

Didáctica Geográfica nº 26, 2025, pp. 35-53

DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.716>

ISSN electrónico: 2174-6451

LA REPRESENTACIÓN DEL PAISAJE. PENSAMIENTO Y CONCIENCIA GEOGRÁFICA EN EDUCACIÓN INFANTIL¹

REPRESENTATION OF LANDSCAPE. GEOGRAPHICAL THINKING AND AWARENESS IN
EARLY YEARS EDUCATION

LA REPRÉSENTATION DU PAYSAGE. PENSÉE ET SENSIBILISATION GÉOGRAPHIQUE DANS
L'ÉDUCATION DES ENFANTS

Diego García Monteagudo² 

Universitat de València

Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es

Sonia Brotons Samper 

Universitat de València

soniablo2468@gmail.com

Recibido: 21/01/2024

Aceptado: 09/07/2024

¹ Este estudio se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”. Igualmente pertenece al Proyecto de Innovación Educativa (PIEE) de la Universitat de València: “Formación y praxis docente en problemas socio-ambientales a escala internacional: análisis y ejecución de propuestas didácticas para una ciudadanía sostenible (UV-SFPIE_PIEE-3328962)”.

² Autor de correspondencia

RESUMEN:

El paisaje es un concepto de primer orden en la geografía, pero las propuestas de enseñanza en educación infantil son escasas y no han explorado la estimulación del pensamiento crítico y el fortalecimiento de las capacidades del alumnado para tomar conciencia sobre la realidad. Por ello, este estudio tiene como objetivo conocer la representación del paisaje local entre tres grupos de alumnado de educación infantil como medio para analizar las posibilidades de construir el pensamiento y la conciencia geográfica, con la finalidad de favorecer la construcción de las identidades y la inserción ciudadana de este alumnado. El diseño de una intervención a través de unos métodos mixtos que se inicia con la confección y posterior análisis del contenido de las representaciones del paisaje del alumnado en varios momentos, junto con otras actividades interactivas, ha permitido sentar las bases de un pensamiento y conciencia geográfica en educación infantil. El alumnado adquiere un conocimiento geográfico poderoso que le permite razonar y proponer soluciones a problemas locales, tomándose conciencia de su pertenencia a la ciudadanía.

PALABRAS CLAVE:

Paisaje; educación infantil; pensamiento crítico; conciencia geográfica; ciudadanía.

ABSTRACT:

Landscape is a first-order concept in geography but teaching proposals for early years education are scarce and have not explored the stimulation of critical thinking and the strengthening of pupils' abilities to become aware of reality. Therefore, this study aims to explore the representation of local landscape among three groups of pupils in early years education as a means of analysing the possibilities of constructing geographical thinking and awareness, fostering the construction of identities and the integration of these pupils as citizens. By designing an intervention using mixed methods that begins with the preparation and subsequent content analysis of the representations of landscape among these pupils at various times, together with other interactive activities, we have been able to lay the foundations of geographical thinking and awareness in early years education. Pupils acquire powerful geographical knowledge that allows them to reason and propose solutions to local problems, giving them a sense of citizenship.

KEYWORDS:

Landscape; early years education; critical thinking; geographical awareness; citizenship.

RESUME:

Le paysage est un concept de premier ordre en géographie, mais les propositions pédagogiques en éducation de la petite enfance sont rares et n'ont pas exploré la stimulation de l'esprit critique et le renforcement des capacités des élèves à prendre conscience de la réalité. Par conséquent, cette étude vise à comprendre la représentation du paysage local parmi trois groupes d'élèves de la petite enfance comme moyen d'analyser les possibilités de construction d'une pensée et d'une conscience géographique, dans le but de promouvoir la construction d'identités et l'insertion conseil des élèves. La conception d'une intervention par des méthodes mixtes qui commence par la préparation et l'analyse ultérieure du contenu des représentations du paysage des élèves à différents moments, ainsi que d'autres activités interactives, a permis de poser les bases d'une réflexion et Sensibilisation géographique dans l'éducation de la petite enfance. Les étudiants acquièrent de puissantes connaissances géographiques qui leur permettent de raisonner et de proposer des solutions aux problèmes locaux, en prenant conscience de leur appartenance à la citoyenneté.

MOTS-CLÉS:

Paysage; éducation infantile; la pensée critique; conscience géographique; citoyenneté.

1. INTRODUCCIÓN

Las diversas perspectivas del paisaje han influido en su didáctica desde distintos ámbitos, singularmente en lo que concierne a la geografía y las ciencias sociales (Pérez, Ezkurdia & Bilbao, 2015). El mismo concepto de paisaje se ha ido reformulando a medida que se han sucedido cambios en los ecosistemas, lo que ha influido en la introducción de nuevas metodologías de investigación académica (Alomar-Garau & Gómez-Zotano, 2022; Friess & Jazeel, 2016). En la actualidad se cuenta con numerosos estudios en la educación formal (Casas, Puig & Ermeta, 2019), y no formal (Pedraza, 2022), con experiencias didácticas desarrolladas tanto dentro como fuera de las aulas escolares (Rodríguez, Costa & López Facal, 2019; Serrano, 2021). En cambio, los marcos curriculares siguen proponiendo la descripción de los paisajes desde la geografía regional (Casas, Puig & Ermeta, 2019), como se plasma especialmente en la educación infantil (Martínez & García-Morís, 2014).

La didáctica del paisaje ha derivado en una enseñanza que se ha efectuado históricamente desde dos vertientes. Por un lado, como propuestas didácticas que son parte de currículos integrados en los marcos legales que regulan los aprendizajes en los distintos niveles educativos. Así es como se entiende el paisaje como un recurso natural, agrario o urbano, con una cierta taxonomía que se ha plasmado en los materiales

curriculares. Por otro, como enfoque metodológico interdisciplinar, en el que se han destacado valores estéticos, artísticos y literarios, con un grado irrenunciable de fantasía e imaginación que puede expresarse mediante técnicas narrativas (García de la Vega, 2023). Es aquí donde el paisaje se valora como patrimonio y aflora su dimensión connotativa, en la que se entremezclan sensaciones, emociones y valores que reflejan la identidad espacial (Hernández & García de la Vega, 2022). La yuxtaposición de ambas cosmovisiones favorece la educación geográfica y fundamentan este estudio para la educación infantil.

Esa doble vertiente es producto, en buena medida, de las regulaciones normativas que no han logrado superar una paradoja expresada en las definiciones de “paisajes políticos” y “paisajes vernaculares” (Gómez Mendoza, 2013). En el primer caso se encuentran las clasificaciones o categorizaciones conceptuales de la Unesco (patrimonio natural, cultural, mixto) y otras como las del Plan Nacional de Paisaje Cultural de España (Moliner, 2017), que contribuyen a fundamentar la importancia conceptual del paisaje en la geografía. En el segundo, se considera que las vivencias, percepciones y sensaciones de la población escolar son resultado de una representación social, sobre la que se debe crear conflicto cognitivo para iniciar la construcción del concepto científico de paisaje (García de la Vega, 2023). Por tanto, la superación de esta paradoja significa que se requiere la yuxtaposición entre la percepción multiescalar de los paisajes y el reconocimiento de la singularidad que evoca la mirada humana (Martínez de Pisón, 2023). Así, los estudios de didáctica se basan en el Convenio Europeo del Paisaje (2000, en adelante, CEP) (Fernández & Plaza, 2019), que se aproxima a una concepción humanista del paisaje (Alomar-Garau, 2018), que favorece la concienciación ciudadana y la sensibilidad hacia los paisajes.

Los resultados más contundentes de los estudios sobre didáctica del paisaje muestran la necesaria reflexión conceptual y metodológica para impulsar un modelo curricular crítico, que incluya la educación en paisaje y contribuya a la educación para la sostenibilidad ante la crisis global actual (Casas, Puig & Ermeta, 2019; Pasca, Aragonés & Fraijo-Sing, 2020). En ese sentido, la educación geográfica pretende contribuir a la justicia social mediante el enfoque de GeoCapabilities (Biddulph et al., 2020), que desarrolla los postulados del conocimiento geográfico poderoso (Dangalle, 2021). Se trata de reconocer la importancia del conocimiento disciplinar y el cotidiano en la construcción de aprendizajes y finalidades más críticas que replanteen el papel de la geografía entre la comunidad escolar y la sociedad global. Este modelo de enseñanza crítica de la geografía se puede concretar en la creación del pensamiento geográfico (Araya & Cavalcanti, 2018) y la promoción de la conciencia geográfica (Ortega, 2020; Ortega & Pagès, 2021).

El paisaje es un metaconcepto del pensamiento geográfico que desarrolla el concepto estructurante de la percepción (Granados, 2019). Aunque el paisaje está cobrando menos importancia en los planes de estudio de educación infantil, especialmente en la LOMLOE, el pensamiento geográfico se concreta en conceptos estructurantes y algunos componentes relacionados con los saberes básicos de la geografía para el caso de la educación secundaria en dicha ley educativa. Esta estructuración didáctica, en cualquier nivel educativo, ayuda al profesorado a abordar didácticamente los saberes básicos como problemas socialmente relevantes desde la enseñanza de la geografía. La literatura científica concreta el pensamiento geográfico en seis conceptos o componentes (importancia espacial; patrones y tendencias; interrelaciones; perspectiva geográfica; evidencia e interpretación y juicio geográfico) que facilitan la formulación de preguntas para fomentar el pensamiento crítico entre el alumnado y lograr un entendimiento más complejo de la realidad (Case & Wearing, 2016).

Con la finalidad de acercar la comprensión de la realidad a la educación infantil desde el pensamiento y la conciencia geográfica, la teoría de las representaciones sociales encuentra una relación con el espacio complejo de la geografía de la percepción y del comportamiento (Canet, Morales & García Monteagudo, 2019; Campo & García Monteagudo, 2020). Desde estas bases epistemológicas, se desarrollan las estrategias didácticas de observación, identificación e interpretación (Liceras, 2003), que favorecen el análisis y la comprensión de los cuatro niveles (connotativo, denotativo, interpretativo y temporal) de la didáctica del paisaje señalados por Hernández & García de la Vega (2022). Este modelo interpretativo, que incluye los conceptos estructurantes señalados por Granados (2019), ha proporcionado conclusiones relevantes a la didáctica del paisaje en educación infantil (Croonenberghs, 2022), desde la que se establece la necesidad de fomentar el pensamiento y la conciencia geográficos entre el alumnado. Esto es lo que se pretende demostrar en este estudio, pues las investigaciones existentes no han considerado tales cometidos en esta etapa educativa (Palmer & Birch, 2004; Martin & Owens, 2005; Massey (2005); Rivero & Gil (2011); Jaráiz, Hernández & Hernández, 2016).

En último término, este estudio pretende conocer la representación del paisaje local entre un grupo de alumnado de educación infantil como medio para analizar las posibilidades de construir el pensamiento y la conciencia geográfica, con la finalidad de favorecer la construcción de las identidades y la inserción ciudadana de este alumnado. Esto implica explorar las posibilidades multidisciplinares de la enseñanza del paisaje como vía para estimular el pensamiento crítico del alumnado y el fortalecimiento de sus capacidades para tomar conciencia sobre la realidad y adoptar algunos compromisos con las problemáticas sociales y ambientales desde una perspectiva holística e integral propia de la educación infantil.

2. METODOLOGÍA

Este estudio se apoya en la teoría de las representaciones sociales, especialmente en una metodología mixta que pretende dotar de significado a los elementos que estructuran la percepción del paisaje en base a los dibujos del alumnado de educación infantil y la propuesta de intervención de una maestra en formación³ en varios centros escolares de la localidad de Ontinyent, en el interior de la Comunidad Valenciana. Por ello, el diseño es cuasi-experimental y ha contado con la participación del alumnado de 5 años de dos centros educativos de un municipio de la provincia de Valencia ubicado en la localidad mencionada de la comarca de la Vall d'Albaida, junto con los investigadores de este estudio y las maestras responsables de cada uno de los grupos (Tabla 1). Ambos centros se localizan en el interior de dicha localidad, sin apreciarse diferencias significativas en sus modelos educativos, salvo en el carácter público (centro A) y privado (centro B) de su enseñanza.

Contexto	Participantes	Investigadores
Centro A	44 estudiantes (5 años): 22 grupo experimental y 22 del grupo control.	Autores del estudio junto con la ayuda de una maestra en cada grupo.
Centro B	20 estudiantes (5 años).	Autores del estudio junto con la maestra tutora del grupo.

TABLA 1. Contexto escolar, participantes e investigadores intervinientes en el estudio. Fuente: elaboración de los autores.

La elección de los participantes obedece a un muestro de conveniencia, aunque esto no exime de la justificación de otros criterios para dotar de representatividad a la muestra. La mayoría de los centros escolares de educación primaria y secundaria de este municipio valenciano participan en el proyecto Nos Propomos (Claudino & Mendes, 2021) desde el curso 2018-19, contándose con estudios científicos y materiales didácticos que han tomado la escala local para analizar el paisaje desde la influencia del clima y el cambio climático (Campo y García Monteagudo, 2020). En cambio, los centros de educación infantil han tenido una participación menor que se pretende potenciar en este estudio acerca de la didáctica del paisaje, como una experiencia piloto para promover el pensamiento geográfico y la conciencia geográfica por primera vez entre la totalidad del alumnado en ese municipio.

³ Se utiliza esta expresión porque una de las autoras de este estudio se formaba en un posgrado en el momento de realizar las tareas de investigación. Ha intervenido en los dos centros y la totalidad de los grupos.

En ambos centros escolares de educación infantil, se ha tenido en cuenta que no hayan desarrollado proyectos previos sobre el paisaje ni otros contenidos geográficos previamente al desarrollo de las intervenciones de las personas implicadas en este estudio, que se ha efectuado en el curso 2022-23. Con ello, el instrumento de la primera intervención (pre-test) sobre el conocimiento de ideas previas ha seguido el diseño de un estudio anterior (Croonenberghs, 2022) sobre la enseñanza del paisaje en educación infantil mediante estímulos (Figura 1).

Fecha: _____

Nombre: _____

Apellidos: _____

Dibuja el paisaje de Ontinyent

(Dibujo de un paisaje con montañas y árboles)

¿Por qué has dibujado esto?

FIGURA 1. Ficha sobre el paisaje local. Fuente: elaboración y adaptación a partir de Croonenberghs (2022).

La ficha anterior fue utilizada tanto en la primera como en la tercera sesión. En ambos momentos de la intervención, el alumnado explicaba sus dibujos, recopilándose por una de las maestras dichos comentarios mediante una grabación de voz, que se complementaba con la escritura del título o un breve comentario sobre el contenido de los dibujos.

En la segunda sesión, se utilizó una actividad interactiva a través de las pizarras digitales de los centros escolares. Es un juego interactivo basado en los lugares más recurrentes que han aparecido en los lugares representados en la ficha de la primera sesión. Las imágenes remiten a las tres vertientes del paisaje (natural, urbano y cultural), en connivencia con la trilogía defendida por Ortega Valcárcel (2000) para el concepto de paisaje (medio natural, práctica social y espacio subjetivo), como se aprecia en la Figura 2.

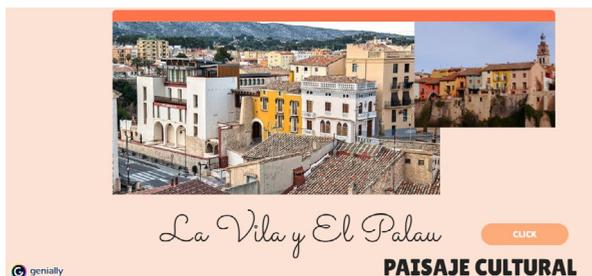


FIGURA 2. Muestra del paisaje cultural de la segunda sesión. Fuente: elaboración a partir del recurso creado por los autores. Disponible en: <https://view.genially.com/63ff133f9c9aa6001920050b/interactive-content-paisaje-ontinyent>

Tras el juego interactivo, se ha realizado un mural en cartulina en el que se han visualizado la trilogía local de paisajes (natural, urbano y cultural). El alumnado ha pegado distintas ilustraciones y ha servido para revisar los conceptos aprendidos en sesiones anteriores y afianzarlos en las siguientes.

La tercera sesión fue aplicada a los tres grupos participantes. Cada estudiante realizó de nuevo el dibujo de la primera sesión, en la misma ficha de la Figura 1 y siguiendo el mismo procedimiento. La maestra en formación anotó las explicaciones de cada uno de los dibujos que le fue proporcionada por el alumnado, junto con la emoción evocada por los mismos.

En la última sesión, se incidió más en el pensamiento y la conciencia geográfica. El alumnado contaba con unas fotografías antiguas y recientes de la localidad que tenía que relacionar. Se les orientaba mediante algunas preguntas: ¿Qué diferencias hay entre las dos fotos?, ¿Por qué crees que han sucedido estos cambios? ¿Qué o quién ha contribuido a ellos? Las respuestas del alumnado fueron registradas mediante la grabadora de voz para su posterior análisis. Tras esos razonamientos con la maestra en formación, ubicaron esos lugares en una fotografía aérea de Google Maps, en la que se habían colocado los nombres de algunas ubicaciones. Todo este proceso metodológico se ha sintetizado en la Tabla 2, como sigue:

Sesiones	Actividades	Recursos
Inicial.	Ideas previas sobre el paisaje local	Ficha “Dibuja el paisaje de Ontinyent” y responde “¿Por qué has dibujado esto?”
Segunda	Los conceptos geográficos y los tipos de paisajes.	Juego interactivo. Observación de elementos naturales y antrópicos de los dibujos. Composición de un mural (Figura 1).

Sesiones	Actividades	Recursos
Tercera	Síntesis de aprendizajes geográficos	Ficha “Dibuja el paisaje de Ontinyent” y responde “¿Por qué has dibujado esto?” seleccionando unas emociones
Cuarta	Conciencia geográfica.	Trabajo comparativo con fotografías antiguas y recientes de la localidad. Localización de esos lugares en un mapa.

TABLA 2. Síntesis del procedimiento metodológico de intervención. Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

En la sesión inicial la observación de los dibujos refleja que la localización geográfica era bastante precisa, por referirse a lugares concretos del municipio, especialmente las viviendas del alumnado o los parques de la localidad (Tabla 3). **Únicamente 13 de los 64 dibujos** no pertenecen a Ontinyent, lo que revela un primer grado de idealización en las representaciones, sin apenas diferencias entre ambos centros escolares.

Aspectos sobre la localización	Centro A (Experimental)	Centro A (control)	Centro B
No pertenece a Ontinyent	3	3	7
Ubicación general	9	8	2
Ubicación concreta	12	8	9
Sin contexto reconocido	1	1	2

TABLA 3. Localización de los contextos representados por el alumnado en los dibujos del pre-test. Fuente: elaboración propia.

A partir del recuento de los elementos que aparecen en los dibujos, se explica el número de personas que aparecen en esas representaciones, que se complementa con una notoria presencia de elementos atmosféricos y algunos animales; en concreto 39 referencias en ambas categorías para los tres centros escolares (Tabla 4). Por el contrario, estos datos junto con los anteriores referidos a la localización, son un indicador de que el alumnado tiene dificultades para referirse a problemáticas reales de su localidad, en detrimento de las explicaciones más detalladas que menciona acerca de lugares que detalla con elevada precisión. Esa ausencia de una cosmovisión más problematizadora se relaciona con un grado notable de idealización en los dibujos, que resulta del elevado número de elementos atmosféricos y bióticos. Estas interpretaciones del pre-test son semejantes para ambos centros escolares, sin apreciarse grandes matices entre el alumnado.

Elementos	Centro A (Experimental)	Centro A (Control)	Centro B
Personas	10	8	7
Animales	2	8	4
Coches	1	1	1
Elementos atmosféricos (Sol, nubes...)	8	11	6
Casas	3	8	3
Otros edificios	1	4	2

TABLA 4. Elementos observados en los dibujos del pre-test. Fuente: elaboración propia.

En la segunda sesión y con el recurso del juego interactivo, se demuestra que existen algunas diferencias entre los centros escolares. En el centro A el recuerdo de los dibujos de la sesión anterior es más nítido y llegan a comprender que la existencia de basuras en distintos paisajes es un problema para la ciudadanía. En cambio, el alumnado del centro B también identifica los elementos que componen las tres tipologías de paisaje, pero no logra comprender con tanto detalle la existencia de las tres tipologías, ni algunas problemáticas asociadas. La confección de los murales ha mostrado que en ambos centros se han reconocido los elementos del paisaje (Tabla 5), con la diferencia que en el centro A se comprende que dichos elementos pueden pertenecer a varios paisajes.

Centros	Paisaje natural	Paisaje urbano	Paisaje cultural
A (Experimental)	5	3	12
A (Control)	3	10	8
B	4	7	5

TABLA 5. Categorías de paisaje percibidas por el alumnado durante la segunda sesión. Fuente: elaboración propia.

En la tercera sesión el alumnado volvió a dibujar un paisaje de Ontinyent, lográndose unos resultados que sientan las bases del pensamiento geográfico (Tabla 6). Por un lado, aumentan los elementos relacionados con la cultura urbana, ya sean farolas, edificios, coches y señales de tráfico. Por otro, se reduce notoriamente la percepción idealizada de los paisajes, en tanto que disminuyen los dibujos con pájaros volando por el cielo, los mismos cielos azules y las flores. En general, son paisajes superpuestos en una misma representación, esto es, la plasmación de diversas identidades plasmadas en pequeños croquis o mapas (Figura 3). Por ejemplo, coches que circulan por carreteras, que están

aparcados al lado de los parques, en cuyo contexto aparecen ríos dibujados al fondo de las composiciones. Además, el 80% del alumnado en ambos centros ha asociado la alegría a dibujos en esta sesión del post-test.

Aspectos sobre la localización	Centro A (Experimental)	Centro A (control)	Centro B
No pertenece a Ontinyent	3	2	1
Ubicación general	5	4	5
Ubicación concreta	7	6	3
Sin contexto reconocido	0	0	2

TABLA 6. Localización de los contextos representados por el alumnado en los dibujos del post-test. Fuente: elaboración propia.

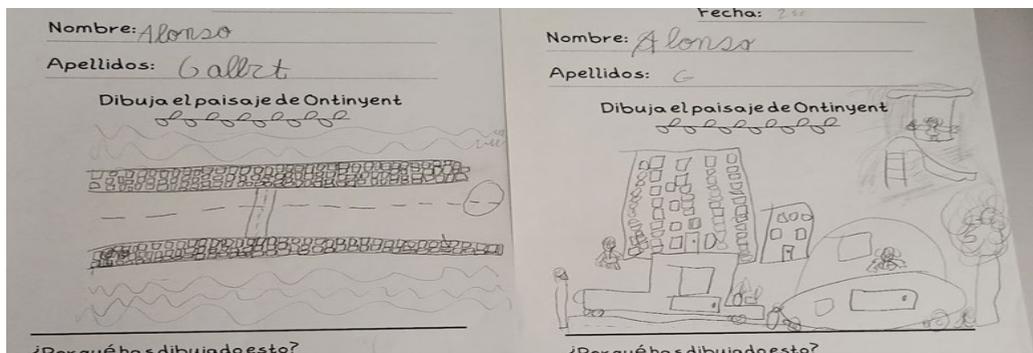


FIGURA 3. Representación del paisaje local por el mismo alumno en la sesión 1 (izquierda) y la 3 (derecha). Fuente: elaboración propia.

Con la finalidad de alcanzar la conciencia geográfica, la última sesión combina el razonamiento espacial con la perspectiva histórica de los paisajes locales, lo que favorece el reconocimiento de patrones y tendencias a partir de imágenes y fotografías de un mismo lugar en diferentes momentos históricos. La maestra en formación ha ayudado al alumnado a contextualizar, identificar y localizar en un mapa las fotografías de la localidad. El alumnado incorpora sus vivencias en distintas fotografías, por ejemplo, con alusiones a los cambios en el caudal de los ríos y la introducción de elementos de la urbanización (pavimentos, farolas, contenedores...) y las combina con razonamientos más argumentativos que proponen soluciones a problemáticas como la sequía y la contaminación en algunos lugares del municipio. La lectura del cuento “Verdeman”, en el que se simula cómo una localidad contaminada puede convertirse en un espacio

sostenible con la colaboración ciudadana, aumenta las propuestas de soluciones a los problemas locales por parte del alumnado.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados evidencian la existencia de una representación escolar del paisaje que se ha ido analizando en las distintas sesiones para favorecer la estructuración del pensamiento geográfico entre el alumnado (Tabla 7). En esta tabla se parte de la gradación de las categorías del paisaje (Liceras, 2003), que se asocian a los niveles del paisaje de Hernández & García de la Vega (2022). Esta doble asociación, que se desprende de una lectura horizontal de la tabla, se infiere una relación por pares (observación del paisaje y nivel denotativo; identificación y nivel connotativo) que culmina con la interpretación del paisaje, conseguida por el alumnado en las últimas actividades. La última columna completa ese binomio didáctico del paisaje y aporta la estructuración de conceptos de geografía (Granados, 2019), con un orden ascendente. Primero la localización, derivada de la observación del paisaje y del nivel denotativo, hasta la interacción y la ordenación, que ya orientan la conciencia geográfica del alumnado o último estadio del pensamiento geográfico. El principio estructurante de la percepción ha sido transversal a todas las sesiones y ha graduado la enseñanza del paisaje local desde tres niveles progresivos vinculados al paisaje. Por ello, la tabla también tiene una lectura vertical, lo que significa que a medida que aumentaba el nivel cognitivo de las sesiones, también se incrementaba la complejidad de los conceptos estructurantes asociados al aprendizaje del paisaje, alcanzándose la interpretación de las fotografías de la última sesión, con argumentaciones que dejan entrever un grado de ordenación en la mente del alumnado de educación infantil.

Sesiones	Categorías del paisaje (Liceras, 2003)	Niveles del paisaje (Hernández & García de la Vega, 2022)	Conceptos estructurantes del pensamiento geográfico (Granados, 2019)
1	Observación	Denotativo	Localización
2 y 3	Identificación	Connotativo	Distribución
3 y 4	Interpretación	Interpretativo	Interacción y ordenación

TABLA 7. Síntesis de la estructuración del pensamiento geográfico desde el paisaje para este estudio. Fuente: elaboración propia a partir de Granados (2019), Hernández & García de la Vega (2022) y Liceras (2003).

La intervención didáctica seguida en este estudio ha seguido las orientaciones de Croonenberghs (2022) en lo que respecta a la incorporación de la educación emocional en la enseñanza del paisaje, así como la trilogía espacial socioconstructivista (espacio vivido, percibido y concebido) de la investigación de Canet, Morales & García Monteagudo (2019). En el primer caso se ha revalidado el instrumento de las sesiones primera y tercera, sobre el que conviene introducir un listado de emociones (con emoticonos) para que el alumnado marque las evocadas en cada representación. Esto se ha efectuado en la tercera sesión, lo que ratifica que el paisaje es un concepto relevante en el aprendizaje del conocimiento del entorno en educación infantil, superándose los enfoques regionales que predominan en los marcos curriculares españoles en esta etapa educativa (Martínez y García-Morís, 2014). En el segundo, la conceptualización del espacio ha superado el estadio del espacio concebido de publicaciones precedentes, que, además, potencian el pensamiento espacial sin habilidades sociales propias del pensamiento geográfico (Palmer & Birch, 2004; Martin & Owens, 2005, Massey, 2005). En este estudio, se ratifica la imbricación entre las categorías de espacio y tiempo en educación infantil, como se ha demostrado previamente en otros estudios que han relacionado ambas variables (Jaráiz, Hernández & Hernández, 2016; Rivero & Gil, 2011).

En consecuencia, las bases que el alumnado ha sentado acerca del pensamiento geográfico alcanzan la cosmovisión del espacio geográfico complejo de la geografía de la percepción y del comportamiento, como se ha conseguido en otros estudios precedentes para otros niveles educativos (Campo y García Monteagudo, 2020). La inclusión de narrativas que propugnan las investigaciones más recientes sobre la didáctica del paisaje (García de la Vega, 2023) han sido un catalizador para reforzar el metaconcepto de paisaje como núcleo básico de la geografía humanista (Alomar-Garau, 2018). Esto es lo que ha propiciado construir un conocimiento holístico de la localidad, en el que siguiendo las directrices de Araya & Cavalcanti (2018) sobre el pensamiento geográfico, se puede afirmar que el alumnado ha integrado las dimensiones naturales, urbanas y culturales de los paisajes percibidos y vividos, con una correcta conceptualización de los mismos y de algunos problemas que impactan en la ciudadanía.

Esas dimensiones de los paisajes se han ido superponiendo a lo largo de las sesiones, en las que se han complejizado los componentes del pensamiento geográfico y los conceptos o principios estructurantes. La selección de los componentes tiene un orden cognitivo ascendente que se ha tenido en cuenta por la maestra en formación para aumentar el grado de complejidad de los aprendizajes esperados entre el alumnado, cuyos comentarios ratifican la asunción del pensamiento geográfico y la conciencia geográfica (Tabla 8). En particular, la conciencia geográfica se ha conseguido en el estado inicial señalado por Ortega & Pagès (2019). Para este estudio significa que el alumnado es capaz de reflexionar sobre sus valores y actitudes, así como en la proposición de decisiones sobre

algunas problemáticas locales (sequías en espacios fluviales, contaminación por basuras y el tráfico de vehículos) asumiéndose un cierto discurso geográfico y argumentativo.

Sesiones	Componentes del pensamiento geográfico	Conceptos estructurantes	Resultados
Inicial	Importancia espacial	Percepción y localización	“es una montaña y unos pájaros que vi el otro día por la ventana” (PaCA1).
Segunda	Patrones y tendencias	Localización y distribución	“es el parque que está al lado de la escuela”.
Segunda y tercera	Interrelaciones	Localización, distribución e interacción	“en el paisaje cultural hay árboles para sombra y el Sol calienta” (AbCB).
Tercera y cuarta	Perspectiva geográfica	Localización, distribución e interacción	“antes no existían los coches y no hacían falta carreteras” (JICA2).
Tercera y cuarta	Evidencia e interpretación	Percepción, interacción y distribución	“Contento menos la basura, medio triste, porque no me parece bien que la gente tire la basura por el suelo, puede sin darse cuenta caer al río y los peces se pueden morir” (SICA1).
Cuarta	Juicio geográfico	Percepción, localización, distribución, interacción y ordenación	“que todas las personas tengan una bolsa para cuando la necesita y que ponga ahí dentro la basura”. (MOCB).

TABLA 8. Relación entre la asimilación progresiva de los componentes y la estructuración del pensamiento geográfico. Fuente: elaboración propia.

De todo lo anterior, se deduce que es posible afirmar la posibilidad de enseñar el pensamiento geográfico en educación infantil desde la interpretación filosófica de la percepción humana del paisaje defendida por Martínez de Pisón (2023). Las habilidades de representación y concienciación sobre los paisajes locales, siguiéndose la dicotomía entre paisaje vernacular y político de Gómez Mendoza (2013), abocan al alumnado a la conciencia geográfica y ciudadana propia de la educación en esta etapa educativa. Por ello este estudio contribuye a empoderar al alumnado desde edades tempranas, en sintonía con el conocimiento geográfico poderoso (Dangalle, 2021). Estos planteamientos más

críticos han sido evidenciados anteriormente en la misma localidad para la educación secundaria (Campo y García Monteagudo, 2020), aunque con estos resultados se pone de manifiesto que el alumnado de los centros escolares de educación infantil está preparado para aprender en proyectos de aprendizaje basado en problemas como Nos Propomos (Claudino & Mendes, 2021). En este sentido, el papel del profesorado es clave para que el currículo real reflexione sobre la inclusión de la educación en paisaje con criterios de sostenibilidad (Casas, Puig & Ermeta, 2019; Pasca, Aragonés & Fraijo-Sing, 2020) en el currículo normativo, pues se deduce que es posible compatibilizar los enfoques de capacidades o competencias geográficas del alumnado con la promoción de algunos valores como la justicia social, que se están conociendo en otras latitudes para la enseñanza crítica de la geografía (Biddulph et al. 2020).

Con los hallazgos alcanzados se corrobora el cumplimiento del propósito inicial de este estudio. A partir del diagnóstico de las percepciones sobre el paisaje local, entendido como espacio percibido por el alumnado, se ha logrado iniciar una base para construir el pensamiento y la conciencia geográfica, dos elementos que no han sido investigados desde estos enfoques en la educación infantil. Además, la solidez de esos principios geográficos ha estructurado los razonamientos del alumnado, que ha llegado a expresar una conciencia crítica sobre los problemas locales que afectan la localidad, tomándose en consideración que sus acciones y las de otros sujetos forman parte de la ciudadanía. Este elemento refuerza el carácter dual de las identidades en educación infantil, proporcionándose unas dimensiones educativas y críticas desde los presupuestos de la sostenibilidad de los territorios. En otras palabras, se ha conseguido que el alumnado de educación infantil forme una cosmovisión más compleja de la realidad a partir de sus percepciones sobre el paisaje, proponiéndose una secuencia didáctica que ayuda a estructurar tanto el pensamiento geográfico del alumnado como del profesorado participante en el estudio.

La magnitud de esta investigación ha sido más amplia que lo que consta en estas páginas, no habiéndose dado cuenta de otros resultados parciales acerca de las entrevistas a otros docentes de la misma etapa educativa en otros centros escolares de la misma localidad valenciana. Por ello, los próximos estudios deben ahondar en este aspecto, pues es preciso conocer si el profesorado tiene una formación básica en didáctica del paisaje y en la construcción del pensamiento geográfico, si queremos extrapolar los resultados de esta investigación piloto a otros contextos educativos. Al mismo tiempo, se tienen que conocer si los proyectos institucionales llevados a cabo de instituciones públicas, organizaciones y otros grupos sociales tienen en consideración la educación en paisaje y el pensamiento geográfico en la etapa de educación infantil, incluso en otras superiores.

En este espectro de colaboraciones entre estudiantes, docentes en activo y en formación, junto con otros agentes educativos y sociales, el paradigma de la investigación acción

participativa ha de ser la referencia para desarrollar proyectos similares que supongan la continuidad entre etapas educativas. Esto puede solventar algunas debilidades de este estudio que se ha contextualizado en dos centros escolares de un único municipio valenciano. Es posible que puedan detectarse carencias similares en otros contextos, pero también es preciso concluir que se necesita reflexionar sobre las posibilidades didácticas del paisaje en educación infantil y superar algunos códigos pedagógicos que globalizan la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales en los marcos curriculares. El paisaje puede convertirse en un concepto que estimule las competencias específicas en el marco de la LOMLOE para la etapa de educación infantil, con lo que ello supone para la educación en sostenibilidad y la ciudadanía democrática que se requiere en el presente y en las próximas décadas.

REFERENCIAS

- Alomar-Garau, G. (2018). Por una didáctica humanística del paisaje ante la encrucijada de su duplicidad epistémica. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, 4, 12–25. Retrieved from <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12181>
- Alomar-Garau, G., & Gómez-Zotano, J. (2022). Del paisaje en la geografía: perspectivas y actividades del grupo de paisaje de la asociación española de geografía. *Cuadernos de Geografía*, 108-109, 857-874. <https://doi.org/10.7203/CGUV.108-9.24067>
- Araya, F., & Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70, 51-69. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>
- Biddulph, M., Bèneker, T., Mitchell, D., Hanus, M., Leininger-Frézal, C., Zwartjes, L., & Donert, K. (2020). Teaching powerful geographical knowledge—a matter of social justice: initial findings from the GeoCapabilities 3 project. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 260-274. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1749756>
- Campo, B., & García Monteagudo, D. (2020). Representaciones escolares del clima en el paisaje fluvial del río Clariano. *Didáctica Geográfica*, 21, 147-174. <https://doi.org/10.21138/DG.552>
- Canet, S., Morales, A. J., & García Monteagudo, D. (2019). Pensar geográficamente en la educación infantil: de la imaginación a la construcción social del espacio concebido. *Didáctica Geográfica*, 19, 23-46. <https://doi.org/10.21138/DG.415>

- Casas, M., Puig, J., & Ermeta, L. (2019). El estudio del paisaje en la Educación Secundaria Obligatoria: una mirada desde los libros de texto de Ciencias Sociales. *UNES Universidad, Escuela y Sociedad*, 6, 56-75. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/58884>
- Case, R., & Wearing, J. (2016). *Teaching Geographical Thinking. Revised and expanded edition*. Royal Canadian Geographical Society.
- Claudino, S., & Mendes, L. F. (2021). Project “We Propose!” Territorial citizenship and curricular innovation in portuguese geographical education. *Didáctica Geográfica*, 22, 47-71. <https://doi.org/10.21138/DG.564>
- Croonenberghs, M. (2022). La enseñanza del paisaje en educación infantil mediante estímulos. En D. García Monteagudo, N. Palacios, L.A. Rodríguez & C. Fuster (coords.), *La enseñanza de problemas socio-ambientales para una praxis escolar crítica* (pp. 21-36). Nau Llibres.
- Dangalle, N. (2021). Powerful knowledge with Geography. *Sri Lanka, Journal of Social Sciences*, 44(1), 115-117. <https://dx.doi.org/10.4038/sljss.v44i1.8390>
- Fernández, R., & Plaza, J. I. (2019). Participación ciudadana y educación en materia de paisaje en el marco del Convenio Europeo del Paisaje en España. *Cuadernos Geográficos*, 58(2), 262–286. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v58i2.7429>
- Friess, D.A., & Jazzeel, T. (2017). Unlearning “Landscape”. *Annals of the American Association of Geographers*, 107 (1), 14-21. <https://doi.org/10.1080/24694452.2016.1230414>
- García de la Vega, A. (2023). Pensamento narrativo e construção de conceitos da paisagem. Oficina narrativa em Geografia. *Revista Signos Geográficos*, 5, 1–18. <https://doi.org/10.5216/signos.v5.77428>
- Gómez Mendoza, J. (2013). Del patrimonio paisaje a los paisajes patrimonio. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 59(1), 5-20. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.48>
- Granados, J. (2019). Definición y justificación de un marco conceptual para la didáctica de la geografía. En M.J. Hórtas, A. Dias & N. De Alba (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 41-49). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7609709>
- Hernández, A., & García de la Vega, A. (2022). Del análisis del paisaje a la emoción del paisaje. Aportaciones a su didáctica. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 6-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.6>

- Jaráiz, F.J., Hernández, A.M., Hernández, A. (2016). La percepción del espacio: estudio de caso. En L. Alanís, J. Almuedo, G. de Oliveira, R. Iglesias & B. Pedregal (coords.), *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 601-616). Grupo de didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante. <http://dx.doi.org/10.14198/2016-nativos-digitales-y-geografia>
- Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Martin, F., & Owens, P. (2005). Young children making sense of the world. En S. Scoffham (Ed.), *Primary geography handbook* (pp. 63-73). Geographical Association.
- Martínez de Pisón, E. (2023). *Atlas literario de la Tierra. Paisajes de palabras*. Fórcola.
- Martínez-Medina, R., & Ávila-Marín, C. (2020). La noción del paisaje en el alumnado de Educación Primaria: un análisis de su representación. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 67(1), 133–151. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.539>
- Martínez-Medina, R., & García-Morís, R. (2014). El concepto paisaje en los curricula de Educación Infantil de las Comunidades Autónomas españolas. En R. Martínez & E. M. Tonda (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. Vol. I (pp. 479-496). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage Publications.
- Molinero, F. (2017). Paisajes culturales, paisajes patrimoniales, paisajes sostenibles. Territorio y sociedad en mutación. En *Encuentro Internacional de Paisajes Culturales. Consensos y disensos* (16p.). Retrieved from <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/28943>
- Ortega Valcárcel, J. (2000). *Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, E. (2020). Concepciones del profesorado chileno sobre la conciencia geográfica. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 126-143. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.126>
- Ortega, E. V., & Pagès, J. (2021). La formación de la conciencia geográfica en el aula. Estudio de casos en educación secundaria en Chile. *Revista de geografía Norte Grande*, 79, 325-344. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022021000200325>
- Palmer, J., & Birch, J. (2004). *Geography in the early years*. Routledge.
- Pasca, L., Aragonés, J.I., & Fraijo-Sing, B. (2020). Categorizing landscapes: Approaching the concept of Nature. *PsyEcology*, 11(3), 342-362. <https://doi.org/10.1080/21711976.2019.1659029>

- Pedraza, M. (2022). Proyecto de Innovación Educativa para educar en patrimonio en el ámbito de la Educación no formal a partir del entorno cercano. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 12, 101–114. <https://doi.org/10.30827/unes.i12.24101>
- Pérez, K., Ezkurdiá, G., & Bilbao, B. (2015). El paisaje: un concepto básico en el currículum desarrollado en los libros de texto del País Vasco. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), 225-242. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.002.011>
- Rivero, M^a.P., & Gil. A. (2011). Pensar y expresar el espacio en el aula de Infantil. En M^a P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 31-47). Editores Mira.
- Rodríguez, A., Costa, M., & López Facal, R. (2019). Educar para reconocer: apropiación patrimonial de los depósitos cuaternarios del litoral gallego por estudiantes de Magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 57-70. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.357591>
- Serrano, O. (2021). Experiencia didáctica dentro y fuera del aula: un itinerario interdisciplinar para conocer un barrio de la ciudad de Cuenca. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 41, 39-56. <https://doi.org/10.7203/dces.41.18420>