

# La historia del arte en Educación Infantil. Su aplicación para trabajar el espacio y el tiempo

ANA M<sup>a</sup> MENDIOROZ LACAMBRA.

Profesor contratado-doctor. Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Pública de Navarra, España

---

## 1. Introducción

La experiencia se llevó a cabo con estudiantes de tercer curso del grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad Pública de Navarra (UPNA), en el colegio público Buztintxuri<sup>1</sup> de Pamplona, comunidad de aprendizaje que trabaja por proyectos. El objetivo de la intervención fue comprobar la eficacia de la imagen para el aprendizaje de nociones estructurantes espacio-temporales, en Educación Infantil.

Partimos de la premisa de que el empleo de fuentes históricas de tipo iconográfico ayuda al alumnado de infantil a elaborar los constructos espacio-temporales y culturales de manera significativa. De esta forma, comprenderá su entorno, será competente para aplicar lo aprendido y se enfrentará a nuevos retos, sintiéndose partícipe activo en la sociedad.

El actual currículo de Educación Infantil (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, BOE 4 de enero de 2007) estructura el segundo ciclo en tres áreas: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Lenguajes y Conocimiento del Entorno, vinculadas a la historia especialmente la última, al contribuir a la construcción de la identidad, a interpretar las huellas del pasado en el entorno, y por tanto al conocimiento del propio entorno (Cuenca y Estepa, 2005)

Los ejes fundamentales del **área de conocimiento del entorno**, son el **espacio**, el **tiempo** y la **dimensión cultural**. A partir de la observación y la experimentación, ésta en particular, y el resto en general, contribuyen a favorecer el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil. En cualquier caso, las referencias a aspectos espaciales y temporales no son todo lo explícitas que debieran (Randa, 2011), quizás por la influencia de las teorías más clásicas sobre el aprendizaje de estos constructos.

El medio como la realidad más inmediata al niño, le ofrece un **espacio** de observación y experimentación, se le presenta como un objeto de conocimiento y a la vez como un lugar de referencia y encuentro. Su imaginación y su curiosidad le ayudan a construirlo, comenzando desde su propia realidad. Lo mismo ocurre con el **tiempo**, y con el pensamiento **lógico-matemático** y geométrico, cuya construcción va paralela a la de estos constructos. Es fundamental que aprenda a observar y lo haga a base de comparar, manipular, describir, reagrupar elementos comunes a los objetos observados, elaborando definiciones, todo ello indispensable para distinguir entre lo que imagina y lo real. Sólo así podrá interpretar el entorno y participar activamente.

---

<sup>1</sup>El equipo docente del colegio público Buztintxuri, está integrado por Ana Zaratigui, Blanca Berastegui y Sonia Jurío. Las alumnas de la universidad que participan en el proyecto son Elena García, Leyre Martínez, Saioa Picado e Itziar Santos.

Para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje del **tiempo** cronológico e histórico, y del **espacio**, así como para formular líneas didácticas y modelos de actividades de aprendizaje, es necesario no sólo conocer los conceptos de la disciplina, sino también considerar las informaciones procedentes de la psicología cognitiva, sobre el desarrollo de las capacidades de los niños. Las teorías clásicas (Hannoun, 1977) ponían de relieve la dificultad para trabajar en esta etapa el tiempo, que no fuera el vivido. Sin embargo Egan (1991), entre otros, llega a la conclusión de que si se seleccionan bien los contenidos, y el tratamiento didáctico y las estrategias que se emplean son las adecuadas, se puede trabajar incluso el tiempo más alejado. La evolución de estas nociones depende no sólo de la madurez intelectual, sino también de la instrucción escolar y las vivencias cotidianas que forman parte de su experiencia vital. En esta misma línea, Pluckrose (1993) y Cooper (2002) proponen la introducción de contenidos históricos empleando el método histórico y las fuentes; mientras que Matozzi (1995) se apoya en la transposición didáctica. En la opinión de Benejam (2000), Almagro et.al. (2006), Mariana y Rodríguez, (2007), Mecwood, y Holden, (2007), Cuenca (2008, 2011), Pérez (2008), Rivero (2011), Feliu y Hernández (2011), Trepát y Comes (2002), Trepát (2011), Estepa (2009), Miralles y Molina (2011) y Miralles y Rivero (2012), entre otros, es posible enseñar desde esta etapa no sólo el tiempo (incluido el histórico), sino también contenidos históricos y procedimientos ligados a la investigación histórica, para que los niños identifiquen los cambios, las continuidades, las simultaneidades, y lo argumenten de forma causal, si se adecuan las metodologías, estrategias, procedimientos y recursos didácticos, y si se abordan de forma lúdica, globalizada, con el empleo de fuentes artísticas, patrimoniales, icónicas principalmente, como defienden Trepát y Carbonell (2005), Bartolomeis (2006), Arque i Bretran (2002), Ávila (2003), Ballesteros (2003), Bardavio y González (2003), Benites y Fitchner (2004), Calaf (2010) Calaf y Fontal (2011), Cruz Solís (2006), Gavaldá y Santisteban (2003), Gil y Pol (1994), González Monfort (2008), Hernández Cardona (2004, 2011), Huerta (2011), Lara (2005), Medina (2011), Rielo (2010), entre otros. Además, al tiempo se le debe dotar de una **dimensión espacial**, constructo también de difícil definición y adquisición, imprescindible no sólo para desarrollar los propios mapas mentales que cada individuo va construyendo a lo largo de su vida que le permiten interpretar su entorno, sino también para **pensar el espacio** y actuar de forma crítica sobre él (Trepát y Comes, 2002).

## 2. Diseño del proyecto

Los objetivos de la investigación fueron:

- Desarrollar nociones básicas espaciales y temporales a través de la lectura de la imagen.
- Reconocer características culturales mediante la observación, manipulación, interpretación y análisis de la imagen.
- Comprender y explicar de forma causal la sucesión, el cambio y la permanencia a través del tiempo, iniciando a los niños en el método histórico y en el empleo de las fuentes, para comprender el presente y poder actuar de forma crítica.
- Desarrollar la competencia de participación social desde la sensibilidad y el conocimiento de la obra de arte, para fomentar el juicio crítico y personal.

Las propuestas de innovación en la etapa de infantil, en lo que a construcción del tiempo se refiere, se han basado en trabajos sobre las representaciones que los niños tienen sobre este concepto, en la propuesta de nuevos contenidos históricos y patrimoniales, en nuevos recursos como las colecciones

simbólicas familiares o en el empleo de la imagen, entre los más recientes, se encuentran los de Arrieta (2009), Reyes Leoz (2009), García y Miralles (2009), Blanco y Mazoy (2010). De hecho, el valor comunicativo de la imagen es inmenso. Cuenta historias en el espacio y en el tiempo, crea asociaciones, despierta la imaginación y la creatividad, desarrolla la empatía, potencia habilidades cognitivas para formular hipótesis, analizar y sintetizar, valorar y predecir resultados; en suma, para alcanzar un pensamiento de rango superior. Su empleo ayuda a evidenciar el hecho histórico artístico, a comprender y explicar los cambios, y evita la recepción del conocimiento de forma cerrada memorística e inamovible. La obra de arte es algo más que un lenguaje estético, es el reflejo de los tiempos y la cultura de donde proviene, forma parte del medio, es la representación viva del pasado en fuentes materiales, crea una conciencia que trabaja la identidad del individuo y fomenta un pensamiento social crítico. El objeto material se convierte así en un referente para la existencia humana, como vestigio que resume la identidad de una sociedad concreta, alimenta en el ser humano una sensación de continuidad en el tiempo y de identificación con una determinada tradición (Calaf, 1996; Ballart, 2002; Socías, 1996). Puede servir también, para hacer transparentes los conceptos estructurantes clave de las ciencias vertabradoras del currículo, favoreciendo la adquisición de factores espaciales y temporales (Sánchez, 2000; Trepát y Carbonell, 2005).

Entre los autores que han propuestos metodologías para aplicar la obra de arte al aula, destacan Gardner (1994), Asensio y Pol (2003), Calaf (2000) Calaf y Fontal (2004), García Blanco (2003), Juanola y Calvo (2006), Santacana (2007). Todos coinciden en la necesidad de adoptar métodos centrados en la forma de ver, ya que desarrollan capacidades de atención visual y análisis, y permiten síntesis de carácter personal. Es fundamental optar por una visión integradora de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, partiendo de ejemplos prototipos, y desde los contenidos más asequibles, presentándolos diacrónicamente en el tiempo. No puede faltar una perspectiva sociológica que presente el contexto y el pensamiento; una lectura formal que posibilite la relación entre expresión y significación del objeto a través de los elementos que ordenan el pensamiento visual, y otra que desentrañe el significado de la obra. Planteamos una primera lectura en contacto directo con la obra, que permitiera un acercamiento de tipo connotativo; una segunda, que posibilitara la contextualización histórica y social, como vestigio de una época, de manera interdisciplinar. Finalmente, una tercera lectura de tipo formal, que organizara el pensamiento visual y facilitara el aprendizaje significativo de nociones básicas, estructurantes de las ciencias sociales.

El trabajo se realizó en el marco de una metodología cualitativa ligada al paradigma interpretativo, de creciente utilización en el campo de la investigación en educación, ya que permite analizar la realidad educativa en su globalidad, siguiendo un proceso inductivo, muy acorde con el proyecto que presentamos (Bisquerra, 2004; Tojar, 2006). Los recursos e instrumentos necesarios para recopilar los datos fueron: producciones de los niños, cuestionarios, grabaciones, diarios, notas de campo y observaciones no estructuradas.

El proyecto se llevó a cabo en el segundo ciclo de educación infantil. Se empleó una metodología activa, indagativa, de tal forma que el niño fuera el auténtico protagonista de su propio aprendizaje. Se trabajó con una fuente primaria de carácter iconográfico de 1560, [Los juegos de niños de Pieter Brueghel el viejo](#), pintor flamenco del siglo XVI, que con un estilo personal, escenifica juguetes y juegos populares de los Países Bajos. Dada la importancia que en el mundo actual desempeña todo lo relacionado con el lenguaje de la imagen, nos planteamos por una parte que aprendieran a ver por medio de la observación,

manipulación y comparación, y por otra que construyeran conocimiento de forma autónoma, y desde sus propios intereses.

Se trabajó la obra desde varias lecturas. Una primera de tipo connotativo como aproximación guiada, buscando el desarrollo de la afectividad, la actitud de curiosidad, la imaginación, la empatía, la observación, que además nos permitiría evidenciar sus conocimientos previos y sus intereses. La lectura formal, que además sirvió para trabajar conceptos espaciales como la perspectiva y las distancias, giró en torno a la observación e identificación de detalles, colores, líneas, formas geométricas, puntos, siluetas etc... que se trabajaron mediante dibujos de las observaciones, descripciones orales, empleando todos los sentidos, evidenciando las sensaciones y los sentimientos.

La lectura denotativa facilitó la aplicación del método histórico en el aula. La comprensión de la obra de forma contextualizada, y la explicación multicausal del cambio y la continuidad. Se trabajó el pensamiento inferencial, inductivo y deductivo, imprescindible para formular hipótesis, realizar conjeturas sobre causas y consecuencias, y verificarlas. Para ayudarles, se emplearon textos sobre la época reelaborados con criterios de transposición didáctica, imágenes, líneas temporales y cuestionarios. La identificación de los cambios sobre contenidos culturales en relación con el paso del tiempo, permitió ordenar secuencias de imágenes, reconocer manipulaciones atemporales en el cuadro, trabajar con cajas/aros de historia, jugar, proyectar y dibujar, que sirvieron también para evaluar los aprendizajes.

### 3. Desarrollo del proyecto

**1<sup>o</sup> fase.** Se destinó un tiempo para llevar a cabo una investigación previa sobre la época de Brueghel, y reflexionar sobre el valor educativo de la obra "Juegos de niños".

**2<sup>o</sup> fase.** Se planificaron las sesiones, teniendo en cuenta su carácter abierto a los intereses de los niños (Ver figura 1)

Figura 1.  
Esquema inicial elaborado por las tutoras y alumnas de prácticas



**3<sup>o</sup> fase.** Desarrollo del trabajo. La intervención se desarrolló en seis sesiones.

#### 1<sup>o</sup> sesión.

Durante la primera sesión, se realizó una **evaluación inicial** para evidenciar qué juegos conocían, y cómo habían asimilado las nociones espacio-temporales. Se les propuso realizar un **dibujo libre** sobre un juego, titularlo y presentarlo al resto de la clase. Debían imaginar si sus padres y abuelos ya lo conocían, y

justificar su respuesta. Estas conversaciones, se grabaron. Además se trabajaron los desplazamientos guiados por distintas dependencias del colegio, y se les observó cómo se desenvolvían en el espacio.

### 2ª sesión.

En la segunda sesión, se propuso la **lectura de tipo connotativo**. Nuestro objetivo fue que se apropiaran de forma personal de la escena, y que manifestaran sus intereses ¿qué querían saber?. Se inició con la pregunta ¿qué véis? Algunos de los comentarios (rescatados de las grabaciones), fueron los siguientes: *"es una pantalla, es un cuadro, una fotografía, un ordenador, es una televisión, parece un cuadro, un juego, un puzle muy grande"*. ¿Os gustaría estar dentro del cuadro, dónde, por qué? *"en la casa roja, porque están trepando para coger el balón, dando volteretas, donde el muñeco de la ventana para jugar con él"*. Se les guió con preguntas abiertas que les ayudaron a "mirar", a fijarse en los detalles. También, se trabajaron aspectos espaciales como la orientación y dirección, y se introdujeron los conceptos "antes" y "ahora", propósito de los contenidos trabajados, y todo ello respetando las normas de intervención. Para describir las posiciones, se les ayudó con referencias como está a la derecha de..., a la izquierda de..., arriba o debajo de... Mediante esta observación guiada, fueron descubriendo y reconociendo las escenas, los personajes, los edificios, las calles, el río, los juegos infantiles...que se representan en la obra. Formularon las primeras hipótesis *"parece un pueblo porque hay árboles muy grandes, parecen niños pero llevan pañuelos en la cabeza, igual no son niños, parece que están jugando con un aro redondo, no es un aro es un círculo muy grande, yo creo que he visto un barril para subirse encima, igual un niño está haciendo el pino y otro se da una voltereta en una barra de madera, creo que están jugando con un palo y una pelota"*...A cuestiones como ¿quién creéis que lo ha dibujado y por qué?, sólo un niño comentó *"un pintor, porque le gusta pintar"*, y el resto no supo contestar. Tampoco fueron capaces de comprender la globalidad de la escena, de hecho algunos de los títulos fueron *"la voz, bailarín, el río"*. Para concluir se les pidió que se dibujaran dentro de la escena y que manifestaran sus intereses, cuestiones que fueron dirigidas a conocer los juegos y a justificar la vestimenta.

### 3ª sesión.

La tercera sesión se dedicó a la lectura denotativa de la obra. A partir de la estructura narrativa que propone Kieran Egan, (1991), se construyó de forma colaborativa, ayudándoles con preguntas e incidiendo en los conectores temporales, un relato que permitió mostrar las características culturales de la época. Se emplearon como fuentes un vídeo y un texto reelaborado por las alumnas, siguiendo las pautas de la transposición didáctica. Se les presentó otras obras del autor, y de pintores coetáneos, para que fueran conscientes de que cada uno pintaba lo que más le interesaba y desde su propio punto de vista, y los colocaron en la línea del tiempo que tenían en el aula. Una vez finalizado el relato, se les pidió que eligieran a un niño del cuadro, y contaran lo que veían, pero en esta ocasión "desde dentro de la imagen". En esta ocasión, emplearon adverbios temporales y tiempos verbales de manera correcta en casi todos los casos: *"en aquella época, hace muchos años, vivíamos en pueblecitos muy pequeños, todos trabajábamos también los niños, los niños no éramos tan importantes como hoy, nos vestíamos igual que nuestros padres, jugábamos en la calle porque no había coches, yo jugaba a la gallinita ciega, al pasemisín, al rey, a los aros, el pintor que vivía allí hizo el cuadro para que después de muchísimos años otros niños nos conocieran"*. En el patio se les propuso algunos de los juegos que habían descubierto.

#### 4ª sesión.

La cuarta sesión, se empleó para realizar una excursión por el barrio. Durante la salida, y con la lámina como referencia, las profesoras les animaron a observar y comparar las cosas que habían visto en el cuadro, con lo que veían en su entorno y a trabajar el punto de vista desde el que llevaban a cabo la observación, esto les ayudó a comprender conceptos como fondo, perspectiva, distancia etc... *“las casas de Brueghel eran más viejas, nuestras ventanas tienen persianas, no había pasos de cebra hace muchos años, porque todavía no se habían fabricado los coches, las casas y las personas que son pequeñas nos caben en la mano porque están lejos, antes no había farolas, coches y pasos de cebra”*. Observan que en su calle no hay niños jugando, *“porque están en el cole, porque les puede pillar un coche”*.

En el patio del colegio, y en esta misma línea, se trabajaron los conceptos de cambio y continuidad con los juegos, así como el punto de vista del pintor. Se les pidió que observaran la lámina, y reconstruyeran la escena, teniendo en cuenta posturas, distancias, texturas del pavimento, etc... El profesor fotografió la escena, y les solicitó que mediante cordones, vincularan las distintas fotografías a la lámina.

#### 5ª y 6ª sesiones.

Las dos últimas sesiones se emplearon en profundizar, y evaluar los aprendizajes. Se trabajó con dos aros entrelazados a los que se denominó “aros de historia”, de tal forma que los tres espacios representaran el pasado “antes”, el presente “ahora” y “ambos”. Para realizar esta tarea, se eligieron veinte imágenes, algunas vinculadas a la época del cuadro (ya trabajadas en clase) y otras a la actualidad. Se les indicó “que se habían perdido en el tiempo” y debían ayudarles a encontrar su sitio. Para ello, debían introducirlas dentro de cada aro: en uno las cosas que tenemos ahora, en otro las que había hace muchos años y que ahora ya no están, y en la intersección de ambos, aquellas que existían antes y que siguen existiendo ahora, pero con cambios, generalmente en sus funciones. Se les indicó, que antes de tomar una decisión, debían consensuarla, y se les grabó las conversaciones. El objetivo principal de la actividad fue valorar si los niños habían interiorizado el concepto de sucesión, cambio y continuidad en el tiempo, así como la explicación causal. Nos interesó averiguar la evolución experimentada en el uso de adverbios temporales, de tiempos verbales y comprobar si las hipótesis eran cada vez más certeras.

La otra tarea, denominada “el intruso”, (figura 2) consistió en identificar en la lámina los objetos que no eran propios de la época, y justificar su elección. Para realizarla, se introdujo entre otros artefactos, un avión, un carro de la compra y un coche teledirigido.

Figura 2.

Lámina de Brueghel manipulada por las alumnas para trabajar los elementos no coetáneos a la obra

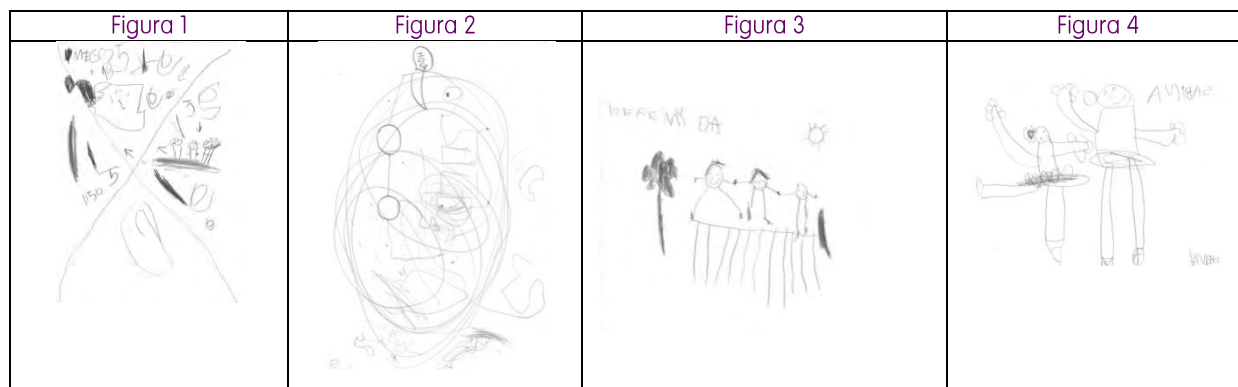


La actividad evaluativa se llevó a cabo con las dos anteriores y con un dibujo libre sobre la temática tratada. Casi todos los niños dibujaron los juegos nuevos que habían aprendido (Ver figuras 9, 10, 11 y 12), los titularon empleando tiempos verbales, y sus descripciones y presentaciones fueron del tipo "Yo he dibujado a unos niños que juegan con aros, como antes; a unos niños jugando con los barriles como jugaban los niños del cuadro; jugaban al sillón de la reina, al pase misi, me gustan esos juegos y los podemos jugar ahora..."

Figura 9. Juego con Aros	Figura 10. Jugaban con Barriles	Figura 11. Palmitas	Figura 12. Estamos jugando al pase misí

#### 4. Discusión de resultados.

Dibujaron juegos que conocían, y cuando los presentaron a la clase, los nominaron únicamente empleando sustantivos y adjetivos, como por ejemplo: "ordenador" (figura 1), "coches teledirigidos" (figura 2), "comba" (figura 3), "baile" (figura 4).



No dudaron en afirmar que tanto sus padres como sus abuelos los habían conocido, incluso cuando el profesor les hizo reflexionar sobre el posible cambio entre el pasado y el presente, el “antes y ahora”. El estudio de sus narraciones, puso en evidencia el empleo incorrecto tanto de los tiempos verbales, como de los adverbios temporales. Un ejemplo es el siguiente *“mi abuelo juega cuando era pequeño con el ordenador”*. En cuanto al dominio del espacio, se pudieron constatar algunos problemas de orientación, así como dificultades a la hora de realizar los desplazamientos guiados, en los que tomaban como referencia únicamente su propio cuerpo. No fueron capaces de representar las rutas correctamente, y muy pocos niños, de dibujar con cierta coherencia el plano de la clase.

La lectura connotativa permitió que se apropiaran de forma personal de la escena y manifestaran sus intereses. Sirvió no sólo para evidenciar los juegos que ya conocían, sino también para propiciar una lectura de tipo sensorial, intuitiva, subjetiva y emotiva, que permitió conocer sus inquietudes y fomentar la curiosidad. También, ayudó a trabajar aspectos espaciales como la orientación y dirección, e introducir los conceptos “antes” y “ahora”, apropiados de los contenidos trabajados, así como la formulación de las primeras hipótesis. Todo ello respetando las normas de intervención.

El empleo de la narración para contextualizar la obra les ayudó no sólo a comprender cómo vivían los niños del cuadro, sino también a desarrollar la empatía histórica, al ponerse en su lugar. También a reconocer los cambios con respecto a la actualidad, a intentar explicarlos, a aventurar hipótesis, e incluso y guiados por las preguntas, a imaginar soluciones posibles a finales abiertos, posicionándose desde puntos de vista distintos. Desarrollaron habilidades cognitivas para formular hipótesis, realizar análisis y síntesis, que les servirían para trabajar los procedimientos del método histórico; es decir, explicar de forma multicausal la sucesión, el cambio y la continuidad, y entender lo que les rodea. Con este ejercicio se pudo comprobar que conforme se trabajaban estos conceptos con la lámina, los niños eran capaces de “moverse” por la historia (antes y ahora) con más soltura, y con mayor corrección a la hora de emplear tiempos verbales y adverbios temporales. Además, eran capaces de indicar las causas (algunas erróneas), para explicar los cambios en base al tiempo.

Teniendo en cuenta procesos de observación y comparación con la lámina presente, los niños en su excursión, identificaron los cambios y las permanencias entre los elementos del cuadro y los de su entorno, argumentándolos de forma causal. Además se trabajó la perspectiva, las posiciones relativas de los objetos, las distancias y las figuras geométricas.

En cuanto a la tarea de reconstruir en el patio del colegio los juegos de la lámina, fue interesante observar cómo tuvieron en cuenta las distancias, la perspectiva, la textura del pavimento y las posiciones,



para respetar el punto de vista del pintor. Esta intervención, permitió observar la evolución del mapa mental de los niños.

Con la actividad denominada "aros de la historia", pudimos comprobar que los niños habían interiorizado el concepto de sucesión, cambio y continuidad en el tiempo, de hecho, no tuvieron grandes problemas para realizarla. Sí pudimos observar que aquellos objetos que no sabían identificar, los asignaban por descarte y sin justificarlo, al aro de antes, sólo después de conocer su utilidad, eran capaces de retomar sus decisiones y argumentarlas de forma causal. Además, la presentación aleatoria de artefactos (conocidos y no), suscitó más curiosidad, y favoreció la elaboración de hipótesis, el debate y finalmente la comprensión significativa. Se puso de manifiesto la evolución experimentada en el uso de adverbios temporales y de tiempos verbales; y pudimos comprobar, que las hipótesis que construían eran cada vez más certeras.

En la actividad del "intruso" todos los niños identificaron los objetos que se habían colado en la lámina, e incluso fueron capaces de argumentar su elección en base a causas de tipo socioeconómico. Fue muy interesante comprobar la soltura con la que emplearon los adverbios y en general todos los conectores temporales, poniendo de manifiesto su dominio de la orientación temporal. También valoramos muy positivamente, las explicaciones causales que dieron a los cambios, por ejemplo " *los pueblos eran pequeños por lo tanto el carro de la compra no sería necesario, porque tampoco habría mucha comida en las tiendas*"

## 5. Conclusiones

En términos generales, los niños han construido de forma satisfactoria conceptos espacio temporales a partir de la lámina de Brueghel "Juegos de niños". La lectura connotativa les permitió apropiarse de forma personal de la imagen y desarrollar la curiosidad; la denotativa, construir el contexto de forma significativa, trabajar la empatía histórica y el pensamiento al más alto nivel. Con la lectura formal, se incidió en el pensamiento visual, así como en nociones espaciales, geométricas, proyectivas, con lo que se desarrolló su mapa cognitivo. A partir de la observación y la comparación, han sido capaces de explicar de forma causal los cambios y las continuidades a través del tiempo, han aprendido de forma significativa y han sido capaces de realizar transferencias. Como responsable del proyecto, quiero resaltar la relevancia que tiene este tipo de actuación. Por una parte, permite a nuestro alumnado, futuro profesorado, reflexionar desde la práctica y valorar la innovación en su futura práctica docente, entendida como espacio de reflexión y acción. Por otra parte, el equipo docente que recibe la propuesta se motiva y se enriquece, consigue aportar valor a su propio proyecto educativo. Finalmente, al profesor universitario le permite desarrollar tareas de investigación, y tener contacto real con el día a día de las aulas.

## Referencias bibliográficas

ALMAGRO, A. et.al. (2006). La Grecia clásica. *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, nº 355, p. 22-23.

ARQUE I BERTRAN, M. (2002). Las fuentes documentales fotográficas en la didáctica de las ciencias sociales. En AMADOR CARRETERO, P. et.al. (eds.). *Primeras Jornadas Imagen, cultura y tecnología*. Madrid: Universidad Carlos III- Editorial Archiviana, p. 257-283.

- ARRIETA, I. (eds.). (2009). *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos: entre la teoría y la praxis*. Bilbao: UPV.
- ASENSIO, M. y POL, E. (2003). Aprender en el museo. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Barcelona, nº 36, p. 62-77.
- ÁVILA, R.M. (2003). Los maestros y los contenidos histórico-artísticos. Una experiencia de formación inicial en relación con la selección e interpretación de obras de arte para la educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*. Barcelona, nº 2, p. 93-106.
- BALLART, J. (2002). *El patrimonio histórico y arqueológico valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- BALLESTEROS, E. (2003). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: AU de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y UCLM.
- BARDAVIO, A. y GONZÁLEZ, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Akal.
- BARTOLOMEÍS, F. (2006). *El color de los pensamientos y de los sentimientos*. Barcelona: Octaedro.
- BENEJAM, P. (2000). *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona: Graó.
- BENITES, M. y FITCHNER, E. (2004). El arte como zona de desarrollo próximo para un nuevo tipo de aprendizaje C&E. *Cultura y educación*. Barcelona, nº 16, p. 155-163.
- BISQUERRA, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLANCO, C. y MAZOY, A. (2010). En torno a una investigación en didáctica artística: enseñanza-aprendizaje del arte con nuevos materiales visuales. *Revista de Didácticas Específicas*. Madrid, nº 12, p. 6-24.
- CALAF, R. (1996). La enseñanza de la Historia del Arte: entre la borrosidad y la realidad posible. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Barcelona, nº 8, p. 17-24.
- CALAF, R. (2000). *Ver y comprender el arte del siglo XX*. Madrid: Síntesis.
- CALAF, R. (2010). Un modelo de investigación didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*. Barcelona, nº 9, p. 17-28.
- CALAF, R. y FONTAL, O. (coord.) (2004). *Comunicación educativa del patrimonio referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.
- CALAF, R. y FONTAL, O. (2011). El conflicto en la creación artística: superar la marginalidad de la historia del arte. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales. Geografía e historia*, Barcelona, nº 69, p. 45-54.
- COOPER, H. (2002) *Didáctica de la historia en educación infantil y primaria*. Madrid/MEC. Morata.
- CRUZ SOLÍS, I. (2006). Arte y literatura infantil: una peculiar relación imagen-texto *Revista de Didáctica Lengua y literatura*. Madrid, nº 18, p. 125-134.
- CUENCA, J. M. y ESTEPA, J. (2005). La caja genealógica: fuentes y tiempo en Educación Infantil. Una propuesta para trabajar con maestros en formación inicial. *Quaderns Digitals*, 37. (Consultado 22-12-2011) (disponible en <[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_609/a\\_8416/8416.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_609/a_8416/8416.htm)>)
- CUENCA, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil. En ÁVILA, CRUZ y DÍEZ (eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Jaén: Universidad de Jaén, p. 289-312.
- CUENCA, J. M. (2011). Concepciones del alumnado en Educación Infantil para la comprensión del medio sociocultural. Papel de las experiencias y el aprendizaje lúdico. En RIVERO (coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* Zaragoza: Mira Editores, p. 49-63.
- EGAN, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil*. Madrid: Morata.
- ESTEPA, J. (2009). Aportaciones y retos en la investigación de la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la Escuela*. Sevilla, nº 69, p. 19-30.
- FELIU, M. y HERNÁNDEZ, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA BLANCO, A. (2003). Saber ver, una cuestión de aprendizaje: la educación visual a debate *Arte individuo y sociedad*. Madrid, nº 15, p. 61-72.

- GARCÍA, N. y MIRALLES, P. (2009). El arte de Dalí. Proyecto de innovación en la etapa de Educación Infantil. En *II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia: Universidad de Murcia, P. 133-157.
- GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- GAVALDÀ, A. y SANTISTEBAN, A. (2003). El patrimonio fotográfico. Aportaciones a la formación universitaria y escolar. En BALLESTEROS, E. et.al. (coord.). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- GIL, A. y POL, E. (1994). La obra de arte documento primario para el estudio de la historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Barcelona, nº 2, 37-59.
- GOLEMAN, D.; KAUFMAN, P. & RAY, M. (2000). *El espíritu creativo*. Barcelona: Vergara.
- GONZÁLEZ MONFORT, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*. Barcelona, nº 7, p. 23-36.
- HANNOUN, H. (1977). *El niño conquista El medio*. Buenos Aires. Kapelusz.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En CALAF, R. y FONTAL, O. (coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea, p. 35-49.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2011). La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Barcelona, nº 68, p. 7-16.
- HUERTA, R.(2011). Maestros, museos y artes visuales: construyendo un imaginario educativo. *Arte, individuo y sociedad*. Madrid, vol. 23, nº 1, p. 55-72.
- JUANOLA, R. y CALVO, M. (2006). Lo que no es nuevo puede ser actual: hacia distintos puntos de mira de la didáctica del arte. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, nº 49, p. 26-37.
- LARA, E.I. (2005). La fotografía como documento histórico-artístico y etnográfico: una epistemología. *Revista de Antropología experimental*, nº 5 (Consultado en junio de 2012). (Disponible en) <[www.ujaen.es/huesped/rae](http://www.ujaen.es/huesped/rae)>
- MARIANA, F. J. y RODRÍGUEZ, M. M. (2007). Didáctica de la historia en educación infantil. Estrategias para trabajar los periodos históricos en educación infantil. *Kikiriki. Cooperación educativa*, nº 82, p. 107-110.
- MATTOZZI, I. (1995). La trasposizione delle concenze storiche, um concetto chiave per pensare La storia insegnata. *Didattica* nº 3, p. 106-112.
- MECWOOD, L. y HOLDEN, C. (2007). *Ensenyar Història als més petits*. Manresa: Zenobita Edicions.
- MEDINA, A.F. (2011). La semilla del Arte en el Arte Infantil. *Arte, individuo y sociedad*. Madrid, vol. 23, nº 1, p. 81-89.
- MIRALLES, P. y MOLINA, S. (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del Entorno. En RIVERO (coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Zaragoza: Mira editores, p. 89-110.
- MIRALLES, P. y RIVERO P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15 (1), p. 81-90.
- PÉREZ, E. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (1), p. 1-10.
- PLUCKROSE, H (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid. MEC-Morata.
- RANDA, A. (2011). La didáctica de las ciencias sociales en el currículo de educación infantil. En RIVERO, P. (coord.) *Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil*. Zaragoza: Mira Editores.
- REYES LEOZ, J.L (2009) Mi casa, mi calle, mi ciudad: experiencias sobre espacio infantil en el Madrid histórico. *Terra Plural* nº 3, p. 9-27.
- RIELO, G. (2010). Un proyecto de innovación educativa: el arte y la cultura egipcia. *Revista de Didácticas Específicas*. Madrid, nº 13, p. 93-98.
- RIVERO, P. (coord.) (2011). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Zaragoza: Mira Editores.
- SÁNCHEZ, M. (2000). El factor espacial en el moderno concepto de la inteligencia en los procesos mentales y su relación con la expresión plástica. *Arte Individuo y sociedad*. Madrid, nº 12, p. 11-16.
- SANTACANA, J. (2007). *Ciudad educación y valores patrimoniales*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- SOCIAS, I. (1996). El valor del arte y la renovación de la didáctica en las Ciencias Sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* Barcelona, nº 18, p. 7-16.
- TÓJAR, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- TREPAT, C.A. y COMES, P. (2002). *El Tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias*. Barcelona. Graó
- TREPAT, C. A. y CARBONELL (2005) Los campos de aprendizaje y la historia del arte *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, nº 43, p. 44-57.
- TREPAT, C. A. (2011). El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En P. RIVERO (coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Zaragoza: Mira editores, p. 49-63.