

EJE 10 **Buenas Prácticas** **en el ámbito educativo**

De la representación del espacio
a la construcción del pensamiento
geográfico en Educación Infantil



*«Nuevos paradigmas y
experiencias emergentes»*

De la representación del espacio a la construcción del pensamiento geográfico en Educación Infantil

From the Representation of Space to the Construction of Geographical Thinking in Early Childhood Education

Diego García Monteagudo¹

Resumen

El tratamiento didáctico del espacio en Educación Infantil se ha realizado fundamentalmente desde postulados geométricos que han dificultado la construcción de identidades más allá de los límites territoriales. Este estudio se sustenta en una metodología de investigación-acción participativa y pretende aproximar al alumnado de últimos cursos de Educación Infantil a su espacio geográfico a partir del reconocimiento de elementos sociales y culturales de su medio local. La intervención de las docentes se ha apoyado en métodos propios de la enseñanza de las ciencias sociales (aprendizaje por descubrimiento y el método de representación simbólica o juegos) y ha logrado desarrollar hábitos relacionados con la valoración de la sociedad y la cultura local, así como de los elementos que contribuyen a la construcción de la identidad del alumnado. Estos conocimientos adquieren un carácter más global y fomentan un pensamiento geográfico más complejo entre el alumnado.

Palabras clave: representación, pensamiento geográfico, educación infantil.

Abstract

The didactic treatment of space in Early Childhood Education has been carried out fundamentally from geometric postulates that have made it difficult to build identities beyond territorial limits. This study is based on a participatory action research methodology and aims to bring students in the last years of Early Childhood Education closer to their geographic space based on the recognition of social and cultural elements of their local environment. The intervention of the teachers has been supported by methods of teaching the social sciences (learning by discovery and the method of symbolic representation or games) and has managed to develop habits related to the appreciation of local society and culture, as well as of the elements that contribute to the construction of the identity of the students. This knowledge acquires a more global character and encourages more complex geographical thinking among students.

Keywords: representation, geographical thinking, childhood education.

¹ Universitat de Valencia, España, garmon8@uv.es

1. Introducción

Algunos pedagogos y pensadores han dejado huella en sus escritos sobre la necesidad de empezar lo antes posible a introducir la realidad más cercana al alumnado. Comenio (1592-1670) reflejaba el valor de observar aquello más próximo. Rousseau (1712-1778) añade a lo anterior la importancia de plasmar de forma cartográfica y sencilla todo lo observado. Pestalozzi (1746-1827) 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 «medio» como eje educativo y lo definió como un espacio humano y natural con complejidad y organización, 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 (Aranda, 2016).

Una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), las instituciones educativas alemanas abanderan 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 (Souto y García-Monteaudo, 2016), se permiten 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-Monteaudo, 2018; Rivero y Gil, 2011; Vañó, Moscardó y García-Monteaudo, 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), sino desde los presupuestos socioconstructivistas de Vigotsky (1962).

2. 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 las niñas, sus estrategias, su manera de dar la clase. Fue entonces cuando se observó que 31 menores prestaban mucho 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, complementado con la representación simbólica o juegos, se ha diseñado la secuencia de actividades, cuyos resultados damos cuenta en el siguiente apartado.

3. Resultados

Las seis sesiones de actividades contemplaron el desarrollo de asambleas, debates, juegos simbólicos y representaciones pictóricas, además de otras actividades con el apoyo de imágenes y contenidos multimedia. En la Tabla 1 se han sintetizado algunas características de las actividades desarrolladas.

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».

(Continuación)

Sesiones	Objetivos	Actividades
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 las niñas. Dibujo posterior de un lugar de la localidad.

Nota: elaboración propia.

La maestra en formación y con ayuda de su mentora procedió a iniciar el desarrollo de la intervención didáctica en el aula. A cada grupo de cuatro a seis niños/as se le explicaba el procedimiento para realizar los dibujos con una serie de pautas sencillas. 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

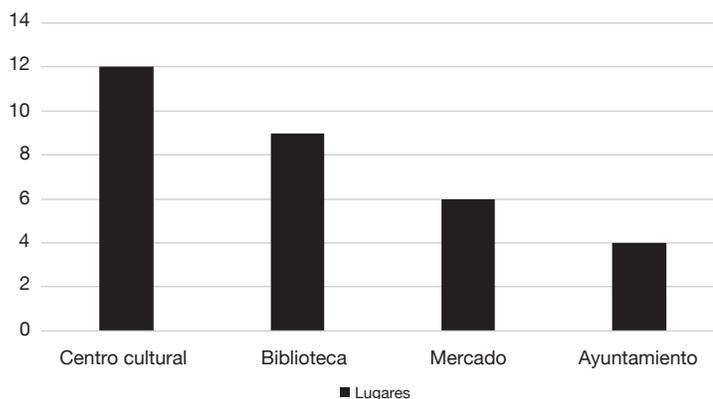


Nota: Elaboración propia.

Con los datos anteriores el alumnado 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.

En la evaluación final de las actividades, se pudo comprobar que el alumnado se había divertido y había valorado positivamente el trabajo en equipo. El alumnado fue capaz de reconocer los cuatro espacios trabajados (Figura 2), con sus nombres, sin apenas ayuda de las maestras y relacionarlos con su localización aproximada en un mapa.

Figura 2
Frecuencia de los lugares representados por el alumnado en la actividad final



Nota: Elaboración propia.

En síntesis, se puede concluir que la buena *praxis* y el tratamiento didáctico de los contenidos han provocado cambios en el aprendizaje del alumnado, lo cual evidencia capacidades de imaginación y abstracción nunca antes trabajadas en otros proyectos educativos en ese grupo.

4. Conclusiones

Tras los resultados expuestos y analizados, se pueden definir conclusiones contextualizadas en el marco de esta investigación, que se cataloga como un estudio de caso. La estrategia de intervención didáctica y el seguimiento de las sesiones de trabajo permiten afirmar que el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil ha conocido el medio local desde un punto de vista geográfico. Esto significa que ha descubierto nuevos espacios y los ha integrado paulatinamente como lugares con identidad propia.

En el desarrollo de las sesiones didácticas se ha conseguido que niños y niñas se adentraran en espacios y conceptos que conocían someramente, consiguiéndose esa conexión con su medio local mediante un aprendizaje significativo. En consecuencia, se ha fomentado una serie de hábitos relacionados con la ciudadanía y los valores sociales, con énfasis en algunas normas básicas de convivencia en los diferentes espacios aprendidos. 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.

5. Agradecimientos

La financiación 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, del Proyecto de Innovación Docente (PID) «Educación para una ciudadanía sostenible mediante la formación docente en problemas socio-ambientales relevantes desde una perspectiva internacional» de la Universitat de València.

6. Referencias bibliográficas

- Aranda, A.M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Canet, S., Morales, A. J. & García-Monteaudo, D. (2018). Pensar geográficamente en la Educación Infantil: de la imaginación a la construcción social del espacio concebido. *Didáctica Geográfica*, 19, 23-46.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- García, A. (2003). *El conocimiento del medio y su enseñanza práctica en la formación del profesorado de Educación Primaria*. Madrid: Nativola.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630>
- Pérez, A.I., Soto, E., & Serván, M. J. (2010). 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. <https://doi.org/10.1080/09650790903484533>
- Pruzzo, V. (2014). La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Aportes a la didáctica general. *Revista Pilquen*, XVI(11), 1-13. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2103>

- Rincón, D., & Rincón, B. (2000). Revisión, planificación y aplicación de mejoras. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 39, 51-73. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/31247>
- Rivero, M. P., & Gil, J. (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). Zaragoza: Editores Mira.
- Romero, J., & Luis, A. (2008). 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). <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/1546>
- Souto, X. M., & García-Monteagudo, D. (2016). La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Didáctica Geográfica*, 17, 177-201.
- Vañó, C., Moscardó, S. y García-Monteagudo, D. (2021). Una carta en tiempos de pandemia: aproximar el paisanaje de Benigànim a la infancia. En B. Campo, D. García-Monteagudo, M. A. Rodríguez y Xosé M. Souto (Eds.), *Los problemas de la geografía escolar y la pandemia* (pp. 181-190). Valencia: Nau Llibres.
- Vigotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: The MLT Press.
- Wells, N., & Evans, G. (2003). Nearby nature. A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behaviour*, 35(3), 311-330. <https://doi.org/10.1177/0013916503035003001>