

ARTÍCULO ORIGINAL

Pensamiento narrativo y aprendizaje de las nociones temporales en Educación Infantil. Una investigación evaluativa utilizando el modelo CIPP

Cosme J. Gómez Carrasco
cjgomez@um.es
Universidad de Murcia

M. Carmen Sánchez-Manzanera
msm53722@um.es
Universidad de Murcia

Pedro Miralles Martínez
pedromir@um.es
Universidad de Murcia

RESUMEN: Hasta hace pocos años existía la concepción general de que el niño de Educación Infantil tenía muchos problemas para comprender la historia y las nociones temporales. Las actuales investigaciones en el ámbito internacional han demostrado que es posible enseñar historia en Educación Infantil y cada vez más se pone de manifiesto en las aulas. Este proyecto propone diseñar, aplicar y evaluar una propuesta didáctica para la enseñanza de conceptos temporales a través de los cuentos. La propuesta se llevó a cabo en un colegio público de la Región de Murcia con 24 alumnos de 5 años en un aula de Educación Infantil. Se usó como diseño de investigación el modelo en espiral de Lewin de investigación en acción y el modelo CIPP de investigación evaluativa. Para la recogida y el análisis de la información se han usado técnicas cualitativas y cuantitativas.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, Pensamiento Narrativo, Cuentos, Enseñanza de la Historia.

Narrative thinking and learning of the temporal notions in Early Childhood Education. An evaluative research using the CIPP model

ABSTRACT: Until recently there was a general view that the child of Early Childhood education had many problems to understand the history and temporary notions. Current research internationally have shown that it is possible to teach history in Early Childhood and increasingly evident in the classroom. This project aims to design, implement and evaluate a didactic proposal for teaching time concepts through stories. The proposal is carried out in a public school in Murcia with 24 students of 5 years in a kindergarten classroom. The spiral model of Lewin action research and evaluative research CIPP model is used as research design. For the collection and analysis of information have been used qualitative and quantitative techniques.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Narrative Thinking, Story, History Education.

Fecha de recepción 06/06/2017 · Fecha de aceptación 04/04/2018

Dirección de contacto:

Cosme J. Gómez Carrasco

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Campus Universitario de Espinardo, s/n

30100 MURCIA

1. INTRODUCCIÓN

Enseñar a los niños a comprender los conceptos de tiempo y de cambio puede resultar una tarea difícil. Sin embargo, y a pesar de la hegemonía de las teorías de Piaget al respecto, las investigaciones que han demostrado la capacidad del alumnado de Educación Infantil para la comprensión del tiempo se remontan varias décadas atrás. Son ya clásicos los trabajos de Jahoda (1963) o de Friedman (1978), en los que señalaron que los niños de 4 años toman conciencia del tiempo a través de acontecimientos específicos para ellos mismos y para las personas de su entorno inmediato. El pasado y el presente se diferencian mediante palabras como: “antes”, “después”, “ahora” y “entonces”. Hacia los 5 años, los acontecimientos se ordenan según sean anteriores o posteriores, y se destaca su sucesión. Harner (1982) demostró que la comprensión de estas palabras dependía del entendimiento de las variadas estructuras lingüísticas del tiempo verbal pasado, así como de adverbios como: “ayer”, “antes”, “ya” y “la semana pasada”. Thornton y Vukelich (1988) descubrieron que entre los 4 y los 6 años los niños empiezan a ordenar cronológicamente las rutinas cotidianas, desde la primera hora de la mañana hasta la hora de acostarse. Por lo tanto, el problema de aprendizaje de estas nociones se debe más a la metodología docente que a la incapacidad del alumnado.

La concepción generalizada hasta hace unos años se basaba en la incapacidad de los niños de comprender los hechos del pasado y el paso del tiempo (Wood y Holden, 2007). Esto ha sido consecuencia de una interpretación demasiado rígida de la teoría de Piaget, que postulaba que durante la etapa preoperatoria los escolares de Educación Infantil no tienen todavía una comprensión del tiempo histórico (Arias, Miralles, Arias y Corral, 2014). Frente a esta concepción

tradicional, fructíferas investigaciones como las de Cooper (2002, 2012, 2013) han mostrado cómo los niños en Educación Infantil tienen conciencia del paso del tiempo, de las causas y los efectos en sucesiones de acontecimientos, y de las diferencias entre los tiempos presente y pasado. Son capaces de reconocer y construir distintas interpretaciones de los relatos, y pueden desarrollar el pensamiento deductivo en situaciones informales. Además, estos aspectos del pensamiento histórico y narrativo pueden desarrollarse a través de juegos en las clases de Educación Infantil, tratando de manera global todas las áreas de aprendizaje. Por lo tanto los niños de Educación Infantil poseen un pensamiento histórico embrionario. Estas premisas han sido refrendadas por investigaciones empíricas y experiencias educativas (Almagro, Baeza, Méndez, Miralles y Pérez, 2006a; Cooper, 2002; Cuenca, 2008; Miralles y Molina, 2011).

En las últimas dos décadas se ha profundizado en estas propuestas a través de investigaciones concretas (Egan, 1991, 1994) y de experiencias evaluadas (Almagro, Baeza, Méndez, Miralles y Pérez, 2006b). Uno de los elementos claves que proponen estos estudios es el uso de narraciones en el aula. Los trabajos de Egan (1991, 1994) insistieron en que disponemos de un amplio conjunto de habilidades de pensamiento que nos permiten acercarnos a todo tipo de contenidos de aprendizaje. De hecho, Egan afirma que los alumnos no solo pueden aprender desde lo concreto, lo manipulativo y lo conocido. Este autor cree que la mejor forma de enseñar los conceptos temporales y los contenidos históricos en edades tempranas es a través de las narraciones como cuentos, tradiciones, relatos, leyendas, tanto de tiempos cercanos como lejanos. La imaginación para comprender estos relatos es una poderosa herramienta de aprendizaje. Sobre esta cuestión insisten los estudios de caso presentados por Cooper (2013). Imaginación y creatividad son dos de los mejores aliados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las primeras etapas educativas.

Tal y como señala Aranda (2003, p. 104): “para los niños en edad infantil una historia es

sólo una narración, un cuento” y así es como adquiere significado para ellos. Además, permite acercar al alumnado a épocas y lugares lejanos, contar con variados escenarios y protagonistas, que nos introducen en el aula múltiples contenidos e imágenes inicialmente ajenas a la experiencia del alumnado (Wood y Holden, 2007, Miralles y Rivero, 2012) y reducir los problemas históricos a contextos concretos y precisos (Egan, 1991). No sólo eso, sino que las investigaciones actuales señalan que tantos niños tienden a procesar y recordar la información histórica de una manera más efectiva cuando ésta es transmitida en forma de una “buena historia”. Es decir, un relato que además sea capaz de otorgar vitalidad y cercanía a aquello que los estudiantes consideran a priori como “irrelevante y aburrido” (Tunnell, Jacobs, Young y Bryan, 2012). Estas narraciones pueden ser relacionadas con sus propias experiencias, facilitando la comprensión del paso del tiempo (Wood y Holden, 2007). Además la empatía con los personajes y hechos propios del relato facilita la comprensión de las motivaciones de sus actuaciones. La narración debe tener sentido para el alumnado para evitar su olvido (Sáez, 1999).

El pensamiento narrativo es la operación mental básica que da sentido y permite organizar el pasado histórico al tiempo que orienta la vida práctica a través de la categoría temporal (Rüsen, 2005). En este sentido son varios los autores que han incidido en las ventajas del recurso a narrativas históricas en clase (Barton y Levstik, 2004; Bage, 1999; Monte-Sano, 2010; Sáiz y Gómez, 2016; Topolsky, 2004). El uso de narrativas con estudiantes permite reflexionar sobre la historia como construcción por el hecho de que la narración no es simplemente contar lo que pasó sino que implica mucho más sobre la perspectiva psicológica adoptada por el narrador sobre lo que pasó. Tal y como afirma Aguirre de Ramírez (2011), las narraciones son una parte fundamental en la vida de las personas y especialmente de los niños, dentro y fuera de la escuela, por su conexión con sus fantasías, por su capacidad de hacer vivir aventuras, y porque estimulan la capacidad de ver el mundo como algo inédito, como algo que se puede explorar infinitamente. Las narraciones son tan fundamentales en la vida cotidiana como lo son para los historiadores. La capacidad de narrar ha sido estudiada por Bruner (1998) como una modalidad de funcionamiento cogniti-

vo, como un modo de pensamiento caracterizado por una forma de ordenar la experiencia y de conocer, que tiene principios funcionales propios y criterios determinados de corrección. Sostiene, además, que la narración dota de significado a la experiencia, como estructura para organizar nuestro conocimiento y como un vehículo en el proceso de la educación, y que debe ser desarrollada en las personas tanto en la sociedad como en el ámbito escolar (Bruner, 1990, 1997).

El objetivo principal de la investigación ha sido diseñar, aplicar y evaluar una propuesta para la enseñanza de las nociones temporales en Educación Infantil en la que se usen recursos narrativos. De este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Detectar las necesidades del contexto en el que se va a desarrollar la intervención.
2. Descubrir los conocimientos previos de los escolares en relación a los conceptos temporales que se pretende enseñar, a través de la evaluación inicial.
3. Diseñar e implementar un proyecto para trabajar las nociones temporales partiendo de las necesidades detectadas y de los conocimientos previos del alumnado.
4. Evaluar los aprendizajes o posibles resultados conseguidos con la intervención.

2. MÉTODO

2.1. Diseño de la investigación

El diseño se ha basado en los modelos en espiral de Lewin de investigación en acción y de investigación evaluativa fundamentada en el modelo de evaluación CIPP (Contexto, Entrada, Proceso, Producto) (Latorre, Rincón y Arnal, 2003). Se ha partido del proceso de investigación-acción del modelo lewiniano. Para utilizar un método efectivo en dicha evaluación, se ha complementado con la investigación evaluativa, utilizando el modelo CIPP que diferencia cuatro etapas, generando así una mayor calidad en la investigación en la fase de evaluar en el segundo paso de la investigación que es el de aplicar la propuesta (Figura 1).

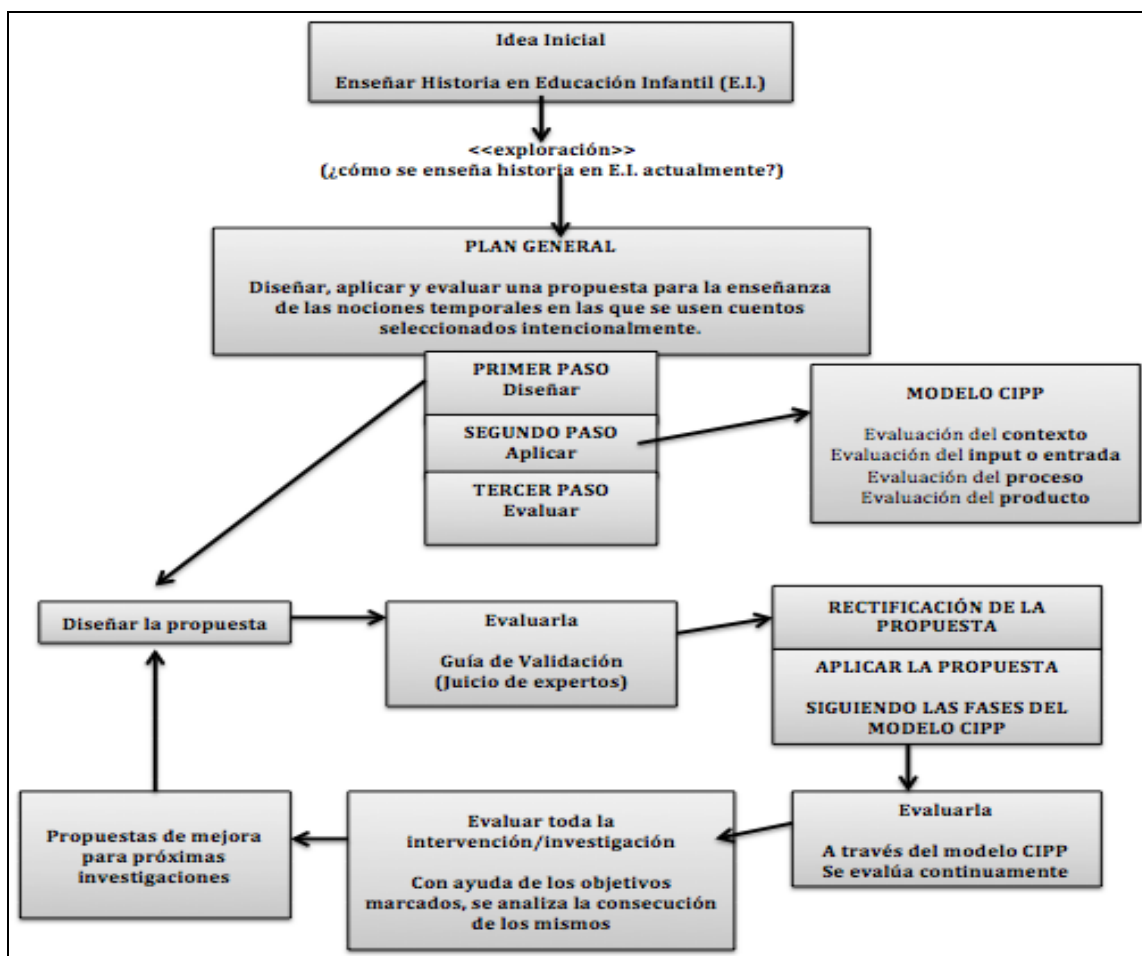


Figura 1. Fases del diseño de investigación planteado utilizando el modelo lewiniano e incluyendo en éste el modelo CIPP

Para la recolección de información se ha optado por un modelo mixto cualitativo y cuantitativo. Las técnicas de recogida de la información reflejan ese enfoque mixto, utilizando la triangulación, que sostiene que los enfoques cuantitativos y cualitativos no son opuestos, ni deben estudiarse por separado. Se cree que haciendo una combinación de ambos en el estudio de un problema se pueden extraer mejores datos y un mejor análisis de los mismos, puesto que aparece una compensación de los puntos débiles y ciegos de cada enfoque individual (Flick, 2007).

2.2. Participantes y contexto

La investigación se ha llevado a cabo en un aula de Educación Infantil con niños y niñas de 5 años de un CEIP situado en Alguazas, una localidad de la provincia de Murcia (España). El aula

participante en esta investigación está compuesta por 24 alumnos y alumnas. Es un grupo heterogéneo, mixto y diverso, ya que hay niños y niñas de diversa procedencia cultural y geográfica. De los 24, 12 son niñas y 12 son niños. También han formado parte de la investigación la maestra-tutora del grupo. El equipo directivo del centro y las familias de los alumnos han sido quienes han autorizado a los investigadores a poner en práctica el estudio. La maestra-tutora, además, ha sido observadora y participante activa en este estudio, ofreciendo sus impresiones y valoraciones en todo momento y realizando las distintas actividades que se le planteaban, con el fin de realizar un seguimiento de la propuesta válida y fiable. Se han seleccionado estos participantes para el estudio por diversos motivos: se trata de una muestra natural, la igualdad de número tanto de niños como de niñas, la edad de los sujetos y su diversidad.

2.3. Propuesta de intervención

La propuesta de intervención se desarrolló dentro del marco de investigación evaluativa (modelo CIPP) y se perfeccionó a partir de la información recogida durante las dos primeras fases del proceso de investigación (evaluación del contexto y evaluación de entrada). La propuesta de intervención se llevó a cabo durante tres semanas.

Los cuentos utilizados en dicha propuesta didáctica se han escogido conscientemente con el fin de enseñar conceptos temporales específicos y básicos. Los cuentos son “La pequeña oruga glotona” de Eric Carle, con el que podremos trabajar los números ordinales, el paso del tiempo, antes/después y los días de la semana; y “Un amor de botón” de Carlioz Pauline, con el que podemos trabajar los conceptos de simultaneidad. Estos cuentos se han escogido de un listado que se propuso en el curso “El cuento: un recurso para el aprendizaje interdisciplinar en Educación Infantil y Primaria. 2ª edición”, organizado por el CE-POAT (Universidad de Murcia) y de Arias, Miralles, Arias y Corral (2014). La primera semana se dedicó a la entrevista de la maestra tutora y a la recogida de información de ciertos documentos para evaluar el contexto. En la segunda semana se trabajó el cuento “La pequeña oruga glotona” y en la tercera semana se trabajó el cuento “Un amor de botón”.

Las actividades implementadas en el aula fueron validadas por expertos, y se crearon para centrar el interés en las nociones temporales. Para la validación de dichas actividades contamos con la colaboración de dos expertas, una profesora del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia, y una Maestra de Educación Infantil con amplia experiencia en tareas docentes y en investigación sobre esta etapa educativa. Para ello, se creó una guía de validación con una escala tipo Likert con una valoración del 1 al 4. La guía de validación también tenía ítems que podían responderse cualitativamente. En dichos ítems las expertas pudieron aportar ideas,

opiniones y sugerencias. Se valoraron positivamente los ítems que tuvieron una puntuación media superior a 3 y se aplicaron todas las recomendaciones propuestas por las expertas. Dichas actividades se han organizado dentro de la propuesta didáctica siguiendo un eje metodológico que se caracteriza por encuadrar la propuesta de intervención en tres fases (actividades previas a la lectura del cuento, lectura del cuento y actividades posteriores a la lectura del cuento).

2.4. Instrumentos de recogida de información

La recogida de información estuvo condicionada por el tipo de diseño de investigación (los modelos en espiral de Lewin y CIPP). Se concretaron los instrumentos de recogida de la información utilizados teniendo en cuenta las fases de ambos modelos.

2.4.1. Primer paso: diseño (modelo lewiniano)

Se escogió el escenario natural donde se iban a recoger los datos (un aula de Educación Infantil de 5 años de un colegio público de la Región de Murcia). Después se seleccionaron los cuentos que se iban a utilizar en la intervención propiamente dicha (“La pequeña oruga glotona” y “Un amor de botón”) y se establecieron los conceptos temporales que se querían enseñar. A continuación, se diseñó una guía de validación para que los expertos (una profesora del área de Didáctica de las Ciencias Sociales y una maestra de Educación Infantil) evaluaran nuestra propuesta y así poder mejorarla. La guía de validación se diseñó con una escala tipo Likert (del 1 al 4) y también con ítem de respuesta cualitativa, para que los expertos pudieran aportar ideas, opiniones y sugerencias. Se valoraron positivamente los ítems que tuvieron una puntuación media superior a 3 y se aplicaron todas las recomendaciones propuestas por las expertas.

Técnicas directas	Técnicas indirectas
Observación participante	Documentos oficiales/educativos:
Entrevista	PGA (PEC y Programación Docente)
Cuestionario	Documentos personales iconográficos:
Grabadora	dibujos, actividades.
Ficha de Seguimiento Individual	
Ficha de Seguimiento Grupal	

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recogida de información

2.4.2. Segundo paso: aplicación basada en el modelo CIPP

Técnicas indirectas o no interactivas

El análisis de documentos oficiales sirvió para acceder a información redactada por organismos e instituciones oficiales que aportaron datos verídicos y contrastados referente a la institución a la que van referidos. En este caso, se trató de documentos de una institución educativa (colegio público), que cedieron el Proyecto Educativo de Centro y la Programación General Anual (PGA) tras solicitar en enero de 2015 el consentimiento por parte del equipo directivo del centro y que sirvieron para comprender el entorno o contexto, los espacios y recursos del centro entre los que destacamos la biblioteca, los problemas educativos y sus vías de solución y el proceso de aprendizaje de los alumnos, entre otros aspectos.

Otro documento oficial que se analiza es la Programación Docente de aula. Se detecta si existe tratamiento de los contenidos relativos a la historia, en concreto el tratamiento de conceptos temporales. Para ello, se analiza la unidad didáctica que corresponde con el momento en que se inicia la intervención propiamente dicha “UD 8. Animales y plantas”. En concreto, se analizaron los objetivos, contenidos, competencias básicas, criterios de evaluación y tipo de actividades que realizan para el tratamiento de la historia en Educación Infantil, específicamente, lo que tiene que ver con los conceptos temporales.

A continuación, se concretaron esos datos y se determinaron las necesidades generales no satisfechas en un centro público de la Región de Murcia, y las necesidades específicas en cuanto al tratamiento de la historia y el uso de los cuentos en un aula de este mismo colegio, en las que se puede intervenir. La información extraída debe permitir identificar el marco en el que se encuentra el proyecto que se va a diseñar (García-Sanz, 2012a).

Técnicas directas

Para evaluar el contexto (primera fase del modelo CIPP) se llevó a cabo una entrevista individual semiestructurada y semidirigida a la maestra tutora del aula de 5 años del centro público implicado. Se utilizó la entrevista por su carácter abierto y flexible que a la vez tiene una dirección definida. Se realizó en privado, las preguntas fueron directas, no se aceptó un sí o un no ni la primera respuesta sin más, se prestó atención al sentido y significación de las palabras y se pretendió explotar todas las áreas posibles (López Barajas, 1998). El desarrollo de la entrevista se llevó a cabo en una sesión que duró 45 minutos. Se adquirió un alto grado de implicación por parte de la encuestada y una gran cantidad de información. El escenario seleccionado para entrevistar fue la propia aula de 5 años, ya que se trata de un espacio familiar y en el que existe un clima de confianza para la entrevistada. La información obtenida se registra durante la misma con una grabadora de móvil y posteriormente se transcribió.

En la evaluación de *input* (segunda fase del modelo CIPP), se realizó una entrevista en grupo no estructurada y semidirigida con todo el grupo-clase. La duración de la misma se calculó en torno a 45 minutos y la información se registró con la grabadora para después ser transcrita y analizada.

En la evaluación del proceso (tercera fase del modelo CIPP) se utilizó la observación participante, combinando simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista de personas en la situación de informantes específicos, la participación directa, la observación y la introspección. Para recopilar todas las observaciones se registraron todas las actividades tanto con documentos de papel (las actividades que realizan los niños), como con grabaciones de audio, previa autorización por parte de las familias. También se utilizó el diario de la investigación (últimas dos semanas). Con este último se trató de reflexionar cada día y relatar todo lo ocurrido desde un punto de vista descriptivo.

En la evaluación del producto se diseñaron diversos instrumentos. En primer lugar una ficha de seguimiento individual y una ficha de seguimiento de grupo para valorar los aprendizajes tras la realización de la secuencia de actividades previstas para el cuento “La pequeña oruga glotona”. La ficha de seguimiento individual es un cuestionario con escala tipo Likert, que estuvo compuesto por 23 ítems distribuidos en cuatro competencias (competencia temporal, competencia lingüística, competencia artística y creativa y competencia social). Los investigadores rellenaron este cuestionario, utilizando para ello las respuestas de los alumnos en las distintas actividades y la observación sistemática durante todo el proceso. En segundo lugar, para medir la adquisición del concepto temporal “simultaneidad”, tras llevar a cabo las actividades diseñadas con ayuda del cuento “Un amor de botón”, se confeccionó un cuestionario con posibilidad de respuesta dicotómica (SÍ: cara alegre, NO: cara triste), y que constó de 11 ítems. El cuestionario se respondió en asamblea, en grupo. Para finalizar esta última fase del modelo CIPP, se realizó una entrevista final a la maestra-tutora, semidirigida y semiestructurada, en la cual se plantean una serie de preguntas con el objetivo de realizar una evaluación final del proyecto.

3. RESULTADOS

3.1. Evaluación del contexto

Los resultados extraídos de la PGA del centro permitieron definir las características y los parámetros del entorno en relación a la metodología usada en el aula. Para ello se categorizaron los aspectos más relevantes y se organizaron en matrices de datos englobando tres tipos de metacategorías o familias: necesidades educativas, fomento de la lectura en Educación Infantil, metodología didáctica (véase Figura 2). Las principales necesidades educativas que se tuvieron en cuenta son el apoyo lingüístico, a raíz de la presencia de niños de diversos orígenes que tienen otro idioma; la necesidad de desarrollar habilidades afectivas, habilidades sociales; y habilidades comunicativas.

En segundo lugar, en cuanto al plan de fomento de la lectura consiste en fomentar el uso de la biblioteca, aumentar el interés, la comprensión y el disfrute de la lectura en los niños y ofrecer o utilizar apoyo audiovisual para captar más la atención y que todo resulte más significativo. En tercer y último lugar, en relación al método didáctico, destacan los principios pedagógicos, los materiales curriculares y las unidades didácticas. Los principales principios pedagógicos que rigen la práctica educativa en esta aula son la globalización de los contenidos, el aprendizaje significativo, la actividad infantil y el juego. Los materiales curriculares que hemos destacado han sido los cuentos, aunque utilizan otros como tarjetas *flash-card*, etc. En Educación Infantil, la práctica educativa en esta aula se distingue por utilizar las unidades didácticas. La unidad didáctica que coincide con la puesta en marcha de nuestro proyecto es la número 8: “Los seres vivos y las plantas”. La Programación Docente no contempla el tratamiento del tiempo histórico en Educación Infantil, aunque implícitamente existen algunos atisbos relacionados con las nociones temporales, como los números ordinales, señas de identidad cultural propia y de otros, actividades de secuenciación de imágenes, etc. Así, existe un vacío –al menos en lo menos formal– en cuanto a la enseñanza de la historia y de los conceptos temporales en Educación Infantil.

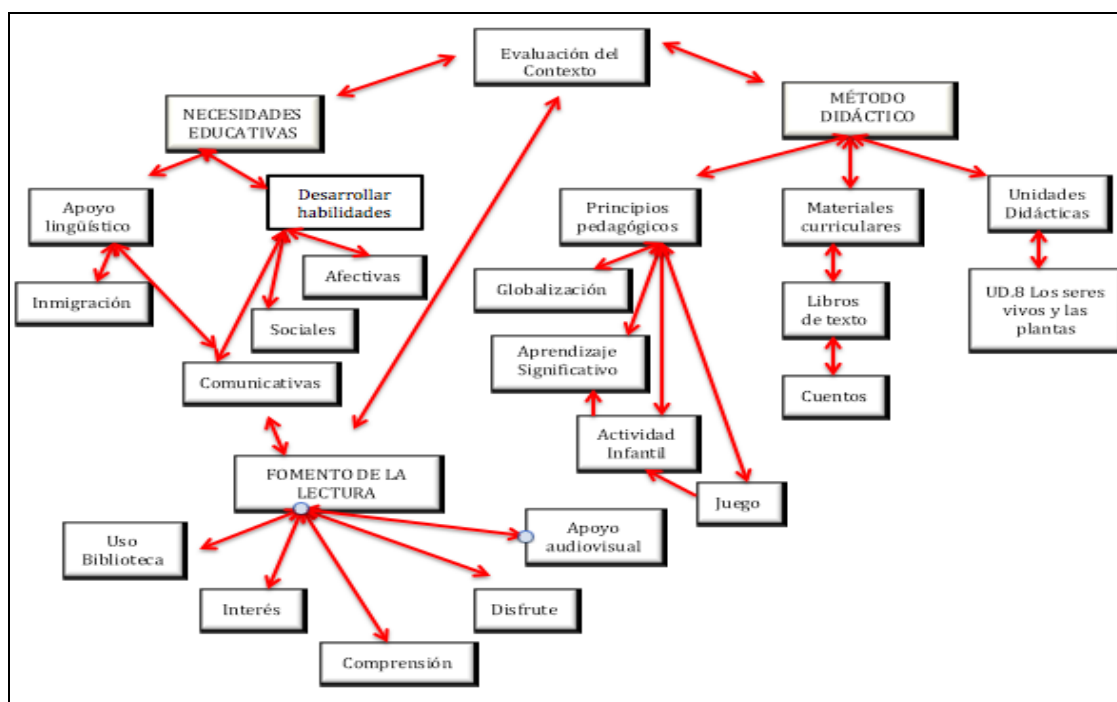


Figura 2. Evaluación del Contexto Educativo. Detección de necesidades antes de la puesta en práctica del proyecto a través del análisis de la Programación General Anual

Junto a los resultados del análisis de documentos educativos, la entrevista realizada a la maestra-tutora también aportó valiosa información sobre el contexto. Esta entrevista se analizó con una distinción entre cuatro supracategorías: el papel de la historia, metodología para enseñar historia, la organización de espacios y tiempos y el uso de materiales y recursos. La primera red semántica (Figura 3) hace referencia al papel que le otorga la maestra tutora a la historia dentro del aula. En concreto se diferencian dos metacategorías: la idea que tiene la docente sobre la capacidad del alumnado para aprender historia, y el tipo de historia que considera que puede aprender en la etapa de Educación Infantil.

La maestra opina que los alumnos son capaces de aprender historia y que la metodología y la motivación que el docente utiliza son clave para

ello (Figura 4). El trabajo por proyectos lo ve muy adecuado en este sentido, y además piensa que principalmente el alumnado debe adquirir conceptos temporales, por considerarlos la base que servirá para comenzar a aprender historia.

En cuanto a la organización de los espacios y el tiempo en el aula (Figura 5) se destaca una organización espacial por rincones, donde se realizan actividades concretas relacionadas con el tipo de rincón que representa. Los recursos utilizados son variados, aunque predominan las fichas. Encontramos cuatro espacios o rincones de trabajo: rincón de lógico-matemática, rincón de lecto-escritura (con una pequeña biblioteca), rincón del artista y rincón de La casita. Encontramos otras categorías que explican la organización de esos rincones y el tipo de actividad desarrollada en cada uno de ellos.

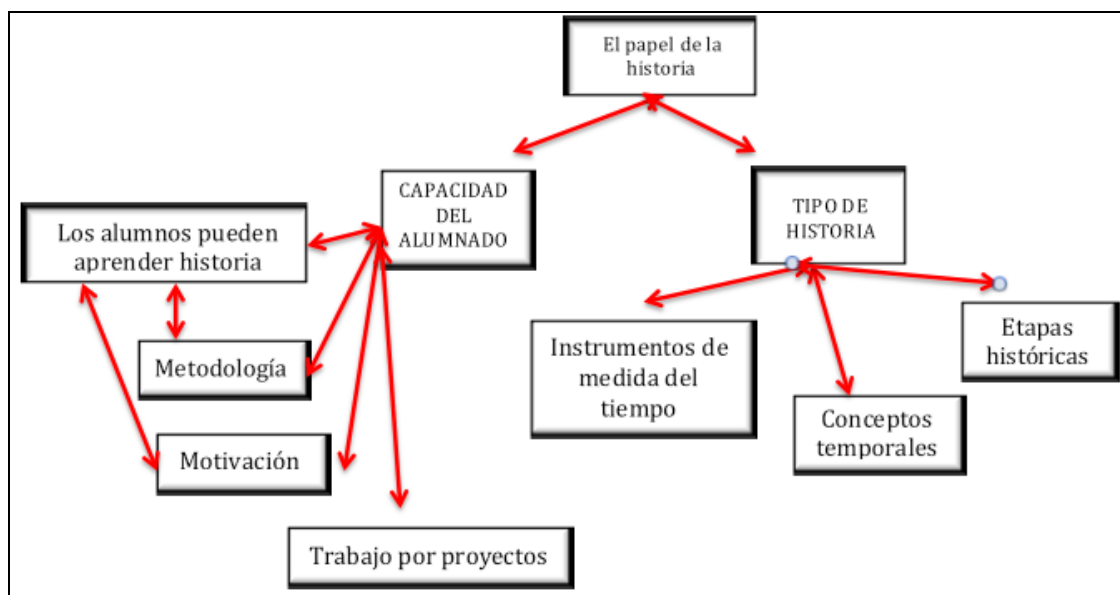


Figura 3. Red semántica “El papel de la historia”. Resultados obtenidos tras el análisis de la entrevista realizada a la maestra para la evaluación del contexto

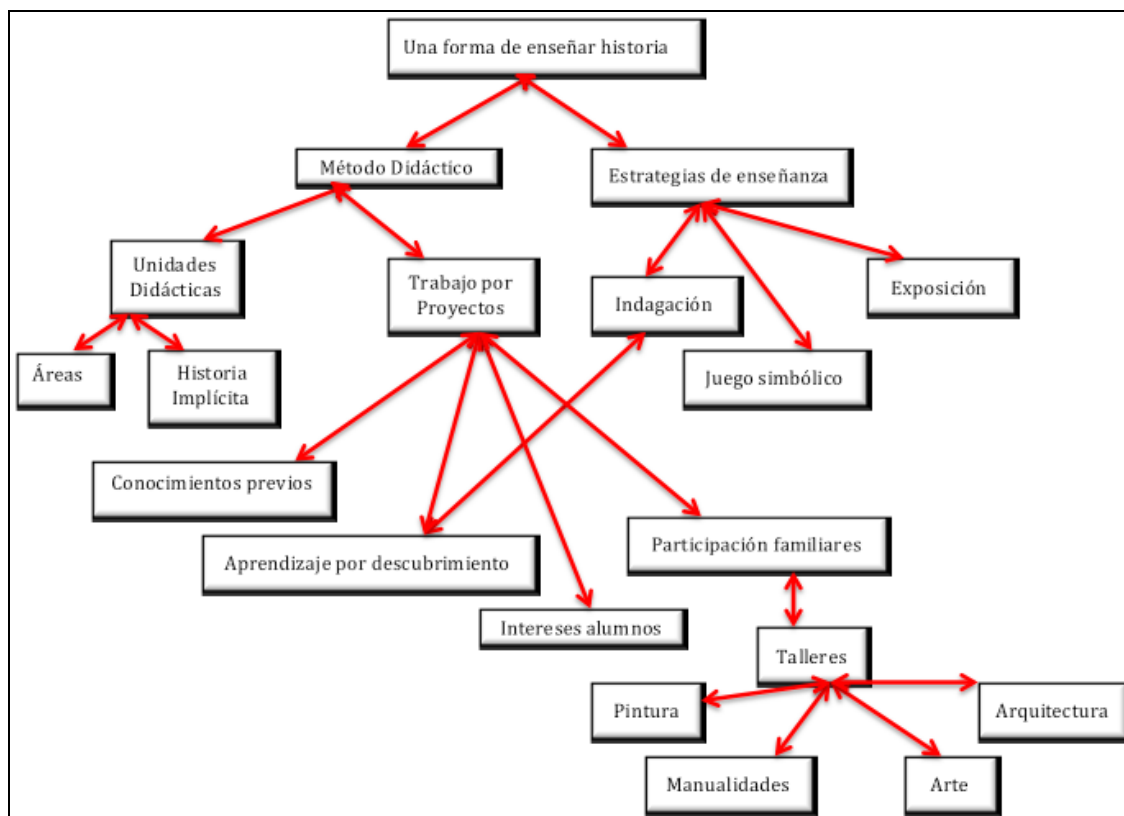


Figura 4. Supracategoría “Una forma de enseñar historia” identificada en la entrevista realizada a la maestra-tutora para la evaluación del contexto

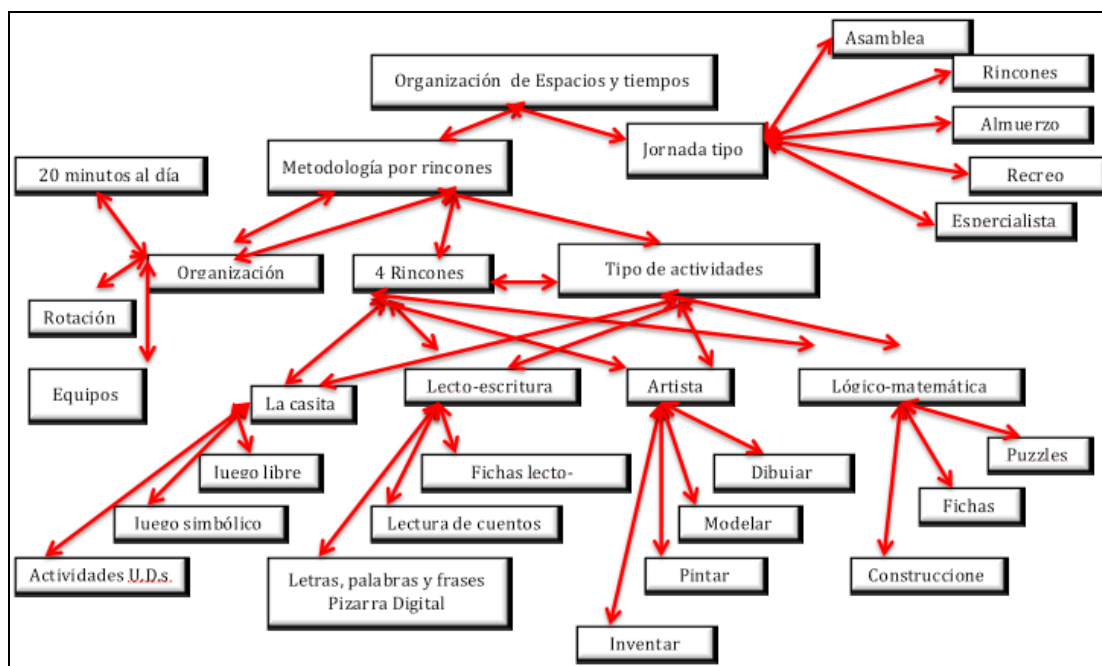


Figura 5. Red semántica “Organización de espacio y tiempo” identificada en la entrevista a la maestra-tutora para la evaluación del contexto

En cuanto a la supracategoría “Uso de materiales y recursos”, se destacan tres metacategorías: el tipo de material didáctico que usa para la enseñanza de la historia, los recursos que más valora para enseñar historia y el uso de los cuentos para enseñar historia (Figura 6). El material didáctico que utiliza para enseñar historia es variado, incluyendo juegos en dicho material, algo que coincide con dos de los principios pedagógi-

co de la Figura 4: el juego y la actividad. El uso de fuentes es algo a lo que le da mucha importancia, utilizando para ello fotos y testimonios de vida. Además la narrativa para ella es muy importante. En cuanto al uso de los cuentos para enseñar historia, es algo que emplea como un elemento lúdico, pero no para el aprendizaje de los conceptos temporales.

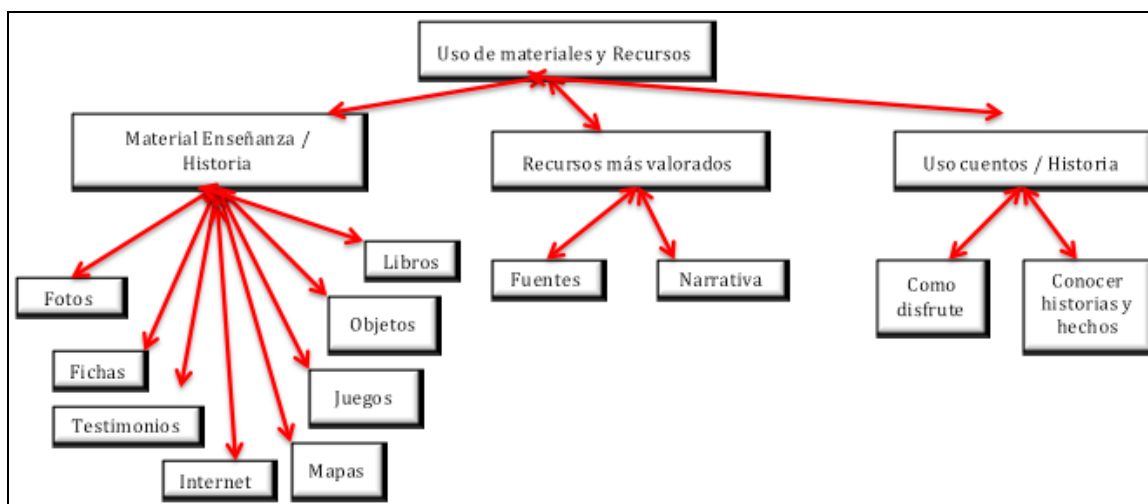


Figura 6. Supracategoría “Uso de materiales y recursos” identificada en la entrevista realizada a la maestra-tutora para la evaluación del contexto

Se detectó una importante necesidad de apoyo lingüístico, en concreto de aumentar el vocabulario y las habilidades comunicativas en algunos alumnos. A este respecto, con la propuesta de esta investigación, y gracias al uso de cuentos y actividades, se intentó aumentar el vocabulario en relación a los conceptos temporales de los alumnos, así como la comprensión del texto. Los resultados hallados permitieron identificar las características, los parámetros y necesidades no satisfechas del entorno. Esto permitió establecer las metas del programa, determinar qué necesitamos hacer (García-Sanz, 2012b).

3.2. Evaluación de input o entrada

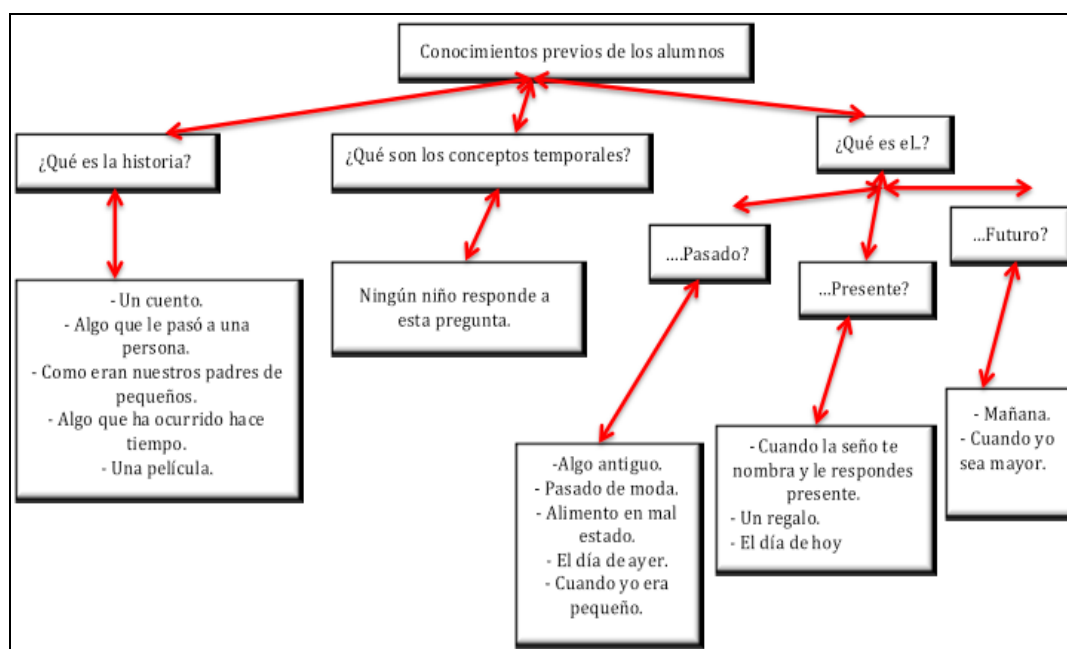
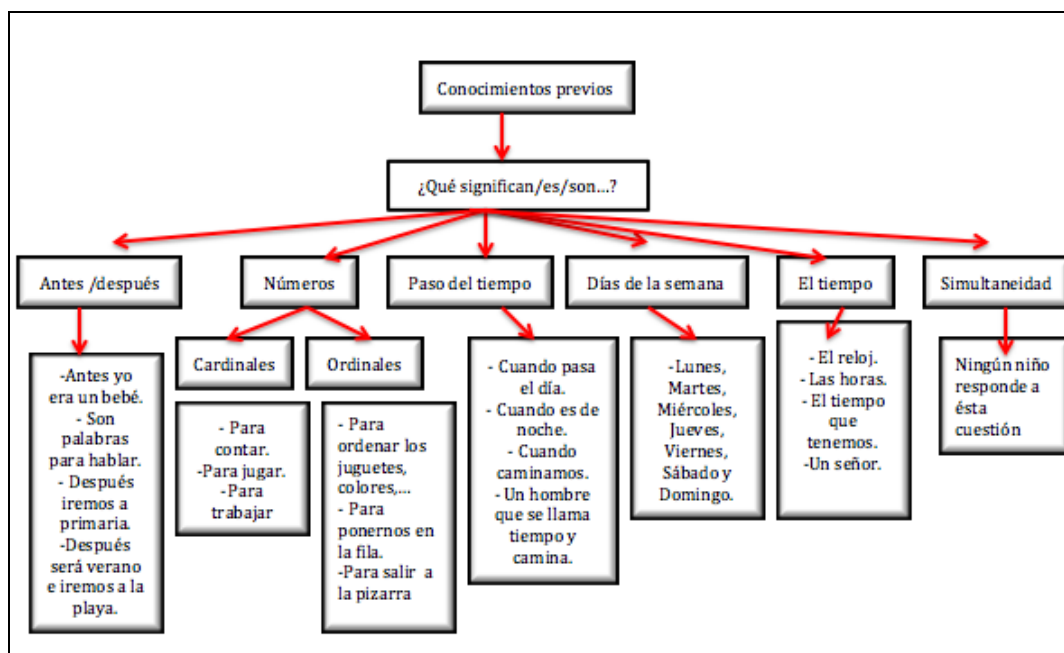
En las Figuras 7 y 8 encontramos tres metacategorías en relación a los conocimientos previos de los escolares. Los resultados muestran cómo los alumnos tienen un conocimiento embrionario e instintivo sobre conceptos temporales que además conectan con sus propias experiencias y sus propios razonamientos. De tal manera que el tiempo para ellos es el reloj, son las horas. El paso del tiempo lo asocian con la noche, con el paso de los días y con la propia acción de caminar. No tienen una percepción más allá del presente, por lo que conocer el pasado y el futuro es necesario para que amplíen sus conocimientos temporales. Los números ordinales y cardinales no los conocen por sus nombres técnicos. Hizo falta explicarles de otra manera lo que era. No obstante los conceptos de contar y ordenar los tienen asimilados. Los días de la semana los conocen perfectamente. Se debe ampliar el porqué los humanos dividimos el tiempo tal y como lo hacemos, teniendo en cuenta las horas de sol, las rotaciones de la tierra y los planetas. No conocen el concepto de simultaneidad. Una ampliación de la información determina que comienzan a ser conscientes de que ocurren distintas cosas al mismo tiempo, pues su pensamiento comienza a tener en cuenta otros puntos de vista y a descen-trarse. Los conceptos “antes” y “después” están difusos y resultan abstractos para ellos. Saben que sirven para hablar. Asocian el “antes” con el tiempo pasado (hechos que ocurrieron antes) y el

“después” con el tiempo futuro (hechos que ocurren después).

3.3. Evaluación del proceso

Esta fase sirvió para comprobar si la puesta en práctica de la secuencia de enseñanza se iba adecuando a los objetivos propuestos. Además, también se hace necesario evaluar el grado de satisfacción y valor de los participantes en la propuesta didáctica (García-Sanz, 2012b). Se analizó la información obtenida en relación a la observación diaria de los investigadores, la entrevista a la maestra-tutora durante el proceso, y el cuestionario de satisfacción que respondieron los alumnos. La totalidad del alumnado (24) ha tenido una alta satisfacción realizando estas actividades. Para obtener unos resultados más fiables se ha relacionado los resultados extraídos fruto del análisis de información cuantitativa con la información de naturaleza cualitativa obtenida en la entrevista a la maestra-tutora y en el diario de clase realizado por la investigadora.

En relación a la valoración que hace la maestra-tutora del proceso se destacan los siguientes resultados que aparecen en la Figura 9. La maestra señaló de manera relevante que los cuentos utilizados eran adecuados para la edad de los niños, divertidos y didácticos, sobre todo para aprender los conceptos temporales. Las actividades, desde su punto de vista, estaban bien detalladas, pero veía demasiadas fichas, por lo que propuso añadir actividades más variadas. Esta propuesta se incluyó en la última semana, dentro de las actividades del segundo cuento “Un amor de botón”. En relación a los recursos utilizados, lo que más le gustó fue el uso del *kamishibai*, pues es un recurso que desconocía y que piensa utilizar a partir de ahora por ser muy didáctico y aumentar la atención y el interés de los alumnos. Y por último, en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, destacó que con esta propuesta los niños aprendían divirtiéndose y que mejoraron la motivación, la atención y la comprensión, así incide en la ampliación del vocabulario, una necesidad que hay que paliar en esta aula.



Figuras 7 y 8. Red semántica “conocimientos previos de los alumnos”, detectada en la entrevista realizada a los alumnos en la segunda fase: input/entradas

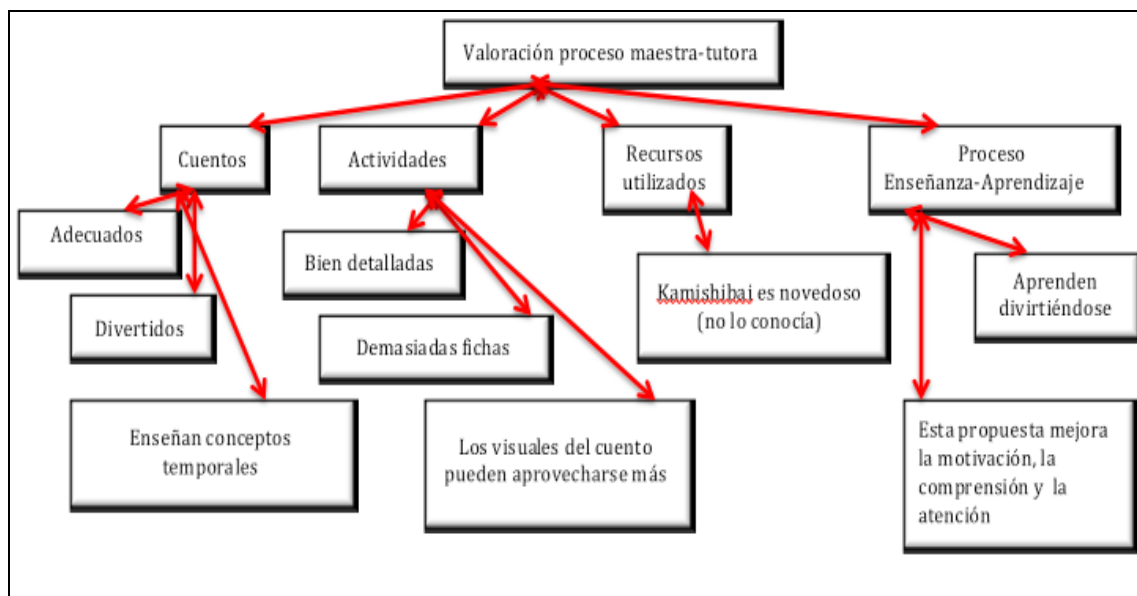


Figura 9. Red semántica “Valoración maestra-tutora sobre los cuentos, las actividades, los recursos utilizados y el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños, durante el proceso”

Además, también se tuvo en cuenta la valoración recogida en el diario de clase, del transcur-

so de las actividades de la secuencia de enseñanza en la fase del proceso (Figura 10).

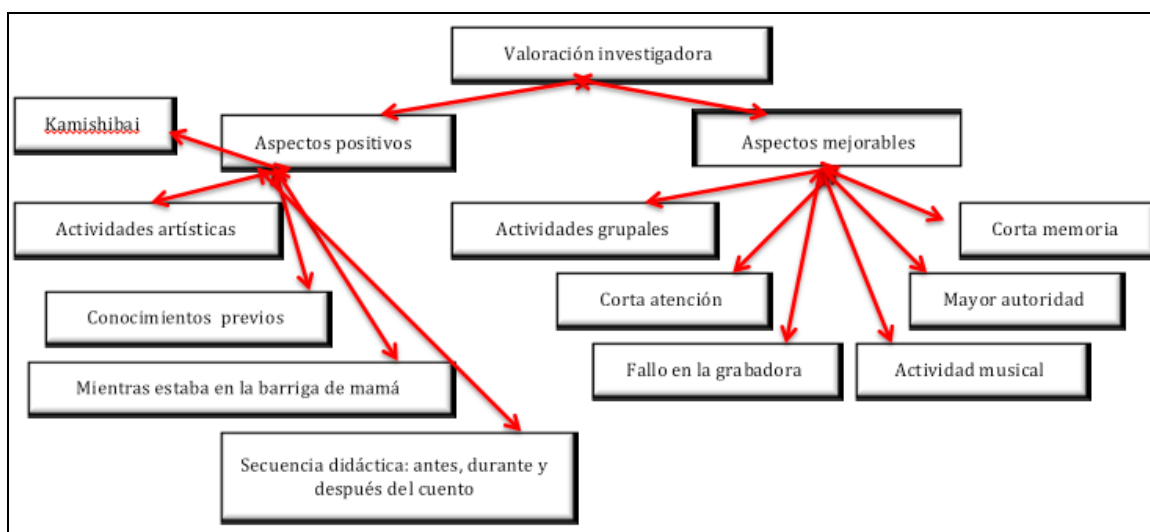


Figura 10. Metacategoría “Valoración investigadora transcurso actividades de la secuencia de enseñanza durante el proceso”

3.4. Evaluación del producto

El objetivo de esta última fase consistió en valorar los aprendizajes y los resultados que hemos conseguido con la aplicación de este proyecto. Para lograrlo se valoraron los aprendizajes obtenidos por los alumnos tras el análisis de las fichas de seguimiento individual y de seguimien-

to de grupo (cuento de “La oruga glotona”), un cuestionario al alumnado para comprobar el grado de adquisición del concepto temporal de “simultaneidad” (cuento de “Un amor de botón”), y una entrevista final a la maestra-tutora de los alumnos participantes. En cuanto a los aprendizajes de los escolares con el cuento de “La oruga glotona”, se utilizó la estadística descriptiva de

frecuencias y porcentajes. Teniendo en cuenta el porcentaje válido de todo el alumnado de clase, se ha podido determinar que para N=24 alumnos, la media obtenida ha sido de 4, que equivale a un notable, con un porcentaje acumulado de un 66,7%, y una desviación típica de 0,776 valor que es mayor que 0,05 y por lo tanto nos indica

que no existen diferencias significativas entre las notas de los alumnos, siendo la nota mínima un 3=bien y la máxima un 5=sobresaliente. Esto son unos buenos resultados y nos indican que la evaluación es muy positiva en todas las competencias evaluadas, incluida la temporal, aunque deja algún margen de mejora (Tabla 2).

Estadísticos		
NOTA		
N	Válidos	24
	Perdidos	0
Media		4,08
Desv. típ.		,776
Mínimo		3
Máximo		5

NOTA					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	BIEN	6	25,0	25,0	25,0
	NOTABLE	10	41,7	41,7	66,7
	SOBRESALIENTE	8	33,3	33,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Tabla 2. Distribución de frecuencias y porcentajes de la evaluación final de los aprendizajes de los alumnos

En cuanto al cuestionario que el alumnado respondió en la asamblea para valorar la adquisición del concepto de simultaneidad a través del cuento “Un amor de botón”, se empleó la estadística descriptiva, arrojando resultados positivos para la evaluación de los alumnos, ya que todos

adquirieron el concepto de simultaneidad, respondiendo correctamente a las cuestiones. Ha habido unanimidad en todas las respuestas, y el aprendizaje del concepto temporal ha sido positivo (Tabla 3).

Estadísticos												
		¿Creéis que dos personas pueden hacer cosas distintas al mismo tiempo?	¿Perdieron Enriqueta y Gabriel un lápiz al mismo tiempo?	¿Mientras las mamás están trabajando estamos haciendo otra cosa distinta a ella?	En el patio, ¿jugáis a cosas distintas al mismo tiempo?	¿Encontraron Enriqueta y Gabriel lo que buscaban?	Escucha el patio, ¿escuchamos distintos sonidos al mismo tiempo?	¿Podemos tocar diferentes cosas al mismo tiempo?	¿Podemos hacer música tocando diferentes ritmos al mismo tiempo?	¿Hemos pintado al mismo tiempo que escuchábamos música?	La señora nos vigila mientras estamos haciendo otras cosas distintas a ella?	Mientras nosotros estamos en el patio, ¿la señora está en un lugar diferente?
N	Válidos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media			2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Mínimo			2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo			2	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tabla 3. Estadísticos de frecuencia que informa de los resultados del cuestionario sobre simultaneidad pasado a los alumnos en Asamblea

En lo que respecta a la entrevista a la maestra, ésta afirmó que durante el proyecto se ha trabajado a través de un aprendizaje basado en un aprendizaje significativo y globalizado de los conceptos temporales, conectando con las propias

experiencias de los escolares. También afirmó que los alumnos habían aprendido conceptos temporales con ayuda de los cuentos y que estos le servirán como base para posteriores aprendizajes en relación a la historia (Figura 11).

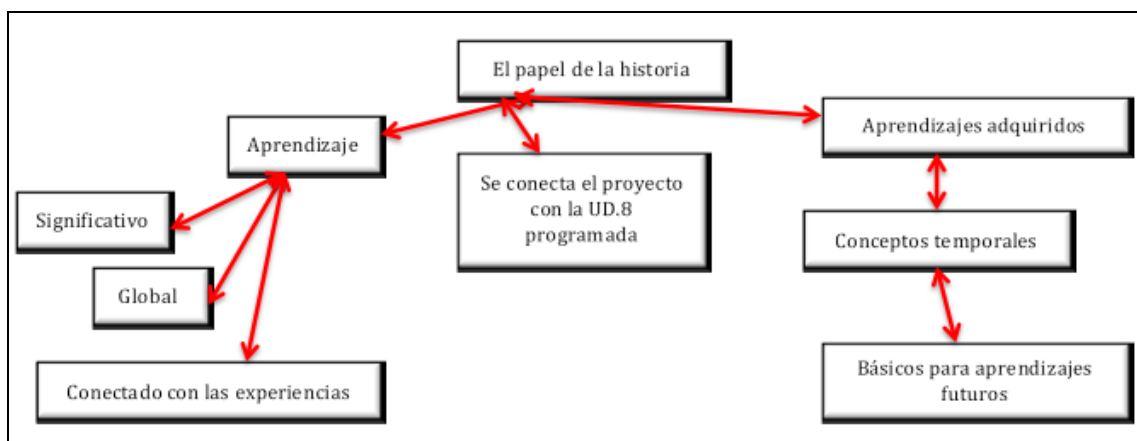


Figura 11. Categoría “El papel de la historia” detectada en la entrevista-final realizada a la maestra-tutora

Para enseñar los conceptos temporales, en este proyecto también se tuvieron en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos, así como su satisfacción, y se han trabajado los cuentos siguiendo una estructura de actividades con una fase antes, durante y después de la lectura del

cuento, que hace que éste resulte un recurso mucho más significativo. Además resaltó que se había partido de los conocimientos previos del alumnado, lo que hace que se incremente el valor didáctico de la propuesta (Figura 12).



Figura 12. Categoría “Una manera de enseñar historia” detectada en la entrevista-final realizada a la maestra tutora para la evaluación del producto de este proyecto

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Pensamiento narrativo y tiempo histórico están relacionados. Jacott y Carretero (1993, 1995) afirman que la *narratividad* es una característica esencial del conocimiento histórico, por tanto,

debe ser considerada como uno de los aspectos clave en la enseñanza de la historia. Los cuentos facilitan la adquisición de conceptos temporales, por conectar con los intereses de los escolares y su pensamiento mágico y concreto. La narración de cuentos a través de recursos atractivos y moti-

vadores como el *kamishibai* se presenta como un elemento muy valorado por la maestra-tutora tras la investigación. Los niños adquirieron los conceptos temporales: antes/después, cambio/transformación, paso del tiempo, días de la semana, tiempo y simultaneidad, entre otros. El 33% obtuvo un bien de valoración final, el 44% de ellos obtuvo un notable y el 23% un sobresaliente. Ningún alumno obtuvo un insuficiente o un suficiente.

Contar historias es la manera en la que las personas somos socializadas. Las narraciones interpretan la racionalidad y la cultura como una actividad humana creativa, histórica y socialmente mediada, y biológicamente estructurada. Los discursos narrativos interpretados como relatos para contar y escuchar, con formato literario de cuento, historia o peripecia humana, están más próximos al horizonte de desarrollo próximo (Vigotsky) del alumnado que los discursos cargados de conceptos y abstracciones para cuya comprensión no cuentan con ningún inclusor significativo (Ausubel) y, por tanto, no pueden acceder a ellos desde sus esquemas previos.

Bruner (1997) también insiste en esta idea acerca de que la narración es una forma de pensamiento y favorece la motivación, la metacognición, la socialización y la creatividad, al construir significados en múltiples ámbitos, tanto en las ciencias sociales, como en la educación en valores y habilidades sociales. Desde un punto de vista psicopedagógico, las historias nos incitan a reconocernos como intérpretes del mundo, como constructores de sentido. Son los relatos los que nos permiten descubrir por nosotros mismos, porque los sentimos como si los hubiéramos vivido.

Los resultados obtenidos refuerzan las investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil (Cooper, 2002; Almagro, Baeza, Méndez, Miralles y Pérez, 2006b; Miralles y Molina, 2011; Cuenca, 2008, entre otros). Los escolares de esta investigación tienen conciencia del paso del tiempo, de las causas y los efectos en sucesiones de acontecimientos y de las diferencias entre los tiempos presente y pasado, lo que conecta con la teoría de Cooper (2002). Son capaces de reconocer y construir distintas interpretaciones de los relatos, y pueden desarrollar el pensamiento deductivo en situaciones informales. Efectivamente, los niños de Educación Infantil tienen un pensamiento histórico

embrionario conectado con su propia experiencia, que puede desarrollarse en las aulas a través de la enseñanza.

La metodología, los recursos utilizados y la manera de exponer la información condicionan los aprendizajes de los alumnos. Las rutinas en la asamblea facilitaron el desarrollo de la concepción temporal del alumnado. El apoyo escolar a la lectura no es coherente con las prácticas que se llevan a diario en el aula. Diariamente se le da muy poco uso didáctico a los cuentos y se usan principalmente como algo lúdico. El apoyo familiar a la lectura muestra que los familiares dan importancia a los cuentos pero aún así no tienen una gran cantidad de los mismos en casa y tampoco muestran un gran interés por el uso de la biblioteca y por el préstamo de libros.

Los resultados de esta investigación señalan la necesidad de que se estimule el desarrollo del pensamiento histórico y narrativo desde edades tempranas, y establecer enlaces entre la historia y otras áreas curriculares que eviten la fragmentación del currículo. Tal y como en matemáticas y en lecto-escritura se asientan las bases para posteriores aprendizajes en historia también deben asentarse. Los conceptos temporales son la base necesaria para que el niño pueda comenzar a emplear vocabulario en sus narraciones y explicaciones. Esto nos lleva a la propuesta de nuevas investigaciones que incluyan las historias de vida de los propios escolares, convirtiéndolas en cuentos, de tal manera que la conexión con su propia experiencia sea básica, creando una mayor implicación del alumnado y por supuesto un aprendizaje más significativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, R. (2011). Pensamiento Narrativo y Educación. *Revista Educere. Artículos arbitrados*. 16 (53), 83-92. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35759/1/articulo9.pdf>
- Almagro, A., Baeza, M.C., Méndez, J., Miralles, P. y Pérez, E. (2006a). La Grecia clásica. *Cuadernos de Pedagogía*, 335, 22-23.
- Almagro, A., Baeza, M.C., Méndez, J., Miralles, P. y Pérez, E. (2006b). Un castillo de usar y tirar: una experiencia de aprendizaje de la historia en Educación Infantil. En A.E. Gómez y M.O. Núñez (eds.), *Formar para investigar, investigar para*

- formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-99). Málaga: AUPDCS.
- Aranda, A. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Arias, L., Miralles, P., Arias, E. y Corral, M.I. (2014). Selección de cuentos para el aprendizaje del espacio y el tiempo. En *Propuestas de innovación en Educación Infantil* (pp. 227-239). Murcia: Universidad de Murcia.
- Bage, G. (1999). *Narrative Matters. Teaching and Learning History through story*. New York: Routledge.
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Blyth, A. (1990). *Making the Grade for Primary Humanities*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Carle, E. (2008). *La pequeña oruga glotona*. Madrid: Kókinos.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Cooper, H. (2012). *History 5-11. A guide for teachers*. Londres: Routledge.
- Cooper, H. (ed.) (2013). *Teaching History Creatively*. Londres: Routledge.
- Cuenca, J.M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil. En R.M. Ávila, M.A. Cruz y M.C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 289-312). Jaén: Universidad de Jaén.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.
- Denzin, N. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil* (ed. orig. 1988). Madrid: Morata-MEC.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Friedman, W. (1978). Development of time concepts and children. En H.W. Reese y L.P. Lipsett (eds.), *Advances in Child Development and Behaviour*. New York: Academic Press.
- García-Sanz, M.P. (2012a). Ejecución de la evaluación. Modelos de la evaluación de programas. En M.P. García-Sanz, *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas* (pp. 255-316). Murcia: Diego Marín Librero-Editor.
- García-Sanz, M.P. (2012b). La búsqueda y gestión de la información. Modelos de la evaluación de programas. En M.P. García-Sanz, *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas* (pp. 101-164). Murcia: Diego Marín Librero-Editor.
- Harner, L. (1982). Talking about the past and future. En W. Friedman (ed.), *The developmental Psychology of Time*. New York: Academic Press.
- Holdway, D. (1979). *The Foundations of Literacy*. Londres: Ashton Scholastic.
- Jacott, L. y Carretero, M. (1993). Historia y relato: la comprensión de los agentes históricos en el “descubrimiento de (“encuentro con”) América”. *Substratum*, 1 (2), 21-35.
- Jacott, L. y Carretero, M. (1995). Historia y relato. En M. Carretero et al., *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia* (pp. 168-188). Buenos Aires: Aique.
- Jahoda, G. (1963). Children's concept of time and history. *Educational Review*, 15 (2), 87-104.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). Investigación evaluativa. En A. Latorre, D. del Rincón y J. Arnal, *Bases metodológicas de la investigación educativa* (pp. 243-272). Barcelona: Ediciones Experiencia.
- López Barajas, B. (1998). *La observación participante*. Madrid: UNED.
- Miralles, P. y Molina, S. (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del Entorno. En P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 89-110). Zaragoza: Mira editores.
- 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.
- Monte-Sano, Ch. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *The Journal of the Learning Sciences*, 19 (4), 539-568.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.

- Pauline, C. (2008). *Un amor de botón*. Barcelona: Combel.
- Pérez, E., Baeza, M.C. y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (1), 1-10.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn.
- Sáez, J. (1999). La capacidad transformadora de la literatura. En J. Sáez, A. Escarbajal, A. García y M. Campillo (coords.), *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (pp. 19-31). Murcia: Diego Marín.
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 175-190.
- Thornton, S.J. y Vukelich, R. (1988). Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 16 (1), 69-82.
- Topolsky, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En Carretero, M. y Voss, J. (comp.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 101-120). Buenos Aires: Amorrortu.
- Tunnell, M.O., Jacobs, J.S., Young, T.A. y Bryan, G. (2012). *Children's Literature, briefly* (ed. orig. 1996). London: Pearson.
- Wood, L. y Holden, C. (2007). *Ensenyar Història als mes petites* (ed. orig. 1995). Manresa: Zenobita.