



Diseño y evaluación de un programa de intervención para trabajar conceptos temporales en Educación Infantil

Design and evaluation of an intervention program to work temporal concepts in Early Childhood Education

DOI: 10.7203/DCES.42.21310

Verónica Vivas Moreno

Universidad de Murcia, veronica.vivas@um.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4857-388X>

Pedro Miralles Martínez

Universidad de Murcia, pedromir@um.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9143-2145>

Cosme J. Gómez Carrasco

Universidad de Murcia, cjgomez@um.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9272-5177>

RESUMEN: Diversos investigadores afirman que se puede enseñar cualquier contenido a través de cuentos no específicos para su enseñanza, incluso en el caso de contenidos de ciencias. El objetivo de esta investigación es diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de enseñanza de conceptos temporales en Educación Infantil a través de un cuento no específico para la enseñanza de las ciencias sociales. La información se recoge en tablas de evaluación posteriormente analizadas con el programa SPSS. La propuesta incluye un torbellino de ideas para la detección de ideas previas del alumnado y dos cuestionarios analizados con el programa ATLAS.ti. Los resultados muestran un alto porcentaje de consecución de los objetivos, encontrando diferencias algo significativas entre un aula y otra. Ello nos lleva a concluir que la enseñanza de conceptos temporales sí se puede llevar a cabo en Educación Infantil a través de cuentos no específicos para su enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Ciencias sociales, conceptos temporales, cuentos, Educación Infantil, narración

ABSTRACT: Several researchers claim that any content can be taught through non-specific tales for teaching, even in the case of science content. Thus, the objective of this research is to design, apply and evaluate a teaching proposal of temporal concepts for Early Childhood Education through a non-specific tale for the teaching of Social Sciences. The necessary information is collected in evaluation tables that are analysed subsequently with the SPSS program. The proposal includes a brainstorming session to detect the students' previous ideas and two questionnaires analysed with the ATLAS.ti program. The results show a high percentage of achievement of the objectives, finding somewhat significant differences between one classroom and another. This leads us to conclude that teaching temporal concepts can be carried out in Early Childhood Education through non-specific tales for this subject.

KEYWORDS: Social Sciences, temporal concepts, tales, Early Childhood Education, narrative

Fecha de recepción: julio de 2021

Fecha de aceptación: enero de 2022

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación con referencia 20874/PI/18, financiado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Marco teórico

Estado actual e importancia del cuento como elemento educativo

El desarrollo cognitivo de los alumnos es un objetivo prioritario para maestros y profesores dentro de cualquier ámbito educativo, pero especialmente lo es en la etapa de Educación Infantil, en la que se sientan las bases que guiarán el proceso educativo del alumnado. Por ello, existen numerosas investigaciones que muestran esta importancia (Blair, 2016). Uno de los recursos que puede contribuir no solo a este desarrollo cognitivo, sino también a otros muchos aspectos educativos y sociales de los alumnos, son los cuentos y narraciones. Existen, consecuentemente, estudios que confirman los numerosos beneficios que se derivan de los cuentos y de su utilización como recurso en las aulas. Por tanto, era de esperar que se haya planteado su uso no solo como contenido de enseñanza, sino también como recurso a través del cual enseñar otros contenidos curriculares, así como extracurriculares. Así, el cuento como recurso “aparece dentro del marco escolar como un elemento motivador para realizar actividades relacionadas con su temática” (Godoy, 2008, p. 1).

En la etapa de Educación Infantil, la motivación es un elemento indispensable para que el alumnado aprenda de forma significativa, que es uno de los principios de su currículo. Muchos estudios demuestran que los alumnos de Educación Infantil muestran una mayor motivación y entusiasmo a la hora de realizar actividades que parten de la escucha, narración o interpretación de un cuento, frente a otro tipo de actividades tradicionales como la realización de fichas de diferentes áreas temáticas.

Así, autores como Aranda (2003) destacaron la importancia de la narración en la etapa de Educación Infantil. Según Correa, “el cuento hace que los niños aprendan a escuchar, a consolidar ideas, a entender conceptos, a expresar sus propios sentimientos y emociones” (2008-2009, citado en Aliaga, Cascales, González, Ibáñez & Nicolás, 2014).

Diversas investigaciones muestran que tanto los cuentos como las actividades que parten de la narración o representación de los mismos, en especial actividades de dramatización (Mages, 2018), permiten a los niños de esta etapa educativa desarrollar la imaginación y el vocabulario, así como habilidades de comprensión y producción. Así lo muestran investigaciones como la de Borzone (2005), que demostró la gran influencia de la narración de cuentos en las habilidades narrativas y comprensivas de alumnos de cinco años. Además, la lectura de un cuento permite trabajar “actividades de carácter expresivo y plástico: representar los espacios, dibujar y caracterizar a los personajes, etc.” (Arias, Miralles, Arias & Corral, 2014, p. 229).

Egan (1991) sostenía que las narraciones y los relatos sobre aspectos cercanos y lejanos a los alumnos pueden utilizarse como un recurso para trabajar, mejorar o fomentar su socialización. Además, otorga a la narración la facultad de potenciar la fantasía y la imaginación muy necesaria en estas edades tan tempranas, ya que una de las características del alumnado de Educación Infantil es el animismo y el pensamiento mágico. Ello, además, permite proporcionar al alumnado lecturas alternativas del presente y del pasado. Por otra parte, como indicó Bryant (1989), la narración contribuye a mejorar aspectos transversales como la confianza entre el maestro y el alumno, y la creación de hábitos de atención y de un clima adecuado y relajado en el aula. Además, los cuentos están siendo utilizados cada vez más para la enseñanza de contenidos sociales y valores (Marín & Sánchez, 2018). También, según Dean, favorecen una mayor interacción entre los alumnos, pues se fomenta el debate sobre las temáticas del cuento (2008, citado en Arias et al, 2014). Pero sobre todo, los cuentos ayudan a desarrollar en los alumnos habilidades literarias y gusto por la lectura (Suggate, Schaughency, McAnally & Reese, 2018). Otras ventajas del uso de los cuentos y las narraciones en Educación Infantil se pueden ver en la figura 1.

IMAGEN 1. Ventajas del uso de los cuentos en Educación Infantil

<i>Ventajas del uso de los cuentos en Educación Infantil</i>			
❖ Fomentan el desarrollo del hábito lector.	❖ Tratan contenidos de forma interdisciplinar.	❖ Fomentan la curiosidad y el interés por conocer y comprender.	❖ Ayudan a la construcción de la identidad personal.
❖ Ayudan al desarrollo de normas de comportamiento durante la narración del cuento.	❖ Ayudan a superar estereotipos de género, étnica, raza, etc.	❖ Ayudan a mejorar la atención.	❖ Fomentan la inteligencia inter e intrapersonal.
❖ Aproximan al alumnado a la resolución pacífica de conflictos.	❖ Abordan contenidos transversales como educación en valores, ciudadanía, igualdad de género, etc.	❖ Favorecen el desarrollo de la memoria.	❖ Favorecen el desarrollo afectivo.
❖ Aproximan al alumnado a temas de actualidad.	❖ Fomentan la concienciación sobre buenas y malas acciones.	❖ Fomentan el pensamiento creativo.	❖ Ayudan al desarrollo del sentimiento de empatía y autoestima.
		❖ Estimulan el desarrollo lingüístico.	❖ Fortalecen los lazos con la familia, la escuela, la comunidad, el país o el mundo.
		❖ Ayudan a su socialización.	

Fuente: elaboración propia

El cuento dentro del currículo del segundo ciclo de Educación Infantil

En el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil se dice que “el entorno no puede ser comprendido sin la utilización de los diferentes lenguajes” (2007, p. 478). La lengua, por tanto, es un elemento fundamental para que los alumnos comprendan el entorno que les rodea; no se les puede enseñar prácticamente nada sin hacer uso de la lengua. Así, los cuentos y los relatos son unos de los recursos que nos permiten enseñar la mayoría de áreas y de asignaturas de forma multidisciplinar.

Los cuentos, las narraciones, los relatos y el lenguaje en general están muy presentes en el Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. El lenguaje, además de estar presente en la mayoría de objetivos y contenidos, tiene su propia área de conocimiento: “Lenguajes: comunicación y representación”. La introducción de esta área menciona que se debe aproximar a los alumnos a relatos infantiles con los que disfruten y se sientan motivados. Uno de los objetivos del área es: “comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios y de tradición cultural propios de nuestra comunidad, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos” (Decreto número 254/2008, 2008, p. 24970).

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

Bloque 1. Lenguaje verbal. Escuchar, hablar y conversar

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

Aproximación a la lengua escrita

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

Acercamiento a la literatura

- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje en su lengua materna y en lengua extranjera.

- Selección autónoma de cuentos o textos e iniciación progresiva en el gusto literario. (Decreto número 254/2008, 2008, pp. 24971-24972).

Como vemos en los documentos elaborados por el Consejo de Gobierno de la Región de Murcia (2007; 2008), el Real Decreto 1630/2006 (2007) y el Decreto 254/2008 (2008), se otorga una gran importancia a la lengua y a las narraciones, los relatos y los cuentos. Este hecho, unido al incremento de profesores y profesoras en los últimos años, ha hecho que los docentes más jóvenes apuesten por la enseñanza de los contenidos del currículo a través de cuentos (Pérez, Pérez y Sánchez, 2013), contando siempre con otros recursos de apoyo, pero otorgando a los cuentos el papel de recurso principal en sus aulas.

El cuento como recurso para la enseñanza de las ciencias sociales y los conceptos temporales en Educación Infantil

Uno de los aspectos que más dudas provoca en el ámbito educativo es mediante qué recursos se pueden enseñar ciencias sociales en la etapa de Educación Infantil. La causa de ello puede ser la influencia de Piaget y las teorías clásicas que sostienen que el alumnado de Educación Infantil tiene dificultades para comprender y utilizar ideas abstractas. Estas teorías clásicas lo justifican por la corta edad del alumnado. Como ya sabemos, uno de los principales recursos son los cuentos, por lo que resulta comprensible pretender enseñar contenidos de ciencias sociales a través de cuentos que resulten motivadores para el alumnado, con el objetivo de lograr un aprendizaje lo más significativo posible. En esta investigación se trabajarán conceptos temporales a través de un cuento no específico para su enseñanza.

La narración de cuentos “permite acercar al alumnado a épocas y lugares lejanos,” y contar con varios “escenarios y protagonistas, que introducen en el aula múltiples contenidos e imágenes inicialmente ajenas a la experiencia del alumnado” (Arias et al, 2014, p. 230). Esta idea también la sostiene Calvani (1986). Así mismo, remarca la necesidad de que los relatos estén bien estructurados y el uso de un lenguaje comprensible para el alumnado. A través de los cuentos, los niños y las niñas podrían comprender nociones abstractas como el tiempo. Para iniciar la enseñanza de la historia, Calvani (1986) propone tomar como punto de partida preguntas que el alumnado puedan entender como: ¿qué había antes...? con diferentes recursos, fundamentalmente visuales, que irán aumentando la idea temporal que los niños ya tienen cuando comienzan la escuela infantil.

Por tanto, los relatos nos ofrecen la posibilidad de aproximar contenidos lejanos a los alumnos de forma que se permita una comprensión de estos conocimientos, como mínimo, a nivel general.

Son muchos los autores que afirman que las narraciones, cuentos y relatos son idóneos para trabajar las ciencias sociales en las aulas porque abarcan una gran variedad de temas dentro de esta área (Arias et al, 2014). Egan (1991) ya apostaba por la enseñanza de la historia a través de narraciones, cuentos y relatos. Por su parte, Holdaway (1979) mostró que los cuentos permiten a los alumnos viajar del presente al pasado y explorar las emociones, intenciones y conductas humanas. Igualmente, el estudio de Mateos, Bejarano y Moreno (2014) demostró que los cuentos y relatos son idóneos para la enseñanza de las distintas áreas que engloban las ciencias sociales. Sin embargo, encontramos escasas investigaciones sobre la enseñanza del paso del tiempo a través de cuentos y relatos (Artagaveytia & Barbero, 2007; Carpe & Miralles, 2015; Corral, Arias, Arias & Miralles, 2013; San Miguel, 2014).

Arias et al afirman que los escenarios “donde surgen las historias que narramos nos ayudan a configurar ámbitos muy diversos y alejados de la realidad de la escuela, el hogar o la localidad, permitiéndonos un acercamiento a países geográficamente lejanos y a tiempos igualmente remotos” (2014, p. 227). Ello nos permitirá incorporar contenidos del área de ciencias sociales en las aulas de manera espontánea y significativa para el alumnado (Arias et al, 2014). Trepas afirmó que “a partir del parvulario (...) los cuentos sencillos con una secuencia temporal simple aparecen como una línea didáctica de gran interés para la formación de la temporalidad” (2011, p. 609). Para que esto ocurra,

debemos escoger cuentos y narraciones que tengan sentido para el alumnado; de otra forma, no serán significativos y no recordarán las enseñanzas sobre los mismos. Los cuentos, por tanto, deben cumplir una serie de requisitos, entre los que destacamos:

- Responder a los intereses del alumnado y ser motivador.
- Abordar una trama sencilla y clara.
- Tener un lenguaje claro y adaptado a las características y edad del alumnado.
- Ser corto; no conviene que exceda los 10 minutos.
- El material con el que se presente debe ser llamativo y tener un tamaño adecuado.

Sin embargo, no basta con escoger el cuento adecuado. Otro aspecto esencial que destacan Pérez, Pérez y Sánchez (2013) es que el maestro no solo debe narrar el cuento, sino también darle vida, transmitirlo. De lo contrario, será muy difícil que el alumnado lo vivencie y se adentre en esa historia.

Respecto a la forma en que narramos el cuento, puede realizarse de diferentes formas: oral, audiovisual, con apoyo gráfico o auditivo, con dramatización o con el apoyo de diferentes técnicas como pueden ser el uso de marionetas, guiñoles, títeres, teatro de sombras, objetos cotidianos, personajes hechos de papel, kamishibais (teatro de origen japonés), etc. En el caso de este trabajo, se ha optado por elaborar un libro de grandes dimensiones con goma EVA, en el cual los personajes llevan un velcro en el reverso para poder pegarse en una u otra escena.

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de la investigación es diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de enseñanza de conceptos temporales para el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil a través de un cuento no específico para la enseñanza de las ciencias sociales. De este objetivo principal derivan los siguientes objetivos específicos necesarios para su consecución:

1. Conocer la importancia que las maestras-tutoras de ambas aulas dan a los conceptos temporales y cómo los trabajan en el aula.
2. Diseñar y aplicar una propuesta de aula para trabajar conceptos temporales (pasado/presente/futuro, antes/después, cambio/transformación) a través de un cuento no específico para la enseñanza de las ciencias sociales.
3. Descubrir los conocimientos previos de los alumnos sobre los conceptos temporales a través de una evaluación inicial.
4. Evaluar la propuesta realizada y la actuación del docente durante la misma.
5. Establecer los posibles cambios, mejoras y modificaciones pertinentes que realizaríamos antes de poner en práctica la propuesta de nuevo.
6. Comparar los resultados obtenidos de la puesta en práctica de la propuesta en dos aulas del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

2.2. Contexto y participantes

El colegio en el que se ha puesto en práctica la propuesta es el CEIP San Miguel, situado en el barrio San Miguel de Molina de Segura. Esta localidad está ubicada en la comarca natural de la Vega Media del Segura, de la que es considerada capital. Es el cuarto municipio en población de la Región de Murcia, en el país de España.

Se trata de un centro público de doble línea con seis unidades de Educación Infantil, doce de Educación Primaria y un aula abierta de Educación Especial específica de trastornos generalizados del desarrollo.

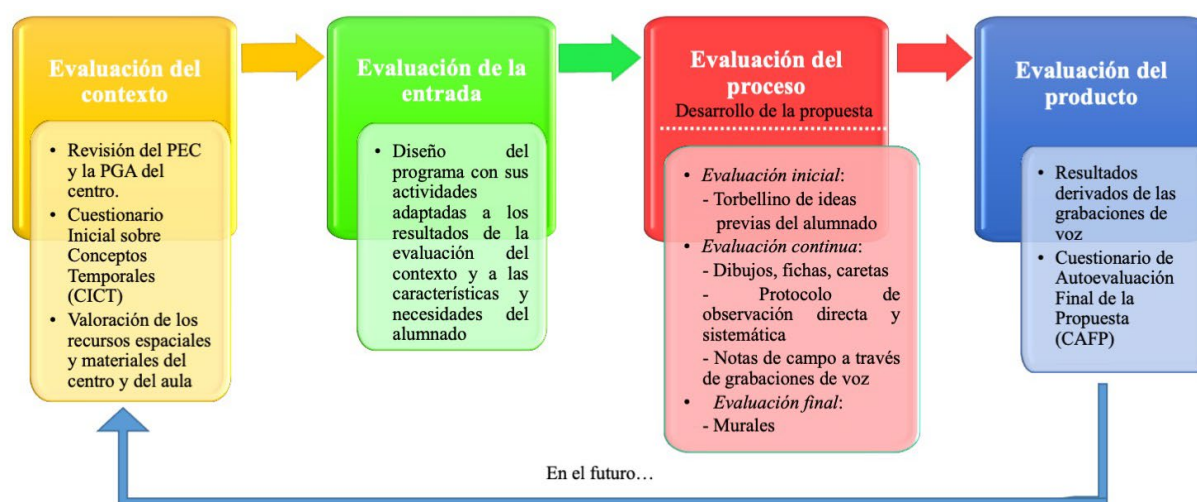
El nivel socioeconómico y cultural de la zona es medio-bajo, siendo su población preferentemente obrera (EPDATA, 11 de diciembre de 2021). La mayoría de ellas no puede comprar los libros ni el material escolar necesario, por lo que se plantea el trabajo en las aulas con los recursos que en ellas se encuentran, intentando no sobrecargar a las familias con compras excesivas de libros.

La propuesta se lleva a cabo en dos aulas del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Los participantes son 47 alumnos de entre 5 y 6 años. Casi todos los alumnos son de nacionalidad y origen español, exceptuando a un alumno de nacionalidad marroquí que está completamente integrado en el aula. En referencia a la diversidad existente, en el aula A encontramos dos alumnos que presentan un Trastorno del Espectro Autista (TEA), concretamente el síndrome de Asperger. Ambos alumnos reciben apoyo por parte de la especialista en Audición y Lenguaje (AL) y uno de ellos cuenta, además, con el apoyo de la especialista en Pedagogía Terapéutica (PT). En el aula B encontramos a otro alumno con el mismo trastorno, que ha desarrollado como consecuencia un Trastorno Negativista Desafiante. Recibe también apoyo de la AL y de la PT.

2.3. Diseño de investigación

El diseño seleccionado para esta investigación es un diseño evaluativo que utiliza técnicas de recogida y análisis de la información mixtas. Así, se utiliza el modelo CIPP (Context, Input, Process and Product). Este modelo, propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1987), distingue cuatro etapas muy claras: evaluación del contexto, evaluación de la entrada, evaluación del proceso y evaluación del producto. Este modelo ha sido recientemente utilizado en investigaciones educativas sobre Educación Infantil en el ámbito de las Ciencias Sociales (Escribano-Miralles, 2013; Gómez, Sánchez-Manzanera y Miralles, 2018). Al tratarse de una propuesta de aula, el modelo se ha adaptado al ámbito educativo. En el gráfico 1 podemos ver las fases con las actuaciones, técnicas, instrumentos y diseños.

GRÁFICO 1. Diseño evaluativo mixto de este trabajo utilizando el modelo CIPP



Fuente: elaboración propia

2.4. Propuesta de intervención

La propuesta se pondrá en práctica en dos aulas del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil dentro del mismo centro. Esta propuesta podría plantearse en las aulas cuando se estén trabajando temas relacionados con la familia, el paso del tiempo o los libros. Podemos ver la vinculación entre la actividad y su fase, así como la duración de cada una en la tabla 1.

TABLA 1. Vinculación de las actividades

Fase	Actividad	Duración
Fase 1. Actividades previas a la narración del cuento	Actividad 1. Motivación y conocimiento de ideas previas sobre conceptos temporales	15-20 minutos
Fase 2. Narración del cuento	Actividad 2. Hipótesis sobre el cuento y narración del mismo	30-35 minutos
Fase 3. Actividades posteriores a la narración del cuento	Actividad 3. ¡La familia de Bruno se va de viaje!	30-35 minutos
	Actividad 4. ¿Cómo éramos de pequeños? Traemos fotos nuestras de bebés	40-45 minutos
	Actividad 5. ¿Qué hacíamos antes y qué hacemos ahora?	20-25 minutos
	Actividad 6. ¿Cómo seremos de mayores?	40-50 minutos
	Actividad 7. Creando caretas de abuelos	50-60 minutos
	Actividad 8. Murales temporales y comprobación de hipótesis	40-45 minutos

Fuente: elaboración propia

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

Para motivar al alumnado, la docente les enseñará el libro de grandes dimensiones elaborado para la propuesta y les dirá que al día siguiente lo van a leer y a realizar una serie de actividades.

Tras ello, les explicará las normas básicas de comportamiento que deben seguir. Hará especial hincapié en la diferencia entre las normas que se les exigían en el primer curso y las que se les exigen ahora, para ir incorporando los conceptos de pasado y presente.

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

Actividad 2. Hipótesis sobre el cuento y narración del mismo

La docente comenzará la sesión en la asamblea mostrando el libro que tendrá por título *Érase una vez: Ramona la mona*. Se trata de un libro de elaboración propia en el que los personajes se pueden ir pegando en una u otra escena gracias al velcro que llevan incorporado en el reverso. Pedirá a los alumnos que intenten leer el título y les preguntará sobre qué creen que tratará el libro. De esta forma, recogerá en un diario las hipótesis del alumnado para comprobar en la última sesión si han sido acertadas o no. Con ello, se trabajará la comprobación de hipótesis pasado-presente. Tras recoger todas las ideas del alumnado, la docente procederá a narrar una versión adaptada del cuento de *Ramona la mona* con ayuda visual del libro elaborado.

Después de narrar el relato, pedirá a los alumnos que vayan a sus mesas de trabajo para que realicen y coloreen un dibujo de la parte del cuento que más les ha gustado.

Por último, todos los alumnos se reunirán en la asamblea y, de uno en uno, irán mostrando a sus compañeros sus dibujos explicando qué han dibujado y por qué.

Actividad 3. ¡La familia de Bruno se va de viaje!

La docente comenzará la sesión preguntando a los estudiantes si recuerdan a los personajes del cuento que vieron el día anterior. En caso de no recordarlos, les hará una serie de preguntas que les conduzcan a ello. Tras ello, la docente explicará al alumnado que la familia va a realizar un viaje en tren por vacaciones. Como hay cuatro vagones, en uno irá Ramona, en otro irá Bruno, en otro la mamá, y en otro la abuela. Les contará que el tren tiene una norma: en el primer vagón tiene que ir el personaje que haya nacido el último y tenga menos años, en el segundo el personaje que hayan nacido un poco después y que tenga pocos años, en el tercero el personaje que haya nacido bastante después y que tenga muchos años, y en el último vagón el personaje que ha nacido antes y que, por tanto, tienen más edad.

Tras ello, les mostrará la ficha que deben realizar. Les explicará que deben escribir su nombre y colorear los dibujos de los personajes. Seguidamente, tendrán que recortar por la línea de puntos los óvalos donde están metidos los personajes y pegarlos con pegamento de barra en el vagón de tren correspondiente. Al finalizar, deberán acercarse a la mesa de la docente para que esta les de el *feedback* correspondiente.

Actividad 4. ¿Cómo éramos de pequeños? Traemos fotos nuestras de bebés

La docente comenzará la sesión explicando al alumnado que van a salir de uno en uno a la pizarra a enseñar las fotografías que han traído, y a describir qué estaban haciendo cuando se tomó la fotografía y qué diferencias encuentran entre los bebés de las fotografías y ellos mismos. Previamente, se les habrá mandado una nota a las familias informándolas de que los alumnos debían traer una fotografía suya de bebés.

En un primer momento, se les pedirá que intenten describir brevemente la fotografía. A partir de sus respuestas, la docente planteará preguntas a los alumnos para que expresen pensamientos y recuerdos pasados. Por último, les planteará cuestiones relativas a las transformaciones en el aspecto físico y en la conducta que han sufrido desde que eran bebés hasta el momento. También se permitirá que el resto de alumnos participen e identifiquen cambios de este tipo. Se prevé que cada alumno tarde entre 1 y 2 minutos para mostrar y explicar su fotografía. Si la docente viera que el alumnado está disperso y no es capaz de proseguir con la actividad, la dividiría en dos sesiones, realizando la segunda en un día diferente a la primera.

Actividad 5. ¿Qué hacíamos antes y qué hacemos ahora?

La docente comenzará la sesión haciendo un breve recordatorio de lo hablado en la actividad anterior sobre los cambios sufridos en la morfología corporal y en la conducta desde que somos bebés hasta que tenemos cinco años.

A continuación, escribirá en la pizarra las palabras “pasado” y “presente”, y dibujará una línea vertical entre ambas. Seguidamente, dirá a los alumnos que van a hacer entre todos una lista de las cosas que hacían en el pasado y las escribirán debajo del lugar donde pone “pasado”. Igualmente, les explicará que también van a hacer una lista de cosas que hacen en el presente y, de la misma forma, las escribirán debajo del lugar donde pone “presente”. La docente procurará que todos los alumnos intervengan y digan, al menos, una cosa que hacían en el pasado y una cosa que hacen en el presente.

Actividad 6. ¿Cómo seremos de mayores?

La maestra reunirá al alumnado en la asamblea y les explicará que tienen que imaginar que ya son muy mayores y realizar un dibujo de ellos mismos. Seguidamente, les mandará a sus mesas de

trabajo, donde encontrarán el material necesario. Cuando terminen el dibujo, tendrán que ir a enseñárselo a la docente y contarle brevemente lo que han realizado.

Una vez que todos los discentes terminen los dibujos, se reunirán de nuevo en la asamblea y mostrarán y explicarán sus dibujos al resto de sus compañeros.

Posteriormente, la docente realizará un libro titulado “Cuando seamos mayores...” reuniendo fotocopias de los dibujos de los alumnos (los originales se pegarán en el apartado de “Futuro” del mural de la actividad 8).

Actividad 7. Creando caretas de abuelos

La maestra reunirá a los alumnos en la asamblea y les explicará que van a elaborar una careta de ellos mismos, pero imaginando el aspecto que tendrán cuando sean abuelos y abuelas. Tras explicar todos los pasos que deben seguir los discentes y comprobar que comprenden lo que deben hacer, los mandará a sus mesas de trabajo, donde encontrarán un folio con una cabeza dibujada. Tendrán que escribir su nombre en la parte trasera, y colorear y dibujar la cara y el pelo. Tras mostrar a la docente el resultado, esta les permitirá ir a coger un punzón y una almohadilla para quitar el papel de la zona de los ojos y de la boca. Tras ello, podrán recortarla y la docente les pegará un fino palo de madera en el reverso a sus caretas con cinta adhesiva.

Una vez que todos los alumnos tengan lista su careta, la docente los reunirá en la asamblea y les pedirá que muestren su careta a sus compañeros y expliquen por qué han dibujado ese tipo de peinado o el color del mismo, por qué han dibujado o no arrugas y otros rasgos físicos característicos de las personas mayores, etc.

Para finalizar, la docente llevará al alumnado al aula en la que se encuentra la pizarra digital. Allí, les irá mostrando fotografías de ellos con aspecto de abuelos realizadas con la aplicación FaceApp.

Actividad 8. Murales temporales y comprobación de hipótesis

La docente reunirá a los escolares en asamblea para explicarles la actividad que van a realizar. Llevará al aula un mural, fotografías y dibujos suyos a modo de ejemplo para apoyar su explicación con los mismos. Dirá a los alumnos que tienen que colocar en un mural las fotografías e imágenes según corresponda: donde pone “Pasado” tienen que colocar la fotografía o el dibujo que sea del pasado, donde pone “Presente” la imagen que sea del presente y donde ponga “Futuro” la imagen o dibujo que se refiera al mismo.

Tras la explicación, pedirá a los alumnos que vayan a sus mesas de trabajo, donde encontrarán una cartulina a tamaño A3 dividida en los apartados anteriormente mencionados y las fotografías y dibujos. Los alumnos tienen que pegar estos en la cartulina con pegamento de barra. Una vez que todos los alumnos hayan terminado la actividad, los reunirá de nuevo en la asamblea y les explicará que van a comprobar si las hipótesis que hicieron en la segunda actividad son acertadas o erróneas con ayuda del diario en el que se apuntaron las mismas. De esta forma, irá leyendo una a una las hipótesis de los alumnos, y les preguntará de forma general si esas hipótesis han sido acertadas o erróneas.

Para finalizar, les mostrará el libro elaborado con las fotocopias de sus dibujos y que tendrá por título “Cuando seamos mayores...”. Se irán mostrando los dibujos de cada alumno y haciendo un breve comentario sobre cada uno de ellos.

2.5. Plan de análisis de la información

Análisis de datos cuantitativos

Toda la información obtenida mediante la observación sistemática, las grabaciones de voz y los productos realizados por el alumnado (dibujos, caretas, fichas y murales) se transcribió y/o anotó en una serie de tablas de evaluación elaboradas *ad hoc* para esta investigación.

Por las características de esta información, se consideró que la mejor manera de trabajar con los datos era desde una perspectiva cuantitativa, que nos permitiera ordenar, gestionar y analizar la información para, posteriormente, realizar las interpretaciones pertinentes de la forma más adecuada posible.

Por todo ello, se optó por analizar las tablas y la información que en ellas se recogía mediante el programa informático SPSS v. 24. Con el fin de evaluar la consecución de los objetivos de cada actividad por parte del alumnado y, con ellos, de la propuesta en general, se sacaron porcentajes y frecuencias de los diferentes ítems de las tablas de evaluación.

Análisis de datos cualitativos

Se crearon dos cuestionarios para el análisis de datos cualitativos: el Cuestionario Inicial sobre Conceptos Temporales (CICT) para las maestras-tutoras, con el fin de conocer la importancia que dan a los conceptos temporales y la forma en la que los abordan en el aula, y al Cuestionario de Autoevaluación Final de la Propuesta (CAFP) para evaluar la propuesta, su puesta en práctica y la actividad docente.

Una vez recogida la información del torbellino de ideas previas del alumnado, se procedió a su transcripción textual para rellenar la tabla correspondiente. De esta forma, se generó un documento primario de texto que, unido a los dos cuestionarios (que no necesitaron ninguna transcripción), nos permitió crear tres unidades hermenéuticas, una para cada documento, con el programa ATLAS.ti (versión 7, vol. 7.5.2.).

El tratamiento analítico de la información cualitativa se ha realizado siguiendo el modelo de Miles y Huberman (1984, 1994, citado en Serrano, 1999). Para ellos, el proceso de análisis de datos radica en dar sentido a la información recogida. En el caso de esta investigación, los datos textuales, es decir, la información obtenida mediante los cuestionarios y el torbellino de ideas, se redujo a redes de elementos semánticos cargados de significado que nos permiten comprender la realidad investigada. El criterio establecido para la definición de las unidades de análisis es el temático.

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

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, vamos a describir e interpretar los resultados obtenidos por cada uno de los objetivos, aunque enmarcándolos en las diferentes etapas del modelo CIPP, utilizado en esta investigación.

Dentro de la fase de evaluación del contexto, se encuentra el primer objetivo. Para dar respuesta a él, se pasó a las docentes el CICT, que nos muestra su percepción y la gran importancia que otorgan a los conceptos temporales, trabajándolos en las aulas a través de secuenciaciones de imágenes de cuentos. Se crea una red semántica para la disposición de la información obtenida a través de las respuestas de las docentes al cuestionario. En ella vemos que ambas afirman trabajar los conceptos temporales en el aula mediante las mismas estrategias, recursos y tipos de actividades, aunque utilizando una diferente organización espacial (rincones, asamblea y aula de psicomotricidad) y de

agrupamiento del alumnado (gran grupo, pequeño grupo e individual, dependiendo de la actividad). Estas pequeñas disparidades en materia de metodología pueden explicar la diferencia de nivel de conocimiento del alumnado de una y otra clase, la cual abordaremos más adelante.

Antes de pasar a la siguiente fase, se realizó una visita al centro y a las dos aulas en las que se iba a poner en práctica la propuesta. En esta visita se hizo una valoración de los recursos espaciales y materiales con los que se podía contar para la realización de la propuesta y se concluyó que se disponía de todos los recursos necesarios para poder llevar a cabo una serie de actividades a través de las cuales enseñar conceptos temporales. Sin embargo, no se podían utilizar las nuevas tecnologías en el aula por estar la mayoría estropeadas. Finalmente, se pudo realizar una parte de una actividad utilizando la pizarra digital. Además, se consultó también a las dos maestras-tutoras para saber qué recursos humanos podían estar disponibles durante la realización de la misma.

En la fase de evaluación de la entrada, se encuentra el segundo objetivo. Para llevarlo a cabo, partiendo de la revisión de los documentos mencionados anteriormente, de las respuestas de las maestras-tutoras al CICT y de la valoración de los espacios y recursos materiales y humanos de las aulas, se establecieron los objetivos y contenidos a trabajar en la propuesta. Seguidamente, se meditó sobre la metodología a utilizar en las actividades y la temporalización adecuada para las mismas. Tras ello, se elaboraron las actividades, en función de los objetivos y los contenidos, y de las características y necesidades del alumnado. La aplicación propiamente dicha de la propuesta se lleva a cabo en la siguiente fase.

Dentro de la fase de evaluación del proceso, además de la aplicación de la propuesta, encontramos el tercer objetivo. En esta fase distinguimos entre evaluación inicial, evaluación continua y evaluación final. Dentro de la primera, se realizó la detección de los conocimientos previos del alumnado a través de un torbellino de ideas. Se crean redes semánticas para la disposición de la información obtenida a través del torbellino de ideas según cada aula. Mediante el mismo, y como respuesta al objetivo planteado, encontramos diferencias significativas entre las aulas en referencia a los conceptos de pasado y después. Mientras que los alumnos del aula A hacían referencia al pasado tanto cercano como lejano mediante diversos ejemplos (el pasado es hace mucho tiempo, cuando había dinosaurios y cavernícolas, cuando había una cosa chiquitita que explotó y se hizo el mundo), el alumnado del aula B solo mencionó aspectos referentes al pasado lejano a través de ejemplos propios y vivencias (el pasado es cuando éramos bebés, cuando teníamos 4 años, cuando íbamos a la guardería). Por su parte y en lo que se refiere a la palabra después, en el aula A se proporcionaron más ejemplos y con un nivel mayor de especificidad que en el aula B. En el resto de los conceptos (presente, futuro y antes) no se han encontrado diferencias significativas.

En la fase de la evaluación continua, se analizaron los dibujos, las fichas y las caretas elaboradas por el alumnado. Los dibujos del cuento fueron realizados correctamente por un 100% en el aula A y un 95,7% en el aula B y el dibujo del futuro un 82,6% en ambas aulas. En referencia a la ficha del tren, encontramos un 85,7% del alumnado que ordenó todos los personajes correctamente frente a un 87% que los ordenó todos correctamente en el aula B. La careta contó con un porcentaje dispar de alumnos que incluyeron referencias al futuro en función del aula: un 78,3% en el aula A y un 52,2% en el aula B. A la vista de estos resultados, podríamos decir que en el aula A se iguala, y en muchos casos se supera ligeramente, el número de alumnos que realizan las actividades correctamente. Por otro lado, se analizaron otros aspectos referentes a conductas, acciones y respuestas orales de los alumnos a través de la observación directa y sistemática y, en algunas actividades, de notas de campo recogidas mediante grabaciones de voz. Estos son: levanta la mano para hablar (100% en el aula A frente a 69,6% en el aula B), respeta el turno de palabra (91,7% en el aula A frente a 76,9% en el aula B), mantiene silencio y escucha a los compañeros (79,2% en el aula A frente a 76,9% en el aula B), realiza hipótesis (45,8% en el aula A frente a 56,5% en el aula B) y recuerda los personajes del cuento (100% en ambas aulas).

Para la fase de evaluación final, se utilizaron murales individuales, cuya información se recogió en una lista de control. Tras analizar los datos, encontramos un 83,3% de alumnos que colocó

correctamente la fotografía referente al pasado en el aula A, frente a un 73,9% de alumnos en el aula B. La fotografía del presente la colocaron correctamente un 79,2% de los alumnos en el aula A frente a un 73,9% en el aula B. La fotografía del futuro fue colocada correctamente por un 87,5% de alumnos en el aula A y por un 91,3% en el aula B. Estos resultados arrojan una diferencia no significativa entre ambas clases, con un mayor nivel de alumnos que comprenden los conceptos de pasado y presente en el aula A, y un nivel mayor de alumnos que comprenden el concepto de futuro en el aula B.

En último lugar se encuentra la fase de evaluación del producto, en la que se enmarca el cuarto objetivo. Para dar respuesta a este objetivo, se elaboró el CAFP. En él se incluyen aspectos referentes a la adecuación de los objetivos, contenidos, temporalización, agrupamientos, materiales y metodología; a los aspectos generales positivos y negativos; a los instrumentos de recogida y análisis de la información; a las dificultades encontradas y a las estrategias utilizadas; y al trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales. Con las respuestas del mismo, encontramos que la propuesta ha tenido aspectos acertados, como el planteamiento de la metodología, el número y variedad de las actividades, la flexibilidad de la propuesta, la utilización de elementos motivadores, etc.; pero también ha contado con aspectos que se podrían mejorar, como suprimir el contenido de cambio/transformación por no trabajarse lo suficiente de forma específica o incorporar actividades que lo trabajen con mayor profundidad, una mejor previsión de la duración de las actividades, la incorporación de más actividades sobre el concepto de presente, entre otras. Con las respuestas del CAFP también abordamos el quinto objetivo, para el cual se tuvieron en cuenta igualmente los resultados derivados de las grabaciones de voz. Se crea una red semántica para la disposición de la información obtenida a través del CAFP.

El sexto y último objetivo no se encuentra dentro de ninguna de las fases del modelo CIPP, pero se ha considerado conveniente incorporarlo como objetivo. El motivo es que, mediante la comparación de los resultados obtenidos en cada aula, se puede responder de forma más concreta a la pregunta de investigación. Gracias al análisis de todo lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que los alumnos del aula A tienen un ligero mayor conocimiento previo de los conceptos temporales y así lo demuestran en gran parte de las actividades. Igualmente, el porcentaje de alumnos que coloca correctamente las fotografías en el mural final es algo mayor en el aula A que en el aula B. No obstante, encontramos algunas actividades concretas en las que los alumnos del aula B superan de forma significativa a los del aula A. Además, los alumnos del aula B mostraron un interés cada vez mayor en la realización de las actividades conforme avanzaba la propuesta, mientras que el interés del alumnado del aula A se mantuvo estable y, en el caso de algunos alumnos, decreció. Para realizar estas afirmaciones de forma más exhaustiva, se llevó a cabo un análisis detallado de cada alumno (cuáles eran sus conocimientos previos, qué conceptos ha aprendido y/o reforzado con la propuesta, etc.).

Así, el cuento se convierte en un buen recurso a través del cuál enseñar conceptos temporales en Educación Infantil, como ha establecido recientemente Millán (2021). El planteamiento de la enseñanza de conceptos temporales dentro de las Ciencias Sociales en Educación Infantil coincide con los resultados de investigaciones como la de Hernández (2014), coincidiendo en que su enseñanza en esta etapa educativa resulta fundamental (Rivero y Pelegrín, 2019). Igualmente, los resultados obtenidos coinciden con investigaciones precedentes como las de Mateos, Bejarano y Moreno (2014), Carpe y Miralles (2015) y San Miguel (2014).

4. CONCLUSIONES

Las conclusiones expuestas a continuación están organizadas en función de los objetivos de esta investigación y de las fases seguidas del modelo CIPP.

Dentro de la fase de evaluación del contexto, encontramos el primer objetivo, sobre el cual se ha concluido lo siguiente:

- Las maestras-tutoras de ambas aulas otorgan una gran importancia a la enseñanza de las Ciencias Sociales y de los conceptos temporales en la etapa de Educación Infantil y los trabajan en sus aulas a través de diferentes actividades.
- Las maestras-tutoras creen que el alumnado de Educación Infantil es capaz de aprender contenidos referentes a los conceptos temporales.

De la valoración de los recursos espaciales, materiales y humanos de las aulas y del centro concluimos que:

- Las aulas cuentan con una gran variedad de recursos materiales, aunque los relacionados con las nuevas tecnologías se encontraban en su mayoría estropeados en el momento de la puesta en práctica de la propuesta.
- Los recursos espaciales son los propios de un colegio público de Educación Infantil y Primaria.

En la fase de evaluación de la entrada, se encuentra el segundo objetivo, sobre el que se ha concluido lo siguiente:

- La propuesta elaborada mantuvo su planificación inicial, aunque se tuvieron que modificar algunos aspectos durante su puesta en práctica.
- El cuento *Ramona la mona* sirve para enseñar al alumnado de Educación Infantil los conceptos temporales pasado/presente/futuro, antes/después y cambio/transformación.

El tercer objetivo se enmarca dentro del primer momento de la fase de evaluación del proceso, la evaluación inicial. Sobre este objetivo se concluye que:

- Los alumnos del aula A tienen un conocimiento más profundo de los conceptos pasado y después que los alumnos del aula B.
- Los alumnos de ambas aulas tienen conocimientos similares sobre los conceptos presente, futuro y después.
- Los alumnos de ambas aulas tienen un mayor conocimiento del concepto de futuro que del resto de concepto temporales.
- Los alumnos del aula A tienen un conocimiento algo más amplio que los alumnos del aula B en lo referente al significado de los conceptos temporales trabajados.

El segundo momento se refiere a la evaluación continua, sobre la cual se concluye:

- En el aula A se iguala, y en muchos casos se supera ligeramente, al aula B en el número de alumnos que realiza correctamente las actividades manipulativas.
- Los alumnos del aula A superan ligeramente a los alumnos del aula B en el nivel de cumplimiento de las normas de convivencia.
- La tasa de participación en las actividades propuesta es más alta en el aula A que en el aula B.
- Los alumnos del aula B que participan en las actividades propuestas lo hacen con mayor frecuencia que los alumnos del aula A.

En cuanto al tercer momento, que hace referencia a la evaluación final, concluimos:

- Existen diferencias no significativas en el mural final entre las dos aulas.

Dentro de la última fase de evaluación del producto, encontramos el cuarto objetivo. Del mismo se extraen las siguientes conclusiones:

- La propuesta y los recursos elaborados fueron bastante motivadores para el alumnado de ambas aulas.
- La propuesta elaborada es práctica porque hace uso de recursos materiales y humanos presentes en casi todas las aulas de Educación Infantil, lo cual justifica que sea factible desde el punto de vista de los recursos.
- La propuesta elaborada no aborda con concreción y profundidad el concepto de cambio/transformación, pese a estar este íntimamente relacionado con los conceptos de pasado/presente/futuro, que sí se abordan con profundidad.

En la misma fase se enmarca el quinto objetivo, sobre el que se concluye:

- La propuesta debería suprimir el contenido de cambio/transformación por no trabajarse con la suficiente especificidad o incorporar actividades que lo trabajen con mayor profundidad y concreción.
- Se debería realizar una mejor previsión de la duración de las actividades.
- La actividad 4 debería realizarse en dos sesiones.
- Se deberían incorporar más actividades en general, y del concepto de presente en particular.

En referencia al sexto y último objetivo, se han ido extrayendo y exponiendo las conclusiones pertinentes a lo largo de este apartado.

Por último, a través de la pregunta de investigación, se extrae la siguiente conclusión:

- Se pueden trabajar las Ciencias Sociales de forma general, y los conceptos temporales de forma particular, en aulas del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil a través del cuento *Ramona la mona* de Aitana Carrasco (2006).

Referencias

- Aliaga, C., Cascales, E., González, A., Ibáñez, P. y Nicolás, P. (2014). La cantidad: una magnitud cardinal en Educación Infantil y Primaria. En P. Miralles, M. B. Alfageme y R. A. Rodríguez (Eds.), *Investigación e innovación en Educación Infantil* (pp. 190-199). Edit.um.
- Aranda, A. M. (2003). *Didáctica del Conocimiento del Medio Natural y Social*. Síntesis.
- Arias, L., Miralles, P., Arias, E. y Corral, M. I. (2014). Selección de cuentos para el aprendizaje del espacio y el tiempo en Educación Infantil. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.), *Propuestas de innovación en Educación Infantil* (pp. 227-239). Edit.um.
- Artagaveytia, L. y Barbero, C. (2007). *Contar historias para enseñar Historia. Una propuesta didáctica basada en los Te cuento acerca de...* Santillana.
- Blair, C. (2016). Executive function and early childhood education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 102–107. DOI: 10.1016/j.cobeha.2016.05.009
- Borzone, A. M. (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psyche*, 14(1), 193-209. DOI: 10.4067/S0718-22282005000100015
- Bryant, S. (1989). *El arte de contar cuentos*. Hogar del Libro.
- Carpe, A. y Miralles P. (2015). «Cuentos con historia» el paso del tiempo, eje motivador y globalizador de aprendizajes. *Aula de innovación educativa*, 240, 23-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5015500>
- Calvani, A. (1986). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. La Nuova Italia.
- Carrasco, A. (2006). *Ramona la mona*. S. L. Fondo de Cultura Económica.
- Consejo de Gobierno Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2007). *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. BOE (Boletín Oficial del Estado). [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21258&IDTIPO=100&RASTRO=c792\\$m3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21258&IDTIPO=100&RASTRO=c792$m3993)
- Consejo de Gobierno Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2008). *Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia). [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21258&IDTIPO=100&RASTRO=c792\\$m3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21258&IDTIPO=100&RASTRO=c792$m3993)

- Corral, M. I., Arias, E., Arias, L. y Miralles, P. (2013). Propuesta Didáctica para el trabajo del espacio y el tiempo a través del cuento en Educación Infantil. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.), *Propuesta de innovación en Educación Infantil* (pp. 215-226). Edit.um
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata S. A. y Ministerio de Educación y Ciencia.
- EPDATA. (11 de diciembre de 2021). *Molina de Segura - Datos, gráficos y estadísticas sobre el municipio*. <https://www.epdata.es/datos/datos-graficos-estadisticas-municipio/52/molina-segura/4618>
- Escribano-Miralles, A. (2013). *¡Esta clase es un Museo! Investigación evaluativa basada en el Modelo CIPP* (Trabajo Fin de Máster inédito). Universidad de Murcia.
- Godoy, M. A. (julio-septiembre, 2008). Cuentacuentos. *Revista Digital "Práctica Docente"*, 11, 1-10.
- 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>
- 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.
- Holdaway, D. (1979). *The Foundations of Literacy*. Ashton Scholastic.
- Mages, W. K. (2018). Does theatre-in-education promote early childhood development? The effect of drama on language, perspective-taking, and imagination. *Early Childhood Research Quarterly*. DOI: 10.1016/j.ecresq.2017.12.006
- Marín, V., & Sánchez C. (2018). El aprendizaje de valores a través de los cuentos en Educación Infantil. *Enseñanza & Teaching*, 36, 179-197. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4392396>
- Mateos, A., Bejarano, M. y Moreno, D. (2014). Los cuentos y los juegos de simulación para trabajar la justicia social en el ámbito de las ciencias en las primeras edades. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(1), 97-119. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/663241/RIEJS_3.1_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Millán, M. (2021). El conocimiento del entorno en Educación Infantil. Teoría y práctica desde las Ciencias Sociales y su didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 40, 3-20. DOI:10.7203/DCES.40.16962
- Pérez, D., Pérez, A. I. y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2(4). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817922.pdf>
- Rivero, P. y Pelegrín, J. (2019). ¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de Educación Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 96-119.
- San Miguel, R. (2014). *La enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Infantil* (Tesis doctoral). Universidad de La Rioja. Recuperado de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000707.pdf
- Serrano, F. J. (1999). Análisis de relatos. En J. Sáez, A. Escarbajal, A. García y M. Campillo (Coords.). *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (pp. 33-74). Diego Marín Librero Editor.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Paidós Ibérica.
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H. y Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95. DOI: 10.1016/j.cogdev.2018.04.005

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

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Vivas-Moreno, V., Miralles-Martínez, P. y Gómez-Carrasco, 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. DOI: 10.7203/DCES.42.21310