




<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.59>

## La formación inicial en Geografía del profesorado de Educación Infantil en España y Colombia

Initial training in Geography for Early Childhood Education teachers  
in Spain and Colombia

Diego García Monteagudo  0000-0003-0505-0608

Universitat de València, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Valencia, España.

[Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es](mailto:Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es)

Nancy Palacios Mena  0000-0003-1318-0728

Universidad de los Andes, Facultad de Educación Bogotá - Colombia.

[n.palaciosm@uniandes.edu.co](mailto:n.palaciosm@uniandes.edu.co)

### Fechas · Dates

Recibido: 23 de noviembre de 2024

Aceptado: 8 de enero de 2026

Publicado: 25 de marzo de 2026

### Financiación · Funding

Este estudio forma del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

### Cómo citar · How to cite

García Monteagudo, D., & Palacios Mena, N. (2026). La formación inicial en Geografía del profesorado de Educación Infantil en España y Colombia. *REIDICS*, 18, 59-79. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.59>

## Resumen

Este estudio considera la relevancia de formar al futuro profesorado de Educación Infantil desde la educación geográfica. A escala internacional no existe un consenso sobre la formación específica en esta área de conocimiento. El objetivo es analizar la situación normativa (curricular y formativa) que rige la praxis escolar de la Geografía en la Educación Infantil en España y Colombia para extraer algunas conclusiones relevantes sobre la formación inicial del profesorado. La investigación se inscribe en el paradigma de las representaciones sociales y se fundamenta en literatura científica sobre la formación inicial del profesorado y su institucionalización en ambos países. Metodológicamente, se han analizado los programas académicos o guías docentes que orientan la formación inicial del profesorado. Como aspectos similares, la formación inicial del profesorado no cuenta con componentes disciplinares sólidos en torno a la Geografía, ni existen asignaturas específicas que otorguen especial relevancia a la Didáctica de la Geografía. Entre las diferencias, el marco curricular español diluye la formación geográfica en el conocimiento del entorno, mientras que en Colombia existe una mayor concreción sobre el pensamiento espacial y algunas habilidades sociales. El reto es mejorar la formación geográfica del profesorado y seguir investigando sobre la representación de la praxis escolar, mostrando evidencias entre las transiciones del currículo oficial al real.

---

Palabras clave: profesorado; Educación Infantil; educación geográfica; formación inicial.

---

## Abstract

This study addresses the importance of training future early childhood teachers in geography. Internationally, there is no consensus on specific training in this area of knowledge. The aim of this research is to analyse the regulatory situation (curricular and training) governing the teaching of geography in early childhood education in Spain and Colombia, with the purpose of drawing relevant conclusions about initial teacher training. This research is framed within the paradigm of social representations and is based on scientific literature concerning initial teacher training and its institutionalization in both countries. Methodologically, the academic programs or teaching guides that inform initial teacher training have been analyzed. Similar aspects include the fact that initial teacher training does not have solid disciplinary components related to geography, nor are there specific subjects that give special relevance to the teaching of geography. Among the differences, the Spanish curriculum integrates geographical training into environmental knowledge, while in Colombia there is a greater emphasis on spatial thinking and certain social skills. The challenge is to improve the geographical training of teachers and to continue researching the representation of school practice, providing evidence of the transitions from the official curriculum to the actual curriculum.

---

Keywords: teachers; early childhood education; geographical education; initial training.

---

## Introducción

A escala internacional, se ha extendido el consenso sobre la conveniencia de establecer contenidos básicos de Ciencias Sociales desde los primeros años de la educación básica, en los que se incluyen la educación infantil (Brophy et al., 2009). Esto significa que se desarrolle una enseñanza que parta de conceptos culturales universales, apoyándose en narrativas y en los lenguajes, con la intención de que el profesorado tenga herramientas para que el alumnado desarrolle un conocimiento social diverso (Pagès y Santisteban, 2011), que le ayude a insertarse en la ciudadanía global desde el medio local (García Monteagudo, 2021; González Milea, 2023; Morales y López, 2022). Entre esos conceptos, el espacio geográfico y el tiempo histórico son los más relevantes por cuanto son el objeto de estudio de la Geografía y la Historia, respectivamente. A estos dos se suman otros como las identidades, la ciudadanía, el paisaje y el patrimonio, por citar solo algunos sobre los que se cuentan con estudios sobre sus representaciones sociales en la etapa de Educación Infantil.

El futuro profesorado de Educación Infantil, tanto en España como en Colombia, se encuentra en una encrucijada, ya que recibe una formación multidisciplinar que genera un dilema: por un lado, la especialización del conocimiento científico (en todas las áreas que componen el plan de estudios, entre las que se encuentran las Ciencias sociales, Geografía e Historia); por otro, la búsqueda de una educación integral unida a la comprensión de los problemas sociales que atañen a la ciudadanía. Ambas posturas son objeto de estudio de las Ciencias sociales y su didáctica, pese al escaso número de créditos formativos de esta área de conocimiento, en términos comparativos con otros campos científicos que están presentes en los planes de estudio universitarios. En el caso de España nos referimos al Grado de Maestro/a en Educación Infantil que se imparte en la Universitat de València y en otras 37 universidades públicas más, mientras que en Colombia se trata de las Licenciaturas en Educación Infantil o Licenciaturas en Educación inicial de 16 universidades públicas y privadas. Estos cursos son de seis créditos ECTS por término medio en España y de tres créditos en Colombia. En este segundo caso se corresponde con tres horas de trabajo presencial o trabajo sincrónico (en los programas virtuales) y seis horas de trabajo autónomo.

## La institucionalización legal de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil en España y Colombia

### La institucionalización en España

La Educación Infantil en España se institucionalizó con la aprobación de la LOGSE en 1990. La permanencia de una serie de condiciones desiguales de partida respecto de otras etapas, como la tradición, la falta de profesorado especialista y de suficientes dotaciones públicas, el carácter asistencial y la dependencia respecto de la Educación Primaria, entre otras, explican el menor desarrollo investigador en el área de la didáctica de las ciencias sociales (De los Reyes, 2006). Con la LOGSE se introduce el concepto de educación infantil y el conocimiento de la realidad se adscribe al área de medio físico y social (Aranda, 2016).

Las posteriores leyes educativas (LOE, LOMCE) y la actual LOMLOE han consolidado la Educación Infantil como etapa única y su organización en dos ciclos. Las ciencias sociales quedan integradas en las áreas del entorno, en concreto, “Descubrimiento y exploración del entorno” de la LOMLOE, con la finalidad de descubrir, representar e insertar al alumnado en la realidad. En estas décadas, los avances en la educación infantil no se han correspondido con el desarrollo de estudios científicos en el área de didáctica de las ciencias sociales. Se ha consolidado la enseñanza multidisciplinar de la realidad mediante las referencias curriculares a los conceptos de entorno y medio, y no a los espacios geográficos. El concepto entorno ha quedado reducido a lo más próximo al niño/a, en consonancia con una pedagogía del entorno basada en presupuestos cognitivistas (Morales et al., 2022). En cambio, el concepto medio está más vinculado con una didáctica medioambiental (Tóvar-Gálvez, 2017) que lo considera como un sistema integral y holístico, que continúa con la herencia del conocimiento del medio fijado para la Educación Primaria con la LOGSE (Gavidia et al., 2015).

En la actual LOMLOE, la etapa de Educación Infantil tiene carácter voluntario, consolida su identidad propia y establece la escolarización desde el nacimiento hasta los seis años. La etapa se ordena en dos ciclos: el primero hasta los tres años, y el segundo, obligatorio y gratuito, de los tres a los seis. La finalidad recogida en el artículo cuarto es “contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia” (RD 95/2022). Esa finalidad genérica atañe a unos posibles conocimientos geográficos, que serán analizados en este estudio.

## La institucionalización en Colombia

En el caso de Colombia según lo establecido en la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre” mediante la Ley 1804 (Congreso de la República, 2016), la Educación Infantil es el periodo comprendido desde el nacimiento hasta los 6 años. Dicho período se divide en tres etapas principales, las dos primeras no obligatorias: la primera desde el nacimiento hasta los 3 años; la segunda entre 3 y 4 años, correspondientes a los grados de prejardín y jardín; la etapa final es la de 5 años, correspondiente al grado de transición o grado 0, con carácter obligatorio.

La Ley 1804 también establece entre sus objetivos: (i) promover el desarrollo integral de los niños y niñas en sus dimensiones física, cognitiva, emocional, social, ética y comunicativa, mediante experiencias pedagógicas intencionadas y pertinentes. (ii) potenciar las capacidades y habilidades de los niños y niñas a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno, como actividades rectoras del proceso educativo (Congreso de la República, 2016). Es importante destacar que desde hace varias décadas los referentes curriculares del Ministerio de Educación Nacional han mantenido la idea de que, en este nivel, debe haber un enfoque de educación integral centrado en una visión holística y de interacción permanente de las diferentes dimensiones del desarrollo de los niños (Ministerio de Educación Nacional - MEN. 2017).

En síntesis, el objetivo de este estudio es analizar la situación normativa (curricular y formativa) que rige la praxis escolar de la Geografía en la Educación Infantil en España y Colombia

para extraer algunas conclusiones relevantes sobre la formación inicial del profesorado. El contexto legal de ambos países ya ha quedado presentado en este primer apartado, mientras que la situación formativa, se concreta mediante un método comparativo en el siguiente apartado, en el que se establecen las orientaciones metodológicas del estudio y las claves del análisis de las fuentes documentales y los criterios de selección.

## Métodos

El estudio se inscribe en el paradigma de las representaciones sociales, especialmente a partir de un enfoque cualitativo, que permite discernir entre las concepciones teóricas y las prácticas reales que se reflejan en la complejidad de la praxis escolar (Souto, 2023). Con estas bases, se ha efectuado un análisis documental variado, con un método comparativo entre ambos países.

La Tabla 1 incluye los aspectos analizados en España y Colombia, estableciéndose un paralelismo entre las fuentes a comparar. Se han definido diversos elementos de comparación, con una serie de criterios asociados y coherentes con la finalidad del estudio: el marco curricular vigente que regula las enseñanzas de educación infantil en cada país; los objetos o categorías de análisis de esos documentos normativos; el análisis de las guías docentes o mallas curriculares que orientan la formación inicial del profesorado y dos casos específicos de análisis de documentos que concretan dicha formación.

**Tabla 1**

*Aspectos analizados metodológicamente en este estudio y fuentes documentales por países.*

Elementos de análisis	España	Colombia
Marco curricular vigente en la Educación Infantil	Real Decreto 95/2022 (...) sobre enseñanzas mínimas de Educación Infantil	La exploración del medio en la educación inicial (MEN, 2014). Los derechos básicos de aprendizaje (MEN, 2016). Las bases curriculares de la infancia y educación preescolar (MEN, 2017). Ideas para explorar el espacio y el tiempo (MEN, 2020)
Objetos de análisis de los marcos curriculares	Realidad, conocimiento del medio/entorno, relación entre competencias específicas y saberes básicos sobre la realidad	Las cuatro habilidades rectoras del desarrollo infantil: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Las estrategias de salidas de campo y los recorridos por diferentes contextos. Pensamiento espacial y habilidades sociales.
Fuentes principales para el análisis documental	Mendioroz y Rivero (2022). Análisis de seis guías docentes de universidades públicas	Las mallas curriculares de seis programas de licenciatura de educación inicial y educación preescolar de universidades públicas y privadas
Caso específico de análisis	Guía docente de la asignatura "Didáctica de las ciencias sociales de la Educación Infantil" de la Universitat de València y su concreción curricular específica	Análisis documental de los syllabus de cursos de 16 programas de Licenciatura: didáctica de la geografía, ciencias sociales y exploración del medio.

Fuente: elaboración propia.

Los aspectos incluidos en la tabla anterior obedecen a una serie de criterios compartidos que han guiado el planteamiento del estudio y sus resultados, de acuerdo con algunos postulados de validez establecidos por Sandín (2000). En primer lugar, se han tomado contextos temporales similares atendiéndose a los marcos curriculares vigentes y los elementos didácticos (competencias, saberes básicos, metodologías, estrategias didácticas...) que hacen referencia al conocimiento de la realidad, cuyos referentes ya han sido discutidos en el primer apartado de este estudio. Así, en el caso de España se atiende al Real Decreto 95/2022 que regula las enseñanzas mínimas en la educación infantil, mientras que en Colombia se han seleccionado cuatro documentos específicos publicados por el Ministerio de Educación Nacional entre 2014 y 2020, cuya vigencia se mantiene en la actualidad.

Por lo que concierne al análisis documental más próximo a la formación inicial docente, se han seguido criterios complementarios en ambos países. En España, el estudio de Mendioroz y Rivero (2022) ofrece un contexto de análisis sobre la formación inicial docente en Didáctica de las Ciencias Sociales en 38 universidades españolas. De sus resultados se ha obtenido la categorización de la nomenclatura de las asignaturas relativas a dicha área de conocimiento. En consecuencia, en nuestro estudio se han seleccionado seis guías docentes vigentes en el curso 2025-26, para lo que ha sido necesario que estuviesen publicadas en las páginas web de las universidades públicas españolas en el momento de redactar este estudio. Esas seis guías son representativas de la distribución territorial de las nomenclaturas genéricas de las asignaturas: "Enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales o Didáctica de las ciencias sociales" (Universidades de Alcalá de Henares, Extremadura y La Rioja) con algunas concreciones en la etapa de Educación Infantil (Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Córdoba); "Didáctica del conocimiento del medio social y cultural, Medio social y cultural o Medio humano" (Universidad de Alicante), y su concreción en la etapa de Educación Infantil (Mendioroz y Rivero, 2022). En el caso de Colombia, también se han elegido las mallas curriculares (equivalente a las guías docentes españolas) de 16 programas de licenciatura en educación inicial y preescolar entre públicas y privadas, en las que se analiza el desarrollo de habilidades espaciales.

El último elemento de análisis son dos casos específicos que en ambos países permiten conocer más directamente la práctica formativa real del futuro profesorado de Educación Infantil. En España se ha tenido acceso a la concreción curricular de la asignatura "Didáctica de las ciencias sociales de la Educación Infantil", que uno de los autores de este estudio lleva impartiendo desde el curso 2017-18. Se ha proporcionado un análisis previo de la guía docente, separado de los documentos homónimos del escalón anterior, pues se conoce la interpretación que el docente realiza de dicha guía en base a sus elementos didácticos. En Colombia, la otra autora ha proporcionado el análisis documental de los *syllabus* de cursos de 16 programas de Licenciatura, cuya información gira en torno a la didáctica de la geografía, ciencias sociales y exploración del medio, y algunos complementos sobre pensamiento espacial. Estos aspectos específicos son los que permiten una comparativa entre países.

En definitiva, la finalidad del estudio que se desprende del marco metodológico es comparar las similitudes y diferencias entre ambos contextos y establecer algunas conclusiones relevantes en torno a la necesidad de impulsar un programa formativo en Geografía para el profesorado de Educación Infantil.



## Resultados

### La institucionalización académica de la formación inicial en las universidades españolas

En el caso de España, las Ciencias Sociales quedan relegadas casi exclusivamente al área II denominada “Descubrimiento y exploración del entorno”, que es parte del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, con vigencia actual en todo el territorio nacional. El RD 95/2022 recoge los objetivos, competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos. De todos estos elementos, se hará referencia a las competencias clave y a la interrelación entre las competencias específicas y los saberes básicos que presenten más vinculación con los conocimientos geográficos.

El RD 95/2022 establece ocho competencias clave, de las que cuatro hacen referencia explícita al conocimiento de la realidad que puede desprenderse de la Geografía (Tabla 2). De hecho, estas competencias se entienden como habilidades que facilitan “el descubrimiento, el conocimiento y la comprensión de su realidad, que abarca, entre otros, el entorno y los objetos, las organizaciones y relaciones sociales, los distintos lenguajes para comunicar de una manera respetuosa y creativa sus ideas, intenciones o vivencias” (RD 95/2022, p.10).

**Tabla 2**

*Síntesis de referencias a los conocimientos geográficos en las competencias clave del RD 95/2022.*

Competencias clave	Fragmentos extraídos
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	(...) se invita a observar, clasificar, cuantificar, construir, hacerse preguntas, probar y comprobar, para entender y explicar algunos fenómenos del entorno natural próximo, iniciarse en el aprecio por el medioambiente y en la adquisición de hábitos saludables.
Competencia personal, social y de aprender a aprender	(...) la escolarización en esta etapa supone también el descubrimiento de un entorno diferente al familiar, en el que se experimenta la satisfacción de aprender en sociedad, mientras se comparte la experiencia propia con otras personas y se coopera con ellas de forma constructiva. Para ello, los niños y las niñas comienzan a poner en marcha, de manera cada vez más eficaz, recursos personales y estrategias que los ayudan a desenvolverse en el entorno social con progresiva autonomía y a resolver los conflictos a través del diálogo en un contexto acogedor y de apoyo.
Competencia ciudadana	(...) Se invita también a la identificación de hechos sociales relativos a la propia identidad y cultura. Del mismo modo, se fomenta un compromiso activo con los valores y las prácticas de la sostenibilidad y del cuidado y la protección de los animales. A tal fin, se promueve la adquisición de hábitos saludables y sostenibles a partir de rutinas que niños y niñas irán integrando en sus prácticas cotidianas. Además, se sientan las condiciones necesarias para crear comportamientos respetuosos con ellos mismos, con los demás y con el medio, que prevengan conductas discriminatorias de cualquier tipo.
Competencia emprendedora	(...) se asientan las bases tanto del pensamiento estratégico y creativo, como de la resolución de problemas, y se fomenta el análisis crítico y constructivo desde las primeras edades.

Fuente: elaboración a partir del documento citado.

Al igual que el resto de las áreas curriculares, “Descubrimiento y exploración del entorno”, se complementa con las otras para ofrecer una enseñanza globalizada y multidisciplinar. El entorno es entendido como un escenario donde se desarrollan actitudes de respeto y valoración sobre el cuidado y la protección, en el que se intercalan emociones diversas que favorecen el aprendizaje. El propio texto normativo lo concreta del siguiente modo:

El área se organiza en torno a tres competencias específicas. La primera se orienta al desarrollo de las destrezas que ayudan a identificar y establecer relaciones lógicas entre los distintos elementos que forman parte del entorno; la segunda se centra en el fomento de una actitud crítica y creativa para identificar los retos y proponer posibles soluciones; y la tercera supone el acercamiento respetuoso hacia el mundo natural para despertar la conciencia de la necesidad de hacer un uso sostenible de él, que garantice su cuidado y conservación. (...) Se concibe, pues, el medio físico y natural como la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende. Por tanto, los saberes básicos se establecen en función de la exploración cuestionadora y creativa de los elementos que forman parte del entorno a través de la interacción corporal con el mismo, las destrezas y procesos ligados a distintas formas de conocimiento y experimentación, así como de las actitudes de respeto y valoración que en todo caso deben acompañarlos. (RD 95/2022, p. 21).

**Tabla 3**

*Síntesis de saberes básicos relacionados con la Geografía en el RD 95/2022.*

Competencias específicas	Saberes básicos
CE 2 (primer ciclo) Desarrollar, de manera progresiva, los procedimientos del método científico y las destrezas del pensamiento computacional, a través de procesos de observación y manipulación de objetos, para iniciarse en la interpretación del entorno y responder de forma creativa a las situaciones y retos que se plantean.	-Curiosidad e interés por la exploración del entorno y sus elementos. -Nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo y los objetos. -Respeto por el patrimonio cultural presente en el medio físico.
CE 3 (segundo ciclo) 3. Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas.	-Pautas para la indagación en el entorno: interés, respeto, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento. -Nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo, los objetos y las acciones, tanto en reposo como en movimiento. -Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, y entre experiencias previas y nuevas; andamiaje e interacciones de calidad con las personas adultas, con iguales y con el entorno. -Respeto por el patrimonio cultural presente en el medio físico.

Fuente: elaboración a partir del documento citado.

De las tres competencias específicas que corresponden a esta área, solamente dos hacen referencia al conocimiento geográfico, con algunas nociones genéricas al espacio, sin que ello asegure que su concreción didáctica sea acorde con aspectos geográficos. Se aprecia un predominio de aspectos naturales sobre los sociales (Tabla 3), lo que no asegura que desde



la formación inicial en ciencias sociales se atienda a estos saberes básicos, pese al carácter multidisciplinar de la Geografía. Con estas bases curriculares, se han de exponer algunos aspectos de los programas de Ciencias Sociales que forman al futuro profesorado en esta etapa educativa en España. En el apartado de metodología, ya se ha apuntado que el estudio de Mendioroz y Rivero (2022) ofrece el panorama de las nomenclaturas de las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales para los Grados de maestro/a en Educación Infantil. En función de este estudio, se han seleccionado seis guías docentes de universidades públicas españolas cuyos documentos están actualizados en el presente curso 2025-26 (Tabla 4):

**Tabla 4**

*Síntesis de los principales contenidos sobre Didáctica de las Ciencias Sociales en las guías docentes de algunas universidades públicas españolas que forman al profesorado de Educación Infantil durante el curso 2025-26.*

Denominación	Universidad	Síntesis de los principales contenidos
Enseñanza y aprendizaje de las CC.SS.	Alcalá de Henares	CC.SS, conocimiento del medio, currículo, materiales, recursos y evaluación
Didáctica de las CC.SS.	Extremadura	Currículo escolar y CC.SS. Pensamiento infantil. Contexto social del alumnado. Enseñanza/aprendizaje del medio social: conceptos espaciales. Espacios infantiles. Conceptos temporales. Conceptos sociales. Nuevas tecnologías. Evaluación y diseño de recursos y materiales para las CC.SS.
Didáctica de las CC.SS.	La Rioja	Marco legal, importancia social de las CC.SS., los grupos sociales, espacio y tiempo hasta los seis años, el tratamiento de las ideas previas, diseño y criterios sobre actividades didácticas y análisis crítico de recursos didácticos.
Didáctica de las CC.SS. en la Educación Infantil	Universidad Complutense de Madrid	Las Ciencias Sociales en el currículo de Educación Infantil. La enseñanza-aprendizaje de las nociones espaciales, temporales y sociales. Metodología, estrategias y recursos didácticos. Diseño de actividades y elaboración de propuestas didácticas.
Didáctica del conocimiento del medio social y cultural	Alicante	Metodología científica, pensamiento social, el marco curricular, elaboración de propuestas didácticas, el espacio y tiempo en los alumnos/as de E.I.
Didáctica de las CC.SS. en la Educación Infantil	Córdoba	El conocimiento científico de las CC.SS., estrategias de enseñanza, investigación e innovación, concepciones del alumnado, orientaciones didácticas, nociones de espacio tiempo, actividades de la vida cotidiana, la vida en sociedad.

Fuente: elaboración a partir de las guías docentes para el curso 2025-26.

En el caso de la Universitat de Valencia, la única asignatura obligatoria es “Didáctica de las Ciencias Sociales de la Educación Infantil” (DCSI), con 6 créditos ECTS, se imparte en el primer cuatrimestre del cuarto curso. Esta asignatura se combina con el “Taller del área: el medio físico, natural, social y cultural”, de carácter optativo y mismo número de créditos, lo que supone la contribución al conocimiento del medio. La asignatura propone enseñar acerca de la alfabetización geográfica e histórica (García Monteagudo & Vañó, 2025; Sabido-Codina et al., 2023), desarrollándose habilidades para explorar hechos y fenómenos, analizar problemas, observar, recoger y organizar información relevante, que sea analizada, evaluada y compartida por el

profesorado de la etapa (Morales y López, 2022). Se orientan competencias profesionales que, no obstante, requieren de una mayor profundización en los saberes disciplinares (Geografía e Historia) (De la Calle, 2008), con el consiguiente trabajo epistemológico y metodológico, como se ha sintetizado en la Tabla 5.

**Tabla 5**

*Síntesis de los principales contenidos sobre Didáctica de las Ciencias Sociales en la guía docente de la asignatura homónima en la Universitat de València durante el curso 2025-26.*

<b>Didáctica de las ciencias sociales de la educación infantil (módulo)</b>
<p><b>Bloque I.- Ciencias sociales y educación infantil: fundamentos epistemológicos y valores educativos</b></p> <p>1.1 La importancia de las Ciencias Sociales en los <i>currícula</i> de Educación Infantil.</p> <p>1.2 Comprensión del hecho social: principales dificultades.</p> <p>1.2.1. Expresión y representación: palabras y dibujos.</p> <p>1.2.2. Noción del espacio y del tiempo.</p> <p>1.2.3. Espacio geométrico y espacio geográfico: relación con las Matemáticas.</p> <p>1.3 Detección de problemas de interpretación discriminatoria por razón de sexo, etnia, religión, etc.</p> <p>1.3.1. Atención a la diversidad y coeducación.</p> <p><b>Bloque II.- Aspectos metodológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje del entorno</b></p> <p>2. Modelos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.</p> <p>2.1 Incidencia en el desarrollo de las habilidades sociales</p> <p>2.1.2. Importancia del juego en los procesos de aprendizaje</p> <p>2.2 Recursos para desarrollar la capacidad de observar y explorar su entorno.</p> <p>2.3 Rincones y flexibilidad temporal.</p> <p>2.4 Talleres de Educación Infantil.</p> <p><b>Bloque III.- Programación de los contenidos: trabajo por proyectos</b></p> <p>3.1 Análisis crítico y diseño de materiales curriculares para la Educación Infantil.</p> <p>3.2 Actitudes y comportamientos comprometidos con el desarrollo sostenible en un marco interdisciplinar.</p> <p>3.2.1. Hábitos y rutinas.</p> <p>3.2.2. Personalidad individual y comportamientos sociales.</p> <p>3.3 Contribución a la elaboración de proyectos globalizados para el estudio del entorno natural, social y cultural.</p>

Fuente: elaboración a partir de la guía docente para el curso 2025-26.

## **La institucionalización académica de la formación inicial: el caso de Colombia**

Los resultados del caso de Colombia se presentarán en dos fragmentos: el primero, recoge el análisis documental de la normatividad publicada por el MEN, el segundo, recoge los hallazgos del análisis documental de los *syllabus* de cursos de 16 programas de Licenciatura como se explicó anteriormente. El documento la exploración del medio en la educación inicial MEN (2014) es parte de una serie de documentos sobre las cuatro habilidades rectoras del desarrollo infantil, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. El principal objetivo del documento es promover prácticas pedagógicas que fomenten la exploración del medio de los niños.

De manera particular, este documento busca aportar e inspirar a las maestras, los maestros y los agentes educativos para que, desde la práctica, promuevan experiencias pedagógicas y ambientes enriquecidos en los que el desarrollo integral de las niñas y los niños se potencie desde la exploración del medio (MEN, 2014, p.40).

Según el Ministerio de Educación de Colombia, además de facilitar el conocimiento de los contextos cotidianos de los niños, explorar su medio aporta porque la relación con el espacio, los agentes y procesos que allí se desarrollan contribuyen a la creación de sentido de lo que significa habitar para los niños.

Es importante reconocer que ellas y ellos hacen parte de una familia con características propias y de un contexto social y cultural específico, para promover propuestas pertinentes; de ahí la necesidad de conocer los entornos en los que se desenvuelven en su cotidianidad, lo cual se logra, ante todo, recorriendo los espacios que habitan y analizando sus particularidades y las condiciones humanas, sociales y materiales presentes (MEN, 2014, p 26).

Esta experiencia de actuar y de relacionarse en el tiempo y en el espacio con las personas, objetos, situaciones, sucesos y contextos, propicia un proceso de construcción de sentido de lo que es y pasa en el mundo, y de lo que implica habitar en él (MEN, 2014, p. 13).

Estas posturas dialogan con aquellos estudios que han planteado que el territorio es un espacio de intercepción de múltiples relaciones, procesos de lucha y dinámicas de fuerzas sociales para su apropiación (Di Virgilio y Rodríguez, 2016; Di Virgilio, 2022; Haesbaert, 2013;). Estos estudios muestran cómo la práctica social dialoga con las condiciones estructurales impuestas por el contexto social, económico y político, a la vez que considera la agencia humana para sobrevivir en los territorios a través del conocimiento que se apropian de ellos.

El documento de referentes de la exploración del medio propone como estrategias las salidas de campo y los recorridos en los diferentes contextos de socialización de los niños. Las experiencias de dichas salidas y recorridos contribuirían al desarrollo temprano de habilidades centrales en el desarrollo infantil como la observación y la construcción de hipótesis.

“Proponer recorridos por diferentes espacios ampliará su mundo, salidas a espacios públicos o significativos de su comunidad en los que puedan observar los diferentes lugares, así como participar de prácticas culturales y tradicionales” (MEN, 2014, p.30).

Cuando las niñas y los niños exploran el medio, construyen diversos conocimientos: identifican que existen objetos naturales y otros que son contruidos por el ser humano; se acercan a los fenómenos físicos y naturales; reconocen las diferentes formas de relacionarse entre unas y otras personas, construyen hipótesis sobre el funcionamiento de la naturaleza o de las cosas, y se apropian de su cultura (MEN, 2014, p.14).

El documento de los derechos básicos de aprendizaje MEN (2016) plantea como uno de sus propósitos que “las niñas y los niños disfrutan al aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo” (p.9). Como parte de ese disfrute mediante la exploración los niños “construyen nociones de espacio, tiempo y medida a través de experiencias cotidianas”. (MEN, 2016, p. 9)

Desde los planteamientos que se hacen en este documento, participar en actividades lúdicas diversas contribuye a que los niños establezcan relaciones espaciales desde su corporalidad e interacción con los objetos de su entorno.

El tercer referente analizado fue el documento de las bases curriculares de la infancia y la educación preescolar del MEN (2017). Como novedad, este documento plantea una definición de pensamiento espacial para la primera infancia:

El pensamiento espacial se construye en la medida que la niña descubre que una pelota puede estar cerca de ella, pero lejos de su compañero, un juguete puede estar al lado derecho de Mariana, pero al lado izquierdo de Pedro, pues su cuerpo se convierte en el punto de partida para determinar la ubicación de los objetos. Poco a poco empiezan a comprender que existen posiciones relativas entre los objetos o entre ellos y los objetos, y experimentan que no hay ubicaciones absolutas. El movimiento se convierte en la fuente para ganar independencia y seguridad, así como tomar conciencia de las relaciones con el espacio (MEN, 2017, p.90).

En línea con los documentos anteriores, este le da un lugar importante a la exploración de la cotidianidad en el desarrollo del pensamiento espacial, pero tiene como novedad que incluye la dimensión emocional como un componente central en el desarrollo de dicho pensamiento:

Mientras un niño o una niña vive una experiencia, lo hace con todo su ser, se ponen en juego su corporeidad, sus emociones y los conocimientos que ha construido previamente, la manera en que se relaciona con los otros y con el espacio (MEN, 2017, p. 48).

“Con la seguridad ganada en el vínculo afectivo, será más tranquilo para los niños y las niñas explorar el espacio, los objetos y acercarse a otras personas”. (MEN, 2017, p. 54)

Para finalizar esta primera revisión, se hará mención al documento *Ideas para explorar el espacio y el tiempo* (2020), en el cual aparece más específicamente el pensamiento espacial y las estrategias pedagógicas. La diferencia de este trabajo con otros radica en que este texto es elaborado por un grupo de investigación de la Universidad Nacional de Colombia a petición del Ministerio de Educación de Colombia. Desde la visión de este grupo, la exploración de los espacios cercanos les permite aproximarse a estos conceptos y, así, descubrir diversas maneras de llegar a un mismo lugar, haciendo varios recorridos o transportándose por distintos medios. En este proceso la ayuda y la atención que reciben por parte de los adultos los llevan a afianzar la seguridad en sus desplazamientos y a conocer otras opciones para realizarlos (MEN, 2020).

El pensamiento espacial se potencia en la medida en que las niñas y los niños descubren que los objetos de su vida cotidiana como juguetes, cubiertos, ropa, etc., pueden estar cerca de ellos, pero lejos de su mamá, de su hermano o de su amigo, también que un juguete puede estar al lado derecho suyo, pero al lado izquierdo de su profesora, pues su cuerpo se convierte en el punto de referencia para determinar la ubicación de los objetos. El desarrollo del pensamiento espacial en las niñas y los niños incluye una comprensión general de aspectos como la distancia, el tamaño, la forma, la posición de los objetos y su posición con respecto a aquello que los rodea. (MEN, 2020, p.15).

Desde esta perspectiva, además de la exploración y el movimiento corporal, el desarrollo del pensamiento espacial influye positivamente en el desarrollo de la autonomía de los niños, pues contribuye a que ganen independencia mientras conocen sus entornos cercanos y las dinámicas que se dan en ellos. Estas aspiraciones coinciden con los argumentos sobre investigación en la escuela del Grupo IRES de la Universidad de Sevilla.

Las niñas y los niños desarrollan el pensamiento espacial mientras descubren que sus cuerpos se relacionan con los objetos y con el entorno. En la medida en que adquieren mayor autonomía en sus movimientos pueden desplazarse por diferentes lugares y ampliar sus posibilidades de exploración. La experimentación con el cuerpo y el movimiento permite aumentar su autonomía, seguridad e independencia, potenciar las interacciones con lugares, objetos y personas, y de esta forma apropiarse de la ubicación espacial y temporal: afuera, adentro, antes, después entre otras, para desarrollar su capacidad de orientación y comunicación (MEN, 2020, p.8).

El adulto debe brindar libertad de desplazamiento y entregar herramientas a las niñas y a los niños para activar su sentido de la ubicación y de la orientación espacial, para que ellos puedan asociar, interpretar y comprender el mundo físico con el que interactúan. Orientarlos hacia la comprensión de los conceptos de tiempo y espacio incluye permitir que se relacionen directa y conscientemente con los lugares que frecuentan, los elementos que los conforman, las personas que los habitan y las interrelaciones que surgen en ellos. (MEN, 2020, p.11).

Así mismo, se incluye la conversación como estrategia que promueve el desarrollo del pensamiento espacial:

### Figura 1

El desarrollo del pensamiento espacial en los Referentes curriculares de educación inicial y preescolar.



La conversación: se deben establecer procesos de comunicación que favorezcan la formulación de ideas y preguntas sobre el entorno y los objetos que se encuentran a su alrededor para que las niñas y los niños puedan desarrollar su pensamiento espacial y temporal. (MEN, 2020, p.11).

Esta idea de interrelación entre el desarrollo del pensamiento espacial y del lenguaje es coherente con la propuesta de formación integral desde una estrecha interacción de las dimensiones del ser humano (Figura 1) presente en todos los documentos curriculares del MEN que fueron revisados.

La figura 1 recoge la lectura de los referentes curriculares del Ministerio de Educación, dicha figura y la lectura de los referentes muestran el interés del estado colombiano por incluir el conocimiento de lo espacial en los niños de educación inicial ha estado presente en las últimas décadas. Los documentos curriculares coinciden en que la exploración del medio y la interacción de los niños con diferentes contextos de socialización son estrategias pedagógicas pertinentes en el contexto de la visión integral en la formación del infante. Es importante resaltar que los últimos referentes curriculares que se han publicado mencionan de una manera más clara sobre el desarrollo del pensamiento espacial de los niños.

También es pertinente resaltar que en la visión de desarrollo integral que tiene el Ministerio de Educación las habilidades de pensamiento espacial deben articularse con el desarrollo socioemocional y las habilidades comunicativas. En consecuencia, los documentos del MEN consultados plantean que el pensamiento espacial es esencial en el desarrollo integral de la primera infancia, muestran una evolución desde una visión general de la exploración del medio hacia una conceptualización más precisa del pensamiento espacial.

La segunda fuente de información consultada en este estudio fueron las mallas curriculares de programas de licenciatura de educación inicial y educación preescolar. Se hizo la revisión de las mallas curriculares de programas académicos activos de 16 universidades públicas y privadas de todo el país. En dichas mallas se consultó la existencia de cursos sobre didáctica de la geografía, ciencias sociales, exploración del medio (Tabla 6).

El contenido de la tabla 5 indica que hay coherencia con el énfasis de formación integral centrada en las dimensiones de los seres humanos. Todas las mallas curriculares consultadas tienen cursos de desarrollo humano y desarrollo infantil (Figura 2).



**Tabla 6**

*Cursos relacionados con la formación del pensamiento geográfico en mallas curriculares de Licenciaturas de Educación Infantil*

<b>Universidades</b>	<b>Cursos de desarrollo humano</b>	<b>Otros cursos relacionados con el desarrollo del pensamiento espacial</b>
Universidad 1	Salud y desarrollo infantil	Exploración del medio en la infancia
Universidad 2	3 cursos de desarrollo infantil	Desarrollo del pensamiento científico
Universidad 3	Educación, salud y desarrollo humano	Didácticas de las ciencias integradas
Universidad 4	Evolución desarrollo y aprendizaje en la infancia	Didácticas de las ciencias sociales
Universidad 5	Desarrollo humano	Didáctica de las ciencias sociales
Universidad 6	Fundamentos del desarrollo en la primera infancia I	Exploración del medio
Universidad 7	Desarrollo de 0 a 7 años	Dimensiones de formación en la primera infancia
Universidad 8	Desarrollo infantil	Desarrollo del pensamiento científico
Universidad 9	Constitución social en la infancia	Didáctica de las ciencias sociales
Universidad 10	2 cursos de desarrollo infantil	Procesos de aprendizaje en el niño
Universidad 11	1 curso de desarrollo	2 cursos de didáctica integral
Universidad 12	Perspectiva del desarrollo infantil I y II	Seminario taller: Exploración del medio Seminario taller: de ciencias sociales
Universidad 13	Desarrollo Humano: Enfoques y Teorías en la Infancia y Desarrollo Humano. Dimensiones Desarrollo Humano	Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad 14	Desarrollo humano y educación Desarrollo integral de 3 a 6 años	Didáctica de las ciencias sociales para el desarrollo sostenible
Universidad 15	Desarrollo infantil	Desarrollo Social y Personal en la Primera Infancia
Universidad 16	Desarrollo de 0 a 7 años	Dimensiones de formación en la primera infancia

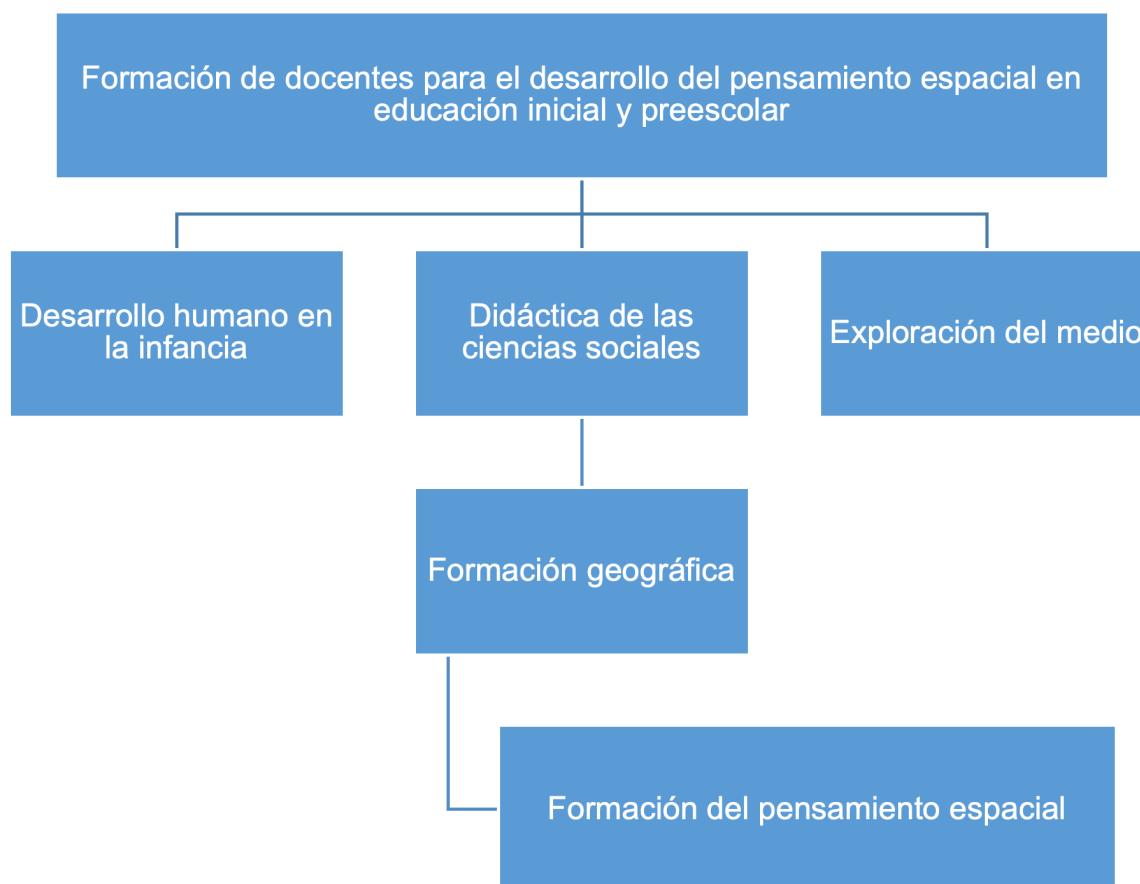
Fuente: elaboración propia a partir de los documentos mencionados.

La figura 2 incluye una síntesis de los contenidos de la tabla mostrando que, desde la postura del Ministerio de Educación, la exploración del medio es un escenario pertinente para el comienzo y estimulación de las habilidades de pensamiento espacial en los estudiantes de educación inicial y preescolar en el país. Teniendo como eje central la exploración del medio, las universidades cuyas mallas curriculares fueron consultadas, orientan la formación de los futuros docentes en cursos de pensamiento científico, didáctica general y didáctica de las ciencias sociales, en los cuales se esperaría que también exista un componente de formación geográfica o pensamiento espacial de manera más clara y robusta que en los cursos de desarrollo humano. En consecuencia, los resultados del caso de Colombia indican cuatro aspectos. (i) El MEN ha consolidado una visión progresiva del pensamiento espacial como componente esencial del desarrollo integral en la primera infancia, pasando de enfoques generales a conceptualizaciones más robustas. (ii) Existe una brecha entre los lineamientos curriculares y la formación inicial docente: los programas de Licenciatura no incluyen de manera sistemática asignaturas específicas sobre pensamiento espacial. (iii) La exploración del medio, las salidas

de campo y las conversaciones sobre el espacio son estrategias reconocidas en la normativa, pero su implementación depende de la formación docente especializada. (iv) La articulación entre dimensiones cognitivas, socioemocionales y comunicativas en el desarrollo del pensamiento espacial es coherente con enfoques contemporáneos sobre aprendizaje situado y construcción social del espacio.

## Figura 2

*El desarrollo del pensamiento espacial en los Referentes curriculares de educación inicial y preescolar*



## Discusión y conclusiones

El problema que aparece cuando analizamos las guías docentes y las finalidades legales de los Estados es el carácter voluntarioso de las normativas. Sabemos poco de cómo se hace el tránsito del curriculum oficial al real de las aulas; o sea del currículo como hecho académico al currículo como praxis social y escolar (Romero, 2014). Pese a ello, es preciso analizar las disposiciones legales para poder construir un programa de formación específico, que repercuta en la praxis. En este sentido conocemos los resultados de una pequeña investigación realizada en la Universitat de València, en torno a la formación inicial del profesorado en la alfabetización geográfica entre 2021 y 2024. Se ha comprobado que la mayor parte de este futuro profesorado no cuenta con un nivel suficiente de conocimiento geo-didáctico ni del uso de competencias de pensamiento geográfico para enseñar las identidades territoriales en esta primera etapa educativa (García Monteagudo, 2024). Esto tiene implicaciones negativas en

la alfabetización geográfica del futuro profesorado, especialmente en el desarrollo del pensamiento crítico y las nociones de vida sostenibles, la comprensión de las interrelaciones entre los factores físicos y sociales, y la escasa preparación para ejecutar acciones cotidianas que movilizan valores (responsabilidad social, tolerancia, conciencia socioambiental) que deben estar presentes en los proyectos educativos desde la primera infancia.

Los resultados también evidencian una evolución en la política curricular colombiana respecto al desarrollo del pensamiento espacial en la primera infancia. Los documentos del MEN (2014, 2016, 2017, 2020) muestran un tránsito desde una visión general centrada en la exploración del medio hacia una conceptualización más precisa del pensamiento espacial, integrando dimensiones cognitivas, socioemocionales y comunicativas. Esta tendencia dialoga con estudios que conciben el territorio como un espacio socialmente construido (Di Virgilio y Rodríguez, 2016; Di Virgilio, 2022; Haesbaert, 2013; Lefebvre, 2008; Pinassi, 2015; Baringo, 2014), donde las prácticas pedagógicas deben propiciar experiencias situadas y significativas.

No obstante, la revisión de las mallas curriculares de 16 programas de Licenciatura en Educación Infantil en Colombia revela una brecha entre los lineamientos normativos y la formación docente. Aunque todas las universidades incluyen cursos sobre desarrollo humano y exploración del medio, la presencia explícita de asignaturas orientadas al pensamiento espacial o a la didáctica de la geografía es limitada. Esta ausencia plantea interrogantes sobre la coherencia entre la política educativa y la preparación de los futuros maestros para implementar estrategias que potencien el pensamiento espacial en la primera infancia.

Estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer la articulación entre política educativa y formación inicial docente, incorporando contenidos específicos sobre pensamiento espacial y su didáctica en los planes de estudio. Además, se requiere avanzar hacia propuestas pedagógicas que integren la exploración del entorno con el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, en consonancia con la visión integral planteada por el MEN y con los aportes del Grupo IRES (Merchán y García, 1994), que enfatizan la relación entre fenómenos y espacio desde escalas próximas y experiencias concretas.

En términos comparativos, los resultados reflejan diferencias sustanciales entre las orientaciones curriculares y la formación docente en España y Colombia respecto al objeto de estudio que nos ocupa. En España, el marco normativo vigente (RD 95/2022) sitúa la enseñanza de las Ciencias Sociales principalmente en el área *"Descubrimiento y exploración del entorno"*, con un enfoque que privilegia la dimensión natural sobre la social (Morales et al. 2022). Aunque se reconocen competencias clave relacionadas con la comprensión del entorno y la sostenibilidad, las referencias explícitas al conocimiento geográfico son limitadas y genéricas, lo que plantea interrogantes sobre su concreción didáctica. Las guías docentes analizadas muestran una tendencia hacia la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales, pero con escasa profundización epistemológica en Geografía e Historia (De la Calle, 2008; García Monteagudo, 2021). Esto coincide con estudios que advierten la necesidad de fortalecer la alfabetización geográfica e histórica en la formación inicial del profesorado (García Monteagudo & Vañó, 2025; Sabido-Codina et al., 2023).

Por su parte, en Colombia, los documentos curriculares del MEN (2014, 2016, 2017, 2020) revelan una evolución desde una visión general de la exploración del medio hacia una conceptualización más precisa del pensamiento espacial. Este se concibe como un eje articulador del desarrollo integral, vinculado a la corporeidad, la dimensión socioemocional y las habilidades comunicativas. Las estrategias pedagógicas propuestas como recorridos, salidas de campo y observaciones buscan potenciar la autonomía y la comprensión de nociones espaciales y temporales desde la experiencia cotidiana (MEN, 2014; MEN, 2017; MEN, 2020). Tales planteamientos dialogan con perspectivas críticas sobre la relación entre espacio y prácticas sociales (Di Virgilio, 2022; Haesbart, 2013; Lefebvre, 2008), subrayando que el territorio es una construcción social y cultural.

En cuanto a la formación docente, ambos países presentan retos. En España, la presencia de asignaturas específicas sobre didáctica de las Ciencias Sociales en los grados de maestro/a en Educación Infantil es heterogénea y, en muchos casos, limitada a nociones básicas sobre los conceptos del área (Mendioroz & Rivero, 2022). En Colombia, aunque las mallas curriculares incluyen cursos sobre exploración del medio y didáctica de las Ciencias Sociales, persiste la necesidad de fortalecer el componente disciplinar geográfico y su articulación con la práctica pedagógica (Merchán & García, 1994). En ambos contextos, se observa una tensión entre la intención normativa y la implementación efectiva en la formación inicial del profesorado.

En síntesis, mientras España mantiene un enfoque normativo centrado en competencias específicas de acuerdo con el conocimiento del entorno, con escasa especificidad geográfica, Colombia avanza hacia una integración del pensamiento espacial como dimensión clave del desarrollo infantil, aunque enfrenta desafíos para consolidar su presencia en la formación docente. Estas diferencias sugieren la urgencia de investigaciones comparadas que profundicen en la relación entre currículo, formación docente y alfabetización geográfica en la primera infancia. Este aspecto advierte de la complejidad de las representaciones, pues pueden existir disidencias entre la teoría y la práctica (Souto, 2023), lo cual obliga a pensar en enfoques reflexivos que refuercen la autonomía docente y el abordaje de conceptos básicos desde modelos formativos críticos, como se ha demostrado en la Educación Infantil (García Monteagudo, 2024; González Milea, 2023).

Como propuesta de futuro, se propone que se analicen los programas didácticos que concretan las guías académicas o docentes de algunas universidades españolas y colombianas, pues de esa manera se tendrá un conocimiento más profundo de la formación real que se está proporcionando al futuro profesorado de Educación Infantil en torno a la educación geográfica. Igualmente, interesante puede ser analizar algunas propuestas didácticas del profesorado en activo que haya sido formado en los planes de estudio que se han analizado en este estudio, pues se comprobaría si el contexto real de los centros escolares interfiere en la praxis de la Geografía en la Educación Infantil. La presencia del alumnado como observador participante puede ayudar al profesorado en activo a realizar una introspección sobre la manera de educar geográficamente desde la infancia. Un desafío ilusionante que nos pondrá de relieve muchas de las diversas realidades del aprendizaje escolar.

## Referencias

- Aranda, A. M<sup>a</sup>. (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en educación infantil*. Síntesis.
- Baringo, D. (2014). La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración. *Quid* 16, (3), 119–135.
- Brophy, J., Alleman, J. & Knighton, B. (2009). *Inside the social studies classroom*. Routledge.
- De la Calle, M. (2008). La formación del profesorado de educación infantil y la didáctica de las ciencias sociales en el EEES. En R.M. Ávila, M. Alcázar y M.C. Díez (coords.), *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 63-78). Universidad de Jaén, AUPDCS.
- De los Reyes, J.L. (2006). Bases para una didáctica de las ciencias sociales en educación infantil. En A.E. Gómez y P. Núñez (coords.), *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales* (pp.111-119). AUPCS. Libros Activos S.L.
- Di Virgilio, M. y González, C. (2022). Miradas sobre territorios y territorialidades: Enfoques y estrategias metodológicas para el estudio de procesos socio territoriales. *Gino Germani; Quid* 16. 17(6), 1- 13.
- Di Virgilio, M. y Rodríguez, C. (2016). De políticas públicas, escalas y territorios: La ciudad como objeto de intervención. En C. Rodríguez Carla y M. Di Virgilio (Comps.), *Territorio, políticas habitacionales y transformaciones urbanas* (pp. 45-75). Espacio Editorial.
- García Monteagudo, D. & Vañó, C. (2025). The Identities That Reveal Emotions: Geographical Thinking in Early Childhood Education. In C. Honrubia-Montesinos & A. Morcillo-Martínez (Eds.), *Geography Education and Explorations on Human Development and Culture* (pp. 1-34). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7185-5.ch001>
- García Monteagudo, D. (2021). Investigar las representaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros/as: El caso de la Educación Infantil. *Didacticae*, 10, 144-162. <https://doi.org/10.1344/did.2021.10.144-162>
- García Monteagudo, D. (2024). Formación inicial del profesorado de Educación Infantil en pensamiento geográfico: paisaje e identidades territoriales. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 39(1), 57-73. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v39i1.3488>
- Gavidia, V., Solbes J. y Souto X.M. (2015) La supresión del área del conocimiento del medio en primaria. *Aula de innovación educativa*, 243-244, 31-36.
- González Milea, A. (2023). Prácticas de Literacidad Crítica y Ciencias Sociales en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 12, 163-179. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.10>
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura Y Representaciones Sociales*, 8(15). <https://doi.org/10.22201/crim.20078110e.2013.401>
- Lefebvre, H. (2008). Espaço e política. UFMG.
- Mendioroz, A. y Rivero, P. (2022). Enfoques de la didáctica de ciencias sociales en magisterio de educación infantil en la universidad pública española. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 349-369. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.11692>
- Merchán, F.J. y García Pérez, F.F. (1994). El Proyecto IRES: una Alternativa para la Transformación Escolar. *Signos de una nueva generación*, 13 (5), 58-69. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.11692>
- Ministerio de Educación [MEN](2016). *Lineamiento ¡Todos Listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. Ministerio de Educación, Gobierno de Colombia. [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-08/Documento%20%C2%A1Todos%20listos%21.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Documento%20%C2%A1Todos%20listos%21.pdf)



- Ministerio de Educación Nacional (2014, e). Documento 24: *La exploración del medio en la educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional%20-%20(2017).%20Bases%20curriculares%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20inicial%20y%20preescolar.%20Referentes%20t%C3%A9cnicos%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20inicial%20en%20el%20marco%20de%20la%20atenci%C3%B3n%20integral.%20Bogot%C3%A1:%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional.)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Ideas para explorar el espacio y el tiempo*. Universidad Nacional de Colombia – Gitei. [https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-08/Ideas%20para%20explorar%20el%20espacio%20y%20el%20tiempo.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Ideas%20para%20explorar%20el%20espacio%20y%20el%20tiempo.pdf)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Morales, A.J. y López, M.J. (2022). Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil: expectativas curriculares y formación docente. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 40(3), 61-82. <https://doi.org/10.6018/educatio.487691>
- Morales, A.J., Santana, D. y García Monteagudo, D. (2022). Percepción de entorno y medio en la formación docente de educación infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270088. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270088>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (p.229-346). Síntesis.
- Pinassi, A. (2015). Espacio vivido: análisis del concepto y vínculo con la geografía del turismo. *Revista Geographos*, (6), 135–150. <https://doi.org/10.14198/geogra2015.6.78>
- Romero, J. (2014). School knowledge, science, institution and democracy. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 21. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>
- Sabido-Codina, J., Bellatti, I. & Callarisa, J. (2023). Didáctica del tiempo en educación infantil. El tiempo percibido de los infantes 3-6 años a partir del dibujo libre. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 141- 156. <https://doi.org/10.6018/reifop.532171>
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista De Investigación Educativa*, 18(1), 223–242. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Souto, X.M. (2023). Entre el decir y el hacer. La construcción de un programa de investigación sobre la praxis escolar. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 27. <https://doi.org/10.1344/ara2023.279.42667>
- Tovar, J. C. (2017). Pedagogía ambiental y didáctica ambiental: tendencias en la educación superior. *Revista Brasileira de Educação*, 22 (69). <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226926>
- Universidad Complutense de Madrid (2025). *Guía Docente. Didáctica de las Ciencias Sociales de la Educación Infantil. Curso 2025-26*. <https://educacion.ucm.es/estudios/grado-educacioninfantil-plan-800300>
- Universidad de Alcalá de Henares (2025). *Guía Docente. Asignatura Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Curso 2025-26*. <https://www.uah.es/es/estudios/descarga-de-ficheros/?a-nio=2025-26&codAsig=420021&codPlan=G420>
- Universidad de Alicante (2025). *Guía Docente. Asignatura Didáctica del Conocimiento del medio, social y cultural. Curso 2025-26*. <https://cvnet.cpd.ua.es/Guia-Docente/GuiaDocente/Index?wlen-gua=es&wcodasi=17216&scaca=2025-26>
- Universidad de Córdoba (2025). *Guía Docente. Asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. Curso 2025-26*. [https://www.uco.es/eguiado/guias/2025-26/270048es\\_2025-26.pdf](https://www.uco.es/eguiado/guias/2025-26/270048es_2025-26.pdf)



- Universidad de Extremadura (2025). *Plan Docente. Asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales. Curso 2025-26*. <https://profesorado.unex.es/wp-content/uploads/sites/7/2025/07/plan0716-501596-2025-26.pdf>
- Universidad de La Rioja (2025). *Guía Docente. Asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales. Curso 2025-26*. <https://aps.unirioja.es/GuiasDocentes/servlet/agetguiahtml?2025-26,205G,509>
- Universitat de València (2025). *Guía Docente. Asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales. Curso 2025-26*. <https://www.uv.es/fatwirepub/Satellite/universitat/ca/assignatures-1285943321875.html?idA=33625&idT=1304;2026>

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Conflicto de intereses · Conflict of Interest

Los autores/as declaran que no tienen conflicto de intereses.