www.sapientia.uji.es | 103

UNIVERSITAT JAUME•I

El medi social i cultural en Educació Infantil

Sara Prades Plaza
Enric Ramiro Roca

El medi social i cultural en Educació Infantil

Sara Prades Plaza
Enric Ramiro Roca

Departament d'Educació

- Codi d'assignatura: MI1018

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
http://www.tenda.uji.es e-mail: publicacions@uji.es

Col·lecció Sapientia 103
www.sapientia.uji.es
Primera edició, 2015

ISBN: 978-84-16356-17-1

Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió de les obres en els àmbits nacional i internacional. www.une.es

Reconeixement-CompartirIgual
CC BY-SA
Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-CompartirIgual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que s'especifique l'autor i el nom de la publicació fins i tot amb objectius comercials i també permet crear obres derivades, sempre que siguen distribuïdes amb aquesta mateixa llicència.
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode

Aquest llibre, de contingut científic, ha estat avaluat per persones expertes externes a la Universitat Jaume I, mitjançant el mètode denominat revisió per iguals, doble cec.

ÍNDEX

Introducció .....
Competències .....
Continguts .....
Metodologia .....
Agraïments.....

1. L'àrea del medi físic, natural, social i cultural en el disseny curricular d'Educació Infantil.....

Introducció .....
1.1. Objectius, continguts i altres referents curriculars.....
1.1.1. El currículum escolar .....
1.1.2. Els objectius d'aprenentatge.....
A) Objectius generals.....
B) Objectius d'etapa .....
C) Objectius de cicle.....
D) Objectius de l'àrea .....
1.1.3. Els continguts curriculars .....
1.1.4. La metodologia.....
1.1.5. L'avaluació .....
1.2. La importància de les ciències socials en Educació Infantil.....
1.2.1. Evolució de la Història.....
1.2.2. Evolució de la Geografia .....
Conclusions.....
Referències bibliogràfiques.....

2. L'aprenentatge, comprensió i representació social en els xiquets .....

Introducció: el desenvolupament psicològic dels xiquets.....
A) Els xiquets de tres anys.....
B) Els xiquets de quatre anys.....
C) Els xiquets de cinc anys .....
2.1. Models d'ensenyament-aprenentatge per a l'àrea d'experiència social i cultural .....
2.1.1. Els fonaments: Jean Piaget .....
2.1.2. El mètode científic en els xiquets.....
2.1.3. Tipus de metodologies d'ensenyament-aprenentatge per al coneixement del medi social i cultural .....

A) El joc.....
B) Les eixides .....
C) Els racons.....
D) Els tallers .....
E) Els projectes .....
F) Les activitats quotidianes .....
Conclusions.....
Referències bibliogràfiques.....

3. Els paisatges i el medi físic.....

Introducció: l'espai .....
3.1 Diferents teories sobre l'aprenentatge de l'espai en Educació Infantil..
A) Piaget: espai topològic, projectiu i euclidià .....
B) Hannoun: espai viscut, percebut i concebut.....
C) Egan: imaginació i fantasia.....
3.2. Comprensió de l'espai i exemples d'activitats per tractar-lo.....
3.3. Els primers mapes mentals: els esquemes corporals.....
3.4. La Geografia per als més petits.....
A) Els mapes .....
B) Els jocs.....
Conclusions.....
Referències bibliogràfiques.....

4. El temps en Educació Infantil.....

Introducció: el temps.....
4.1. El coneixement de les convencions temporals.....
A) Seriació i simultaneïtat.....
B) Reversibilitat .....
C) Continuïtat i canvi .....
4.2. El domini de les unitats i mesures del temps .....
A) El temps viscut .....
B) El temps percebut.....
C) El temps concebut .....
4.3. La Història per als més petits.....
A) Els relats.....
B) La dramatització històrica .....
C) Ordenació de dibuixos.....
D) Les obres d'art.....
E) El llibre viatger .....
F) Celebrar les efemèrides.....
G) El racó dels temps .....
Conclusions.....
Referències bibliogràfiques.....

5. Els diferents grups socials de pertinença i les seues formes d'organització: el context social .....

5.1. Principals grups humans dels quals s'és membre .....
A) La família .....
B) L'escola .....
C) El barri o el poble.....
5.2. Coneixement i identificació de les professions .....
A) Jocs simbòlics als racons de l'aula.....
B) Conèixer les professions i eines més habituals de cada treball.....
Conclusions.....
Referències bibliogràfiques.....

Bibliografia .....
Índex de quadres .....
Índex de figures.....

Introducció

Aquest llibre pretén ser un manual que contribuïsca als coneixements del docent al voltant de l'aprenentatge específic de l'àrea d'experiència social i cultural, en xiquets i xiquetes en edat d'Educació Infantil. Per tant, se centra a ajudar a desenvolupar les capacitats relacionades amb l'orientació d'espai i temps i del context sociocultural, tant des de la reflexió teòrica com des d'aplicacions didàctiques, incloent-hi els fonaments científics.

L'assignatura a què fa referència està situada en el segon curs del pla d'estudis del Grau de mestre o mestra en Educació Infantil, dins del grup de matèries de didàctiques especifiques, en concret aquesta s'emmarca en la didáctica de les ciències socials. Es relaciona especialment amb les assignatures de l'àrea de didàctica de les ciències experimentals, que tracten els aspectes relacionats amb el medi físic i natural, que és complementari a l'entorn social i cultural; així com amb la didàctica general. A més, indirectament, està relacionada amb totes les assignatures del grau de Mestre d'Educació Infantil, atès el principi globalitzador que regeix l'aprenentatge i ensenyament dels xiquets i xiquetes en aquesta etapa educativa.

Competències

A) *Competències genèriques*

FBUJI02 - Educar-se en valors i ciutadania
FB13 - Promoure el treball cooperatiu i el treball i esforç individuals
FB14 - Promoure accions d'educació en valors orientada a la preparació d'una ciutadania activa i democràtica
FB15 - Saber abordar i resoldre situacions escolars de tipus divers en contextos multiculturals
FB22 - Relacionar l'educació amb el medi, i cooperar amb les famílies i la comunitat
FB23 - Analitzar i incorporar de manera crítica les qüestions més rellevants de la societat actual que afecten l'educació, família i escola
FB24 - Conèixer l'evolució històrica de la família, els diferents tipus de famílies, d'estils de vida i educació en el context familiar
DDUJI14 - Buscar informació mitjançant fonts escrites, orals i TIC

B) *Competències específiques*

DDUJI15 - Conèixer els grups socials i les manifestacions culturals del seu entorn
DDUJI16 - Dissenyar unitats didàctiques de l'àrea d'experiència social i cultural
DDUJI17 - Identificar els continguts del medi social i cultural en el disseny curricular d'Educació Infantil
DD05 - Adquirir coneixements sobre l'evolució del pensament, els costums, les creences i els moviments socials i polítics al llarg de la Història
DD07 - Elaborar estratègies per a l'aprenentatge del medi social i cultural

Continguts

- El medi social i cultural en Educació Infantil.
- Percepció dels grups socials de pertinença i valoració de les seues normes de convivència.
- Descobriment de les diferents formes d'organització humana.
- Coneixement d'altres models de vida i cultures.
- Participació en les manifestacions culturals i socials.

Metodologia

Està basada en una combinació d'estratègies per afavorir diferents activitats formatives: classes teòriques (en gran grup), combinades amb altres pràctiques (en grup reduït), sessions de tutories col·lectives (grup xicotet) amb l'estudi individual. En les classes pràctiques usarem dinàmiques de treball participatives, plantejant activitats que podem emprar a l'aula d'Infantil. S'alternaran amb la resolució d'exercicis i problemes, usant l'aula virtual i altres eines. Aquesta opció metodològica pretén formar professionals crítics i reflexius i preparar-los per ser docents en la societat de la informació.

Agraïments

En la societat actual, cap realització humana és totalment personal, sinó que forma part d'un conjunt d'interaccions més o menys fluïdes. És per això que volem destacar un conjunt de persones que ens han ajudat a fer realitat un volum com aquest. En primer lloc volem mostrar el nostre agraïment al professor Manuel Rosas Artola, company i amic, per haver-nos cedit abundant material que és fruit de les seues dècades de dedicació a l'àrea de didàctica de les ciències socials en l'etapa d'Educació Infantil. Aquesta ha estat la base sobre la qual hem dissenyat el manual que al llarg de tres anys hem redactat i actualitzat.

Igualment, volem agrair als companys i companyes de la Universitat de València i de la Universitat d'Alacant que ens han orientat, especialment als professors Xosé Manuel Souto i David Parra, de la institució universitària de les comarques centrals, i a Emilia Tonda i Rafael Sebastià, de les comarques del sud. De la mateixa manera, companys com Antoni Gavaldà i Josep M. Pons, de la Universitat Rovira i Virgili, i Rosa M. Medir, de la Universitat de Girona, sempre han estat al nostre costat.

També cal fer esment a les mestres Carme Congost i Consue Esteve Barberá. La primera ens ha obert les portes de les seues classes d'Infantil de tres, quatre i cinc anys i ens ha ofert la seua llarga experiència. La segona, ens ha cedit de manera desinteressada els abundants materials didàctics que ha estat redactant al llarg de molts anys. Ambdues companyes i amigues, han estat compartint amb nosaltres

moltes hores de reflexió i debat, gràcies a les quals hem pogut adaptar a la realitat l'escrit que presentem.

Però, a més d'aquests noms propis, volem fer esment de la col·laboració que hem rebut de les companyes i companys d'Educació Infantil del MRP Col·lectiu d'Ensenyants de la Ribera i del MRP de l'Escola d'Estiu de Castelló, especialment de Patri Fernández i Laia Ruiz.

Per acabar, cal destacar l'ajuda, en ocasions conscient i en d'altres inconscient, de totes les promocions d'alumnes del grau de Mestre d'Educació Infantil que hem tingut. Ells són els destinataris i també han estat els protagonistes dels diferents apartats que oferim al llibre. Les seues reaccions davant les explicacions i les activitats que s'hi proposen, ens han orientat moltíssim.

Sense aquesta gran plataforma i aportacions, estem segurs que no hauria estat possible una documentació com la que aportem a la comunitat universitària, la qual esperem que siga útil i profitosa a les noves generacions de futurs mestres d'Infantil. Com deia un pensament africà, molt anterior a les comunitats d'aprenentatge, per educar una persona no fa falta un mestre, sinó una tribu. De manera similar, ho podem aplicar a la redacció d'un llibre i nosaltres hem tingut la sort del seu suport. A totes i tots, moltes gràcies.

1. L'àrea del medi físic, natural, social i cultural en el disseny curricular d'Educació Infantil

Introducció

El coneixement científic no és objectiu ni universal, sinó un producte social elaborat per la comunitat científica al llarg del temps, aquesta és la raó per la qual discutim la identitat de cada ciència que conforma el currículum i la seua finalitat o funció en cada etapa educativa. Particularment, en les ciències socials els valors adquireixen un protagonisme indiscutible, amb una forta càrrega ideològica, ja que són disciplines que estudien la societat, que cada individu interpreta i entén d'una manera específica.

Encara que hi haja punts de vista discordants sobre la realitat que ens envolta, és possible aconseguir un acord sobre la necessitat de formar en democràcia els futurs ciutadans. A més, és acceptat per tota la comunitat científica la necessitat de conèixer el medi social i cultural per resoldre les situacions problemàtiques que es generen en el nostre entorn. Per tant, l'escola ha de formar persones que tinguen coneixements, però també que sàpiguen utilitzar-los en els problemes que se'ls plantegen en la vida. Per això, a l'escola hem de plantejar propostes metodològiques que provinguen de situacions reals i giren al voltant de situacions presents en el medi en què viu l'alumne.

L'interès per l'estudi de l'entorn s'ha plantejat des dels primers moviments de renovació pedagògica, però habitualment les aproximacions a aquest concepte s'han fet des de les ciències naturals, en identificar el medi com allò físic associat a la realitat natural i biològica. Actualment, sense deixar de banda l'estudi de la part natural en què creix l'infant, atorguem una importància significativa a la realitat social en què estem immersos.

En el disseny curricular base del Ministeri d'Educació es considera essencial el coneixement del medi social i cultural, ja que sols així cada persona arribarà a ser membre actiu de la societat. S'hi destaca que, en tots els nivells educatius de l'educació obligatòria, el medi social i cultural és un importantíssim instrument cognitiu al servei del procés de construcció de la realitat. Aquesta qüestió és de gran importància si tenim en compte que la finalitat del sistema educatiu és formar ciutadans capaços d'inserir-se activament en la societat en què viuen. Per tant, l'estudi del medi social i cultural és prioritari.

Per aconseguir aquest objectiu en els ciutadans més joves, els xiquets entre 0 i 6 anys, hem d'ensenyar-los coneixements, fets i situacions o problemes socials. I també destreses, habilitats i actituds socials relacionades amb el rol de persones actives que esperem d'ells. D'aquesta manera, els xiquets podran actuar amb autonomia,

confiança i seguretat en els sistemes socials més pròxims, i conèixer i usar les normes que permeten conviure en societat.

En la societat en què viuen els xiquets, en els grups a què pertanyen, aprenen a valorar els avantatges de la vida en grup i les limitacions que aquesta imposa. Aprenen també a ajudar i demanar ajuda i a complir les obligacions que es desprenen del repartiment de tasques de la vida quotidiana. S'hi han de fomentar, per tant, actituds de participació, col·laboració, respecte i valoració crítica de les normes que regeixen la vida en grup.

L'Ordre ECI/3960/2007, de 19 de desembre, per la qual s'estableix el currículum i es regula l'ordenació de l'Educació Infantil estableix que en aquesta etapa educativa hi ha tres àrees. Aquestes s'han de concebre com a conceptes organitzatius, com a àmbits d'actuació, com a espais d'aprenentatges en què estan subsumits els continguts actitudinals, procedimentals i conceptuals, que contribuiran al desenvolupament educatiu, i facilitaran la interpretació del món, i així atorgaran significat a l'alumne i li facilitaran que s'hi implique. Les tres àrees són:

- El coneixement de si mateix i autonomia personal
- El medi físic, natural, social i cultural
- Els llenguatges: comunicació i representació

Dins de l'àrea relativa al medi físic, natural, social i cultural, els continguts s'agrupen al voltant dels blocs següents:

1. Medi físic: elements, relacions i mesura
2. Acostament a la naturalesa
3. La cultura i la vida en societat

Per tant, pel que fa a la nostra disciplina, contemplem aconseguir els objectius d'aprenentatge següents:

- Adoptar un comportament constructiu, responsable i solidari mitjançant la participació en activitats grupals.
- Reconèixer i apreciar la seua pertinença a grups socials amb característiques i trets propis.
- Reconèixer en els elements del medi social els canvis i transformacions relacionats amb el pas del temps.

Ja que el procés d'assoliment dels objectius suposa experiències múltiples i graduades, hem de considerar el medi com un recurs adequat per treballar-hi d'una manera continuada, elegint situacions que puguen resultar més acords amb l'edat i els interessos dels alumnes.

El Decret 37/2008, de 28 març, del Consell, pel qual s'estableixen els continguts educatius del primer cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana, regula

que dins de l'àrea del medi físic, natural, social i cultural, i del bloc tercer, relatiu a la cultura i vida en societat, s'han de tractar els continguts següents:

- La identificació dels primers grups socials amb els quals viu i es relaciona.
- Les normes bàsiques de convivència amb els grups socials: compartir, escoltar, ajudar, esperar, atendre, etc.
- Les primeres organitzacions socials: la família, l'escola, la casa.
- La no-discriminació per raons de sexe en els aspectes següents: treball de les persones, tasques de la llar, etc.
- Participar en les festes, les celebracions i les activitats culturals. Conèixer-les i gaudir-ne.

El Decret 38/2008, de 28 de març, del Consell, pel qual s'estableix el currículum del segon cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana regula que dins de l'àrea del medi físic, natural, social i cultural, i del bloc tercer, relatiu a la cultura i vida en societat, s'han de tractar els continguts següents:

- La percepció dels primers grups socials de pertinença.
- La presa de consciència de la necessitat dels grups socials i del seu funcionament intern. Les relacions afectives que s'hi estableixen.
- La valoració i el respecte de les normes que regeixen la convivència en els grups socials a què pertanyen.
- El descobriment de les diferents formes d'organització humana, segons la seua ubicació en els diferents paisatges: rural i urbà.
- L'observació de l'activitat humana en el medi: funcions, tasques i oficis habituals.
- La presa de consciència dels serveis relacionats amb el consum.
- El coneixement d'altres models de vida i de cultures en el propi entorn i el descobriment d'altres societats a través dels mitjans de comunicació.
- La participació en manifestacions culturals, en la vida social, en les festes, en manifestacions artístiques, costums i celebracions populars.

A l'hora de seleccionar els continguts més adequats per treballar en cada moment es pot atendre a criteris psicopedagògics, per exemple per tractar els conceptes de llunyania. Així mateix, cal considerar situacions o marcs socials als quals es puguen aproximar amb facilitat els alumnes, com puguen ser les estacions meteorològiques. És molt important copsar les possibilitats que ofereixen les situacions que estudiem perquè l'alumnat s'hi interesse, i indague i participe activament en la construcció dels seus aprenentatges.

Sempre partirem d'allò més pròxim a l'alumne, com és ara la família, on es desenvolupen les seues primeres i més significatives experiències. Posteriorment, analitzarem realitats conegudes per ell de més complexitat, més llunyanes en l'espai i en el temps i menys significatives, com per exemple el barri o la ciutat. Així mateix, començarem per les seues idees prèvies, d'allò que veu i sent, i després seguirem amb el treball més descriptiu i més interpretatiu.

Per treballar els continguts conceptuals, cal referir a experiències i fets de la realitat de l'alumne que actuen com a facilitadors de l'aprenentatge. Per treballar els procedimentals, que són observació, formulació d'hipòtesis, classificació, generalització, etc., cal usar situacions quotidianes. Finalment, per treballar els actitudinals el component vivencial és prioritari, ja que hem de posar l'alumne en situacions reals per interactuar, opinar i participar.

En definitiva, hem d'iniciar l'estudi de totes les realitats socials de manera participativa i investigadora. No és el medi, allò únic que educa, però no podem ensenyar el coneixement del medi d'esquenes a la realitat social que envolta l'infant.

1.1. Objectius, continguts i altres referents curriculars

1.1.1. El currículum escolar

Entenem el currículum escolar com tot allò que es pot ensenyar i aprendre a l'aula, explícitament i implícita, en aquest cas constitueix el currículum ocult, com són els objectius, els continguts, la metodologia, l'avaluació, etc.

El currículum escolar té diferents nivells de concreció. En primer lloc es concreta en una determinada normativa, una llei (LOE), una ordre estatal d'etapa (Ordre ECI/3960/2007) i els diferents decrets autonòmics (Decret 37/2008 i Decret 38/2008).

En segon lloc, el currículum escolar es concreta en el projecte educatiu de centre i finalment en les programacions, i dins d'aquestes, en cadascuna de les unitats didàctiques o projectes. Finalment, el currículum també es concreta en les diferents adaptacions curriculars que el mestre puga portar a terme per a alumnes amb necessitats educatives específiques.

1.1.2. Els objectius d'aprenentatge

Els objectius d'aprenentatge, cal entendre'ls com a capacitats que cal desenvolupar, possibilitats dels xiquets, fites que guien l'aprenentatge i punt de referència capital en l'avaluació. Hi ha diferents tipus, a diferents nivells, però tots estan interrelacionats i recolzen els uns sobre els altres, de manera que estan encadenats a diferents escales.

A) Objectius generals

Permeten una socialització guiada i es desenvolupen en els altres nivells més concrets, com són l'etapa, el cicle i l'àrea. Apareixen de manera implícita i explícita al llarg del disseny curricular espanyol i de la Comunitat Valenciana, com a reflex de

les pautes a altres nivells, com la Unió Europea i la UNESCO, i solen referir a pautes molt bàsiques i globals. Els objectius generals o competències bàsiques apareixen en tots els decrets curriculars, excepte en el d'Educació Infantil, i són les següents:

- Competència en comunicació lingüística
- Competència matemàtica
- Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
- Competència digital i tractament de la informació
- Competència social i ciutadana
- Competència cultural i artística
- Aprendre a aprendre: combinar una cultura general àmplia amb la possibilitat d'especialitzar-se en unes quantes matèries, aprofitant les oportunitats d'estudiar-aprendre al llarg de tota la vida.
- Autonomia i iniciativa personal: aprendre a ser persona per desenvolupar la personalitat pròpia dins de la diversitat social i cultural.

Donen lloc a una educació integral de tots els aspectes i vessants dels alumnes, tant la seua dimensió física com la ment cognitiva i racional, emocional, la intuïció, la memòria, el sentit crític i ètic.

B) Objectius d'etapa

Es tracta d'una escala més concreta per anar aconseguint els objectius generals i s'expliciten al disseny curricular de manera molt genèrica: «L'Educació Infantil té com a finalitat contribuir al desenvolupament integral: físic, afectiu, social i intel·lectual de les xiquetes i dels xiquets.» Per tant, cal que atenga tots els àmbits de l'infant: prelectura, preescriptura, numeració, psicomotricitat, àmbit afectiu, ensenyament dels valors, socialització, entesa com la integració en el grup social i en la societat, hàbits d'autonomia, etc. Cal treballar-los globalitzadament, des de totes les àrees i disciplines, ja que en Educació Infantil tot ensenyament està interrelacionat i en totes les activitats es busca al mateix temps l'assoliment de diversos objectius.

A més, els objectius d'etapa estan especialment relacionats amb els del cicle educatiu immediatament posterior, és a dir, el primer cicle de l'Educació Primària, per això cal conèixer-los i tenir-los presents.

C) Objectius de cicle

Són el nivell de concreció següent i en Educació Infantil estan distribuïts en dos cicles, amb una durada de tres anys cadascun, entre els zero i els tres anys el primer cicle, i entre els tres i sis el segon. Fan referència al cos, a l'entorn, a l'autonomia personal, els afectes i les relacions entre els xiquets.

D) Objectius de l'àrea

Continuant en l'escala de concreció són els que estan específicament relacionats amb cadascuna de les àrees. En el nostre cas és l'àrea de coneixement del medi físic, natural, social i cultural. Entenem per *medi* l'entorn, tot allò que envolta a les persones i les seues realitats externes. Estan vinculats de manera directa amb les ciències de la natura i amb les ciències socials, perquè l'entorn és natural i sociocultural.

1.1.3. Els continguts curriculars

Són un conjunt de formes culturals i sabers seleccionats que poden ser apresos de manera significativa amb un tractament integrat i globalitzador. Els continguts són els objectes d'ensenyament-aprenentatge que es consideren necessaris per al desenvolupament de la personalitat del xiquet i integren les destreses, els procediments, els hàbits, les actituds, els valors, les normes democràtiques i l'adquisició del coneixement crític dels fets, principis i conceptes necessaris per al desenvolupament autònom de l'individu.

A partir dels continguts els alumnes han de ser protagonistes del seu propi aprenentatge, que ha de servir perquè l'alumne puga aprendre, interpretar, analitzar i valorar la realitat. Si això s'aconsegueix es considera que l'aprenentatge ha estat significatiu. Aquests continguts són de tres tipus:

- Conceptuals: conceptes claus i importants, com, per exemple, espai, temps, etc.
- Procedimentals: habilitats bàsiques per saber pensar, resoldre problemes, etc.
- Actitudinals: hàbits de comportament social, com ara el respecte, valorar allò passat, etc.

Els continguts educatius de l'Educació Infantil s'organitzen en àrees corresponents a àmbits propis de l'experiència i del desenvolupament infantil i s'apliquen per mitjà d'unitats globalitzades que tinguen interès i significat per als infants. Les àrees són les següents:

- El coneixement de si mateix i l'autonomia personal
- El medi físic, natural, social i cultural
- Els llenguatges: comunicació i representació

Aquestes àrees s'han d'entendre com un principi organitzatiu i estructurador per a la planificació educativa, com un àmbit d'actuació i un espai d'aprenentatge en què estan subsumits els continguts actitudinals, procedimentals i conceptuals, que contribuiran al desenvolupament educatiu i facilitaran la interpretació del món, li atorgaran significat i facilitaran a l'alumne que hi participe.

La nostra àrea és compartida amb les ciències naturals, per facilitar el coneixement i la comprensió de tot allò que configura la realitat de l'infant, sobretot pel que fa

al que està a l'abast de la seua experiència. Es tracta que els xiquets es perceben a ells mateixos com a membres de la societat, i s'inicie un procés dialèctic entre els xiquets i el medi. D'aquesta manera aniran diferenciant el seu subjecte i construiran la seua pròpia personalitat, al mateix temps que representaran la realitat externa i fomentaran la capacitat simbòlica.

El descobriment de l'entorn implicarà l'exploració, l'acció, la posada en pràctica d'usos, costums socials, paràmetres culturals i la consciència de l'existència de diverses cultures. És tasca de la nostra àrea que el xiquet perceba que pertany a grups socials, que prenga consciència de la necessitat de l'existència d'aquests i del seu funcionament intern. Així mateix, haurà de comprendre les relacions afectives que s'hi estableixen, i valorar i respectar les normes que regeixen la convivència en els grups socials a què pertany.

Haurà de descobrir les diferents formes d'organització humana, segons la seua ubicació en els diferents paisatges: rural i urbà. Observarà l'activitat humana en el medi, les seues funcions, tasques i oficis habituals. Coneixerà altres models de vida i de cultures en el propi entorn i descobrirà altres societats a través dels mitjans de comunicació. A més, haurà de participar en manifestacions culturals, en la vida social, en les festes, en manifestacions artístiques, costums i celebracions populars.

1.1.4. La metodologia

La metodologia educativa és el conjunt de mètodes i tècniques que s'empren per desenvolupar els processos educatius dins i fora de l'aula. La nostra àrea es treballarà a través de petites investigacions i projectes de treball, que seran portats a terme seguint els principis metodològics bàsics per a l'aprenentatge en Educació Infantil.

En primer lloc, s'hauran de crear situacions d'ensenyament-aprenentatge globalitzades, on es relacionen les diverses àrees, tant en els conceptes com en els procediments i actituds. D'aquesta manera es possibilitarà que l'aprenentatge siga significatiu, que estiga relacionat amb l'experiència diària dels xiquets, amb objectes i situacions conegudes, com a punt de partida. Per tant, sempre es partirà d'una metodologia basada en l'experiència pròpia dels xiquets, centrant-nos en els alumnes, des d'on s'anirà extraient l'abstracció de manera progressiva.

S'han d'atendre simultàniament els tres tipus de continguts, els conceptuals, els procedimentals i els actitudinals, sense deixar de banda la intel·ligència emocional. A més, es reforçarà al màxim la capacitat d'observació, com a primera fase de tot el procés de coneixement, tant del científic com del no científic. Posteriorment, s'hi aniran introduint altres fases d'aquest procés de coneixement en petites dosis: recollida d'informació, classificació, interpretació, etc.

Realitzarem les experimentacions i les observacions amb tots els sentits i tot el cos, i canalitzarem d'aquesta manera l'atenció, d'acord amb les característiques de

l'etapa psicològica dels xiquets de 0 a 6 anys. Donarem prioritat als aprenentatges actius, de manera combinada amb els passius, aprofitant i estimulant la iniciativa dels infants i la participació de tots. No hem d'oblidar el sentit lúdic de les activitats escolars i del joc com a recurs, que han de constituir l'estratègia i la tècnica predominants, sense que el mestre deixe de ser conscient de tot allò que els alumnes estan treballant inconscientment.

D'igual forma, tractarem d'usar les TIC de manera adaptada i en relació al coneixement sensorial de l'infant. Gràcies a aquestes, es podran combinar els ritmes d'aprenentatge individuals amb els col·lectius del grup-classe, ja que s'hi usaran formes de treball flexibles, tant projectes de treball, com racons fixes i itinerants, unitats didàctiques, fitxes individuals, etc.

Finalment, cal tenir en compte que en qualsevol estratègia metodològica per portar a terme el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'infant, cal que estiguen implicades les tres principals parts protagonistes: xiquets, pares i mestres. Per acabar, cal aprendre de l'error i l'equivocació, per això serà imprescindible l'autoavaluació.

1.1.5. L'avaluació

La finalitat de l'avaluació és regular els aprenentatges i conèixer què han après els alumnes i com ho han fet, és a dir, el grau d'assimilació dels continguts tractats. Per tant, descriu el desenvolupament individual i les capacitats de l'infant, així com millora el procés d'ensenyament-aprenentatge. La finalitat és saber quins objectius proposats inicialment s'han aconseguit i quins no, però també es pot avaluar si la manera de dur a terme l'activitat ha funcionat o no. D'aquesta manera, podrem veure què és allò que s'ha de mantenir i el que s'ha de rectificar o modificar. Coneguda aquesta qüestió, el mestre pot actuar i prendre decisions immediates.

És un procés amb diferents etapes i vessants, que entenem que ha de ser global, continua i formativa. L'avaluació és paral·lela a l'activitat que realitza el nen, ja que en el mateix moment que fa l'activitat, el mestre pot intervenir-hi i ajudar-lo. Existeix l'avaluació inicial o diagnòstica, per saber quin és el punt de partida, l'avaluació continuada i sumativa, per saber on s'ha arribat, i l'avaluació final.

Es porta a terme amb un conjunt d'instruments adients per a cada moment del procés educatiu, sobre els quals preval l'observació directa i sistematitzada, objectiva i fiable de la participació del xiquet en les activitats formatives en tota l'Educació Infantil. Aquesta observació ha de ser registrada mitjançant anecdotaris, diaris de classe, fotos i recopilacions parcials de tasques concretes amb nombroses activitats amb què avaluar l'alumne. L'observació pot ser passiva, si el professor pren dades de determinats aspectes sense intervenir en cap moment, o activa, si intercanvia un diàleg amb aquell a qui observa. Per valorar què aprèn l'alumne és convenient concertar una entrevista amb els pares per compartir amb ells quines coses està aprenent, què li costa més i com podem ajudar-lo.

En qualsevol cas, els xiquets han de ser conscients del que esperem d'ells, per tant, els criteris d'avaluació han de quedar clars i han de saber què considerarem vàlid o no i què passarà si ho fan malament. Això afavoreix que els xiquets coneguen quines són les seues capacitats i limitacions, ja que ells també s'autoavaluen. De la mateixa manera, el mestre ha de tenir en compte que l'autoconcepte que els nens tenen d'ells mateixos està molt relacionat amb el que nosaltres els diem que són. L'avaluació amb «bé / malament» o comentaris negatius s'han d'evitar.

En relació amb els continguts, els objectius i la metodologia, la legislació estableix (explícitament i implícita) els criteris d'avaluació. Alguns no són específics de les ciències socials, però sí que hi estan molt vinculats metodològicament. Són els següents:

- Observar si l'alumne és capaç d'actuar sobre els objectes, discriminar-los, agrupar-los, classificar-los, ordenar-los, segons semblances i diferències observables.
- Saber si l'alumne pot fer raonaments numèrics en tasques quotidianes i en la resolució de problemes senzills.

Igualment, la legislació ens diu quins criteris d'avaluació són específics de les ciències socials i del coneixement del medi social i cultural. Cal saber si l'alumne és capaç de:

- Utilitzar el coneixement del medi físic, natural, social i cultural com a marc en què estan situats els objectes d'aprenentatge amb què interactua.
- Aplicar actituds de respecte i atenció cap a la naturalesa, la societat i la cultura.
- Conèixer els grups humans que formen part de la societat a què pertany, aplicar normes socials de respecte i afecte en les relacions amb aquests.

1.2. La importància de les ciències socials en Educació Infantil

Com deia Plató, els éssers humans som éssers socials, per això el coneixement de la societat en què el xiquet viu, li és imprescindible. La primera relació social que estableix el xiquet és amb la mare, mitjançant la conducta social de l'aferrament, molt limitada per l'egocentrisme. Després, el nen es relaciona amb altres persones, com ara el pare, que és un actor secundari fins als tres anys, quan comença la fase edípica, amb els germans, els iguals i altres adults com el mestre o familiars. A poc a poc, va ampliant el coneixement de la societat en què viu, tasca a la qual contribuirà de manera molt important l'escola.

En Educació Infantil es poden treballar continguts que directament es refereixen a fets històrics, llocs concrets i obres d'art, que els nens viuen i interioritzen amb tant d'entusiasme i naturalitat com ho fan amb temes del seu entorn més proper o amb els contes. Precisament aquests aprenentatges es realitzen tenint en compte

els coneixements del xiquet i la seua capacitat d'escoltar i d'investigar per construir un coneixement més elaborat.

Avui en dia es defensa la consideració de la intel·ligència emocional, de les emocions, molt relacionades amb les nostres vivències en el nostre entorn immediat. Es basa en el supòsit que la part emocional del cervell es desenvolupa anteriorment a la racional. Cal, per tant, com a mestres, relacionar els continguts d'aprenentatge amb les emocions perquè l'alumne es veja motivat.

No es pretén que els xiquets d'Infantil tinguen un coneixement acadèmic de les ciències socials, ja que no aconseguiran tenir clara la línia del temps, ni tindran una idea exacta de les distàncies, ni de l'extensió de països, continents o ciutats, ni tampoc podran realitzar una exposició sobre estils arquitectònics. Però els seus aprenentatges sobre un període de temps, espai, pintor o estil poden arribar a ser bastant amplis.

A poc a poc, durant la infància, a través de l'escola, dels mitjans de comunicació o de qualsevol altre mitjà podran anar omplint les llacunes que en aquesta edat es produeixen i que hi són intrínseques, però no oblidaran el que han après. Presentem en el quadre següent alguns exemples d'unitats didàctiques per tractar els objectius d'aprenentatge de la nostra àrea en el segon cicle d'Educació Infantil.

Unitats didàctiques	Problema plantejat	Continguts
Records	Quines coses recordem del passat?	Ordre cronològic Duració temporal
El temps que fa avui	Per què hi ha dies que fa mal temps?	Percebre i observar el temps atmosfèric
Plànols i rutes	Com sabem on anem?	Espai topològic (forma, mida) i orientació
Escoles i cases	Cóm són les cases i les escoles?	Percepció espacial i social

Quadre 1. Exemples d'unitats didàctiques per tractar el temps

D'aquesta manera, podem desenvolupar alguns dels objectius que es plantegen en el Decret d'Educació Infantil, com són ara:

- Desenvolupar la capacitat de representar de manera personal i creativa diferents aspectes de la realitat viscuda o imaginada i d'expressar a través de les possibilitats simbòliques del joc i altres formes de representació i expressió habituals.
- Observar i explorar el seu entorn immediat, per anar coneixent i buscant interpretacions d'alguns dels fenòmens i fets més significatius.
- Participar i conèixer algunes de les manifestacions culturals i artístiques del seu entorn i desenvolupar una actitud d'interès i estima cap a la cultura pròpia i de valoració i respecte cap a la pluralitat cultural.

La consecució dels aspectes que més ens interessen d'aquests objectius s'aconsegueix a través del treball de continguts relacionats amb els àmbits d'identitat i autonomia personal, i medi físic i social. Desenvolupem, entre d'altres, els continguts següents:

- Història familiar i coneixement dels membres del grup familiar (relacions de parentiu). Afecte i col·laboració cap als membres del grup familiar.
- Aspectes de la vida quotidiana en el passat i el present.
- Manifestacions culturals del present i el passat.
- Canvi, permanència i evolució.
- Exploració i reconeixement de les qualitats d'objectes.
- Característiques dels materials que componen els objectes.
- Variabilitat dels objectes amb el pas del temps.
- Percepció i representació de les formes del temps.
- Descripció i reconeixement de l'ús dels objectes.
- Ordenament de fets i esdeveniments històrics familiars.
- Classificació d'objectes i fonts d'informació.
- Conservació i respecte pel patrimoni.

El mestre ha de saber interpretar el currículum, reflexionar per interioritzar les finalitats educatives que estableix aquest i seleccionar els continguts que es tractaran en cada moment. El mestre no és, doncs, un «aplicador del currículum», sinó un reelaborador d'aquest. Per investigar i innovar cal canviar la rutina de les pràctiques d'ensenyament. Cal trencar la monotonia en l'ensenyament, que moltes vegades suposa l'assumpció d'estereotips poc rigorosos. Amb aquesta finalitat, les ciències socials s'han adaptat a la nova concepció de l'ensenyament, que aposta per una Geografia i una Història crítiques.

	Positivista	**Interpretativa**	**Crítica**
Geografia	Descripció de regions. Citar noms de rius, muntanyes, regions... Estudiar els recursos de l'espai.	Comprendre els sentiments d'identitat d'una persona respecte al medi. Entendre les percepcions subjectives de l'espai relatiu.	Explicar els motius d'ordenació del territori i les accions que porten a identificar-se amb un territori. Explicar els motius de les segregacions i les desigualtats que es produeixen en els espais.
Història	Descriure els fets del passat. Exposar l'ordre cronològic, absolut. Justificar el present que s'ha construït des del passat tal com es narra i s'ordena.	Comprendre els fets locals que constitueixen les fites de la identitat. Valorar el patrimoni com a propi i que no és «dels altres».	Explicar com es defineix un problema històric en un període. Explicar els processos històrics. Entendre el present amb les investigacions del passat.
Educació	Instruir en els principis culturals que s'entenen com a «cultura de la ciutadania». Valorar més els fets que els procediments. Seleccionar la cultura bàsica (hegemònica).	Col·laborar en l'aprenentatge que realitza el nen de manera natural. Ensenyar-li procediments genèrics per interpretar la realitat social.	Explicar com es construeix el coneixement des de problemes escolars concrets. Dirigir el procés d'explicació de situacions viscudes per la comunitat escolar des de les teories acadèmiques.

Quadre 2. Evolució epistemològica de la Geografia, la Història i l'educació

El concepte de *ciències socials* engloba diferents disciplines, que van adquirir l'estatut científic a Europa al segle XIX. Són el conjunt de ciències que estudien fets, situacions, esdeveniments, etc., i que deriven de l'actuació de l'home com a individu i membre d'una societat. Estudien la persona i tot allò humà des de diferents perspectives, però amb uns objectius comuns: coneixement de l'home i del món, educació en criteris i actituds de socialització, solidaritat i justícia, educació per a la convivència humana, pacífica i lliure, i educació per a la tolerància.

Hi ha diverses disciplines que es poden considerar ciències socials perquè l'objecte d'aquestes és l'estudi de l'home en la societat: Demografia, Economia, Sociologia, Història, Geografia, Antropologia, Ciència Política, etc. Estan totes interrelacionades, ja que es caracteritzen per la interdisciplinarietat, la interrelació i la interacció entre si. Aquest caràcter interdisciplinar adquireix especial importància en Educació Infantil, on es pretén fomentar en el xiquet el coneixement del seu medi social i cultural, per al qual haurem de dominar com a mestres les ciències socials que tractarem en les nostres classes. Aquesta és la raó per la qual ens sembla important tenir coneixements epistemològics d'almenys les dues més ateses en el sistema educatiu espanyol: la Història i la Geografia.

1.2.1. Evolució de la Història

A) Antiguitat

La ciència històrica en l'edat antiga estigué caracteritzada per l'antropocentrisme, és a dir, que la persona era la mesura de tota explicació històrica. Un segon tret característic d'aquest període fou el substancialisme, és a dir, que es pensava que la Història era immutable, no canviava, que era sempre igual. A més, la Història es considerava inútil per al coneixement del futur, que es creia que no es podia conèixer de cap manera, ja que l'historiador no faria prediccions, sinó que estudiaria fets que han passat. Predominava la teoria del cicle per a l'explicació històrica, és a dir, que els imperis naixien, es desenvoluparien fins a arribar al punt màxim, tindrien una fase de recessió i finalment deixapareixerien per deixar lloc al naixement d'un altre imperi.

Heròdot, Tucídides i Plató foren els primers que es plantejaren que en la Història que ells coneixien hi havia excessives llegendes i mites, i que calia diferenciar els fets reals dels mitològics. Plantejaven la Història com una tragèdia i entenien el passat com la lluita d'Orient, zona de l'antic imperi Persa, amb Occident, Grècia i Roma. Un temps després, en època romana Titus Livi, Plutarc i Salusti escrigueren la Història a partir del que havien escrit els grecs, sense afegir cap concepció important a la disciplina.

B) Època cristiana

El temps es començà a ordenar al voltant d'un esdeveniment que es considerà central: el naixement de Crist; i es donà lloc a una organització dels anys segons si

s'han donat abans o després de Crist. Es considerà que tot el que deia la Bíblia era veritat i un fet històric, i s'arribà a perseguir als qui negaven les «veritats» del llibre sagrat. L'església es considerava l'eix central de la humanitat i de la Història.

C) Edat mitjana

En aquesta època de recessió cultural i de predomini del cristianisme per explicar el món, imperà el providencialisme, el màxim defensor del qual fou Sant Agustí. Defensava la necessitat de refiar-nos de la providència i que no calia preocupar-se pel futur perquè tot estava escrit, de manera que els individus no podien fer res per canviar el seu destí, ja que el que haguera de passar, passaria.

D) Edat moderna

Al segle XV Maquiavel publicà *El Príncep,* on introduí el sentit crític, consistent a analitzar la Història, preguntar per què han passat els fets de la manera que han passat i quines conseqüències han portat. Des de llavors, es considera que, a la societat, li resulta més important saber per què han passat les coses, que els fets en si.

E) La Il·lustració

En el segle XVII Descartes considerava que la Història no era una ciència. Aquesta consideració va provocar que en la centúria posterior s'aprofundira més en el coneixement històric, ja que molts historiadors volien demostrar que aquesta afirmació era falsa, i buscaven la cientificitat de la Història.

F) Segle XIX

La novetat més radical en la concepció de la Història durant l'edat contemporània fou el materialisme històric i la crítica al capitalisme que portà a terme per primera vegada Karl Marx. El seu ideari té, sobretot, un vessant polític que ha donat lloc al socialisme i al comunisme, però també té un vessant històric en explicar per què, al seu parer, el món és com és.

Una qüestió molt important per a la historiografia fou el fet de considerar la utilitat del coneixement històric per entendre el present. Opinava que la Història s'havia d'entendre des d'una perspectiva econòmica i social, la resta eren, al seu parer, superestructures que ocultaven la realitat. Entenia que la lluita de classes era el motor de la Història i que la societat havia avançat gràcies a la lluita de classes, ja que les classes baixes haurien estat pugnant per millorar les seues condicions de vida.

Aquesta teoria historiogràfica ha tingut molt d'èxit i ha donat lloc a estudis que han analitzat els mecanismes de canvi entre les diferents etapes i han arribat a la

conclusió que aquests processos diferien segons cada país. Per tant, no s'han trobat conclusions universals.

Esquema històric i Marx

Prehistòria	Comunisme primitiu: època de la caça, pesca i recol·lecció.
Edat antiga	Esclavisme: apareix la propietat privada amb l'agricultura, hi ha individus que són propietat d'altres, els esclaus.
Edat mitjana	Feudalisme: agricultura, ramaderia i artesania. Els esclaus passen a ser arrendataris.
Edat moderna	Capitalisme: producció mecanitzada. Es paga amb moneda, ja no hi ha intercanvi de productes.
Edat contemporània	S'ha d'aconseguir el socialisme.

Quadre 3. Esquema històric de Karl Marx

G) Segle XX

A partir de la segona meitat del segle, els historiadors comencen a utilitzar altres ciències socials per elaborar teories explicatives completes, que donen lloc a estudis interdisciplinars. Apareix a França l'escola historiogràfica dels *Annales* entre els anys vint i trenta, amb un caràcter innovador i progressista, que perseguia escriure una Història total, viva i integradora. Per a ells, els homes i les dones del poble són els veritables protagonistes del passat, per això els converteixen en els seus objectes d'estudi. Defensen una Història de les masses socials i no dels poderosos.

Els principals representants d'aquesta escola foren Lucien Febvre, March Bloch i Fernand Braudel, que practicaren la Història total. Aquest tipus d'estudi no es limitava a analitzar els diferents aspectes polítics, econòmics i culturals d'un període, sinó que intentava explicar i buscar les relacions entre els diferents temes. Aquesta és avui la teoria historiogràfica predominant, que concep la Història com una eina. Cal conèixer bé el passat, per entendre el present i preparar un futur millor.

1.2.2. Evolució de la Geografia

Des dels anys cinquanta del segle XX, dividim la ciència geogràfica principalment en dues branques: la Geografia física, que inclou Climatologia, Geomorfologia o Hidrogeografia, entre d'altres, i la Geografia humana, que inclou la social, econòmica, demogràfica, del poblament, etc.

Tradicionalment s'ha estudiat la Geografia de manera descriptiva, però avui portem a terme una Geografia científica, que busca l'explicació dels fenòmens que es donen a la Terra. Com hem fet abans amb la Història, repassarem com s'ha entès la Geografia al llarg dels temps.

A) Edat antiga

Ja en l'antiguitat comença l'estudi de la Geografia per interès econòmic, ja que els grecs es dedicaren a comerciar pel Mediterrani, a fer intercanvis i establir colònies comercials per tot el mar. Estrabó, que visqué entre els segles I aC i I dC, feia descripcions de les costes per ajudar els comerciants i els mariners en els seus viatges. Més tard, els romans utilitzaren els coneixements dels grecs per conquerir les antigues colònies gregues, amb la intenció de dominar el territori i apropiar-se dels seus productes, convertint les colònies en províncies. Cartografiaven els territoris que vencien i feien descripcions dels productes que trobaven allà. En els seus plànols es marcaven els punts claus per dominar el territori i per controlar el comerç.

B) Edat mitjana

Durant aquesta època els àrabs es converteixen en els hereus de la cartografia antiga, i fan importants contribucions a la producció de mapes. A la zona cristiana, també es millora la cartografia europea i africana gràcies a l'escola de Sagres, a Portugal, patrocinada pel monarca.

C) Edat moderna

Les disputes entre les corones castellana i portuguesa donaren lloc a una carrera entre ambdós regnes per conquerir cada vegada més territori. Aquest interès polític i econòmic portà els reis a patrocinar viatges i descobriments. Els portuguesos finançaren els viatges de, entre d'altres, Vasco de Gama, mentre que els castellans feren el mateix amb Cristòfol Colom. En qualsevol cas, gràcies als diferents viatges, es descobrí que la Terra era redona.

L'enfrontament pel descobriment i la conquesta de territoris arribà a tal punt que es van veure obligats a signar l'acord de Tordesillas, un pacte entre Portugal i Castella per repartir-se els llocs descoberts. Segons aquest tractat es dividia el món en dues zones d'influència, separades per un meridià, una per Castella i una altra per Portugal.

D) La Il·lustració

L'època de les llums, del coneixement, portà a alguns il·lustrats a explorar terres desconegudes. Aquestes expedicions, anomenades *científiques*, no foren patrocinades pels governs, sinó que foren finançades per mecenes, particulars que hi invertien els seus recursos desinteressadament. Ho portà a terme especialment la burgesia industrial i comercial anglesa, que buscava recursos naturals, cosa que donà lloc a les societats científiques, on l'explorador presentava els resultats als seus mecenes. En aquest context es fundà la primera societat de Geografia del món a París, que organitzà el Primer Congrés de Geografia a Berlín.

Es començaren a publicar llibres amb il·lustracions de plantes, animals desconeguts, personatges de les tribus que s'acabaven de conèixer, petits mapes, etc. Darwin publicà la *Teoria sobre l'evolució de les espècies* al temps que apareixien els primers mapes d'isolínies, que comparen trets comuns a diverses regions del món.

E) *Segle XIX*

Basant-se en el darwinisme, aparegué la Teoria determinista, primera teorització geogràfica contemporània que defensava que la persona està completament determinada pel medi, de manera que és aquest qui actua sobre la societat, i no al contrari.

F) Segle XX

Anys més tard es desenvolupà la Teoria possibilista, que defensava que és possible que l'home, amb la seua cultura, poguera anar dominant el medi, al contrari del que defensaven els deterministes. Actualment, és la teoria més estesa per a l'explicació geogràfica, ja que pretén ser útil i contribuir a millorar les condicions de vida respectant l'entorn.

Conclusions

La mateixa etapa d'Educació Infantil, essencial per a la formació i podríem dir que per a la vida, no ha estat gens fàcil. Una llarga tradició basada en el seu caràcter assistencial, amb absència d'especialistes fins no fa gaire, la seua dependència inicial respecte de la primària que encara dura, o la manca de suficients dotacions públiques entre altres motius, n'han entrebancat greument l'evolució. De fet, ha estat habitual que els coneixements propis s'hagen diluït en un oceà d'infantilisme com assegura el professor De los Reyes (2006: 111).

Si parlem amb mestres o pares d'alumnes sobre la formació del seu alumnat o fills, destacaran la importància de la llengua i les matemàtiques, i en altres casos, de la psicomotricitat, la plàstica o la música, però pocs recordaran el coneixement del medi, tant si és social com natural. Com diu el professor Gavaldà (2006: 389), possiblement es tracta d'un mimetisme respecte de la primària, però la comprensió social queda sovint relegada com a complement i generalment oblidada. I curiosament, aquestes idees i prejudicis queden assumits pels alumnes del grau de magisteri. Tanmateix, res més lluny de la realitat, com podem aportar a través d'aquests tres paràmetres que presentem a continuació:

a) El bloc social a Infantil pot quedar desdibuixat únicament si no adquirim suficient solidesa conceptual pròpia. El mateix professorat ha d'assumir i interpretar la càrrega conceptual que comporta. De fet, és evident que no es

podria ensenyar en aquest cicle sense aquesta àrea que és la base i l'edifici de tots els projectes de treball, perquè la realitat està organitzada al voltant dels seus tòpics.

b) De les tres àrees que conformen l'Educació Infantil, possiblement la del medi natural i social és la menys visible des d'un vessant economicista. Però, no es podrien ensenyar llengua o matemàtiques sense el component social incorporat que comporta la reflexió.

c) En l'àmbit social, encara és ben palès que l'Educació Infantil serveix tan sols per mantenir ocupat l'alumnat mentre els pares treballen, sense ser gaire conscients de la importància del seu component formatiu. Tanmateix, és evident que seria impossible un aprenentatge social sense l'empremta d'aquesta àrea. És una realitat que la investigació en didàctica de les ciències socials es troba en una etapa inicial, amb un reduït nombre de manuals universitaris publicats, escasses col·laboracions en revistes especialitzades, congressos i experiències d'aula, tot i que en els darrers anys s'ha mostrat un camp ben fructífer. La lectura dels programes, manifesta una gran varietat de continguts organitzats generalment al voltant de les dues principals disciplines clàssiques de les ciències socials: Geografia i Història, i al voltant de tres temes de treball-investigació, amb els seus corresponents objectius i continguts adequats a les característiques de l'etapa:

a) Ahir, avui i demà. Conceptes temporals lligats al temps físic i al temps viscut, nocions de successió i duració. Suposa el record de situacions anteriorment viscudes i on l'habitació d'Infantil es converteix en el primer museu. Les rutines quotidianes, l'atenció sobre el calendari, les activitats de la jornada laboral, etc.

b) Qui sóc jo. En aquest apartat, es tractaria de destacar el treball amb fotografies familiars, associar rols i espais a la llar, observar canvis, reconèixer lligams amb els avantpassats, descobrir similituds físiques i de caràcter, entrevistes als pares i als avis, comparació entre la vida quotidiana d'abans i ara, etc.

c) No vivim sols. Els estudis familiars ens porten habitualment als grups socials que hi ha més enllà de la família i a ubicar-los en el seu habitatge corresponent: la casa, el veïnat, el carrer, el barri o la ciutat. També la configuració de la realitat física amb edificis, parcs, comerços, transport, mobiliari urbà, animals i plantes, són elements per a la socialització infantil. Igualment, els recorreguts urbans amb elements nous i vells, i la seua relació amb el pas del temps com a empremtes visibles, són altres elements, igual que tot un conjunt d'activitats relacionades amb els valors i les actituds afavoridores de la pau, la igualtat de gèneres i els drets humans.

Per tant, es fa necessària una formació teòrica i pràctica de vasos comunicants per crear un model social que passe en l'àmbit de la formació de futurs mestres per:

a) Comprendre què és i què significa la didàctica de les ciències socials.

b) Una idea global i sintètica de les disciplines que la integren: Història, Geografia, Sociologia, Antropologia, Economia i Ciència Política.

c) Diferenciació conceptual de fets i conceptes, procediments, i actituds i valors.
d) Lectures específiques molt seleccionades i basades en models experimentats.
e) Comprensió de l'origen dels continguts socials de l'àrea i desenvolupament de les possibilitats educatives.
f) Formulació de dissenys pràctics a partir de: aspecte que cal treballar, disciplina que el sustenta, contingut, objectiu, materials i avaluació; i tot molt lligat amb la pràctica.
g) Aplicacions pràctiques de dissenys didàctics.
h) Valoració crítica dels models aplicats.

Tot aquest panorama inserit a l'Espai Europeu d'Educació Superior, té com a objectiu formar professionals crítics, reflexius, autònoms, conscients de la necessitat d'aprendre al llarg de la vida, on la teoria i la pràctica són dues cares de la mateixa moneda, per desenvolupar aprenentatges reals.

Referències bibliogràfiques

Avila, R. Mª, Cruz, A. i Diez, M. C. (eds.) (2008): *Didáctica de las Ciencias Sociales,* Jaén, aupdcs.

Benejam, P. i altres (2002): *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*, Barcelona, Graó.

Currículo Escolar y Formación del Profesorado, Jaén, aupdcs.

De los Reyes, J. L. (2006): «Bases para una didáctica de las ciencias sociales en educación infantil», dins Gómez Rodríguez, A. E. i Núñez Galiano, P. (coord.) *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales*, Màlaga, aupdcs.

Decret 38/2008, de 28 de març del Consell: currículum Educació Infantil a la Comunitat Valenciana. núm. 5734/03.04.2008 dogv.

Gavaldà, A. (2006): «La formación de profesionales en Didáctica de las Ciencias Sociales para la educación infantil, con la investigación de fondo (ciclo 3-6 años)», dins Gómez Rodríguez, A. E. i Núñez Galiano, P. (coord.): *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales*, Màlaga, aupdcs.

Imbernon, F. (2010): *Les invariants pedagògiques i la pedagogia Freinet cinquanta anys després,* Barcelona, Graó.

Rivero Gracia, Mª Pilar (coord.): *Didáctica de las Ciencias sociales para Educación Infantil*, Saragossa, Mira Editores.

2. L'aprenentatge, comprensió i representació social en els xiquets

Introducció: el desenvolupament psicològic dels xiquets

El medi és el resultat de la interacció dels sistemes naturals i socials que configuren la realitat que ens envolta. La comprensió del medi per part del xiquet està determinada pel seu desenvolupament psicològic, que li fa tenir una orientació espacial i temporal diferent en cada edat.

El desenvolupament dels nens d'aquestes edats presenta una sèrie de característiques cognitives, afectives, psicomotrius, de llenguatge, de conducta, etc., en evolució, dins d'un procés continu. No obstant això, cal tenir en compte que cada xiquet seguirà una progressió personal i que els resultats en el temps no necessàriament han de coincidir en tots els individus de la mateixa edat, atesa la diversitat de ritmes d'aprenentatge i el desenvolupament cognitiu. Aquest pot veure's afectat per condicions socioeconòmiques, situacions afectives, relació amb el professor, etc. Per tant, la divisió en edats que tot seguit indiquem per presentar la successió evolutiva del procés d'aprenentatge és sols referencial, atenent a la diversitat esmentada.

A) Els xiquets de tres anys

Aquests nens tenen un control precari del propi cos, una capacitat de socialització i comunicació limitades i el seu món afectiu més enllà de la família és sols incipient. El seu pensament està caracteritzat per ser molt concret, és a dir, que el desenvolupament de la seua intel·ligència requereix que contínuament experimenten i manipulen la realitat que els envolta. No obstant això, es comença a consolidar la funció simbòlica que els permetrà evocar els elements absents i que els possibilitarà anar passant a poc a poc de l'acció i la manipulació dels objectes a la representació d'aquests.

Pel que fa al desenvolupament cognitiu, està condicionat en gran mesura per l'evolució del llenguatge. Passen a poc a poc de l'aprenentatge sensorial a l'intuïtiu, que els permet començar a preveure conseqüències de les seues accions i solucionar problemes quotidians. De mica en mica seran capaços de fer deduccions simples i classificacions seguint criteris molt senzills. Amb tot, tindran dificultats per establir relacions causals i temporals. Paulatinament descobriran que la seua forma de veure les coses no té per què coincidir amb la dels altres, la qual cosa afavorirà l'intent d'ajustar el seu comportament per integrar-se i interactuar amb les persones de l'entorn.

Quant a l'àmbit psicomotor, cal tenir en compte que són molt àgils i els agrada començar a mostrar-se independents. Experimenten les possibilitats i les limitacions motrius que té el seu cos, la qual cosa els permet agafar confiança sobre el que poden fer, i avançar en el control dels moviments. Córrer, aturar-se, girar, esquivar

obstacles, saltar amb els peus junts, pujar i baixar escalons, anar de puntetes, ballar (encara que no dominen el ritme) són del seu gust. Comencen a mantenir l'equilibri sobre diferents superfícies i durant un poc de temps són capaços de mantenir-se sobre un peu.

Respecte a la coordinació oculomanual, encara no està gaire desenvolupada, sols són capaços de cordar un botó gran. Exerceixen un poc de control sobre el llapis, però progressivament controlen el punt de partida i d'arribada en un sol traç. Després comencen a completar i tancar figures obertes i són capaços, per exemple, de copiar un cercle. L'experimentació amb pintura de dits els permetrà anar adquirint una millor percepció visual de l'espai. Indistintament utilitzaran la mà dreta i l'esquerra, però progressivament aniran consolidant la seua lateralitat, per això és molt important no pressionar-los en cap sentit sobre l'ús d'una mà o l'altra.

Per als xiquets de tres anys el llenguatge és un instrument nou que encara no dominen completament, però poden usar al voltant d'unes vuit-centes o mil paraules. Comprenen el significat de més paraules de les que fan servir, i progressivament elaboren enunciats de tres o quatre paraules, diferencien temps verbals i comencen a fer correctament la concordança entre article i nom. Comencen a formular moltes preguntes, algunes aparentment sense sentit, ja que comenten tot el que veuen, senten i imaginen.

Paral·lelament van consolidant la seua identitat sexual i de gènere, i la utilitzen per definir les seues preferències, per exemple als jocs. Inicien les primeres amistats, encara que continuen sent egocèntrics i dominants en les seues relacions. Els jocs solen ser de dos en dos, o un grup de tres, que anirà ampliant-se progressivament. Els agrada jugar a imitacions tipificades o rols (bous, metges, mestres, policies), però també pateixen les primeres rivalitats i baralles, on els menuts poden respondre amb un poc d'agressivitat davant la frustració, per la qual cosa el paper de l'adult com a moderador és fonamental.

Comencen a assimilar algunes de les normes que regeixen la vida en societat, ja tenen el seu propi concepte de *justícia* i saben distingir entre veritat i mentida. Tendeixen a ser sincers, però si no se'ls educa correctament, poden descobrir els avantatges de mentir per obtenir el que volen. Al mateix temps, adquireixen els primers hàbits de cura i seguretat personal, i discriminen situacions o objectes potencialment perillosos, com ara endolls, tisores, escales. D'igual manera, aprendran a menjar sols, sense vessar la beguda i començaran a utilitzar la forqueta. També tindran habilitat per vestir-se i despullar-se sense gaire ajuda de l'adult, encara que el fet de cordar-se algunes peces queda pendent.

B) Els xiquets de quatre anys

Encara continuen tenint dificultats per establir les relacions causals i no són capaços de diferenciar entre els fets objectius i la percepció subjectiva d'aquests ja que és una edat en què predomina la fantasia i la imaginació. Per al seu desenvolupament

és fonamental la regularitat en les rutines quotidianes que els permetrà avançar en el control del temps, i diferenciar entre el moment de menjar, de descans, d'anar a escola, etc. Progressivament també aniran adquirint les nocions d'orientació espacial, especialment si segueixen sempre el mateix itinerari, per exemple de casa al col·legi o a l'interior de la casa.

Continuen aprenent de manera intuïtiva a través de la pròpia activitat perquè no posseeixen encara el pensament lògic, encara que ja són capaços de fer classificacions i seriacions amb criteris més complexos que als tres anys. Per exemple, agrupen o classifiquen objectes i materials segons diferents factors, com ara la forma, el color o la mesura. Encara així, és freqüent que atribuïsquen vida humana a objectes o elements naturals.

Mantenen l'egocentrisme que els dificulta tenir en compte els punts de vista dels altres. D'altra banda, comencen a mostrar el domini d'un costat del cos sobre l'altre. Així mateix, milloren la coordinació oculomanual, especialment la psicomotricitat fina, i seran capaços de fer nusos senzills, milloraran el picat, dibuixaran figures planes, pintaran formes simples, diferenciaran millor els colors i seran capaços de fer traços senzills verticals, horitzontals i oblics. No obstant això, el dibuix de la figura humana serà de tipus «cullerot», en què les cames i els braços ixen directament del cap, i n'ometen el tronc.

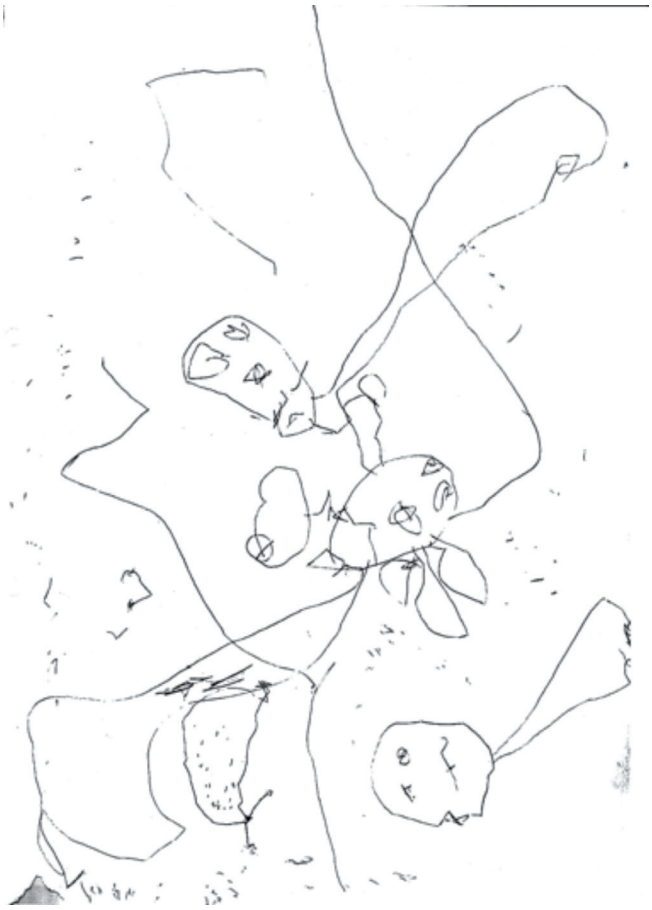


Figura 1. Dibuix d'un xiquet de quatre anys

Respecte al llenguatge, el vocabulari augmenta a més de dues mil paraules i ja utilitzen diferents modalitats del discurs: l'afirmació, la negació, la interrogació, etc. Faran moltes preguntes, com i per què, però no els agrada repetir les coses. Construiran històries llargues per a respostes simples i faran moltes comparacions. Contes, cançons, endevinalles, etc., són del seu gust, la qual cosa els permet fer exercicis de dramatitzacions, jocs i mantenir llargues converses i narracions, on mesclen realitat i ficció.

Comencen a descobrir la importància de la responsabilitat respecte dels seus comportaments, per això cal ensenyar-los que les seues accions poden tenir diferents conseqüències. Des del punt de vista social continuen jugant sols o en grup reduït, imitant els rols i fent onomatopeies dels diferents personatges o animals.

Seran capaços d'utilitzar la cullera i la forqueta, i distingiran el dret i el revés, així com el davant i el darrere de la roba, cosa per la qual podran vestir-se sense ajuda de l'adult. Malgrat aquest avanç, les sabates encara necessitaran control adult. Començaran també a rentar-se les mans i la cara sense ajuda, a eixugar-se sense tacar la tovallola i es rentaran les dents o es pentinaran amb un poc de control de l'adult. Segons el grau d'independència, alguns aniran al lavabo sols.

En Joan Petit quan balla,
balla, balla, balla,
En Joan petit quan balla,
balla amb el dit,
amb el dit,dit,dit,
ara balla en Joan Petit.
(Repetició)
Amb la mà, mà, mà,
amb el dit, dit, dit,
ara balla en Joan Petit.
(Es continua amb diferents parts del cos).

Figura 2. Cançó popular

C) Els xiquets de cinc anys

A aquesta edat faran les primeres abstraccions i, per tant, seran capaços d'operar amb les imatges mentals dels objectes sense necessitat de tenir-los davant. Així mateix, aconseguiran fer seriacions i classificacions amb criteris més complexos i començaran a interessar-se per la causalitat, encara que els costa copsar la temporalitat dels esdeveniments. Comencen a interessar-se per l'origen de les coses i dels fenòmens. Una motivació molt important és l'interès i la curiositat per conèixer la vida i l'actuació de grans personatges històrics, herois infantils, esportius o musicals.

Encara són egocèntrics i no diferencien els fets objectius de la percepció subjectiva, i continuen pensant que els altres pensen com ells. En el joc els agrada triar els companys d'oci i encara que en coneixen les regles, les canvien si els convé.

En l'àmbit psicomotor es mouran ja molt bé, però també són capaços de passar més temps asseguts a la cadira. Els seus moviments guanyen precisió, des d'anar amb bicicleta fins a fer traços amb llapis o retallar amb tisores. En aquest sentit, el dibuix de la figura humana serà més complet i detallat.

Entre els cinc o els sis anys la lateralitat quedarà definida, i es manifestarà per complet el domini de la dreta o l'esquerra, aspecte que afavoreix l'orientació espacial. Respecte al llenguatge, ja arriba a les dues mil cinc-centes paraules i ja no pregunten per jugar sinó per aprendre.

2.1. Models d'ensenyament-aprenentatge per a l'àrea d'experiència social i cultural

Els principals objectius de l'ensenyament de les ciències socials per al xiquet d'Educació Infantil són l'adquisició d'hàbits de socialització, per preparar-se per ser un membre actiu de la societat, la comprensió de la societat en la qual viu i la reacció voluntària davant un fet social.

El mètode de les Ciències Socials

Mètode de la comprensió	=	Acumulació de coneixements	+	Vocabulari específic

Quadre 4. El mètode de les ciències socials

Per aconseguir els objectius que s'han enunciat adés, hem de seguir un mètode que sorgeix de la sistematització de les percepcions, consistent en el fet que només quan sabem què és una línia corba o recta podem comprendre què és un cercle o un quadrat. A partir d'ací podem crear un concepte nou i amb posterioritat es poden plantejar noves hipòtesis. Sobre aquest assumpte s'han fet molts estudis, quasi tots amb xiquets de set a setze anys, per comprovar les teories de Jean Piaget sobre el desenvolupament cognitiu, la qual cosa ha deixat un considerable buit bibliogràfic per al període d'Educació Infantil.

2.1.1. Els fonaments: Jean Piaget

Piaget dividí el desenvolupament cognitiu vinculat a les representacions dels xiquets en diversos estadis. El primer és l'estadi sensor-motor, entre els zero i els dos anys d'edat, en què s'usen els sentits (vista, olfacte, tacte, gust, oïda), juntament amb la capacitat motriu, la qual cosa els permet conèixer de primera mà el món que els envolta. El segon estadi és el preoperatori, que es dóna en xiquets d'edats compreses entre els dos i els set anys, quan reconeixen les identitats qualitatives com el color, la forma, textura o mida, però encara hi ha algunes dificultats. Els xiquets d'aquestes edats classifiquen mitjançant característiques observables pels sentits, però mostren dificultats per entendre, per exemple, que un litre en una botella estreta siga la mateixa quantitat que un litre en un plat.

El tercer estadi és el d'operacions concretes, entre els set i els onze anys, corresponent a l'Educació Primària. A partir d'aquesta edat comencen a comprendre les quantitats, nombres, longituds i volums i desenvolupen la reversibilitat, és a dir, entendre un procés en dos direccions. Açò condueix a la previsió i a la possibilitat d'anticipació de les accions, així com a la noció de conservació de la substància, característiques no observables directament pels sentits. Finalment, el quart estadi, l'operatori formal, es dóna a partir del dotze anys.

A més, Piaget considerava que els xiquets eren animistes, és dir, que pensen que les coses tenen vida. De fet, entre els quatre i cinc anys, els nens creuen que tot allò que té una activitat, qualsevol que siga, és conscient. Per exemple, un nen que s'ha fet mal amb una cadira, li pega, a la cadira, per tornar-s'hi. Entre els sis i nou anys Piaget pensava que els xiquets consideraven que existia consciència en aquelles coses que tenen moviment, per tant el sol i una bicicleta serien conscients, però una pedra o una taula, no. A més, pensarien que els astres tenen característiques humanes.

Figura 3. Dibuix d'un xiquet de cinc anys

Entre els vuit i onze anys, Piaget considerava que ja es donava una distinció sensorial entre el moviment propi i el moviment rebut de l'exterior. Per tant, els objectes dotats de moviment propi, com els astres, el vent, serien conscients, però la bicicleta ja no ho és. Entre els adults també patim una mica d'animisme, ja que, per exemple, parlem a l'ordinador quan no funciona.

En conclusió, el xiquet, com que és egocèntric, no té consciència de l'objectivitat i per a ell tot l'univers està en comunió amb el jo i obeeix al jo. Si el menut ho duu tot al seu propi punt de vista és perquè creu que tots pensen com ell, ja que no coneix la multiplicitat de perspectives. Per tant, afirma sense proves davant la falta de necessitat de convèncer.

Actualment, molts psicòlegs estan d'acord en el fet que les teories de Piaget sobre el desenvolupament conceptual van conduir a punts de vista deficitaris en relació al potencial dels xiquets en la comprensió del temps i de l'espai. Segons Piaget, els xiquets eren uns pensadors egocèntrics que només reconeixien els seus propis punts de vista i que, abans dels set anys tenien poca capacitat de raonament. Opinava que els menuts construïen activament els seus coneixements a partir d'experiències de primera mà, cosa que limitava el seu potencial per ampliar la comprensió més enllà del seu propi món, immediat i tangible. Per a ell, l'activitat d'exploració individual i d'investigació era la condició necessària i suficient per a les adquisicions escolars.

Avui en dia les teories de Piaget s'han posat en qüestió amb una visió molt més optimista i no tan restrictiva de les possibles capacitats dels menuts. De fet, es considera que la interacció social amb els adults i la comunicació juguen també un paper important en el desenvolupament del pensament i de l'aprenentatge. En la infantesa, el mecanisme psicològic d'imitació i reforçament del mestre o els companys són importantíssims i els mitjans de comunicació són també fonts d'informació permanent per al xiquet que poden, al mateix temps, col·laborar en el procés educatiu o interferir-hi. Per tant, l'aprenentatge s'afavoreix usant estratègies que possibiliten al xiquet buscar, indagar, investigar i resoldre contradiccions. L'ensenyament que rep el nen ha de ser comprès, no pas memoritzat mecànicament, sols així s'assimila.

2.1.2. El mètode científic en els xiquets

Per ensenyar les ciències socials als alumnes d'Educació Infantil, cal primer aclarir-los què és la ciència, l'objectiu de la qual és adquirir coneixements universals sobre la realitat gràcies a la interpretació del medi i de les lleis que el regulen. Així, la ciència dóna respostes i, mitjançant la raó, revela els misteris del món, i reprodueix els fenòmens naturals i físics d'aquest. És una part fonamental de les nostres vides i és una necessitat social perquè ens ajuda a entendre el món, promou l'autonomia personal i la llibertat per poder decidir, en explicar el medi en què vivim i fer prediccions per al futur.

L'ensenyament de la ciència ha de seguir un mètode científic que partisca d'una pregunta o d'una observació, que desperte l'interès i la curiositat de l'alumnat. Posteriorment, activa uns processos cognitius: pensament deductiu, establiment de conclusions mitjançant l'ús de les lleis de la lògica, sense recórrer a l'experiència i l'experimentació per comprovar les hipòtesis. Finalment, comunica els resultats i comparteix el coneixement.

Respecte als xiquets, l'aprenentatge científic s'inicia amb el naixement i continua tota la vida. Les ciències afavoreixen el desenvolupament intel·lectual, la formació del pensament crític i la comprensió del món que ens envolta. Enriqueixen i potencien les percepcions, ja que els xiquets aprenen interactuant amb el medi, acció que els genera actituds positives cap a la ciència.

Els mestres han de potenciar la curiositat, i partir dels interessos i motivacions del xiquet. A través del joc, els xiquets poden fer ciència encara que ells no en siguen conscients. Cal partir de les seues vivències i coneixements previs per construir un aprenentatge significatiu i diagnosticar les necessitats i els interessos que mouen els alumnes. El mestre ha de planificar i facilitar un bon clima, organitzar l'espai, material, temps, grups, estimular el diàleg, ser respectuós amb el ritme d'aprenentatge dels xiquets, observar-los i saber escoltar-los; a més ha de ser un bon referent.

2.1.3. Tipus de metodologies d'ensenyament-aprenentatge per al coneixement del medi social i cultural

A) El joc

El joc és l'activitat principal innata de l'infant. A través d'activitats lúdiques aprenen a viure i interioritzen valors, rutines, aprenentatges, responen a estímuls, etc. De fet, els nens aprenen la seua cultura a través del joc o de contes. Tant és així que els pedagogs del segle XIX incloïen el joc com un aprenentatge a l'escola i el van recuperar a l'escola nova i activa. Fou necessària l'arribada de la LOGSE i dels moviments pedagògics més innovadors perquè tornara a sorgir el joc a l'escola.

Repassem primer quines són les característiques que defineixen el joc en Educació Infantil. Per començar cal dir que és l'activitat privilegiada dels xiquets, ja que gràcies a l'activitat lúdica es dóna la possibilitat de descobrir i experimentar a nivell motriu i de llenguatge. A més, el joc produeix plaer quan els xiquets assoleixen el seu objectiu, en ser una activitat d'experimentació. Cal assenyalar també que el joc pot ser espontani, gratuït i on preval l'acció immediata sobre l'objectiu final. De fet, el més primerenc és innat, no s'espera res d'ell i no s'han de donar ordres per part de l'adult.

Amb el temps, desenvolupa les capacitats afectives, ja que a través de l'activitat lúdica els xiquets estableixen les primeres relacions i els vincles afectius amb els altres, pares, cosins o germans. A nivell motriu el joc es desenvolupa a partir del gateig i contribueix a la capacitat de caminar, saltar i el propi equilibri. A nivell intel·lectual fa desenvolupar tota la part perceptiva i sensorial. Però, cal tenir en compte el canvi del joc amb l'edat de l'infant.

En el període sensoriomotor, fins als dos anys, hi predomina el joc motriu o d'exercici, ja que és un període de coneixement motriu bàsic i d'activitats motores. Els jocs de descobriment aprofiten l'espontaneïtat dels xiquets, la seua necessitat d'exploració i descobriment dels objectes o actituds més propers i del propi cos mitjançant els sentits. Amb aquestes activitats s'afavoreix l'autonomia i s'utilitzen materials quotidians, variats, i han d'haver-n'hi molts.

Entre els sis i els dotze mesos és convenient el joc de *la panera dels tresors,* quan els xiquets romanen asseguts. Es tracta d'un exercici on exploren els objectes un per un i en copsen sensorialment les propietats. Els materials que s'utilitzen són: una panera plana i baixa de laterals on hi posem uns seixanta objectes que desenvolupen els sentits (tacte, gust, olfacte, oïda i vista).

Mes tard, entre els dotze i els vint-i-quatre mesos, quan els xiquets es desplacen, quan ja caminen, els iniciarem en el joc heurístic. Es tracta d'una activitat on exploren les qualitats, les capacitats i el comportament d'alguns objectes. Consisteix que els xiquets descobrisquen determinats objectes, els posen en contacte, els relacionen i els classifiquen. Es pregunten què és l'objecte que tenen entre les mans,

com és i per a què serveix. Aquest joc respon al seu interès, planteja les seues hipòtesis, afavoreix el desenvolupament del llenguatge i el pensament reflexiu. En el joc de descobriment els xiquets aprenen a omplir, buidar, transvasar, pastar, modelar, amagar, enfonsar, bufar, construir, comparar, desplaçar objectes, roscar i desenroscar, etc.

En els jocs d'aquestes edats tan petites, el paper de l'adult perquè funcione és importantíssim i és qui ha d'organitzar l'ambient, vetlar pel manteniment dels materials, plantejar problemes i formular preguntes, estimular la interacció i el diàleg, i observar, però no interferir en el joc, només per encoratjar.

Durant el període preoperacional, entre els 2 i els 6 anys, predomina el joc simbòlic. Fins als quatre anys adquireixen la capacitat de diferenciar un joc dels altres i comencen a exercitar-lo amb els ninots. A partir d'aquest moment apareix el joc simbòlic més elaborat (botigues, garatge, etc.), en què imiten i representen la realitat. Reprodueixen rols socials i exterioritzen el seu món interior i el modifiquen segons les seues necessitats.

Entre els 6 i els 12 anys, en el període d'operacions concretes, els comencen a agradar molt els jocs reglats, com ara els jocs de taula (dominó, jocs de preguntes, etc.), ja que necessiten posar-se a prova intel·lectualment. Accepten condicionaments externs al joc i normes, i coordinen la seua acció amb la dels altres.

B) Les eixides

Són una oportunitat d'aprendre de l'entorn directament, i s'inicien en l'apropament a la natura i a la societat, medis diferents i suggeridors. És una activitat enormement motivadora per als xiquets i una excel·lent oportunitat per connectar amb els seus coneixements previs. A més, potencia la relació entre els menuts, ja que es treballa en grup.

Abans de l'eixida cal escollir un lloc adient per visitar, que responga als objectius d'aprenentatge que ens plantegem. Aquesta elecció ha de ser coordinada entre diversos mestres per estalviar esforç i aprofitar l'eixida entre tots. No és convenient anar a zones molt allunyades, ja que s'inverteix massa temps en el desplaçament; per tant, resulta millor usar els recursos de l'entorn proper i familiar. Després d'haver escollit el lloc per visitar, cal recopilar-ne informació sobre per veure quins recursos educatius ens ofereix i com ens organitzem.

És interessant que el mestre faça una visita prèvia per tenir molt clars els objectius i els continguts que es treballaran. Posteriorment, cal fer la programació de l'eixida, tenint cura de la temporalització d'aquestq, dels objectius, els continguts i les activitats per desenvolupar. A totes les eixides, seran comuns els objectius següents: fomentar la capacitat d'observació, descripció, expressió i el respecte de l'entorn. Tot seguit cal demanar l'autorització dels pares i conèixer les idees prèvies dels alumnes sobre el lloc que es visitarà.

Es motivarà l'alumnat ambientant l'aula amb dibuixos o fotografies del lloc, parlant amb ells, desenvolupant la seua imaginació, com si fórem exploradors en una zona desconeguda. Seguidament, els informarem de què aniran a veure o fer, amb aquest objectiu els dividirem en grups de treball i indicarem qui seran els encarregats de dipòsit i cura d'allò trobat. Explicarem què han de portar, prepararem targetes identificatives de cada menut amb el nom, el del col·legi i un número de telèfon; els informarem sobre el tipus de roba, esmorzar, calçat, beguda, horaris d'eixida i arribada, així com el lloc de trobada. Igualment, els explicarem què no han de fer: no trepitjar l'herba, no molestar els animals, no eixir fora del camí, no pujar per les roques, etc.

Durant la realització de l'eixida farem les activitats de desenvolupament, tenint en compte que cal fer poques parades, molt concretes i de poc temps, amb explicacions molt breus per evitar l'esgotament i l'avorriment dels menuts. Aquestes tindran el màxim caràcter globalitzador, caldrà observar formes, mides, colors; localitzar animals, plantes, edificis, plaques; comparar olors i escoltar sorolls. Recollirem objectes naturals per tocar textures i formes (pinyes, pedres, fulles). Farem fotografies i enregistrarem sons, realitzarem jocs de grup per localitzar objectes que els proposarem.

En algunes eixides comptarem amb la presència d'un guia o monitor, en aquest cas, de vegades, les activitats no les pot dissenyar el mestre, ja que ja estan marcades. En aquests casos, cal que el mestre tinga clar el nivell de l'explicació respecte a l'àmbit educatiu dels menuts, fixar una durada raonable de la visita i elegir determinades sales, parades o temes monogràfics i no cansar l'alumnat intentant veure-ho tot. Finalment, és important deixar temps lliure, perquè tinguen esplai i gaudi independent.

Després de l'eixida en farem una reflexió amb el grup-classe. Amb aquesta finalitat, es poden realitzar activitats vinculades amb l'eixida, com són ara la descripció iel comentari de les fotografies, l'ordenació i la classificació dels materials recollits, recerca de relacions entre els elements replegats. Finalment, podem mostrar els resultats en murals, cartells i dibuixos que puguen ser contemplats per a la resta de la comunitat educativa.

Algunes eixides interessants poden ser al jardí o pati de l'escola, a l'entorn urbà (mercat, barri de l'escola, parc...), ecosistemes naturals propers (bosc, platja...), visites amb ocasió d'algun esdeveniment o festa com ara Nadal.

C) Els racons

Consisteixen en una estructuració de l'espai de la classe en petits grups simultanis que realitzen activitats diverses, pensades per donar resposta a les necessitats bàsiques, ja siguen motrius, intel·lectuals o socials de l'infant. Podem entendre els racons com espais lúdics en els quals treballar de manera més individualitzada segons les necessitats de cada nen. S'hi dóna la interacció entre iguals, ja que els petits grups

fomenten el treball cooperatiu i permeten al xiquet observar, investigar, associar, etc. A més, s'hi potencia l'autonomia i la responsabilitat, ja que han de prendre decisions i aprendre hàbits de relació respecte dels espais i els materials. Així, per controlar el funcionament dels racons es faran unes graelles on quedarà reflectit quin nen o nena ha anat a cada racó i quins falten per anar-hi.

Els racons impliquen un canvi en la comunicació i la relació amb el mestre, i passen a tenir un rol més passiu i observador. Són un marc per observar les capacitats dels nens per fer-los preguntes, plantejar proves, deixar equivocar-se, experimentar, demanar i oferir ajut. L'equip docent decideix quins racons es duran a terme a cada classe i quins són els adequats per a cada nivell, però el dia a dia pot modificar-ho.

Els més habituals són els següents: racó de joc simbòlic, on els xiquets fan rols de persones grans (cuineta, l'hospital, etc.); racó de la biblioteca, on hi ha llibres i es fomenta l'aprenentatge de la llengua escrita; racons d'observació, elaboració o d'invenció, que canvien al llarg de l'any en funció dels interessos (tardor, família, etc.); racons de plàstica o habilitats manuals, per pintar, dibuixar, cosir, etc.; racons de construccions, per experimentar amb els volums; racons de jocs de taula, on pot haver-hi des dels trencaclosques fins al joc de l'oca; racons de les matemàtiques, on es fan les compres, es treballa amb els tiquets; racons de ciències (de l'aigua, la llum, les olors, el reciclatge, etc.).

Per decidir quins racons introduir a classe, hem de plantejar una conversa amb els nostres alumnes en què es discutisca quins són els que ells desitgen posar en pràctica. Amb les idees expressades pels nostres alumnes, després d'haver despertat la seua curiositat, i la programació dels objectius que volem assolir, farem la seua selecció. Seguidament, construirem el racó entre alumnes i professor, demanant un grau d'implicació major quan més grans siguen els discents. Han de ser espais ben il·luminats, alegres i atractius, i podem implicar-los per engrandir el racó amb l'ajuda dels pares, o en cuidar-lo i mantenir-lo, ja que hem d'aconseguir que interioritzen que els racons són espais pròxims i propis.

D) Els tallers

Organitzem l'aula en grups grans o treballem amb el grup-classe, proposant un treball sistematitzat i dirigit pel mestre. Pretenen tractar sobretot els continguts procedimentals i afavorir la col·laboració de la família. Podem fer tallers d'horticultura, de cuina, de fusteria, d'experimentació amb la llum, de bombolles de sabó, de descobriment dels sentits o de llengua escrita.

E) Els projectes

Són treballs de temes monogràfics triats pels nens, que s'elaboren de manera conjunta entre l'alumnat i el professor. Després d'escollir el tema es formulen

hipòtesis a partir dels coneixements previs, s'elabora un índex amb els apartats que volem esbrinar i, tot seguit, comencem la tasca de recerca i tractament de la informació. Finalment, cal valorar si s'ha après tot el que volíem i si els passos plantejats han estat els adequats.

F) Les activitats quotidianes

Mitjançant aquestes també es pot conèixer el medi social i cultural en què viu el xiquet, ja que marquen el ritme de cada dia i es repeteixen, poden ser activitats diàries, com ara menjar, dormir, orinar i defecar, vestir-se i despullar-se, anar a passejar, sortir al pati o jugar, entre d'altres.

Conclusions

L'aprenentatge, la comprensió i la representació social en els xiquets va evolucionant amb l'edat; per tant, les metodologies per assolir aquests objectius s'hauran d'adaptar a cada estadi evolutiu del xiquet. Paulatinament, la superació de l'egocentrisme i l'animisme infantils els possibilitarà anar fent representacions del medi social i cultural en què viuen més properes a la realitat que els envolta.

L'adquisició d'hàbits de socialització, la comprensió de la societat en la qual viuen i la reacció voluntària davant de fets socials són els principals objectius de l'ensenyament de les ciències socials per al xiquet d'Educació Infantil. Aquests s'assoliran mitjançant mètodes com ara els jocs, les eixides, els racons, els tallers, els projectes o les activitats de la vida quotidiana, que prepararan l'alumne d'infantil per ser un membre actiu de la societat. Aquestes metodologies s'adaptaran a l'evolució cognitiva del xiquet, i s'emprarà una o una altra segons la seua maduració física i psicològica.

Referències bibliogràfiques

Aranda, A. M. (2003): *Didáctica del Conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*, Madrid, Síntesis.

Carretero, M; Pozo, J.; i Asensio, M. (comp.) (1989): *La enseñanza de las Ciencias Sociales,* Madrid, Visor.

ddaa (2002): *Las Ciencias Sociales*: concepciones y procedimientos, Barcelona, Graó.

Domínguez, M. C. (2004): *Didáctica de las Ciencias Sociales,* Madrid, Pearson.

Hernandez Cardona, F. X. (2007): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, Graó, 3a edició.

Tonda, E. M. (2001): *La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*, Alacant, Universitat d'Alacant.

3. Els paisatges i el medi físic

Introducció: l'espai

La psicologia de l'aprenentatge ha estudiat el desenvolupament de les nocions espacials i temporals, de pertinença i causalitat. Aquestes nocions són el fonament de la didàctica de les ciències socials.

Un dels objectius d'aprenentatge que hem d'assolir en l'àrea del medi físic i social és: «Orientar-se i actuar autònomament en els espais quotidians i utilitzar adequadament termes bàsics relatius a l'organització del temps i l'espai en relació amb les vivències periòdiques habituals de l'alumne». Per aconseguir-ho cal conèixer aquelles experiències socials, espacials i temporals per les quals ha passat el xiquet fins a arribar a l'escola.

Les primeres relacions interpersonals entre el xiquet i la mare seran la base del seu desenvolupament social. El xiquet comença a ser sociable durant el segon any de vida, ja que creixen les seues possibilitats de comunicació. Des d'aquest moment, es desenvolupa el domini físic de l'espai, al mateix temps que se'n desenvolupa el domini mental. D'altra banda, el seu sentit del temps es comença a manifestar quan s'inicia en la capacitat de descriure activitats passades.

Figura 4. Xiquets aprenent conceptes espacials

Per tant, l'espai és una realitat subjectiva, fruit de les construccions mentals dels individus, basades en representacions que fem de la realitat. La importància d'entendre què és l'espai rau en el fet que vivim en un món de múltiples esferes espacials, entre les quals distingim:

– Els desplaçaments: en relació amb aquests se'ns poden plantejar problemes relacionats amb l'orientació, la presa de decisions sobre itineraris, la lectura de mapes de carretera o la comprensió d'un esquema topològic del metro.
– Les xarxes espacials de les quals formem part: que poden ser administratives, com ara l'Estat o la comunitat autònoma, econòmiques o virtuals.

En l'aprenentatge de l'espai, un alumne d'Educació Infantil pot presentar dificultats en fixar-se en trets o parts d'un objecte, més que en la seua totalitat que, a més, es percep des d'un punt de vista exclusiu: el seu. Així mateix, confonen el seu pensament amb la realitat observada i creuen, per exemple, que els arbres tenen qualitats humanes o que les platges han estat creades pels homes.

3.1. Diferents teories sobre l'aprenentatge de l'espai en Educació Infantil

El desenvolupament del coneixement espacial ha estat estudiat per diversos autors, entre els quals destaquen Piaget i Hannoun.

A) Piaget: espai topològic, projectiu i euclidià

Piaget exposà que la concepció de l'espai evoluciona amb l'edat, i l'entén de tres maneres consecutives. Per explicar-ho millor usava l'exemple del concepte de *triangle*. Segons Piaget, en l'estadi preoperatori es comprenia l'espai topològic, és a dir, s'hi assumien les relacions de dins-fora, obert-tancat, etc. Als quatre anys comença a reconèixer el concepte de *triangle* i interioritza el número tres; més endavant, fins als sis anys, reconeix el triangle i sap dibuixar-lo amb una guia, ja que el seu cervell encara no té la representació mental del triangle.

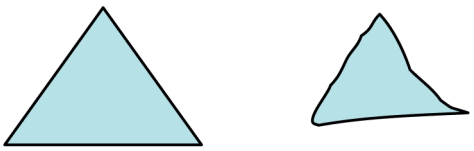


Figura 5. El triangle

Durant l'estadi operatori concret, entre els sis i els onze anys, s'interioritza l'espai projectiu, de manera que el subjecte és capaç de construir una imatge bidimensional mentalment, per tant dibuixa el triangle a mà alçada, però encara ho fa mitjançant l'assaig-error. Més endavant, durant l'estadi operatori formal, a partir dels onze anys (encara que en alguns subjectes ja es pot donar als vuit anys), s'aprèn l'espai euclidià, en què el subjecte és capaç d'imaginar-se qualsevol objecte en tres dimensions (figura 6), i també de manipular-lo bidimensionalment, situant-lo en qualsevol posició dins l'espai (figura 7).

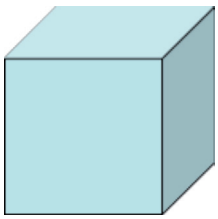


Figura 6. El cub

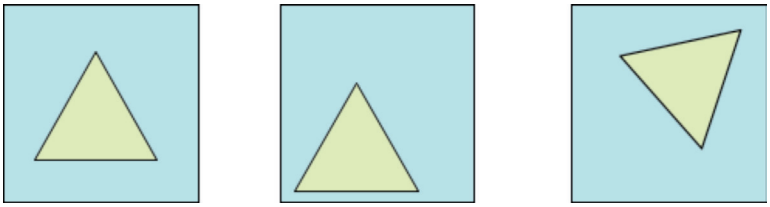


Figura 7. Manipulació de l'espai

B) Hannoun: espai viscut, percebut i concebut

Com a conseqüència de l'egocentrisme infantil, el xiquet percep l'espai d'acord amb les seues pròpies dimensions, de manera que la percepció de l'espai en el nen passa per tres etapes evolutives. En la primera etapa, que es dóna entre els tres i els sis anys, percep l'espai viscut gràcies a l'experiència directa, als sentits. L'espai immediat o topològic es percep a través del cos i dels propis moviments. Per adquirir aquest concepte cal aconseguir un determinat grau de desenvolupament psicomotor i com més experiència assolisca l'infant, millor entendrà l'espai i els conceptes de *distància*, de *proper* i de *llunyania*. L'espai viscut és diferent per a un xiquet que viu en un entorn urbà que per a un altre del medi rural, per la qual cosa cal tenir en compte les peculiaritats de l'entorn concret del xiquet, per considerar quines capacitats espacials pot desenvolupar.

Figura 8. Dibuix d'un xiquet que encara no ha establert correctament les relacions topològiques: dalt / baix, usa marge del full per orientar-se, el sol està descontextualitzat, hi ha una persona a la finestra.

En segon lloc, s'aprehèn l'espai percebut, l'espai geogràfic, que es veu però no es pot tocar, se sap que existeix, però no podem provar-lo per experiència directa, sinó

mitjançant el que aprenem als llibres, la televisió, etc. Per interioritzar aquest concepte de *espai* cal haver desenvolupat la capacitat d'imaginar-lo, ja que sols així podrà distingir les distàncies i les posicions, assimilarà nocions projectives, aprendrà què és «allà» sense experimentar-ho de manera directa. Una vegada que haja après les nocions espacials bàsiques, com ara *al voltant de*, *prop de*, *davant*, *dins*, etc., podrà expressar la seua posició i la dels objectes. En una tercera etapa, s'aprehèn l'espai concebut, el geomètric, que possibilita que l'alumne assimile idees i imatges abstractes i siga capaç, per exemple, de calcular l'alçada d'un triangle.

C) Egan, imaginació i fantasia

En els anys noranta, Kieran Egan criticà Piaget perquè no havia tingut en compte que l'infant, quan arriba a l'escola, està dotat d'imaginació, de fet, els xiquets quan juguen se situen en contextos llunyans, imaginen que són guerrers, astronautes, comerciants o viatgers. Gràcies a la seua fantasia i imaginació, els espais llunyans han penetrat en les seues vides a través de la televisió, els videojocs, les converses amb familiars, etc. Per tant, podem treballar amb ells imaginant espais ideals i utòpics.

3.2. Comprensió de l'espai i exemples d'activitats per tractar-lo

Com hem vist, tant Piaget com Hannoun assenyalaren que el primer estadi que es desenvolupa de la noció espacial és l'espai topològic, relatiu a espais molt pròxims. Per tant, en Educació Infantil és el primer que haurem de tractar. Per tant, caldrà que els xiquets assimilen les principals categories de les posicions relatives dels objectes respecte d'un punt de referència objectiu:

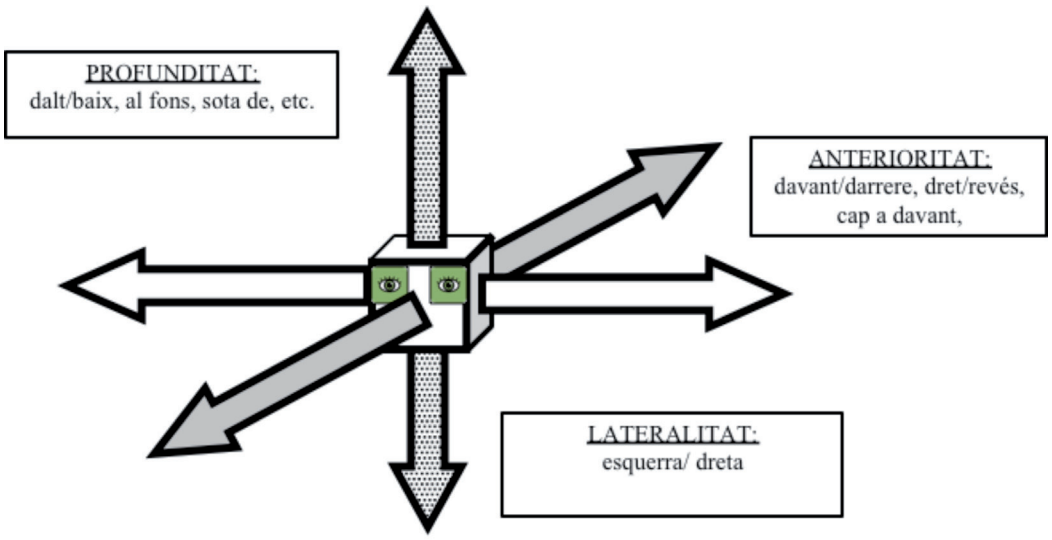


Figura 9. Posicions relatives

Seguidament, tractarem les principals categories de les posicions relatives dels objectes en l'espai, com ara:

– la interioritat: *a*, *en*, *dins*, *a l'interior de*, *al mig*, etc.

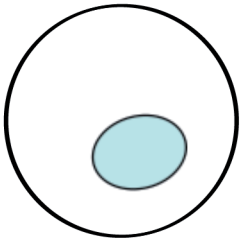


Figura 10. A l'interior de

Figura 11. Dins i fora

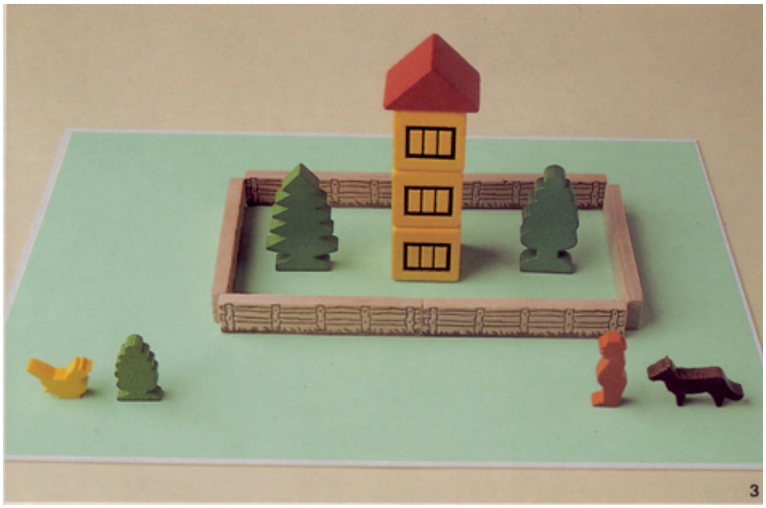


Figura 12. Al mig

– la secció: *que talla*, *a través de*, etc.

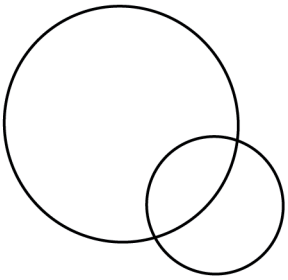


Figura 13. Que talla

– la contigüitat: *que toca*, *al costat de*, etc.

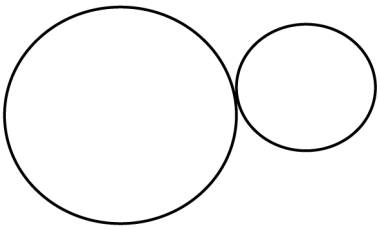


Figura 14. Que toca

Figura 15. Al costat de

– l'exterioritat: *fora*, *a l'exterior*, *entre*, etc.

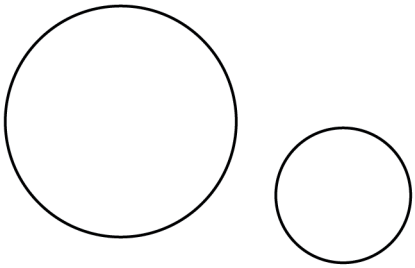


Figura 16. Fora

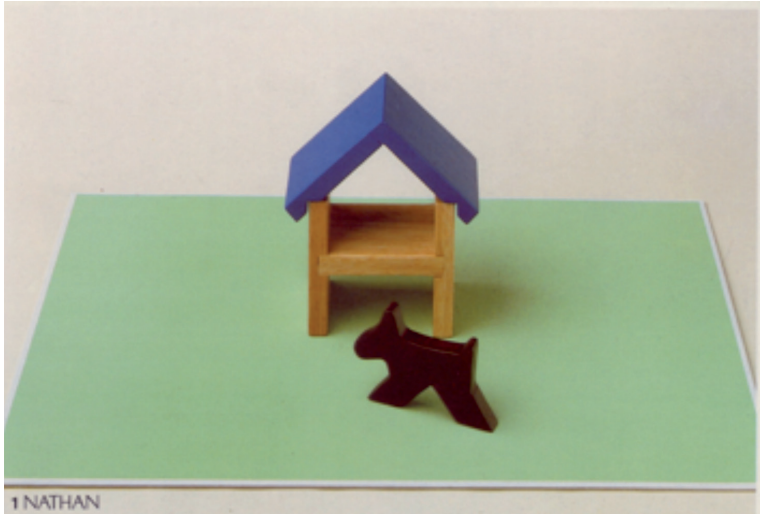


Figura 17. Davant i darrere

Figura 18. Entre

Figura 19. A l'exterior

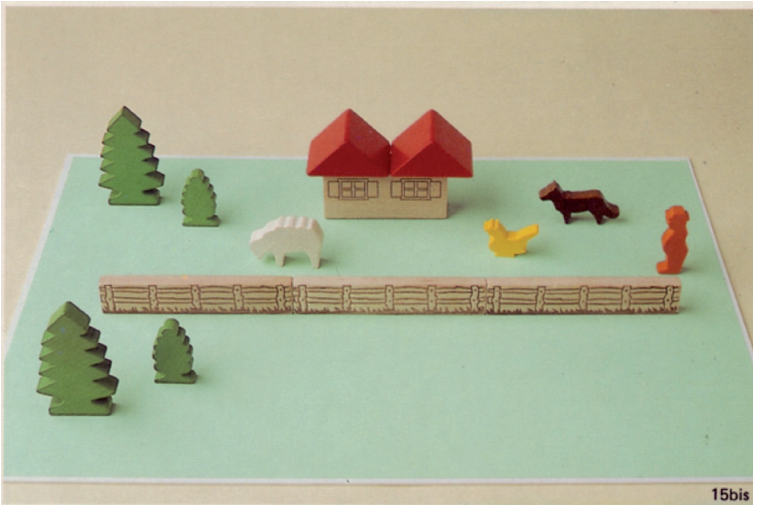


Figura 20. A un costat i a un altre

Per tractar aquests conceptes, es poden fer activitats com les següents:

– Dibuixa cercles per damunt de la línia i quadrats per davall de la línia.

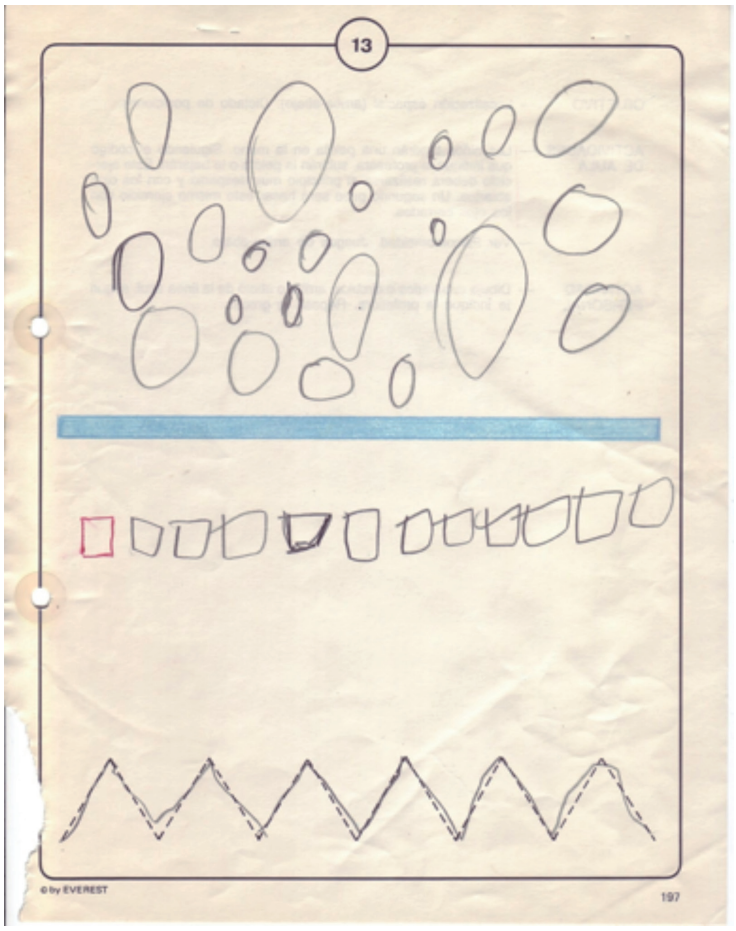


Figura 21. Damunt i davall de la línia

– Pinta els dibuixos que hi estiguen davant:

Figura 22. Dibuixos que hi estan davant

– Pinta els xiquets que hi estiguen damunt:

Figura 23. Xiquets que hi estan damunt

Una vegada el xiquet haja adquirit les nocions topològiques, passarà al desenvolupament de les relacions projectives i serà capaç d'endevinar quin aspecte té un objecte vist des del punt de vista de l'altre.

Figura 24. Dibuix d'un xiquet de cinc anys

Ja s'usen correctament els conceptes: *baix*, *entre* (flors i fanals), *dalt* (sol i núvols) i fora (persona). No obstant això, no hi ha perspectiva: totes les imatges estan en el mateix pla.

Figura 25. Dibuix d'un xiquet de cinc anys

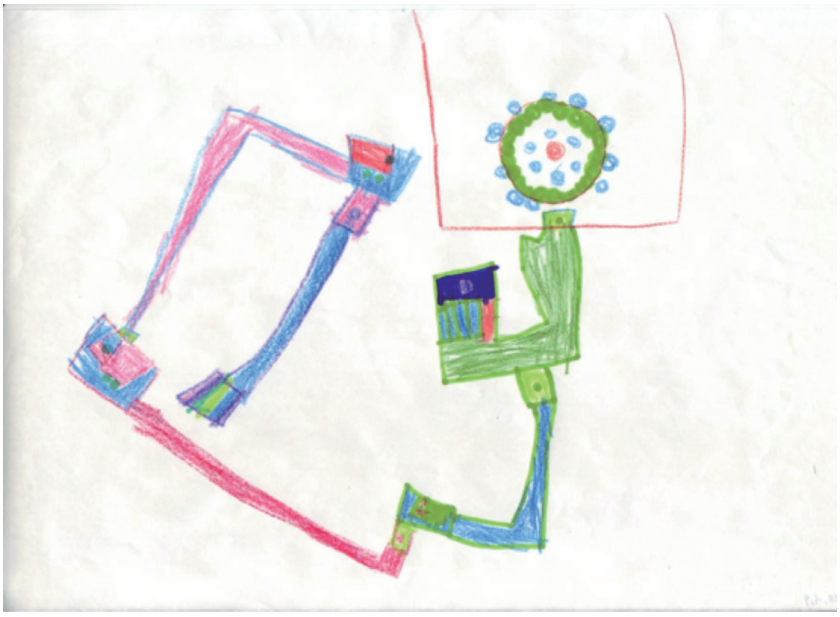


Figura 26. Dibuix que mostra la manca de perspectiva

Transició de l'estadi topològic al projectiu

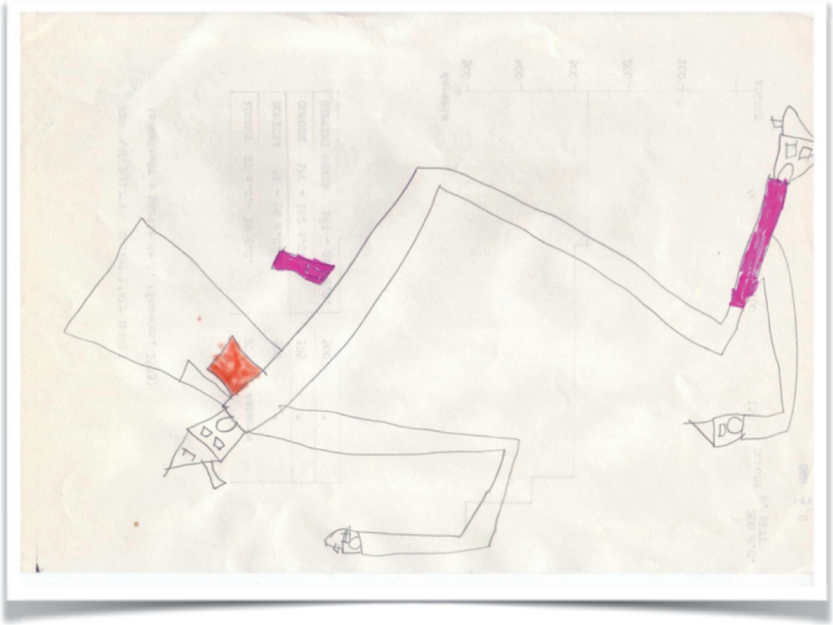


Figura 27. Dibuix que mostra la transició de l'estadi topològic al projectiu

Figura 28. Transició de l'estadi topològic al projectiu

Quasi al mateix temps, desenvoluparà les relacions euclidianes, i començarà a integrar en la seua percepció espacial les mesures, les distàncies i les direccions.

3.3. Els primers mapes mentals: els esquemes corporals

El mapa mental o cognitiu és una representació esquemàtica de l'espai diferent del mapa cartogràfic, que ens permet orientar-nos. Reconstrueix l'espai físic real, però el subjecte representa en si mateix els elements que més li han cridat l'atenció. Apareixen alterades les distàncies i les relacions entre punts del mapa, a causa del seu marcat component subjectiu. Hi ha en ells tres tipus d'elements: el primer són

les fites, és a dir, objectes que criden especialment l'atenció del subjecte, punts de l'entorn que es recorden que són diferents per a cada persona (davant del bar, darrere del centre de salut, etc.). En segon lloc, en els mapes mentals podem recordar rutes, rutines sensoriomotores que permeten moure's d'una fita a una altra. Finalment, trobem configuracions, que integren tota la informació d'un mapa cognitiu, i que abasten molta informació espacial.

La construcció d'aquests mapes mentals en els xiquets es fa en diverses fases. Primerament incorporen les fites que els són més familiars: escola, casa, quiosc, casa d'un amic, etc. Després incorporen les rutes que habitualment recorren. Finalment connecten els elements, organitzant-los espacialment al voltant de fites importants per a ells, com per exemple sa casa. D'aquesta manera el xiquet ha construït un sistema de referència integrat per un conjunt de fites i una ruta. A poc a poc anirà orientant-se en ambients més amplis, fins a assolir una comprensió organitzada de la ciutat o de l'espai. Segons Piaget, s'arriba a aquest estadi de desenvolupament espacial en el període d'operacions concretes, però s'ha observat que els xiquets que viuen en nuclis rurals amb més llibertat per desplaçar-se adquireixen més ràpidament percepcions complexes de l'espai.

El primer mapa cognitiu que coneix el xiquet és l'esquema corporal, consistent en el coneixement i la representació simbòlica global del propi cos. Les principals etapes de la seua estructuració es donen abans dels sis anys i és un coneixement edificat sobre l'experimentació pels sentits del xiquet.

Figura 29. L'espill a l'aula d'Infantil

A l'aula cal preveure un racó per desenvolupar l'esquema corporal amb un espill. El procés de coneixement i construcció de l'esquema corporal es dóna en diferents etapes. Primerament es fixen els esquemes bàsics humans, el cap amb els ulls, nas i boca, i seguidament el cos sense extremitats.

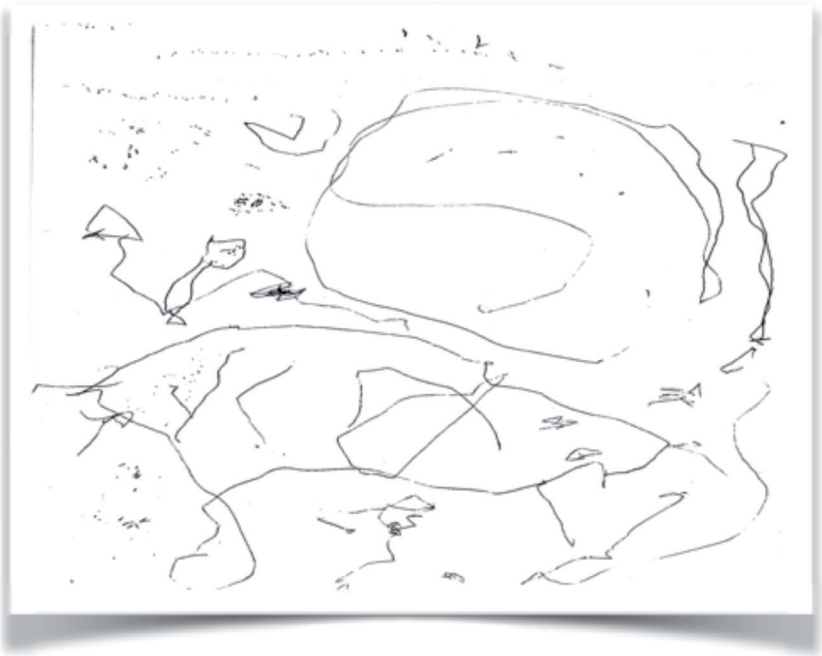


Figura 30. L'esquema corporal als tres anys

Tot seguit, s'identifica l'esquema corporal dels animals, com en aquest exemple en què apareix un conill.

Figura 31. L'esquema corporal dels animals

Posteriorment, ja identifiquen atributs secundaris, com ara les orelles i els cabells:

Figura 32. L'esquema corporal: atributs secundaris

Per imitació d'un igual, d'un company de classe, van apareixent les extremitats.

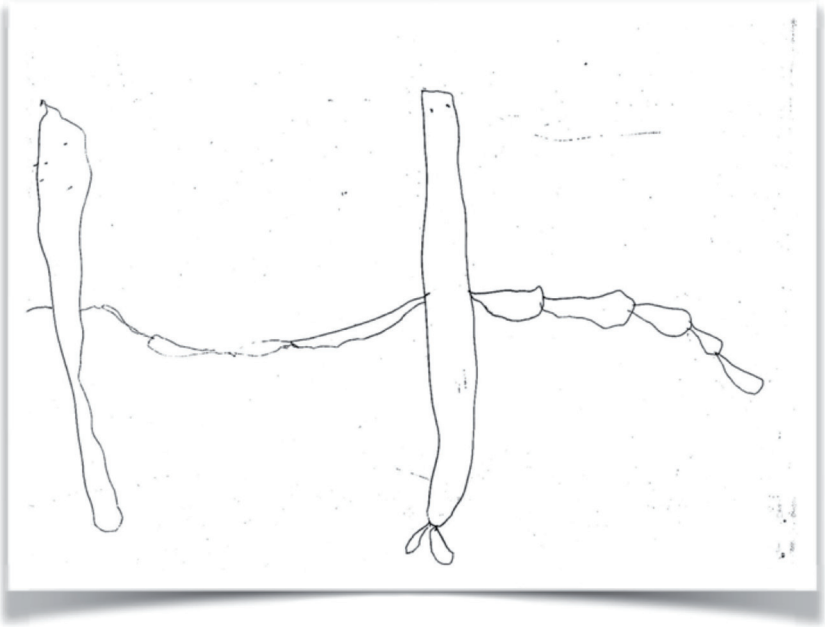


Figura 33. L'esquema corporal: extremitats

Seguidament, van apareixent els detalls del cos, com ara les arracades, les ulleres, les mans, etc.

Figura 34. L'esquema corporal: detalls

Un canvi en la tècnica, l'ús de l'aquarel·la, de retoladors o de ceres de colors, pot comportar una simplificació, però l'esquema corporal seguirà tenint tots els elements.

Figura 35. L'esquema corporal: canvi en la tècnica

Figura 36. L'esquema corporal: ús de retoladors, aquarel·les i ceres

Quan ja tinguen interioritzat l'esquema corporal, l'aplicaran a la resta d'animals, que conservaran tots els detalls del cos humà, com en aquest exemple en què es representa un cuc.

Figura 37. L'esquema corporal: un cuc

Per tractar el desenvolupament de l'esquema corporal podem incorporar alguns procediments, com ara els que es presenten a continuació:

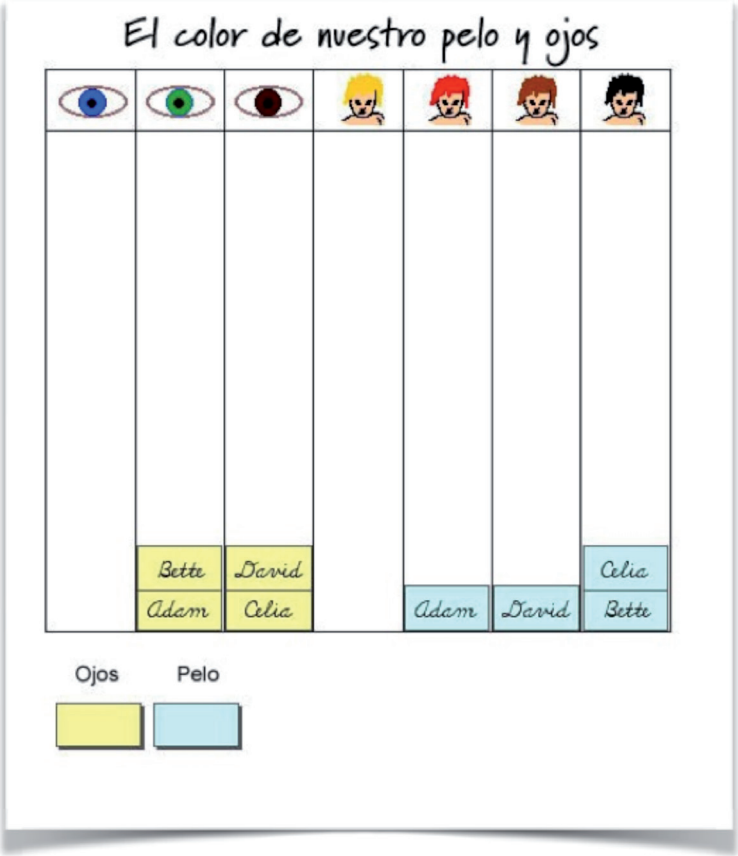


Figura 38. L'esquema corporal: procediments

Dibuixar la pròpia mà:

Figura 39. L'esquema corporal: dibuixar la mà

Reconstruir la mà:

Figura 40. L'esquema corporal: reconstruir la mà

Pintar la cara:

Figura 41. L'esquema corporal: pintar la cara

Reconstruir els elements que falten a una cara:

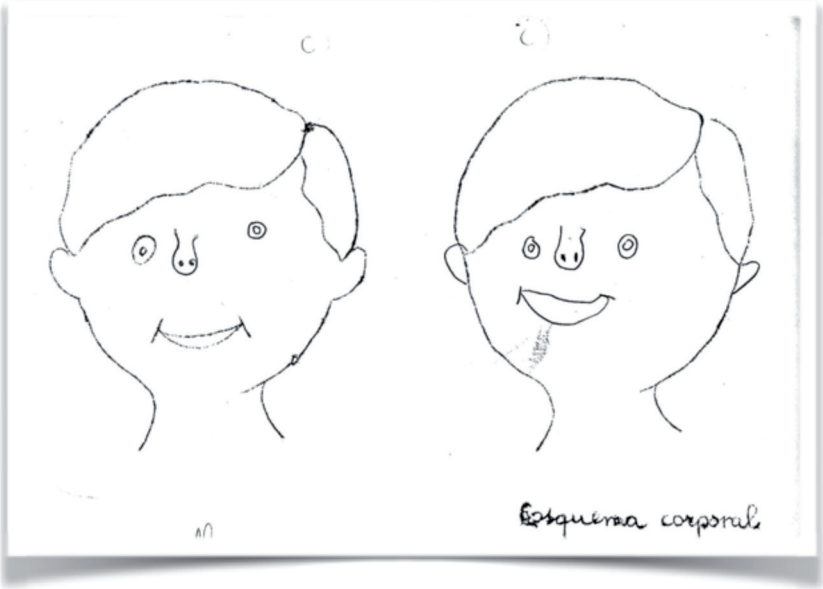


Figura 42. L'esquema corporal: elements de la cara

El cos: unió per talls o grapes:

Figura 43. L'esquema corporal: el cos

Figura 44. L'esquema corporal: unir el cos

Vestir nines i identificar la roba en la seqüència

Figura 45. Vestir nines

Figura 46. Identificar la seqüència

Reconstruir animals

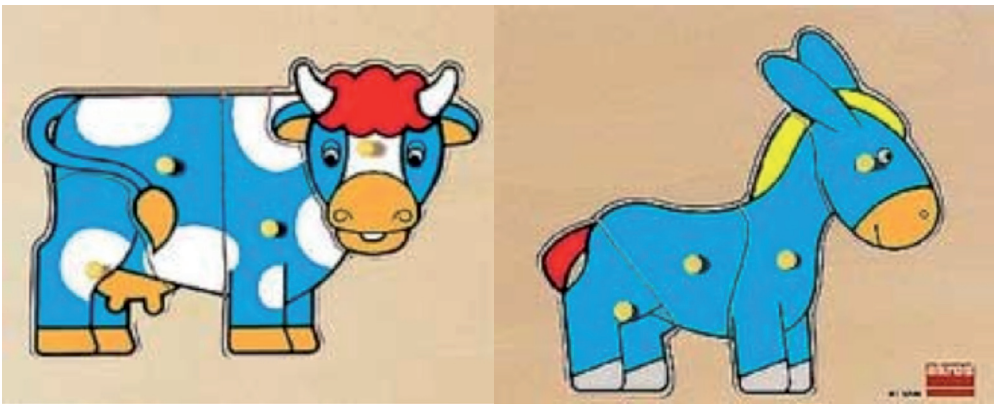


Figura 47. Reconstruir animals

L'autoretrat o el retrat del mestre ja es pot fer en segon cicle d'Infantil.

Figura 48. El retrat

3.4. La Geografia per als més petits

Com hem dit abans, el xiquet travessa per diferents etapes en l'estructuració i la representació de l'espai. Durant el primer any de vida, l'espai es redueix a allò que abasta amb el camp visual. Percep els desplaçaments, però no els entén com a relatius als altres, sinó a ell mateix. Durant el segon any de vida, va construint determinades relacions espacials o de causalitat física. A partir dels tres anys construeix nocions com ara *dins*, *fora*, *davant*, *darrere*, etc. El concepte que té de l'espai és encara pràctic i la distància entre els objectes no és concebuda com a constant, sinó que per al xiquet varia amb la presència d'altres.

A poc a poc, es va familiaritzant amb dos tipus de conceptes espacials. Per entendre els abstractes (*dreta*, *a dalt*, *enmig*, etc.) usa el seu cos i la seua acció com a punt de referència, ja que encara té una representació egocèntrica de l'espai. Paulatinament, va introduint els elements relatius al coneixement d'espais concrets, com ara la casa o el col·legi, i organitza l'espai en usar punts externs a ell. D'aquesta manera, el xiquet comença a percebre subjectivament l'espai, en fixar la seua atenció en determinats punts de l'entorn i ignorar-ne d'altres. Des d'aquest moment, l'entorn es converteix en un recurs didàctic de primer ordre per assolir diferents objectius d'aprenentatge.

En primer lloc, cal que l'alumne reconega les posicions pròpies davant l'espai quotidià i desenvolupe les expressions verbal i gràfica respecte al que ha observat i percebut mentalment. Seguidament, haurà de reconèixer i diferenciar elements quotidians del medi i la seua dinàmica, com ara la pluja, la calor, el dia o la nit. Més endavant, haurà de reconèixer i diferenciar els espais vitals sobre els quals actua, com ara la casa, l'aula, el pati o el carrer, i conèixer els itineraris sobre espais propers, i desenvolupar estratègies d'organització espacial.

Posteriorment, haurem de conscienciar el xiquet que els éssers humans viuen en grups socials i que habiten un espai geogràfic determinat durant un període de temps limitat per cada generació, la qual cosa constitueix el medi històric. En aquest espai i durant aquest temps, el grup desenvolupa unes determinades activitats, ja que aprofita els recursos que la natura li proporciona. En un primer moment, el grup estava molt determinat pel medi ambient, però a mesura que la cultura i la tecnologia evolucionen, el grup aprèn a dominar-lo. Per tant, el grup social, amb les seues actuacions socioculturals, provoca transformacions en el medi cultural, que poden ser positives o negatives. A més, el grup pren decisions, normalment per part d'un reduït nombre dels seus components, els dirigents, ja que el grup social està format per moltes persones que pensen coses diferents i tenen opinions discrepants sobre els mateixos temes. Com més democràtic siga el grup, les decisions preses seran més àmpliament acceptades.

Fins fa relativament poc de temps, per influència de les teories de Piaget en relació amb l'ensenyament geogràfic en Educació Infantil, el medi immediat era l'únic que es treballava i que es pressuposava que el xiquet podia arribar a entendre. En l'actualitat sabem que no tot depèn de les capacitats de raonament, sinó també de les xarxes conceptuals i de la informació específica que tinga l'alumne sobre un tema, i especialment de la metodologia emprada.

S'ha comprovat mitjançant treballs realitzats al Regne Unit, que el xiquet de quatre anys és capaç d'anomenar un conjunt de països i territoris llunyans, continents i ciutats, la qual cosa constitueix una demostració que aquestes realitats distants estan presents en la seua ment i, per tant, dins del camp dels seus interessos i de la seua curiositat. Per això, creiem que el currículum no ha de limitar aquest interès amb una progressió espacial excessivament lenta i ordenada per distàncies, ja que els nostres alumnes tenen un món al cap, derivat de les constants interaccions amb els mitjans de comunicació (televisió, cinema, premsa), anuncis de viatges, llibres

i descripcions d'altres persones. Els xiquets menuts saben que hi ha un món allà fora.

A més, l'aprenentatge geogràfic ha de servir per destruir estereotips i prejudicis regionals o nacionals, com ara els relacionats amb la immigració, l'endarreriment del món rural, etc. Podem descobrir quins són gràcies a dinàmiques de treball que motiven una expressió lliure de les idees dels alumnes. Ens poden servir com a instruments de detecció de valors i com a propostes d'intervenció educativa, alhora que desperten una gran motivació i interès.

Una és *Un món creat per mi* en què els xiquets han d'imaginar quin seria el món ideal si pogueren construir-ne un, qui hi seria, per què o per què no. Una altra pot ser *Símbols màgics*, que ofereix una sèrie d'imatges que serveixen per construir escuts de diversos països. Es demana als alumnes que determinen la seua opinió sobre quins valors es volen representar, quines persones o pobles en tenen, i per què escullen aquests símbols. També podem plantejar la dinàmica *Persones-països que admire* en què els xiquets trien una sèrie de persones, cultures i països admirats per ells i les qualitats que consideren com a dignes d'admiració, expressant també prototips de persones i pobles que no els cauen bé i les raons. Igualment, podem plantejar *Llista de prioritats*, en què s'ofereix al subjecte la possibilitat de fer una llista de llocs on li agradaria viure o que li agradaria visitar, i se li demana que comente les raons de la seua elecció en relació a les característiques de la gent i les condicions d'aquests. Una vegada detectats els valors, les idees prèvies i les necessitats educatives dels nostres alumnes, podem portar a terme diferents tipus d'activitats per treballar el coneixement geogràfic.

A) Els mapes

Són construccions socials que transmeten conceptes i idees sobre el món, de manera que són un producte de la societat en la qual han estat produïts i per la qual han estat produïts, i per això, el contingut dista molt de la neutralitat. El que contenen o ometen vehicula estats d'opinió: els noms, límits i detalls que inclouen el converteixen, de fet, en un dibuix truncat de la realitat.

La primera decisió en l'exposició d'un mapa és la de la seua projecció i, com és sabut, cap és totalment correcta a causa de la impossibilitat de reproduir la representació plana d'un cos esfèric. La projecció de Mercator, centrada en l'equador, manté els angles rectes entre paral·lels i meridians i, per tant, l'esquema del món que ofereix presenta una gran distorsió en les àrees polars: Alaska i Grenlàndia semblen més grans que Austràlia. El mapa d'Arno Peters ofereix en una projecció d'igual àrea una nova distorsió, ja que mentre posa en relleu els biaixos d'altres projeccions, tendeix a ressaltar els territoris que han estat tradicionalment discriminats, fins i tot cartogràficament.

La comparació entre les projeccions de Mercator i Peters ens permet observar que les seues diferències poden ser considerades polítiques culturals. Mercator pre-

senta una Europa amb una extensió superior a la de molts dels països colonitzats; Peters, tot i que distorsiona les siluetes, mostra unes àrees de proporcions correctes i tendeix, per tant, a corregir la imatge disminuïda del món no desenvolupat. La projecció de Mercator va contribuir a la europeïtzació del planeta amb el seu èmfasi en la imatge d'Europa i de les grans metròpolis colonials, les quals situa al centre del planisferi i a les quals atorga una àrea relativa molt ampliada.

B) Els jocs

Hi ha un acord generalitzat que considera l'alt valor motivador del joc, ja que és una apetència innata en la totalitat de les persones. Així mateix, hi ha consens a considerar que l'activitat lúdica està intrínsecament motivada, mentre que l'altra activitat dominant en la vida de l'ésser humà, el treball, està motivada només extrínsecament. Per tant, les activitats purament lúdiques estan determinades per variables internes que reflecteixen tendències generals en els individus. La principal és la tendència a la recerca de la novetat o neofília. Aquesta tendència és especialment important en els animals molt evolucionats filogenèticament i s'oposa a la neofòbia, que és la característica dels animals amb un repertori de comportaments molt pobre. Com a conseqüència d'això els animals superiors tenen una tendència innata a explorar l'entorn, especialment clara en l'ésser humà al complet, tant el físic i social, com també l'entorn simbòlic.

Durant la infància i l'adolescència, etapes bàsiques en la formació de l'individu, el joc és l'activitat que més interessa i diverteix, alhora que constitueix un element fonamental per al desenvolupament de les potencialitats i la configuració de la personalitat adulta. És, en definitiva, un element indispensable per assolir la plena maduresa. Totes aquestes circumstàncies expliquen que el joc constituïsca una estratègia molt útil didàcticament.

Un tipus de jocs molt interessants per tractar l'espai en Educació Infantil, són els jocs de simulació, que reprodueixen de manera simplificada un sistema, model o procés real o realitzable en què els participants han de prendre una sèrie de decisions amb la finalitat de donar solució a determinats problemes que se'ls plantegen. Es caracteritzen perquè simulen situacions de la vida real en què les decisions dels participants, el seu enginy i les seues preses de decisió condicionen el desenvolupament dels esdeveniments i el resultat final de les situacions recreades. Els protagonistes són sempre les persones i un entorn condicionant (físic, cultural, tecnològic, polític, etc.), podent referir l'acció a un esdeveniment d'aquest, del passat, o ser un futurible. En definitiva, són representacions simplificades que faciliten la comprensió del medi natural, social i cultural.

Els jocs de simulació geogràfics afavoreixen el desenvolupament d'enfocaments interdisciplinars en el tractament de fenòmens o problemes concrets de caràcter espacial. Siguen aquests relatius al medi físic (relleu, clima, vegetació, hidrografia, etc.), a la interacció home-medi (activitats agràries, industrials, comercialització de productes, poblament, etc.), o problemes mediambientals (contaminació,

desertització, erosió, etc.). A més, desenvolupen la socialització dels alumnes, la relació amb el mestre, l'esperit de col·laboració, etc.

Un exemple d'aquest tipus de jocs és *El camí que m'ensenya a orientar-me*: Es tracta d'un joc dissenyat per treballar l'orientació espacial sobre superfícies planes utilitzant el convencionalisme dels punts cardinals. S'inicia el joc treballant amb els nens i les nenes el fet que els punts cardinals són fixos, per això serveixen per orientar-nos. A continuació, es va aprofundint en la pràctica de desplaçaments unidireccionals primerament (al N, S, E i O), i de component doble després (del SE al NO, etc.).

Un altre tipus de joc que podem realitzar és classificar imatges fotogràfiques en dues categories, allò proper i allò llunyà, segons el coneixement de l'alumne. Es pot preguntar, a més, sobre els motius pels quals han classificat com a proper o llunyà un determinat espai.

Els alumnes d'Educació Infantil, presentaran els resultats en diferents llenguatges relacionats amb l'estudi geogràfic, segons resumim en el quadre següent.

Edats	Cartogràfics	Icònics	Estadístics	Verbals
3 a 6 anys	Fa croquis d'itineraris. Fa dibuixos de llocs imaginaris.	Fa murals amb fotos de llocs visitats i vistos en mitjans de comunicació.	Mesura espais i els representa amb les seues mans o peus Usa símbols per mesurar.	Compta oralment i comença a escriure ordenadament.

Quadre 5. Presentació de resultats en Educació Infantil

Conclusions

Com hem vist, per al xiquet d'Educació Infantil el coneixement dels conceptes espacials és molt complex, però al mateix temps l'adquisició d'aquests és de capital importància per tal de poder-se orientar físicament i social. La importància d'aquest objectiu d'aprenentatge queda evidenciada per l'estudi que se li ha dedicat per part dels diferents pedagogs i psicòlegs que han analitzat l'evolució de la ment infantil.

No obstant això, no s'ha arribat a una única conclusió sobre com el xiquet d'Educació Infantil adquireix aquests conceptes. Per això, hem presentat una sèrie d'activitats per poder tractar aquest tema amb els nostres alumnes, consistents en mapes i jocs de diferent tipus sense cap ànim d'exhaustivitat, sinó com a exemples de recursos que als que signem aquest volum ens han funcionat.

Referències bibliogràfiques

Aragonés, J. I., i altres (1988): *Experiencias del niño en su entorno urbano*, Madrid, mopu.

Bassand, M. (1980): «Quelques brèves remarques pour une approche interdisciplinaire de l'espace», *Espace géographique, tom 9 núm. 4*, París, Editions Belin, pp. 299-301.

Bailey, P. (1981): *Didáctica de la Geografía*, Madrid, Cincel.

Corna-Pellegrini, G. (1986): «Geografia e percezione dell'ambiente», *Itinerari di Geografia Umana*, Milà, Unicopli.

Pérez, P., R. Piñeiro i C. Tirado (1998): *Enseñar y aprender el espacio geográfico*, València, Nau Llibres.

Sintes Zamanillo, M. (2005): «Mapa emocional de Segovia», *Cuadernos de Pedagogía,* 351*,* Barcelona, Wolters Kluwer, pp. 28-31

Stokols, D. i I. Altman (1987): *Handbook of Environmental Psychology (vol. 2),* Malabar (eua), Krieger Pub Co.

4. L'ensenyament-aprenentatge del temps en Educació Infantil

Introducció: el temps

Igual que l'espai, el temps és un concepte creat per la persona amb l'objectiu de respondre a una experiència física, l'expressió més clara de la qual és la successió dels dies i les nits. Per tant, el temps és un concepte abstracte, mental, que s'ha d'aprehendre gràcies a experiències observables, com ara la successió de les estacions.

Des de les primeres civilitzacions, l'observació del pas del temps ha fet que els homes hagen concebut diferents sistemes de mesura del temps. Els calendaris i els rellotges són els instruments de l'expressió i la representació de la mesura del temps sobre un suport material per respondre a la necessitat humana de mesurar el temps, per guardar memòria ordenada dels esdeveniments que l'home considera rellevants. Per tant, l'aprenentatge del concepte abstracte del temps és un llarg procés que el xiquet desenvolupa abans i després de l'etapa d'Educació Infantil.

Els paràmetres que emmarquen i configuren la nostra vida són l'espai i el temps. Des que naix, el xiquet va acomodant-se al món que l'envolta, totes les interaccions que es donen amb els adults, els objectes i els animals queden dins d'un espai i d'un temps. El progressiu creixement l'ajuda a adonar-se del pas del temps i observar la diferència entre ara i després, la diferència entre el dia i la nit i, a diferenciar espais i regions on tenen lloc diverses activitats.

La seua pròpia acció li permet assolir una orientació espacial, per això a classe la distribució de l'espai per racons i una rutina pautada de les activitats de cada dia li facilitaran la comprensió d'aquests dos paràmetres tan importants. Però fins als tres o quatre anys els xiquets no conceben la relació espai-temps ni la diferència entre passat, present i futur, de manera que el xiquet viu el present i difícilment aconsegueix situar-se en el passat i preveure en el futur les seues experiències. Per tant, l'acció educativa ha d'anar programant activitats per ajudar a desenvolupar el sentit temporal en l'infant, partint de l'experiència viscuda.

Per arribar a dominar els conceptes temporals, cal primer entendre les operacions d'ordre causal, que estableixen la successió entre les causes i els efectes. Aquestes relacions són reduïdes a un temps molt limitat: les causes i les conseqüències han de ser molt properes en el temps perquè el xiquet puga establir la relació entre ambdós, ja que el pensament infantil, animista i màgic, té dificultats per a la comprensió de la causalitat.

Per al xiquet, la realitat social és produïda per personatges concrets i confon causa aparent amb causa real. Tampoc percep la multiplicitat de causes i té enormes dificultats per anticipar-se a conseqüències a mitjà i llarg termini. Per tractar-ho es poden relacionar aspectes de causa-efecte en la vida quotidiana, com per exemple què passarà si es

passa amb el semàfor amb roig, si no es renten les dents, etc. Als cinc anys ja es poden relacionar aspectes més complexos, com ara què passaria si no tinguérem foc o tisores, les conseqüències del descobriment del petroli com a combustible, etc.

Així, la comprensió de les primeres nocions temporals es basen en la pròpia experiència del xiquet pel que fa al ritme i la successió del temps i sols conceben la diferència entre allò que es dóna abans o després. Als quatre o cinc anys el xiquet ja és capaç de convertir els ritmes quotidians en seqüències ordenades, però no amb unitats de temps més grans que la setmana, per això a les escoles infantils es treballa en seqüències temporals setmanals.

Progressivament, els xiquets han de passar en el seu procés d'aprenentatge per recorreguts didàctics que van des de les activitats corporals, manipulatives, expressives i simbòliques, com ara la representació iconogràfica i, finalment, activitats gràfiques amb abstracció, que implique l'organització mental del concepte. És important que el xiquet passe per cadascuna d'aquestes fases diverses vegades abans de passar al nivell posterior, ja que si algun d'aquests nivells no és viscut pel xiquet, el concepte manca d'un significat complet, ja que no s'està respectant el procés natural d'aprenentatge. En aquest procés passarà per explorar el temps, comparar els elements, establir relacions, expressar verbalment allò viscut i interioritzar el primer coneixement.

4.1. El coneixement de les convencions temporals

A) Seriació i simultaneïtat

La seriació o successió temporal és inalterable, ja que cada fet històric s'ha donat en un temps i no podem alterar-ne l'ordre. Les coses tenen un principi i un final, i unes van després de les altres. La simultaneïtat ens indica que dues accions es poden fer al mateix temps. En aquest esquema es mostren els conceptes de *seriació* i *simultaneïtat*.

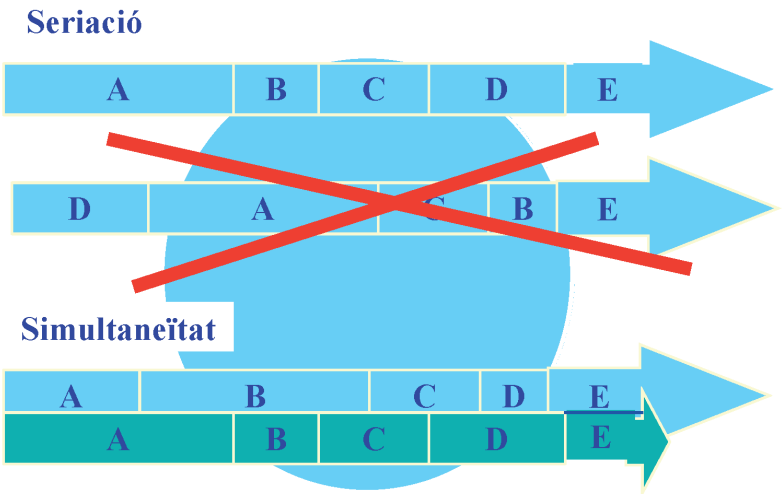


Figura 49. Seriació i simultaneïtat

Per establir aquestes relacions de successió i duració utilitzem operacions lògiques que ens permeten explicar el temps de manera intel·ligible, mitjançant expressions qualitatives, com ara «fa molt de temps que t'espere», expressions mètriques, com ara «fa tres hores que t'espere» i expressions intuïtives, com ara «fa una eternitat que t'espere».

Per observar com es donava l'aprehensió d'aquests conceptes en els xiquets, Piaget efectuà diverses proves amb menuts. En la primera presentà dos contenidors de líquids sobreposats. El superior (i) té forma esfèrica amb un orifici dalt per omplir-lo de líquid. L'inferior (ii) té en la part de dalt una aixeta que permet el buidament del líquid de (i) al temps que s'ompli (ii). Aquest (ii) té la mateixa capacitat, però amb forma de cilindre estret.

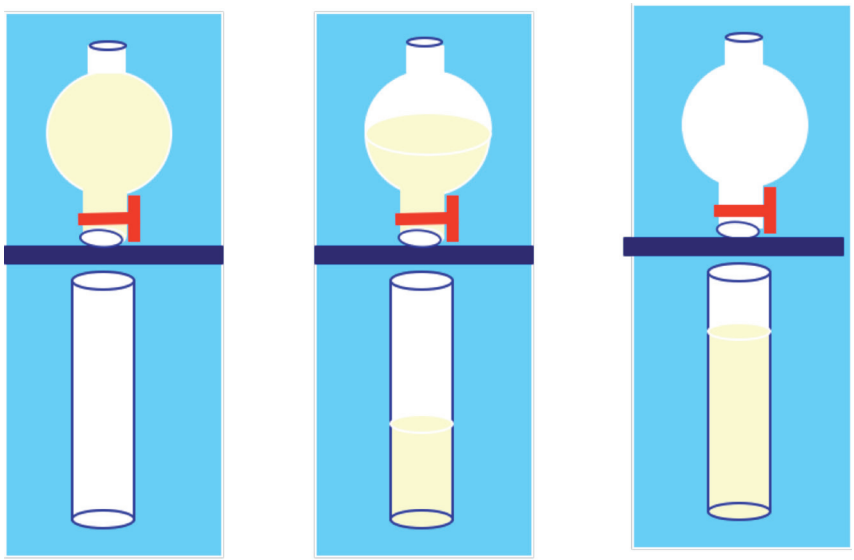


Figura 50. Experiment de Piaget

Després d'observar la seqüència, es proporcionà als nens una sèrie de fulls amb dibuixos dels dos contenidors, i amb un color verd calia que marcaren el nivell del líquid en cada contenidor: quan (i) està ple, i (ii) buit; diversos nivells intermedis de buidament de (i) i ompliment de (ii) i finalment quan ha acabat el trasbalsament i queda (i) buit i (ii) ple.

Llavors se'ls plantejà el problema següent: es barrejaren els dibuixos i calia que els ordenaren cronològicament segons el període de buidament-ompliment. Un grup dels menuts no ho sabien fer, la qual cosa demostrava que la concepció del temps no es podia basar en l'experiència en l'etapa preoperatòria. Els grans, que ja estaven en l'etapa d'operacions concretes, ho feien bé.

En segon lloc, es tallaren els dibuixos per la meitat, es deixaren a un costat (i) i a un altre (ii), se'ls demanà que els ordenaren cronològicament, i separen els nivells ja que mentre (i) es buida-descendeix, (ii) s'ompli-ascendeix. Piaget observà en aquest cas que quan els xiquets de l'etapa preoperatòria ordenaren (ii) feren molts errors. Alguns de l'etapa d'operacions concretes ho aconseguiren i al voltant dels

onze anys, en l'etapa d'operacions formals, tots eren capaços d'ordenar i establir la relació entre (i) i (ii).

Per tant, Piaget conclogué que els menuts fins a sis anys arriben a comprendre la successió de l'ordre segons el model: *a* abans de *b*, *b* abans de *c*, *c* abans de *d*. Però no entenen el mateix ordre expressat d'una altra manera. model *c* després de *b*, *b* després de *a*. Igualment indicà la idea que els xiquets de l'estadi operatori concret poden arribar a percebre dos moviments, però per separat: la successió (es buida a poc a poc), però no la simultaneïtat (un es buida mentre l'altre s'ompli). L'esquema següent tracta de resumir allò que Piaget va concloure.

Estadi	Successió	Simultaneïtat
Preoperatori (2-5 anys)	No	No
Operatori concret (6-11 anys)	Sí	No
Operatori formal (més d'11 anys)	Sí	Sí

Quadre 6. Conclusions de Piaget

La segona prova que Piaget realitzà, consistia que un objecte mòbil (i) es desplaçara fins a un punt, mentre que un altre de mòbil (ii) es desplaçara més lentament per arribar, finalment, al mateix punt. En observar l'exercici, la gran majoria de xiquets raonaren així:

a) Quan es va més de pressa s'arriba més lluny, de manera que la velocitat resulta proporcional a l'espai recorregut.
b) Quan es recorre més espai s'utilitza més temps, per tant l'espai recorregut és proporcional al temps.
c) Si es camina més ràpidament s'utilitza més temps perquè s'arriba més lluny, i cada un dels tres punts implica els altres dos.

A partir dels sis anys Piaget començà a trobar nens que observaven que la duració era, per a la mateixa distància recorreguda, inversament proporcional a la velocitat, i que tant (i) com (ii) arribaven al mateix punt final, però que (ii) ho feien després perquè anava més lentament.

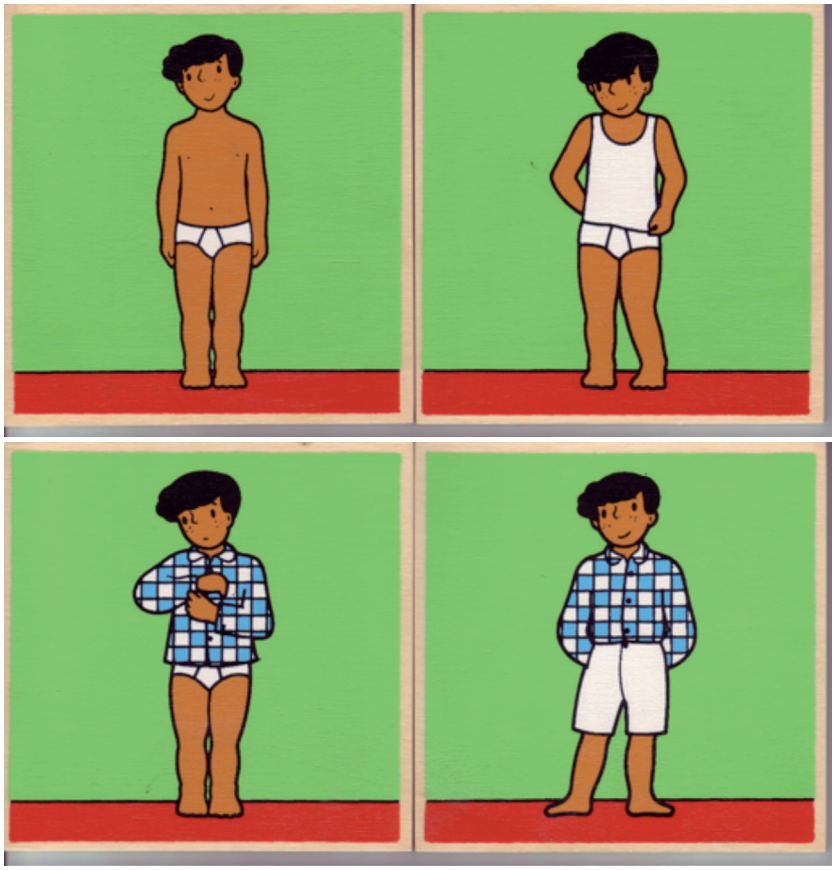
La tercera prova que portà a terme Piatget consistí a presentar dos mòbils, (i) i (ii), que eixien al mateix temps en la mateixa direcció per detenir-se al mateix temps; però (i) era més veloç que (ii), de manera que, com que s'aturava en el mateix moment, (i) havia avançat una mica més que (ii). Els menuts interpretaren el següent:

a) Que (i) havia utilitzat més temps que (ii) per haver arribat més lluny, o més de pressa.
b) En general, pensaven que (ii) es va detenir abans per haver arribat menys lluny que (i). És la tendència a identificar el camí recorregut amb el temps.

Per tant, Piaget conclogué que sols a partir dels deu o onze anys els xiquets conceben al mateix temps la simultaneïtat de l'acció i el sincronisme d'aquesta. Fins aquest moment sols alguns de vuit anys perceben la simultaneïtat (eixida i parada), però no el sincronisme (mateixa quantitat de temps).

B) Reversibilitat

El xiquet entén que els esdeveniments es donen des del passat fins al present, però també pot comprendre'ls a l'inrevés. Segons les teories de Piaget, la reversibilitat es dóna en el període d'operacions concretes, a partir dels set anys, encara que altres autors consideren que podem avançar-ho. Per treballar aquesta convenció temporal en Educació Infantil podem plantejar activitats que impliquen ordenar una successió de repertoris iconogràfics de la vida quotidiana del principi al final del procés. Posteriorment, intentar que ho facen al revés per tractar la reversibilitat i anar complicant la seqüenciació segons l'edat. Per exemple: ordenar vinyetes del procés de la llet des de la granja fins al consumidor.



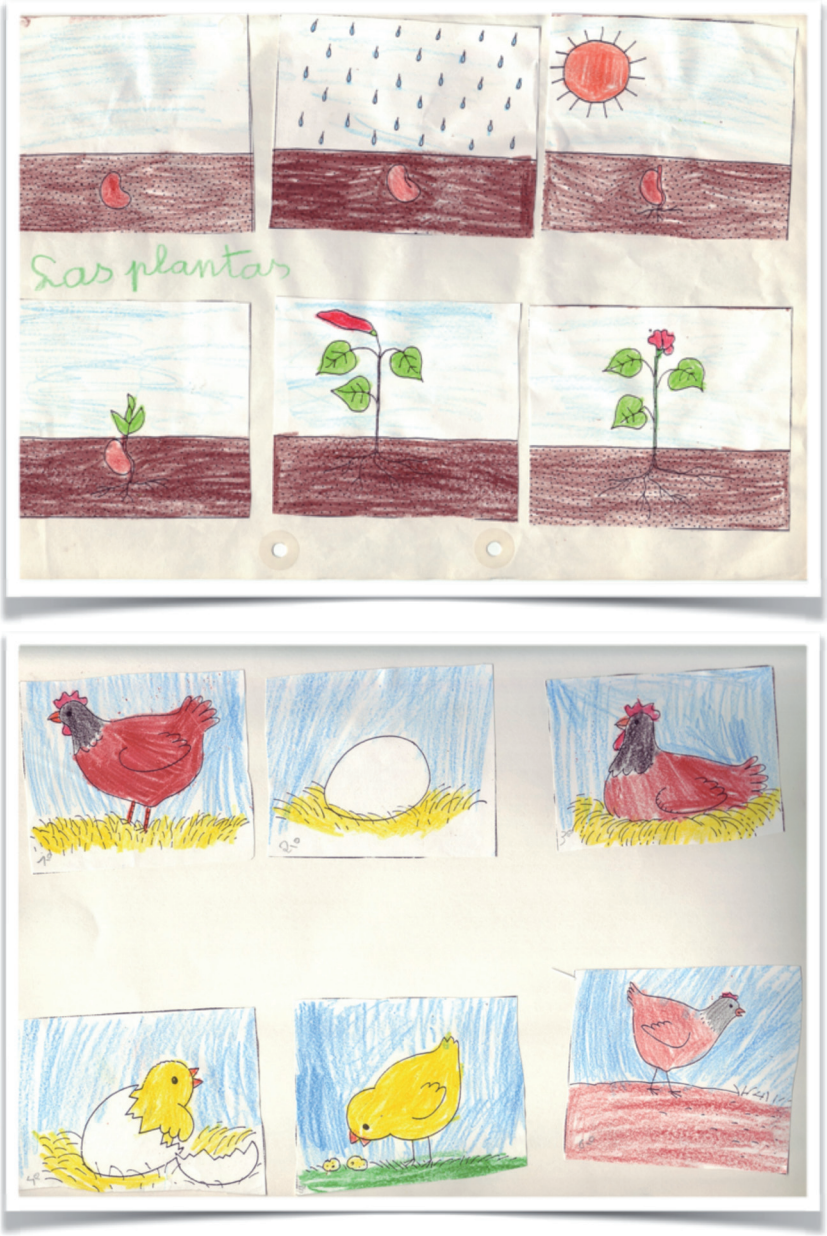


Figura 51. Reversibilitat

C) Continuïtat i canvi

Determinats elements es mantenen de manera permanent, d'altres canvien sols una mica i d'altres desapareixen, de manera que tots els elements poden transformar-se en diferents ritmes temporals. Per treballar la continuïtat i el canvi en Educació Infantil podem plantejar als nostres alumnes que detecten coses que han variat en el propi cos, ja que els han eixit les dents o crescut els cabells i les ungles. Així mateix, podem demanar-los que observen qüestions que han variat en alguns artefactes i invents, observant imatges de cotxes, dels aparells de música, etc. També els podem plantejar que observen la velocitat del canvi de les coses, per exemple si el foc crema i deixa cendra ràpidament mentre que una pedra sols canviarà de

color. O poden observar coses que han canviat i d'altres que han perdurat a la seua ciutat, com ara l'aparició de noves botigues, col·legis, zones d'oci, etc.

Igualment, podem treballar l'empatia amb els personatges del passat, ja que els xiquets són proclius a situar-se en el punt de vista d'una altra persona o d'una altra cultura. Fins i tot, es posen en el lloc d'elements inanimats, ja que com hem dit abans, són animistes i poden sentir sensibilitat quan, a un arbre, li tallen una branca.

Però l'empatia històrica resulta molt més complicada pels valors diferents de la nostra societat respecte de les passades. No obstant això, en Educació Infantil podem tractar d'aconseguir aquesta empatia a través de dramatitzacions teatrals, tractant de documentar-nos i vestir-nos com persones del passat. També podem desenvolupar processos tecnològics del passat, per exemple fabricar sabó amb oli reutilitzat, farina en moldre el gra en un molí manual prehistòric, teixir en un teler, etc. D'igual manera, podem fer simulacions com les que fan els videojocs històrics, que poden oferir un bon element d'aprenentatge, especialment si la seua funció, a banda de lúdica, és didàctica. No obstant això, la seua utilització resulta problemàtica perquè, de vegades, tenen poc rigor històric, són massa individualistes, poc cooperatius i requereixen una escassa reflexió. Finalment, el joc tradicional a l'aula també pot recrear situacions del passat amb ninots o construint una ciutat amb elements de reciclatge, entre altres possibilitats.

4.2. El domini de les unitats i mesures de temps

El còmput del temps resulta subjectiu i fruit de la necessitat social de controlar el temps, finalitat per a la qual s'han usat diferents mecanismes, com ara el rellotge, el calendari, l'any segons època històrica, els tocs de campana, etc. A l'Educació Primària i Secundària cal aconseguir que els alumnes adquirisquen correctament els conceptes i domini de les unitats temporals convencionals i que tinguen clar que el temps viscut implica entendre què són les hores, els dies i els anys. Cal que perceben el pas del temps, entenent per exemple què és una generació i, finalment, cal que es familiaritzen amb altres unitats de temps concebut com l'època, el segle o el mil·lenni.

Pel que fa a l'Educació Infantil, Piaget reflexionà sobre la importància del pensament concret, relacionat amb l'experiència personal i directa, per al coneixement de les unitats i mesures del temps. Per tant, cal incidir en aquesta etapa educativa en el temps viscut a través de la contrastació dels períodes temporals a partir de fenòmens naturals. És a dir, que experimenten el canvi del dia a la nit per a la comprensió de la jornada, de les fases de la lluna per a la comprensió del mes o de les estacions per a la comprensió de l'any.

A poc a poc els xiquets comencen a usar representacions i conceptualitzacions del temps a través del llenguatge: dies de la setmana, mesos, aniversaris, festes, etc. Més endavant, els nens desenvolupen la capacitat per interpretar i comprendre els

esdeveniments del passat. Finalment, els xiquets dominen una sèrie de nocions temporals per mitjà de l'acció, com ara el temps d'aixecar-se, de menjar o de jugar. Com Piaget, Hannoun teoritzà sobre aquesta qüestió i conclogué que el temps viscut és aquell que podem reconstruir a través de la pròpia experiència i que recordem mitjançant la memòria. El temps percebut seria aquell que sabem que ha existit, però que perpoder reconstruir-lo necessitem instruments propis dels historiadors. Per acabar, el temps concebut seria aquell que existeix en l'activitat neuronal, que és una operació al cervell, com ara el temps amb el qual treballa la Física.

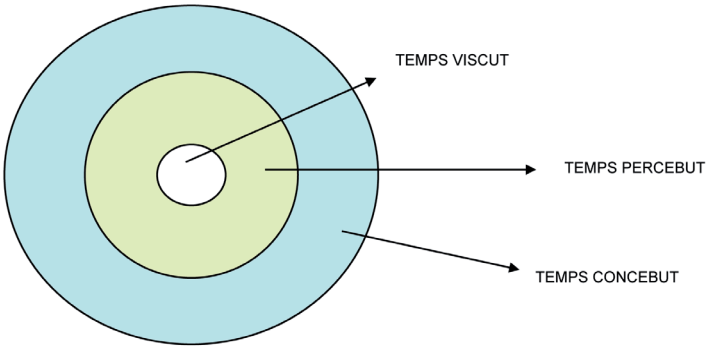


Figura 52. Els temps

A) El temps viscut

S'aprehendrà a partir de ritmes, perquè la percepció del concepte *temps* està subordinada a la conquesta del sentit rítmic. Per tractar-ho, les activitats han de ser prioritàriament motòriques, manipulatives i expressives, que en permeten la verificació i la comprovació de l'acció, i no han de ser cognitives o passives. Amb les activitats expressives i gràfiques el xiquet té present allò que ha viscut, tant a nivell corporal com a nivell manipulatiu.

Segons els tipus de ritmes que vivencie el xiquet farem un tipus d'activitats o unes altres. El primers ritmes que ha d'experimentar són els biològics, per això repetirem els actes de l'alimentació, l'excreció i el son. L'educació convertirà aquestes funcions fisiològiques, mitjançant la regulació i el control, en ritmes. Per exemple, fent cada dia la migdiada després de dinar.

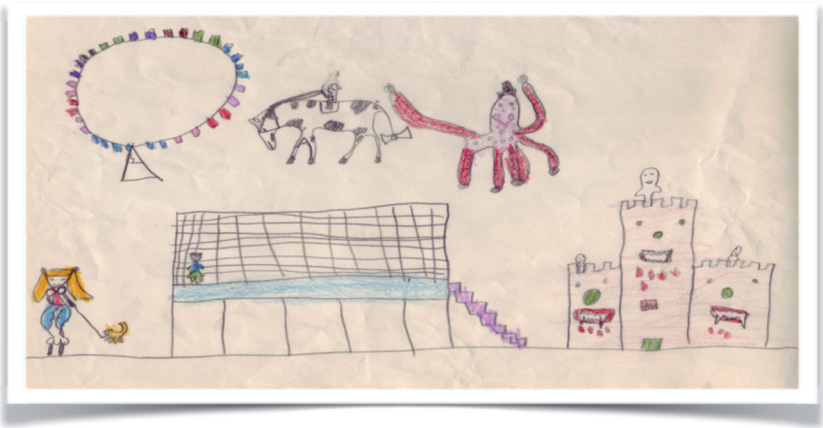
En segon lloc, s'han d'interioritzar els ritmes perceptius gràcies a les repeticions que es produeixen en el medi en què viu el xiquet. Així, aprendrà els conceptes de *regularitat* i *freqüència* relacionats amb el dia i la nit, el canvi de roba segons les estacions, els canvis en la vegetació al llarg de l'any, hora d'entrada i eixida, esbarjos, vacances, etc. Això s'aconseguirà, per exemple, rentant les mans als xiquets tots els dies abans d'anar a esmorzar, fent una reflexió diària sobre el temps, la data, el dia en què estem, què fem avui, l'horari, qui compleix anys cada dia o observant un minut a través del rellotge de sorra.

Els últims ritmes en incorporar-se són els socials, que informen el xiquet de festes i onomàstiques. Els podem tractar amb les activitats següents:

Fem un puzle o un trencaclosques amb motiu de la festa nacional, autonòmica o local.

Figura 53. Festes

Fem un dibuix amb motiu de la fira de Tots Sants.



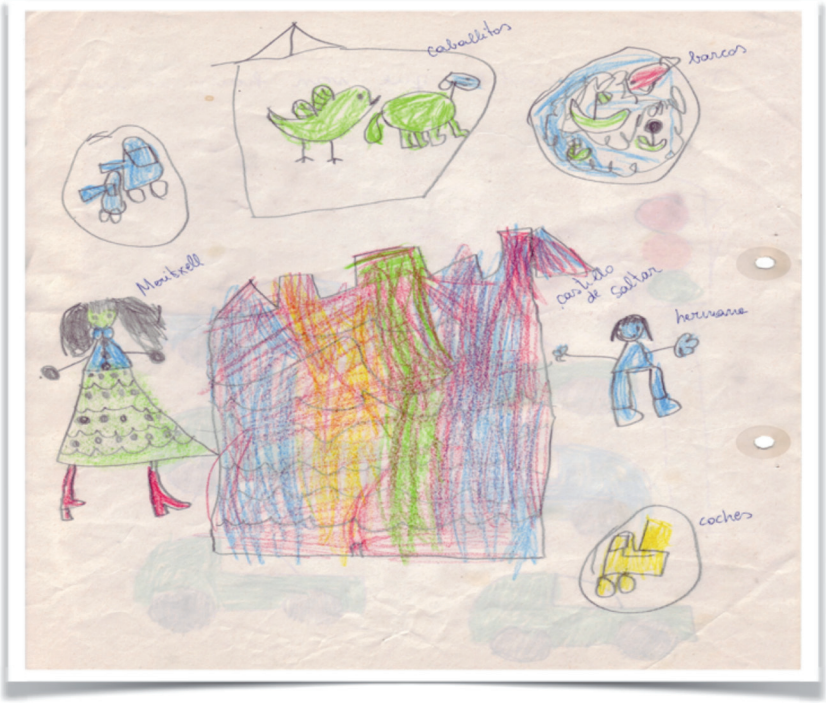


Figura 54. La fira

Ens disfressem per Halloween i fem caretes.

Figura 55. Halloween

Per Nadal construïm un arbre amb garlandes verdes i marrons, i pengem globus de colors a manera de boles.

Figura 56. Nadal

Fem una felicitació de Nadal amb paper xarol verd i gomets de colors. Usem trempa roja aplicada amb els dits i després pintem les fulles i la copa de l'arbre amb ceres de colors. O fem un dibuix amb motius nadalencs.

Figura 57. Felicitacions nadalenques

Posteriorment, pengem al mural les felicitacions.

Figura 58. Mural

Fem activitats amb motius nadalencs. Retallem els Reis amb punxó i els enganxem a la cartolina. Pintem les cares i els fem les capes tallant trossos de paper xarol amb la mà.

Figura 59. Els Reis

Les festes locals: Sant Antoni i La Magdalena.

Figura 60. Festes locals

Per Carnestoltes ens fem les disfresses amb bosses de fem o trossos de tela.

Figura 61. Carnestoltes

Fem una màscara de gat amb orelles de paper xarol retallat, cara de cartolina, bigots de tires de paper de seda apegades amb un gomet.

Figura 62. Màscara

Per norma general, es passa de la vivència biològica al reconeixement d'una organització o concepte temporal a les edats següents: als quatre anys reconeixen un dia especial de la setmana, als cinc precisen si és matí o vesprada, i usen correctament els conceptes *ahir* i *demà*, als sis saben perfectament quin dia de la setmana és, als set assenyalen amb precisió quin dia del mes és.

B) El temps percebut

Per a alguns autors, els xiquets de cinc anys poden arribar a comprendre part del temps percebut, el temps històric, especialment si es fan arbres genealògics que mostren una magnitud temporal que va des del menut fins a l'avi. Podem començar a treballar aquest concepte amb associacions del ritme de vida a unitats de referència temporal: nit-dormir, estiu-vacances, etc. Tot seguit, podem treballar el concepte *setmana* a partir de referències socials, per exemple preguntant al xiquet quants dies va a escola, quin és el nom d'aquests dies, quins altres dies no hi va, quin dia té piscina, futbol, repàs d'anglès, ball, etc.

Cal reforçar aquest concepte a través del calendari i les convencions socials, com ara aniversaris de familiars o companys de classe, i amb la lectura de les manetes del rellotge en relació al desenvolupament matemàtic dels números i els angles. Però, a més, els actuals sistemes d'ensenyament-aprenentatge preveuen la interpretació d'objectes i restes històriques, amb la finalitat d'extraure'n tota la informació possible.

Per poder-les tractar rigorosament, cal tenir en compte que les fonts històriques poden ser: primàries, si han estat generades al mateix temps que els fets, o secundàries, si s'han produït posteriorment. Al mateix temps, les fonts es subdivideixen en: materials (monedes, artefactes, edificis, etc.), escrites (llibres, revistes, documents, etc.), i iconogràfiques i cartogràfiques (mapes, quadres).

En Educació Infantil podem treballar aquests continguts procedimentals presentant un objecte i comparant-lo amb un de modern, com ara una planxa antiga i una de moderna, un telèfon de fa anys i un d'actual, etc. Al xiquet de tres anys, li podem preguntar: què és?, de què creus que és fet?, és nou o vell?, per què ho penses?, per a què serveix?, com funciona?, s'assembla a alguna cosa d'avui?, en què? Posteriorment, podem demanar que dibuixen l'objecte, observant-ne la percepció global i els detalls. Entre els quatre i els cinc anys demanarem més precisió en la descripció pel que fa a materials, dimensions, etc., i preguntarem qui el va produir i en quina època.

Figura 63. Objectes antics i moderns

També els podem iniciar en l'ofici d'historiador ensenyant-los la importància d'evitar les anacronies.

Figura 64. Anacronies

Si hi ha possibilitat, és a dir, si hi ha pati de sorra, podem muntar una petita excavació per grups, i explicar-los com és la feina de l'arqueòleg. Igualment, podem fer-los escoltar música d'altres èpoques i finalitzar amb una peça actual. I iniciar-los

en la Història oral, demanant-los que pregunten als pares o als iaios i conten allò que han preguntat: com era l'escola en la seua època, com anaven vestits, què menjaven, quins joguets tenien, a què jugaven, què cantaven o ballaven, com eren els llibres que utilitzaven, com eren les botigues, el transport, si tenien calefacció, etc. Poden portar fotos, llibres o els propis joguets per fer un racó-museu de joguets o d'objectes del passat, i organitzar-los de més antics a més nous. De la mateixa manera, podem fer que els xiquets observen com han canviat els temps a partir de fotos prestades pels familiars.

Una altra activitat interessant és l'elaboració de la seua Història personal. Amb aqueixa finalitat, portaran una foto de quan eren nadons i una d'actual. Preguntarem si totes les fotos de nadons són iguals, on hi ha els xiquets, qui està amb ells, com han canviat des que eren nadons, etc. Per respondre, els xiquets preguntaran als pares com eren ells des dels zero fins a l'edat actual i si els ha passat alguna cosa rellevant, com ara una operació, naixement d'algun germà, canvi de casa, viatge, regal d'una bicicleta, etc. Faran un eix cronològic on posaran les coses més rellevants de cadascun dels anys i, si és possible, una foto de cada any relacionada amb un esdeveniment important d'aquell any (olimpíades, triomfs esportius, descobriments, invencions, etc.).

També poden contemplar una obra d'art, ja siga una pintura, escultura o edifici arquitectònic, observant-ne primerament una visió general on preguntarem quantes persones hi ha, què hi fan, on estan, qui creuen que són, etc. Passarem després a descriure'n els detalls: quins objectes hi poden veure, quin tipus de pentinats porten, com van vestits, etc.

De la mateixa manera, per aprendre el temps històric, és interessant fer una sortida al museu local, on es pot trobar una col·lecció de fonts primàries, artístiques i històriques. Es pot visitar com a introducció a un tema o com a síntesi d'aquest, en ambdós casos s'uneixen també els valors d'organització i comportament de l'alumnat durant la visita. Podem concertar una visita guiada o un taller didàctic al museu, al temps que el mestre pot preparar-los un dossier on hi haja allò que interesse veure al museu, i seleccionar-ne certes peces.

C) El temps concebut

Hannoun observà que per als xiquets l'envelliment no era una marxa contínua pel temps, ja que consideraven que no es tenien per què conservar necessàriament les diferències d'edat. Els plantegem preguntes com ara: pot agafar un individu més jove, amb el temps, d'altres amb més edat? es corresponen les diferències d'edat a l'ordre dels naixements? Les respostes ens indiquen que entre els nens de quatre i cinc anys es percep l'absència de relació entre l'edat, com a duració viscuda, i l'ordre de successió dels naixements. A partir dels set anys alguns comencen a dissociar l'envelliment de l'augment de la mida, i a concebre'l en funció del temps. Alguns exemples de respostes donades pels nostres alumnes són les següents:

– Carles, de quatre anys: «Ja no recorde l'edat que tenia quan vaig nàixer. Fa tant de temps!»
– Joan, de cinc anys i mig: «Ja quasi no ho recorde. Ah, sí! Quan vaig nàixer tenia dos mesos».
– Rosa, de quatre anys i mig, té una germaneta menuda:
«– Qui va nàixer primer, tu o la teua germaneta?
– No ho sé.
– Es pot saber?
– No.
– Qui és més jove?
– Ella.
– Per tant, qui va nàixer primer?
– No ho sé».
– Javi, de quatre anys i nou mesos: «És més vell el teu avi o el teu pare?
– El meu pare.
– Per què?
– El meu pare és més jove.
– Qui va nàixer abans?
– No ho sé. El meu avi sempre fou vell».

Relacionat amb l'aprehensió dels conceptes temporals hi ha l'evolució de la narració espontània:

Nivells	Edat	Estructura dramàtica	Nexes lingüístics
1r	3-4 anys	Incapacitat per seriar (no hi ha estructura dramàtica).	No relacionen imatges.
2n	4-5 anys	Successió d'imatges amb intent de relació causal (s'inicia una trama argumental).	No relacionen imatges.
3r	6 anys	S'estableix una relació causal (hi ha un abans i un després).	Tenen ja una funció de relació entre les situacions que narra.

Quadre 7. Evolució de la narració espontània

Exemple del primer nivell de narració: «Hi havia un núvol i els cotxes estaven aparcats i hi havia una casa que tenia una llar de foc, i unes portes i unes finestres, i hi havia un senyor i també hi havia un ànec dins de la casa i també hi havia un ratolí...».

Exemple del segon nivell: «Hi havia una vegada un nen que va perdre els mitjons i la mare el va renyar, i es va morir el fill i la mare es va quedar sola, i se'n va anar al cel perquè no tenia menjar, a agafar menjar ...».

Exemple del tercer nivell: «Hi havia una vegada un nen que estava a casa i a la nit no dormia, i el pare i la mare sí, i durant el dia dormia el nen. I ja una nit la mare li va dir: te'n vas a dormir! I se'n va anar al llit i va dir: Mama, tinc una aranya al cap i moltes vespes! I la mare va venir i li va encendre el llum petit i no tenia res, i era que li picava el cap.»

4.3. La Història per als més petits

Com hem vist, Piaget establí que el desenvolupament de la noció de *temps* passava per les següents etapes. Fins als sis primers mesos de vida el temps es redueix a les expectatives de veure satisfetes les necessitats bàsiques del nadó. A partir d'aquest moment, el nen percep l'ordre dels fenòmens quan ell mateix fa les coses. Des del primer any de vida, la capacitat d'ajustar els mitjans als fins suposa la diferenciació clara entre un abans i un després. A partir dels vint-i-quatre mesos el nen pot evocar records no vinculats a la seua percepció directa i adquireix la base per seriar en el temps i la capacitat d'establir una successió.

Així mateix, pensava que l'aprenentatge del temps es portava a terme mitjançant els quatre principis següents: havíem de partir d'allò concret per assolir més tard allò abstracte. S'havia de començar per allò conegut per anar a poc a poc introduint-hi allò desconegut per allò senzill per assolir més tard allò complex i partir de la manipulació activa per aconseguir més tard la conceptualització simbòlica.

Als anys vuitanta diversos treballs d'investigació demostraren que els problemes d'aprenentatge del xiquet no deriven tant de les incapacitats dels nens, sinó dels continguts escollits i del seu tractament. A més, conclogueren el ràpid desenvolupament de la comprensió temporal en el segon cicle d'Educació Infantil, ja que en aquesta edat el xiquet pot entendre amb facilitat la diferència entre les divisions del temps naturals (dia, nit, estacions...), arbitràries establertes per a la seua mesura (hora, minut, setmana, mes...) i socials, com ara vacances i festius.

Per això, al nen d'Infantil, la Història li serveix per orientar-se temporalment, de manera que va aconseguint entendre el procés d'evolució, el canvi d'allò vell i allò nou. A més, mitjançant la Història formem els xiquets en el raonament, la deducció i l'experimentació, objectius que es poden aconseguir a través de la investigació històrica de l'entorn. Finalment, gràcies a l'ús del patrimoni com a recurs didàctic, posarem en contacte els alumnes amb materials característics d'èpoques passades, i se superarà la dificultat que tenen de posar-se al lloc de l'altre, especialment quan l'altre va viure temps passats, va estimar valors diferents dels actuals i li van influir diferents conceptes.

Gràcies a la Història, el xiquet d'Infantil respectarà, valorarà i coneixerà el passat del lloc on viu i les seues restes patrimonials, cosa que hi fomentarà hàbits de tolerància, convivència i respecte cap al que va coneixent, descobrint i investigant. Per això, a partir dels tres anys cal estimular els xiquets perquè facen col·leccions i observen, parlen i tinguen en compte semblances i diferències, començant a distingir entre passat i present en les seues pròpies vides, les de seues famílies i les d'altres persones que coneguen, treballant els canvis que es produeixen en l'entorn a través d'objectes, fotografies i relats de diferents èpoques. Igualment, és important estimular-los perquè utilitzen en els comentaris sobre esdeveniments quotidians i en l'exposició de seqüències de fotografies o relats conceptes com ara *ahir*, *antic*, *passat*, *abans*, *ara*, *després*, *finalment*, *primerament*, *següent*, *nou*, etc.

Per a un correcte ensenyament-aprenentatge del temps cal que el mestre diferencie entre temps històric i cronològic. El temps cronològic ordena, situa i organitza, és el temps de la successió; per contra, el temps històric explica la causalitat, els canvis i les permanències. Fins al principi del segle XX el temps històric es confonia amb el temps cronològic, ja que la Història era concebuda com una successió lineal de fets o esdeveniments, reduïda a intencions i decisions dels grans personatges poderosos. L'aprenentatge del passat estava constituït per un relat de fets polítics encarnats en personatges i encadenats per dates. Saber Història era demostrar domini memorístic precís dels fets concrets correctament datats.

Actualment, el temps històric es dedica a explicar fenòmens del passat, relacions i causes, per tant, ens sembla imprescindible per entendre la societat en què vivim, ja que som el que hem estat. El passat és part de la nostra quotidianitat, per tant és imprescindible per entendre el medi social i cultural que envolta el nen. Per tant, el coneixement del passat és imprescindible per al xiquet.

En síntesi, podem concloure que es poden obtenir bons resultats amb xiquets d'Educació Infantil si s'hi modifiquen la metodologia didàctica, els materials i els recursos que fem servir i els continguts que tractarem, i s'arriben a superar les limitacions respecte a l'ensenyament del passat que es donen en els primers nivells educatius. Algunes activitats d'aprenentatge per tractar continguts històrics poden ser les següents:

A) Els relats

Quan els xiquets escolten contes sobre altres èpoques es veuen requerits a reaccionar, confirmar, modificar o rebutjar les idees que ja posseeixen. No només els ajuda a aprendre coses sobre temps, llocs i persones alienes a la seua pròpia experiència, sinó també a comprendre que no hi ha una única versió del passat.

Podem contar contes datats quan l'àvia era petita, remuntant-nos d'aquesta manera a tres generacions. Igualment, podem relatar contes senzills o llegendes ambientades en el passat amb seqüències temporals. Aquestes històries donen lloc, de manera natural, a jocs, que juntament amb la narració configuren els pilars bàsics de l'aprenentatge en l'Educació Infantil. Si facilitem espais adequats on es desenvolupen aquests jocs que sempre apareixen i els canalitzem perquè serveixen per a l'adquisició d'aprenentatges adequats, estem contribuint a la formació integral de l'alumne.

B) La dramatització històrica

La utilització de la dramatització com a eina didàctica és quelcom d'acceptat i d'incorporat a les activitats d'Infantil en altres països ja des de fa temps, incloent-hi representacions ambientades en altres èpoques històriques. La participació en aquestes dramatitzacions no només suposa un joc per a l'alumnat d'Infantil,

sinó que, en general, resulta una de les formes més útils de crear empatia amb les persones de temps passats, aspecte al qual cada vegada s'atorga més importància en l'ensenyament de la Història.

A més, per a la preparació de la dramatització cal conèixer detalls concrets sobre la vida quotidiana d'aquest temps per realitzar-ne el vestuari i l'escenografia. Per conèixer millor aquests detalls, podem usar el visionat de pel·lícules de dibuixos animats ambientades en el passat. Per tant, el cinema és un recurs didàctic i una manifestació cultural que hem d'introduir en el currículum, tenint en compte que la durada de la pel·lícula entre els dos i els quatre anys no pot excedir els trenta minuts, i entre els quatre i sis anys els cinquanta minuts, perquè el xiquet no atendrà més d'aquells períodes de temps. A més, ha de tenir un argument senzill en contingut i forma, amb una acció simple i lineal que desenvolupe la seqüencialitat i la relació causa-efecte. D'igual manera, cal tenir en compte els models de conducta que la pel·lícula transmet, i seleccionar-ne escenes que n'afavorisquen l'autoestima, el respecte pels altres, la curiositat per conèixer, etc.

Gràcies a aquest tipus d'activitats, molts nens d'Infantil adquireixen una idea concreta de com vestien, què menjaven o quin tipus d'objectes utilitzaven diferents cultures del passat, sense que hi haja hagut un ensenyament reglat de la Història a l'escola. A l'aula es pot planificar alguna activitat d'aquest tipus, la qual cosa és d'especial gust per a l'alumnat, per exemple, per celebrar Carnestoltes, Nadal o Pasqua.

C) Ordenació de dibuixos

Amb l'objecte de relacionar la causa i l'efecte, l'aparició d'innovacions tècniques i canvis, podem ordenar dibuixos i establir relacions. Gràcies a fotografies de l'entorn, podrem diferenciar entre abans i després. En relació amb això, una activitat que resulta molt interessant és la Història de vida personal, familiar i comunitària. A partir de fotos aportades per la família i amb la col·laboració activa dels pares, cada xiquet fa un recull d'imatges des del naixement fins al moment present. El nen protagonista de la setmana, el dilluns, a primera hora, col·locarà en un tauler les fotos i ens explicarà l'evolució de la seua vida. Això es complementa amb la visita dels pares al final de la setmana, que amplien, reforcen i expliquen anècdotes i contesten preguntes. Aquesta activitat ajuda a formar la noció de temps en els xiquets, partint de la seua pròpia vida i la de la seua família.

D) Les obres d'art

Són un recurs d'icones fàcils de reconèixer i recordar, a través de les quals es pot extraure tot un univers de coneixements que, de vegades, plantegem de manera artificial a l'aula. Si ens centrem en la pintura en podem donar a conèixer els colors, la relativitat de les mides, les formes..., ja que les pintures representen una època, una forma de vida, una Història.

Podem revisar el que sabem i votar sobre el que volem saber. Busquem fotos, llibres, pel·lícules, preguntem als pares, veiem imatges, coneixem l'ambient i escrivim, pintem, dibuixem tot el que aprenem i anem elaborant el nostre llibre d'Història o el nostre museu d'aula. Igualment, per conèixer el passat podem observar un edifici com ara l'església o l'ajuntament, descriure'l, exposar-ne la funcionalitat antiga i l'actual i, finalment, dibuixar-lo.

Mitjançant l'ús de diferents materials, com la pintura de dits, les ceres toves, els retoladors, diferents revistes, tisores, cola, etc. aprendran diverses tècniques pictòriques, com ara l'estampació, la polvorització amb un raspall de dents, el *frottage* i el *collage*, el traçat de línies i enganxar gomets, entre d'altres.

Figura 65. Obra d'art

L'art tracta la representació de la realitat mitjançant la imatge, que poden ser fixes, com ara cartells, fotografies, etc., o mòbils, mitjançant la televisió o l'ordinador. Hem de tenir en compte que el xiquet actual està immers en un món saturat d'imatges en les seues activitats quotidianes i en els moments d'oci, de gran força i riquesa comunicativa. Totes contribueixen al seu desenvolupament global, ja que provoquen estímuls de llum i colors que ajuden a descodificar la llengua, perquè li faciliten la comprensió de conceptes. Per això, ens sembla important educar per saber mirar, analitzar i comprendre el que veiem, a més d'interpretar i crear de nou allò que mirem.

Igualment, podem visitar un museu i conèixer diferents obres d'art, i obrir l'escola a la societat i a la cultura en què viuen els nens. Els ensenyem com són aquest tipus d'espais, què podem trobar-hi i com ens hem de comportar durant la visita: donar el bon dia en entrar-hi, mirar però no tocar, escoltar, no menjar ni beure res, etc. Quan arribem al museu ens fixem en la façana: com és, què té, d'on són les banderes, etc.

E) El llibre viatger

Els mestres preparen el llibre viatger, uns fulls enquadernats amb unes quantes qüestions sobre un tema, que hauran d'anar responent els diferents alumnes al llarg del projecte. Es pot seleccionar un eix temàtic, sincrònic (per exemple els romans) o diacrònic (per exemple els vestits a través del temps) i anar realitzant activitats de diferent naturalesa per abordar aquest tema. Exemples d'alguns temes que es podrien plantejar són: quan encara no existien les persones, quan les persones sols sabien caçar i pescar, el temps dels primers agricultors, el temps de les primeres ciutats grans, el temps de les primeres fàbriques, el temps en què els avis o els pares eren petits, el moment actual (des que jo he nascut).

Cada dia es plantejarà una qüestió que tots els nens han d'investigar a casa, encara que només un s'emportarà el llibre per portar-lo l'endemà. Amb l'ajuda de la família, respondrà a la qüestió i ho explicarà als companys a l'assemblea el proper dia de classe. Cada dia arribarem a una conclusió, que a més la plasmarem en una cartolina sobre el suro del projecte que repassarem diàriament. Aquest llibre viatger ens servirà com un organitzador de la investigació, un dossier que recollirà la documentació sobre el tema que estem tractant, i a més, l'utilitzarem com a instrument d'avaluació.

Figura 66. El llibre viatger

F) Celebrar les efemèrides

Les dates destacables, els dies singulars per recordar, commemorar i festejar ens remeten a esdeveniments històrics que donen compte dels nostres orígens i de la continuïtat amb el passat comú. Reforcen sentiments de pertinença i contribueixen a la formació de la memòria col·lectiva. Són fonamentals per reforçar els valors, la identitat com a país i la continuïtat amb el passat comú des del qual mirar i pensar el nostre present i futur. Podem preguntar als alumnes: què va passar en aquella data que avui encara recordem? com vivia la gent d'aquella època?

G) El racó dels temps

A les aules podem construir una cova prehistòrica, una àgora grega, un castell medieval o un palau renaixentista. No és fàcil, però hi posem en marxa molta imaginació i els pocs recursos de què disposem. Es tracta d'un cantó de l'aula que fem coincidir amb dues finestres, el comencem a decorar al gust de l'època que estiguem tractant amb cartons de caixes usades que folrem o pintem. Per imitar els murs optem per teles que subjectem a filferros i als tubs de la calefacció amb agulles. Amb això es va acotant i privatitzant l'espai. Posem una gran porta de cartró pintat, un gran mirall, flors de plàstic subjectes igualment amb agulles.

A poc a poc anirem augmentant les obres d'art del nostre racó en anar descobrint el gust del moment que tractem. El domini de l'espai es va fent patent en la necessitat d'anar col·locant els diferents elements decoratius: les pintures, els retrats. Com els seus avantpassats, els xiquets van sortint de la foscor i de la por, i es van llançant a l'aventura de descobrir temes d'índole social relacionats amb el passat com ara l'esclavitud, la pirateria, el repartiment de les riqueses, etc. No poden faltar els aliments necessaris per viure, les robes ni els possibles joguets de l'època. Amb el pas del temps el racó va evolucionant i a poc a poc comença a convertir-se en una casa moderna que esperarà a classe cada dia fins al final de curs.

Figura 67. El racó dels temps

Conclusions

Com hem vist, per realitzar un estudi del passat es fa necessari saber alguns conceptes i dominar algunes eines per poder-se ubicar en el món, comprendre el que ha passat i canviar el que no funciona com cal segons la pròpia perspectiva. Generalment, a l'escola es tracta la Història i el temps des d'un punt de vista historicista i positivista, i es confon l'estudi del temps amb la cronologia, i es condueix així al futur mestre cap a la memorització. Aquest fet és conseqüència de la tradició basada en Piaget que pensava en la impossibilitat de l'alumne primerenc per desenvolupar conceptes o idees fora de la seua realitat.

Tanmateix, estudis posteriors han certificat que el problema està en la metodologia i no en els estadis evolutius de l'alumne. Fou l'investigador italià Antonio Calvani el primer a superar les teories clàssiques. Aquest autor considera que si el nen sembla que no comprèen les dimensions narratives i temporals inserides en els relats no és pas com a conseqüència de la seua incapacitat, sinó per una mancança en els plantejament de les didàctiques en aquest camp. Els xiquets i les xiquetes tenen la capacitat d'assolir temporalment certs continguts relatius a la Història, tant la familiar com la llunyana (Trepat i Comes: 1999). Si acceptem la capacitat que tenen de viatjar a paradisos llunyans, s'obri la possibilitat que inicien el seu estudi històric.

També el professor Kieran Egan, investigador britànic que es basa en la imaginació i la fantasia, destaca que les eines intel·lectuals del xiquet són les que propicien el seu aprenentatge des de ben aviat i l'ajuden a conèixer la realitat com hem indicat anteriorment. Així mateix, considera que el currículum d'Història en concret, s'ha omplert d'elements trivials, dades, personatges i esdeveniments nacionalitzadors que ha d'aprendre de manera memorística, eradicant la creativitat i la imaginació. Ben al contrari, Egan opina que els nens des de ben aviat tenen la capacitat de desenvolupar elements abstractes en forma de parells oposats (bo-dolent, ordre-desordre...) i aplicar-ho a la seua realitat. Per tant, des de la més tendra infància els xiquets poden entendre els relats històrics.

Referències bibliogràfiques

Almagro, A. i altres (2006): «Un Castillo de usar y tirar: una experiencia de aprendizaje de la Historia en Educación Infantil», en Gomez, A. E. i Nuñez, M. P., *Formar para investigar, investigar para formar en didàctica de las ciències sociales*, Màlaga, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Barton, K. C. (2010): «Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona, Universitat de Barcelona.

Carretero, M., J. Castrorina, M. Sarti, V. Floor, i A. Barreiro (2013): «La construcción del conocimiento histórico», *Propuesta Educativa,* 39.

Egan, K. (1992): *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje,* Buenos Aires, Amorrortu editores.

Fita Esteve, S. (2013): *Finalitats de la Història Escolar. Les percepcions contraposades d'alumnes i professors*, València, Universitat de València.

Pages Blanch, J. i A. Santisteban (2010): «La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado», a *Caderno Cedes Campiñas*, vol. 30, núm. 82, pp. 281-309.

Piaget, J. (1978): «El desarrollo de la noción de tiempo en el niño», *A.A*. 8, pp. 96-111.

Torres Bravo, P. A. (2001a): *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*, Madrid, uned.

— (2001b): *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, kairós y kronos.* Madrid, Ediciones de la Torre.

Trepat, C. A. i P. Comes (1999): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, Graó.

Wood, L. i C. Holden (2007): *Ensenyar història als més petits,* Manresa, Zenobita Ed.

5. Els diferents grups socials de pertinença i les seues formes d'organització: el context social

Alguns objectius d'aprenentatge que han d'assolir els alumnes de cinc-sis anys són: inici de les habilitats socials i pragmàtiques, ampliació del món emocional (companys, mestres, animals, altres familiars…), conèixer la gent pel seu nom, assumir els principals noms de pertinença familiar, rols i funcions, domini de les activitats simbòliques, jocs manipulatius amb normes, anàlisi perceptiva davant problemes i, finalment, gust per les festes i activitats de grup amb altres xiquets.

Gràcies al coneixement del medi social i cultural es creen els mecanismes de tipus identitari, superiors als del propi grup familiar. Per als humans és important sentir que formen part d'una col·lectivitat, sentiment que acostuma a generar-se per l'estudi de la Història, que ens introdueix en la idea de complexitat social. Tot això, s'ha de tractar des de l'Educació Infantil.

5.1. Principals grups humans dels quals s'és membre

A) La família

L'alumne ha de reconèixer i diferenciar els papers de les persones amb qui conviu, de cada membre de la família. Alguns autors han realitzat estudis basats en entrevistes clíniques sobre les fases de la construcció del concepte *família*, i han conclòs que fins als sis o set anys, per al nen la família és concebuda com una juxtaposició d'elements definits per la proximitat espacial i temporal. De fet, abans del cinc anys, si un component de la família s'allunya, els xiquets consideren que perd la condició de familiar. Per contra, si un nou element s'acosta, passa a ser considerat de la família. De la mateixa manera, pensen que la mascota és un membre de la família, malgrat que, en ocasions, pel seu egocentrisme, no hi inclouen els germans. Identifiquen les persones que viuen amb ells com la seua família i no creuen que cosins, ties i avis en formen part.

Els docents d'Educació Infantil han de tractar de conèixer quins són els coneixements i les experiències prèvies dels nens i les nenes, i els significats que ja han construït, tant si són adequats com no, per partir d'ells i facilitar-ne el procés de construcció i reconstrucció contínua de significats. En aquesta etapa educativa seria un error pressuposar que tots els nens tenen una mateixa noció sobre la família, ja que el significat que cada alumne ha pogut construir és divers, per estar molt condicionat per les característiques dels membres del seu llinatge. Si, erròniament, el mestre considera una única concepció de la família, on hi haja pare, mare i fills, podria generar una incapacitat per comprendre els continguts d'aprenentatge quan el nen viu en una situació diferent: família monoparental, de pares homosexuals, sense pares però amb avis, etc.

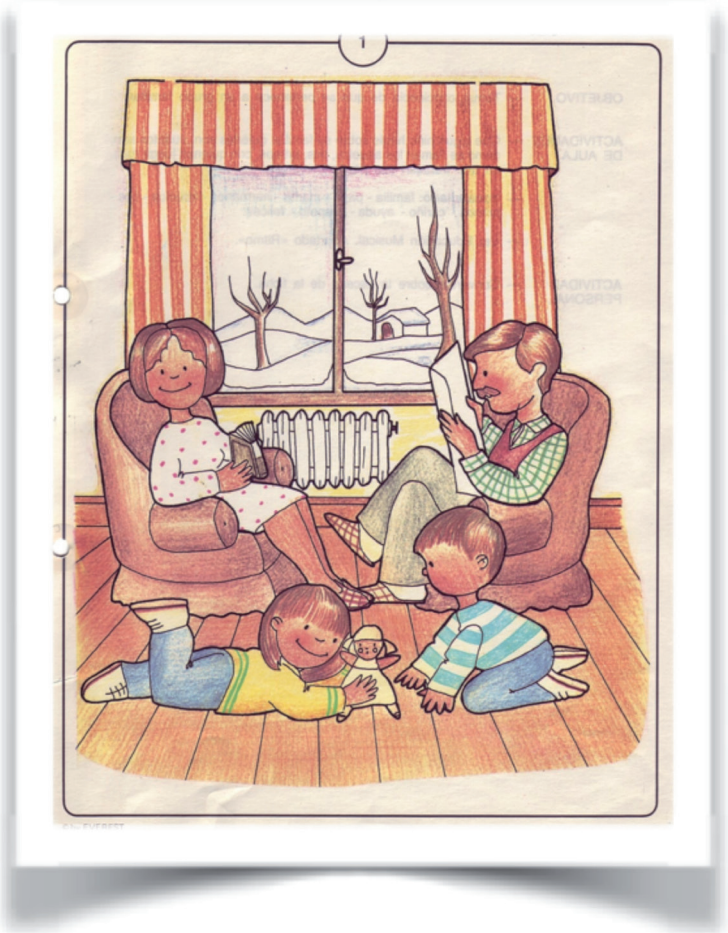


Figura 68. La família

Caldrà fer activitats per conèixer el nom dels membres de la seua família, com ara elaborar un arbre genealògic o dibuixar la família, a partir dels quatre anys, que implica una determinada representació dels membres, un escenari elegit, etc.

Figura 69. Dibuixar la pròpia família

Amb motiu del tractament de la família, podem introduir-los la diferenciació entre gèneres de manera que el xiquet aprenga que cadascun té una valoració diferent en la societat. Els mitjans de comunicació transmeten de manera reiterada una informació sobre els papers de cada gènere, que els xiquets assimilen inconscientment. D'igual manera, els personatges dels contes tradicionals, carregats de valors i actituds estereotipades, exemplifiquen els comportaments imperants en la nostra societat. No obstant això, els familiars són els principals agents d'influència que exerceixen a través de les expectatives diferencials que tindran respecte al comportament dels fills, relacionades amb les seues creences sobre quins han de ser els rols masculins i femenins. Sovint, els atorguen estímuls diferenciats, per exemple condicionant els espais mitjançant una decoració de l'habitació diferenciada o la provisió de joguets diferents, donant als xiquets cotxes o material esportiu, i a les xiquetes, nines i materials de tipus domèstic.

Per això a l'escola adquireix una enorme importància l'educació des de l'exemple i la igualtat de gènere. El primer que cal fer és diagnosticar en quina mesura es dóna el sexisme en l'entorn de cada alumne. S'ha de conèixer prèviament l'actitud familiar respecte a la construcció dels rols de gènere per detectar quins aspectes i estereotips cal tractar-hi. Així mateix, cal analitzar els aspectes del centre educatiu que incideixen en la seua diferenciació de gèneres, per prendre les mesures correctives oportunes. En aqueix sentit, hem d'intentar que en els agrupaments d'alumnes hi haja la mateixa proporció de xiquets que de xiquetes, ja que el desequilibri influeix en els comportaments.

Els materials més útils per treballar la coeducació són els relacionats amb la vida quotidiana i els contes amb models no estereotipats. A l'aula cal assegurar-se que els cartells i els llibres continguen imatges de dones treballant fora de casa, homes treballant a casa, homes i dones en les mateixes professions, etc. Cal tenir en compte que és entre els dos i tres anys quan el xiquet pren consciència del seu gènere, però que sovint assignen una identitat sexual segons els atributs personals externs. Al voltant dels tres anys comencen a cridar-los l'atenció les diferències entre uns cossos i altres, i entre els quatre o cinc anys comencen a ser conscients que ser d'un gènere o un altre és una característica permanent. Per això, des d'aquesta edat són freqüents els jocs simbòlics en què poden examinar el seu cos, el d'altres i les diferències existents, com ara jugar a metges.

Aprofitant el tractament d'aquestes conductes socials, podem ensenyar-los normes de comportament. Des dels primers grups humans de caçadors-recol·lectors prehistòrics totes les societats han educat en valors els fills. Així ho feren els grecs de l'època clàssica, els asteques, les societats medievals, les del segle de les llums i ho fem les nacions contemporànies. La diferència que hi ha avui respecte de temps passats, com sosté Hannah Arendt, és que s'ha assumit que l'educació ha de ser universal i que ha de servir per posar fi a la discriminació.

En el nostre context històric i cultural predominen una sèrie de valors, alguns dels quals són antagònics i ambivalents, que són necessaris per a la vida i la convivència de tots els membres de la societat. Els alumnes d'Infantil no els coneixen i

per això se'ls han d'ensenyar. Si considerem el centre i l'aula com una comunitat democràtica en què participen professors i alumnes, els xiquets assumiran la necessitat d'aquest sistema polític.

Igualment, podem crear fòrums de diàleg on plantejar problemes de convivència i de treball, i permetre als alumnes posar-se en lloc dels companys o els professors, i crear situacions afavoridores d'hàbits d'autogovern i de responsabilitat en el compliment d'acords adoptats lliurement pels membres de la comunitat escolar. No obstant això, és important que a l'escola s'ensenye a discutir, però també és imprescindible deixar clar que no és ni un fòrum de debats ni un púlpit. No pot haver-hi discussió pel que fa al rebuig de la tortura, el racisme, el terrorisme, la pena de mort, la prevaricació dels jutges o la impunitat de la corrupció en càrrecs públics. Cal deixar clar que el sistema democràtic propi no és una qüestió natural i espontània en els humans, sinó que s'ha conquerit al llarg de molts esforços de les generacions passades. Podem mostrar conductes ben o mal fetes, i preguntar: als pares què els agrada que faça?

Figura 70. Bones conductes

Fer activitats perquè ajuden a parar taula.

Figura 71. Parar taula

Ensenyar-los a complir normes de comportament

Figura 72. Bon comportament

Conèixer elements dels vestits i aprendre a vestir-se.

Figura 73. Aprendre a vestir-se

Aprendre la funció de la casa i els seus elements.

Ventanas azules,
verdes escaleras,
muros amarillos
con enredaderas
y sobre el tejado,
palomas caseras

Figura 74: La casa

Els animals també tenen casa.

Figura 75. La casa de cada animal

Identificar diferents tipus de casa: en quina casa t'agradaria viure? Contar i representar el conte *Els tres porquets*.

Figura 76. Tipus de cases

Identificar les diferents habitacions de la casa i les seues funcions, que el xiquet relacione que l'espai on es porta a terme la vida familiar és casa seua: si hi ha alguna habitació pròpia d'algun membre de la família, el mobiliari de cada habitació, itineraris des de la casa fins al parc, el col·legi, el quiosc, etc. Cal que el xiquet aprenga l'adreça completa de casa seua.

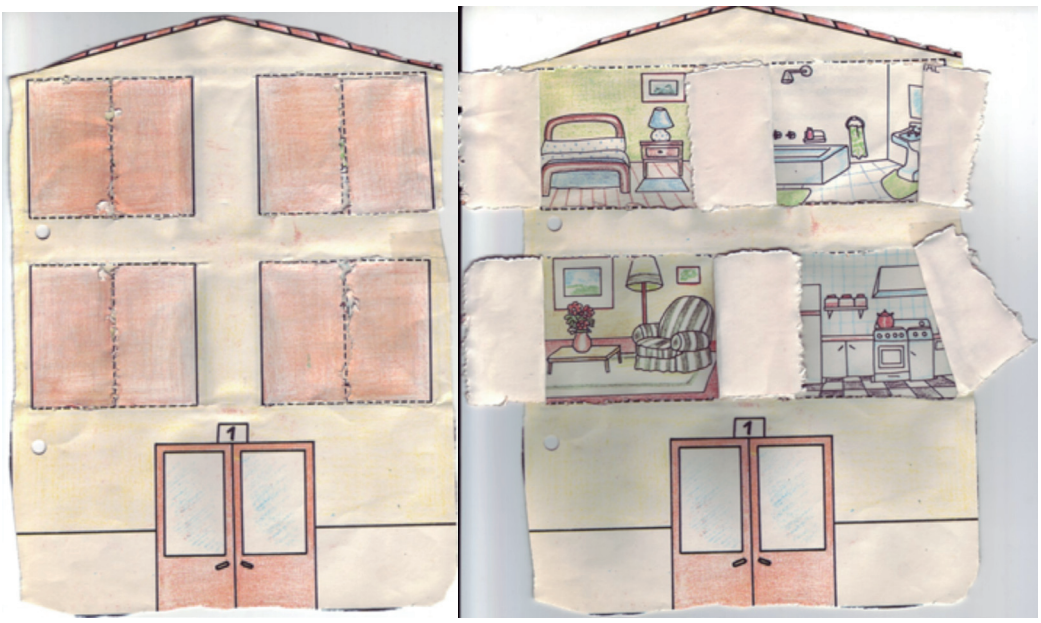


Figura 77. El mobiliari de la casa

B) L'escola

A principi de curs, cal identificar els companys i tot seguit interioritzar les conductes correctes dins l'aula.

Figura 78. L'escola

Identificar els elements de l'aula.

Figura 79. L'aula

Els jocs que m'agraden.

Figura 80. Jugar a l'escola

Els meus amics.

Figura 81. Amics de l'escola

C) El barri o el poble

Identificar els elements que formen el barri o poble.

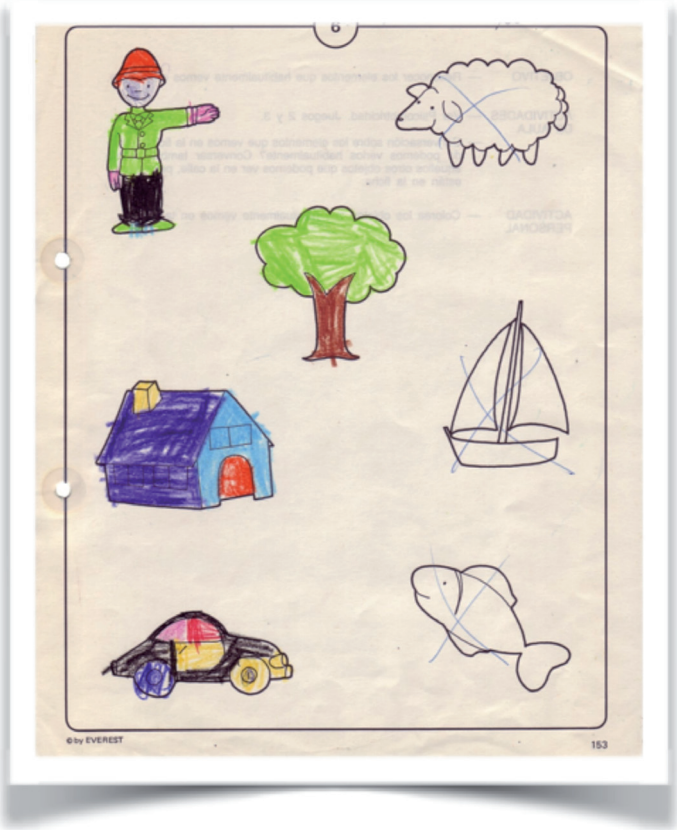


Figura 82. El poble

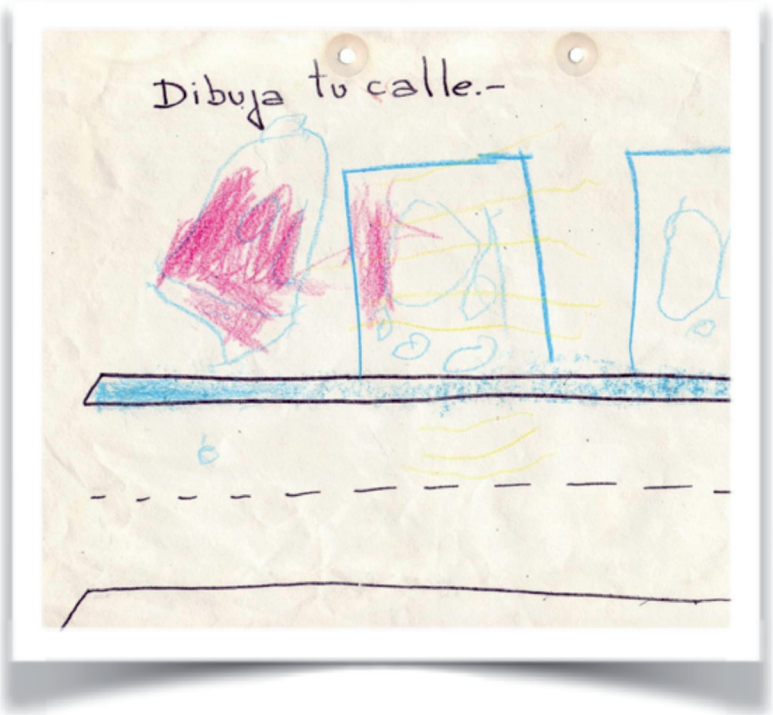


Figura 83. Dibuixa el teu carrer

5.2. Coneixement i identificació de les professions

A) Jocs simbòlics en els racons de l'aula

La botiga.

Figura 84. El racó de la botiga

La cuina.

Figura 85. Els racons de joc a l'aula d'Infantil

Joc simbòlic: fer coques o menjar.

Figura 86. El menjar

El treball a casa: fer la bugada, planxar, escurar, etc.

Figura 87. El treball domèstic

B) Conèixer les professions més habituals i les eines de cada treball

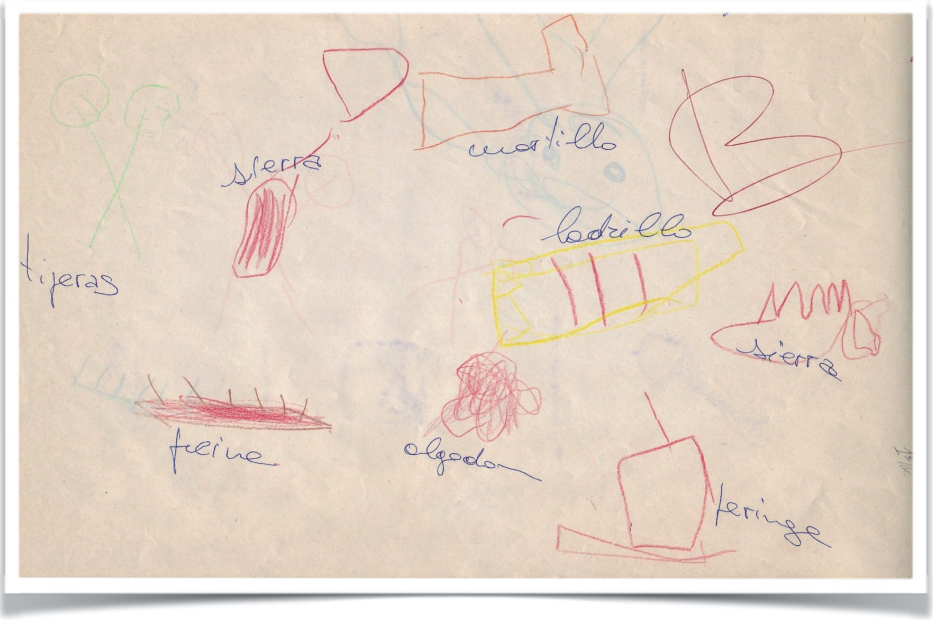


Figura 88. Les eines

Figura 89. Els oficis

Eixida al parc de bombers per conèixer-ne la tasca i les eines que hi fan servir: casc, vestit i botes.

Figura 90. El parc de bombers

El granger, identificar quins animals són de granja i quins no ho són.

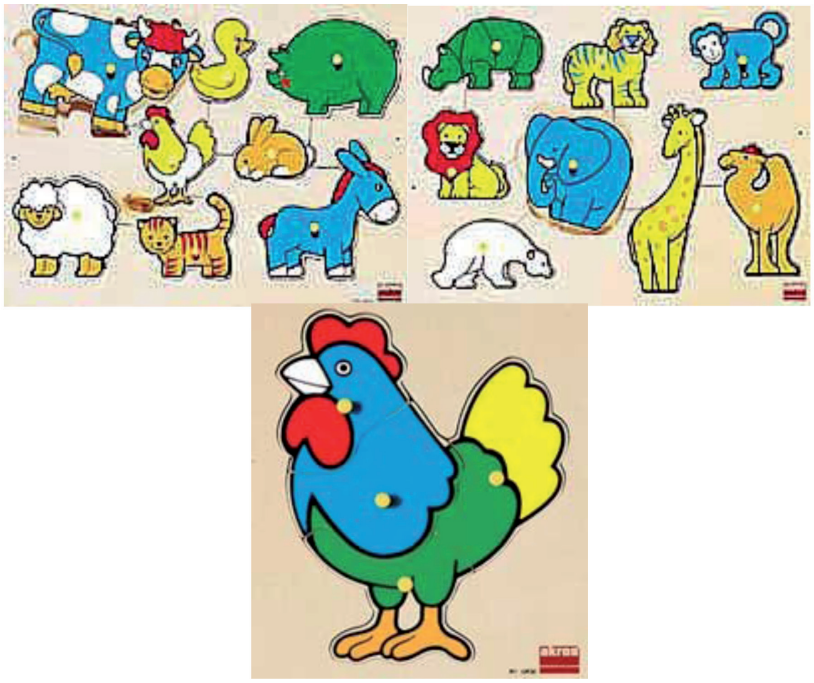


Figura 91. Els animals de granja

Cóm són les ovelles? Enganxar boletes de cotó en pèl.

Figura 92. Les ovelles

Identificar els elements que formen part del treball del granger o pastor.

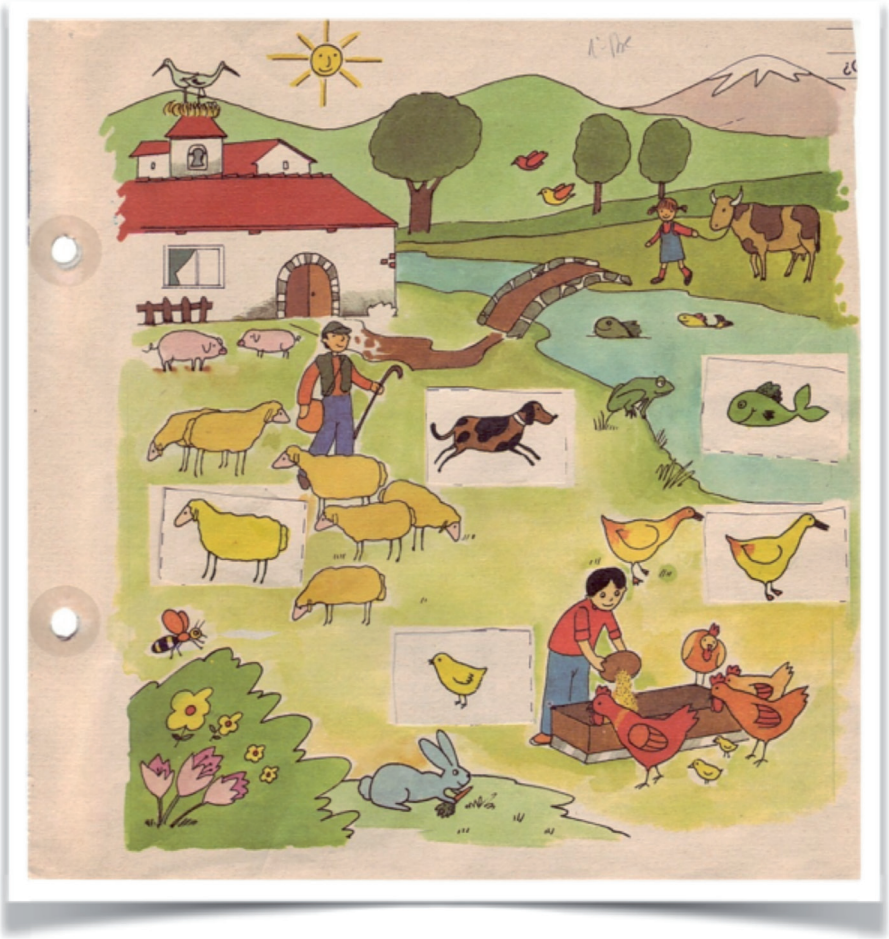


Figura 93. El treball del granger

D'on ve la llana dels nostres vestits? Dibuixar una ovella i enganxar-hi fils de llana.

Figura 94. La llana

Associar l'origen d'alguns aliments.

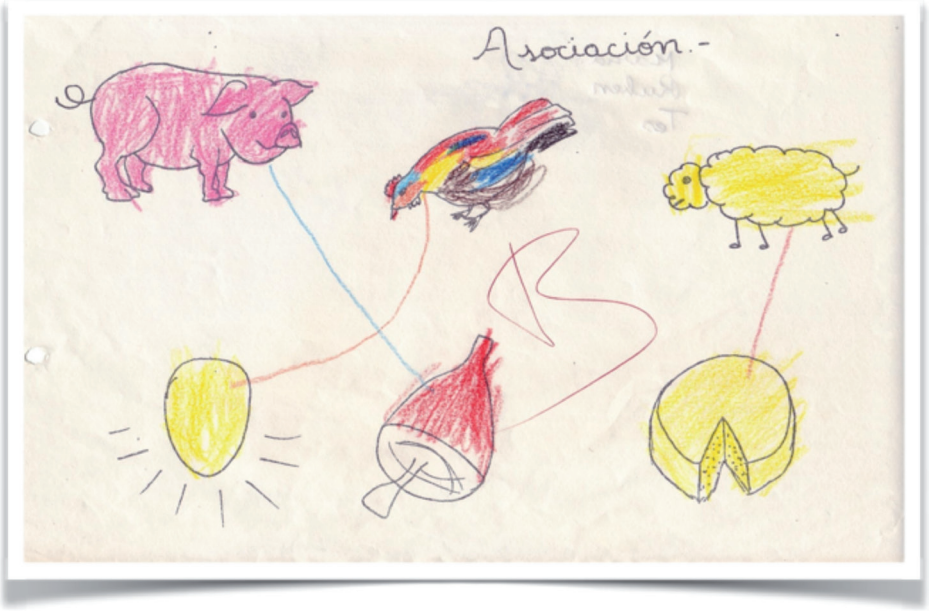


Figura 95. Els aliments

El llaurador: l'hort de l'escola pot servir per associar l'origen d'alguns aliments o podem fer sortides al mercat, la peixateria, la fruiteria o la carnisseria.

Figura 96. L'hort

La fulla del taronger: pintar amb cera de color verd i cosir la vora de la fulla amb fil de llana.

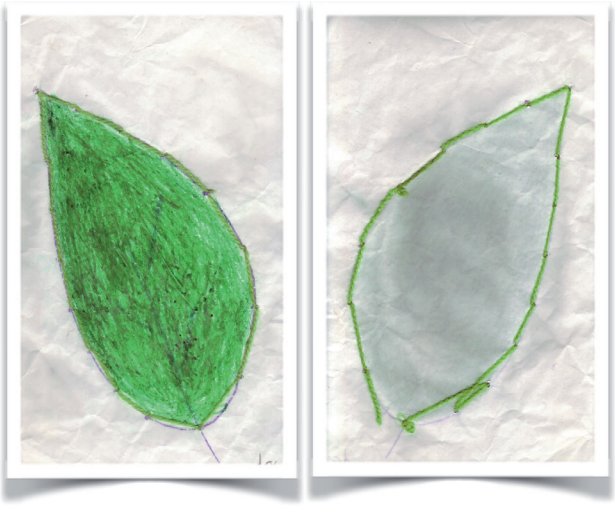


Figura 97. La fulla del taronger

La poma: pintar amb llapis de color roig i verd, i cosir la vora de la fulla amb fil de llana.

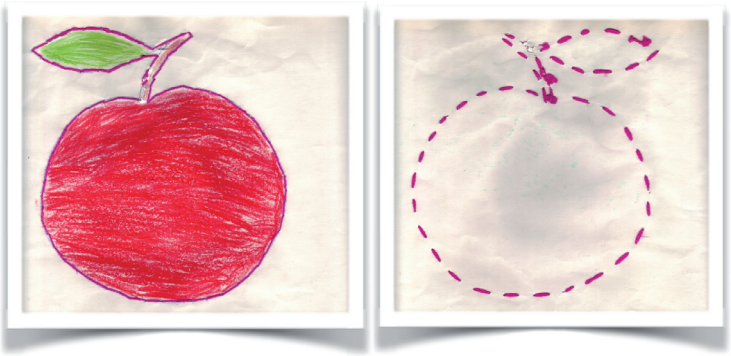


Figura 98. La poma

La taronja: pintar amb el dit amb tempra de color taronja i enganxar boletes de paper de seda verd a la fulla.

Figura 99. La taronja

Pintar amb llapis les fruites i decorar la cistella amb paper xarol tallat a mà.

Figura 100. La cistella de fruites

Identificar el color de les fruites: pintar amb aquarel·la i pinzell.

Figura 101. El color de les fruites

Conclusions

El coneixement de la societat apropa l'alumne d'Educació Infantil a la complexitat i la diversitat que l'envolta. Amb aquesta finalitat cal que conega els grups socials dels quals és membre, com són ara la família, l'escola, el barri o el poble en què viu, entre d'altres. A més, l'alumne d'Infantil ha de conèixer i identificar les professions més habituals en el seu context i poder relacionar les eines amb què treballa cada professional.

Amb aquest objectius, es poden fer activitats de diferent tipus, entre les quals són mols adients els racons d'aula, però també els tradicionals fitxes o les ja clàssiques sortides per apropar l'alumne a les activitats més quotidianes de la societat en què viu, com poden ser una visita al mercat, al metge o al parc. Emprarem una o altra activitat depenent de les necessitats que tinguem en cada moment.

Referències bibliogràfiques

De Los Reyes, J. L. (2006): «Bases para una didàctica de las ciencias sociales en educación infantil», en Gómez, A. E. i Núñez, M. P., *Formar para investigar, investigar para formar en didàctica de las ciencias sociales,* Màlaga, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Delval, J. (1990): «La representación infantil del mundo social», en Turiel, I. Enesco, I. i Linaza, J., *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza Editorial.

Gavaldà, A. (2006): «La formación de profesionales en didáctica de las ciencies sociales para la educación infantil, con la investigación de fondo (ciclo 3-6 años)», en Gómez, A. E. i Núñez, M. P., *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales*, Màlaga, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Turiel, I. Enesco, I. i Linaza, J. (comp.) (1989): *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza.

Zabala, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*, Barcelona, Graó.

Bibliografia

Andrés Estelles, V. (2012): *La vida contada a un nen del veïnat*, Algemesí, Andana.

Associació comsoc (2010): *Contes del món*, Barcelona, Associació comsoc-Comunicació Social.

Bassedas, E., T. Huguet i I. Solé (2010): *Aprendre i ensenyar a l'Educació Infantil,* Barcelona, Graó, 4a reimpressió.

Bonas, M. i altres (2013): *Entramados. La experiencia de una comunidad de aprendizaje,* Barcelona, Graó, 4a reimpressió.

Bryant, S. C. (2008): *El arte de contar cuentos*, Barcelona, Biblària, 17a edició.

Cano, C. (2007): *Poemes sense diminutius*, Alzira, Bromera.

Catalunya Ràdio (1986): *Boca / volar-hi. Diccionari general de 'Ui, avui!'*, Barcelona, la Galera.

Cherry, C. (1984): *Cómo mantenir tranquilos a los ninos*, Barcelona, ceac.

Díez Navarro, M. C. (2014a): *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil,* Barcelona, Graó, 6a reimpressió.

— (2014b): *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil,* Barcelona, Graó, 10a reimpressió.

García Schnetzer, S. (2004): *Els oposabous,* València, Brosquil.

Girbés, F. (2008): *Poemes de diumenges i dies faeners*, Mislata, Baula-Edelvives.

— (2011): *Entre cel i terra*, Algemesí, Andana.

Girbés, J. C. (2012): *Llegir per a créixer. Guia pràctica per a fer fills lectors*, Bromera, Alzira, 4a edició.

http://www.angelfire.com/alt/fmoren17/index.htm (Jocs, contes, poesies, etc.).

http://blogs.ua.es/educa06/ «Proyecto colaborativo de búsqueda, recopilación y reseña de todasaquellaspáginas web, artículos, libros y materiales que puedan servir de complemento a la formación de Maestr@ de Educación Infantil». (Consultat el 19-11-2014.)

http://loycarecursos.blogspot.com/ *Recursos didácticos para Educación Infantil* (tradicions, pirates, etc.). (Consultat el 19-11-2014.)

http://marife.wordpress.com/ *Recursos didácticos para utilizar en las aulas de Educación Infantil* (estacions, carnestoltes, etc.). (Consultat el 19-11-2014.)

Intxausti, M. J. (2014): *L'entrevista: construir la relació amb les famílies (0-6),* Barcelona, Graó.

Laguarda, A. i I. Almero (2011): *En Rip Rap Rondalles: el Musical*, Picanya, Edicions del Bullent.

Laguia, M. J. i C. Vidal (2009): *Racons d'activitat a l'escola bressol i al parvulari*, Barcelona, Graó.

Miquel, Dani (2011): *Musiqueries*, Algemesí, Andana.

Obiols Suari, N. (1998): *Cómo desarrollar los valores a partir de la literatura*, Barcelona, ceac.

Oses, B. i C. Díaz (2007): *Cuentos como pulgas,* Madrid, ibersaf.

Ramiro Roca, E. (2010a): «El Poalet de la ciència», *In-fàn-ci-a,* 174, Barcelona, Rosa Sensat, pp. 27-33.

— (2010b): *La maleta de la ciència,* Barcelona, Graó.

— (2011): «Científics a l'Educació Infantil?», *GUIX infantil*, 60, Barcelona, Graó.
RAMIRO, E. i E. BUENO (2006): *Llegendes de la Ribera*, València, l'Eixam.
RODARI, G. (1997): *Gramática de la fantasia. Introducción al arte de inventar historias*, Barcelona, Avance.
SÁNCHEZ, P. i S. VIÑOLES (2002): *Els infantils fem redolins*, Carcaixent, Edicions 96.
SHILLER, P. i ROSSANO, J. (1995): *500 actividades para el currículum de Educación Infantil,* Madrid, Narcea.
STORMS, G. (2003): *101 juegos musicales*, Barcelona, Graó.
TORRES GIL, J. (1996): *Cómo detectar y tratar las dificultades en el lenguaje oral*, Barcelona, CEAC.
VEGA, S. (2006): *Ciencia 0-3. Laboratorios de ciencias en la escuela infantil*, Barcelona, Graó.
— (2012): *Ciencia 3-6. Laboratorios de ciencias en la escuela infantil*, Barcelona, Graó.

Índex de quadres

Quadre 1. Exemples d'unitats didàctiques per tractar el temps .....
Quadre 2. Evolució epistemològica de la Geografia, la Història i l'educació .....
Quadre 3. Esquema històric de Karl Marx .....
Quadre 4. El mètode de les ciències socials .....
Quadre 5. Presentació de resultats en Educació Infantil .....
Quadre 6. Conclusions de Piaget .....
Quadre 7. Evolució de la narració espontània .....

Índex de figures

Figura 1. Dibuix d'un nen de quatre anys.....
Figura 2. Cançó popular.....
Figura 3. Dibuix d'un nen de cinc anys .....
Figura 4. Nens aprenent conceptes espacials.....
Figura 5. El triangle .....
Figura 6. El cub.....
Figura 7. Manipulació de l'espai .....
Figura 8. Dibuix d'un nen que encara no ha establert correctament les relacions topològiques: dalt / baix, usa marge del full per orientar-se, el sol està descontextualitzat, hi ha una persona a la finestra.....
Figura 9. Posicions relatives .....
Figura 10. A l'interior de.....
Figura 11. Dins i fora .....
Figura 12. Al mig .....
Figura 13. Que talla.....
Figura 14. Que toca.....
Figura 15. Al costat de .....
Figura 16. Fora.....
Figura 17. Davant i darrere .....
Figura 18. Entre .....
Figura 19. A l'exterior.....
Figura 20. A un costat i a un altre .....
Figura 21. Damunt i davall de la línia.....
Figura 22. Dibuixos que estan davant.....
Figura 23. Xiquets que estan damunt.....
Figura 24. Dibuix d'un xiquet de cinc anys.....
Figura 25. Dibuix d'un xiquet de cinc anys.....
Figura 26. Dibuix que mostra la manca de perspectiva.....
Figura 27. Dibuix que mostra la transició de l'estadi topològic al projectiu .....
Figura 28. Transició de l'estadi topològic al projectiu .....
Figura 29. L'espill a l'aula d'Infantil.....
Figura 30. L'esquema corporal als tres anys.....
Figura 31. L'esquema corporal dels animals .....
Figura 32. L'esquema corporal: atributs secundaris .....
Figura 33. L'esquema corporal: extremitats .....
Figura 34. L'esquema corporal: detalls.....
Figura 35. L'esquema corporal: canvi en la tècnica.....
Figura 36. L'esquema corporal: ús de retoladors, aquarel·les i ceres .....
Figura 37. L'esquema corporal: un cuc.....
Figura 38. L'esquema corporal: procediments.....
Figura 39. L'esquema corporal: dibuixar la mà .....
Figura 40. L'esquema corporal: reconstruir la mà .....
Figura 41. L'esquema corporal: pintar la cara .....

Figura 42. L'esquema corporal: elements de la cara
Figura 43. L'esquema corporal: el cos
Figura 44. L'esquema corporal: unir el cos
Figura 45. Vestir nines
Figura 46. Identificar la seqüència
Figura 47. Reconstruir animals
Figura 48. El retrat
Figura 49. Seriació i simultaneïtat
Figura 50. Experiment de Piaget
Figura 51. Reversibilitat
Figura 52. Els temps
Figura 53. Festes
Figura 54. La fira
Figura 55. Halloween
Figura 56. Nadal
Figura 57. Felicitacions nadalenques
Figura 58. Mural
Figura 59. Els Reis
Figura 60. Festes locals
Figura 61. Carnestoltes
Figura 62. Màscara
Figura 63. Objectes antics i moderns
Figura 64. Anacronies
Figura 65. Obra d'art
Figura 66. El llibre viatger
Figura 67. El racó dels temps
Figura 68. La família
Figura 69. Dibuixar la pròpia família
Figura 70. Bones conductes
Figura 71. Parar taula
Figura 72. Bon comportament
Figura 73. Aprendre a vestir-se
Figura 74. La casa
Figura 75. La casa de cada animal
Figura 76. Tipus de cases
Figura 77. El mobiliari de la casa
Figura 78. L'escola
Figura 79. L'aula
Figura 80. Jugar a l'escola
Figura 81. Amics de l'escola
Figura 82. El poble
Figura 83. Dibuixa el teu carrer
Figura 84. El racó de la tenda
Figura 85. Els racons de joc a l'aula d'Infantil
Figura 86. El menjar
Figura 87. El treball domèstic
Figura 88. Les eines

Figura 89. Els oficis .....
Figura 90. El parc de bombers .....
Figura 91. Els animals de granja.....
Figura 92. Les ovelles .....
Figura 93. El treball del granger .....
Figura 94. La llana .....
Figura 95. Els aliments .....
Figura 96. L'hort .....
Figura 97. La fulla del taronger .....
Figura 98. La poma .....
Figura 99. La taronja.....
Figura 100. La cistella de fruites.....
Figura 101. El color de les fruites .....