

## FORMANDO PROFESORES DE E. INFANTIL PARA TRABAJAR LA PREHISTORIA EN EL AULA: SELECCIÓN DE CONTENIDOS, ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

### Training children's teachers on how to work the prehistory in the classroom: selection of content, strategies and teaching resources

MARÍA AGUADO MOLINA<sup>1</sup>

Facultad de Formación de Profesorado, Universidad Autónoma de Madrid, España

[Maria.aguado@uam.es](mailto:Maria.aguado@uam.es)

Recibido: 13.05.2020 / Aceptado: 12.12.2020

---

**Resumen.** El presente artículo analiza la relevancia del estudio de la Prehistoria como contenido curricular en el grado de Profesorado de Educación Infantil, entendiéndolo que se trata de un tema abordado en la programación del segundo ciclo y que supone un acercamiento a cuestiones trascendentales en la subsiguiente formación de los niños y niñas. No obstante, en este análisis se destaca que los futuros docentes de Educación Infantil no poseen toda la formación necesaria para afrontar este tema y precisan de apoyo, tanto en lo concerniente a la selección de contenidos rigurosos con los últimos avances en la investigación, así como en el estudio crítico de las estrategias, recursos y materiales didácticos que deben acompañar el trabajo docente en el aula. Las consideraciones y recomendaciones que se recogen en este artículo buscan contribuir a que su futura praxis docente sea de calidad y consecuente en este campo de conocimiento.

**Palabras clave:** Prehistoria, educación Infantil, formación profesorado, selección de contenidos, recursos didácticos.

**Abstract.** This article analyzes the relevance of the study of Prehistory as curricular content in early childhood education teacher training programs, understanding that it is a topic normally addressed in the programming of the second cycle and that involves an approach to transcendental issues in children's training. However, in this analysis it is highlighted that future teachers do not have all the necessary training to face this topic and they need support, both in the selection of rigorous content with the latest advances in research, as well as in the critical study of the strategies, resources and didactic materials that must accompany the teaching work in the classroom. The considerations and recommendations included in this article seek to contribute to the quality and consistency with the field of knowledge of their future teaching practices.

**Keywords:** Prehistory, early childhood education, teacher training, content selection, teaching resources.

---

#### INTRODUCCIÓN. LA PREHISTORIA HUMANA: UN CONTENIDO COMPLEJO, PERO CON POTENCIALIDADES EN EL AULA DE INFANTIL.

La Educación Infantil en su segundo ciclo (de 3 a 6 años), contempla, a través de su currículum (al menos en la Comunidad de Madrid), numerosos contenidos que se refieren al conocimiento del entorno y sus cambios en el tiempo, en concreto a las formas de vida de la Prehistoria Humana. Por esta razón, se trabaja este período de la Historia de forma específica y con gran frecuencia en los colegios hoy día, aunque hay trabajos como el desarrollado en Murcia (Casanova et al., 2018) que revelan cómo el 70% lo hacen solo *a veces*. Esta realidad, constatada en las programaciones de aula de numerosos centros, hace imprescindible una reflexión acerca del porqué de su in-

clusión en el currículum, así como un análisis de la forma en que se está abordando el tema entre el profesorado.

Parece que se le pueda haber concedido una especial relevancia en el currículum, en primer lugar, por ser el inicio de la Historia (en la presunción de que sea más idóneo comenzar el acercamiento a la misma desde sus fases más antiguas) y después, por poseer un componente de motivación importante para los niños y niñas de estas edades: se trata de uno de sus centros de interés, quizá debido a que hay referentes en su entorno (medios audiovisuales, cuentos ilustrados, etc.) que les resultan atractivos por lo inusual de las vestimentas y utensilios.

Sin embargo, la idoneidad del tema para niños y niñas de estas edades es discutible, dado que, pese a todo, se trata del periodo histórico más lejano a ellos en el tiempo y en

las formas de vida. Con respecto a su lejanía en el tiempo, hay que recordar que la percepción de la temporalidad en los niños y niñas desaconseja introducir el aprendizaje de la secuenciación y la duración del tiempo histórico usando las fases más complejas. Con respecto a la segunda objeción, es importante recordar que la Prehistoria no es un período uniforme: son varios periodos englobados en un término poco representativo de su realidad, pero aún utilizado en diferentes contextos. Los periodos que incluye (Paleolítico, Neolítico, Edad del Cobre, Bronce y Hierro) son muy distintos entre sí y, en conjunto, totalmente distintos de la sociedad contemporánea, posindustrial y globalizada, por lo que su distancia del entorno inmediato del niño, que es un principio psicopedagógico para tener en cuenta en la selección de contenidos, no parece prevalecer en este caso. A esto se une el hecho de que la sociedad actual está poco actualizada en lo concerniente a la investigación en Prehistoria y mantiene vivos estereotipos y preconceptos erróneos en la información de los *mass media*, en los materiales editados que se venden en fascículos, en los videos y presentaciones que circulan por la red... Es destacable la exposición continua, tanto de los niños y niñas como de los y las docentes, a nociones inadecuadas sobre Prehistoria, así como la insuficiente formación reglada sobre el tema de éstos últimos en sus años escolares (Primaria, ESO y Bachillerato). Todo esto aporta gran complejidad al tratamiento didáctico de la Prehistoria con niños y niñas de 3 a 6 años y nos lleva a tener que plantear las cautelas necesarias a los docentes que vayan a adentrarse en sus profundidades.

No obstante, pese a la dificultad, no es imposible tratarlo en el aula de infantil. Ya indicamos que se trata de un tema que genera interés y motiva a los niños y niñas hacia el aprendizaje, lo cual es un aspecto que considerar. Así mismo, introducir diferentes períodos de la Prehistoria en edades tempranas podría tener otras ventajas, si se abordan sus contenidos adecuadamente: permite hablar de nociones de economía, sociedad y organización política más esquemáticamente que si se hace desde otras fases históricas; centrar los procesos de cambio en cuestiones tan relevantes como el surgimiento de la desigualdad, de la diferencia de roles por género, de los avances tecnológicos, etc. (Santacana y Hernández, 1999); introducir el aprendizaje de valores relativos tanto al respeto por el diferente y la comprensión de la multiculturalidad, como a los de respeto por el patrimonio y nuestros antepasados, permitiéndonos «asomarnos a lo más profundo de la esencia humana» (Zapatero, 2010. p. 162).

Así, aun siendo conscientes de que la complejidad de las nociones abstractas es evidente, podemos asumir un acer-

camiento a las mismas que llevan defendiendo desde hace tiempo autores como Aranda (2016) o Trepal (2011), y que supondría partir de una adecuada selección de contenidos y recursos para ayudar a los niños y niñas a interiorizarlas en una primera fase, y así poder paulatinamente construir más conocimiento en etapas posteriores de su educación.

Pues bien, dada la relevancia del conjunto de contenidos relativos a la Prehistoria para la formación de los niños y niñas, antes de afrontar cómo trabajarlos mejor, hay que determinar cuánto saben (qué ideas previas) traen consigo los futuros maestros y maestras del grado de Educación Infantil. Las lagunas y errores conceptuales derivadas de su formación anterior es uno de los problemas que hay que abordar en primer lugar, para poder a continuación profundizar en propuestas concretas de mejora de su preparación sobre este tema.

## ESTUDIO SOBRE LAS NOCIONES DE PREHISTORIA DEL ALUMNADO DEL GRADO DE E. INFANTIL

**Objetivos de investigación:** Los problemas de escasez e inconsistencia de los conocimientos relativos a la Prehistoria entre los futuros docentes de E. infantil se ha hecho evidente en el transcurso de varios años de experiencia docente en el Grado, pero para poder abordar de forma más específica la enseñanza-aprendizaje de las nociones de Prehistoria de los futuros maestros y maestras fue necesario realizar un estudio que aportara datos mensurables. Para ello, un grupo de profesores del Departamento de Didácticas Específicas de la Facultad de Profesorado de la UAM diseñamos en el curso 2017/18 un Proyecto de Innovación Docente<sup>1</sup> consistente en detectar los preconceptos erróneos y las necesidades formativas de nuestros alumnos y alumnas de dos asignaturas del plan en la UAM (Conocimiento del Medio social y cultural y su didáctica, y Conocimiento del Medio Natural) para implementar durante el cuatrimestre varias estrategias que permitieran tratar la asimilación de nuevas ideas, la corrección de las erróneas y generar la conciencia y la prevención necesarias en ellos de cara a su posible ejercicio práctico docente. Varios trabajos ya publicados muestran el interés de realizar análisis diagnósticos de los conocimientos previos del alumnado universitario en relación con el tiempo histórico en general (no solo sobre las nociones de Prehistoria). Podemos citar entre los recientes los de Egea y Arias (2018), más centrado en su percepción de la importancia de los acontecimientos y procesos, pero muy revelador del papel que juegan los preconceptos en la capacitación de los futuros maestros y maestras, o bien el de Ana Mendo-

roz-Lacambra (2016) y el de Casanova, Arias y Egea (2018), que incluyen también en sus análisis otras cuestiones más procedimentales, referentes al método de trabajo en Historia, el tratamiento de fuentes patrimoniales y arqueológicas.

Específicamente, la parte del proyecto que aquí se presenta trató de determinar el tipo de carencias conceptuales que presentaba el alumnado, para después definir qué mejoras habría que realizar en las estrategias de enseñanza-aprendizaje concretas escogidas para este tema en las asignaturas mencionadas.

**METODOLOGÍA**

La investigación se diseñó mediante la articulación de varios procedimientos de obtención de datos: en primer lugar, realizamos una batería de preguntas relativas a la percepción de la Prehistoria como contenido en E. Infantil, a

la evolución humana, a los entornos paisajísticos y a las formas de vida de cada tipo de sociedad prehistórica, contenidas en un pretest y un postest. El estudio de preconceptos (cuestionario doble) se dirigió a los 223 alumnos y alumnas de 4 grupos de 3º de E. Infantil de la UAM, pudiendo trabajar con una muestra de población de 188 respuestas en el pretest y 138 en el postest. La mayoría de esta población fueron mujeres y con estudios de Bachillerato y FP. El cuestionario doble incluyó dos preguntas sobre modos de vida y organización social de los diferentes períodos (Neolítico, Calcolítico, Bronce...), desglosadas en una, de asociación de imágenes (objetos y reconstrucciones de hábitats) con períodos de la Prehistoria y otra, de asociación de nociones conceptuales a los mismos (Tabla 1 y 2).

El proyecto completo se presenta y valora más detenidamente en una publicación aparte (Aguado, en prensa), por ello, centro el interés en este texto tan sólo en las cuestiones relativas a los modos de vida y asociación de tecnología y hábitats, a cada subperíodo de la Prehistoria,

Tabla 1. Tabla con Pregunta 1 del Test

| ¿A qué subperíodo corresponde cada uno de estos objetos?                            |  |   |  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|--|---|
|  |  |  |  |  |  |  |
| A B C D E F   |  |   |  |   |  |   |
| Paleolítico   |  |   |  |   |  |   |
| Neolítico   |  |   |  |   |  |   |
| Edad del cobre  |  |   |  |   |  |   |
| Edad del bronce   |  |   |  |   |  |   |
| Edad del hierro   |  |   |  |   |  |   |

Tabla 2. Tabla de la Pregunta 2 del Test.

| ¿Qué conceptos son propios de los siguientes subperíodos?            |
|--|
| Paleolítico/Neolítico/Edad del cobre/Edad del bronce/Edad del hierro |
| Nómadas  |
| Sedentarios  |
| Proto-ciudades   |
| Caza y recolección   |
| Agricultura y ganadería  |
| Comercio   |
| Especialización laboral  |
| Banda  |
| Tribu  |
| Jerarquía social   |
| Útiles de piedra tallada   |
| Cerámica   |
| Joyas y objetos de lujo  |
| Armamento para la guerra   |
| Rueda  |
| Jefaturas  |

pues es lo que aporta información relevante de cara a proponer formas de trabajar este tema en el aula.

En segundo lugar, y dado que el aprendizaje de contenidos científicos es más complejo de lo que el cambio conceptual puede abarcar en tanto que estrategia, lo consideramos más como orientación que como eje central de la metodología docente en este proyecto. Las nociones de Prehistoria integradas en la programación de aula de las dos asignaturas mencionadas antes se trabajaron y evaluaron mediante otros procedimientos además del test: durante el cuatrimestre, se trataron los contenidos específicos en un seminario (muy corto, de 4 horas de duración), realizamos una excursión a Atapuerca y al Museo de la Evolución de Burgos y analizamos en varios trabajos prácticos diversos materiales didácticos editados para corregir errores. Con ellos completamos nuestra visión de cómo se produjo el aprendizaje de los alumnos y alumnas y, en qué medida, logramos que mejorara su conocimiento sobre la Prehistoria, aunque en este artículo no los analizamos pormenorizadamente.

### Análisis de resultados.

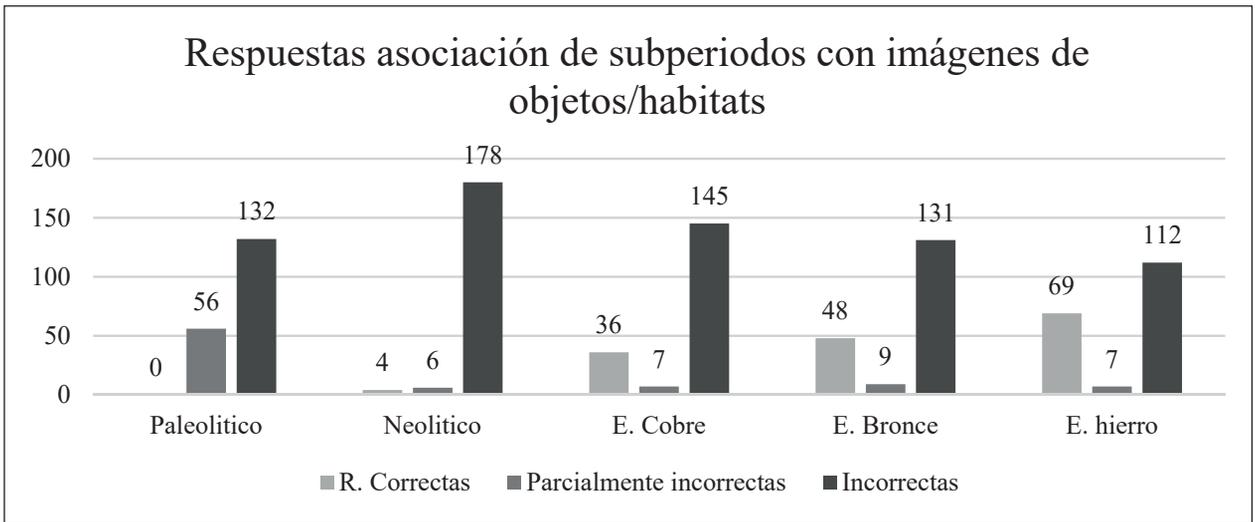
El análisis de los datos resultantes se presenta a continuación.

Pregunta 1: El pretest mostró altos porcentajes de errores conceptuales tanto en la asociación de imágenes de obje-

tos (tecnología) como de hábitats a cada subperiodo (Figura 1), con sólo 1 y 5 respuestas correctas en los casos del Paleolítico y el Neolítico. En los periodos más antiguos es donde se concentraron los errores más importantes, mientras que el porcentaje de aciertos aumentó conforme el período es más reciente. Ello puede explicarse por la formación previa de los alumnos y alumnas, con bachilleratos cursados en Humanidades o Ciencias Sociales en un porcentaje elevado, lo que les ha proporcionado cierta información sobre la Edad del Bronce y el Hierro, aunque no sobre Paleolítico y Neolítico. También la información que hay en la sociedad acerca de estas fases es mayor a través de medios de comunicación y divulgación generalista.

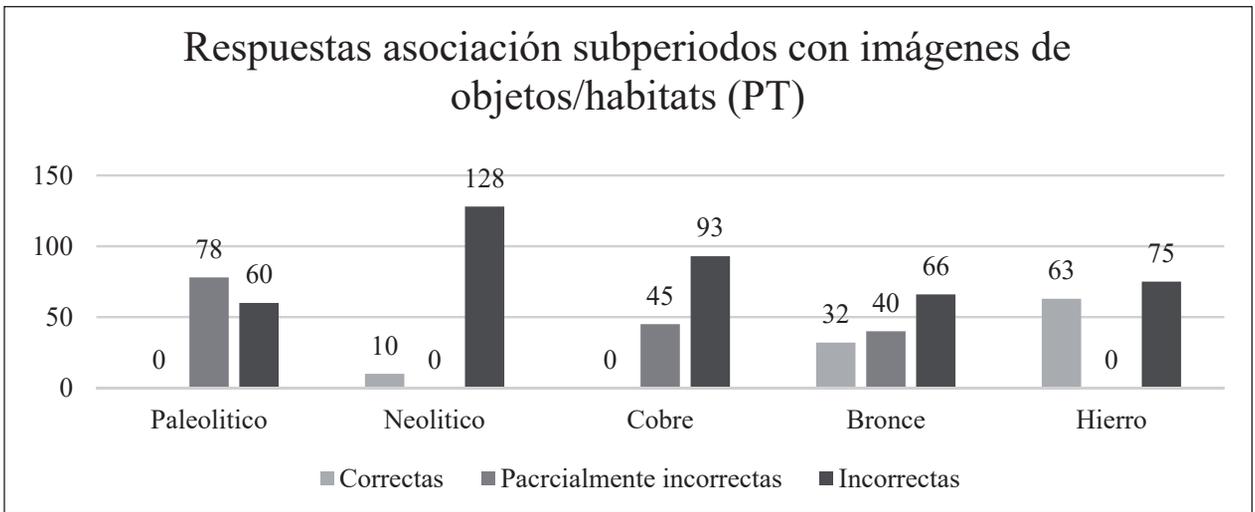
En el postest (Figura 2) se apreció una disminución de respuestas incorrectas en los casos del Paleolítico, Cobre y Bronce especialmente, aunque las de tipo «parcialmente incorrectas» aumentaron en todos los casos, lo que indica que, pese a mejorar su conocimiento de la tecnología y hábitat de cada tipo de sociedad, no todos los alumnos y alumnas pudieron precisar totalmente la adscripción. Las respuestas para Paleolítico y Cobre posiblemente se vieran afectadas también por la forma de responder al test, debiendo considerarlas todas parcialmente incorrectas. En el Hierro también se aprecia una disminución del porcentaje de respuestas incorrectas y un ascenso en el de las correctas, pese a no ser muy relevante. En cambio, las

Figura 1: Gráfico de respuestas a la Pregunta 1 del pretest: ¿A qué subperíodo corresponden estos objetos (imágenes)?



Las Parcialmente incorrectas incluyen dos opciones: Una respuesta más de la correcta o bien, sólo una correcta de las dos en los casos del Cobre y el Bronce

Figura 2: Gráfico de la Pregunta 1 del post-test: ¿A qué subperíodo corresponden estos objetos (imágenes)?



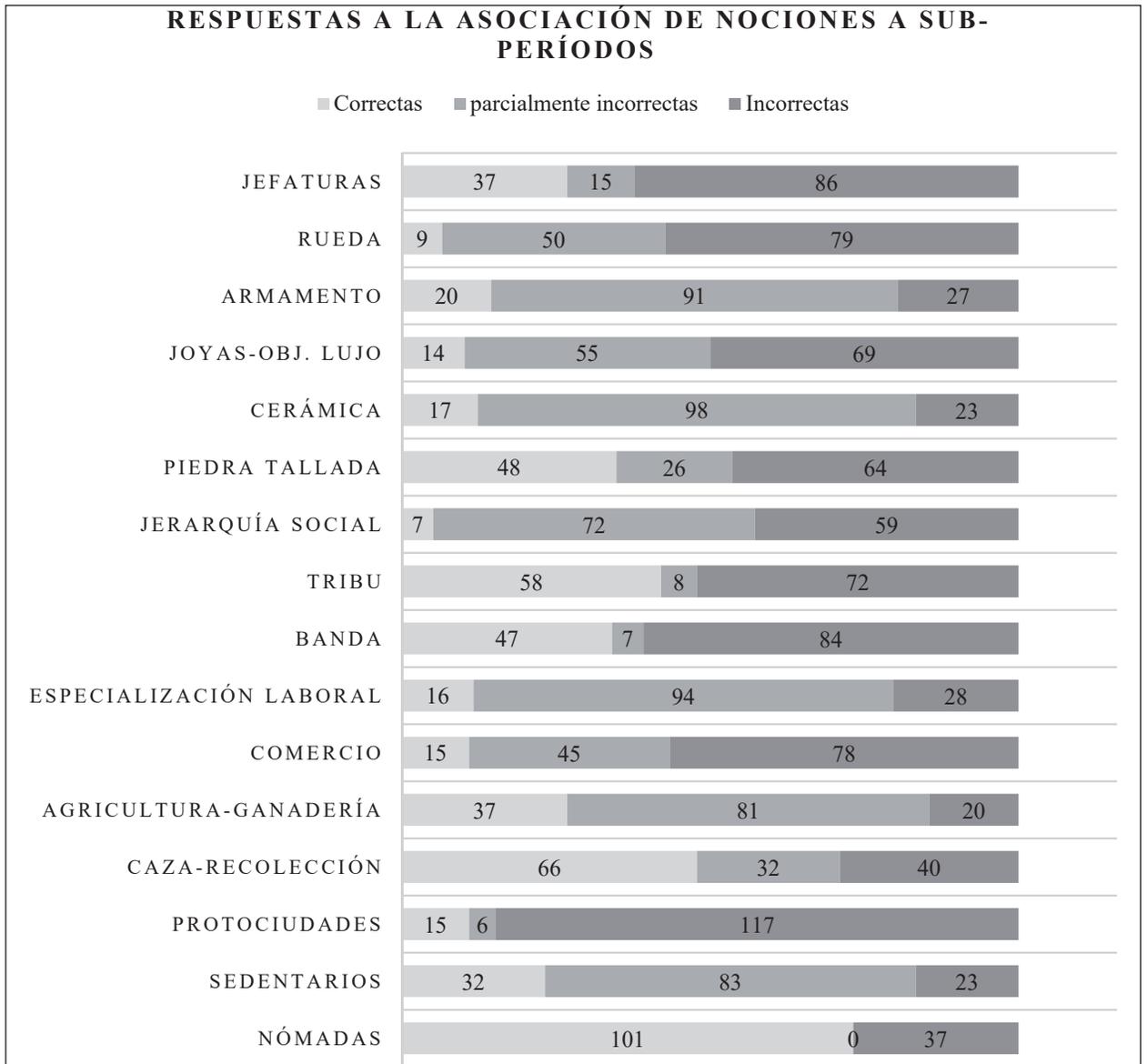
Las Parcialmente Incorrectas incluyen sólo una correcta de las posibles.

respuestas para el Neolítico no sufrieron cambios prácticamente: los errores iniciales se mantuvieron en el post-test, lo cual lleva a pensar que no dio tiempo a que asimilaran la cerámica cardial (su imagen) como un objeto característico del período.

Pregunta 2: (Figuras 3 y 4). Por otro lado, la pregunta sobre asociación de nociones abstractas con cada período —tipo de sociedad— muestra, en su comparativa entre ambos test, una mejora en los conocimientos (incremento de respuestas correctas) en los ítems de «nómadas», «sedentarios», «caza-recolección» y «agricultura-ganade-

ría», «banda», «tribu», «piedra tallada» y «jefaturas». Son especialmente evidentes los porcentajes mayores de correctas en el nomadismo y los modelos de organización social de bandas y tribus. Quizá esto se deba a que, en el caso de las dos últimas nociones, el alumnado no posee conocimientos previos al respecto en absoluto: no se aprenden los modelos de organización social en términos antropológicos (esquemas de Service, Friedman, Redman, etc.) en ningún nivel anterior al que cursa nuestro alumnado. La novedad puede explicar la mayor retentiva. Lo mismo puede suceder para el aumento en la comprensión del sistema político de jefaturas (que tampoco cono-

Figura 3: Gráfico de la pregunta del Pretest: ¿Qué conceptos son propios de los siguientes subperíodos?

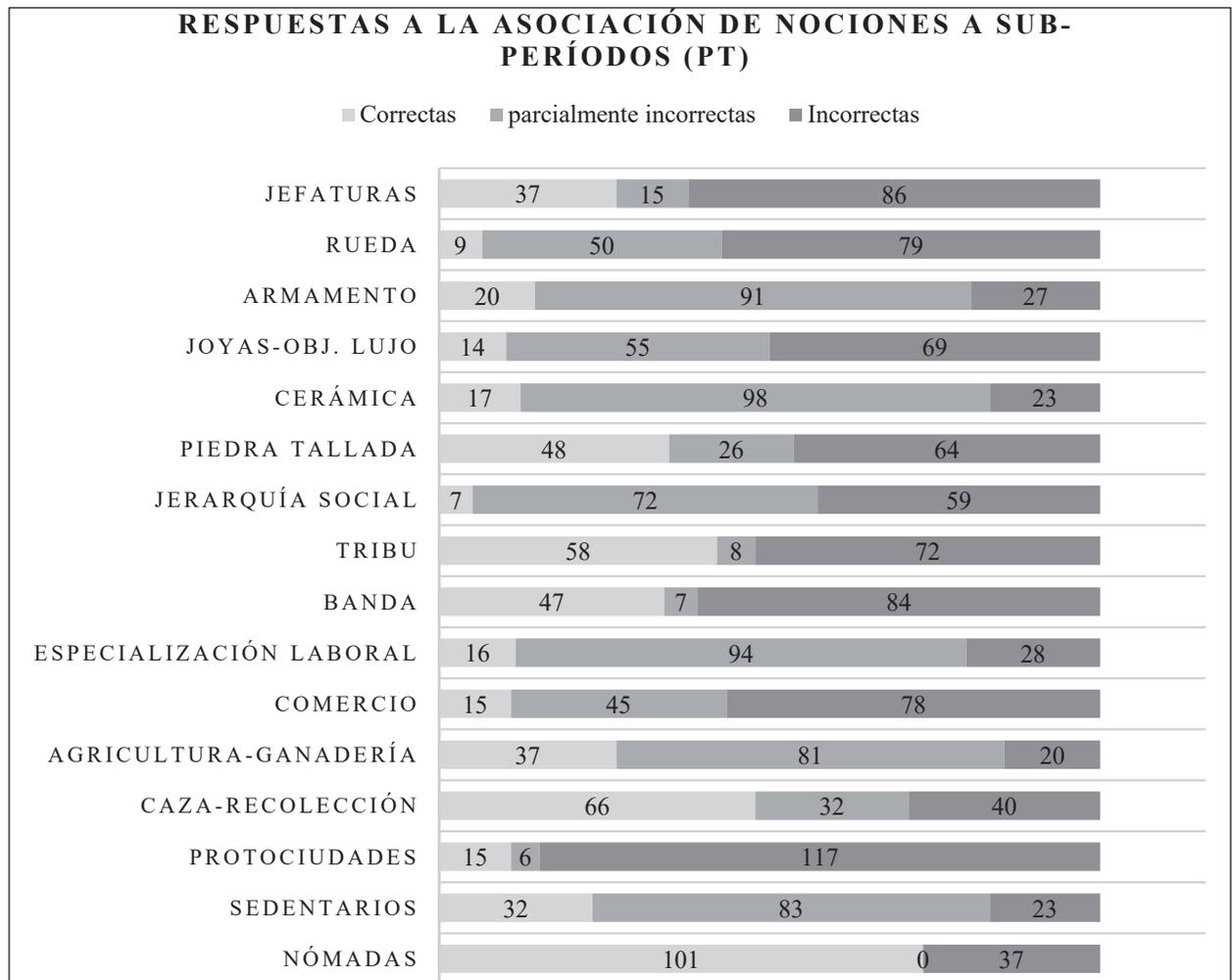


Las parcialmente incorrectas incluyen una o varias respuestas más de las correctas o bien, la ausencia de alguna de las mismas.

cen previamente). Las nociones que muestran cierta mejora en su conocimiento, pero con porcentajes bajos de diferencia (y en total también) son las referidas a «la jerarquía social», el «armamento» y la «rueda», tres nociones correspondientes a los períodos del Bronce y del Hierro. En este sentido, cabe atribuir las dificultades para lograr cambios conceptuales importantes al escaso tiempo dedicado a estas fases en concreto (en relación con el que otorgamos al Paleolítico y Neolítico) durante las actividades desarrolladas en el curso para este proyecto. En cambio, para los porcentajes bajos de «la cerámica» encontramos una explicación menos clara: es muy alto el

número de respuestas parcialmente incorrectas (en las que faltaba alguno de los períodos en que la cerámica existe) y podríamos atribuirlo a su desorientación frente al gran número de períodos que debían marcar (todos menos el Paleolítico). No obstante, entre una categoría y otra suman un 83%. Por último, comentamos el caso de las nociones «protociudad», «comercio» y «especialización laboral», que no experimentan mejora (sino incluso un retroceso) con respecto al pretest, por lo que son conceptos que no aprendió el alumnado, quizá también por estar vinculados a períodos posteriores al Neolítico y poseer una mayor carga de componentes económicos. En «pro-

Figura 4: Gráfico de la pregunta del Post-test: ¿Qué conceptos son propios de los siguientes subperíodos?



Las parcialmente incorrectas incluyen una o varias respuestas más de las correctas o bien, la ausencia de alguna de las mismas.

«tociudad» se observa un aumento importante de las respuestas incorrectas al asociarlo con el Cobre, puede que por haber hablado especialmente de los Millares en las clases.

En síntesis, detectamos con esta batería de preguntas que fueron respondidas por nuestro alumnado partiendo de unos conocimientos muy parciales e imprecisos para caracterizar la mayoría de las nociones principales de las distintas sociedades de la Prehistoria humana. Así mismo, durante el transcurso de las clases y actividades de enseñanza-aprendizaje de este proyecto, mejoraron su conocimiento sólo moderadamente. Se produjo un cambio conceptual, aunque de tipo «débil o de enriquecimiento» (Fernández y Asensio, 2000) sobre aquellas que recibieron mayor atención (tiempo y materiales de apoyo) durante las clases y el seminario, es decir, las relati-

vas al Paleolítico Superior y algunos aspectos del Neolítico, así como sobre las que resultaron novedosas en el momento de explicar distintos modelos de organización social y política.

## DISCUSIÓN

Los resultados de la prueba realizada con el alumnado del grado muestran, en primer lugar, que lograr un cambio conceptual a partir de ideas erróneas precisa de mucho trabajo de profundización en las nociones cuestionadas, generando y aplicando diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje que exceden las que se utilizaron en este proyecto. Un seminario corto y ejercicios de aplicación de nociones correctas o de detección de errores en materiales editados como los utilizados en el mismo no fueron

suficientes. Marín (1999), defiende que se pueden y deben combinar estrategias que favorezcan: bien la «integración» o evolución de las ideas previas en varias fases hasta coincidir con la académica; o bien la «reestructuración cognitiva» cuando una idea previa y otra nueva entran en conflicto; o bien la «generalización»; o incluso la «captura» de ideas nuevas para el mapa mental previamente establecido. Fernández y Asensio (2000), por su parte, plantean que el cambio conceptual para contenidos de Ciencias Sociales en general y de Historia en particular, presenta incluso más dificultades por aplicarse a un conjunto de conocimientos a los que se llega por un proceso de mediación (con poco peso de la experiencia directa individual), porque la estructura de los problemas sociales es compleja y multifactorial y porque el conocimiento de la realidad social está cargado de elementos actitudinales y muy influenciado por entornos informales, lo que resta capacidad de transformación rápida de nociones en la experiencia en el aula (Carretero y Limón, 1997; Limón y Carretero, 1999). Así, resulta clara la necesidad de combinar estrategias para trabajar estas nociones de forma más concisa y clara, asegurando una asimilación más efectiva de los conceptos por parte de los futuros maestros y maestras, y enfatizando aquellas que permiten contrastar sus propias ideas previas con las normalizadas o bien corregir errores similares a los detectados en sus pruebas, como indican los trabajos de Parcerissa (1999), entre otros.

Por otro lado, las lagunas con las que los alumnos y alumnas del grado afrontan la Prehistoria humana son bastante normales, por ser frecuentes, como se observa en estudios, que pese a realizarse con futuros maestros y maestras de otros niveles educativos (primaria o secundaria) y con otros objetivos, ofrecen un marco de referencia, como puedan ser los de Licerias (2003), Rivero (2009) o Prieto (2011). Un trabajo enfocado especialmente a futuro profesorado de E. infantil es el de Mendioroz (2016), que interpreta, igual que nosotros, las lagunas de conocimientos detectadas en ellos como resultado de una formación previa más centrada en el aprendizaje memorístico del tiempo cronológico y cargada de estereotipos que en el del tiempo histórico en sí. También Egea y Arias (2018) muestran en su análisis sobre percepción de futuros docentes de Primaria, que llegan al grado con un esqueleto de conocimientos muy reducido, aunque es interesante su aportación sobre la valoración que conceden a algunas nociones sobre Prehistoria. Concretamente, resulta esperanzador saber que consideraron la Revolución Neolítica, el control del fuego y los metales como aspectos relevantes de la Historia universal en un porcentaje mayor que muchos otros acontecimientos y procesos de etapas más recientes.

Podríamos decir, en suma, que la precariedad y desnudez de los resultados obtenidos sobre ideas previas de Prehistoria provienen del carácter más especializado de los conocimientos de esta materia y del hecho de que la última vez que los trabajaron antes de llegar a la universidad fue en 1º de la ESO (en Historia de España de Bachillerato no se les concede tiempo). Pese a haber mostrado «dominio» de estos contenidos en su momento, no llegaron realmente a asimilarlos (Egea y Arias, 2018). Igualmente, trabajos como los de Hernández (2014) con futuros maestros y maestras mejicanos muestran la enorme dependencia de las representaciones sociales que poseen sobre el pasado con respecto a su propio medio social. La «información» sobre el mismo que reciben del entorno en el que viven condiciona el alcance de su capacidad para comprender y recordar cómo eran las sociedades de otras épocas, especialmente las más lejanas en el tiempo.

## REFLEXIONES y PROPUESTAS

### **Sobre la selección de contenidos curriculares relativos a Prehistoria para su aprendizaje en el aula de 3º de E. infantil (2º ciclo).**

Partiendo de todo esto, creemos oportuno ofrecer una serie de reflexiones y propuestas acerca de cómo mejorar el proceso de aprendizaje de nociones de Prehistoria en nuestro alumnado del grado. La escasez de tiempo para implementar nuevas estrategias de aprendizaje en seminarios específicos mueve a pensar en otros recursos y enfoques, y de ello es muestra la aportación antes citada de Mendioroz (2016), quien logró resultados positivos tras un proceso de trabajo estructurado en varias fases y prolongado durante varios años.

No obstante, en los casos en los que no es viable expandir las horas de dedicación a este tema en el cuatrimestre (salvo las precisas para corregir las ideas erróneas más graves detectadas cada año en el transcurso de las clases), proponemos acercarnos a los maestros y maestras de E. Infantil las nociones más complejas de forma asequible, ya sintetizadas y estructuradas, en un manual *ad hoc*. En nuestro caso, iniciamos la redacción de un material docente para el aula (actualmente en prensa), cuyo objetivo es proporcionar dicha síntesis de conocimientos básica y necesaria para que el alumnado aprenda sobre Prehistoria y pueda realizar una selección pensada, rigurosa y efectiva de contenidos curriculares.

Igualmente, podemos tratar de generar en ellos la precaución de considerar una serie de directrices a la hora de

hacer la selección de contenidos. Ello se puede lograr más fácilmente en el transcurso de las clases del grado de Educación Infantil a través de las correcciones de trabajos, (de clase, o unidades didácticas), así como ofreciendo a nuestros alumnos y alumnas las reflexiones pertinentes en publicaciones específicas. Este artículo ha surgido de esa necesidad.

Las consideraciones más relevantes a la hora de seleccionar contenidos curriculares serían:

- Trabajar cada período de la Prehistoria por separado, identificando claramente las diferencias entre ellos si es su elección comparar dos (Paleolítico y Neolítico, por ejemplo).
- Ubicarlos correctamente en una línea temporal (que no eje cronológico, por no ser adecuado para la edad de los niños y niñas (Trepát, 1998 y 2011) en la que se evidencien la secuencia de los períodos (o la evolución de los tipos de homínidos, si fuera el caso) y la duración de estos.
- Si se elige comprender la evolución de un aspecto concreto de las formas de vida (vivienda, tecnología, etc.), seleccionar los contenidos que permitan una comparación directa.
- Para caracterizar un tipo de sociedad concreta, seleccionar varios elementos de los modos de vida que se puedan reconocer a través de referentes físicos: imagen de un objeto o casa, maqueta de asentamiento, reproducción de un objeto en sí...
- Considerar todos los grupos sociales, pues al caracterizar una sociedad no se pueden excluir las mujeres, los niños y niñas o los trabajadores y trabajadoras (en el caso de las sociedades de rango y jerarquizadas del Bronce y del Hierro).
- Establecer siempre la relación entre los objetos (restos de cultura material que identifican cada sociedad) y las personas que los crearon, usaron y les dieron significado. El objetivo de conocer la Prehistoria es acercarse a los niños y niñas a personas que vivieron en el pasado remoto, pero que fueron tan humanas como las actuales, y generar la empatía (que están aprendiendo a desarrollar en esta etapa) con respecto a unas gentes diferentes pero iguales al tiempo.
- Evitar la extrapolación de comportamientos actuales, propios de la sociedad moderna, a las sociedades prehistóricas, pues ello genera anacronismos y errores conceptuales, dificultando el reconocimiento de las diferencias entre ellas.

### **Sobre las estrategias de aprendizaje y los recursos didácticos más idóneos**

En la formación de los futuros maestros y maestras de E. Infantil, dominar la selección de contenidos es sólo una parte del proceso de diseño didáctico que cobra sentido cuando se proyecta sobre una selección igualmente reflexiva, rigurosa y precisa de estrategias y recursos didácticos. El aprendizaje encaminado a lograr este objetivo puede partir igualmente de un conocimiento acerca de la forma en que se trabaja sobre este tema en la actualidad en el aula de E. Infantil.

Hoy por hoy, se puede decir que suele plantearse como un «proyecto» (unidad temática) en el que queda reflejada la interdisciplinariedad de este, aunque aún no sea el enfoque mayoritario (Casanova y otros, 2018). Esto es un aspecto valorable, pero también queda patente la ausencia de rigor en el tratamiento de las nociones: los errores más frecuentes detectados en numerosas Unidades Didácticas y materiales (tanto los revisados en centros de Prácticas de Profesorado de la UAM, como en los editados en abierto en la red) son los de mezclar los subperíodos entre sí, atribuyendo inventos del Bronce, como la rueda, al Paleolítico o sin discriminar el uso de la cerámica, etc.; no trabajar la temporalidad, presentar un periodo histórico de forma acrónica; asociar erróneamente hábitats, paisajes, vestimentas y expresiones simbólicas a diferentes grupos humanos sin distinguir entre ellos, etc. Los docentes de E. Infantil emplean, por lo general, muchos recursos cuando hablan de Prehistoria a su alumnado, pero éstos (extraídos de fuentes poco actualizadas) suelen contener los mismos errores conceptuales que hemos identificado y, por tanto, contribuyen a ratificar y asentar dichos preconceptos en las mentes de los niños y las niñas, suponiendo una carencia en su aprendizaje posterior.

Por todo ello, y especialmente, para evitar esta consecuencia negativa del tratamiento que la Prehistoria recibe en las aulas de E. Infantil en la actualidad, creemos fundamental ayudar a los futuros maestros y maestras a desarrollar su capacidad de análisis y de crítica de los materiales didácticos existentes, o bien de las propias actividades de enseñanza-aprendizaje, modelo que ellos mismos diseñen, aplicando modalidades de coevaluación y heteroevaluación en las clases.

En el proyecto que nos ocupa, sí se obtuvieron resultados positivos con respecto al objetivo de fomentar su capacidad crítica. Los alumnos y alumnas vieron que en las aulas de E. Infantil se suelen usar como estrategias principales para trabajar este tema las explicaciones orales, la

esquemización de procesos (sobre todo en los casos en que hablan de evolución humana), la identificación de objetos a través de sus imágenes, dramatizaciones y, en ocasiones, investigaciones individuales (realizadas en casa de los niños y niñas, en familia), sobre algún aspecto concreto. Los recursos didácticos que escogen las maestras suelen ser del tipo de imágenes proyectadas, videos elaborados previamente por editoriales o disponibles online, canciones, adivinanzas y retahílas, juegos de roles, teatros/guñoles, cuentos, murales de síntesis de relaciones entre nociones y recreaciones de espacios: la cueva con pinturas rupestres es la «estrella» en este tipo de recursos, pero también hay ejemplos de cabañas o talleres metalúrgicos, dólmenes... En este caso y en el de emplear la metodología de los rincones de aula (el *Rincón de la Prehistoria*), se usan objetos (reproducciones, más o menos fidedignas) aunque sin trabajar con ellos conforme a estrategias propias del análisis de objetos patrimoniales (Casanova y et al., 2018). Los usan como elementos decorativos, sin más, o para el juego libre. En el caso de los otros recursos mencionados, los principales problemas que se detectaron se refieren al empleo acrítico de los que ya están diseñados (y que suelen contener errores de tipo cronológico, de asociación de períodos y objetos, de anacronismos actitudinales, etc.) y a la ausencia de referentes temporales, como ya indicamos anteriormente.

**Planteamiento de los recursos más adecuados y de cómo utilizarlos**

Para vehicular un aprendizaje más efectivo de las nociones de Prehistoria sería pues recomendable hacer trabajar al alumnado sobre las tipologías de estrategias y recursos didácticos más adecuados para ello, y comprobar con ejercicios prácticos si contemplan en ellos las cuestiones que planteamos a continuación.

Teniendo en cuenta las problemas antes definidos, y siguiendo las pautas que marcaran Miralles y Rivero (2012) para el aprendizaje de la Historia en general, en el caso de las estrategias de aprendizaje hay que destacar que las de tipo expositivo y de recuerdo son importantes, pero tratándose de la Prehistoria, es fundamental ubicar en el tiempo y el espacio las distintas sociedades que se trabajan en el aula: la contextualización histórica es compleja, pero necesaria, pues los conceptos temporales actúan siempre como organizadores cognitivos (Pagès y Santisteban, 2010). Por ello, resulta importante dedicarle una actividad en sí a un recurso específico, como pueda ser una línea temporal dinámica (jugar a ubicar en orden bloques que representen cada período en el suelo, o bien, dibujarlos, con su correspondiente duración relativa, en un papel continuo...).

Figura 5. Foto de una línea temporal en el aula de infantil. Actividad llevada a cabo en 3º de E. Infantil, Colegio Tempranales, Madrid



Así mismo, los cuentos o videos que muestran etapas, evolución, procesos... ayudan a la comprensión de los cambios en el tiempo, pero hay que ser cuidadosos con los que se escogen y completarlos si les falta información, o corregirlos si hay datos o referencias incorrectas. Igual ocurre con los materiales editados (por editoriales conocidas o publicados en la web): es imprescindible hacer una revisión crítica antes de usarlos en la clase y contrastarlos con los conocimientos científicos actualizados.

La narración es un recurso principal para abordar cualquier fase histórica, por llevar implícita la temporalidad y ayudar a establecer conexiones entre ideas complejas, pero por ello también puede dar lugar a muchos errores conceptuales. Numerosos proyectos de trabajo en el aula hacen énfasis en el peso que tienen los cuentos, conectados con el juego, en esta etapa para el aprendizaje de nociones históricas (Pérez et al, 2008; y Espinosa y Gregorio, 2018, que parten de las investigaciones de Egan, 1991, entre otras). Así mismo, resulta importante incidir mediante actividades de creación de historias propias en el empleo de la terminología específica de la temporalidad (Pagés y Santisteban, 2011; Cooper, 2002). Pueden ser personales o no, pues generar relatos de corte personal sobre la prehistoria es difícil, por lo que es más recomendable en este caso es buscar otros protagonistas.

Por otro lado, las imágenes (ya sean fotos o ilustraciones adaptadas didácticamente) son igualmente necesarias y, en este caso, pueden ser usadas para los murales de síntesis, para las exposiciones, las investigaciones... pero conviene que se acompañen de reproducciones de objetos, pues los restos prehistóricos son singulares, no tienen un parecido ni referentes directos con objetos actuales (salvo los cuchillos o los cuencos...) y ello complica la interpretación que hacen los niños de las imágenes por sí solas.

Además, la exploración de los objetos es una de las estrategias más vinculadas con la fase de infantil, ya sea vía juego individual, grupal o con adultos (Bassedas et al, 2002). De ahí que el empleo de objetos en maquetas y recreaciones de ambientes sea un recurso didáctico idóneo para este tema.

Figura 6. Foto de los niños de 3º de Infantil recuperando piezas de la Prehistoria en el taller de Arqueología. Actividad en el Colegio Tempranales, Madrid.



Igualmente, y siguiendo a Santacana y Hernández, (1999), resulta enriquecedor salir a un yacimiento con recreaciones de ambientes (Atapuerca las tiene y en Arqueopinto incluyen dramatizaciones, por citar algunos lugares asequibles). También son lugares de aprendizaje inestimables los museos (Alonso et al, 1996; Cuenca y Domínguez, 2000; Santacana y Llonch, 2012), aunque los de Prehistoria deben trabajarse previamente en el aula con muchos recursos específicos que ayuden a los niños y niñas a comprender sus objetos y recreaciones: hay que contextualizarlos en su espacio original, además de verlos en las salas y vitrinas. Esto se puede hacer con ilustraciones de actividades que los incluyan, con videos de personas usándolos, viviéndolos, con juegos que los ubiquen, etc. Salir del aula en la etapa de Infantil supone trasladar el espacio de aprendizaje al que los niños y niñas están acostumbrados, a otro diferente y ajeno. A ello se une el hecho de que no se aprende igual en el aula que en una sala de museo, los recursos didácticos idóneos son diferentes, por lo que la visita a un espacio patrimonial, del tipo que sea, hay que prepararla muy minuciosamente y requiere de actividades previas, como hemos destacado antes, y de otras a desarrollar durante la visita, así como de talleres posteriores (ya se den en el propio museo o yacimiento o en el aula de nuevo). En todas ellas es conveniente tratar contenidos similares con distintas tipologías de recursos, para contrarrestar el descentramiento de la salida, y deben estar diseñadas por el/la docente, aun-

que pueda coordinarse con los profesionales del área de educación del museo para las actividades *in situ*. Así mismo, sería interesante aprovechar estas salidas para introducir también, mediante el aprendizaje por descubrimiento y por indagación, las fases del proceso de investigación en arqueología (el procedimiento de trabajo en Historia, en general) (Casanova et al., 2018).

Por otro lado, los juegos de roles también son indicados, pero hay que seleccionar bien los tipos sociales que se representan, sin exclusiones de parte de la población, como las mujeres, los niños y niñas, y los ancianos y ancianas, o determinados grupos laborales y con poder o sin él. Además, es importante no atribuirles comportamientos modernos (anacrónicos) ni estereotipados: la asunción de roles en la etapa de Infantil es muy potente como herramienta de aprendizaje de comportamientos, por quedar éstos rápidamente integrados en sus esquemas de identidad y actitudes personales (Gamarra, 2015). Así pues, trabajar aspectos sociales de un pasado muy remoto con juegos de roles es una cuestión especialmente compleja: presentar las actitudes y actividades propias de estos colectivos sin anacronismos supone tener que trabajar con los niños y niñas las diferencias que hay entre ellas y las del presente, mostrando los cambios en el papel de las mujeres y otros grupos sociológicos tanto en sus funciones dentro de su contexto social, como en sus comportamientos respecto de los demás grupos (hombres, élites). Trabajando sobre sociedades prehistóricas es fundamental mostrar las diferencias entre pasado y presente en el nivel actitudinal, pues es la única forma de evitar asentar en los niños y niñas modelos de comportamiento no adecuados desde el punto de vista ético. Así, tener en cuenta esta necesidad, supone diseñar más actividades de enseñanza-aprendizaje con recursos adecuados e integrarlos en los juegos de roles de forma consecuente.

Finalmente, dado que la Prehistoria es una fase de nuestro pasado, cuando se presentan objetos (cultura material) se puede aprovechar para trabajar los elementos patrimoniales, generando además de un reconocimiento, identificación y asociación crono-cultural de los mismos, un acercamiento a nuestras raíces y el respeto y valoración hacia nuestro patrimonio (Fontal, 2013, Casanova et al, 2018). Con reproducciones arqueológicas se puede aplicar una estrategia de indagación: en un taller de arqueología se puede plantear, primero, la recuperación científica (excavación simulada) de objetos del pasado y después, el análisis de estos conforme al esquema de preguntas de investigación sobre técnicas, material, forma, función y uso, y proyectarla a averiguar *quién hizo el objeto, cómo, cuándo, para qué y para quién* (De los Reyes, 2009). En este sentido, cabe decir que hay diversas propuestas, que

ya se están haciendo hueco en nuestras escuelas, para crear Laboratorios de Historia en los centros, donde trabajar con las fuentes e iniciar al alumnado en la investigación científica propia de las Ciencias Sociales. En el caso que nos ocupa, este recurso docente podría concretarse en un laboratorio de Prehistoria donde estudiar los objetos patrimoniales de tipo arqueológico con los recursos propios de E. Infantil que presentamos en este artículo. Así, ya sea con actividades de aula o bien a través de recursos más permanentes como los laboratorios de Prehistoria, podremos ayudar a los niños y niñas, por un lado, a iniciarse en nociones de pensamiento y procedimiento científico (Rivero, 2009; Cuenca y Domínguez, 2000; Santacana y Llonch, 2012; Casanova et al., 2018) y por otro, a entender que el fin último de la indagación son las personas, verdaderos protagonistas del pasado.

## CONCLUSIONES

Para que los docentes de E. Infantil puedan abordar la tarea de trabajar sobre Prehistoria en las aulas de 3 a 6 años, cuestión que, aunque no pareciera muy idónea en principio, se hace en la actualidad con frecuencia, son necesarias varias reflexiones y recomendaciones. En primer lugar, proporcionar desde los estudios del Grado una formación un poco más específica, que incluya las nociones relativas y, sobre todo, que les permita a ellos y ellas reflexionar sobre la importancia del tema a nivel intelectual, pero también sobre su complejidad, reconocer las dificultades y errores más frecuentes, así como su carácter interdisciplinar, y desarrollar una actitud crítica frente a los recursos a su alcance (Mendioroz, 2016). Como ya vimos al analizar los conocimientos previos sobre prehistoria de los alumnos y alumnas de grado y su aprendizaje de nuevos conceptos, este proceso es complejo y no se alcanza completamente en los planes de estudios de formación del profesorado que están articulados en la actualidad en la mayoría de las universidades. Por ello, consideramos necesario que el profesorado asuma la necesidad de completar su formación adicionalmente en lo que concierne a los contenidos básicos sobre el tema. Sin embargo, también entendemos que esa no es

nuestra tarea fundamental, por lo que parece más útil insistir en no olvidar las recomendaciones necesarias para que ellos y ellas mismas, en su praxis docente futura, escojan los contenidos sobre sociedades prehistóricas con criterios de rigor y precisión, de inclusión y justicia social, siendo críticos y conscientes. Podría ser suficiente generarles la precaución de comprender que éste es un tema complejo, que plantea la necesidad de una programación didáctica más pensada y de una selección de recursos más fundamentada de lo habitual, que requiere de mucho trabajo de preparación, aunque es tan viable como tratar cualquier otro tema relativo a la sociedad (Hernández, 2002).

Por otro lado, consideramos igualmente importante destacar que la mejor forma de afrontar una mayor dificultad de diseño didáctico y de selección de contenidos y recursos, sería la de compensarla con el desarrollo de las potencialidades que posee tratar la Prehistoria en las aulas con alumnado de 3 a 6 años de edad. Éstas se concretan en poner los primeros peldaños para la comprensión de cuestiones tan trascendentes como la diversidad de culturas, la igualdad/desigualdad, las distintas formas de tomar decisiones en grupo (y el concepto de ejercicio del poder, así como su ausencia), los cambios en roles sociales y en comportamientos desde el pasado al presente, aparte, claro está, de la propia noción de cambio histórico a través del tiempo. Todas estas cuestiones se abordarán (o deberían abordarse) en fases posteriores de la formación de nuestros niños y niñas, y las asimilarán mejor cuando su grado de madurez intelectual sea el adecuado para cada una de ellas. Pero desde el momento en que el aprendizaje es un proceso gradual en el que cada noción va asentándose en nuestro cerebro a través de su conexión con otras nociones y emociones, cualquier cuestión sobre la que deseemos un aprendizaje significativo y proactivo debe presentarse a los niños y niñas en las fases más tempranas del mismo. De esta forma, y aunque aún no las comprendan en su totalidad y profundidad, irán generando plataformas de anclaje seguras y fuertes donde asentar su comprensión en el futuro, siempre que les ayudemos a ello con una programación didáctica consciente y adecuada a su edad.

## NOTAS:

<sup>1</sup> María Aguado Molina es profesora de Didáctica de las Ciencias sociales, especialista en Educación Infantil. Trabaja sobre los recursos didácticos más efectivos en la enseñanza en esta etapa. Sus otras líneas de investigación actuales giran en torno a la didáctica del patrimonio y la

arqueología y la educación para la ciudadanía a través de la forma de trabajar sobre la utopía con niños y niñas.

<sup>2</sup> BOCAM nº 61, 2008.

<sup>3</sup> Proyecto de Innovación Docente: «La Enseñanza colaborativa e interdisciplinar de la Prehistoria en Educación

Infantil». UAM, año 2017/18.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, E., GONZÁLEZ, A., SOLER, M. V., y UTRERO, M. D. (1996). Con cinco años y aprendiendo historia a través de los restos arqueológicos. En P. GONZÁLEZ (ed.). *Actes del Seminari Arqueologia i ensenyament. Treballs d'Arqueologia, nº4* (pp.63-74). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

ARANDA, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.

BASSEDAS, E., HUGUET, T., y SOLÉ, I. (2002). *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.

CARRETERO, M., y LIMÓN, M. (1997). Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (eds.). *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 137-154). Barcelona.

CASANOVA, E., ARIAS, L., y EGEEA, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la Historia y el patrimonio en las aulas de Educación Infantil. *Contextos Educativos*, 22, 79-95. <https://doi.org/10.18172/con.3185>

COOPER, H. (2013). Why must teaching and learning in history be creative? En R. COOPER (coord.). *Teaching history creatively* (pp. 3-18). Oxon: Routledge.

CUENCA, J. M., y DOMÍNGUEZ, C. (2000). Un planteamiento socio-histórico para educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 113-123.

DE LOS REYES, J. L. (2009). Del patrimonio cultural al museo infantil. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 40, 107-123. doi: 10.15366/tarbiya

EGAN, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.

EGEEA, A., y ARIAS, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educ. Pesqui*, 4, e168641, 1-16, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201709168641>

ESPINOSA, C., y GREGORIO, M. (2018). La enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Publicaciones Didácticas.com*, 91, 194-200.

FERNÁNDEZ, H., y ASENSIO, M. (2000). El cambio conceptual de los contenidos de historia local en contextos de aprendizaje formal e informal. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 26, 83-115.

FONTAL, O. (coord.) (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Ed.Trea.

GAMARRA, G. (2015). Enseñar la sociedad en E. Infantil: normas y valores. E. GUDÍN DE LA LAMA (coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Logroño: UNIR Editorial.

HERNÁNDEZ, L. (2014). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Infantil. Las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de E. Infantil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 31-39.

HERNÁNDEZ, X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia*. Barcelona: Graó.

LICERAS, A. (2003). Tópicos, estereotipos y prejuicios, componentes de un aprendizaje informal que deforma. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 109-124.

LIMÓN, M., y CARRETERO, M. (1999). Conflicting data and conceptual change in history expert. En S. VOSNIADOU, W. SCHNOTZ y M. CARRETERO (eds.), *New perspectives on conceptual change*, (pp. 137-59). Oxford: Elsevier.

MARÍN, N. (1999). Delimitando el campo de aplicación del cambio conceptual. En sección *Debates: El cambio Conceptual, Enseñanza de las Ciencias*, 17, 79-91.

MENDIOROZ-LACAMBRA, A. (2016). Propuesta formativa en el grado de maestro de Educación Infantil, para trabajar el método de investigación histórica en el aula. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(3), 399-414. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2016.v28.n3.42597](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n3.42597)

MIRALLES, P., y RIVERO, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 15(1), 81-90.

PÉREZ, E., BAEZA, M. C., y MIRALLES, P. (2008). El Rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1), 13-9.

SANTACANA, J., y HERNÁNDEZ, X. (1999). *Enseñanza de la Arqueología y la Prehistoria*. Lleida: Editorial Milenio.

SANTACANA J., y LLONCH, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.

PAGÈS, J., y SANTISTEBAN, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30(82), 281-309. <http://www.cedes.unicamp.br>

PARCERISA, A. (1999). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

PRIETO, A. (2011). *La antigüedad a través del cine*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

RIVERO, P. (2009). El aprendizaje del mundo romano: fuentes de conocimiento no formal del alumnado de Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 23-37.

TREPAT, C. (2011). El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. M. P. RIVERO (coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Zaragoza: Mira Editores.

TREPAT, C. y COMES, P. (1998) *El Tiempo y el Espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.

ZAPATERO, G. R. (2010). Los valores educativos de la Prehistoria en la enseñanza obligatoria. *MARQ. Arqueología y Museos*, 4, 161-179.