



EL CONOCIMIENTO ESPACIAL Y SU REPRESENTACIÓN EN LA INFANCIA DESDE LA ESCALA LOCAL: UN ESTUDIO DE CASO EN VALENCIA

Diego García Monteagudo

Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es¹

Resumen

Desde los primeros años de escolaridad (segundo ciclo de Educación Infantil en España) es posible construir las bases del pensamiento geográfico a partir del contacto directo que establece el alumnado con la realidad. Niñas y niños de 4 y 5 años desarrollan algunas competencias espaciales en sus acciones cotidianas (al jugar en el parque, al desplazarse de casa al colegio...) que les ayudan a valorar algunos elementos de la morfología urbana de sus localidades y establecer relaciones con el medio. En este sentido, el conocimiento del medio ha sido un área de gran tradición pedagógica desde época histórica, pero su enseñanza ha estado ligada al estudio descriptivo de los territorios sin apenas incluirse consideraciones al componente de explicación subjetiva de la realidad. En Educación Infantil existen escasas referencias científicas que hayan analizado las posibilidades didácticas de construir el pensamiento geográfico. En el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat de València se han desarrollado estudios de caso que han demostrado la importancia de trabajar didácticamente el espacio geográfico desde Educación Infantil. En este trabajo se ha concedido importancia a las emociones y al estudio de la espacialidad a partir de las representaciones sociales, pues esto permite cuestionar algunos postulados teóricos que afirman las dificultades que niñas y niños de 4 y 5 años puedan comprender la complejidad del espacio geográfico. La relevancia concedida a las emociones radica en conocer cómo se generan las relaciones de los sujetos con su medio mediante un proceso de socialización que está mediado por la representación social desde esos primeros años en la escuela. La metodología de este estudio es la investigación-acción participativa en la que han participado una profesora en formación de Educación Infantil, su mentora del centro escolar y dos docentes universitarios. La hipótesis de trabajo pretende demostrar que en un grupo de alumnas y alumnos de 4 a 5 años es posible evidenciar ciertas relaciones espaciales que ayudarán a la inserción ciudadana del alumnado mediante el desarrollo de una secuencia de actividades. Esta premisa se ha desarrollado en un municipio de la provincia de Valencia (España), con la finalidad de comprender si el alumnado puede entender el medio como espacio geográfico vivido. Para ello la secuencia didáctica de actividades fomenta el desarrollo de hábitos, el proceso de socialización y la educación en valores, además de algunas destrezas que favorecen la comprensión espacial del municipio donde construyen su identidad. Los resultados revelan que el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil se ha adentrado en la dinámica espacial de su municipio, adquiriéndose nuevos conocimientos y competencias del pensamiento geográfico. Al mismo tiempo, han adquirido una serie de hábitos de socialización y comportamiento ciudadano, que han aplicado a la escuela. Por parte del profesorado, se han mejorado algunas capacidades y se han generado nuevos aprendizajes para el desarrollo de futuros proyectos didácticos.

Palabras clave: Educación Infantil, pensamiento geográfico, emociones, secuencia didáctica.

¹ Profesor Ayudante Doctor. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universitat de València. Esta investigación forma parte del proyecto “Educación y formación ciudadana del profesorado iberoamericano: conocer la representación del saber geográfico e histórico para promover una praxis escolar crítica” (GV/2021/068), financiado por la Consellería d’Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana. Igualmente pertenece al Proyecto de Innovación Docente (PID), “Educación para una ciudadanía sostenible mediante la formación docente en problemas socio-ambientales relevantes desde una perspectiva internacional” (NOU-PID, UV-SFPIE_PID-1640693) financiado por la Universitat de València.



Introducción

El presente estudio tiene como objetivo evidenciar la importancia de los conocimientos y relaciones espaciales que tiene el alumnado de Educación Infantil con su entorno local, en este caso una localidad de la provincia de Valencia (España). En esta investigación han colaborado maestras de Educación Infantil (3 a 6 años) y dos profesores universitarios mediante una metodología de investigación-acción participativa que pretende demostrar que el pensamiento geográfico se puede construir desde los primeros años de escolaridad. Esto es posible si partimos del pensamiento y de la acción social de los niños y las niñas: la espacialidad está presente en la cotidianidad de las acciones, esto es, cuando paseamos por la calle, jugamos en el parque, nos desplazamos a la escuela etc.

La consideración de estos vínculos de niños y niñas con su espacio geográfico ha sido analizada mediante la teoría de las representaciones sociales y su aplicación didáctica mediante el enfoque subjetivo de la escuela geográfica de la percepción y del comportamiento (Souto y García-Monteagudo, 2016). En esta línea de investigación ya se han desarrollado otros estudios de corte didáctico en la Universitat de València (Canet, Morales y García-Monteagudo, 2018; Vañó, Moscardó y García-Monteagudo, 2021), siguiendo otros estudios pioneros en el ámbito internacional (Rivero y Gil, 2011), con los que se pone de manifiesto las posibilidades de construir el pensamiento geográfico desde los 4 o 5 años de edad.

Al tratarse de representaciones sociales y espacialidad, se pretende mostrar que las emociones de los sujetos ayudan a conocer la espacialidad de los territorios desde el ámbito local. Por un lado, la localidad seleccionada pertenece al área metropolitana de la ciudad de Valencia (al este de España) y presenta unas características (morfología urbana, funciones sociales, económicas y culturales...) que pueden servir como pretexto para despertar las emociones entre el alumnado. Por otro lado, la diversidad de emociones permite conocer cómo se generan en contacto con diversos lugares y aproximarnos a las relaciones de los sujetos con su medio en un proceso de socialización que es fundamental en la etapa de Educación Infantil.

Con todo lo expuesto y las referencias mínimas a los planteamientos teóricos que se desarrollarán en los próximos apartados, la hipótesis de trabajo que guía este estudio se puede formular como sigue: *El conocimiento del medio local de un grupo de segundo curso de Educación Infantil (4*



a 5 años) evidencia ciertas relaciones espaciales que, mediante el desarrollo de una propuesta didáctica, contribuirá a la inserción ciudadana del alumnado.

Los objetivos que persigue esta investigación consisten en conocer el medio local desde un punto de vista geográfico, desarrollar estrategias que inicien al alumnado en el contacto con la realidad social y, principalmente, fomentar el desarrollo de hábitos relacionados con la ciudadanía y valores sociales. Así, se pueden sintetizar como se expresa a continuación:

- a) **Conocer el medio local desde un punto de vista geográfico.** Con este estudio se pretende analizar la realidad de un medio enclavado en un municipio concreto de la provincia de Valencia, a fin de entender esta situación cercana y vivida por el alumnado, desde la perspectiva del ambiente geográfico que les rodea.
- b) **Desarrollar estrategias que inicien al alumnado en el contacto con la realidad social.** Es importante diseñar y poner en práctica un plan de intervención mediante recursos capaces de conectar al alumnado con su entorno próximo de forma vivencial para dar lugar a un aprendizaje significativo.
- c) **Fomentar el desarrollo de hábitos relacionados con la ciudadanía y valores sociales.** Además, no hay que olvidar un elemento clave como es el fomento del pensamiento crítico y de la educación en valores que permita dar respuesta y soluciones a las problemáticas del día a día permitiéndoles adquirir destrezas para saber desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas.

Fundamentos teóricos

La aproximación didáctica a la realidad en los primeros años de escolaridad se hace desde el conocimiento del medio, aunque más recientemente se haya dividido en los campos de ciencias sociales y ciencias naturales. En este estudio el medio hace referencia al espacio vivido de la geografía de la percepción y del comportamiento, en el que niños y niñas desarrollan su autonomía personal y ciudadana. Desde los primeros años de vida los seres humanos necesitamos explorar con el medio y esa interacción nos proporciona el desarrollo de la identidad, que se irá construyendo mediante la socialización con otros agentes (Aranda, 2016).

En cualquier etapa educativa se plantea lograr una integración armónica de los sujetos con el medio (Aranda, 2003). Por este motivo, en el sistema educativo tiene que ser objeto de estudio y,



realmente, en la evolución de la educación ha contado con un papel importante en cuanto a los conocimientos a tratar con el alumnado como puente hacia otras ciencias diferentes y lejanas partiendo de las Ciencias Sociales (geografía e historia).

Muchos pedagogos y pensadores de gran calado en el ámbito dejaron huella en sus escritos sobre la necesidad de empezar lo antes posible a introducir la realidad más cercana al alumnado. En la obra “Didáctica Magna” de Jan Komenski, Comenio (1592-1670) reflejaba su aprobación y apoyo a esta idea de dar paso a la geografía en la enseñanza partiendo de aquello que envuelve al niño o la niña: la localidad, resaltando el valor de observar aquello más próximo.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) en su escrito “Emilio ó De la educación” abarca esas ideas de Comenio, apoyando que ese aprendizaje geográfico tiene que surgir de una observación directa del medio y, además, añade que es importante plasmar de forma cartográfica y sencilla todo lo observado.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), fue otro impulsor de la renovación pedagógica de enseñanza activa, respetando la condición psicológica y las etapas del desarrollo cognitivo del alumnado, concibiéndose la educación medioambiental desde una visión geográfica. En la institución situada en Iverdon (Suiza), este pedagogo enseñaba geografía local a través de caminatas en las que explicaba fenómenos geográficos a partir de la observación y el trazo de mapas en la arena (García, 2003).

Ovide Decroly (1871-1932), fue el que abogó por el término de “medio” como eje educativo, definiéndolo como un espacio humano y natural con complejidad y organización siendo una red de uniones interdependientes que convenía descubrir y seguir investigando. Dicha orientación pedagógica incidió de forma importante en el contexto educativo. Este autor ha conseguido influir con sus postulados, de tal modo que se ha aprovechado la idea de medio global del currículo actual de la Educación Infantil en España (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre), como gran campo que recoge las tres áreas curriculares.

Una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), es en la Alemania de la postguerra, donde se abandera el estudio del ámbito al aparecer “Heimatkunde”, un área de carácter educativo multidisciplinar donde la geografía tenía un papel relevante e integrador. Dicha área pretendía dar respuesta a la preparación del alumnado con el desarrollo de la vida en su



entorno, para que forjasen ese vínculo emocional tras conocerlo. Sin embargo, su aplicación didáctica más tardía en España no ha producido los aprendizajes esperados entre el alumnado, ya que la conjunción entre la pedagogía del medio, el enfoque cognitivista piagetiano y la geografía regional han desembocado en un aprendizaje memorístico y escasamente útil en la promoción de la ciudadanía (Romero y Luis, 2008).

Hasta lo que se ha señalado anteriormente, el conocimiento del medio se ha producido en una aproximación al espacio concebido. En la misma escuela geográfica de la percepción y del comportamiento, junto con una relación con la teoría de las representaciones sociales, se permite argumentar que el conocimiento geográfico es posible en la Educación Infantil. En esta etapa educativa, el espacio geográfico más allá de las vivencias y percepciones del alumnado que limitarían su aprendizaje al espacio vivido, como ya se ha demostrado en varios estudios (Canet, Morales y García-Monteagudo, 2018; Vañó, Moscardó y García-Monteagudo, 2021).

Con el enfoque de las representaciones sociales, se entiende que el conocimiento tiene la función de guiar los comportamientos y orientar la comunicación entre los individuos. Esa representación alude a un corpus organizado de conocimientos que permiten a los seres humanos comprender la realidad, integrarse en un grupo y relacionarse con otros agentes sociales. La espacialidad está intrínsecamente ligada a estos presupuestos de las representaciones sociales, pero debemos tener en cuenta que su didáctica no puede hacerse desde los postulados teóricos de Hannoun (1977), si realmente pretendemos potenciar la imaginación y la subjetividad del espacio geográfico entre el alumnado. Se requiere, por tanto, que la trilogía espacial de Hannoun se entienda y se practique desde los presupuestos socioconstructivistas de Vigotsky (1962).

En síntesis, podemos afirmar que abordar este pensamiento geográfico en la Educación Infantil, requiere de un proceso de investigación-acción que aporta claridad a las intervenciones que se realicen en el aula. La imaginación de los niños y niñas respecto del espacio concebido puede trabajarse con recursos didácticos para potenciar esta capacidad. Así se ha demostrado en dos investigaciones pioneras que han analizado las representaciones pictóricas de alumnos y alumnas de 5 años de varias escuelas de la provincia de Valencia. Los resultados han demostrado que los niños y niñas son capaces de desarrollar algunas nociones del pensamiento geográfico, verificándose que la imaginación y las emociones desempeñan un papel relevante en la



comprensión del espacio complejo (Canet, Morales y García-Montegudo, 2018; Vañó, Moscardó y García-Montegudo, 2021).

Metodología

Para poner en marcha un proyecto didáctico dentro del aula fue necesario conocer durante las primeras semanas cómo era el funcionamiento y la dinámica del aula. Esta experiencia surge de las necesidades del centro educativo por vincular a los estudiantes con su entorno (Well & Ebans, 2003) y se enmarca en un proyecto más amplio de investigación-acción participativa (Colmenares, 2012; Pérez, Soto & Serván, 2010). Con esta modalidad el profesorado toma protagonismo y autonomía en el proceso de formación y en la selección de los problemas de investigación en torno a la enseñanza del espacio geográfico en Educación Infantil.

La investigación-acción también plantea una mejora en la formación del profesorado. Este modelo de formación docente se apoya en el paradigma sociocrítico y se identifica con los problemas sociales del contexto en el que se localiza el centro educativo. Se considera al profesorado como un agente reflexivo e investigador de su propia práctica (Pruzzo, 2014; Rincón y Rincón, 2000), que tiene que hacer frente a cuestionar algunos discursos dominantes sobre la enseñanza de las ciencias sociales y su representación social.

En consecuencia, un aspecto fundamental fue preguntar por la programación anual para conocer qué se trabaja en base al currículum oficial de Educación Infantil y entender cómo la mentora captaba la atención de los niños y niñas, sus estrategias, su manera de dar la clase. Fue entonces cuando se observó que 31 menores prestaban mucha más atención cuando se realizaban esas actividades con factor “sorpresa” o que, principalmente, implicaban movimiento y dinamismo en formatos cortos para no dar paso a la desconexión. Mediante un método de aprendizaje por descubrimiento se ha diseñado la secuencia de actividades, cuyos resultados damos cuenta en el siguiente apartado.

Resultados

Las seis sesiones de actividades estaban diseñadas con la intención de que los alumnos y alumnas fuesen quienes guiasen el inicio de la unidad didáctica y penetrar en sus representaciones sobre los lugares de su localidad. En las actividades se desarrollaron asambleas, debates, juegos



simbólicos y representaciones pictóricas, además de otras actividades con el apoyo de imágenes y contenidos multimedia.

Tabla 1- Síntesis de la secuencia de actividades

Sesiones	Objetivos	Actividades
1.-¿Cuál es nuestro lugar favorito en nuestra localidad?	Conocimiento de ideas previas: lugares frecuentados por el alumnado	Elaboración individual de un dibujo sobre su localidad.
2.-¿Qué lugares conocemos de nuestra localidad?	Reflexionar sobre lugares conocidos y su valoración personal.	Asamblea, visionado de fotografías y lectura de un cuento "Teo va al teatro".
3.-Aprendemos jugando	Aproximar al alumnado a la realidad social mediante el juego simbólico en el patio del colegio.	Salida por el patio de la escuela en búsqueda de pistas sobre lugares de la localidad.
4.-Aprendizaje explosivo	Conocer vocabulario básico asociado a los lugares más representativos de la localidad	Asociación de los nombres de lugares con sus respectivas fotografías.
5.-Recapitulamos todo lo trabajado	Reflexionar sobre los contenidos trabajados.	Lectura de palabras, reconocimiento de nuevos lugares y sus funciones.
6.-¿Ha cambiado nuestra idea sobre el lugar favorito de nuestra localidad?	Valorar los aprendizajes adquiridos sobre la espacialidad a escala de grupo.	Observación de las representaciones pictóricas de los niños y niñas. Dibujo posterior de un lugar de la localidad.

Fuente: elaboración propia.

En relación al espacio, se concedió importancia al juego y al movimiento tanto en el aula como en el patio de la escuela. Además, también se valoró si algún niño o niña tenía Necesidades Educativas Especiales, pero lo cierto es que tan solo una niña presentaba dificultades en el lenguaje y esto no era un impedimento si no que, las sesiones tenían un peso de oratoria bastante fuerte y así serviría para seguir apoyando a que verbalizasen y pudiésemos estar atentos de la niña. En la Tabla 1 se han sintetizado algunas características de las actividades desarrolladas.

En la actividad primera los resultados revelan que los lugares más conocidos por el alumnado eran los parques. Se trata de espacios que son frecuentados por las familias, además de localizarse cerca del centro escolar. A la salida de la escuela, el alumnado acude a los parques para realizar la merienda y poder disfrutar de un espacio de ocio entre iguales. Esta información es relevante en tanto que supone un tiempo que se destina a un aprendizaje, que igualmente contribuye a la construcción de valores y normas para convivir en ciudadanía.

Con estos primeros resultados se pidió a las familias que proporcionasen un listado de lugares que les gustaría que sus hijos aprendiesen en clase. Por orden, la biblioteca y el centro cultural fueron los espacios más nombrados por padres y madres, con más del 65% de las

respuestas, mientras que en menor medida lo fueron la biblioteca (25%) y el ayuntamiento (10%). Sobre la elección de estos lugares no se conocen los motivos reales de su elección, más bien se explica por motivos prácticos que aconsejan su aprovechamiento por la proximidad de los mismos respecto del centro escolar.

En consecuencia, la maestra en formación y con ayuda de su mentora procedió a iniciar el desarrollo de la intervención didáctica en el aula. Por grupos de cuatro a seis niños, se disponían en mesas de trabajo por rincones. A cada grupo se le explicaba el procedimiento para realizar los dibujos con una serie de pautas sencillas, como realizarlo dentro del papel delimitado para tal fin. En ese proceso, el alumnado realizaba preguntas y mostraba preocupación por si lo estaban haciendo bien o no. Una vez finalizaban su representación, la enseñaban y se anotaba la explicación que daban del mismo. Como ejemplo de estos dibujos se muestra uno en el que se ha representado la biblioteca municipal (Figura 1).

Figura 1 - Representación de la biblioteca municipal por un alumno



Fuente: elaboración propia.

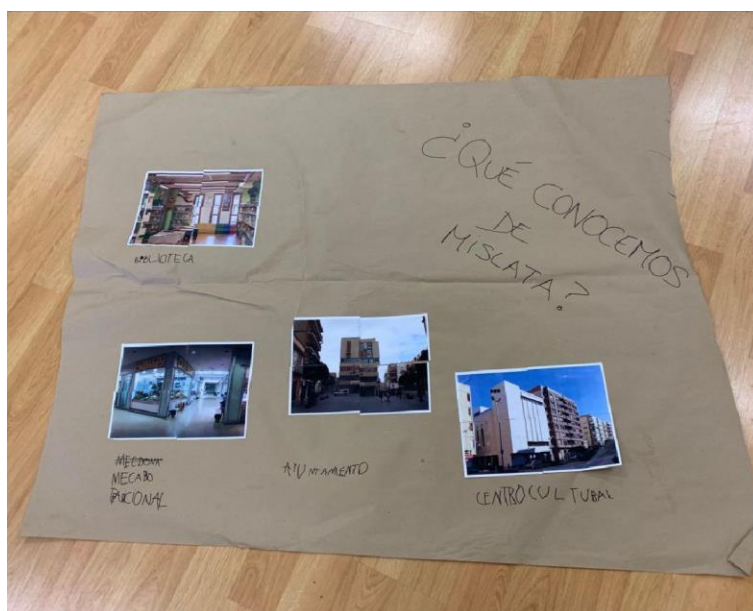
A continuación, las maestras mostraron diferentes imágenes de los lugares seleccionados en el proyecto didáctico: el ayuntamiento, el centro cultural, la biblioteca y el mercado tradicional. Con la proyección de las imágenes se les iba preguntando por su identificación y se obtuvieron algunas conclusiones.



El ayuntamiento solo fue reconocido por ocho alumnos, mientras que la biblioteca era reconocida de inmediato, aunque no tanto como el centro cultural que fue identificado de forma unánime por más de la mitad del grupo. La excursión al centro cultural fue un acicate para que todo el alumnado respondiese inmediatamente al verlo, pues habían estado en una representación teatral dos semanas antes a la realización de esta actividad en el aula. Por el contrario, el mercado tradicional fue el único espacio que no identificaron. Para ayudarles, una de las maestras les explicó sus funciones, pero el alumnado no logró más que asociarlo con los supermercados. Esto es un indicador del comportamiento de las familias, que ha perdido el hábito de realizar las compras en los mercados tradicionales en beneficio de las grandes superficies comerciales.

Con los datos anteriores se desarrolló la tercera actividad. El alumnado salió del aula y llevó a cabo una serie de pruebas para acabar formando un puzzle con los diferentes espacios seleccionados. Al terminar las actividades y haber resuelto las diferentes cuestiones, en pequeños grupos montaban las piezas para dar con los espacios locales. Los pegaron en un papel continuo, una pieza cada uno y escribieron debajo el nombre específico, tal y como se muestra en el ejemplo de la Figura 2.

Figura 2 - Puzzle de un grupo de alumnos sobre los lugares conocidos



Fuente: elaboración propia.

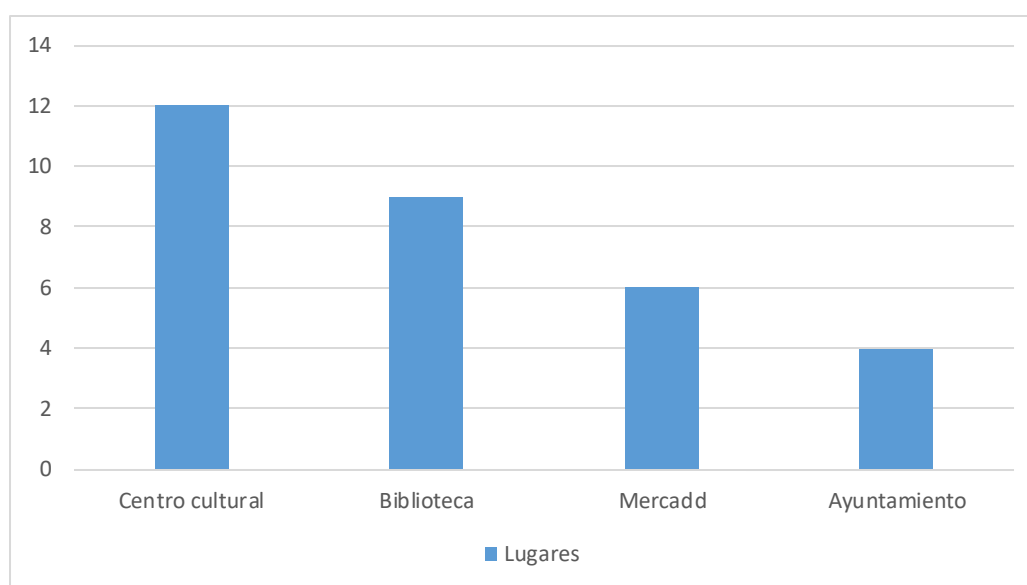
En la cuarta sesión, los alumnos y alumnas tuvieron que buscar en el patio un globo con el número que se les había asignado el cual contenía las palabras específicas trabajadas en el



vocabulario. Después, entraban al aula y poco a poco tenían que venir con las maestras hacia el mural y decirles dónde debían colocar dicha palabra, es decir, en que espacio de los cuatro que componían el mural. El registro que se llevó a cabo consistía en detectar en que espacio iba el vocabulario (el nombre del lugar) y si lo hacían con o sin indicaciones de las maestras.

En la evaluación final de las actividades, se pudo comprobar que el alumnado se había divertido y había valorado positivamente el trabajo en equipo. Eran objetivos que se habían propuesto en el proyecto inicial, a los que se suman los propios sobre el aprendizaje de contenidos, esto es, el reconocimiento de los cuatro lugares que las familias habían seleccionado al principio de la secuencia de actividades. El alumnado fue capaz de reconocer los cuatro espacios trabajados, con sus nombres, sin apenas ayuda de las maestras y relacionarlos con su localización aproximada en un mapa.

Figura 3 - Frecuencia de los lugares representados por el alumnado en la actividad final.



Fuente: elaboración propia.

En síntesis, se puede concluir que las sesiones resultaron muy satisfactorias y que se cumplieron con los objetivos previstos. La buena praxis y el tratamiento didáctico de los contenidos han provocado cambios en el aprendizaje del alumnado, evidenciándose capacidades de imaginación y abstracción nunca antes trabajadas en otros proyectos educativos en ese grupo. Estos datos nos sirven como apoyo a la reflexión sobre la formación docente del profesorado y para refutar o no el cumplimiento de la hipótesis, como se verá en el último apartado.



Conclusiones

Tras los resultados expuestos y analizados, se pueden extraer las siguientes conclusiones con respecto en el marco de esta investigación entendida como un estudio de caso:

- 1.-Se han cumplido todos los objetivos establecidos en el proyecto inicial, ya que alumnos y alumnas *han conocido el medio local desde un punto de vista geográfico* al descubrir nuevos espacios, acercarlos al aula y comprenderlos desde el aprendizaje por descubrimiento.
- 2.-Se ha desarrollado una estrategia de intervención didáctica que les ha iniciado en el contacto con la realidad mediante el cumplimiento de las diferentes sesiones de la Unidad Didáctica. Su seguimiento ha mostrado resultados satisfactorios tanto para la maestra en formación como la docente en activo, que han utilizado recursos didácticos como el juego y el trabajo con las emociones. Con ello se ha conseguido que niños y niñas se adentrasen en espacios y conceptos que conocían someramente, consiguiéndose esa conexión con su entorno próximo mediante un aprendizaje significativo. En consecuencia, se han fomentado una serie de hábitos relacionados con la ciudadanía y los valores sociales, enfatizándose algunas normas básicas de convivencia en los diferentes espacios aprendidos.
- 3.-Tras plantear una hipótesis que sería comprobada al final del proceso como era: *el conocimiento del medio local de un grupo de segundo curso de Educación Infantil evidencia ciertas relaciones espaciales que mediante el desarrollo de una propuesta didáctica contribuirá a la inserción ciudadana del alumnado*. Se puede afirmar que se ha cumplido la hipótesis inicial en su totalidad, ya que la fundamentación teórica desde la teoría de las representaciones sociales y su relación con la geografía de la percepción y del comportamiento, ha posibilitado que niños y niñas se conviertan en sujetos activos de aprendizaje. En concreto, la inclusión de la dimensión emocional en el proceso de aprendizaje y el contacto directo con algunos lugares de la localidad, han evidenciado una serie de cambios que permiten concluir afirmando que este alumnado ha iniciado la construcción del pensamiento geográfico desde el medio local.

Referencias bibliográficas

- Aranda, A. **Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil**. Madrid: Síntesis, 2003.
- Aranda, A.M.. **Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil**. Madrid: Editorial Síntesis, 2016.



Canet, S., Morales, A.J. y García-Monteaudo, D. Pensar geográficamente en la Educación Infantil: de la imaginación a la construcción social del espacio concebido. **Didáctica Geográfica**, 19, 23-46, 2018.

Colmenares, A.. Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. **Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación**, 3(1), 102-115, 2021. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>

García, A. **El conocimiento del medio y su enseñanza práctica en la formación del profesorado de Educación Primaria**. Madrid: Nativola, 2003.

Hannoun, H.. **El niño conquista el medio**. Buenos Aires: Kapelusz, 1977.

Pérez, A.I., Soto, E. & Serván, M.J. Participatory action research and reconstruction of teachers' practical thinking: lesson studies and central reflection. An experience in Spain. **Educational Action Research**, 18(1), 73-87, 2010. <https://doi.org/10.1080/09650790903484533>

Pruzzo, V.. La enseñanza entre la praxis y la poesis. Aportes a la didáctica general. **Revista Pilquen**, XVI (11), 1-13, 2014. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2103>

Rincón, D. y Rincón, B. Revisión, planificación y aplicación de mejoras. **Revista Interuniversitaria del Profesorado**, 39, 51-73, 2000. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/31247>

Rivero, M.P. y Gil, J. 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, 2011. Zaragoza: Editores Mira.

Romero, J. y Luis, A. El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de *cultura* y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. **Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, XII, 270 (123), 2008. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/1546>

Souto, X.M. y García-Monteaudo, D. La geografía escolar ante el espejo de su representación social. **Didáctica Geográfica**, 17, 177-201, 2016.

Vañó, C., Moscardó, S. y García-Monteaudo, D. Una carta en tiempos de pandemia: aproximar el paisanaje de Benigànim a la infancia. En B. Campo, D. García-Monteaudo, M.A. Rodríguez y Xosé M. Souto (Eds.), **Los problemas de la geografía escolar y la pandemia** (pp.181-190). Valencia: Nau Llibres, 2021.

Vigotsky, L.S. **Thought and Language**. Cambridge: The MLT Press, 1962.

Wells, N. & Evans, G. Nearby nature. A buffer of life stress among rural children. **Environment and Behaviour**, 35(3), 311-330, 2003. <https://doi.org/10.1177/0013916503035003001>