

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN PENSAMIENTO GEOGRÁFICO: PAISAJE E IDENTIDADES TERRITORIALES

INITIAL TRAINING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS IN GEOGRAPHICAL THINKING: LANDSCAPE AND TERRITORIAL IDENTITIES

Diego García Monteagudo

Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es

Universitat de València

Recibido: 24/4/2024

Aceptado: 12/6/2024

Resumen:

Este estudio presenta los niveles de formación del futuro profesorado de Educación Infantil en pensamiento geográfico desde la enseñanza del paisaje y las identidades territoriales. Se analiza un ejercicio escrito sobre conocimiento y aplicación de competencias de pensamiento geográfico realizado por 185 docentes en formación del Grado de maestro/a en Educación Infantil de la Universitat de València, entre 2021 y 2024. El ejercicio requiere el análisis argumentado de una prueba escrita de educación secundaria para reconocer niveles de competencias geográficas y la evaluación de los aprendizajes sobre paisaje e identidades territoriales. El análisis cualitativo apoyado en la teoría fundamentada permite categorizar las respuestas en tres niveles (nulo, declarativo y aplicativo), en relación con los modelos curriculares o didácticos práctico y crítico. Se evidencia que la mayoría del profesorado en formación alcanza niveles declarativos, lo que explica algunas dificultades para aplicar el pensamiento geográfico en las aulas de infantil.

Palabras clave: pensamiento geográfico; formación; competencias geográficas; Educación Infantil.

Abstract:

This study presents the training levels of future childhood education teachers in geographical thinking from the teaching of landscape and territorial identities. A written exercise on knowledge and application of geographical thinking skills carried out by 185 teachers in training of the Teacher's degree in Early Childhood Education from the University of Valencia, between 2021 and 2024, is analysed. The exercise requires reasoned analysis. of a written secondary education test to recognize levels of geographical competencies and the evaluation of learning about landscape and territorial identities. The qualitative analysis supported by grounded theory allows the responses to be categorized into three levels (null, declarative and applicative), in

relation to the practical and critical curricular or didactic models. It is evident that the majority of teachers in training reach declarative levels, which explains some difficulties in applying geographical thinking in childhood classrooms.

Keywords: geographical thinking; training; geographical thinking skills; Early Childhood Education.

1. Introducción

La enseñanza de la geografía en Educación Infantil se ha diluido en el conocimiento del entorno, que ha incluido nociones básicas sobre el aprendizaje del espacio en edades escolares tempranas (Tonda, 2001). La aproximación a la realidad desde el entorno se ha concretado en el concepto de paisaje, con una perspectiva más ambientalista que socio-cultural, y cuya concreción curricular ha sido diversa en los planes de estudio autonómicos de Educación Infantil (Martínez y García-Morís, 2014). El concepto de espacio no ha contado con una acepción puramente geográfica en los marcos curriculares de Educación Infantil, lo que no ha impedido que se hayan efectuado recomendaciones sobre su enseñanza, a partir de conceptos estructurantes que ayudan a niños y niñas a formar sus primeras nociones sobre el pensamiento geográfico (Piñeiro y Rodrigo, 2005; Souto, 2017). Entre ambas dimensiones (la pedagógica ligada al conocimiento del medio o del entorno, y la disciplinar, asociada al espacio geográfico), el concepto de paisaje sintetiza la dimensión cultural del medio geográfico e introduce la percepción subjetiva o la mirada humana sobre la realidad (Martínez de Pisón, 2023). Por ello, la enseñanza del paisaje contribuye a consolidar las identidades (Rodríguez, 2012) y fortalecer los valores democráticos a partir de la interpretación de la realidad, lo que en términos didácticos supone la resolución de problemas sociales y ambientales (Ortega y Pagès, 2021).

La formación docente en pensamiento geográfico (*geographical thinking*) significa el desarrollo de habilidades cognitivas y de percepción del conocimiento espacial para producir nuevas formas de conocimiento del mundo (De Miguel, 2019). Esto supone asumir que la enseñanza de la geografía promueve competencias de pensamiento geográfico (Araya y Cavalcanti, 2018), para lo que la literatura científica recomienda el uso didáctico de metaconceptos en la concreción de los proyectos curriculares (Flores et al., 2023; Maude, 2020). Algunos de esos metaconceptos se han definido como componentes del pensamiento geográfico por parte de la tradición canadiense (Case y Wearing, 2016): “importancia espacial”, “patrones y tendencias”, “interrelaciones”, “perspectiva geográfica”, “evidencias e interpretación” y “juicio geográfico”.

Los componentes o competencias geográficas anteriores, se complementan con conceptos geográficos estructurantes (Granados, 2019) para alcanzar la conciencia geográfica o estadio final del pensamiento geográfico, de igual modo que la conciencia histórica lo es respecto del pensamiento histórico (Apaolaza-Llorente y Echeberria Arquero, 2019; Molina y Egea, 2018). Entre estos conceptos estructurantes, el paisaje es uno de los que tiene un ajuste más logrado con el pensamiento y la conciencia geográfica (Araya y Cavalcanti, 2018) para facilitar la enseñanza de las identidades territoriales (Pezzato y Rodríguez Lestegás, 2015), en base a la perspectiva de recorridos de aprendizaje históricos adaptada de Sáiz (2023).

Como paso previo al desarrollo de los recorridos de aprendizaje, conviene apuntar que la didáctica del paisaje se ha concretado en dos enfoques de enseñanza en la Educación Infantil. Por un lado, como propuestas didácticas que son parte de currículos integrados en los marcos legales que regulan los aprendizajes en esta etapa educativa. Así es como se entiende el paisaje

como un recurso natural, agrario o urbano, con una cierta taxonomía que se ha plasmado en los materiales curriculares. Por otro, como enfoque metodológico interdisciplinar, en el que se han destacado valores estéticos, artísticos y literarios, con un grado irrenunciable de fantasía e imaginación que puede expresarse mediante técnicas narrativas (García de la Vega, 2023). Es aquí donde el paisaje se valora como patrimonio y aflora su dimensión connotativa, en la que se entremezclan sensaciones, emociones y valores que reflejan la identidad espacial (Hernández y García de la Vega, 2022). La yuxtaposición de ambas cosmovisiones favorece la educación geográfica y fundamentan este estudio de identidades para la formación inicial docente en Educación Infantil, en un contexto en el que no se dispone de abundantes investigaciones sobre la enseñanza de la geografía en esta etapa educativa (Martín, 2019; Massey, 2005; Rueda, 2003).

El primer paso en la formación docente en pensamiento geográfico de acuerdo a los recorridos de aprendizaje adaptados de Sáiz (2023) es la promoción de una enseñanza sobre *contenido geográfico disciplinar*, que fomente tanto los conocimientos de contenidos y contextos geográficos sobre paisajes e identidades territoriales, como una formación básica en epistemología geográfica (Espinoza, 2020; Soler y Pizzinato, 2022). Las investigaciones han demostrado que tanto el profesorado en formación como en activo tiene un notable desconocimiento de las escuelas de pensamiento geográfico (Moreno, 2018; Souto, 2018), lo que contrasta con las competencias que deben tener los y las docentes para interpretar los saberes básicos y seleccionar los problemas sociales y ambientales (Aranda, 2003). Este hecho es difícil de suplir porque el recuerdo de las ciencias sociales por el profesorado en formación se orienta más hacia los contenidos históricos que los geográficos (Felices y Chaparro, 2021). No obstante, la evolución epistémica del paisaje (ecología del paisaje, geo-ecología del paisaje y geografía cultural del paisaje) permite afianzar la integración de aspectos físicos con otros sociales y culturales (Alomar-Garau y Gómez-Zotano, 2022), entre los que se incluye una representación integrada por los sentimientos humanos (Martínez de Pisón, 2023). Para ello, el profesorado ha de iniciarse en la formación epistemológica de la geografía humanista (Zusman, 2009) y la geografía de la percepción y del comportamiento (Vara, 2008). Estas dos escuelas geográficas propician el aprendizaje interdisciplinar del paisaje, cuya enseñanza proyecta las identidades espaciales (Hernández y García de la Vega, 2022), en base a una serie de valores artísticos, estéticos y lingüísticos (García de la Vega, 2023).

El segundo paso significa la asunción de un nivel de *conocimiento didáctico de contenido geográfico*, esto es, saberes teóricos y prácticos para que el futuro profesorado pueda enseñar y hacer comprensibles los conocimientos geográficos narrativos y las competencias de pensamiento geográfico en torno al paisaje y las identidades territoriales. Esto implica un recorrido por dos itinerarios en paralelo. Por una parte, la obtención de conocimientos de historia de la geografía como materia escolar para saber interpretar el marco curricular vigente, formulándose preguntas y diseñándose situaciones de aprendizaje que impliquen la indagación del alumnado. Por otra, la adquisición de habilidades para conocer las ideas previas sobre paisaje e identidades territoriales del alumnado (Liceras, 2003), el diseño y evaluación de actividades didácticas basadas en las tipologías de conceptos en geografía (Granados, 2019) y en las competencias de pensamiento geográfico de Case y Wearing (2016). Por tanto, esta dimensión aplicada a la enseñanza de la geografía en las aulas de Educación Infantil supone la reflexión sobre las competencias de pensamiento geográfico, un aspecto sobre el que existen menores investigaciones en esta etapa educativa (Jaráiz et al., 2016; Martín y Owens, 2005; Massey, 2005; Palmer y Birch, 2004; Rivero y Gil, 2011).

En definitiva, se trata de que el profesorado alcance nuevas formas de pensar, comprender y explicar la geografía escolar, involucrándose conceptos que no se enseñan en ninguna otra materia (Maude, 2020), al menos con la finalidad identitaria y ciudadana crítica pretendida en este estudio. De hecho, este itinerario se ajusta a dos vías, en función del grado de formación geográfica previa que disponga el futuro profesorado, pues el alumnado matriculado en el Grado de maestro/a en Educación Infantil no ha cursado contenidos de geografía desde la educación secundaria (Aranda, 2003). Esa doble vía contempla la superación de los modelos didácticos o curriculares técnicos y prácticos (Parra et al., 2021), que se corresponden con los paradigmas conductistas y constructivistas (Flores et al., 2023), respectivamente, del conocimiento geográfico poderoso (*powerful geographical knowledge*) (Biddulph et al., 2020; Larsen et al., 2021; Maude, 2020).

Con todo lo anterior, este estudio de formación inicial del profesorado de Educación Infantil en competencias de pensamiento geográfico plantea dos objetivos. Primero, delimitar unos niveles de conocimiento y uso del pensamiento geográfico para comprobar su formación teórico-práctica en torno a las identidades territoriales a través del paisaje. Segundo, analizar los discursos que el profesorado en formación realiza sobre la relación del pensamiento geográfico con los modelos curriculares o didácticos en geografía escolar y su relación con el conocimiento geográfico poderoso. A partir de estos dos objetivos se pretende comprobar la siguiente hipótesis: el profesorado en formación en didáctica de las ciencias sociales alcanza un nivel suficiente en el conocimiento geo-didáctico del paisaje y uso de competencias de pensamiento geográfico para enseñar las identidades territoriales en Educación Infantil. Hasta el momento las propuestas docentes formativas en esta etapa educativa incluyen estrategias de enseñanza globalizantes, que desarrollan principios del pensamiento espacial (Inarejos, 2018; Moreno y Gallego, 2013; Pena y Caamaño, 2019), pero no geográfico desde el enfoque fundamentado anteriormente. Este hecho abre un camino para superar la implantación tardía de las competencias de pensamiento geográfico en los marcos curriculares de la Educación Infantil, especialmente en España, posibilitándose que el profesorado tenga herramientas para diseñar y evaluar materiales alternativos.

2. Método

Esta investigación comprende un enfoque cualitativo (Fernández y Postigo, 2020) que analiza los datos extraídos de las respuestas a un ejercicio de reflexión teórico-práctica sobre competencias de pensamiento geográfico en torno al paisaje y las identidades territoriales. Este análisis pretende descubrir el grado de afianzamiento de las competencias de pensamiento geográfico (Case y Wearing, 2016), sus relaciones y organizarlas en esquemas teóricos explicativos (Osses et al., 2006) para aportar evidencias a la formación inicial del profesorado en Educación Infantil.

La elección de la muestra obedece a un muestro de conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), aunque se tuvo en cuenta que hayan cursado la asignatura *Didáctica de las ciencias sociales de la Educación Infantil* (en adelante, DCSS), en un grupo de la mañana del Grado en maestro/a en Educación Infantil de la Universitat de València. En total son 185 estudiantes de los cursos 2020-21, 2021-22, 2022-23 y 2023-24, de los que 169 son mujeres (91,4%) y 16 son varones (8,6%). Esta selección de alumnado universitario fue casual (Flick, 2007), pero permite valorar si la

implantación de la LOMLOE (cursos 2022-23 y 2023-24) favorece el desarrollo de competencias de pensamiento geográfico respecto de los dos cursos anteriores.

El instrumento utilizado fue un ejercicio escrito realizado durante los meses de enero de 2021, 2022, 2023 y 2024 en la asignatura DCSS. Es un ejercicio individual y respondido en el aula de examen durante tres horas, sin posibilidad de consultar ninguna fuente documental alternativa. Este ejercicio ha sido diseñado y validado por miembros de SOCIAL(S), Grupo de Investigación e Innovación en Educación Geográfica e Histórica de la Universitat de València, durante el curso 2020-21, previo a su primera realización. El modelo directo toma las directrices de los estudios desarrollados en este grupo, que pueden comprobarse en la publicación de Sáiz (2023). La validez incluye el carácter descriptivo, o la recopilación rigurosa de las respuestas al ejercicio tras la revisión por investigadores e investigadoras que han abordado la formación docente en competencias de pensamiento geográfico. El constructo del ejercicio asegura su validez teórica para explicar el fenómeno de la formación inicial docente en competencias de pensamiento geográfico, siguiéndose estudios similares (Araya y Cavalcanti, 2018; Case y Wearing, 2016; Sáiz, 2023). El instrumento final consta de cuatro documentos geográficos sobre el paisaje y las identidades territoriales. A partir de esos documentos o fuentes, se plantean dos preguntas:

1. Analiza cada uno de los documentos proporcionados, indicando la tipología de fuente, sus ideas principales y el contexto geográfico al que se refiere. Después explica las características de los paisajes geográficos de España y de la Comunidad Valenciana.
2. ¿Cómo afecta la comprensión de los paisajes a la enseñanza de las identidades territoriales en Educación Infantil? Puedes basar tu respuesta en las fuentes utilizadas en la pregunta anterior.

Tras responder las dos preguntas anteriores, cada estudiante universitario debía argumentar tres cuestiones, como siguen:

1. Desde tu punto de vista, ¿qué modelo didáctico aborda el ejercicio y cómo favorece la construcción de los conceptos básicos en la geografía de Educación Infantil?
2. ¿Cómo se plantea el aprendizaje por competencias de pensamiento geográfico en Educación Infantil? Si identificas alguna, explica cómo se aborda.
3. Diseña una rúbrica de evaluación de aplicación directa al ejercicio.

En el momento de redacción de las respuestas, el alumnado universitario ya ha cursado los contenidos sobre las finalidades de la geografía escolar, la didáctica del paisaje, los conceptos básicos en geografía y las competencias de pensamiento geográfico, y los modelos didácticos en la asignatura de DCSS. Por ello, las respuestas esperadas están en sintonía con los itinerarios de aprendizaje mencionados en los fundamentos teóricos de este estudio.

En cuanto al análisis de los datos, las respuestas del alumnado universitario son el principal material considerado. Para ello se recurre a una codificación abierta, un análisis detallado de esas respuestas y la construcción de unas categorías de análisis, a partir de la teoría fundamentada (Sánchez et al., 2022) como técnica del análisis cualitativo. Con esta técnica se aborda la validez interpretativa de los datos, es decir, la comprensión del significado establecido a partir de la construcción de categorías de análisis. Por tanto, la categorización de los 185 ejercicios incluye los niveles de formación en pensamiento geográfico (Tabla 1) y los discursos acerca de los modelos didácticos o curriculares sobre los que se les ha cuestionado en la primera pregunta del ejercicio argumentativo (Tabla 2).

Tabla 1

Niveles formativos en conceptos y usos de competencias de pensamiento geográfico entre el futuro profesorado de educación secundaria

Niveles formativos	Características
0.-Nulo	No aborda la temática: nulo reconocimiento de conceptos geográficos (CON) y de las competencias de pensamiento geográfico (CG)
1.-Declarativo básico (conocimiento disciplinar)	Reconoce y explica genéricamente algunos CON y CG, pero no diseña rúbricas específicas a las preguntas, sólo atribuye calificaciones parciales.
2.-Declarativo medio (conocimiento disciplinar)	Reconoce y explica los CON y CG, pero no evalúa sus aprendizajes: la rúbrica es demasiado genérica para medir la progresión de los aprendizajes.
3.-Aplicativo básico (conocimiento didáctico-disciplinar)	Reconoce y explica los CON y CG, pero no las evalúa en su totalidad: diseña una rúbrica especificando niveles de progresión para algunos conceptos geográficos o CG.
4.-Aplicativo complejo (conocimiento didáctico-disciplinar)	Reconoce, explica y evalúa los CON y CG: diseña una rúbrica con niveles de progresión que incluyen dos o más conceptos geográficos y/o CG.

Tabla 2

Discursos sobre el ejercicio analizado y la relación con los modelos didácticos o curriculares

Discursos	Características
0.-Nulos	No aporta información suficiente para este ítem.
1.-"Metodologista"	Señala la relación del ejercicio con un modelo práctico o crítico, pero sin argumentación sobre la promoción del pensamiento geográfico en Educación Infantil.
2.-Crítico	Argumenta adecuadamente la relación del ejercicio con un modelo práctico o crítico para favorecer la promoción del pensamiento geográfico en Educación Infantil.

3. Resultados

En primer lugar, se presenta la categorización de los niveles formativos para las 185 respuestas del futuro profesorado de Educación Infantil (Tabla 3). Esto muestra la existencia de niveles declarativos más elevados (70,8%) respecto de los aplicativos (17,8%), siendo estos últimos superiores al nulo (11,4%). En segundo lugar, los resultados se desglosan por cursos académicos (Tabla 4), lo que evidencia unos niveles bastante constantes en el período analizado (2021-2024), sin apreciarse cambios significativos en las tendencias del alumnado.

Tabla 3

Niveles de conocimiento y usos de competencias de pensamiento geográfico en este estudio

Niveles	Frecuencia	%
0.-Nulo	21	11,4
1.-D. básico	102	55,1
2.-D. medio	29	15,7
3.-A. básico	24	12,9
4.-A. complejo	9	4,9
Total	185	100

Tabla 4

Evolución de los niveles de conocimiento y uso de competencias de pensamiento geográfico en este estudio (2021-2024)

Niveles	2021	2022	2023	2024
0.-Nulo	6	9	4	2
1.-D. básico	22	25	22	33
2.-D. medio	7	7	8	7
3.-A. básico	6	4	6	8
4.-A. complejo	2	2	2	3
Total	43	47	42	53

La interpretación conjunta de los datos anteriores requiere un análisis pormenorizado. En el nivel declarativo se constata que el subnivel básico (55,1%) casi cuadruplica el medio (15,7%). Esa concepción básica supone que el alumnado reconoce algunos conceptos y competencias geográficas, pero no las identifican en su totalidad en el ejercicio propuesto. En el ejercicio aparecen los conceptos de “localización”, “distribución” e “interacción”, y las competencias “importancia espacial”, “patrones y tendencias” e “interrelaciones”. Este subgrupo de alumnado

no aporta evidencias para expresar la identificación precisa de los conceptos y las competencias geográficas. En cuanto a la evaluación, se limita a otorgar puntuaciones genéricas a las preguntas, cuya pretensión es que el futuro alumnado aprenda conocimientos disciplinares básicos como, por ejemplo, las taxonomías de paisaje (rural, natural y urbano), que han aparecido en un 78% de los casos, y algunas nociones sobre patrimonio (15%).

En el subnivel declarativo medio, se agrupa el 15,7% del alumnado. Este futuro profesorado posee un conocimiento teórico más elaborado que los anteriores, pues identifican con una clara precisión los conceptos y competencias geográficas en el ejercicio. En cambio, sus referencias a la evaluación indican que presentan dificultades para introducir la enseñanza de conceptos y competencias en el aula de Educación Infantil. En concreto, porque no incluyen niveles de progresión que asocien los conceptos a las competencias, por lo que no pueden sistematizar ni guiar los aprendizajes con eficacia para favorecer la comprensión de las identidades territoriales a partir de la enseñanza del paisaje geográfico. De hecho, el concepto identidades aparece en un 9% de las referencias a la evaluación en este subgrupo, manteniéndose porcentajes más elevados para paisaje (72%) y patrimonio (20%). En ambos casos, la evaluación del nivel declarativo es bastante descriptiva en torno a los conocimientos disciplinares, y escasamente didáctica, lo que minimiza la importancia de las competencias geográficas sobre la enseñanza del paisaje y las identidades territoriales. En la Tabla 5 se recogen algunos ejemplos de este subnivel:

Tabla 5
Respuestas de los niveles declarativos medios registradas por el alumnado en este estudio

Alumno/a	Respuesta
7	En el ejercicio se demanda la localización de los paisajes y algunos factores naturales y sociales, lo que ayuda al aprendizaje de las identidades naturales y urbanas en España.
35	Es preciso evaluar los tipos de paisaje (naturales, urbanos y rurales) para comprender la identidad territorial del patrimonio de la Comunidad Valenciana.
128	Localiza algunas imágenes de los paisajes naturales y urbanos del entorno de la Comunidad Valenciana en un mapa adaptado a Educación Infantil.

En el nivel aplicativo, el 17,8% del alumnado alcanza un conocimiento didáctico y disciplinar en pensamiento geográfico (Tabla 3). Este alumnado reconoce, identifica y explica la totalidad de los conceptos y las competencias geográficas del ejercicio, incluso argumenta sobre algunas otras cuya dificultad es patente para el nivel de Educación Infantil. Esta identificación adicional junto con la progresión de los niveles de evaluación es la que permite introducir diferencias entre el subnivel básico (12,9%) y el complejo (4,9%). En el primer caso, el alumnado incluye niveles de progresión en una competencia geográfica, asociada a un concepto estructurante. Entre esas competencias han señalado la “importancia espacial”, “patrones y tendencias” e

“interrelaciones”, vinculadas a los conceptos estructurantes de “localización”, “distribución” e “interacción”, respectivamente. Para la “importancia espacial” han concretado la contextualización de los paisajes en las escalas territoriales que influyen en la construcción de identidades. Por ejemplo, la relevancia de las áreas metropolitanas de tres ciudades españolas (Valencia, Madrid y Barcelona) sobre los elementos naturales o agrarios. Los “patrones y tendencias” implican analizar la constancia y el cambio en los elementos del paisaje y su afición a las identidades, esto es, la detección de los factores que permiten explicar cambios territoriales a futuro. No obstante, la formación predominantemente pedagógica del alumnado no les ha permitido prescindir del concepto entorno, por lo que las referencias no son tan precisas como se espera desde la didáctica de las ciencias sociales. En las “interrelaciones”, se han plasmado escasas asociaciones entre los elementos físicos (suelo, clima, vegetación...) y los humanos (población, economía, diversidad cultural...). Por tanto, se constata una cosmovisión geo-ecológica del paisaje, escasamente holística y dependiente de los límites políticos administrativos territoriales. En la Tabla 6 se han recopilado algunos ejemplos de este nivel aplicativo básico:

Tabla 6
Respuestas de los niveles aplicativos básicos registradas por el alumnado en este estudio

Alumno/a	Respuesta
18	El clima soleado influye sobre el paisaje y la concentración de la población en la costa mediterránea.
49	En el área (metropolitana) de Valencia se localizan paisajes agrarios, tanto de naranjos como de huertas.
136	La creación del paisaje en España expresa un entorno más poblado en los alrededores de las grandes ciudades, respecto a un interior más vaciado.

En el segundo caso o nivel aplicativo complejo, el futuro profesorado evalúa dos o más competencias geográficas con rúbricas específicas que recogen niveles de progresión de los aprendizajes sobre el paisaje y las identidades territoriales desde una perspectiva más interdisciplinar que para los niveles declarativos. La “importancia espacial”, los “patrones y tendencias” y las “interrelaciones” son las tres competencias que más consideran en la evaluación. A estas tres se suman la “perspectiva geográfica”, las “evidencias e interpretación” y “el juicio “geográfico”, que se corresponden con los conceptos estructurantes de percepción, interacción y ordenación. La “perspectiva geográfica” conecta directamente con las identidades, pues supone la adquisición holística de los paisajes en tanto que se aúnan características físicas y humanas que los distinguen de otras realidades espaciales. Las “evidencias e interpretación” implican la capacidad para ahondar en informaciones geográficas más precisas y veraces acerca

de la explicación y protección de los paisajes, por su contribución a la construcción identitaria. En este sentido, se han anunciado algunas problemáticas recientes como la urbanización de los espacios de la huerta de Valencia, la contaminación de las playas y la falta de servicios en zonas rurales, con especial hincapié en la Comunidad Valenciana. Cuando algunas de estas problemáticas superan la escala regional valenciana, se alcanza el “juicio geográfico”, pues se integran razonamientos holísticos y perspectivas multiescalares asociadas a los paisajes, y, en menor medida, a la construcción de identidades, con algunas referencias a posibles soluciones. Sobre este nivel aplicativo complejo, se han sintetizado algunas respuestas en la Tabla 7:

Tabla 7

Respuestas de los niveles aplicativos complejos registradas por el alumnado en este estudio

Alumno/a	Respuesta
86	El niño/a ha de expresar su percepción sobre los elementos que forman la huerta de Valencia y valorar su diversidad.
51	El niño o la niña ha de saber actuar para no tirar basura por la calle, o en las playas, y respetar los elementos comunes o identitarios de los paisajes que son patrimonio.
47	Expresa ideas formadas acerca de los servicios sobre los que no puede disfrutar en algunas áreas rurales de España.

Por lo que concierne a los resultados acerca de los discursos sobre el ejercicio y la relación con los modelos didácticos o curriculares se pueden realizar algunas consideraciones. El alumnado englobado en niveles declarativos (131 estudiantes) asocia el ejercicio con los modelos curriculares práctico y crítico, en una proporción de 38% y 62%, respectivamente. Pero el conocimiento de dichos modelos es ambiguo porque el 70,2% (92 de los 131 estudiantes) no argumenta sobre las finalidades de la enseñanza de la geografía, como se demanda en la pregunta correspondiente. A modo de ejemplo, el estudiante 26 responde que “el niño/a que sabe localizar tempranamente algunos pueblos y ciudades de la Comunidad Valenciana tiene un conocimiento básico de la geografía desde el segundo curso de Educación Infantil”. El resto del alumnado de este grupo (39 estudiantes) desarrolla un discurso “metodologicista”, que se canaliza mediante actividades de mayor nivel cognitivo de acuerdo a algunas competencias del pensamiento geográfico, o bien a través de la utilización de juegos interactivos, talleres y rincones de aprendizaje. Como ejemplo, la utilización del juego “Cerebriti” que permite al alumnado asociar algunos conceptos básicos (montaña, playa, cima, etc.) con la imagen correspondiente.

En cuanto al alumnado con niveles aplicativos o de conocimiento didáctico y disciplinar se caracterizan algunas características. Primero, 25 de los 33 estudiantes argumenta correctamente acerca de los modelos didácticos práctico o crítico. En un caso, hacen referencia al uso de fichas con imágenes de diversos paisajes, la inclusión de la percepción infantil de esos

paisajes, entre otros. En el otro, se pretende que los niños y niñas identifiquen algunos elementos del paisaje y lo asocien a problemáticas locales en paisajes conocidos (naturales, de montaña, en algunas playas etc.). En segundo lugar, 20 de los 33 futuros docentes hacen referencia a problemáticas con una cierta perspectiva multiescalar e identitaria, que ocasionalmente trasciende el contexto proporcionado en el ejercicio. De todo este grupo, ocho estudiantes han argumentado con solvencia sobre la dificultad de enseñar por competencias geográficas en las aulas de Educación Infantil, especialmente en los dos primeros cursos de esta etapa. De todo ello, se recogen algunas respuestas en la Tabla 8:

Tabla 8

Respuestas sobre modelos didácticos y aprendizajes competenciales asociados a los niveles aplicativos complejos registradas por el alumnado en este estudio

Alumno/a	Respuesta
73	Esta fuente ayuda a que niños y niñas identifiquen algunas áreas del interior y otras más pobladas en la costa.
146	El niño/a de Educación Infantil debe conocer que algunos paisajes están contaminados y existen dificultades para hacer un uso correcto de los mismos.
92	Creo que está bien que a nosotros (se refiere al alumnado universitario que ha respondido el ejercicio) se nos forme en competencias, pero para hacerlo con niños y niñas de infantil, se pueden dar algunas dificultades, especialmente en los primeros cursos.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados evidencian que una mayoría del profesorado de Educación Infantil en formación no cuenta con un nivel suficiente de conocimiento geo-didáctico del paisaje y del uso de competencias de pensamiento geográfico para enseñar las identidades territoriales en esta primera etapa educativa. Por ello, no puede verificarse la hipótesis inicial totalmente, pues no todo el alumnado universitario está capacitado para introducir el pensamiento geográfico en las aulas de Educación Infantil, pese a que el paisaje es un contenido básico de los currículos españoles en esta etapa educativa (Martínez y García-Morís, 2014). De acuerdo al pensamiento geográfico, este estudio se ha valido de algunas nociones del pensamiento espacial para la Educación Infantil (Inarejos, 2018; Piñeiro y Rodrigo, 2005), pero no ha logrado alcanzar unos niveles aplicativos de las competencias de pensamiento geográfico, como también ocurre en la educación secundaria (Araya y Cavalcanti, 2018; Jones, 2017). Todo ello en el marco de la enseñanza del paisaje, como concepto estructurante de la geografía y promotor de habilidades y actitudes en cualquier etapa educativa (Alomar-Garau y Gómez-Zotano, 2022).

Por lo que respecta al primer objetivo, se constata el predominio de unos niveles declarativos básicos en el uso de competencias de pensamiento geográfico. En la formación docente en Educación Infantil se presentan las bases epistemológicas de la geografía humanista y la geografía de la percepción y del comportamiento, pese a la escasa presencia de la geografía en los planes de estudio universitarios (Tonda, 2001). No obstante, el profesorado en formación tiene dificultades para interpretar los saberes curriculares y asociar algunas competencias geográficas, especialmente cuando se trata de considerar algunas finalidades identitarias, apuntadas por Santisteban (2019). Estos fines críticos y ligados a las identidades territoriales, señalados en otros estudios (Espinoza, 2020; Soler y Pizzinato, 2022), dejan entrever que es necesario sentar las bases de un conocimiento disciplinar más sólido, como se ha constatado en este estudio y han advertido previamente Pezzato y Rodríguez Lestegás (2015). Al mismo tiempo, el conocimiento geográfico disciplinar debe complementarse con el de tipo didáctico, pues el propio concepto de paisaje tiene una idiosincrasia interdisciplinar (García de la Vega, 2023; Licerias, 2003), que favorecen la enseñanza competencial en Educación Infantil, como se ha demostrado en otros estudios (Moreno y Gallego, 2013; Pena y Caamaño, 2019).

En lo que concierne al segundo objetivo, el profesorado en formación evidencia algunos déficits en su discurso acerca del pensamiento geográfico. Es innegable que entre el futuro profesorado que ha argumentado sobre los modelos curriculares, bien sea práctico o crítico, se ha afianzado un nivel aplicativo óptimo, y se anuncian estrategias didácticas bastante innovadoras y coherentes con la enseñanza por competencias en pensamiento geográfico. En cambio, la praxis “metodologicista” que proponen no asegura el cuestionamiento de las identidades legitimadoras sobre la enseñanza del paisaje, así como la enseñanza desde finalidades críticas, en la línea de lo que proponen otros estudios internacionales (De Miguel, 2019; Granados y Medir, 2022). Algunas de esas carencias formativas coinciden con lo que han aportado otros estudios, ya sea en la didáctica de la historia (Parra et al., 2021; Sáiz, 2023) como desde la didáctica de la geografía (Araya y Cavalcanti, 2018; Sola et al., 2020). Por el contrario, el futuro profesorado que ha desarrollado discursos y niveles aplicativos más complejos, se ha aproximado hacia estrategias más acordes con el conocimiento geográfico poderoso (Flores et al. 2023). De este grupo minoritario, aquellos y aquellas que argumentan propuestas didácticas desde modelos curriculares críticos han sido capaces de cuestionar algunas identidades territoriales homogéneas. Esto significa que han tomado algunos postulados generalistas del pensamiento geográfico en la Educación Infantil, recopilados en investigaciones internacionales (Massey, 2005; Palmer y Birch, 2004), o han considerado ejemplos que aúnan las variables espacio y tiempo (Jaráiz et al., 2016), a partir de la comprensión de actividades sobre estos cometidos espaciales (Rivero y Gil, 2011; Souto, 2017). Por tanto, se puede afirmar que una parte de este alumnado universitario tiene una conciencia geográfica más afianzada, en la línea de lo indicado por Ortega y Pagès (2021) para el profesorado iberoamericano.

En consecuencia, este estudio aporta algunas evidencias a las escasas investigaciones que han analizado modalidades y estrategias de desarrollo del pensamiento geográfico entre el profesorado, muy especialmente en la Educación Infantil. Este hecho es relevante desde perspectivas sociales, didácticas y curriculares que se complementan para minimizar la enseñanza generalista y globalizadora que se hace de la geografía en Educación Infantil (Felices y Chaparro, 2021). A nivel social el pensamiento geográfico fortalece el papel de la geografía en la educación, otorgándole un valor a esta disciplina para enseñar problemas sociales y ambientales con un enfoque multiescalar y propio de la Educación Infantil (Souto, 2017; Tonda,

2001). En el ámbito de la didáctica porque el pensamiento geográfico es capaz de vincular los conceptos geográficos (conocimientos disciplinares) con su enseñanza (conocimientos didáctico-disciplinares) para ayudar a que el alumnado alcance la conciencia geográfica (Ortega y Pagès, 2021). En el terreno curricular, el concepto de conocimiento poderoso (*powerful knowledge*) no aparece con tanto detalle en los marcos curriculares de la Educación Infantil, pero se puede adaptar a la educación geográfica para promover un conocimiento geográfico poderoso, desde el que se propone que la formación del profesorado contemple estrategias para diseñar el currículo en geografía, considerándose tanto el conocimiento disciplinar como el cotidiano (Flores et al., 2023), y la toma de decisiones en la vida real (Larsen et al., 2021).

En síntesis, este estudio ha pretendido contribuir a la formación inicial docente en pensamiento geográfico desde la didáctica del paisaje, acorde con la presencia de este metaconcepto en los currículos anteriores a la LOMLOE, y la enseñanza por competencias promovida en la LOMLOE para la Educación Infantil. Esto implica que el carácter multidisciplinar (epistemológico y didáctico) del paisaje ha permitido el acercamiento a la didáctica de la geografía y su interdisciplinariedad al alumnado universitario, que no ha cursado estudios de ciencias sociales (geografía e historia) desde la educación secundaria o el bachillerato (Aranda, 2003). Con ello se ha formado una cosmovisión integral de la geografía, que aúna las dimensiones espaciales y temporales, previstas en el carácter monista y holístico del paisaje para reflexionar sobre las identidades territoriales. No obstante, ambos aspectos deben ser reforzados en los próximos años para integrar las dos dimensiones de los recorridos formativos analizados, incluso con los conocimientos disciplinares y cotidianos recomendados por el conocimiento geográfico poderoso (Flores et al., 2023). Aunque no sean abundantes otros estudios similares sobre las competencias de pensamiento geográfico en la formación inicial docente en la Educación Infantil, es preciso seguir ahondando en esta temática, especialmente en un momento de revisión de los planes de estudios universitarios de formación del profesorado, pues la realidad requiere de maestros y maestras que desde las primeras etapas educativas fomenten una educación ciudadana crítica.

Referencias

- Alomar-Garau, G. y Gómez-Zotano, J. (2022). Del paisaje en la geografía: perspectivas y actividades del grupo de paisaje de la asociación española de geografía. *Cuadernos de Geografía*, 108-109, 857-874. <https://doi.org/10.7203/CGUV.108-9.24067>
- Apaolaza-Llorente, D. y Echeberria Arquero, B. (2019). Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 29-40. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2030>
- Aranda, A. M. (2003). Globalización e interdisciplinariedad en el conocimiento del medio social y cultural para la formación de maestros de Educación Infantil. En T. García (Coord.). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp.231-236). Díada y AUPDCS.
- Araya, F. y Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70, 51-69. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>

- Biddulph, M., Bèneker, T., Mitchell, D., Hanus, M., Leininger-Frézal, C., Zwartjes, L. y Donert, K. (2020). Teaching powerful geographical knowledge—a matter of social justice: initial findings from the GeoCapabilities 3 project. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 260-274. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1749756>
- Case, R. y Wearing, J. (2016). *Teaching geographical thinking. Revised and expanded edition*. Royal Canadian Geographical Society.
- De Miguel, R. (2019). Europa en un contexto global: EUROGEO y el papel de la geografía y de los geógrafos europeos. *Revista Europea de Geografía*, 10 (4). <https://eurogeojournal.eu/index.php/egj/article/view/209>
- Espinoza, S. M. (2020). Corrientes epistemológicas para construir conocimiento en Geografía y su relevancia para el estudio de la identidad territorial. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 3-13. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10114>
- Felices, M. del M. y Chaparro, Á. (2021). Representaciones del currículo social en el futuro profesorado de Educación Infantil. Una investigación cualitativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 146-161. <https://doi.org/10.6018/reifop.394791>
- Fernández, M. y Postigo, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Guerra de paradigmas de nuevo? *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, C. S., De la Cruz, G., Domínguez, E. y Pérez, B. D. (2023). Revisión teórica acerca del conocimiento geográfico potente. Un nuevo enfoque conceptual en la Educación Geográfica. *Didáctica Geográfica*, 24, 17-38. <https://doi.org/10.21138/DG.666>
- García de la Vega, A. (2023). Pensamento narrativo e construção de conceitos da paisagem. Oficina narrativa em Geografia. *Revista Signos Geográficos*, 5, 1-18. <https://doi.org/10.5216/signos.v5.77428>
- Granados, J. (2019). Definición y justificación de un marco conceptual para la didáctica de la geografía. En M. J. Hórtas, A. Dias y N. De Alba (Eds.). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 41-49). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Granados, J. y Medir, R.M. (2022). *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible*. Octaedro.
- Hernández, A. y García de la Vega, A. (2022). Del análisis del paisaje a la emoción del paisaje. Aportaciones a su didáctica. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 6-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.6>
- Inarejos, J.A. (2018). *Guía docente para la enseñanza de la geografía y la historia en Educación Infantil*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura. <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/7023>
- Jaráiz, F. J., Hernández, A. M. y Hernández, A. (2016). La percepción del espacio: estudio de caso. En L. Alanís, J. Almuedo, G. de Oliveira, R. Iglesias y B. Pedregal (Coords.). *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 601-616). Grupo de didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad

- Pablo de Olavide y Universidad de Alicante. <http://dx.doi.org/10.14198/2016-nativos-digitales-y-geografia>
- Jones, M. (2017). *The handbook of secondary geography*. Geographical Association.
- Larsen, T. B., Solem, M., Zadrozny, J. y Boehm, R. G. (2021). Contextualizing powerful geographic knowledge in higher education: Data-driven curriculum design to interweave student aspirations with workforce applications. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31(2), 1-14. <https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1902622>
- Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Grupo Editorial Universitario.
- Martín, A. (2019). Teaching geography in early childhood education: towns around the world through pop-ups and CLIL methodology. *Educación y Futuro Digital*, 19, 149-177. <https://cesdonbosco.com/wp-content/uploads/2022/12/EYFD-19.pdf>
- Martin, F. y Owens, P. (2005). Young children making sense of the world. En S. Scoffham (Ed.). *Primary geography handbook* (pp. 63-73). Geographical Association.
- Martínez de Pisón, E. (2023). *Atlas literario de la Tierra. Paisajes de palabras*. Fórcola.
- Martínez, R. y García-Morís, R. (2014). El concepto paisaje en los currícula de Educación Infantil de las Comunidades Autónomas españolas. En R. Martínez y E. M. Tonda (Eds.). *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. Vol. I (pp. 479-496). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage Publications.
- Maude, A. (2020). The role of geography's concepts and powerful knowledge in a future 3 curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 232-243. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1749771>
- Molina, S. y Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica ENSAYOS. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 1-22. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1737>
- Moreno, N. (2018). *Educación geográfica, formación docente y vida cotidiana*. Colección Ciup 41 años. Balance de la trayectoria de los grupos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, M.C. y Gallego, C.I. (2013). "Egipto en mi aula": didáctica de la geografía para Educación Infantil. En R. de Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (Coords.). *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 353-366). Diputación provincial de Zaragoza.
- Ortega, E. V. y Pagès, J. (2021). La formación de la conciencia geográfica en el aula. Estudio de casos en educación secundaria en Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, 79, 325-344. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022021000200325>
- Osses, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palmer, J. y Birch, J. (2004). *Geography in the early years*. Routledge.

- Parra, D., Sáiz, J. y Valls, R. (2021). La enseñanza de la historia, una cuestión de identidad. En C. Gómez, X. M. Souto y P. Miralles (Eds.). *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía crítica* (pp. 159-172). Octaedro.
- Pena, M. y Caamaño, M. J. (2019). El libro informativo y juvenil: un recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía. En X. C. Macía, F. X. Armas y F. R. Lestegás (Coords.). *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información: nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 581-590). Andavira.
- Pezzato, J. P. y Rodríguez Lestegás, F. (2015). Formación docente y geografía escolar en Brasil y España: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 197-210. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.194781>
- Piñeiro, M. del R. y Rodrigo, A. (2005). La representación y análisis del espacio. *Magister*, 21, 27-42. <https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/13828>
- Rivero, M. P. y Gil, A. (2011). Pensar y expresar el espacio en el aula de Infantil. En M. P. Rivero (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 31-47). Mira.
- Rodríguez, F. (2012). Territorio e identidad: educación geográfica para la construcción de identidades. *Anekúmene*, 1(3), 10-27. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2012.num3.7347>
- Rueda, C. (2003). Enseñar y aprender geografía en Educación Infantil: primeras nociones espaciales. En M. J. Marrón, C. Moraleda e H. Rodríguez (Coords.). *La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales* (pp. 505-512). Asociación Española de Geografía.
- Sáiz, J. (2023). Formación del futuro profesorado de educación secundaria en pensamiento histórico: análisis de niveles y discursos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98 (37.3.), 243-260. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.96970>
- Sánchez, A., García-Varela, A. B. y Castro-Martín, B. (2022). Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 117-136. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13082>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Sola, J. M., Sola, J. M., Marín, J. A., Alonso, S. y Gómez, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- Soler, D. y Pizzinato, L. (2022). Seminario en la formación docente y profesional: una forma de innovar en Educación Geográfica. *Didáctica Geográfica*, 23, 181-199. <https://doi.org/10.21138/DG.660>
- Souto, X. M. (2017). Propuestas para innovar e investigar sobre Conocimiento del medio en Educación Infantil y Primaria. *Biblio 3w: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 22. <https://raco.cat/index.php/Biblio3w/article/view/329017>
- Souto, X. M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79(2757), 1-31. <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2757>

- Tonda, E. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Vara, J. L. (2008). Cinco décadas de Geografía de la percepción. *Ería*, 77, 371-384. <https://doi.org/10.17811/er.0.2008.371-384>
- Zusman, P. (2009). La construcción social del paisaje. *Revista de Geografía Norte Grande*, 44, 143-147. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022009000300008>

Agradecimientos

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".