Horta de València: Patrimoni, Vida, Futuro Sostenible. *Catálogo de patrimonio: Molí de Vera.* <https://www.uv.es/catedra-horta-valencia/es/catalogos-patrimonio/moli-vera-1286073147434/CatalegPatrim.html?id=1286093907478>

Fuertes, C. (2016). Emoción, oralidad e itinerarios didácticos: un estudio de caso en el grado en maestro de educación infantil. *Revista de Didácticas Específicas*, 15, 51-69. <https://doi.org/10.15366/didacticas2016.15>

Hermosilla, J. (2023). El Tribunal de les Aigües de Valencia y sus premios. *El Levante.* <https://www.levante-emv.com/opinion/2023/03/13/tribunal-les-aigues-valencia-premios-84527134.html>

Iranzo, E. y De la Vega, E. (2018). Los valores paisajísticos de la huerta de Valencia y su potencial didáctico. *Revista Otarq: otras arqueologías*, 3, 168-195. <http://dx.doi.org/10.23914/otarq.v0i3.231>

Lacarra, J., Sánchez, X. y Jarque, F. (1997). *Las observaciones de Cavanilles. Doscientos años después. Libro cuarto.* Bancaixa.

Marco, J. (2005). La barraca valenciana. *Trazos, Revista del Consejo Valenciano de Colegios Profesionales de Delineantes y Diseñadores Técnicos*, 1, 18-21. <https://www.coditecva.org/sites/default/files/revista trazos.pdf>

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. <https://doi.org/10.51349/veg.2021.2.05>

- Romero, J. y Francés, M. (2012). *La Huerta de Valencia. Un paisaje natural, un futuro incierto*. Publicaciones de la Universitat de València.
- Soriano, V. (2015). *La huerta de Valencia, un paisaje menguante*. Create Space Independent Publishing Platform.
- Sousa, S.A., García Monteagudo, D. y Souto, X.M. (2016). Educación Geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Biblio3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 21. <https://www.raco.cat/index.php/Biblio3w/article/view/308080>

## 8.-LA ORGANIZACIÓN INTERNA DEL AULA EN INFANTIL: RINCONES, TALLERES Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE

### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

**8.1.-Con los conocimientos adquiridos en la salida de campo de la sesión anterior, diseña una actividad que responda a la metodología de rincones, talleres o ambientes de aprendizaje. Las siguientes fotografías pueden ilustrar con ejemplos de otros cursos escolares:**



**8.2.-Para comprobar si las actividades anteriores responden a las tipologías de rincones, talleres o ambientes de aprendizaje, os proponemos la lectura de los siguientes textos. ¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre cada una de ellas para enseñar ciencias sociales en educación infantil?**

### Los rincones de aprendizaje

Los rincones, zonas o áreas de actividad son espacios de aprendizaje delimitados dentro del aula, aunque también pueden utilizarse otros espacios exteriores, en los que niños y niñas realizan propuestas, desarrollan sus proyectos, experimentan, manipulan y desarrollan su creatividad, sin la presencia continua de un adulto. Se distinguen dos tipos de rincones. Primero, los que son un *complemento de la actividad del curso*. Esto significa que los niños y niñas participan en los rincones cuando tienen ratos libres o han finalizado la actividad que su maestro/a les ha puesto. Con esta tipología no llega a modificarse la organización de la clase y tan solo se beneficia a los alumnos/as más rápidos, creándose malestar entre el resto de niños y niñas que no pueden acceder diariamente a esta técnica de aprendizaje. Segundo, los rincones como un *contenido específico*. Con esta opción los rincones son una categoría principal de cualquier otra

actividad; se trabaja dentro del horario escolar y existe la posibilidad que otros niños accedan a ellos.

Fuente: adaptación de Riera, Ferrer y Ribas, 2014.

### ***De los talleres a los talleres integrales***

Los talleres tienen un diseño complejo que permite profundizar y ejercitar diversas capacidades del alumnado (afinar la vista, aplicación gráfica y pictórica, gusto, sentido estético, movimiento, trazo...) mediante el dibujo, pinturas, recortar, pegar... Existen talleres de expresión escrita, de actividades matemáticas, de iniciación científica, de cocina... con la finalidad de configurar la personalidad, forjar el carácter y potenciar las habilidades sociales. Requieren una amplia gama de materiales, instrumentos y técnicas de trabajo, la familiarización con lenguajes verbales y no verbales y la potenciación de las capacidades de motivación e intereses de los niños y niñas.

En las últimas décadas se están desarrollando talleres integrales, ya que su diseño es uno de los más adecuados para Educación Infantil. Esto ha supuesto organizar los espacios en desuso de los centros escolares, acotar espacios de paso o menos atractivos (pasillos, *hall*...), agrupar los distintos materiales en las zonas más adecuadas de la escuela, otorgar el mismo tratamiento horario a todas las materias escolares, el reparto de tareas entre los docentes y un profundo cambio curricular en el orden y funciones de espacios y la docencia.

Fuente: adaptación de Riera, Ferrer y Ribas, 2014.

### ***Algunas características de los talleres de aprendizaje***

1.-El taller es un espacio didáctico equipado monodisciplinar (...) o polidisciplinar; está asignado estructuralmente a actividades de reelaboración/reinvención de los conocimientos oficiales; por tanto, tiene un carácter metacognitivo (en el taller se aprende a aprender).

2.-El taller hace las veces de *bisagra*, de *lugar* de unión entre las diferentes instituciones formativas que están involucradas intencionalmente en la educación (...): la familia, los organismos locales, las asociaciones (...).

3.-El taller es un excelente *analizador* (es una pantalla gráfica, un chequeo) del conglomerado de necesidades expresadas por los alumnos, sobre todo hoy que dichas necesidades certifican una fuente de tensión al cambio inestabilidad-convertibilidad.

4.-El taller despierta y da carta de naturaleza motivacional a las necesidades enormemente *privativas* de la actualidad: comunicación, socialización, exploración, construcción, fantasía, aventura, movimiento, autonomía.

5.-El taller tiene el mérito, no sólo de responder a los intereses/necesidades concretos e inmediatos del usuario sino también de sugerir/crear *necesidades-preguntas formativas nuevas*: en otras palabras, es un espacio de *producción de cultura* (por ser un ámbito didáctico de información-investigación-creatividad).

6.-El taller es una de las estructuras didácticas más productivas para hacer cultura, por cuanto es el espacio pedagógico más apropiado para activar y desarrollar la *investigación-acción*.

7.-El taller es una estructura didáctica acreditada para practicar un *método científico* formativo, ya que es el espacio pedagógico más fiable para proceder con la estrategia del proyecto didáctico y la unidad didáctica.

8.-El taller es el espacio de formación/actualización del maestro o del educador. En el taller se encuentran presentes los tres ámbitos de cualificación profesional del docente: el saber, el saber-hacer, el saber-interactuar

Fuente: Quinto, 2005, p. 38.

### ***Los ambientes de aprendizaje***

En las dos últimas décadas, numerosos centros escolares han incorporado los ambientes de aprendizaje (a veces con la variante del *learning landscape*) como metodologías de trabajo que son parte de su proyecto educativo, lo que ha supuesto la introducción y consolidación de notables cambios en su organización espacio-temporal y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en varios niveles educativos.

Los ambientes de aprendizaje son un espacio de reflexión para el alumnado y el profesorado, y son entendidos como escenarios de aprendizaje que promueven el crecimiento integral de niños y niñas (Otálora, 2010), especialmente en la etapa de educación infantil. Su carácter integral y globalizante permite el desarrollo de saberes y competencias (afectivas, sociales, cognitivas...) que se relacionan con el marco curricular vigente en la LOMLOE (Decreto 100/2022), y muy especialmente con la configuración de áreas tripartitas del currículo de la etapa de infantil. El desarrollo de la autonomía y toma de decisiones, la exploración y el descubrimiento del mundo, así como la representación y uso de diferentes lenguajes expresivos contribuyen a la consolidación de una comunidad o comunidades regidas por los ambientes de aprendizaje.

Fuente: adaptación de Riera, Ferrer y Ribas, 2014.

**8.3.-Además de las aulas escolares, los patios también pueden ser espacios de aprendizaje en la etapa de educación infantil. A partir de los siguientes documentos, valora cómo se promueve el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación infantil a partir de los patios escolares.**

### ***Los patios, la coeducación y la inclusión***

►Video de presentación de la Guía de patios coeducativos



Fuente: <https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/guia-de-patis-coeducatius>

### ***Los patios escolares: espacios naturales y de juego***

Una posible distribución de los espacios sencilla es la ayudaría a garantizar un mayor equilibrio entre las infraestructuras, a partir del diseño de un patio con espacios destinados al juego tranquilo, al juego activo y con un espacio de contacto con la naturaleza:

**-Zona de contacto con la naturaleza:** Como afirma Heike Freire (2011), el alumnado necesita el contacto con la naturaleza y la experimentación con elementos naturales para disfrutar de un desarrollo completo, integral y saludable. El avance tecnológico, el sedentarismo y la desaparición de los jardines en las escuelas en los últimos años puede estar provocando que las posibilidades que el alumnado tiene de contacto con la naturaleza sean inexistentes. Por este motivo los patios pueden configurarse como unos espacios privilegiados para el contacto con el medio natural. En la página de la asociación El Safareig podemos localizar transformaciones de espacios en jardines naturales y los beneficios resultantes de estos procesos.

**-Zona de juego activo físicamente:** Diferentes investigaciones directamente relacionadas con la actividad física en el horario escolar vienen a corroborar el sedentarismo al que habitualmente está expuesto nuestro alumnado dentro de las horas lectivas. Para garantizar los datos facilitados por la OMS (que recomienda practicar sesenta minutos diarios de actividad física moderada o vigorosa), haría falta que las familias destinaran una gran parte de la tarde, en horario extraescolar, a la práctica de actividades físicas. Es por este motivo que se tendrán que ofrecer alternativas variadas a nuestro alumnado para que pueda aumentar este índice. La salud de las niñas y niños con comportamientos habitualmente sedentarios en el patio, y sin oportunidades de actividad física en el tiempo no lectivo, podría ser un tema de debate y reflexión en toda la comunidad educativa. Un circuito alrededor de todo el patio para pasear o correr, unas pistas polivalentes que puedan ofrecer otras actividades más diversas que las del juego con pelota: patinar, bailar, circuitos, etc., pueden ser actividades que, con pocos recursos, garanticen la optimización del espacio físico y el aumento de la actividad física.

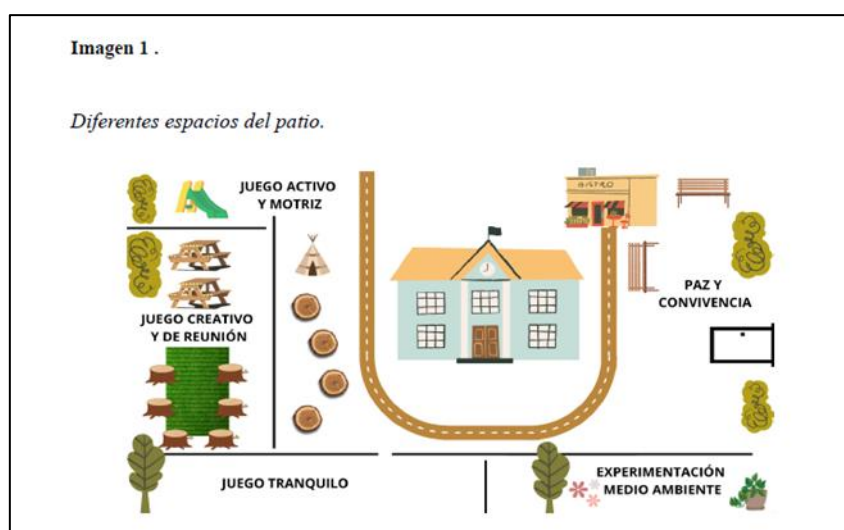
**-Zona de juego tranquilo:** Existe escasa tradición en la inclusión de espacios y recursos para el juego tranquilo en el patio. Disponer de mesas, sillas, pizarras, juegos de mesa o una grada podría configurarse como un recurso no solo para disfrutar del tiempo de descanso, sino como una zona ideal para dar clase o reunirse el profesorado. Son muchos los centros que disfrutan de un clima propicio para dar clase al aire libre y pocos los que habitualmente hacen uso de este recurso.

Fuente: Molines, 2023, p. 23-24.

### ***Un proyecto de innovación educativa: Damos vida a nuestro patio***

Durante el curso 2021-22, se inició este proyecto debido a las carencias educativas y de seguridad con las que contaba el patio, ya que su construcción fue en el año 1961 y se caracterizaba por ser tradicional y antiguo, y que, además, no respondía a las necesidades del alumnado. En él existía una amplia posibilidad de reforma, ya que es un terreno extenso. Por ende, tras la formación e información recibida por el profesorado, se decidió llevar a cabo la transformación de este. Considero imprescindible la formación permanente del profesorado, pues gracias a sus nuevos conocimientos en los cursos han sido capaces de ponerse de acuerdo y emprender un proyecto que ha mejorado la situación general de la escuela.

El objetivo principal de cambio era llevar a cabo un proyecto innovador para conectar la escuela con el mundo que rodea al alumnado y les posibilite tomar consciencia de este. En consecuencia, naturalizar el espacio y crear una convivencia participativa, diversificando los espacios y ofreciendo opciones diversas de juego que permitan cubrir los variados intereses del alumnado, poniendo a estos como los protagonistas en todo momento. Así, buscaban también crear un espacio sostenible a través del uso responsable del material y cuidar el medio ambiente, por tanto, el material existente en el patio debe tener una responsabilidad ecológica y promover la biodiversidad, siempre teniendo en cuenta también la seguridad del alumnado y la variedad en el juego. Finalmente, como podemos ver en la Imagen 1, los distintos espacios que se han creado en el nuevo patio son: una zona de juego tranquilo, zonas de experimentación con el medio ambiente, zonas de juego activo y motriz, zonas de paz y convivencia, de juego creativo y de reunión.



Fuente: Samas, 2023, p. 30-31.

**8.4.-Para cerrar esta segunda temática diseña una actividad para la propuesta grupal que estás desarrollando con tu grupo que incorpore un rincón, taller o ambiente de aprendizaje.**

## RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS

**-Presentación PPT y fragmentos de documentos propios y de otros autores/as cuyas referencias se citan a continuación:**

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. Cuadernos de la Reforma. <https://preescolarbeni.files.wordpress.com/2014/08/john-d-bransford-ann-l-brown-y-rodney-r-cocking-eds.pdf>

Conselleria de Educació, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (2023). *Vídeo de presentación de la Guía de patios coeducativos*. <https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/guia-de-patis-coeducatius>

Duarte, D. (2003). Ambiente de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, 29, 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>

Molines, S. (2023). *Recursos web para la igualdad y la convivència. Guía de patios coeducativos*. Generalitat Valenciana. [https://ceice.gva.es/documents/169149987/172590358/Guia\\_de\\_patis\\_coeducatius\\_cas.pdf](https://ceice.gva.es/documents/169149987/172590358/Guia_de_patis_coeducatius_cas.pdf)

Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5, 71-96. <https://doi.org/10.18046/recs.i5.452>

Quinto, B. (2005). *Los talleres en Educación Infantil. Espacios de crecimiento*. Graó.

Riera, M.A., Ferrer, M. y Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, ambientes y reflexiones. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4726>

Samas, M. (2023). *Conocimiento del entorno natural a través de los sentidos. Una propuesta de intervención en educación infantil*. Trabajo Final de Grado inédito. Facultat de Magisteri. Universitat de València.

Subirats, M. y Tomé, A. (2010). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.

# **PROGRAMA DIDÁCTICO**

## **TEMA 3. LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS CONTENIDOS: ANÁLISIS Y DISEÑO DE PROYECTOS DIDÁCTICOS SOBRE PROBLEMAS SOCIALES**

*“A menudo damos a los niños respuestas que recordar en lugar  
de problemas a resolver”.*

Roger Lewin.

## ÍNDICE

### **TEMA 3.-LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS CONTENIDOS: ANÁLISIS Y DISEÑO DE PROYECTOS DIDÁCTICOS SOBRE PROBLEMAS SOCIALES**

|                                                           |   |
|-----------------------------------------------------------|---|
| 3.1.-Contenidos, objetivos y competencias .....           | 6 |
| 3.2.-Metodología y evaluación .....                       | 8 |
| 3.3.-Secuencia de actividades y recursos utilizados ..... | 9 |

### **TEMA 3.-LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS CONTENIDOS: ANÁLISIS Y DISEÑO DE PROYECTOS DIDÁCTICOS SOBRE PROBLEMAS SOCIALES**

Este tercer tema es el último del curso y se entiende a modo de cierre o de aplicación didáctica de lo aprendido en los dos anteriores. Con el título “La programación didáctica de los contenidos: análisis y diseño de proyectos didácticos sobre problemas sociales”, se pretende responder a la siguiente pregunta, ¿cómo y para qué programar las ciencias sociales mediante proyectos didácticos en educación infantil? Esto implica que el alumnado aprenda a analizar, valorar y criticar la estructura, los contenidos, las finalidades y el sistema de evaluación de algunos materiales didácticos con los que se encontrará en la práctica docente. Para ello se les proporciona un guion que le facilita realizar esta tarea y le ayuda a diseñar un recurso didáctico alternativo, de carácter crítico y alejado de prejuicios, estereotipos y visiones sesgadas de la realidad social y cultural. Estos materiales didácticos se han seleccionado con la intención de cumplir con aspectos relacionados con la sostenibilidad y la Agenda 2030, por lo que son de gran ayuda para continuar con el diseño de la propuesta didáctica grupal. Esta propuesta queda finalizada durante este tema y es expuesta en las últimas sesiones de clase. La última sesión está dedicada a la realización de un cuestionario no evaluable con la finalidad de conocer los aprendizajes adquiridos, así como las limitaciones y propuestas de mejora, tanto del alumnado como del profesorado que imparte esta asignatura.

#### **3.1.-Contenidos, objetivos y competencias**

El primer aspecto comprende los contenidos de esta tercera unidad temática, que quedan detallados de la siguiente manera:

- 1.-Análisis crítico y diseño de materiales curriculares para la educación infantil.
- 2.-Conocimiento y valoración de propuestas didácticas interdisciplinares en educación infantil sobre el desarrollo sostenible.
- 3.-Elaboración de proyectos globalizados para el estudio problematizado de la realidad social y cultural en educación infantil.

Al desarrollar estos contenidos se orienta el cumplimiento de los siguientes objetivos:

- Analizar críticamente y diseñar materiales curriculares que respondan a problemáticas sociales destinadas a la educación infantil.
- Conocer y valorar propuestas didácticas que promueven el desarrollo sostenible en educación infantil desde la interdisciplinariedad de las ciencias sociales.
- Elaborar proyectos globalizados sobre la realidad social y cultural y expresar oralmente los aspectos didácticos más relevantes para evaluar los posibles resultados de aprendizaje en las aulas de educación infantil.

En consecuencia, estas son las competencias específicas asociadas a esta tercera unidad temática:

- CE 216. Desarrollar la capacidad de analizar críticamente materiales curriculares y elaborar unidades didácticas propias de la etapa.
- CE 217. Desarrollar la capacidad de manejar fuentes diferentes de información sobre un tema y de elaborar síntesis bien estructuradas.
- CE 218. Adquirir actitudes y comportamientos con el desarrollo sostenible a través de la comprensión de las respuestas que dan las sociedades a determinadas situaciones y las transformaciones que ello genera. Promover el interés y respeto por el patrimonio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.
- CE 219: Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.

### **3.2.-Metodología y evaluación**

La metodología didáctica de esta tercera unidad temática recopila algunas dimensiones teóricas de los dos temas anteriores, que se combinan con otros elementos de análisis de materiales curriculares y las exposiciones orales de los proyectos didácticos del alumnado. En consecuencia, las estrategias didácticas desarrolladas en este tercer tema son las siguientes:

- La indagación en las ideas previas del alumnado en las diferentes sesiones de aula con la intención de conocer sus recuerdos escolares, y los provenientes de experiencias formativas (el uso de materiales didácticos durante los períodos de prácticas regladas de los estudios universitarios) y sociales, que interfieren en la construcción del conocimiento didáctico y aplicado de los contenidos sociales y culturales.
- La exposición de contenidos mediante estrategias indagatorias e investigativas que ayudan al alumnado a dotar de significado a su propio conocimiento, dotar de sentido a los nuevos saberes y enriquecer la estructura conceptual y metodológica que se va construyendo durante las sesiones.
- Sesiones teóricas y prácticas a partir de diversos recursos didácticos como los materiales curriculares y otros más comunes como la pizarra, las presentaciones digitales del profesorado y del alumnado, la incidencia en los conceptos clave, y otros materiales (fotocopias, trabajos académicos, objetos diversos...) que mejoran la codificación de la información.
- La realización de debates grupales e intervenciones individuales del alumnado para analizar las respuestas proporcionadas en el transcurso de las sesiones y en las que se valora el trabajo autónomo. Uno de los debates más intensos se produce en la última sesión de esta unidad temática, como resultado compartir algunas respuestas y valoraciones del cuestionario final de carácter no evaluable.

-El desarrollo y ejecución de actividades prácticas, tanto individuales como grupales, especialmente las concernientes a las exposiciones grupales de los proyectos didácticos desarrollados por el alumnado.

Por lo que concierne a la evaluación de este tema, se dispone de varios instrumentos que permiten conocer si el alumnado ha afianzado las bases didácticas y disciplinarias de la asignatura. Desde el inicio de la unidad temática, se pretende que el alumnado aplique los nuevos conocimientos a su proyecto didáctico que desarrolla grupalmente. A diferencia de la unidad temática anterior, ahora se trata de analizar, valorar y adquirir una capacidad crítica con algunos materiales didácticos que versan sobre la realidad social y cultural para la etapa de educación infantil. Esto supone la segunda práctica grupal evaluable, que supone un 15% de la calificación final de la asignatura. En concreto, se presenta al alumnado un guion de análisis de materiales didácticos, que permite justificar las dimensiones necesarias para valorar los elementos propuestos (ideas previas, objetivos, contenidos, finalidades, imágenes, actividades, sistema de evaluación...), proporcionándose criterios para interrogarlos, lo que ayuda a relacionar la teoría de la asignatura con la práctica. La importancia del guion de análisis es tan relevante como su aplicación, pues no es un instrumento cerrado; más bien, se permite que el alumnado proponga otros elementos de análisis y crítica, que puedan aparecer específicamente en su material didáctico. Se trata de que el alumnado universitario, futuro profesorado de educación infantil, sea capaz desnaturalizar planteamientos, contenidos, objetivos y finalidades, y criticarlos desde nuevas perspectivas sobre las que nunca antes habían reflexionado.

Durante estas últimas sesiones, el alumnado entrega la anterior práctica grupal, conoce otros recursos didácticos relacionados con el marco de la Agenda 2030 y finaliza la propuesta didáctica grupal, que expone oralmente en clase. En este tercer tema, se valora la capacidad de análisis y crítica del alumnado para diseñar y valorar recursos didácticos, tanto para su propuesta didáctica, como para su aplicación real en el aula cuando ejerzan la profesión docente. De un modo similar a los temas anteriores, el alumnado recibe la ayuda del docente para retroalimentar sus aprendizajes y tener un seguimiento más continuado de los trabajos académicos de la asignatura. Igualmente, el alumnado acude individualmente o en grupo a consultar dudas sobre cualquiera de los trabajos académicos en los horarios marcados por el docente para la realización de tutorías.

### 3.3.-Secuencia de actividades y recursos utilizados

Esta tercera unidad temática comprende ocho sesiones, hasta el final del primer cuatrimestre el 20 de diciembre. En total son ocho sesiones de clase, esto es, 16 horas presenciales de aula. En esas ocho sesiones correspondientes al Tema 3, se realizan diversas actividades, que se concretan en las siguientes tablas:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>TEMA 3.- LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS CONTENIDOS: ANÁLISIS Y DISEÑO DE PROYECTOS DIDÁCTICOS SOBRE PROBLEMAS SOCIALES</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Título de la actividad: <i>¿Cómo analizar recursos y diseñar materiales didácticos para fomentar la enseñanza crítica y sostenible de las ciencias sociales en la educación infantil?</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>OBJETIVOS GENERALES</b><br><br>-Analizar críticamente y diseñar materiales curriculares que respondan a problemáticas sociales destinadas a la educación infantil.<br><br>- Conocer y valorar propuestas didácticas que promueven el desarrollo sostenible en educación infantil desde la interdisciplinariedad de las ciencias sociales.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b><br><br>-Observar las características de algunos materiales didácticos sobre la enseñanza de las ciencias sociales y su interdisciplinariedad en la educación infantil.<br><br>-Conocer los aspectos para analizar, diseñar y criticar rigurosamente materiales didácticos en la educación infantil que apuestan por la sostenibilidad y la Agenda 2030.<br><br>-Desarrollar la capacidad de buscar, analizar y seleccionar recursos didácticos que promuevan la enseñanza crítica de las ciencias sociales desde los postulados de la sostenibilidad y la Agenda 2030.<br><br>-Aplicar las características del análisis y valoración de materiales didácticos al marco de los proyectos didácticos que se desarrollan en la asignatura para alcanzar algunos aspectos de la sostenibilidad y la Agenda 2030. |
| <b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b><br><br>-CE 216. Desarrollar la capacidad de analizar críticamente materiales curriculares y elaborar unidades didácticas propias de la etapa.<br><br>-CE 217. Desarrollar la capacidad de manejar fuentes diferentes de información sobre un tema y de elaborar síntesis bien estructuradas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>CONTENIDOS</b><br><br>1.-Análisis crítico y diseño de materiales curriculares para la educación infantil:<br><br>-Las nociones básicas sobre algunos materiales didácticos y la promoción de la enseñanza de las ciencias sociales con carácter interdisciplinar en educación infantil.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

-Los materiales didácticos alternativos como recursos para abordar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales: guion de análisis y valoración crítica de promoción de habilidades sociales en educación infantil.

2.-Conocimiento y valoración de propuestas didácticas interdisciplinares en educación infantil sobre el desarrollo sostenible:

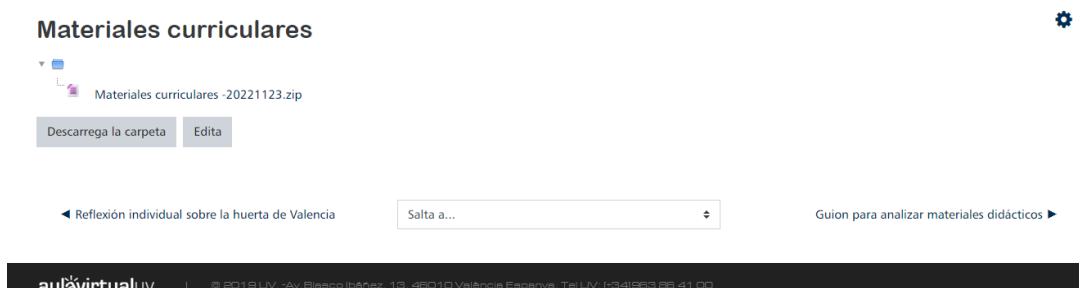
-Aproximación a los aspectos para analizar, diseñar y criticar rigurosamente materiales didácticos en la educación infantil que apuestan por la sostenibilidad y la Agenda 2030.

-Desarrollo de la capacidad de buscar, analizar y seleccionar recursos didácticos que promuevan la enseñanza crítica de las ciencias sociales desde los postulados de la sostenibilidad y la Agenda 2030.

-Aplicación de las características del análisis y valoración de materiales didácticos al marco de los proyectos didácticos que se desarrollan en la asignatura para alcanzar algunos aspectos de la sostenibilidad y la Agenda 2030.

## DESARROLLO DE ACTIVIDADES

**1.1.-En el Aula Virtual de la asignatura disponéis de un conjunto de materiales didácticos que abordan una serie de problemas sociales en conexión con la Agenda 2030. Con los mismos grupos que estáis elaborando la propuesta didáctica, abrir los documentos correspondientes y comentar si esos materiales fomentan una enseñanza crítica de las ciencias sociales en educación infantil.**



**1.2.-El profesorado debe tener criterios objetivos para analizar y seleccionar los materiales didácticos con los que desea planificar y ejecutar sus clases. Para ello ofrecemos un guion que ha sido reelaborado a partir de la lectura de Braga y Belver (2016) y adaptado a la educación infantil. Lee ese artículo y a partir de la selección de uno de los materiales didácticos de la carpeta del Aula Virtual, completar la tabla que se propone a continuación:**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p style="text-align: center;"><b>1.-Ficha bibliográfica</b></p> <p>Autor/es:<br/> Título del recurso:<br/> Curso y nivel al que se dirige:<br/> Editorial:<br/> Año y nº de edición:<br/> Nº de páginas:</p> <p>Referencia el material en estilo APA (7ª edición):</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p style="text-align: center;"><b>2.-Análisis de los aspectos formales</b></p> <p>-Índice:<br/> -Instrucciones de uso:<br/> -Resúmenes:<br/> -Aspectos estéticos:<br/> -Formato estructurado o flexible:<br/> -Tipografía:<br/> -Introducciones a los bloques/temas:<br/> -Adecuación del lenguaje utilizado a los destinatarios:<br/> -Interacción entre el lenguaje verbal y la imagen:<br/> -Calidad didáctica de las ilustraciones:<br/> -Estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje:</p>                                                                                                                                         |
| <p style="text-align: center;"><b>3.-Análisis metodológico</b></p> <p>-Estructura y estilo de las tareas: ¿se resuelven con el propio material o es necesario recurrir a otras fuentes?<br/> -Grado cognitivo (bajo/medio/alto) de las actividades:<br/> -Resolución individual o colectiva de los ejercicios/tareas:<br/> -Grado de homogeneidad o heterogeneidad de las actividades:<br/> -Tipo de aprendizaje que promueven las actividades:<br/> -Estructura de la secuencia de actividades:<br/> -Sugerencias sobre agrupamientos flexibles:<br/> -Evaluación: qué criterios y procedimientos se promueven desde el material didáctico</p> |
| <p style="text-align: center;"><b>4.-Análisis de los mensajes</b></p> <p><b>4.1.-Análisis del contenido aparente</b></p> <p>-Actualización de los contenidos al contexto reciente:<br/> -Justificación científica y/o didáctica de los contenidos:<br/> -Relación de los contenidos con problemas sociales o aspectos de la vida cotidiana del alumnado:<br/> -Diversidad de fuentes utilizadas:<br/> -Enfoque disciplinar o multidisciplinar:<br/> -Presencia/ausencia de temas transversales:</p>                                                                                                                                             |

#### **4.2.-Análisis del contenido latente**

- Análisis de valores de la ciudadanía global y presencia de estereotipos diversos en los textos y en las imágenes:
- Análisis de los personajes (género, edad, clase social, diversidad...) y el contexto en el que aparecen:
- Análisis de los estereotipos en el lenguaje:
- Finalidad de los mensajes transmitidos por las imágenes:

#### **5.-Implicaciones para la profesionalidad docente**

- Se explicitan las decisiones que debe tomar el/la docente:
- Coherencia del material didáctico:
- Experimentación del material didáctico:
- Incorporación de recursos complementarios al material:
- El material deja espacio para que el/la docente prepare actividades complementarias:
- Previsión de posibles dificultades de la puesta en práctica:
- Sugerencias sobre posibles estrategias de coordinación docente:

#### **6.-Otras valoraciones**

- Adecuación del material didáctico al marco curricular al que se refiere.
- Compara el material didáctico con otro similar perteneciente a otra editorial.
- Compara el material didáctico con las versiones digitales de la misma editorial.

#### **7.-Valoración final y propuestas de mejora**

- Seleccionar elementos sobre los que ofrecer una propuesta alternativa de acuerdo a la consecución de finalidades sociocríticas de la educación.
- Síntesis de los aspectos analizados más relevantes.

**1.3.-Además de los recursos anteriores que os han sido proporcionados, el profesorado debe tener la capacidad de búsqueda y selección crítica de la información. Por ello, os proponemos que, de acuerdo al guion del ejercicio anterior, analicéis algunos recursos didácticos que aparecen en los siguientes sitios web y proporcionéis otros que compartiremos en el Moodle de la asignatura:**

<https://portal.edu.gva.es/cefireinfantil/es/recursos-y-experiencias/recursos/>

<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/blogs-con-recursos-para-infantil/>

<https://portal.edu.gva.es/cefireinfantil/es/recursos-y-experiencias/recursos/curso-organizacion-educativa-para-el-segundo-ciclo/>

<https://portal.edu.gva.es/cefireinfantil/es/cefire-es/destaca-es/aulas-2-anos/recursos-aulas-de-2-anos/>

<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/infantil/>

**1.4.-Con todo lo visto en los ejercicios anteriores, revisa las actividades que has diseñado para la propuesta didáctica grupal y comprueba que fomentan aprendizajes críticos sobre la realidad social y cultural.**

#### **RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS**

**-Presentación PPT, recursos didácticos y textos de autores/as cuyas referencias se citan a continuación:**

Bel, J.C. (2018). El uso intertextual de las fuentes históricas icónicas en los manuales escolares de la LOMCE. *Didacticae, Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 4, 25-41. <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.25-41>

Braga, G. y Belver, J.L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 199-218. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45688](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688)

Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (2023). *Cefire Educación Infantil. Recursos y experiencias*. <https://portal.edu.gva.es/cefireinfantil/es/recursos-y-experiencias/>

Educación 3.0. Líder informativo en Innovación Educativa (2023). <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/infantil/>

Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de la ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 37-64. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2361/1917>

Valls, R. (2007). Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío & asociados. La historia enseñada*, 11, 11-23. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1625/2539>

**TEMA 3.- LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS CONTENIDOS: ANÁLISIS Y DISEÑO DE PROYECTOS DIDÁCTICOS SOBRE PROBLEMAS SOCIALES**

**Título de la actividad:** *¿Cómo incluir la perspectiva de la cultura de la sostenibilidad para impulsar la enseñanza de la ciudadanía global en la educación infantil?*

**OBJETIVO GENERAL**

- Conocer y valorar propuestas didácticas que promueven el desarrollo sostenible en educación infantil desde la interdisciplinariedad de las ciencias sociales.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

-Conocer las características de la cultura de la sostenibilidad y algunas de sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil.

-Aproximar al alumnado a la soberanía alimentaria en el contexto de una didáctica crítica de las ciencias sociales y valorar algunos recursos para su enseñanza en educación infantil.

-Aplicar las características de algunos recursos de soberanía alimentaria al marco de los proyectos didácticos que se desarrollan en la asignatura para alcanzar algunos aspectos de la sostenibilidad y la Agenda 2030 desde la escala local.

**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

-CE 216. Desarrollar la capacidad de analizar críticamente materiales curriculares y elaborar unidades didácticas propias de la etapa.

-CE 217. Desarrollar la capacidad de manejar fuentes diferentes de información sobre un tema y de elaborar síntesis bien estructuradas.

**CONTENIDOS**

2.-Conocimiento y valoración de propuestas didácticas interdisciplinares en educación infantil sobre el desarrollo sostenible:

-Algunas nociones y conceptos básicos sobre la cultura de la sostenibilidad y su didáctica en educación infantil.

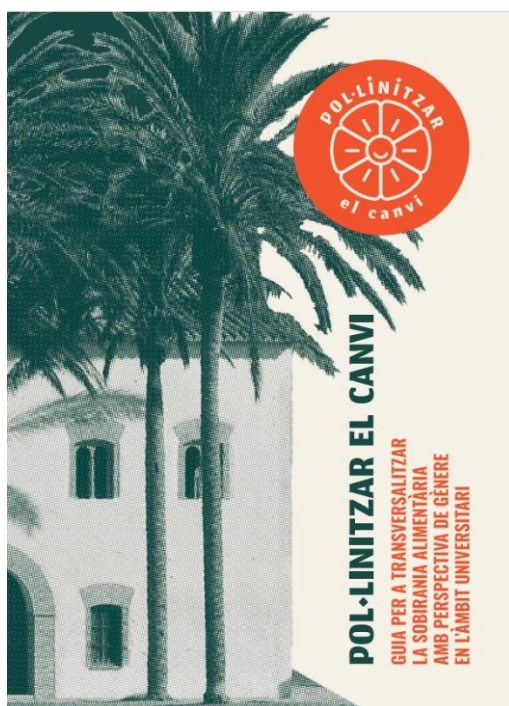
-La soberanía alimentaria en el contexto de la didáctica crítica y algunos recursos para educación infantil.

-Aplicación de las características de algunos recursos de soberanía alimentaria al marco de los proyectos didácticos que se desarrollan en la asignatura para alcanzar algunos aspectos de la sostenibilidad y la Agenda 2030 desde la escala local.

## DESARROLLO DE ACTIVIDADES

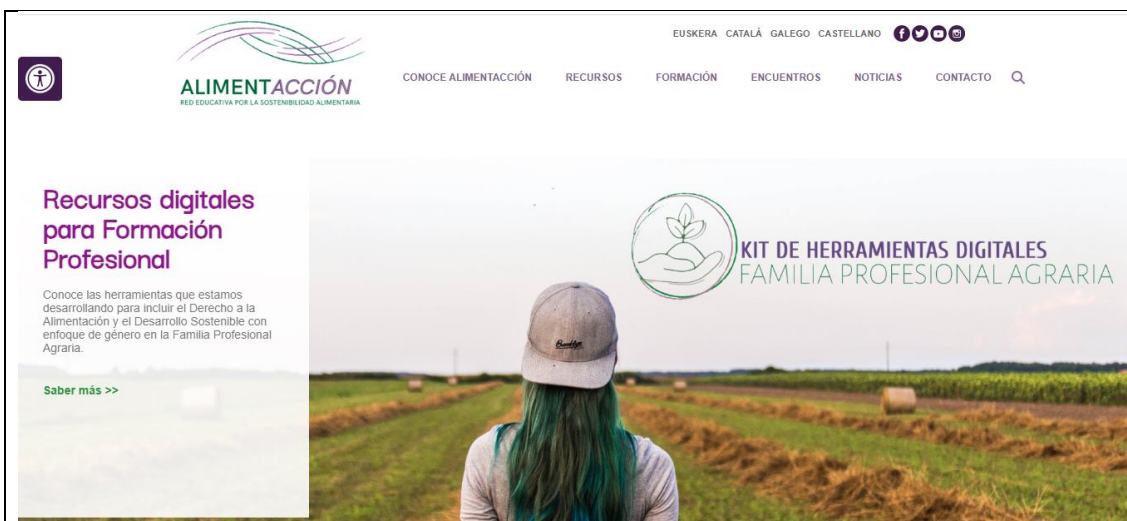
2.1.-Para iniciar la actividad, la clase se divide en ocho-diez grupos y se realiza una lluvia de ideas para concretar qué entienden por cultura de la sostenibilidad. Posteriormente se debatirán las ideas proporcionadas por los grupos y se definirán algunos conceptos clave relacionados con la educación infantil en el marco de la sostenibilidad.

2.2.-El profesorado es un agente clave en el sistema educativo para contribuir a una sociedad más justa, igualitaria y sostenible. Por ello se van a dar a conocer los principios de Justicia Alimentaria y la contextualización didáctica de este proyecto para debatir sobre las actividades que se pueden desarrollar en educación infantil:



Fuente: Muñoz y Sevilla, 2022.

2.3.-En la educación infantil se dispone de recursos didácticos que han sido elaborados por profesorado de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Algunos corresponden a Trabajos Finales de Grado de antiguo alumnado en cursos anteriores. En la sección recursos de la web <https://redalimentaccion.org/es> puedes consultar algunos de ellos, además de cursos formativos y otros materiales sobre esta temática. ¿Qué conclusiones sacas sobre la promoción didáctica de la sostenibilidad desde la perspectiva de soberanía alimentaria?



**2.4.-El último de los recursos presentados es el “Trivial Hortelano”, con aplicación directa al alumnado de educación infantil. Visualiza los recursos que ofrece e intenta diseñar algún *Genially* similar para la propuesta didáctica que estás desarrollando con tu grupo de trabajo.**



Fuente: <https://view.genial.ly/5e725b458fe5dc0f23257fa7/learning-experience-challenges-trivial-hortelano-quedateencasa>

## RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS

**-Presentación PPT, recursos didácticos y textos de autores/as cuyas referencias se citan a continuación:**

*Alimentacción*. Red Educativa por la Sostenibilidad Alimentaria (2023). <https://redalimentaccion.org/es>

Muñoz, A. (2022). Professorat per la sobirania alimentària: Com pot el professorat esdevindre un agent de canvi incorporant la sobirania alimentària a les aules? En D. García Monteagudo, N. Palacios, L.A. Rodríguez y C. Fuster (coords.), *La enseñanza de problemas socio-ambientales para una praxis escolar crítica* (pp. 85-98). Nau Llibres.

Sevilla, A. y Muñoz, A. (2022). *Pol·linitzar el canvi. Guia per a transversalitzar la sobirania alimentaria amb perspectiva de gènere en l'àmbit universitari*. Justícia Alimentària. Generalitat Valenciana i Ajuntament de València.

**TEMA 3.- LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS CONTENIDOS: ANÁLISIS Y DISEÑO DE PROYECTOS DIDÁCTICOS SOBRE PROBLEMAS SOCIALES**

Título de la actividad: *¿Qué características tienen los proyectos didácticos sobre didáctica de las ciencias sociales en la educación infantil en el marco de la Comunidad Valenciana?*

**OBJETIVO GENERAL**

-Elaborar proyectos globalizados sobre la realidad social y cultural y expresar oralmente los aspectos didácticos más relevantes para evaluar los posibles resultados de aprendizaje en las aulas de educación infantil.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

-Exponer los proyectos didácticos sobre las ciencias sociales en la educación infantil que han sido elaborados por el alumnado universitario.

-Conocer los aspectos didácticos (objetivos, saberes básicos, metodología, actividades, evaluación...) y el contexto escolar de los proyectos destinados a promover la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinar de las ciencias sociales en educación infantil.

-Debatir sobre el proceso de diseño, elaboración y extraer conclusiones sobre los posibles aprendizajes y las potencialidades de la enseñanza de las ciencias sociales desde la sostenibilidad a partir de los proyectos didácticos en la etapa de infantil.

**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

-CE 217. Desarrollar la capacidad de manejar fuentes diferentes de información sobre un tema y de elaborar síntesis bien estructuradas.

-CE 218. Adquirir actitudes y comportamientos con el desarrollo sostenible a través de la comprensión de las respuestas que dan las sociedades a determinadas situaciones y las transformaciones que ello genera. Promover el interés y respeto por el patrimonio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.

-CE 219: Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.

### **CONTENIDOS**

3.-Elaboración de proyectos globalizados para el estudio problematizado de la realidad social y cultural en educación infantil:

-Las ciencias sociales y su didáctica en educación infantil a partir de la exposición de los proyectos presentados por el alumnado.

-Los aspectos didácticos de los proyectos (objetivos, saberes básicos, metodología, secuencia de actividades, evaluación...) como estrategia para enseñar ciencias sociales en educación infantil en contextos escolares determinados.

-Diseño, elaboración y extracción de conclusiones acerca de los posibles aprendizajes y el proceso de enseñanza derivado de esos proyectos didácticos que toman las ciencias sociales y su interdisciplinariedad como eje central para promover la sostenibilidad en educación infantil.

### **DESARROLLO DE ACTIVIDADES**

En estas tres sesiones de clase, los grupos de estudiantes van a presentar sus proyectos didácticos enfocados en la didáctica de las ciencias sociales en la educación infantil y contextualizados en una localidad y centro escolar de la Comunidad Valenciana. Cada grupo dispone de 20 minutos aproximadamente para exponer los contenidos más relevantes del trabajo académico, recomendándose que la intervención contemple los aspectos didácticos más importantes. En la exposición se proyectarán algunos fragmentos de los vídeos u otros recursos audiovisuales con la finalidad de conocer las características del contexto de las propuestas didácticas.

Al finalizar cada una de las exposiciones, otro grupo de alumnado que no realiza la presentación en esa sesión, debe realizar un comentario crítico, incluyéndose preguntas y sugerencias de mejora a sus compañeros/as. Después, el docente realiza sus comentarios a cada grupo y recoge la evaluación emitida por los grupos de alumnado que han evaluado en cada sesión.

### **RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS**

Para estas tres sesiones de clase los recursos utilizados son las presentaciones del alumnado, sus vídeos u otros recursos audiovisuales, además de las fichas de evaluación y otros recursos que pueda aportar cada grupo de estudiantes para complementar sus exposiciones orales.

**TEMA 3.- LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS CONTENIDOS: ANÁLISIS Y DISEÑO DE PROYECTOS DIDÁCTICOS SOBRE PROBLEMAS SOCIALES**

Título de la actividad: *¿Qué representan las ciencias sociales y su didáctica para tu formación docente en educación infantil?*

**OBJETIVO GENERAL**

-Conocer y debatir sobre los aprendizajes adquiridos por el alumnado en el marco de la asignatura mediante un cuestionario mixto ajustado a los métodos de la teoría de las representaciones sociales.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

-Conocer y valorar el significado de la estructura representacional de las ciencias sociales y sus implicaciones didácticas para impartir docencia en educación infantil.

-Compartir ideas sobre los aprendizajes adquiridos en la asignatura y debatir sobre algunas propuestas de mejora para futuros cursos académicos.

-Debatir acerca de la importancia de las ciencias sociales en la educación infantil y las posibles aplicaciones didácticas que el futuro profesorado podrá experimentar en su quehacer docente.

**CONTENIDOS**

-La evaluación final de los aprendizajes del alumnado como referente para orientar las futuras enseñanzas de la asignatura.

-Aproximación a la estructura representaciones y el significado que adquieren las ciencias sociales y su didáctica en el futuro profesorado de educación infantil.

-Debate sobre la importancia de las ciencias sociales en la educación infantil y las posibles aplicaciones didácticas que el futuro profesorado podrá experimentar en su quehacer docente.

**DESARROLLO DE ACTIVIDADES**

En esta última sesión del curso se le proporciona a cada estudiante un cuestionario mixto para conocer los aprendizajes adquiridos en el marco de esta asignatura. El modelo de cuestionario se encuentra en el Anexo X y contiene cinco preguntas de respuesta abierta. Tras haber respondido al cuestionario se genera un debate en el aula en el que el alumnado tiene la posibilidad de explicar sus comentarios vertidos en el cuestionario y aportar otros nuevos. El docente orienta el debate compartiendo opiniones de otros cursos académicos y enfatiza la importancia didáctica de las ciencias sociales en la educación infantil a partir de la teoría de las representaciones sociales. Se comparan algunos resultados del cuestionario inicial y de las respuestas del cuestionario final para provocar conflicto cognitivo en el alumnado y ayudar a valorar sus aprendizajes.

### **RECURSOS Y MATERIALES UTILIZADOS**

Para esta sesión el recurso utilizado es el cuestionario mixto de aprendizaje del alumnado, además de una presentación PPT que elabora el docente y en la que sintetiza los resultados de los cuestionarios de años anteriores, así como los de la prueba inicial de cada curso académico.

### III.-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M. (2022). ¿Pueden los niños de E. Infantil y 1º ciclo de primaria aprender sobre utopía en la escuela? En J.C. Bel, J.C. Colomer y N. De Alba (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tomo II* (pp.499-507). Tirant lo Blanch.
- Aguilar, A., Bernat, C., Martínez, G. y Bellver, L. (2022). *Venim de lluny. Història del feminisme al País Valencià*. Llibres Sembra.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un Sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 45-1, 11-24. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=333329100002>
- Alcaraz, A. y Pastor, M. (2012). Tendencias de la historia como objeto de enseñanza a través de la historiografía. *Revista de Didácticas Específicas*, 6, 114-139. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/7713>
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge* (2a. edición). Routledge.
- Aranda, A.Mª. (2003). Globalización e interdisciplinariedad en el conocimiento del medio social y cultural para la formación de maestros de educación infantil. En T. García (coordra.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp.231-236). Díada y AUPDCS.
- Aranda, A. Mª. (2011). La didáctica de las Ciencias Sociales en el currículo de Educación Infantil. En Mª P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil* (pp. 11-29). Mira Editores.
- Aranda, A.Mª. (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en educación infantil*. Síntesis.
- Aranda, A.Mª. y López, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 5-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.5>
- Araya, F. y Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70, 51-69. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>
- Arranz, F. (2020). *Estereotipos, roles y relaciones de género en series de televisión de producción nacional: un análisis sociológico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. Ministerio de Igualdad.
- Asociación Española de Geografía (2023). *Grupo de Didáctica de la Geografía*. <https://www.age-geografia.es/site/didactica-de-la-geografia/>
- Associació cultural Poble de Benimaclet (2023). *Informació sobre el Poble de Benimaclet i la seua horta. Història i actualitat*. <https://pobledebenimaclet.blogspot.com/2018/03/la-via-churra.html>
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur représentations sociales*, 9, 310-315. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/269/234>

- Bantual, J.M. y Mora, J.M. (2002). *Juegos multiculturales. 225 juegos para un mundo global*. Paidotribo.  
[http://www.mansunidesvor.org/usuarios/material/arxiu/19\\_1\\_Juegosmulticulturales.pdf](http://www.mansunidesvor.org/usuarios/material/arxiu/19_1_Juegosmulticulturales.pdf)
- Bardavio, A. y Mañé, S. (2015). Excavar un jaciment arqueològic simulat amb nens de 3 a 5 anys? *Guix d'Infantil*, 82, 19-22.
- Barton, K. C., McCully, A. W. y Marks, M. J. (2004). Reflecting on elementary children's understanding of history and social studies: An inquiry project with beginning Teachers in Northern Ireland and the United States. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 70-90.
- Bel, J.C. (2018). El uso intertextual de las fuentes históricas icónicas en los manuales escolares de la LOMCE. *Didacticae, Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 4, 25-41. <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.25-41>
- Bel, J.C., Colomer, J.C. y de Alba, N. (2022). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Tirant lo Blanch.
- Benavent, M. (2022). Una mirada constructiva a la realidad: los ODS en educación infantil. En D. García Monteagudo, N. Palacios, L. A. Rodríguez y C. Fuster-García (coords.), *La enseñanza de problemas socio-ambientales para una praxis escolar crítica* (pp. 37-52). Nau Llibres.
- Benejam, P. (1993). La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 35-52.
- Benoit, C.G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Benoit, C.G. y Ortiz, M.A. (2020). Preparación de una exposición oral: ¿cómo resolver problemas desde un enfoque colaborativo? *Conrado*, 16(77), 131-140. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000600131&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600131&lng=es&tlng=es).
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Open University Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Blanco, P., De La Calle, M., Fernández, C., Molero, B., Ortega, D. y Sánchez Agustí, M. (2008). La formación en didáctica de las Ciencias Sociales del maestro de educación infantil. Una propuesta adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior. En R.M. Ávila, C. Alcázar y M.C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 113-134). Universidad de Jaén, AUSPDCS, UNIA.
- Blasco Ibáñez, V. (1898). *La Barraca*. Alianza.
- Botella, A.M. y Hurtado, A. (2021). *La innovación educativa a la Facultat de Magisteri*. Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

- Braga, G. y Belver, J.L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 199-218. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45688](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688)
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. Cuadernos de la Reforma. <https://preescolarben.files.wordpress.com/2014/08/john-d-bransford-ann-l-brown-y-rodney-r-cocking-eds.pdf>
- Brophy, J., Alleman, J. & Knighton, B. (2009). *Inside the social studies classroom*. Routledge.
- Cabello, M.J. (2011). La globalización en educación infantil: una forma de acercarse a la realidad. *Pedagogía Magna*, 11, 189-195.
- Calderón, B. (2023). Sobre princesas, brujas y otras heroínas. El proyecto Patexplor@: un ejemplo de narrativa gráfica audiovisual en femenino como instrumento para educar en valores a la ciudadanía. 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. 1073-1088). Narcea.
- Calvani, A. (1986). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. La Nuova Italia.
- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. La Nuova Italia.
- Cambil, M<sup>a</sup>. E., Fernández, A.R. y De Alba, N. (2023). *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los objetivos de desarrollo sostenible*. Narcea.
- Canals, R. y Pagès, J. (2011). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 35-40.
- Canella, G. S. y Radhika, V. (2005). *Childhood and postcolonization*. Routledge Falmer.
- Canet, S. (2017). *Pensar geogràficament en l'aula d'infantil: un estudi de cas amb alumnat de segon cicle*. Treball Final de Màster inédit. Màster Universitari en Investigació en Didàctiques Específiques. Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- Canet, S., Morales, A.J. y García Monteagudo, D. (2018). Pensar geográficamente en la Educación Infantil: de la imaginación a la construcción social del espacio concebido. *Didáctica Geográfica*, 19, 23-46. <https://doi.org/10.21138/DG.415>
- Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de Geografía*, 7, 58-150.
- Carbó, L. (2017). Preparem una festa de benvinguda. En D. García Monteagudo, S. Ramírez y X.M. Souto (coords), *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica de aula* (pp. 35-45). Nau Llibres.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Alianza.
- Catálogo de Bienes y Espacios Protegidos de Naturaleza Rural. (2023). *Barracas de Panach*. <https://www.uv.es/fsocnat/A056/B0561.pdf>
- Càtedra L'Horta de València: Patrimoni, Vida, Futuro Sostenible (2023). *Catálogo de patrimoni: Alquería de Requení*. <https://www.uv.es/catedra-horta->

[valencia/es/catalogos-patrimonio/alqueria-requeni-1286073147434/CatalegPatrim.html?id=1286155604093](https://www.uv.es/catedra-horta-valencia/es/catalogos-patrimonio/alqueria-requeni-1286073147434/CatalegPatrim.html?id=1286155604093)

- Càtedra L'Horta de València: Patrimoni, Vida, Futuro Sostenible (2023). *Catálogo de patrimonio: Molí de Farinós*. <https://www.uv.es/catedra-horta-valencia/es/catalogos-patrimonio/moli-farinos-1286073147434/CatalegPatrim.html?id=1286085589637>
- Càtedra L'Horta de València: Patrimoni, Vida, Futuro Sostenible (2023). *Catálogo de patrimonio: Molí de Vera*. <https://www.uv.es/catedra-horta-valencia/es/catalogos-patrimonio/moli-vera-1286073147434/CatalegPatrim.html?id=1286093907478>
- Catling, S. (1993). The whole world in our hands. *Geography*, 78(4), 340-358. <https://www.jstor.org/stable/40572549>
- Cavalcanti, L. y Dos Santos, L. (2020). Formar para la docencia en Geografía: Un camino para la cooperación. *Didáctica Geográfica*, 21, 19-39. <https://doi.org/10.21138/DG.471>
- Cavallone, M.C. (2021). *María Montessori. La maestra que enseñaba a través del juego*. [Shackleton Books](https://www.shackletonbooks.com/).
- CEAPA (2003). *Educación Infantil 2/9: 6 años claves para una vida*. [https://www.youtube.com/watch?v=DV4\\_4mW3AoM](https://www.youtube.com/watch?v=DV4_4mW3AoM)
- Chaib, M. (2015). Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 45(156), 358-375.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación. Historia cultural. Entre la práctica y la representación*. Gedisa.
- Claudino, S., & Mendes, L. F. (2021). Project "We Propose!" Territorial citizenship and curricular innovation in portuguese geographical education. *Didáctica Geográfica*, (22), 47-71. <https://doi.org/10.21138/DG.564>
- Codina, M.T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia De La Educación*, 21. Recuperado de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6857>
- Colomer, J.C. (2023). [Competencia digital docente y competencias sociales y ciudadanas](#): revisión teórica para una vinculación efectiva. 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. 1279-1287). Narcea.
- Conselleria de Educació, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (2023). *Cefire Educación Infantil. Recursos y experiencias*. <https://portal.edu.gva.es/cefireinfantil/es/recursos-y-experiencias/>
- Conselleria de Educació, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (2023). *Vídeo de presentación de la Guía de patios coeducativos*. <https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/guia-de-patis-coeducatius>
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Morata.
- Croonenberghs, M. (2023). *Pataguesshi*. Ediciones Bassus.
- Croonenberghs, M. (2022). La enseñanza del paisaje en educación infantil mediante estímulos. En D. García Monteagudo, N. Palacios, L. A. Rodríguez y C. Fuster-García

- (coords.), *La enseñanza de problemas socio-ambientales para una praxis escolar crítica* (pp. 21-36). Nau Llibres.
- Crowe, A., Hawley, T. y Brooks, E. (2012). Ways of being a social studies teacher: What are prospective teachers thinking? *Social Studies Research and Practice*, 2 (7), 50-64. <https://doi.org/10.1108/SSRP-02-2012-B0004>
- Cuenca, J.M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil. En R. M. Ávila, M. A. Cruz y M. C. Díez (coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 289-312). AUPDCS y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters of Education* 3, 27, 41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683217>
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Mas allá de la calidad en educación infantil*. Graó.
- De la Calle, M. (2008). La formación del profesorado de educación infantil y la didáctica de las ciencias sociales en el EEES. En R.M. Ávila, M. Alcázar y M.C. Díez (coords.), *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 63-78). Universidad de Jaén, AUPDCS.
- De la Calle, M. (2011). Líneas de innovación en didáctica de las ciencias sociales para educación infantil. En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil* (pp. 173-192). Editores Mira.
- De los Reyes, J.L. (2006). Bases para una didáctica de las ciencias sociales en educación infantil. En A.E. Gómez y P. Núñez (coords.), *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales* (pp.111-119). AUPCS. Libros Activos S.L.
- Delgado, E.J. y Vela, J.A. (2011). Educación para la Ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Atención a la Diversidad dentro del marco de la competencia digital. En *I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*. <http://hdl.handle.net/10272/13469>
- DIMPA (2023). *Didàctica de la imatge i del patrimoni*. <https://www.uji.es/serveis/ocit/base/grupsinvestigacio/detall?codi=265>
- Donet, E. (2016). *Pensar històricament en Educació Infantil. Un estudi de cas* (Trabajo Final de Máster no publicado). Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas. Universitat de València, València.
- Duarte, D. (2003). Ambiente de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, 29, 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Duarte, O. (2023). Experiencias formativas en educación infantil para una ciudadanía reflexiva y crítica. 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. 137-146). Narcea.
- Dueñas Buey, M<sup>a</sup>.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la educación educativa. *Educación XX1: Revista de la Facultat de Educació*, 5(1), 77-96. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.384>

- Edin, D. (2014). Los enfoques de la geografía en su evolución como ciencia. *Revista Geográfica Digital IGUNNE*, 11(21), 1-22. <http://dx.doi.org/10.30972/geo.11212186>
- Educación 3.0. Líder informativo en Innovación Educativa (2023). <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/infantil/>
- Egea, A. y Arias, L. (2021). La construcción de una disciplina: evolución de la didáctica de las ciencias sociales en España en comparación con el contexto internacional. *Foro de Educación*, 19(2), 245-267. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.787>
- Escribano-Miralles, A. (2015). Utilización del patrimonio para el aprendizaje de la historia en educación infantil. Experiencia educativa ¡Esta clase es un Museo! *Pulso*, 38, 79-205.
- Escudero, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- Espinosa, C. y Gregorio, M. (2018). La enseñanza de la historia en educación infantil. *Publicaciones Didácticas*, 91, 194-200. <https://core.ac.uk/download/pdf/235854313.pdf>
- Facultat de Magisteri (2023). *Bitàcora de Magisteri*. Recuperado de <https://bitmagis.blogs.uv.es/>
- Felices, M. del M. y Chaparro, A. (2021). Representaciones del currículo social en el futuro profesorado de Educación Infantil. Una investigación cualitativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), 145-161. <https://doi.org/10.6018/reifop.394791>
- Felices, M. del M., Martínez, R. y Martínez, R. (2018). Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas. *REIDICS. Revista De Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 119-138. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.119>
- Feliu, M. y Jiménez, L. (2015). *Ciencias sociales en educación infantil*. Graó.
- Fernández, J. M. (1992). Una reflexión crítica sobre la Educación Ambiental. *Investigación en la Escuela*, 17, 39-47. <https://doi.org/10.12795/IE.1992.i17.03>
- Fernández-Enguita, M. (2006). La feminización de la docencia: algo más que una anécdota. En M. L. Ibáñez y Á. Figueruelo, (Coords.), *El reto de la efectiva igualdad de oportunidades* (pp. 151-156). Comares.
- Forero, J.P. (2009). *La construcción de identidades de resistencia contra la guerra en Colombia. Caso de estudio: Ruta pacífica de las mujeres*. Tesis doctoral inédita. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Facultad de Ciencia Política y Gobierno. [https://doi.org/10.48713/10336\\_1087](https://doi.org/10.48713/10336_1087)
- Freire, H. (2011). *Educar en verde. Ideas para acercar a los niños y niñas a la naturaleza*. Graó.
- Fuertes, C. (2015). ¿La historia oral en las aulas de infantil y primaria? Difusión, aportaciones y propuestas de aplicación. *Clío: History and History Teaching*, 40, 1-37.

- Fuertes, C. (2016). Emoción, oralidad e itinerarios didácticos: un estudio de caso en el grado en maestro de educación infantil. *Revista de Didácticas Específicas*, 15, 51-69. <https://doi.org/10.15366/didacticas2016.15>
- Fundación Princesa de Girona (2023). <https://www.fpdgi.org/es/>
- Fuster, C., García Monteagudo, D. y Souto, X.M. (2021). La enseñanza de problemas socio-ambientales. Reflexiones para la innovación educativa. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 79-96. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.79>
- Galeano, E. (2009). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Galet, C., Alzás, T. y Hernández, A.M. (2015). Expectativas de género en estudiantes de educación infantil y primaria. En A.M. Hernández, C.R. García Ruiz y J.L. de la Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 501-508). Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García Luque, A. (2021). *Coeducación y masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas*. Octaedro.
- García Luque, A., Jardón, P. y Masriera, C. (2023). [Pastwomen: un proyecto de investigación feminista colaborativo](https://doi.org/10.30827/unes.i15.27593). *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, 58-74. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27593>
- García Monteagudo, 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), 144-162. <https://doi.org/10.1344/did.2021.10.144-162144>
- García Monteagudo, D. (2022). De la representación del espacio a la construcción del pensamiento geográfico en educación infantil. En A. Paz, V. Figueroa, E.J. Rodríguez y A.J. Montes (coords.), *Libro de Actas del 2º Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Nuevos paradigmas y experiencias emergentes* (pp. 437-443). Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.
- García Monteagudo, D. y Campo, B. (2021). Representación de los ODS y los problemas socioambientales: una aproximación en la formación inicial del profesorado. En J.A. Marín, J.C. de la Cruz, S. Pozo y G. Gómez (coords.), *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 1302-1314). Dykinson.
- García Monteagudo, D. y Souto, X.M. (2022). Aportaciones desde el Geoforo a una ciudadanía crítica. *Ensino Em Re-Vista*, 29, 1-23. <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-27>
- García Monteagudo, D., Palacios, N. Rodríguez, L. y Fuster, C. (2022). *La enseñanza de problemas socio-ambientales para una praxis escolar crítica*. Nau Llibres.
- García Monteagudo, D., Ramírez, S. y Souto, X.M. (2017). *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica de aula*. Nau Llibres.
- García Pérez, F.F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207. <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>

- García Pérez, F.F. (2021). De las dificultades, posibilidades y retos del trabajo en torno a problemas. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 6-13. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.6>
- García Pérez, F.F., Burgos, M. y Guerrero, A. (2020). La construcción de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 47-64. <https://doi.org/10.7203/dces.39.17121>
- García Pérez, F.F. y De Alba, N. (2018). La evolución de la didáctica de las ciencias sociales en España: trayectoria, problemas y retos. Una mirada a partir de experiencias. En N. González y A. Santisteban (coords.), *Quin professorat, quin ciutadania, quin futur?: els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 71-90). GREDICS.
- García Ruiz, M.R. y González, N. (2007). El aprendizaje cooperativo en la universidad: valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 4(7), 126-128.
- García, A.L. y Liceras, A. (1993). *Aproximación didáctica al estudio del medio rural*. Impredisur.
- García, M<sup>a</sup> L. y Casillas, S. (2011). Programación de Unidades didácticas para el estudio del entorno social y cultural en educación infantil. En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil* (pp. 131-172). Zaragoza: Editores Mira.
- Gavidia, V., Solbes, J. y Souto, X.M. (2015). La supresión del área de conocimiento del medio en primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 243-244, 31-36.
- Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad (2023). <http://geoforo.blogspot.com/>
- Gil, J. (2023). *Aprendemos en infantil*. [http://arablogs.catedu.es/arablogs/blog.php?id\\_blog=61&id\\_categoria=9769&id\\_subcategoria=128](http://arablogs.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=61&id_categoria=9769&id_subcategoria=128)
- Gil, A. y Rivero, M.P. (2014). Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en Educación Infantil. *CLIO. History and History Teaching*, 40. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/GilyRivero2014.pdf>
- Giménez, T. y García Monteagudo, D. (2022). Promover la igualdad desde la escuela: un estudio de caso en educación infantil. En J.C. Bel, J.C. Colomer y N. de Alba (coords.), *Repensar el currículo de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Tomo I. (pp.541-549). Tirant lo Blanch.
- Giroux, H. A. (1998). Public pedagogy and rodent politics: Cultural studies and the challenge of Disney. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, 2, 253-266.
- 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. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/317>
- Gómez, I. y Cuenca, J.M. (2017). Trabajar las emociones desde la educación patrimonial para atender a la diversidad del aula. En R. Martínez, R. García-Moris y C.R. García Ruiz

- (coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 649-657). AUPDCS y Universidad de Córdoba.
- Gómez, R. y Armas, X.A. (2023). La educación basada en el lugar y el desarrollo sostenible: la práctica del profesorado de Educación Infantil a partir de un grupo de discusión. 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. 933-940). Narcea.
- Gómez-Trigueros, I.M., Ponsoda, S. y Díez, R. (2021). Hacia una Inserción de Tecnologías: La Necesidad de Formar en Competencia Digital Docente. *Revista Internacional y Multidisciplinaria de Ciencias Sociales*, 10 (3), 64-87. <https://doi.org/10.17583/rimcis.8652>
- González, A. (2022). Literacidad crítica en la primera infancia: mito o realidad. En J.C. Bel, J.C. Colomer y N. De Alba (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tomo II* (pp.569-576). Tirant lo Blanch.
- González, A. (2023). La infancia en los contenidos sociales y literacidad crítica. 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. 89-96). Narcea.
- González, G. y Santisteban, E. (2014). ¿Qué debe saber el profesorado para educar a ciudadanos críticos y participativos? En A. Santisteban y J. Pagès (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 295-304). Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- González, I. (2002). Las Didácticas de Área: un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 11-33. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re328/re328-02.html>
- Goodnow, J. (2001). *El dibujo infantil*. Ediciones Morata.
- Granados, J. (2019). Definición y justificación de un marco conceptual para la didáctica de la geografía. En M.J. Hortas, A. Dias y N. De Alba (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 41-49). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gross, N. (2023). Acompañar la infancia. <https://siguiendolainfancia.org/>
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Kapelusz.
- Hermosilla, J. (2023). El Tribunal de les Aigües de Valencia y sus premios. *El Levante*. <https://www.levante-emv.com/opinion/2023/03/13/tribunal-les-aigues-valencia-premios-84527134.html>
- Hernández, A.M. (2017). Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, 2, 126-128. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12166/10055>
- Hernández, A.M. y García de la Vega, A. (2022). Del análisis del paisaje a la emoción del paisaje. Aportaciones a su didáctica. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 6-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.6>

- Hernández, C. y Del Olmo, M. (2006). Identidad y enseñanza. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 14-22.
- Hernández, F.X. (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó.
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100004>.
- Hernández, L. (2014). ¿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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134139791006>
- Hernández, L. (2014). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil. Las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de educación infantil. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 13, 31-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324143972004>
- Hernández, L. y Pagés, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 119-140. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000100119&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100119&lng=es&tlng=es).
- Hervás, E. (2008). El juego en educación infantil. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 8. <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/131064>
- Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona (2006): *Jugar... ¡Un asunto muy serio! Importancia del juego en el desarrollo infantil*. <https://www.youtube.com/watch?v=UATxQmKSJZE>
- Ibáñez, C. (2010). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. La Muralla.
- [InsurREctas](#) (2023). *Machismo en los dibujos animados*. <https://www.youtube.com/watch?v=x16QuOfmGqQ>
- Iranzo, E. y De la Vega, E. (2018). Los valores paisajísticos de la huerta de Valencia y su potencial didáctico. *Revista Otarq: otras arqueologías*, 3, 168-195. <http://dx.doi.org/10.23914/otarq.v0i3.231>
- Jaráiz, F.J., Hernández, A.M. y Hernández, A. (2016). La percepción del espacio: estudio de caso. 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. 601-616). Grupo de didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante. <http://dx.doi.org/10.14198/2016-nativos-digitales-y-geografia>
- Jardón, P. (2019). El sentido de la enseñanza de la Geografía y la Historia. 30 años del proyecto GEA-CLÍO. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 23. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/aracne/article/view/29733>

- Jodelet, D. (2009). Recentes desenvolvimentos da noção de representações nas ciências sociais. En Â. M. Almeida y Denise Jodelet (Orgs.), *Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas – Representações sociais* (pp. 105-122). Thesaurus.
- Lacarra, J., Sánchez, X. y Jarque, F. (1997). *Las observaciones de Cavanilles. Doscientos años después. Libro cuarto*. Bancaixa.
- Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. *Revue des Sciences de l'Education*, 30(3), 647-665.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Lawrence Earlbaum Associates.
- Limón, M.R. (1994). Valores sociales y trabajo en equipo en educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 5(1), 109-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150138>
- Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 29-58. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7614/7282>
- Lobato-Junior, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: Construcción teórica de un espacio común. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 277-295. <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281028437002.pdf>
- López Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, 153-167. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- López, L., Armas, X.A. y Conde, J. (2023). Los espacios naturales y la educación para la sostenibilidad: una experiencia con profesorado de Educación Infantil. 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. 949-958). Narcea.
- López, M.J. (2017). Los problemas relevantes de la sociedad actual en un aula de 5 años: qué hacemos con las personas refugiadas sirias. *Investigación en la escuela*, 92, 19-31. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i92.02>
- López, M.J. (2021). Ciudadanía y lectura del espacio geográfico en la formación docente de Educación Infantil. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 41, 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces.41.19207>
- López, M.J. (2023). La Convención de los Derechos del Niño y de la Niña en las aulas escolares: una garantía para darle sentido al cuarto objetivo de desarrollo sostenible. 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. 743-760). Narcea.
- Maestro, P. (2002). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 16, 3-33.
- Maldonado, A. C., Tapia-Ladino, M.I. y Arancibia-Gutiérrez, B.M. (2020). ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles educativos*, 42(167), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59208>

- Marco, J. (2005). La barraca valenciana. *Trazos, Revista del Consejo Valenciano de Colegios Profesionales de Delineantes y Diseñadores Técnicos*, 1, 18-21. [https://www.coditecva.org/sites/default/files/revista\\_trazos.pdf](https://www.coditecva.org/sites/default/files/revista_trazos.pdf)
- Marín-Díaz, V., Muñoz-González, J.M. y Vega, E. (2016). La Realidad Aumentada como herramienta de aprendizaje en Educación Infantil. En R. Roig-Vila (ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 833-841). Octaedro.
- Marrón-Gaite, M.J. (1999). La geografía del comportamiento y la percepción. Aportaciones a la investigación y a la enseñanza de la geografía. *Didáctica Geográfica*, 2ª época, 3, 85-108.
- Martín, E. (1986). *La representación espacial del entorno en los niños: una comparación entre el medio urbano y el medio rural*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Martín, M. C. (1997). Enseñar y aprender en educación infantil: algunos principios y condiciones. *Investigación en la Escuela*, 33, 27-34. <https://idus.us.es/handle/11441/59826>
- Martin, F. y Owens, P. (2005). Young children making sense of the world. En S. Scoffham (Ed.), *Primary geography handbook* (pp. 63-73). Geographical Association.
- Martínez-Bonafé, À. (2016). Els Moviments de Renovació Pedagògica: construir la democràcia de les aules. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 27, 83-105. <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/309638>.
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage Publications.
- Mateos, J. (2008). Globalización del conocimiento escolar: genealogía y problemas actuales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 22, 3-22. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2421/1966>
- Mendioroz, A. y Rivero, P. (2022). Enfoques de la didáctica de ciencias sociales en magisterio de educación infantil en la universidad pública española. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 349-369. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.11692>
- Mieles, M.D. y García, M.C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidades en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155003>
- Mira, A. y Sáiz, J. (2020). El docente investigador en las aulas de educación básica: el modelo Gea-Clío. *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 100, 47-52.
- Miralles, P. y Molina, S. (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del entorno. En M. P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 89-110). Editores Mira.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 81-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616830>

- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 149-174. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>
- Molines, S. (2023). *Recursos web para la igualdad y la convivència. Guía de patios coeducativos*. Generalitat Valenciana. [https://ceice.gva.es/documents/169149987/172590358/Guia\\_de\\_patis\\_coeducati-us\\_cas.pdf](https://ceice.gva.es/documents/169149987/172590358/Guia_de_patis_coeducati-us_cas.pdf)
- Monfort, M. (2017). La Educación Física en la escuela y en la formación de maestros. En O. Barberá y A. Mayordomo (coords.), *Escoles i mestres. Dos segles d'història i memòria a València* (pp.299-317). Universitat de València.
- 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, A.J., Caurín, C. y Souto, X.M. (2013). Percepción del mundo: mapas mentales y problemas socioambientales. *Didáctica Geográfica*, 14, 91-108.
- Morales, A.J., Caurín, C., Sendra, C. y Parra, D. (2014). Aprendiendo a plantear problemas en el medio. Análisis de una experiencia con estudiantes del Máster de Investigación en Didácticas específicas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 65-81. <https://doi.org/10.7203/dces.28.3848>
- Morales, A.J., Santana, D. y García Monteagudo, D. (2022). Percepción de entorno y medio en la formación docente de educación infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270088>
- Morant, I., Ríos, R. E. y Valls, R. (dirs.)(2023). *El lugar de las mujeres en la historia. Desplazando los límites de la representación del mundo*. Universitat de València.
- 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). *Veguet. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 21 (2), 107-136. <https://doi.org/10.51349/veg.2021.2.05>
- Moscovici, S. (2007). *Representações sociais. Investigação em psicologia social*. Vozes.
- Munilla, C. y Marín-Cepeda, S. (2020). Patrimonio y emociones. Estado de la cuestión desde las perspectivas internacional y nacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95 (34.1), 177-196. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.74886>
- Muñoz, A. (2022). Professorat per la sobirania alimentària: Com pot el professorat esdevindre un agent de canvi incorporant la sobirania alimentària a les aules? En D. García Monteagudo, N. Palacios, L.A. Rodríguez y C. Fuster (coords.), *La enseñanza de problemas socio-ambientales para una praxis escolar crítica* (pp. 85-98). Nau Llibres.
- Muñoz, S., Morales, A.J., Caurín, C. y del Valle, A. (2023). Agenda 2030 y ciudadanía infantil crítica. *Guix d'Infantil*, 119, 35-38.
- ¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación en la educación (2023). <https://www.nosotrosproponemos.com/quienes-somos/>

- Odriozola, O., Echeberria, B. y Campos-López, 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 (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tomo I* (pp.457-464). Tirant lo Blanch.
- Ortega, D. (2022). *Didáctica de las ciencias sociales y competencia digital docente en educación infantil*. Narcea.
- Ortega, E. (2020). Concepciones del profesorado chileno sobre la conciencia geográfica. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 126-143. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.126>
- Ortega-Sánchez, D. y Lázaro, E. (2022). Desarrollo y adquisición de competencias de literacidad crítica en Educación infantil: diseño, implementación y evaluación de una intervención docente sobre problemas sociales. *Foro Educativo*, 38, 39-67. <https://doi.org/10.29344/07180772.38.2949>
- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5, 71-96. <https://doi.org/10.18046/recs.i5.452>
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículo y la formación del profesorado. *Signos, Teoría y Práctica de la Educación*, 5(13), 38-51.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la Historia. Reseñas de la enseñanza de la Historia, 1, 11-42. *Revista de la APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales* (Argentina). <http://estudiantes.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspt06pdf02.pdf>
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214. <https://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/13>
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (p.229-346). Síntesis.
- Palacios, N. y Ramiro, E. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Biblio3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 22, 1-22. <https://doi.org/10.1344/b3w.0.2017.26431>
- Pallarés, M.A. y Lleida, A. (2023). Diseño de actividades en el rincón de ODS en el aula de educación infantil. 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. 675-682). Narcea.
- Palmer, J. y Birch, J. (2004). *Geography in the early years*. Routledge.

- 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 (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tomo I* (pp.371-378). Tirant lo Blanch.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Graó.
- Parcerisa, A. (2005). *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*. Octaedro-ICE. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143882/1/PARCERISA\\_Materiales-docencia-universitaria\\_p.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143882/1/PARCERISA_Materiales-docencia-universitaria_p.pdf)
- Parisi-Moreno, V. y Llonch-Molina, N. (2022). El museo escolar como recurso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en la formación inicial de maestros. En J.C. Bel, J.C. Colomer y N. De Alba (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tomo I* (pp.447-455). Tirant lo Blanch.
- Parra, D. (2019). Socialización, prácticas culturales y formas de control en la cotidianidad escolar. *Historia Social*, 94, 131-145. <https://www.jstor.org/stable/26743017>
- Parra, D., Colomer, J.C. y Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 79, 8-14.
- Parra, D. y Fuertes, C. (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias sociales para una educación crítica*. Tirant lo Blanch.
- Parra, D. y Segarra, J.R. (2011). Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de educación infantil y primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 65-83. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2362>
- Parra, D. y Segarra, J.R. (2012). Celebraciones escolares, ¿fiestas cívicas? El tratamiento escolar del 9 d'octubre y del Día de la Constitución en las aulas valencianas de educación primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 12, 19-34.
- Parra, D. y Souto, X.M. (2022). *El profesorado como agente de cambio*. Nau Llibres.
- Pérez Garzón, J.S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación* 27, 37-55. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/1596>
- Pérez, E., Baeza, M<sup>a</sup>.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://rieoei.org/RIE/article/view/2261/3270>
- Past Women. *Historia material de las mujeres* (2023). <https://www.pastwomen.net/>
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1947). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. PUF.
- Pillet, F. (2004). La geografía y las distintas acepciones del espacio geográfico. *Investigaciones Geográficas*, 34, 141-154.
- Pinochet, S., Rojas, D. y Guevara, G. (2022). Propuestas didácticas para el abordaje interdisciplinar de la educación para la ciudadanía democrática en el contexto

- escolar de la Región de Antofagasta, Chile. En J.C. Bel, J.C. Colomer y N. de Alba (coords.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tomo II* (pp. 499-507). Tirant lo Blanch.
- Piñeiro, M. R. (1983). El entorno y su valor pedagógico. *Aula Abierta*, 38, 79-87  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328514>
- Pla, A. (2022). *L'encisam aventurer que volia conèixer Alberic sencer*. Reclam.
- Ponsoda, S., Iglesias, M.J., Díez, 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 (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tomo II* (pp.443-450). Tirant lo Blanch.
- Pontes, A., Serrano, R. y Poyato, F. J. (2012). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Eureka. Revista sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 533-551.
- Porlán R., Rivero, A. y Martín, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 15(2), 155-71.
- Porlán, R. y Martín, J. (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Colección Investigación y Enseñanza. Díada Editora.
- Puig, M. y Morales, J.A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18 (1), 259-282.  
<https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12332>
- Puig, M., Guerrero, López-Lozano, L y Nieto, M. (2023). Un viaje gastronómico por el mundo: investigando sobre alimentación sostenible en la formación inicial de docentes de educación infantil. 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. 907-1005). Narcea.
- Puig, M., López-Lozano, L. y Guerrero, A. (2022). Investigando problemas socio-ambientales: un estudio en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla. En J.C. Bel, J.C. Colomer y N.de Alba (coords.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tomo II* (pp. 263-271). Tirant lo Blanch.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Iber, Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 40, 7-22.
- Quinto, B. (2005). *Los talleres en Educación Infantil. Espacios de crecimiento*. Graó.
- Ramiro, E. y Gil, J.V. (2017). Imaginación y creatividad matemática en las ciencias sociales. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 19, 56-61.  
<https://doi.org/10.7203/attic.19.11010>
- Ramiro, P. y García Monteagudo, D. (2022). Pensar en verde: acercar el medio natural al aula de educación 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. Tomo II* (pp. 521-529). Tirant lo Blanch.

- Raposo, R., Arroyo, E. y Samp Pedro-Martín, S. (2023). La deconstrucción de los roles de género a través del patrimonio cultural en Educación Infantil. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (12), 67-84. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.05>
- Raths, H. (1976). *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el Salón de Clase*. Unión Tipográfica Editorial.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, n. 4, 4 de enero de 2007. Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.
- [recursosparaclase. Dossier la calle, la ciudad y el pueblo.](#)
- Red 14. Red de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (2023). Recuperado de <https://red14.net/>
- Red de Buenas Prácticas 2.0. (2012). *La realidad aumentada en educación infantil*. <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/es/infantil/976-la-realidad-aumentada-en-educacion-infantil>
- RedGEN DCCSS (2023). Red de Investigación y Formación en Perspectiva de Género en Didáctica de las Ciencias Sociales. <http://didactica-ciencias-sociales.org/redgen-dccss-red-de-investigacion-y-formacion-en-perspectiva-de-genero-en-didactica-de-las-ciencias-sociales/>
- Reynaud, A. (1976). El mito de la unidad de la geografía. *Geo Crítica, Cuadernos Críticos de Geografía Humana*, año I, nº 2. Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/geo2.htm>
- Riccetti, A.E. (2012). Emile Durkheim, aportes para analizar la Educación Física en Argentina del siglo XIX. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 16 (165), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4267069>
- Riera, M.A., Ferrer, M., y Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en Educación Infantil: significados, ambientes y reflexiones. *ReladEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 19-39. <https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/4726>
- Riveiro, T., Domínguez, A. y López-Facal, R. (2020). Representaciones del profesorado acerca de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura “Paisaje y sostenibilidad” en aulas de secundaria en Galicia, España. *Revista Electrónica Educare*, 24 (3), 498-520. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.24>
- Rivero, M<sup>a</sup>.P. (2011). *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. Editores Mira.
- Rivero, M<sup>a</sup>.P., y Gil, A. (2011). Pensar y expresar el espacio en el aula de Infantil. En M<sup>a</sup>.P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 31-47). Editores Mira.
- Rodríguez, C., Hernández, J. y Peña, J.V. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de*

*Pedagogía*, 62(229), 455-466. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1051440>

- Rodríguez-Lestegás, F. (1995). *Didáctica das Ciências Sociais na Educação Infantil*. Ir Indo.
- 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. <http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/2039/2463>
- Romero, J. y Francés, M. (2012). *La Huerta de Valencia. Un paisaje natural, un futuro incierto*. Publicaciones de la Universitat de València.
- Romero, J. y Luis, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de *cultura* y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII, 270(123). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>
- Rosas, M.E. (2014). *La propuesta del curriculum High Scope Nivel Preescolar para una educación dialógica en la adquisición de una lengua adicional*. Proyecto de investigación. Maestría en Desarrollo Educativo. Universidad Pedagógica Nacional de México. <http://200.23.113.51/pdf/30960.pdf>
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo: el imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó.
- Ruiz, J. (2010). Pablo Montesino y las primeras escuelas de párvulos en España. En C. Sanchidrián y J. Ruiz (coords.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 91-111). Graó.
- Sáez, T. (1989). *La Escuela Normal de maestros de Valencia. II Monografía histórica (1845-1870)*. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de la ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 37-64. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2361/1917>
- Sáiz, J. y Parra, D. (2017). Formación del profesorado de Historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 95-109. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284931>
- Salazar, M.V. y Herrera, M<sup>a</sup>.T. (2007). La representación social de los valores en el ámbito educativo. *Investigación y posgrado*, 22(1), 261-305. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65822111>
- Samas, M. (2023). *Conocimiento del entorno natural a través de los sentidos. Una propuesta de intervención en educación infantil*. Trabajo Final de Grado inédito. Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. y Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.),

*Cambridge handbook of social representations* (pp. 3-11). Cambridge University Press.

Sánchez Agustí, M. (2010). La Didáctica de la Historia y su producción científica en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales. Algunas ideas para el debate. En R. M. Ávila, M. P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 433-440). Institución Fernando el Católico (CSIC), Excma. Diputación de Zaragoza.

Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales. *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 43, 7-14.

Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, a446. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>

Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M.I. Vera y D. Pérez (eds.), *Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas* (pp. 1-11). AUPDCS.

Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.

Sevilla, A. y Muñoz, A. (2022). *Pol·linitzar el canvi. Guia per a transversalitzar la sobirania alimentaria amb perspectiva de gènere en l'àmbit universitari*. Justícia Alimentària. Generalitat Valenciana i Ajuntament de València.

Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>

Shiota, C. (2014). *Exposición individual: sobre los continentes*. Recuperado de <https://www.chiharu-shiota.com/over-the-continents>

Slavich, G. y Zimbardo, P. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educational Psychology Review*, 24, 569- 608. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>

Sobrinho, M. e Diniz, A. (2019). [Representações sociais, sens pratique, poder simbólico e o processo de construção do ser docente](#). *Arxius de Sociologia*, 41, 43-64.

SOCIAL(S) (2023). *Grupo de Investigación e Innovación en Educación Geográfica e Histórica*. <https://socialsuv.org/>

Soriano, V. (2015). *La huerta de Valencia, un paisaje menguante*. Create Space Independent Publishing Platform.

Sousa, S.A., García Monteagudo, D. y Souto, X.M. (2016). Educación Geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Biblio3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 21. <https://www.raco.cat/index.php/Biblio3w/article/view/308080>

- Souto, X.M. (1998). El diario del profesor como instrumento de valoración. En J. R. de Vera, E.M. Tonda y M.J. Marrón (coords.), *Educación y Geografía, Actas de las IV Jornadas de Didáctica de la Geografía* (pp. 265-272). Grupo de Didáctica de la AGE.
- Souto, X. M. (1999). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Ediciones del Serbal.
- Souto, X.M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 25-44. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2399>
- Souto, X.M. (2017). Propuestas para innovar e investigar sobre conocimiento del medio en educación infantil y primaria. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXII, 1.211. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1211.pdf>
- Souto, X. M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (79). <https://doi.org/10.21138/bage.2757>
- Souto, X.M. y García Monteagudo, D. (2019). Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. *Revista de Geografía Norte Grande*, 74, 207-228. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022019000300207>
- Souto, X.M. y García Rubio, J. (2020). *La invisibilidad de las periferias escolares. Diferencias personales y propuestas para mejorar el aprendizaje*. Nau Llibres.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2010). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Talavera, M. y Rausell, H. (2018). El espacio como lugar para la diversidad. Proyectos y materiales educativos para trabajar género y espacio. En V. Peris, D. Parra y X.M. Souto (coords.), *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp. 171-183). Nau Llibres.
- Tango, S. (2023). Roles sexistas y sexualización en las series infantiles. *Magazine Pikara*. <https://www.pikaramagazine.com/2023/04/roles-sexistas-y-sexualizacion-en-las-series-infantiles/>
- Terrazas, M<sup>a</sup>. L. (2005). *El proyecto Spectrum como una alternativa para enriquecer la práctica docente*. Tesina de licenciatura inédita. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <http://200.23.113.51/pdf/21858.pdf>
- Tonda, E.M<sup>a</sup>. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de educación infantil*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Torres, J. (2010). Bolonia y la formación inicial de los maestros en España. *Padres y Maestros*, 34, 15-18.
- Tovar-Gálvez, J.C. (2017). Pedagogía ambiental y didáctica ambiental: tendencias en la educación superior. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 519-538.
- Trepát, C. A. (2011). El aprendizaje del tiempo en educación infantil. En M. P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 49-63). Editores Mira.
- Trepát, C. y Comes, P. (2008). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Graó.

- Trueba, B. (1997). Modelos didácticos y materiales curriculares en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, 33, 36-46. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7931>
- Trujillo, E., Ceballos, E.M<sup>a</sup>., Trujillo, M<sup>a</sup>.C. y Moral, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de Infantil. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 24(1), 226-244. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675>
- Urones, C. y Sánchez, M.C. (1997). La organización de salidas al entorno en educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783870>
- UVSostenibilitat. (2023). *Informes de gestión de UV Sostenibilitat*. Recuperado de <https://www.uv.es/uv-sostenibilidad/es/uvsostenible/informes-gestion.html>
- Valladares, F. (2022). *¿Qué amenaza tu futuro? Discurso Universidad Carlos III*. <https://www.youtube.com/watch?v=r4Z8Nqg44II>
- Valls, R. (2007). Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío & asociados. La historia enseñada*, 11, 11-23. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClíoYAsociados/article/view/1625/2539>
- Valls, R. y Colomer, J.C. (2018). El modelo de las historias generales. En V. Peris, D. Parra y X.M. Souto (coords.), *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp. 23-36). Nau Llibres.
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vañó, C. (2021). *Las emociones del espacio vivido. La identidad desde el ámbito local*. Trabajo Final de Grado inédito. Grado de maestro/a en Educación Infantil. Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- Vañó, C., Moscardó, S. y García Monteagudo, D. (2021). Una carta en tiempos de pandemia: aproximar el paisanaje de Benignàim a la infancia. En B. Campo, D. García Monteagudo, M.A. Rodríguez y X.M. Souto (coords.), *Los problemas de la geografía escolar y la pandemia* (pp. 181-190). Nau Llibres.
- Vara, J. L. (2010). Un análisis necesario: epistemología de la geografía de la percepción. *Papeles de Geografía*, 51, 337-344. <https://revistas.um.es/geografia/article/view/114631>
- Verdugo, V., Fuertes, C., Ibáñez, M., Esteve, J. y Colomer, J.C. (2018). Mujeres y represión franquista: una guía didáctica. En E. Collado, J. Poveda y J.B. Ruiz (coords.), *La memòria democràtica a la Comunitat Valenciana: estat de la qüestió* (pp. 125-137). Colecció Memòria Democràtica. Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Vichiato, T. (2017). La construcción de las relaciones proyectivas en el juego "Puntos de vista". *Anekúmene*, 14, 57-65. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2017.num14.8576>
- Vigotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. The MLT Press.

- Villarroel, V.A. y Bruna, D.V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Vivas, V. (2022). 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 currículo de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 95-102). Tirant lo Blanch.
- Vivas, V., Miralles, P. y Gómez, C. (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. <https://doi.org/10.7203/dces.42.21310>
- Women's Legacy. Our Cultural Heritage for Equity (2023). <https://womenslegacyproject.eu/es/home/>
- Zabalza, M. A. (2009). Ser un profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>
- Zabalza, M.A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150>
- Zurriaga, F. (2017). Parlem de la formació permanent de l'ofici de mestre i de les idees del Moviment Freinet. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 29, 201-218. <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/319956>.