

ARTÍCULO

Percepción de entorno y medio en la formación docente de educación infantil

*Antonio José Morales Hernández*¹ 

*Diana Santana-Martín*¹ 

*Diego García Monteagudo*¹ 

RESUMEN

La percepción y comprensión de los conceptos de entorno y medio es esencial en la formación docente de Educación Infantil. A través de un estudio de casos, entre los años 2016-2020, se aportan indicios de una distorsión en la comprensión de ambos conceptos. Para ello, se ha utilizado como herramienta de investigación el análisis de las representaciones pictóricas, y su breve explicación, a partir de una muestra de 377 estudiantes de 4º Grado de Educación Infantil. Los resultados evidencian una predominante visión docente del entorno como: “medio social cercano” y como “medio local cercano y concreto”. En el caso del medio abundan las representaciones como “medio ambiente (natural) y lejano” y como “medio local general”. De esta manera, se manifiestan carencias relacionadas con la percepción interdisciplinar y los procesos de glocalización que puedan contribuir a una formación docente transformadora.

PALABRAS CLAVE

percepción; entorno; medio social; formación docente transformadora; Educación Infantil.

¹Universitat de València, València, España.

PERCEPTION OF ENVIRONMENT AND MILIEU IN TEACHING EDUCATION FOR CHILDREN

ABSTRACT

The perception and understanding of the environment and milieu concepts is essential in Early Childhood teacher training. Through a case study, based on a sample of 377 4th Grade Early Childhood Education students for the period 2016–2020, results indicate a distortion in the understanding of both concepts. Using the pictorial representations and its brief explanation as a research tool, results also show a predominant teaching vision of the environment as “close social milieu” and as “close and concrete local milieu”. In the case of the milieu, there are many representations such as “natural milieu and distant” and “general local milieu”. In this way, deficiencies related to interdisciplinary perception and glocalization processes are manifested, while a lack of these deficiencies could contribute to transform teacher training.

KEYWORDS

perception; environment; milieu; transforming teacher training; Early Childhood Education.

PERCEPÇÃO DE ENTORNO E MEIO NA FORMAÇÃO DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

A percepção e compreensão dos conceitos de *entorno e meio* é essencial para a formação docente na Educação Infantil. Por meio de um estudo de caso, entre os anos de 2016–2020, apresentam-se indícios de uma distorção da compreensão de ambos os conceitos. Para isso, utilizaram-se como ferramenta de investigação a análise das representações e sua breve explicação, a partir de uma amostra de 377 estudantes de 4º ano de Educação Infantil. Os resultados evidenciam uma concepção de entorno como “meio social próximo” e como “meio local concreto”, predominantemente. No caso do conceito de meio, são recorrentes as representações como “meio ambiente (natural) e distante” e como “meio local em geral”. Dessa maneira, se manifestam carências relacionadas com a percepção interdisciplinar e os processos de glocalização que podem contribuir para uma formação docente transformadora.

PALAVRAS-CHAVE

percepção; meio ambiente; meio social; formação transformadora de professores; Educação Infantil.

JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El estudio de las representaciones de los conceptos que estructuran el programa de formación docente en la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha desarrollado especialmente en Educación Primaria y Secundaria (Pagès, 1996; Gómez y Núñez, 2006). En el caso de los futuros docentes de Educación Infantil, es imprescindible para abordar la enseñanza de la Ciencias Sociales en ese tipo de formación (Hernández, 2014; Hernández y Pagès, 2014), cuestión que también es aplicable a la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Hernández y Pagès, 2016; Morales y Santana, 2019). En ese ámbito, la comprensión de los conceptos de entorno y medio es esencial en la formación docente, ya que existe una tradición pedagógica sobre la enseñanza del entorno (Mateos, 2001; 2008) que se plasma en el currículo escolar de Educación Infantil y reduce las Ciencias Sociales al proceso de socialización en un sentido cognitivo (Bugental y Goodnow, 1998; Cuenca, 2008; Aranda, 2016). Como los conceptos de entorno y medio aluden a la comprensión de la realidad del alumnado, es pertinente abordar este estudio didáctico desde las representaciones sociales (Jodelet, 2009; Lobato, 2013). De esta manera, se pretende reflexionar sobre la conceptualización de entorno y medio, y fomentar de manera crítica la construcción de una percepción transformadora para mejorar la escuela y el mundo (Morín, 1983; 2001; Carr y Kemis, 1988; Tonucci, 1997; Murga-Menoyo y Novo, 2017). Además, son contenidos a enseñar en la etapa de Infantil que ayudan a explicar la adaptación de niños y niñas a la realidad, y explican la influencia que ejerce el medio en la vida de los infantes (Hernández y Pagés, 2016), a lo que se añade su condicionamiento en las estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales (Quinquer, 1997) desde la perspectiva del aprendizaje significativo (Oller, 2011).

En nuestra experiencia como docentes hemos detectado la gran dificultad que, de forma generalizada, tienen los futuros maestros y maestras de Educación Infantil para entender los conceptos de entorno y medio, cuestión que nos permite concretar el problema de investigación y su enunciado a través de la siguiente hipótesis: *el análisis de las representaciones personales de los futuros docentes de Educación Infantil evidencian la representación social distorsionada que tienen de entorno y medio a través de la falta de conexión entre la dimensión físico/natural y la dimensión social/cultural por una parte, y el ámbito local y global por otra, cuestiones que dificultan su conceptualización transformadora*. Para ello, se estudiarán las representaciones pictóricas y la definición ofrecida por los estudiantes sobre ambos conceptos. En consecuencia, los objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

1. Analizar la percepción que tiene el alumnado de Grado de Infantil sobre entorno y medio a través de sus representaciones pictóricas.
2. Comparar esa visión con la literatura científica de ambos conceptos.
3. Aportar orientaciones didácticas para promover una visión holística e interconectada de entorno y medio que favorezcan una formación docente transformadora.

MARCO TEÓRICO

El estado de vulnerabilidad y deterioro en el que se encuentra el medio ambiente es uno de los principales problemas que caracterizan el siglo XXI. Desde un paradigma biocéntrico, es indispensable partir de nuevas formas de comprender e interactuar con el mundo mediante pedagogías para el desarrollo sostenible, que integren la sostenibilidad, los procesos de glocalización y la identidad planetaria (Murga-Menoyo y Novo, 2017). Estamos de acuerdo con Tonucci (1997) en que *la verdadera reforma empieza a los 3 años*. En la misma, los docentes tienen mucho que aportar para formar parte del entorno de aprendizaje de la infancia. Por ello, es importante cómo puedan entender los procesos de socialización del alumnado de infantil en un entorno natural, que la legislación educativa muestra como un escenario secundario (Miralles y Molina, 2011). Por tanto, es preciso abordar la evolución de los conceptos de entorno y medio en la literatura científica y la importancia de las representaciones sociales por su incidencia en la transformación ecosocial.

LITERATURA CIENTÍFICA SOBRE ENTORNO Y MEDIO

La enseñanza en contacto con el ambiente, el medio o el entorno es tan antigua como la institucionalización del sistema escolar (Piñeiro, 1983; Rodríguez, 1995; Mateos, 2001; Gavidia, Solbes y Souto, 2015) y ha sido promovida tanto con aportaciones de corte generalista como desde algunas disciplinas más específicas (Geografía, Biología...). En el primer caso, se pueden mencionar la metodología activa y el experiencialismo de Dewey; las relaciones entre ambiente escolar y familiar de las hermanas Agazzi; los centros de interés de Decroly; la creación de un ambiente escolar artificial que, según Freinet, atendiese las necesidades reales de los niños; la implicación que propugnaba Kamii de la infancia en las actividades que inciden en su entorno y el trabajo con objetos o montajes con elementos del medio que predicaba Kilpatrick, entre otros. En conjunto, se defendía la utilización del medio como elemento que articulase los programas escolares (Rodríguez, 1995; Berges, 2002; Vilarrasa, 2005; Zabala, 2007), aspecto que se relaciona con perspectivas socioconstructivistas del aprendizaje.

La formulación inicial de algunos principios anteriores fue retomada por Pestalozzi, cuyo método de enseñanza se difundió en España entre 1830 y 1963 con los manuales de lecciones de cosas (Melcón, 2000; Hernández, 2016). Pablo Montesino¹ lo difundió en Educación Infantil por su influjo ideológico en Suiza, que atrajo a los representantes de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), apoyados en Froebel.

Desde la década de 1950, el “Movimiento Italiano de Cooperación Educativa”² ha prestado atención al desarrollo de una escuela alternativa, en cuyos principios se defendía el inicio del método de investigación desde edades tempranas, a partir

1 Su obra más destacada en ese contexto fue “Manual para los maestros de escuelas infantiles”, reeditado en 1992 en Madrid por CEPE.

2 A este grupo pertenecían M. Lodi, F. Tonucci, F. Alfieri y F. Frabboni, entre los más destacados.

de la experiencia en relación con el ambiente natural o sociocultural (Tarradellas, 1990; Rodríguez, 1995). Esta relación naturaleza/infancia fue considerada con el inicio de la enseñanza del entorno en el Plan de 1937 de la II República en España, tras haberse difundido el método de Decroly por Rodolfo Llopis, desde las primeras décadas del siglo XX. A inicios del siglo XX, Raichvarg (1994) había introducido el concepto de ambiente como una aportación de la geografía para referirse a las interacciones de los seres humanos y la transformación del entorno. Pese a esa distinción terminológica, el desarrollo paralelo del “*heimatkundeunterrichts*”, en Alemania para el estudio de la patria desde finales del siglo XIX y las similitudes con algunos elementos de la didáctica del entorno en España, no impidió que algunos principios fuesen retomados por algunos movimientos de renovación como el grupo Rosa Sensat en 1970 y algunas escuelas de verano, ante la interpretación ambigua del principio de “*heimatkunde*.” (Mateos, 2001; 2008; Berges, 2002; Vila-rasa, 2005; Hernández, 2016)

El segundo foco sobre las aportaciones científicas de entorno y medio proviene de las Ciencias Naturales y Sociales. Son conceptos empleados con cierta ambigüedad, especialmente entre organizaciones científicas o políticas, sobre todo desde la utilización del concepto de medio ambiente a partir de la Conferencia de Naciones Unidas de 1972. A partir de ese momento, se utilizaron los conceptos medio y ambiente de manera indistinta, incluso por investigadores de la Ciencia Geográfica, que matizaron con términos como medio natural, medio físico, paisaje modificado y espacio geográfico, entre otros (Cozzani, 1991). De todos ellos, el concepto de medio ambiente humano recogió la acción humana, pues existe una relación de los seres humanos con la realidad multidimensional, que ha sido denominada entorno debido a su dimensión global. Eso fue posible con la incorporación de una visión holística del medio a la Geografía a través de la Teoría de Sistemas (Santos, 1984). Así, las siguientes definiciones recogen las diferencias entre los conceptos de medio y entorno, con una aplicación transferible al ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales:

El medio o ambiente suele tener un carácter concreto, que indicamos en el lenguaje añadiéndole un adjetivo: medio biótico, medio abiótico, medio físico, medio cultural, etc.

El entorno normalmente suele utilizarse sólo, y esta falta de adjetivación no es indicativa de vaguedad, sino del carácter generalizante que tiene (...). (Piñeiro, 1983, p. 80)

Con la distinción anterior se pueden desarrollar propuestas didácticas que tengan en consideración la doble dimensión local/global y sus interrelaciones. Con esa conexión se estaría potenciando el desarrollo del pensamiento geográfico en Educación Infantil y Primaria (Catling, 1993; Palmer y Birch, 2004; Martin y Owens, 2005; Massey, 2005; Rivero y Gil, 2011; Canet, Morales y García-Montegudo, 2018). De hecho, el espacio geográfico es un escenario de relaciones recíprocas entre las condiciones naturales y humanas, y es igualmente percibido y

sentido como el medio ambiente (Dollfus, 1975), si se logra la integración de los niños con el medio en que viven (Tonda, 2001), a partir de estrategias didácticas diseñadas desde el constructivismo social (Wood y Holden, 2007).

En contraposición a lo anterior, la enseñanza de la realidad se venía desarrollando en España mediante el código pedagógico del entorno, desde la década de 1930 (Mateos, 2001; Romero y Luis, 2008) y ha seguido con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, en la que se introduce el concepto de Educación Infantil y el conocimiento de la realidad se constata en el área de Medio Físico y Social (Aranda, 2011). Este código supone un canon para la enseñanza de la realidad y se puede sintetizar en la conjunción de varios factores. La conexión con las experiencias inmediatas del alumnado se hacía desde los ámbitos territoriales más cercanos físicamente, avanzándose mediante una secuencia *radioconcéntrica*, que comenzaba en la familia y en el barrio y culminaba en el mundo. Esa secuenciación se suponía que era acorde con su ritmo de maduración cognitivo (Piaget y Inhelder, 1947) y se complementaba con el conocimiento directo y el trabajo de campo de la Geografía Regional (Romero y Luis, 2008), bajo la que se intentaban desarrollar principios de la escuela activa, reduciéndose su ámbito a la escala local mediante la trilogía espacial de Hannoun (1977).

Con los presupuestos anteriores, se plasmaron los conceptos de medio y entorno en el marco curricular. El entorno aparece en el Área de Experiencia de la Primera Etapa de la Ley General de Educación Básica en España de 1970³ y, por tanto, se normativiza (en palabras de Mateos, 2001) el código pedagógico del entorno. Las enseñanzas de Educación Preescolar (equivalente a la actual Educación Infantil) se regularon conjuntamente con el Ciclo Inicial de la Educación General Básica en 1981. Eso supuso la subordinación de los contenidos de Preescolar al Ciclo Inicial. El Área de Experiencia Social y Natural se plasma en los Programas Renovados de Preescolar y Ciclo Inicial y se estructuran en tres bloques temáticos: “Conocimiento de sí mismo”, “Conocimiento del medio” y “Desenvolvimiento en el medio” (Rodríguez, 1995; Aranda, 2011). En el tercer bloque temático se indica que el conocimiento del mundo de los niños parte de su casa y se llegaba hasta el pueblo. En cambio, se insistía más en la socialización y el aprendizaje de comportamientos aceptables, aunque los contenidos fuesen similares a los del Ciclo Inicial.

La aprobación de la LOGSE⁴ significó la adopción de un ámbito de experiencia más directamente enfocado en el conocimiento del medio. En la Educación Infantil se constituye el área de “Medio Físico y Social” mediante objetivos centrados en facilitar el descubrimiento, el conocimiento y la comprensión del mundo que rodea al niño y su socialización con los agentes del entorno que le rodea. Los contenidos se basan en una concepción sincrética y una perspectiva globalizante para alcanzar el aprendizaje significativo del alumnado. Así, el concepto de medio quedó definido del siguiente modo:

3 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años en España.

4 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo en España, aprobada el 3 de octubre de 1990.

El medio debe ser considerado como un todo, en el que los aspectos físicos y sociales interactúan continuamente, existiendo entre ellos una relación de mutua dependencia, lo que hace inadecuado un enfoque aislado de cualquiera de ellos. (MEC, 1993, p.97)

El concepto de medio en la LOGSE permite comprender la realidad de los niños y les capacita para actuar con autonomía (Del Carmen, 1988; García y Licerias, 1993) desde la perspectiva del desarrollo sociocognitivo, propuesto desde el paradigma vigotskiano (Vigotsky, 1962). Los contenidos partían de la percepción sincrética y globalizante del niño, dos principios que son la base del aprendizaje social del espacio, entendido como categoría o producto de la representación del mundo y de los objetos, junto con la percepción y acción individual (Trepát y Comes, 1998; Tonda, 2001). De hecho, la influencia de fuentes externas en el aprendizaje fue señalada por Goodey (1971) para la infancia, lo que ayuda a trabajar espacios más lejanos a la realidad inmediata de los niños y niñas (Pérez y Souto, 1989), pues el concepto entorno ya no puede referirse exclusivamente a lo más cercano geográficamente (Rivero y Gil, 2011).

En la Ley Orgánica de Educación (LOE)⁵ de 2006, la Educación Infantil se consolida como etapa única y se organiza en dos ciclos. Las tres áreas curriculares cambiaron de nombre y se hizo hincapié en el pensamiento social de los infantes. Del área “Medio Físico y Social” se pasó al de “Conocimiento del Entorno”, con la finalidad de descubrir, representar e insertar al alumnado en la realidad. Las definiciones de medio y entorno que se fijan en ese marco legal son ilustrativas de un retorno al código pedagógico del entorno:

Las interacciones que niñas y niños establezcan con los elementos del medio, que con la entrada en la escuela se diversifica y amplía, deben constituir situaciones privilegiadas que los llevarán a crecer, a ampliar sus conocimientos sobre el mundo y a desarrollar habilidades, destrezas y competencias nuevas. Se concibe, pues, el medio como la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende. (RD. 1630/2006, p. 9)

El entorno infantil debe ser entendido, consecuentemente, como el espacio de vida que rodea a niños y niñas, en el que se incluye lo que afecta a cada uno individualmente y lo que afecta a los diferentes colectivos de pertenencia, como familia, amigos, escuela o barrio. Así, las niñas y los niños reconocerán en ellos las dimensiones física, natural, social y cultural que componen el medio en que vivimos. (RD. 1630/2006, p. 9)

En consecuencia, con las definiciones anteriores, el concepto entorno se reduce a lo más próximo al niño, en consonancia con una pedagogía del entorno basada en

5 Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 4, 4 de enero de 2007.

presupuestos cognitivistas (Sureda y Colom, 1989; Fernández, 1992). El concepto medio está más próximo a una didáctica medioambiental (Tovar, 2017) que lo considera como un sistema o un todo integral y holístico, que continúa con la herencia del conocimiento del medio fijado para la Educación Primaria con la LOGSE. Esa área fue un intento de respuesta a los intereses de un saber integral y globalizador, que se acompañó del desarrollo pleno de la identidad del alumnado. Sin embargo, la concepción psicoevolutiva de la identidad y la aparente neutralidad del concepto de cultura en el currículo de Educación Infantil (Parra y Segarra, 2011) abocan hacia una visión multidisciplinar de la realidad, propia de las materias del Bachillerato de 1957 o 1967 en España (Gavidia, Solbes y Souto, 2015). Con esas referencias pretendemos conocer la representación que tiene el futuro profesorado de Educación Infantil sobre los conceptos de medio y entorno que se han discutido teóricamente.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y TRANSFORMACIÓN ECOSOCIAL: HACIA UNA DOCENCIA TRANSFORMADORA DE LA REALIDAD

La pertinencia de la Teoría de las Representaciones Sociales desarrollada principalmente por Moscovici (1961) se ha reconocido no solo en la psicología social, sino también en el resto de las Ciencias Sociales, para entenderlas como objetos legítimos de la investigación científica (Villarreal, 2007), en el que se manifiesta no solo su carácter social sino también su componente individual. Asimismo, las aportaciones de Jodelet (1986) le adjudican el carácter psicológico como pensamiento socialmente desarrollado para contribuir a la construcción de una realidad común, en la que la representación, la práctica y el discurso se construyen mutuamente (Abric, 2001a). Son una modalidad particular de conocimiento, cuya función es el desarrollo de comportamientos y la comunicación entre los individuos. En las mismas, rigen las relaciones que establece el ser humano con su medio natural y social, estableciéndose como *guías para la acción* (Abric, 2001a) que facilitan el entendimiento y la explicación de una realidad definida por un determinado marco social de referencia. En ese sentido, también favorecen el desarrollo de las identidades (Araya, 2002) sociales y personales.

El planteamiento sobre el que se conforman las representaciones sociales se relaciona con el aporte al pensamiento social contemporáneo desde la epistemología de la complejidad de Edgar Morín (Rivero, 2002), para quien el objeto de conocimiento no es únicamente el mundo, sino el “nosotros/mundo”. El individuo se integra en la producción del conocimiento y con ello se reconoce la existencia de una realidad que es representada e interpretada. Sin embargo, la construcción de esta realidad también presenta cierta necesidad de modificación para responder ante nuevas situaciones que no pueden ser afrontadas desde las representaciones sociales establecidas (Meira, 2010). Eso favorece la intervención, no solo en la construcción social de la realidad (Villarreal, 2007), sino también en su transformación. Desde un tratamiento didáctico, su modificación implica cuestionar sus elementos constitutivos y valores asociados (Abric, 2001b; Araya, 2002) y eliminar los sesgos cognitivos y lógicos que comportan los estereotipos y prejuicios asociados (Casas, 1992). Por tanto, tal y como indican autores como Reigota (2010) y Meira (2010),

es necesario abordar la importancia que asume la educación en su construcción. En el caso que nos compete, desde un enfoque didáctico crítico.

Carr y Kemmis (1988), a través de su *Teoría Crítica de la Enseñanza*, proponen la reflexión colectiva entre alumnado y docentes sobre los problemas comunes para promover el análisis de la problemática social, estableciendo la acción como un aspecto de especial relevancia para la formación docente. Hoy en día, la Didáctica Crítica forma parte de las pedagogías alternativas, como el movimiento Freinet, algunos Movimientos de Renovación Pedagógica o el movimiento de las Comunidades de Aprendizaje (Rojas, 2009). En el ámbito de esta pedagogía crítica y transformadora de la realidad socioambiental, se evidencia la necesidad de reivindicar una acción educativa que no se limite a la sensibilización o información de los efectos devastadores de la actividad humana, sino que se centre en favorecer cambios en los estilos de vida (Hernández, López y Guerrero, 2016). Se precisa un pensamiento crítico socioambiental global que sea capaz de conectar el ámbito local con el global a través del reconocimiento de una ciudadanía planetaria (Thompson, 2001; Bowers, 2004; Moreno, 2013) fundamentada en la *ecopedagogía* o *pedagogía sostenible* (Gutiérrez, 2001; Antunes y Gadotti, 2006; Misiaszek, 2017; Murga y Novo, 2017; Payne, 2017). Con la finalidad de abandonar la visión lineal del mundo, que percibe sus elementos de forma aislada, para entenderlo desde su dimensión holística, es decir, a través de la implicación de todos los ámbitos sociales en la comprensión de las interdependencias existentes entre los sistemas vivos.

Se requiere una participación que se active desde lo local, y no desde la perspectiva global pensada desde los intereses de poder político mundiales, que valoran lo local en función de sus lógicas (Acosta, 2003). Ese enfoque favorece la creación de redes locales con el propósito de producir una repercusión global capaz de inducir y producir el ámbito local para llegar a incidir permanentemente en lo global. Un ejemplo destacado por su repercusión en el ámbito latinoamericano los encontramos en el Geoforo 16 (Souto y Durán, 2011). Y entre las más novedosas, cabe citar la de *Vinçle Educatiu* con su iniciativa para la Educación para la Transformación Social (EpTS).⁶ Por todo ello, es importante abordar, entre otras cuestiones, el propio currículum para *Educación para la transformación ecosocial*, desde la Educación Infantil (González, 2018). Pero todo ello no tendrá mucho sentido si los propios docentes nos son capaces de reflexionar sobre lo que entienden por entorno y medio, por la incidencia que esta conceptualización pueda tener en su propia percepción del mundo y en su posterior planteamiento pedagógico y didáctico.

METODOLOGÍA

Esta investigación cualitativa se fundamenta en un estudio de casos colectivo (Salkind, 1999; Stake, 1999) realizado entre los estudiantes de cuarto curso del

6 Iniciativa de Wilka para plantear el Aula Revuelta a partir de la EpTS en jornadas. Disponible en: <https://www.lasnaves.com/estrategias-ciudad/vinçle-educatiu/?lang=es>. Acceso en: 4 abr. 2020.

Grado de Maestro/a en Educación Infantil durante los cursos comprendidos entre los años 2016-2020. Con ello, se pretende analizar la representación que tiene el futuro profesorado acerca de los conceptos de entorno y medio, pues ese método de investigación es esencial en el campo educativo y ayuda a conocer el comportamiento de los sujetos participantes (Yin, 1989). Los datos obtenidos siguen la línea de la *Teoría de las Representaciones Sociales*, ya que los estudios de caso son un método de investigación supeditado a la Sociología, con un método de trabajo que se relaciona con la Geografía de la Percepción y del Comportamiento (Sammur *et al.*, 2015; Souto, 2018) y permite conocer las particularidades y la complejidad de un contexto determinado (Álvarez y San Fabián, 2012).

La fundamentación metodológica en base a las representaciones sociales posibilita que la interpretación de los dibujos del alumnado permita crear una comprensión global construida a partir de los relatos parciales y las ideas que actúan como guía sobre el resto (Moen, 2006). La muestra es de tipo no probabilístico o intencional (Otzen y Manterola, 2017) y el perfil lo constituye un total de 377 futuros docentes de los grupos mencionados en la Cuadro 1.

Cuadro 1 – Perfil de la muestra.

CURSO	GRUPO 4º P	GRUPO 4º S	GRUPO 4º U
2016-2017	46	35	33
2017-2018	46	30	29
2018-2019	33	33	29
2019-2020		31	32
TOTAL ALUMNADO	377		

Fuente: Elaborado por los autores, 2022.

La técnica de investigación se basa en el análisis de las representaciones pictóricas (Barraza, 2000; Arto, 2010) y su interpretación con la ayuda de la breve explicación adjuntada. Esa técnica cuenta con una larga tradición en el ámbito de la Educación Infantil y se ha utilizado para medir el desarrollo cognitivo de niños y niñas mediante estudios de corte longitudinal, que con posterioridad a la década de 1950 se fundamentaron en la psicología del desarrollo evolutivo (Lowenfeld, 1973; Goodnow, 2001). Esas manifestaciones han permitido analizar el contenido en una doble perspectiva, es decir, como expresión del conocimiento del mundo (es la que más interesa en este estudio) y como conocimiento de un mundo imaginado (Duborgel, 1981). Metodológicamente, es muy importante contrastar el lenguaje pictórico con el verbal, ya que los dibujos permiten conocer la representación del futuro profesorado y tienen la función de esquemas mentales (Kosslyn, 1981; Vara, 2010). Los dibujos aportan claridad a la explicación para entender lo que el alumnado quiere decir con conceptos como “global”. Como ejemplo, cabe mencionar lo que algunos alumnos entienden como medio, lo que “*me rodea de forma más general, más global*” (A-73). En ese caso, global no es sinónimo de planetario, ya que en el dibujo representa una dimensión local.

Los dibujos se ajustan a los estudios de percepción geográfica aplicados al campo de la didáctica (Castro, 1997; Lerma, 2013). El conocimiento de las representaciones sociales de Castro y Bosque (1991) permitió la adaptación de los métodos de la geografía de la percepción y del comportamiento hacia el conocimiento del espacio subjetivo mediante el uso de mapas mentales. Los mapas mentales son de menor complejidad cognitiva que las imágenes mentales (Caneto, 2000) y plasman la representación del espacio subjetivo y la reproducción del valor simbólico que cada sujeto atribuye a ese espacio. En nuestro caso, el objeto de estudio son las representaciones de los conceptos entorno y medio, que, por su calidad, se asemejan más al concepto “esbozo de mapas”, croquis o dibujos menos elaborados, que se realizan de manera espontánea (Escobar, 1992).

Respecto al diseño de la experiencia, esta actividad se ha realizado en una de las primeras sesiones (mes de septiembre) de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, con la finalidad de que el alumnado pudiera reflexionar sobre sus concepciones espontáneas y sus representaciones personales. Por ello, se les solicitó un dibujo de entorno y medio con una breve definición de ambos conceptos, dejando el tiempo que consideraran necesario para la realización de la actividad. Al terminar, se efectuó, mediante un debate, el análisis de los datos para evidenciar si se repetían tendencias y con ello, aparecían representaciones sociales de entorno y medio.

El análisis de los datos se ha basado en la formulación de categorías temáticas excluyentes entre sí (Elliot, 1990; Cisterna, 2005), que han sido reformuladas a partir de otros trabajos previos (Morales y Santana, 2019; Arias, Calafell y Banqué, 2020). Morales y Santana (2019) han analizado las representaciones pictóricas del futuro profesorado del Grado de Maestro/a en Educación Infantil para evidenciar la existencia de una representación social que permita construir conocimiento sobre la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales de la Educación Infantil. En su trabajo presentaron tres categorías de primer orden (Didáctica, Ciencias Sociales y Educación Infantil) sobre las que concretaron una serie de subcategorías e ítems de análisis de las representaciones pictóricas. Algunos de esos elementos, como las dimensiones del medio (natural, cultural o la misma conexión entre ambas) fueron tomadas de Calafell y Bonil (2014), significando un modelo para identificar las nociones de medio ambiente entre un grupo de estudiantes de Pedagogía en el marco de un taller formativo (Arias, Calafell y Banqué, 2020). Como elementos propios de la enseñanza de las Ciencias Sociales, las referencias a la identidad del modelo de Sauvé (2010) también han sido consideradas en este estudio. En definitiva, se atiende a las definiciones de los conceptos entorno y medio, a partir de la literatura científica (Piñeiro, 1983; Tarradellas, 1990; Cozzani, 1991), pues han experimentado una incidencia en un código pedagógico de la enseñanza del entorno (Mateos, 2001; 2008) que se ha recogido en el currículo escolar, como ya hemos señalado en el marco teórico. Por ello, es importante que los resultados que presentamos a continuación sean interpretados y discutidos con suficiente rigor para descubrir los elementos que influyen en la representación de los conceptos de entorno y medio.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

La sistematización de los datos se ha generado a partir del análisis de las dimensiones físico, natural, social y cultural y su apreciación en el ámbito local, global o glocal. Respecto al entorno (Cuadro 2), los resultados obtenidos muestran indicios de una conceptualización desde la dimensión social en más de la mitad de los casos, seguido por algo más de una cuarta parte por los que representan una apreciación de la dimensión físico/natural y socio/cultural en el ámbito del medio local. Las representaciones globales y glocales son poco significativas.

Cuadro 2 – Análisis de los datos del entorno.

ENTORNO	Local	Global	Glocal
Físico	4 (1,06%)	2 (0,53%)	2 (0,53%)
Natural	4 (1,06%)	0 (0%)	1 (0,26%)
Social	225 (59,68%)	6 (1,59%)	4 (1,06%)
Cultural	18 (4,77%)	1 (0,26%)	0 (0%)
Físico, natural, social y cultural	102 (27,05%)	6 (1,59%)	2 (0,53%)
NO SABE		0 (0%)	
TOTAL		377 (100%)	

Fuente: Elaborado por los autores, 2022.

Si nos fijamos en las representaciones sociales predominantes (Gráfico 1) se pueden categorizar los datos en dos grandes bloques, de acuerdo con la distinción entre entorno y medio. Por un lado, dos categorías para el caso del entorno (el entorno como medio social cercano y el entorno como medio local cercano y concreto) y por otro, cuatro para el medio: medio como medio ambiente (natural) y lejano; medio local más general; medio global y medio glocal.

Categoría 1. Entorno como medio social cercano

Esa representación social conceptualiza el entorno como medio social, “*las personas que rodean los niños y que van a influir sobre su comportamiento y aprendizaje*” (A10), “*el contexto en sí, más personal*” (A11), en definitiva “*es todo aquello que nos rodea: familia, escuela, amigos*” (A-112), o “*todo aquello social*” (A-122), “*lugar donde vivimos en sociedad*” (A-125). En el entorno “*convivimos*” mientras que en el medio “*vivimos*” (A-352) es lo “*más cercano y próximo*” (A-357). Se aprecia como un espacio cercano personal y social, donde no aparece la dimensión físico-natural (Figura 1). Los resultados en esta primera categoría aluden al proceso de socialización del alumnado (Bugental y Goodnow, 1998; Cuenca, 2008; Aranda, 2016) y su comprensión

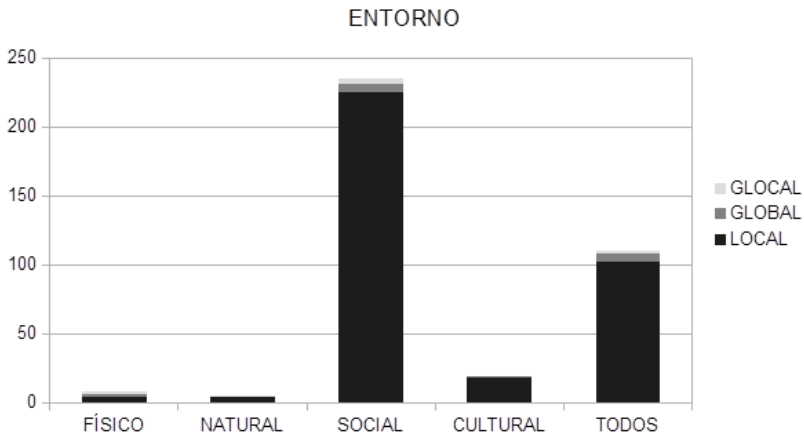


Gráfico 1 – Percepción del entorno.

Fuente: Elaborado por los autores, 2022.

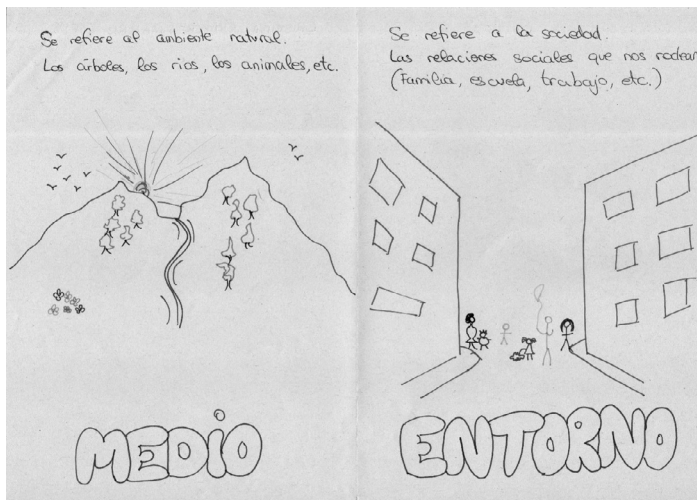


Figura 1 – Representación del entorno como “medio social” y del medio como “medio natural”.

Fuente: Dibujo de un estudiante (A-335) participante en esta investigación.

en relación al vínculo que niños y niñas establecen con ese espacio cercano al que identifican con entorno (Hernández y Pagès, 2014). Ese mismo entorno es valorado como un medio de vida por otros autores (Arias, Calafell y Banqué, 2014), aunque no se haga referencia a un contexto activo para los infantes. Esa primera representación guarda relación con una enseñanza basada en la transmisión de contenidos de corte social (Morales y Santana, 2019), que se explica también por la existencia de asig-

naturas (Estructura Social y Educación; Sociología de la Educación) relacionadas con la socialización en el plan de estudios del Grado de Maestro/a en Educación Infantil del que provienen los y las estudiantes que participan en esta investigación.

Categoría 2. Entorno como medio local cercano y concreto

En esta categoría, la representación social muestra el entorno como un escenario local, el “conjunto de ámbitos que rodean a la persona” (A-209), o lo que es lo mismo “aquellos aspectos que rodean y están cercanos a un individuo, ya sean aspectos sociales, como naturales” (A-263), “la relación entre las personas y el medio (más cercano)” (A-175), que te “rodea e influye, como culturas, la sociedad, la economía, empresas escuela y el medio (físico y natural)” (A-248), en definitiva que es más “concreto” (A-350). Esa visión tiene un enfoque más interdisciplinar al representar la dimensión físico-natural y la social-cultural; no obstante, es una visión muy localista, tal y como evidencian las pocas representaciones planetarias y la falta de conexión entre el ámbito local y global. Con esa representación de entorno se ratifica la influencia de la definición de ese concepto en el marco curricular vigente para el segundo ciclo de la Educación Infantil en España. En ese decreto, el entorno es lo más cercano a niños y niñas, con especial hincapié en la familia y la escuela, dos ámbitos que se vinieron perfilando en el ciclo inicial de Educación General Básica (García Ruiz, 2003). En nuestro caso, se añade la dimensión natural que suele relacionarse con la social, según el análisis de dibujos de investigaciones previas sobre didáctica de las Ciencias Sociales en la etapa del Infantil (Canet, Morales y García-Monteagudo, 2018).

En lo referente al medio (Cuadro 3), los datos muestran una representación social del concepto como medio (ambiente) natural en algo más de la cuarta parte de la muestra. En aproximadamente el 30% de los casos, el alumnado es capaz de apreciar todas las dimensiones (físico, natural, social y cultural), pero el medio se

Cuadro 3 – Análisis de los datos del medio.

MEDIO	Local	Global	Glocal
Físico	13 (3,44%)	15 (3,97%)	0 (0%)
Natural	101 (26,79%)	22 (5,83%)	3 (0,79%)
Social	24 (6,36%)	3 (0,79%)	0 (0%)
Cultural	11 (2,91%)	2 (0,53%)	0 (0%)
Físico, natural, social y cultural	113 (29,97%)	45 (11,93%)	20 (5,30%)
NO SABE	5 (1,32%)		
TOTAL	377 (100%)		

Fuente: Elaborado por los autores, 2022.

muestra de manera predominante como un escenario local más general, que los estudiantes denominan “global”, pero que representan de manera local. En la representación del entorno se incrementan los ejemplos globales (referidos al planeta) y las glocales (de conexión entre lo local y lo global) con respecto a lo que sucedía en las representaciones del entorno.

Del mismo modo que hemos hecho en el caso del entorno, nos fijamos en las representaciones sociales predominantes (Gráfico 2), a partir de las cuales se pueden categorizar los resultados de la siguiente forma.

Categoría 1. Medio como medio ambiente (natural) y lejano

Desde esta perspectiva, el medio “se refiere más al medio ambiente, es decir, la naturaleza” (A-74), es “lo que visitamos de vez en cuando” (A-105), “aquello que nos rodea de manera natural pero de una manera más lejana” (A-242), “es todo aquello natural que puede rodear al niño” (A-122), “se refiere a la naturaleza que nos rodea” (A-123), “medio ambiente en el que vivimos” (A-107), “conjunto de factores que rodean e influyen en los seres vivos (representa en el dibujo lo físico y natural)” (A-344). Se observa en este caso la identificación del medio con la dimensión natural, más lejana pero todavía desde el ámbito o dimensión local. Se incrementan los ejemplos planetarios en alusión a la representación de la dimensión física y natural de la Tierra.

La interpretación de esa primera dimensión del medio concuerda con las definiciones proporcionadas desde esferas políticas como la Organización de las Naciones Unidas y su concepción de medio ambiente (Gallastegui y Galea, 2009), pese a que el alumnado no distingue entre la vertiente física y natural del medio. Esto refleja el escaso dominio conceptual del profesorado en formación y la influencia de otras fuentes de información, aunque desde la Geografía el concepto medio ambien-

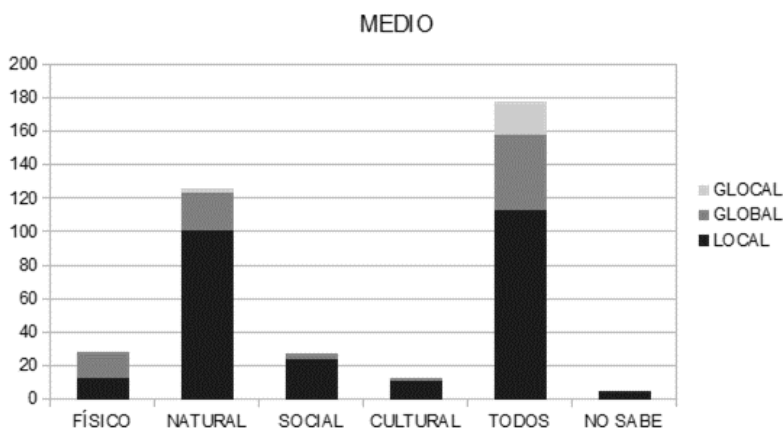


Gráfico 2 – Percepción del medio.

Fuente: Elaborado por los autores, 2022.

te, que es el más parecido a lo que se han representado los futuros docentes en este estudio, vincule la esfera natural con la realidad social en un determinado espacio geográfico (Moreira, 2012). En nuestro caso, se hace necesario añadir el concepto ambiente a esa representación del medio, pues concuerda con las interacciones entre seres humanos y la transformación del entorno señalada a principios del siglo XX (Raichvarg, 1994). La expresión “lo que nos rodea” o similares también aparece entre el profesorado chileno en formación, lo que es indicador de una cosmovisión más compleja sobre el medio (Arenas y Pérez, 2018), que se generaliza y se vuelve más ambigua en la siguiente categoría.

Categoría 2. Medio local más general

A través de esta representación es “*el espacio más general que engloba el entorno*” (A-60), es “*el entorno que nos rodea a nivel global* (en el dibujo representa lo local)” (A-75), “*como algo más global* (pero el dibujo representa lo local)” (A-345), es el “*medio es algo que va más allá*” (A-260), “*es más general*” (A-266), “*es todo lo que nos rodea, a nivel físico, social, cultural, natural. Nuestra red de relaciones con el entorno.*” (A-269). Manifiestan que el medio influye en nosotros de manera “*indirecta*” (A-50, A-52, A-61, A-68), “*no están en contacto conmigo*” (A-53), “*del que podemos aprender, aunque no directamente*” (A-57), es algo más “*abstracto*” (A-58), “*tiene menos influencia en el niño, aunque si tenga una relación directa*” (A-65). En algunos casos, se representa una relación unidireccional entre la persona y los diferentes medios a través de flechas (A-79, A-81, A-82). Los dibujos muestran visiones localistas en alusión al medio local, al ecosistema local.

El carácter genérico atribuido al concepto de medio concuerda con la definición en el currículo de la LOGSE, en el que “el medio es considerado como un todo (...) lo que hace inadecuado un enfoque aislado de cualquiera de ellos” (MEC, 1993, p. 97). No obstante, el alumnado ha tenido dificultad para representar esas relaciones a escala global, lo que indica las carencias formativas en nociones relativas al pensamiento geográfico para comprender la realidad en su globalidad y superar su cosmovisión localista. Eso puede derivar en un conocimiento de las Ciencias Sociales como perpetuador de la identificación nacional o regional de un área concreta (García Ruiz, 2003), lo que ya fue apuntado por otros autores (Gavidia, Solbes y Souto, 2015) sobre la función legitimadora del Estado de las autonomías en España mediante la asignatura de conocimiento del medio en la Educación Primaria durante la transición a la democracia. Ese carácter generalizante se comprende mejor con la distinción que se hace entre entorno y medio en la siguiente categoría.

Categoría 3. Medio global

El aumento de las representaciones planetarias pone de manifiesto la percepción del enfoque global (Figura 2), aunque todavía a gran distancia del local. Aparece la dimensión física (A-97, A-267); la natural (A-100), “*sin intervención del ser humano*” (A-114), “*que condiciona el espacio donde vivimos*” (A-198); o todas, definiéndolo y representándolo como “*todo los que nos rodea, social, natural y culturalmente*” (A-101), o como “*lugar donde habitamos. Encontramos varios físico, natural,*

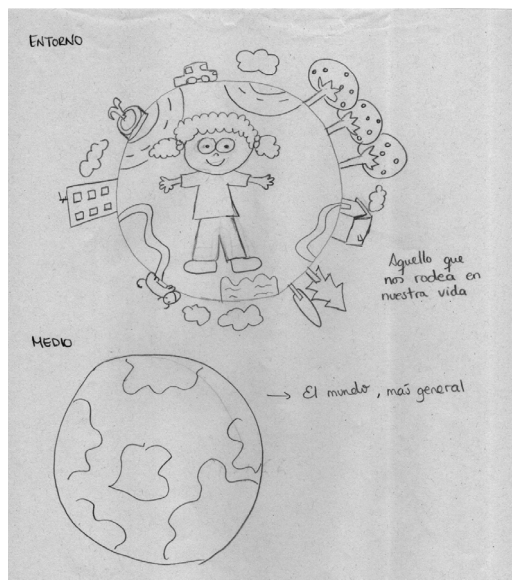


Figura 2 – Representación del entorno como “medio local” y del medio como “medio global”

Fuente: Dibujo de un estudiante (A-267) participante en esta investigación.

social y cultural” (A-112), “lugar donde los factores del entorno tienen lugar (físico, natural, social, cultural)” (A-117).

Tanto el dibujo de la figura anterior como las explicaciones del futuro profesorado en las que se distingue entre el carácter global del medio y la dimensión local del entorno indican que sigue vigente un código pedagógico del entorno (Luis y Urteaga, 1982; Mateos, 2001, 2008; Romero y Luis, 2008). La plasmación más vinculante de ese entendimiento de ambos conceptos y que influye sobre el profesorado en formación son las definiciones del marco curricular vigente en el que se regulan los contenidos del segundo ciclo de Educación Infantil (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre). De esas definiciones se desprende una visión sincrética del medio que requiere estrategias de enseñanza globalizadas que superen el marco localista, que aparecía en la categoría anterior. En ese sentido, coincidimos con Benejam (1992) cuando apunta que “hoy los límites del medio son los límites del planeta” (p. 42). Sin embargo, las explicaciones que hace el alumnado participante en nuestra investigación no reflejan de manera evidente las relaciones entre el medio y el entorno, ni siquiera pese a haber discernido ambas esferas. Eso se ha expuesto por diversos autores (Luis y Urteaga, 1982; Souto, 1987; Romero y Luis, 2008) que han criticado la reproducción del código pedagógico del entorno en los currículos escolares de la Educación Primaria, pues se ha otorgado un peso exacerbado a la educación social desde el entorno inmediato, que ha terminado dificultando las interrelaciones entre la realidad inmediata con otros contextos. Con este enfoque de “lo cercano” para el estudio del entorno y la realidad global para la comprensión del medio se desarrollan las propuestas didácticas en la Educación

Infantil. No obstante, la realidad local o el entorno recibe la influencia de fuentes externas que condicionan el aprendizaje (Goodey, 1971), un aspecto que permite comprender el entorno en su perspectiva globalizante (Piñeiro, 1983) y posibilita el estudio didáctico de la realidad desde una visión más acorde a las Ciencias Sociales (Pérez y Souto, 1989), pues el entorno ya no es exclusivamente lo más cercano geográficamente al niño (Rivero y Gil, 2011).

Categoría 4. Medio glocal

Por su parte, las representaciones glociales, aunque aparecen de forma más significativa que en el entorno, todavía son escasas para evidenciar una verdadera representación social transformadora del concepto de medio, ya que no llega al 6% de la muestra. Algunos alumnos representan las problemáticas (A-37, A-109), otros representan una relación bidireccional entre la persona y los diferentes medios (A-86). En algunos casos comentan que “*el entorno y medio no pueden ir separados*” (A-111), “*es la ciudad, la naturaleza, el medioambiente, que también influye en ti*” (A-137), “*dentro del medio se sitúa el entorno de cada persona*” (A-146), se relaciona el entorno como “*medio más inmediato*” con el medio como “*medio global*” (A-268), “*el medio es el entorno, pero a gran escala*” (A-359). Se representa, a través de flechas, una bidireccionalidad entre entorno y medio (A-148). Asimismo, se manifiesta la interrelación entre “*los elementos naturales y artificiales*” (A-229), entre el “*sistema formado por elementos naturales y artificiales que están interrelacionados y que son modificados por la acción humana*” (A-256), “*que van cambiando con el tiempo por causas meteorológicas, intervención humana... etc.*” (A-236). Desde una visión transformadora, se evidencia el proceso de glocalización (Figura 3) al definir el medio como “*lugar donde el individuo actúa y aplica las competencias aprendidas en su entorno*” (A-279). En otros se manifiesta que “*entorno y medio es lo mismo... y que podría cambiar con la colaboración de todos*” (A-321).

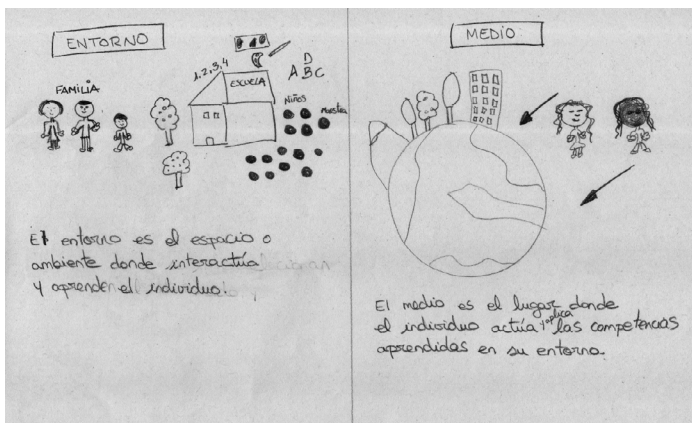


Figura 3 – Representación glocal del medio y del entorno como espacio de interacción y aprendizaje.

Fuente: Dibujo de un estudiante (A-279) participante en esta investigación.

El significado de estos dibujos y sus explicaciones es coherente con el diagnóstico de Morales y Santana (2019) en el que señalaron la escasa presencia del modelo docente investigador en el análisis de la didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Infantil. Las representaciones glocales conectan competencias y cambio, desde la Didáctica Crítica (Carr y Kemis, 1988), para abordar la comprensión del mundo desde su complejidad (Morín, 1983; 2001), a través del reconocimiento de una ciudadanía planetaria (Thompson, 2001; Bowers, 2004; Moreno, 2013) fundamentada en la ecopedagogía o pedagogía sostenible (Gutiérrez, 2001; Antunes y Gadotti, 2006; Misiaszek, 2017; Murga-Menoyo y Novo, 2017; Payne, 2017).

CONCLUSIONES

A partir de esta investigación es posible realizar las siguientes consideraciones: se evidencia una representación social distorsionada en la comprensión de los conceptos de entorno y medio entre el alumnado de Grado de Educación Infantil de este estudio de casos, justificada por la falta de conexión entre la dimensión físico/natural y la dimensión social/cultural por una parte, y el ámbito local y global por otra, confirmandose la hipótesis de partida. El análisis de las representaciones personales por parte del alumnado y la reflexión que surge del estudio, a través del debate suscitado al impartir la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, muestran las diferentes tendencias (representaciones sociales) y aportan orientaciones didácticas muy significativas para abordar la conceptualización transformadora del entorno y del medio en las aulas de Magisterio, en atención a la categorización de los resultados obtenidos.

La indagación de ambos conceptos en la literatura científica justifica las diferentes acepciones que el alumnado pueda mostrar en la conceptualización de entorno y medio. En sus representaciones sociales se manifiesta la recurrencia del código pedagógico del entorno y la escasa presencia de la geografía en los currículos escolares de Educación Infantil, que acaban reduciendo las Ciencias Sociales al proceso de socialización. La categorización de las representaciones sociales de esos conceptos evidencia una predominante visión del entorno como: “medio social cercano” y como “medio local”. En el caso del medio, abundan las representaciones como “medio ambiente (natural) y lejano” y como “medio local más general”. Se manifiesta de esa manera carencias relacionadas con la percepción interdisciplinar del entorno y del medio en la mayor parte de la muestra. En el caso del medio aumentan las representaciones planetarias, pero en un porcentaje muy bajo, lo que nos da a entender la visión localista de la percepción de ese concepto por parte de alumnado al no tener en cuenta la representación social del mundo como “aldea global”. El porcentaje de representaciones glocales son minoritarias, evidenciado con ello que gran parte de la muestra no manifiesta en sus dibujos y explicaciones una interconexión, a través de procesos de glocalización, entre lo local y lo global. Esto choca con lo que muestra la propia realidad y los procesos de globalización existentes en el siglo XXI, entre los que cabe citar, a título de ejemplo, los efectos de la propagación del COVID-19, que exige una respuesta interdisciplinar y glocal.

REFERENCIAS

- ABRIC, J. C. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Coyoacán, 2001a.
- ABRIC, J. C. L'approche structurale des représentations sociales: développements récents. **Psychologie et société**, v. 4, n. 2, p. 81-104, 2001b. Disponible en: <http://www.europhd.net/bibliographic-item/lapproche-structurale-des-repr%C3%A9sentations-sociales-d%C3%A9veloppements-r%C3%A9cents> Acceso en: 22 jul. 2022.
- ACOSTA, A. En la encrucijada de la glocalización. Algunas reflexiones desde el ámbito local, nacional y global. **Polis – Revista Latinoamericana**, v. 1, n. 4, p. 1-18, 2003. <http://doi.org/10.32735/S0718-6568/2003-N4-200>
- ÁLVAREZ, C.; SAN FABIÁN, J. L. La elección del estudio de caso en investigación educativa. **Gazeta de Antropología**, v. 28, n. 1, 2019. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/20644>. Acceso en: 01 abr. 2020.
- ANTUNES, A.; GADOTTI, M. La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra. *En*: BLAZE, P.; VILELA, M.; ROERINK, A. (ed.). **La Carta de la Tierra en acción. Hacia un mundo sostenible**. p. 141-143, Amsterdam: Kit Publishers, 2006.
- ARANDA, A. M. La didáctica de las Ciencias Sociales en el currículo de Educación Infantil. *En*: Rivero, M. P. (coord.). **Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil**. Zaragoza: Mira Editores, 2011, p. 11-29.
- ARANDA, A. M. **Didáctica de las ciencias sociales en la Educación Infantil**. Madrid: Síntesis, 2016.
- ARAYA, S. **Las representaciones sociales**: ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. San José de Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). 2002. Disponible en: <https://goo.gl/yCqq7B>. Acceso en: 01 abr. 2020.
- ARENAS, A.; PÉREZ, P. Significado del concepto medio ambiente en profesores que enseñan geografía en contextos rurales de Chile. **Revista de Geografía Norte Grande**, v. 70, p. 71-84, 2018. <http://doi.org/10.4067/S0718-34022018000200071>
- ARIAS, R.; CALAFELL, G.; BANQUÉ, N. Evolución de la concepción de medio ambiente en estudiantes de pedagogía en educación básica. **Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad**, v. 1, n. 2, p. 2002-2020, 2020. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i2.2202
- ARTO, J. M. **El cambio climático narrado por alumnos de educación primaria y secundaria**: propuesta de análisis para dibujos y textos. Investigar para avanzar en la Educación Ambiental. Doctorado Interuniversitario de Educación Ambiental. Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, 2010, p. 11-29.
- BARRAZA, L. **Educación para el futuro. En busca de un nuevo enfoque de investigación en la Educación Ambiental**. Memorias del Foro Nacional de Educación Ambiental. México: UUA, SEP y SEMARNAP, 2000, p. 253-260.

- BENEJAM, P. La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista. **Documents d'Anàlisi Geogràfica**, v. 21, p. 35-52, 1992. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/41557>. Acceso en: 22 jul. 2022.
- BERGES, L. El estudio del medio sociocultural en la educación de hoy. *En*: BENEJAM, P.; BERGES, L.; FERNÁNDEZ, R. C.; PÉREZ, F. D.; FRECHÍN, R. F.; LUCAS, A. G.; CARDONA, F. X. H.; MUÑIZ, J. C. I.; RODRÍGUE, L. **Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos**. Barcelona: Graó, 2002, p. 21-29.
- BOWERS, C. A. Revitalizing the commons or an individualized approach to planetary citizenship: the choice before us. **Educational Studies**, v. 36, n. 1, p. 45-58, 2004. https://doi.org/10.1207/s15326993es3601_5
- BUGENTAL, D. B.; GOODNOW, J. J. Socialization processes. *In*: DAMON, W.; EISENBERG, N. (ed.). **Handbook of child psychology: social, emotional and personality development**. London: John Wiley & Sons Inc., 1998, p. 389-462.
- CALAFELL, G.; BONIL, J. Identificación y caracterización de las concepciones de medio ambiente de un grupo de profesionales de la educación ambiental. **Revista Enseñanza de las Ciencias**, v. 32, n. 3, p. 205-225, 2014. <http://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1048>
- CANET, S.; MORALES, A. J.; GARCÍA-MONTEAGUDO, D. Pensar geográficamente en la educación infantil: de la imaginación al espacio concebido. **Didáctica Geográfica**, v. 19, p. 23-46, 2018. <http://doi.org/10.21138/DG.415>
- CANETO, C. **Geografía de la percepción urbana. ¿Cómo vemos la ciudad?** Buenos Aires: Lugar, 2000.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca. 1988.
- CASAS, F. Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. **Anuario de Psicología**, v. 53, p. 27-45, 1992. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61042>. Acceso en: 22 jul. 2022.
- CASTRO, C. de. **La Geografía en la vida cotidiana. De los mapas cognitivos al prejuicio regional**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1997.
- CASTRO, C.; BOSQUE, J. Mapas mentales de la España autonómica. *En*: BOSQUE, J.; DÍAZ, M. (coord.). **Geografías personales**. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 1991, p. 15-52.
- CATLING, S. The whole world in our hands. **Geography**, v. 78, n. 4, p. 340-358, 1993. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/40572549>. Acceso en: 22 jul. 2022.
- CISTERNA, F. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. **Theoria**, v. 14, n. 1, p. 61-71, 2005. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/CATEGORIZACION-COMO-PROCESOS-DE-DEL-Cabrera/3d70634769638acda80da2f9af099ee60497d824#citing-papers>. Acceso en: 22 jul. 2022.
- COZZANI, M. R. El concepto de medio ambiente humano en Geografía. **Revista de Geografía Norte Grande**, v. 18, p. 75-78, 1991. Disponible en: <http://ojs.uc.cl/index.php/RGNG/article/view/40477>. Acceso en: 22 jul. 2022.

- CUENCA, J. La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en educación infantil. *En: ÁVILA, R. M.; CRUZ, A.; DÍEZ, M. C. (coord.). Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudios.* Jaén: Universidad de Jaén y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2008, p. 289-311. Disponible en: http://didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2008-jaen-libro.pdf. Acceso en: 30 mar. 2020.
- DEL CARMEN, L. **Investigación del medio y aprendizaje.** Barcelona: Graó, 1988.
- DOLLFUS, O. **El espacio geográfico.** Barcelona: Oikos-Tau, 1975.
- DUBORGEL, B. **El dibujo del niño. Estructuras y símbolos.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1981.
- ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación.** Madrid: Morata, 1990.
- ESCOBAR, F. El esquema cognitivo del espacio urbano. *En: BOSQUE, J. (ed.). Prácticas de la geografía de la percepción y de la actividad cotidiana.* Barcelona: Oikos, 1992, p. 45-101.
- FERNANDEZ, J.M. Una reflexión crítica sobre la Educación Ambiental. **Investigación en la Escuela**, v. 17, p. 39-47, 1992. <https://doi.org/10.12795/IE.1992.i17.03>
- GALLASTEGUI, J.; GALEA, J. **Espacios para una geografía social, humanista y crítica.** Valparaíso: Universidad de Playa Ancha, 2009.
- GARCÍA, A. L.; LICERAS, A. **Aproximación didáctica al estudio del medio rural.** Granada: Impredisur, 1993.
- GARCÍA RUIZ, A. **El conocimiento del medio y su enseñanza práctica en la formación del profesorado de Educación Primaria.** Madrid: Nativola, 2003.
- GAVIDIA, V.; SOLBES, J.; SOUTO, X. M. La supresión del área de conocimiento del medio en primaria. **Aula de Innovación Educativa**, v. 243/244, p. 31-36, 2015. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/343671182_LA_SUPRESION_DEL AREA_DEL_CONOCIMIENTO_DEL_MEDIO_EN_LA_EDUCACION_PRIMARIA. Acceso en: 22 jul. 2022.
- GÓMEZ, A. E.; NÚÑEZ, P. **Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales.** 2006. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500427>. Acceso en: 15 abr. 2020.
- GONZÁLEZ, L. **Educación para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo.** Madrid: FUHEM, 2018.
- GOODEY, B. **Perception of the environment: an introduction to the literature.** Birmingham: University of Birmingham, 1971.
- GOODNOW, J. **El dibujo infantil.** Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- GUTIÉRREZ, F. **Ecopedagogia i ciutadania planetària.** Xàtiva: Edicions del CREC, 2001.
- HANNOUN, H. **El niño conquista el medio.** Buenos Aires: Kapelusz, 1977.
- HERNÁNDEZ, J. M. **Influencias suizas en la educación española e iberoamericana.** Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2016.

- HERNÁNDEZ, L. ¿Quiénes enseñan el medio social en la Educación Infantil? Representaciones sociales sobre los modelos de profesora de Educación Infantil para la enseñanza de las Ciencias Sociales. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 1, n. 10, p. 113-135, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100004>
- HERNÁNDEZ, L.; PAGÈS, J. La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación infantil en México: las representaciones y la práctica docente de nueve estudiantes de maestra de educación infantil. **Educação em Revista**, v. 30, n. 1, p. 65-94, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100004>
- HERNÁNDEZ, L.; PAGÈS, J. ¿Cómo enseñar historia y Ciencias Sociales en la educación preescolar? **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 21, n. 68, p. 119-140, 2016. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662016000100119&script=sci_abstract. Acceso en: 22 jul. 2022.
- HERNÁNDEZ, M. A.; LÓPEZ, N.; GUERRERO, C. La educación ambiental en primaria. Proyecto de Innovación. *En*: MARTÍNEZ, J. C. (coord.). **Congreso Online sobre Educación en el siglo XXI, I**. Málaga: Servicios Académicos Intercontinentales S.L., 2016, p. 321-330.
- JODELET, D. La representación social: fenómeno, concepto y teoría. *En*: MOSCOVICI, S. (ed.). **Psicología Social II**, p. 470-494. Barcelona: Paidós, 1986.
- JODELET, D. Recentes desenvolvimentos da noção de representações nas ciências sociais. *En*: ALMEIDA, Â. M.; JODELET, D. (org.). **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas – Representações sociais**. Brasília: Thesaurus, 2009, p. 105-122.
- KOSSLYN, S. El medio y el mensaje en las imágenes mentales: una teoría. **Revisión psicológica**, v. 88, n. 1, p. 46-66, 1981.
- LERMA, E. Espacio vivido: del espacio local al reticular. Notas en torno a la representación social del espacio vivido en la globalización. **Revista Pueblos y Fronteras Digital**, v. 15, n. 8, p. 225-250, 2013. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2013.15.92>
- LOBATO, A. Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 11, p. 277-295, 2013. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.rsdc>
- LOWENFELD, V. **El niño y su arte**. Buenos Aires: Kapelusz, 1973.
- LUIS, A.; URTEAGA, L. Estudio del medio y “Heimatkunde” en la geografía escolar. **Geo Crítica, Cuadernos Críticos de Geografía Humana**, v. 38, 1982. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/GeoCritica/article/view/59489>. Acceso en: 22 jul. 2022.
- MARTIN, F.; OWENS, P. Young children making sense of the world. *En*: SCOFFHAM, S. (ed.). **Primary geography handbook**. Sheffield: Geographical Association, 2005, p. 63-73.
- MASSEY, D. **For space**. Londres: Sage Publications, 2005.
- MATEOS, J. Genealogía del código pedagógico del entorno. **Aula**, v. 13, p. 19-35, 2001. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/41207466_Genealogia_del_codigo_pedagogico_del_entorno/fulltext/0e6082a2f0c46d4f0acbfa84/Genealogia-del-codigo-pedagogico-del-entorno.pdf. Acceso en: 22 jul. 2022.

- MATEOS, J. Globalización del conocimiento escolar: genealogía y problemas actuales. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, v. 22, p. 3-22, 2008. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2421>. Acceso en: 22 jul. 2022.
- MELCÓN, J. Currículo escolar y lecciones de cosas. *En*: TIANA, A. (coord.). **El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas**. Madrid: UNED, Serie Proyecto Manes, 2000, p. 135-160.
- MEIRA, P. Las representaciones sociales: problemática ambiental global y educación ambiental. *En*: TORRES-CARRASCO, M. (org.). **Investigación y educación ambiental: apuestas investigativas pertinentes a los campos de reflexión e intervención en educación ambiental**. Bogotá: Corantioquia, Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Antioquia, 2010, p. 45-69.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y normativa complementaria**. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado, 1993.
- MIRALLES, P.; MOLINA, S. Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del entorno. *En*: RIVERO, M. P. (coord.). **Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil**. Zaragoza: Mira Editores, 2011, p. 89-110.
- MISIASZEK, G. W. **Educating the global environmental citizen: understanding ecopedagogy in local and global contexts**. Nueva York: Routledge, 2017.
- MOEN, T. Reflections on the narrative research approach. **International Journal of Qualitative Methodology**, v. 5, n. 4, 2006.
- MORALES, A. J.; SANTANA, D. Las representaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales en los futuros docentes de educación infantil. *En*: PARRA, D.; FUERTES, C. (coord.). **Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación práctica**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2019, p. 99-121.
- MOREIRA, R. **Geografia e práxis**. São Paulo: Contexto, 2012.
- MORENO, O. **Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas en Andalucía**. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2013.
- MORÍN, E. **El Método III: el conocimiento del conocimiento**. Madrid: Cátedra, 1983.
- MORÍN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Barcelona: Paidós, 2001.
- MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse**. París: Presses Universitaires de France, 1961.
- MURGA-MENOYO, M. A.; NOVO, M. Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. **Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria**, v. 29, n. 1, p. 55-78. <https://doi.org/10.14201/teored20172915578.20b17>
- OLLER, M. Métodos y estrategias para la enseñanza de las Ciencias Sociales. *En*: PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (coord.). **Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria**. Madrid: Síntesis, 2011, p. 163-182.

- OTZEN, T.; MANTEROLA, C. Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. **International Journal of Morphology**, v. 35, n. 1, 2017, p. 227-232. <http://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- PAGÈS, J. Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? **Investigación en la escuela**, v. 28, 1996, p. 103-114. <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i28.08>
- PALMER, J.; BIRCH, J. **Geography in the early years**. Londres: Routledge, 2004.
- PARRA, D.; SEGARRA, J. R. Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Infantil y Primaria. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, v. 25, p. 65-83, 2011. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2362>. Acceso en: 22 jul. 2022.
- PAYNE, P. G. Ecopedagogy and radical pedagogy: post-critical transgressions in environmental and geography education. **The Journal of Environmental Education**, v. 48, n. 2, p. 130-138, 2017.
- PÉREZ, P.; SOUTO, X. M. **Bases para el conocimiento del medio en la enseñanza primaria: una alternativa desde la Comunidad Valenciana. Ponencia presentada en Jornadas de Didáctica de las Ciencias Sociales**. Valladolid: ICE, 1989.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **La représentation de l'espace chez l'enfant**. París: PUF, 1947.
- PIÑEIRO, M. R. El entorno y su valor pedagógico. **Aula Abierta**, v. 38, p. 79-87, 1983. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328514>. Acceso en: 22 jul. 2022.
- QUINQUER, D. Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. *En*: BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coord.). **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria**. Barcelona: Universitat de Barcelona, Ice/Horsori, 1997, p. 97-119.
- RAICHVARG, D. La educación relativa al ambiente: algunas dificultades para la puesta en marcha. *En*: **Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela**. Santafé de Bogotá: Serie Documentos Especiales MEN, 1994, p. 2-28.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. **Boletín Oficial del Estado**, n. 4, 4 de enero de 2007. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.
- REIGOTA, M. Las representaciones sociales como práctica pedagógica cotidiana de la educación ambiental. **Investigación y Educación Ambiental**, v. 71, p. 71-79, 2010.
- RIVERO, C. I. El aporte de Edgar Morín al pensamiento social contemporáneo, desde una epistemología de la complejidad. **Salud de los trabajadores**, edición especial, v. 10, n. 1/2, p. 103-115, 2002. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2938723#:~:text=El%20pensamiento%20complejo%20de%20Edgar,metodo%3%B3gicas%2C%20constituyen%20aspectos%20epistemol%C3%B3gicos%20importantes>. Acceso en: 22 jul. 2022.
- RIVERO, M. P.; GIL, A. Pensar y expresar el espacio en el aula de Infantil. *En*: RIVERO, M. P. (coord.). **Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil**. Zaragoza: Mira Editores, 2011, p. 31-47.

RODRÍGUEZ, F. **Didáctica das ciencias sociais na educação infantil**. Vigo: Indo Edições, 1995.

ROJAS, A. R. La didáctica crítica, crítica la crítica educación bancaria. *Revista Integra Educativa*, v. 2, n. 4, p. 93-108, 2009. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000100006&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 22 jul. 2022.

ROMERO, J.; 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, v. 12, n. 270, p. 123, 2008. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/ScriptaNova/article/view/116492>. Acceso en: 22 jul. 2022.

SALKIND, N. J. **Métodos de investigación**. México: Pearson Educación, 1999.

SAMMUT, G.; ANDREOULI, E.; GASKELL, G.; VALSINER, J. Social representations: a revolutionary paradigm? *En*: SAMMUT, G.; ANDREOULI, E.; GASKELL, G.; VALSINER, J. (ed.). **Cambridge Handbook of Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, p. 3-11.

SANTOS, M. Epistemología de las ciencias sociales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, v. 26, n. 4, p. 692-705, 1984.

SAUVÉ, L. Educación científica y educación ambiental: un cruce fecundo. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, v. 28, n. 1, p. 5-18, 2010. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3317278>. Acceso en: 22 jul. 2022.

SOUTO, X. M. La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, v. 79, n. 2757, p. 1-31, 2018. <https://doi.org/10.21138/bage.2757>

SOUTO, X. M.; DURÁN, D. La consolidación de un proyecto iberoamericano de educación. La experiencia del Geoforo. Balance anual de 2011. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, v. 16, n. 955, p. 1-16, 2011. Disponible en: <https://goo.gl/dpdJKw>. Acceso en: 15 abr. 2020.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

SUREDA, J.; COLOM, A. **Pedagogía ambiental**. Barcelona: Ceac, 1989.

TARRADELLAS, R. Descubrimiento del entorno natural y sociocultural. *En*: LLEIXÀ, T. (coord.). **La educación infantil 0-6 años**. v. I. Barcelona: Paidotribo, 2014.

THOMPSON, J. Planetary citizenship: the definition and defence of an ideal. *En*: **Governing for the environment**. Londres: Palgrave Macmillan, 2001, p. 135-146.

TONDA, E. M. **La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil**. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2001.

TONUCCI, F. La verdadera reforma empieza a los tres años. *Investigación en la Escuela*, v. 33, n. 331, p. 5-16, 1997. Disponible en: <http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/>

sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/la_reforma_de_la_escuela_infantil_tonucci.pdf. Acceso en: 22 jul. 2022.

TOVAR, J. C. Pedagogía ambiental y didáctica ambiental: tendencias en la educación superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, 2017. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226926>

TREPAT, C.; COMES, P. **El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales**. Barcelona: Graó, 1998.

VARA, J. L. Un análisis necesario: epistemología de la geografía de la percepción. **Papeles de Geografía**, v. 51, p. 337-344, 2010. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/46386884_Un_analisis_necesario_Epistemologia_de_la_geografia_de_la_percepcion. Acceso en: 22 jul. 2022.

VIGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge: The MLT Press, 1962.

VILARRASA, A. El medio local como escala de análisis en la didáctica de las Ciencias Sociales de educación secundaria. **Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación**, v. 4, p. 11-19, 2005. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126211>. Acceso en: 04 mar. 2020.

VILLARROEL, G. Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. **Revista Venezolana de Sociología y Antropología**, v. 17, n. 49, p. 434-454, 2007. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>. Acceso en: 22 jul. 2022.

WOOD, L.; HOLDEN, C. **Ensenyar història al més petits**. Manresa: Zenobita Edicions, 2007.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods, applied social research methods series**. Sage: Newbury Park CA, 1989.

ZABALA, A. **La práctica educativa. Cómo enseñar**. Barcelona: Graó, 2007.

SOBRE LOS AUTORES

ANTONIO JOSÉ MORALES HERNÁNDEZ es doctor en Geografía e Historia por la Universitat de València (España). Profesor de la misma institución.
E-mail: antonio.j.morales@uv.es

DIANA SANTANA MARTÍN es doctora en Didácticas Específicas por la Universitat de València (España).
E-mail: diana.santana@uv.es

DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO es doctor en Didácticas Específicas y por la Universitat de València (España). Profesor de la misma institución.
E-mail: diego.garcia-monteagudo@uv.es

Conflictos de interés: Los autores declaran que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Financiamiento: este artículo se inscribe dentro del proyecto Educación para una ciudadanía sostenible mediante la formación docente en problemas socioambientales: análisis y propuestas didácticas desde una perspectiva internacional. RENOVA_PID, UV-SFPIE_PID-2079732. El citado proyecto no está dotado con subvención económica.

Contribuciones de los autores: Conceptualización: Morales, A. J.; Santana, D.; García-Monteagudo, D. Curación de datos, Análisis Formal: Morales, A. J. Metodología, Administración de proyecto: Morales A. J.; Santana, D. Obtención de Financiamiento, Investigación: García-Monteagudo, D.; Morales, A. J. Recursos, Software, Supervisión: Morales, A. J. Validación, Visualización, Escritura - Primera Escritura: Morales A. J.; Santana, D.; García-Monteagudo, D. Redacción - Corrección y Edición: Morales, A. J.

*Recibido el 22 de mayo de 2020
Aprobado el 7 de octubre de 2021*

