

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 6.º DE PRIMARIA

THE ASTURIAN TRADITIONAL LANDSCAPE IN THE NARRATIVES OF CHILDREN OF 6TH OF PRIMARY SCHOOL

Roberto GARCÍA-MORÍS

Resumen

Este trabajo forma parte de una línea de investigación sobre *literacidad visual histórica* que estudia los conocimientos del alumnado sobre el patrimonio del medio rural. A partir de la pintura *Recogiendo la manzana* de N. Piñole, se pidió a un grupo de niños y niñas de 6.º de Primaria (11-12 años) de un colegio del centro de Asturias la construcción de narrativas. Del análisis de sus producciones se obtienen los resultados sobre la interpretación del paisaje rural tradicional asturiano presentados.

Palabras clave

literacidad visual histórica; paisaje rural; narrativas; educación primaria.

Abstract

This article is included in a line of research on *visual historical literacy* that focuses on the students' knowledge about rural heritage. Using the painting *Harvesting the apple* by N. Piñole, a group of sixth year of Primary Education students (11-12 years) from a school in Asturias were asked to construct narratives. Results on the interpretation of the traditional rural landscape from Asturias were obtained following the analysis of the students' productions.

Keywords

visual historical literacy; rural landscape; narratives; primary education.

Roberto GARCÍA-MORÍS. Es profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidade da Coruña. Entre sus líneas de investigación está la literacidad visual histórica, centrada en estudios sobre procesos de lectura de fuentes iconográficas con alumnado de diferentes niveles de escolaridad. Una parte importante de esta línea está centrada en la investigación de los conocimientos del alumnado sobre el medio rural a través de la interpretación de diferentes tipos de imágenes.

Recepción: 20/II/2018

Revisión: 10/III/2018

Aceptación: 15/III/2018

Publicación: 31/III/2018

*Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación "Patrimonio Arqueológico, Nuevas Tecnologías, Turismo, Educación y Rentabilización Social: un nexo necesario para la ciudad histórica", financiado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica y Subdirección General de Proyectos de Investigación. Ministerio de Economía y Competitividad. Gobierno de España, en su convocatoria de 2015 (Ref.: HAR2015-68059-C2-1-R; Subprograma Retos de la Sociedad)

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 6.º DE PRIMARIA

THE ASTURIAN TRADITIONAL LANDSCAPE IN THE NARRATIVES OF CHILDREN OF 6TH OF PRIMARY SCHOOL

1. INTRODUCCIÓN

Hace unos años, a raíz de una colaboración con el Instituto de Ciências da Educação de la Universidade do Minho (Portugal) iniciamos una nueva línea de investigación sobre *literacidad visual histórica*. Con este concepto, siguiendo a Melo (2010: 5), nos referimos al “proceso de creciente sofisticación de la percepción, lectura e interpretación crítica de múltiples textos, permitiendo que los alumnos sean conscientes de las intenciones de sus autores y de los procesos de divulgación adoptados por ciertas instituciones y actores sociales.”

Por lo tanto, tomando el concepto y la metodología propia de la *literacidad visual histórica*, hemos desarrollado dos líneas, una centrada en las capacidades de interpretación de los problemas sociales relevantes (García-Morís, Medina, López y Martínez, 2016; López y García-Morís, 2017a), y otra, dirigida al estudio de los conocimientos del patrimonio del medio rural, con especial referencia a los paisajes (García-Morís, 2015; Dié-

guez y García-Morís, 2016, García-Morís, López, Martínez, Diéguez y Medina, 2017).

El patrimonio del medio rural, tanto material como inmaterial, fue y es objeto de tratamiento desde diferentes disciplinas, también desde la investigación educativa (García y Liceras, 1993; Hernández-Carretero, Nieto y Pulido, 2009; Hernández-Carretero, 2010; Hernández-Carretero, Jaraíz y Gurría, 2015). Tal y como hemos puesto de manifiesto en anteriores ocasiones, hay una escasez de estudios centrados en investigar los conocimientos del alumnado relativos al medio rural desde su dimensión patrimonial: cultivos, costumbres, oralidad, profesiones, utillaje, infraestructuras tradicionales, etc., que forman parte de nuestro imaginario colectivo.

La paulatina urbanización del medio rural, unido a su papel como generador de un importante patrimonio cultural, entre el que se encuentra el paisaje tradicional, hace que nos preguntemos sobre el grado de conocimiento del mismo y sobre las ideas que en relación a éste tienen los niños y niñas de 6.º de Primaria, con especial atención al noroeste peninsular, y más concretamente, al caso asturiano. Consideramos que es

necesario investigar sobre esto, principalmente para conocer el punto de partida desde el que caminar hacia esa necesaria revalorización de lo rural, fomentando propuestas didácticas al respecto que ayuden a evitar para siempre la pérdida de su patrimonio.

2. MARCO TEÓRICO

Podemos agrupar los referentes teóricos sobre los que se apoya esta investigación en tres ámbitos diferentes. En primer lugar, las investigaciones sobre las ideas o conocimientos del alumnado de diferentes niveles de escolaridad realizadas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tenemos importantes ejemplos como el de Barton (2008), quien estudia las ideas previas sobre Historia (Levstik y Barton, 2011) y defiende el papel que aquellas tienen en el propio proceso de aprendizaje del alumnado. Disponemos de más ejemplos en España, en los que, a través de una metodología cuantitativa, exploran los conocimientos e ideas de diverso alumnado, como los de García Pérez (1999, 2001), Adrados (1998), Sebastián-Alcaraz (2014) y Navarro (2012).

En segundo lugar, estarían aquellas investigaciones que pueden incluirse dentro de la *literacidad* realizadas desde nuestro campo de conocimiento, la Didáctica de las Ciencias Sociales. Podemos distinguir entre la *literacidad visual histórica*, en la cual se trabajan las narrativas desde el punto de vista de la historia (Roberts, 2013; Lee, 2004, 2004b y 2011; Melo y Durães, 2004; Melo, 2007 y 2010, García-Morís, 2015) o la *literacidad crítica* (Santisteban et al, 2016;

Tosar y Santisteban, 2016), que aborda la lectura e interpretación de múltiples textos sobre cuestiones socialmente vivas.

En último lugar, y como tercer elemento que une el triángulo conocimientos, literacidad y medio rural, hay que referirse a quienes escribieron sobre la necesidad de acercarse desde la escuela al medio rural, así como al papel del paisaje en la didáctica. A principios de los noventa, García y Liceras (1993: 24) llamaron la atención sobre la necesidad de este acercamiento, pues en un contexto urbanizado, lo rural iba “*quedando como un ámbito sobre el que las nuevas generaciones escolares van teniendo ideas, representaciones y nociones cada vez más vagas y menos experienciales*”. En esa línea, Liceras (1998) publicó un trabajo sobre las percepciones del medio rural de los niños y jóvenes de diferentes franjas de edad considerando que “*la educación escolar debe aprovechar esas preconcepciones e ideas previas de los niños tan positivas respecto al medio rural, para resaltar y conservar sus valores*” (Liceras, 1998: 565).

Dentro de esta literatura debemos incluir también aquella dedicada a las potencialidades educativas del paisaje, puesto que para indagar sobre las ideas del alumnado partimos de una pintura que representa un paisaje tradicional del campo asturiano. Existen trabajos como los de Gómez Ortiz (1993), Busquets (1996 y 2010), García de la Vega (2011) o Liceras (2003 y 2013) sobre la necesidad de educar en paisaje, o los de Bajo (2001), Martínez y García-Morís (2014), Martínez y Ávila, (2014) y Casas y

Roberto GARCÍA-MORÍS

Erneta (2016) sobre el paisaje en el currículo o sobre su interpretación (Martínez y Ávila, 2017). También se presentaron propuestas didácticas y de recursos para trabajar el patrimonio rural y el paisaje (Martínez, García-Morís, Valverde, 2014; López, 2016; Mora y Gómez, 2016; López y Peral, 2017), las profesiones relacionadas con el campo (Medina, 2017) o las estrategias de interpretación del paisaje (Hernández-Carretero, Nieto y Pulido, 2009; Hernández-Carretero, 2010; Hernández-Carretero, Jaraíz y Gurría, 2015, Alcántara, 2017).

3. METODOLOGÍA

En este trabajo se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: *¿Cómo interpretan el paisaje tradicional asturiano los niños y niñas de 6.º de Primaria?, ¿qué elementos de la vida en el campo identifican?, ¿qué tipo de narrativas construyen a partir de una pintura? y ¿qué preguntas realizan para una mejor interpretación de la imagen?*

Debemos tener en cuenta que la literacidad tiene que ver con la capacidad de leer "entre líneas", sabiendo interpretar las diferentes fuentes no sólo en función de su contenido, sino también de su naturaleza. En nuestro caso, denominamos a ese proceso *literacidad visual histórica*, puesto que solicitamos la lectura de una fuente iconográfica de carácter histórico, ya sea una fotografía, una pintura o cualquier otro tipo de imagen. En este proceso de estudio, las imágenes tienen especial relevancia, pues a partir de ellas se solicita la construcción de las narrativas sobre las

que se sustenta la investigación y de las que concluimos los conocimientos de los estudiantes de diferentes niveles de escolaridad sobre el patrimonio del medio rural.

La metodología empleada en esta investigación en la que se estudian las narrativas construidas por el alumnado tras la interpretación de la iconografía es de carácter cualitativo. Como primer paso, se obtuvo el material a analizar a través de una Ficha de Trabajo (en adelante FT), basada en el modelo de Melo (2004) (ver anexo), que incorpora una fuente iconográfica, a partir de la que el alumnado participante debe desarrollar tres ejercicios: la identificación de los elementos de la imagen, el desarrollo de una narrativa y, finalmente, la formulación de preguntas para una mejor interpretación de la misma.

Al igual que en un estudio anterior implementado con alumnado de 2.º de Bachillerato (García-Morís, 2015) se ha utilizado la pintura *Recogiendo la manzana* (1922) de Nicanor Piñole (1878-1978), uno de los principales pintores asturianos situado dentro del postimpresionismo, que representó varios paisajes y escenas costumbristas. La selección de esta pintura se debe a que se pretendía utilizar una fuente que reflejara la sociedad tradicional en la que aparecieran elementos típicos de la vida en el campo, y también, que hiciera referencia a Asturias y al campo asturiano, con actividades que aún hoy, aunque con cambios técnicos, siguieran llevándose a cabo. Es decir, que hiciera referencia al marco geográfico al que pertenecen los niños y niñas con los que se llevó a cabo este estudio. La

manzana por formar parte de la identidad asturiana nos pareció un elemento idóneo para ello.

Se seleccionó un centro público de Educación Primaria de un concejo del centro de Asturias que, aunque próximo a las principales ciudades, es un núcleo urbano de más de 5000 habitantes que tiene una fuerte vinculación con su entorno rural. La recogida de datos se hizo al comienzo de la segunda evaluación con niños y niñas de dos grupos que cursaban 6.º de primaria, en total fueron 34 los participantes (n=34).

El segundo paso consistió en transcribir y ordenar la información obtenida a través de la FT. Una vez transcrita, se procedió a la codificación, tercer paso consistente en categorizar la información contenida en las narrativas abiertas en función de las ideas o temáticas similares. Ese agrupamiento por temáticas permitió relacionar unas categorías con otras y encontrar las similitudes existentes entre ellas. Finalmente, se analizaron los datos para la obtención de los resultados del estudio.

En esta investigación hemos utilizado nuevamente cuatro de las cinco categorías del modelo de Melo (2004); Melo e Durães (2004); Melo y Peixoto (2004); diseñadas para el análisis de las narrativas abiertas construidas por los estudiantes, aplicadas a los estudios de literacidad visual histórica. Concretamente, la categoría "*historia*", si el/la estudiante crea una narrativa imaginaria a partir de la iconografía, "*descripción*", si se centra en la explicación de pormenores o aspectos concretos de la imagen, "*interpretación*", cuando

es capaz de explicar los elementos representados y, finalmente, "*evaluación*", cuando emite juicios de valor sobre la realidad representada.

Para el estudio de las preguntas formuladas por los estudiantes, creamos seis categorías (García-Morís, 2015) en función de la realidad sobre la que se interrogan: "*contextualización espacio temporal*" si el/la estudiante se pregunta sobre aspectos del espacio y tiempo de la realidad representada, "*autor/observador*", si lo hace sobre cuestiones que tienen que ver con la intencionalidad del autor o el proceso de observación del espectador, "*aspectos formales*" si pregunta sobre cuestiones estéticas y de forma, "*acciones representadas*", si se centra en lo que "sucede" en la obra, "*elementos representados*" si plantean cuestiones relativas a todo aquello que se haya representado, excepto las acciones, y "*aspectos sociológicos*", cuando hay preguntas que tienen que ver con la sociología del espacio o de los protagonistas.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis de la Ficha

A través de la FT se pidió a los niños y niñas que identificaran los diferentes elementos representados en el cuadro en base a cuatro dimensiones: personas, actividades/acciones, objetos y otros elementos. Estas dimensiones se aplicaron a cada uno de los cuatro cuadrantes en los que se dividió la obra para su interpretación. El análisis de estos datos es el representado en la Tabla 1, donde se indica el número de niños y niñas que identificaron los elementos en los diferentes cuadrantes.

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS

Roberto GARCÍA-MORÍS

Tabla 1. Identificación de los elementos de la obra

Dimensión	Cuadrante 1	Cuadrante 2	Cuadrante 3	Cuadrante 4
Personas	14	34	34	34
Actividades	14	33	33	33
Objetos	27	32	32	17
Otros	30	28	23	24

Como puede observarse, en el cuadrante 1, que es la parte más alejada de la obra, un número menor de estudiantes identificó personas y animales, pues es la parte más compleja de interpretar, aunque realmente sí se aprecian personas transportando la manzana mediante un carro tirado por vacas. Hay sin embargo más objetos y otros elementos identificados. Esto se debe a que varios participantes señalaron la casa, los árboles, el carro o los animales dentro de la dimensión objetos y otros. Identifican personas en los otros tres cuadrantes, prácticamente todos ven actividades y objetos, excepto en el cuadrante 4, donde solo 17 participantes señalaron objetos.

En la identificación de personas, hubo quienes se refirieron a ellas por el número total que observaban en cada cuadrante, o simplemente dijeron que había gente, personas o niños y adultos, pero en un importante número de casos distinguieron a las personas por género o edad. En el cuadrante 1, 14 participantes aprecian personas. Sin embargo, en el 2, 3 y 4 distinguen entre hombres y mujeres y destaca el alto número que se fija en los niños pequeños y bebés, distinguiendo entre niños y niñas. Por ejemplo, en el cuadrante 4, varios escribieron “*niña con su padre*”, identificando al hombre que le da la mano como tal.

Tabla 2. Identificación de las personas de la obra

Dimensión	Cuadrante 1	Cuadrante 2	Cuadrante 3	Cuadrante 4
Mujeres	0	14	13	0
Hombres	2	14	14	15
Niños/bebés	0	20	21	20
Gente/personas	14	21	19	20

Tabla 3. Identificación de las actividades en la obra.

Dimensión	Cuadrante 1	Cuadrante 2	Cuadrante 3	Cuadrante 4
Ganadería	1	0	0	1
Agricultura	1	2	0	0
Recolectar	1	6	4	1
Selección/pelar	0	14	0	1
Encestar	0	3	2	0
Transporte	3	14	21	0
Dirección del ganado	0	0	0	3
Cuidado del ganado	3	0	0	24
Cuidado niños	0	9	0	1
Jugar	0	3	3	5
Trabajar	1	1	2	0
Arar	2	0	0	0
Otros	1	1	3	2

*En otros se incluyen las acciones de: caminar, hablar, pintar, dormir, empujar y pastar.

Las actividades identificadas en un mayor número fueron las relativas al proceso de recolección, si bien hubo una parte importante de niños y niñas, que no identificaron el producto como manzana, y se decantaron por otros como la patata, el trigo o el maíz. Las actividades de selección o “pelado” (esta última cuando se refieren a la mazorca de maíz o a la patata) se indicaron en el cuadrante 2, así como la de transporte, que fue especialmente señalada en el cuadrante 3 y también en el 2. Hay tres acciones más que destacan, el cuidado del ganado en el cuadrante 4 (si bien se trata más bien de uso del ganado para el transporte), el cuidado de los pequeños (cuadrante 2) y el juego (en los cuadrantes 2, 3 y 4).

Los niños y niñas son capaces de identificar los diferentes elementos de la escena, observan una “recolecta”, si bien no son capaces en su totalidad de identificarla con la manzana, y ven también cómo se transporta a la casa, escena en la que señalan la participación de varias personas de diferentes edades, incluidos niños y niñas. Entre los objetos y otros elementos destaca por ejemplo el cesto (cuadrante 2) o un saco (que realmente es un cesto, tipo “paxu” asturiano) del cuadrante 3, la casa del cuadrante 4, los árboles o el carro (del cuadrante 2), que en algunos casos fue identificado como tractor.

Roberto GARCÍA-MORÍS

4.2 Análisis de las narrativas

En la segunda parte de la FT se pidió a los niños y niñas que escribieran una redacción libre sobre lo que la pintura les sugiriera. Para el análisis de las narrativas abiertas que construyeron, como ya se explicó en el apartado de metodología, se utilizaron cuatro de las cinco categorías del modelo de Melo (2004); Melo e Durães (2004); Melo y Peixoto (2004).

A pesar de lo que creíamos inicialmente, la categoría que más narrativas concentró fue la de *evaluación*. Aunque nos referiremos más adelante a ella, esto se debe en gran medida a que los niños y niñas emitieron muchas opiniones y juicios de valor sobre la realidad representada por el pintor. Además, hay un número importante de narrativas del tipo *interpretación*, si bien en algunas de ellas confundieron el tipo de producto que estaba siendo recolectado. La categoría *descripción*, aunque en menor medida, también estuvo presente y la categoría *historia* fue la menos utilizada. Prácticamente la totalidad de los niños y niñas, aunque con algunos errores de contextualización histórico espacial, optaron por una lectura más de corte objetivo y no imaginaria.

No obstante, dentro de la categoría *historia* hubo 7 narrativas centradas básicamente en la recreación de la vida cotidiana del campesinado representado al que tienden a ver como una familia.

[1. *Había una vez en un campo una familia trabajando juntos. Algunos trabajaban en la*

granja, otros con ovejas paseándolas, otros pelando patatas para comer, otros recogiendo patatas en una cesta, otros cuidando bebés, otros ordeñando y cuidando a la vez a sus vacas, otros trabajando con máquinas. (HIST.)]. (Alumn. 21)

En estas narrativas imaginarias incluyen algunos roles de género, es decir, atribuyendo diferentes papeles a hombres y a mujeres.

[2. *Después de dos semanas la familia organiza una cena por lograr tener una sidra riquísima. A las siete las mujeres ponen la mesa y los hombres hacen el fuego para asar las costillas y los niños como siempre juegan. (HIST.)]. (Alumn. 7).*

Del mismo modo, también está presente la identificación del trabajo en el campo con la pobreza, algo que se ve muy bien en la siguiente narrativa, que imagina un pueblo en el que no tenían recursos básicos.

[1. *Érase una vez un pueblo muy pequeño, tan pequeño que solo vivían diez personas en él. Ellos tenían dos vacas y un perro, pero casi no tenían comida ni agua. (HIST.)]. (Alumn. 17)*

Las 21 narrativas categorizadas como *descripción* se agruparon por temáticas. Hubo algunos participantes que hicieron una enumeración de los diferentes elementos que componen la imagen. Para ejemplificar esto, nos sirve la siguiente, que aunque introduce diferentes elementos, pre-

senta una descripción en la que va citando las diferentes actividades y acciones que observa en la pintura, no siempre con éxito, pues identifica la recolecta como cosecha de patatas.

[1. Una familia está recogiendo comida para mudarse. Están cogiendo comida de los árboles, lo están metiendo en un carro. Un hombre está llevando el ganado con su hija. Cuatro personas están llevando cestas con comida al carro. Todo está ocurriendo en un prado. Dos mujeres están pelando patatas para después comerlas. Hay un hombre subido en el carro para meter las cestas con la comida que le está llevando cuatro personas. Tiene un vecino que vive en la montaña que tiene mucho ganado y una huerta muy grande. (DESC.)]. (Alumn. 28)

Aparte de las descripciones que van enumerando los elementos que los discentes identifican, hay 6 que centran la descripción en la actividad ganadera y agrícola, hemos escogido dos de cada actividad.

[3. En una esquina de la derecha, arriba hay una casa con un prado muy grande donde pastan unas vacas y cerdos. (DESC.)]. (Alumn. 24)

[4. A lo lejos se ven casas, donde también están trabajando sus familiares en coger trigo, cebollas, y alimentos que se cogen de la huerta. También hay máquinas que los ayudan a trabajar. Todos van a tener muchas manzanas porque hay millones en un manzano. (DESC.)]. (Alumn. 26)

Como puede observarse en los ejemplos anteriores, estas narrativas describen la imagen a través de actividad ganadera y agrícola, pero no llegan a ser de interpretación porque no entran a analizar en profundidad las actividades, el espacio etc. Hay también algún ejemplo que se centra en la descripción de la indumentaria, haciendo énfasis en las mujeres que aparecen con la cabeza tapada.

[4. También veo que la ropa era diferente a la de ahora y las mujeres, en el cuadro, llevan como la cabeza tapada. (DESC.)]. (Alumn. 3).

Resulta interesante destacar las narrativas categorizadas como descripción que se refieren a las personas, pues los y las participantes las diferenciaron por género y edad, llamando la atención sobre los niños y niñas.

[3. Hay niños ayudando a coger manzanas y domando animales. (DESC.)]. (Alumn. 26)

[5. Más a la derecha se puede ver a una niña agarrada de la mano de su padre, mientras el padre está con las vacas. (DESC.)]. (Alumn. 27)

[2. Al otro lado hay dos niños jugando, también hay un señor a las vacas y al fondo dos personas debajo de un árbol a la sombra. (DESC.)]. (Alumn. 25)

En la categoría *interpretación* se agruparon 33 narrativas que fueron capaces de interpretar algunos aspectos importantes. Comenzando por su contextualización espacial y temporal, des-

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS

Roberto GARCÍA-MORÍS

tacan 4 participantes que la sitúan en Asturias. Lo argumentan principalmente por elementos patrimoniales asturianos como las madreñas, el hórreo o la ropa tradicional, aunque en algunos casos la sitúan directamente sin destacar ningún elemento.

[1. Es una pintura asturiana por las madreñas y el hórreo del fondo. (INTE.)]. (Alumn. 33)

[1. Esta pintura significa cómo vivían antes los asturianos, ya que se ve que se dedican a la agricultura y a la ganadería. (INTE.)]. (Alumn. 30)

[1. Pues en esta pintura, parece que están en un pueblo. Hay muchos niños, tanto niños pequeños, como bebés. Todos llevan la ropa tradicional asturiana, así que debe ser un pueblo de Asturias. (INTE.)]. (Alumn. 19)

[1. Esta pintura representa cómo vivían las familias grandes en pueblos de Asturias. (INTE.)]. (Alumn. 27)

Los niños y niñas apenas entraron en la época representada en la pintura, por lo general hablan de “antes”, e incluso en un caso se sitúa la escena en la Edad Media:

[2. A juzgar por la ropa, el cuadro parece antiguo y también por la forma de trasladarse al fondo en el carro. A mí me parece que son campesinos y lo que tiene el señor encima de la cabeza parece que pesa mucho, yo no sería capaz de hacerlo. (INTE.)]. (Alumn. 10)

[1. Me parece que esta pintura va sobre los campesinos cuando vivían en la Edad Media. (INTE.)].

En relación a las cuestiones temporales, por la tonalidad del paisaje, se refirieron también al otoño como estación del año en la que acontecía la escena.

[4. Y hay mucha vegetación y árboles, parece otoño y me hubiera gustado vivir en esa época. (INTE.)]. (Alumn. 22)

[1. La pintura me dice que es otoño por el color de las hojas. (INTE.)]. (Alumn. 15)

Aunque hay algunos niños y niñas que llegan a dudar sobre el tipo de producto que están recogiendo, caso del siguiente ejemplo, se decantaron tanto por la manzana como por el maíz, que fueron los dos productos más citados, aunque en algunos casos también señalaron otros cereales o incluso la patata.

[2. Me gusta el ambiente, hay mucha gente trabajando, unos cuidando el ganado o llevándolo a otro prado, transportando creo que productos agrícolas (creo que son “panoyas” o manzanas). (INTE.)]. (Alumn. 9)

Las narrativas que se reproducen a continuación son capaces de interpretar la obra correctamente, identificando la manzana como producto recolectado. El primero de los ejemplos es muy significativo porque denomina al campo de man-

zanos por el nombre que recibe en Asturias (pumarada o pumará) y lo vincula con la producción sidrera, al igual que la segunda narrativa que se reproduce a continuación.

[1. Es otoño, y toda la familia va a la pumará a carretar la manzana para hacer sidra. La familia se está esforzando por tener una sidra muy buena, los participantes más jóvenes de la familia, juegan, corren, saltan etc... (INTE.)]. (Alumn. 7).

[1. A mí me parece que son unas personas que están recogiendo manzana para hacer sidra. Los señores y las señoras con unos cestos recogen la manzana y la meten en un carro. (INTE.)]. (Alumn. 11)

El maíz fue el segundo producto más señalado como objetivo de la recolecta. En ello pudieron influir dos factores, los colores de la pintura y el hecho de que en el campo asturiano haya también una tradición importante de este cultivo, bastante vinculado a los hórreos. Aunque estas narrativas podrían incluirse dentro de la categoría descripción, se optó por su inclusión en *interpretación*, dado que no hablaban de productos en general, de alimento, de cosecha etc., sino que identificaron, aunque erróneamente, la cosecha como de maíz.

[1. Hay dos señoras deshaciendo maíz, mientras cuatro personas les traen más maíz. Hay un señor con una carreta, que será para llevar el maíz, y un niño cercano a él se entretiene viendo un perro. (INTE.)]. (Alumn. 25)

[2. Es de día y unos chicos, chicas y unos niños están recogiendo el maíz para llevarlo a un camión, aunque los niños estén sin hacer nada, porque son muy pequeños para trabajar. (INTE.)]. (Alumn. 24)

Otra de las temáticas que destacan dentro de esta categoría es la identificación de la actividad rural de la escena como trabajo cooperativo, por ejemplo “pueblo que trabaja en grupo” o “todos trabajan en equipo.”

[1. Veo que es un pueblo que trabaja en grupo y que todos son como si fueran familia y que están intentando conseguir dinero a partir del ganado y la venta de alimentos. (INTE.)]. (Alumn. 5).

[2. Se ve que todos trabajaban en equipo para poder recoger todas las cosechas, alimentar a los animales. (INTE.)]. (Alumn. 27)

También nos pareció significativo agrupar narrativas que identificaron como una actividad económica o forma de vida de las personas representadas. “Trabajando para vivir” o “para ganar dinero” son algunas de las expresiones utilizadas.

[1. Yo creo que están en su rutina diaria, porque en todos los pueblos, o casi todos su ganado y sus cosechas son muy importantes para ganar dinero y para poder alimentarse de ellos. (INTE.)]. (Alumn. 4).

[3. A mí esta pintura me dice que están trabajando en el campo para vivir. (INTE.)]. (Alumn. 10)

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS

Roberto GARCÍA-MORÍS

Aunque no fue la tónica dominante, hubo dos participantes que identificaron el ganado como fuerza de tiro, algo que no sucedió en el estudio que implementamos con bachillerato (García-Morís, 2015). En cambio, en este caso disponemos de dos narrativas que se refieren específicamente al papel del ganado para el traslado de la cosecha.

[2. Los señores que están en el cuadrante 1 están utilizando los animales para transportar los alimentos y objetos. En el cuadrante 2 el señor está llevando maíz en un cubo, para entregárselo a las señoras que están escogiendo el maíz. En el cuadrante 3 las dos señoras están ayudando al señor con el maíz. (INTE.)]. (Alumn. 4).

[2. Luego el niño y el señor llevan las dos vacas a donde está el carro, una vez que está lleno enganchan las dos vacas al carro y lo llevan a la casa. Y al final hacen la sidra. (INTE.)]. (Alumn. 11)

Dentro de la categoría *evaluación* se incluyeron 37 narrativas que como punto común se caracterizaron por emitir juicios de valor en torno a algunos aspectos de la obra. Por ejemplo, de nuevo identifican a los personajes como pobres o a las actividades del campo de forma negativa o como extremadamente duras:

[1. La pintura me parece una representación de cómo vivía la gente pobre en esa época, por ejemplo: la gente ayudándose entre ellos transportando comida, para que una persona

prepare la comida y todos puedan comer, llevando el ganado... (EVAL.)]. (Alumn. 1)

[3. Mi opinión sobre eso es que pobrecillos, no debería pasarles esta cosa tan horrible a las personas. (EVAL.)]. (Alumn. 13)

A pesar de que algunos niños y niñas consideraron la vida en el campo dura, hubo una parte importante que identificó la escena como feliz y un lugar idóneo para los más pequeños:

[2. Aunque costase mucho trabajo, ellos lo hacían en familia y con alegría para los niños, personas mayores y me parece muy bonito. (EVAL.)]. (Alumn. 21)

[5. Pero aun así se les ve felices a los niños y a los adultos, porque se ríen. (EVAL.)]. (Alumn. 3).

[3. En la foto se ve que hay bastantes niños y eso en un pueblo es bueno y los niños parece que aprenden y se los ve a gusto con los que hacen y aprenden. (EVAL.)]. (Alumn. 5).

En varias de las narrativas se centraron en expresar su gusto por la pintura, por lo que representa o por los colores utilizados, entre otros aspectos formales. Además, el lugar representado en la escena fue visto como un sitio agradable y con buen ambiente:

[1. Esta pintura es creativa, activa y llena de colores muy llamativos y muy bonitos. Me gusta este cuadro porque se respira tranquilidad y levanta los ánimos, a mí por lo menos... (EVAL.)]. (Alumn. 23)

[2. *A mí me parece que es un sitio agradable y donde viviría perfectamente, tiene bastante ganado y mucha fauna de naturaleza. (EVAL.). (Alumn. 5).*

Como niños y niñas que son, nuevamente les llama la atención el trabajo infantil.

[2. *Veo que el trabajo era un poco duro antes y que hasta los niños pequeños ayudaban. Por ejemplo, en el cuadrante cuatro la niña creo que está ayudando con el ganado al que debe de ser su padre. (EVAL.). (Alumn. 3).*

[3. *A mí la pintura me dice que todos debemos colaborar, seamos niños o adultos. (EVAL.). (Alumn. 34)*

Como puede observarse, tras el análisis, se comprueba que el alumnado es capaz de interpre-

tar el paisaje rural, sus elementos, y en menor medida algunas de las cuestiones patrimoniales del rural asturiano. Hay algunos casos en los que recrean una historia imaginaria y otros en los que describen los elementos que ven, pero los niños y niñas en su mayoría interpretan la escena y emiten juicios de valor sobre la realidad representada en el cuadro.

4.3. Análisis de las preguntas

Además del tipo de narrativas que los niños y niñas del último curso de primaria construyeron al interpretar la obra, resultó interesante conocer las preguntas que se formulan para una mejor comprensión de la misma. Para su análisis, hemos creado 6 categorías (García-Morís, 2015), que permitieron agrupar las preguntas planteadas por los y las participantes. En total formularon 98 preguntas bajo 47 enunciados interrogativos diferentes.

Tabla 4. Categorización y cuantificación de las preguntas

Contextualización espacio temporal	Autor/ observador.	Aspectos formales	Acciones representadas	Elementos representados	Aspectos sociológicos.
18 preguntas	24 preguntas	7 preguntas	15 preguntas	18 preguntas	16 preguntas

Como puede observarse en la Tabla 4, la categoría que más preguntas recibió fue la de *autor/observador*, con 24 preguntas, agrupadas en los 7 enunciados siguientes:

¿Quién es el autor del cuadro? (8 casos)
¿Qué pretendía transmitir el señor o señora

que lo pintó? (5 casos) ¿Por qué lo pintó? (5 casos)
¿Cuándo murió el autor? (2 casos)
¿Cuánto tiempo le llevó pintarlo? (2 casos)
¿Qué transmite esta pintura? (1 caso) ¿Qué ves en esta pintura? (1 caso)

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS

Roberto GARCÍA-MORÍS

Los niños y niñas se preguntaron sobre todo quién pintó el cuadro, qué pretendía transmitir o el porqué de su obra. La mayor parte de preguntas se refieren a la autoría, y tan solo 2 se dirigen al observador/a.

Tanto la categoría *contextualización espacio-temporal*, como la de *elementos representados* recibieron 18 preguntas cada una. Comenzando con la relativa al espacio y al tiempo, sus preguntas se agruparon en tan sólo 4 enunciados:

¿Cuándo se hizo este cuadro o cuántos años tiene? (10 casos) ¿Dónde es? (5 casos) ¿En qué época del año están? (2 casos) ¿Cómo sería trabajar en un campo? (1 caso)

Los y las participantes se interrogan sobre todo por la época en la que se pintó el cuadro, que en ocasiones preguntan de la forma “¿cuántos años tiene?”. Seguidamente se preguntan por el lugar representado, y en menor medida por la estación del año que refleja la obra, o sobre cómo sería trabajar en el campo en esa época. Esta última se incluyó en esta categoría dado que la pregunta que plantea la hace en función del tiempo histórico.

Las preguntas relativas a los *elementos representados* dieron lugar a un total de 10 enunciados que plantean dudas sobre qué es el objeto azul (en aquellos niños y niñas que no identifican el carro), y también sobre la construcción del fondo, sobre algunos objetos y sobre por qué hay tantos animales,

¿Qué es el objeto azul? (7 casos) ¿Es una casa o una granja lo que hay al fondo? (2 casos) ¿Por qué hay muchos animales? (2 casos) ¿Qué hay detrás de las casas? (1 caso) ¿Qué es lo que lleva el señor del cuadrante dos en la cabeza? (1 caso) ¿Qué es el animal que está entre los cuadrantes dos y tres? (1 caso) ¿Por qué hay un perro? (1 caso) ¿Por qué las hojas de los árboles tienen ese color? (1 caso) ¿Por qué hay muchos bosques? (1 caso) ¿Qué hay arriba a la derecha? (1 caso)

En relación a los *aspectos sociológicos*, hay un total de 16 preguntas en 12 enunciados, 4 de ellos se refieren a los niños de la imagen. A los participantes les llama la atención el papel de la infancia, por qué hay tantos niños en la escena y si están o no trabajando, por qué hay una niña sola sin la atención de un adulto, o si los niños y niñas tendrán que dedicarse a las mismas actividades del cuadro en el futuro. Se preguntan también por el papel de las mujeres o por los lazos de parentesco de las personas de la escena.

¿Por qué hay tantos niños? (3 casos) ¿Por qué van así vestidos o por qué visten con trajes típicos? (2 casos) ¿Son familia? (2 casos) ¿Por qué dejan a una niña sola por ahí? (1 caso) ¿Están trabajando los niños? (1 caso) ¿Por qué van dos mujeres tapadas? (1 caso) ¿Sigue habiendo familias así? (1 caso) ¿Sólo se dedicaban a la agricultura y a la ganadería? (1 caso) ¿Los niños tendrán que hacer lo mismo que sus padres cuando

crezcan? (1 caso) ¿Las mujeres se dedican a lo mismo que los hombres? (1 caso) ¿Cómo fabricaban sus casas y su ropa? (1 caso) ¿Quiénes son? (1 caso)

Formularon 15 preguntas relativas a las *acciones representadas* a través de 8 enunciados, que se preguntan sobre lo que están haciendo los personajes de la imagen o el tipo de cultivo, entre otras cuestiones, como puede verse a continuación.

¿Qué hacen? (5 casos) ¿Qué llevan en las cestas? (2 casos) ¿Qué harán con las manzanas? (2 casos) ¿Qué están haciendo las mujeres del cuadrante dos? (2 casos) ¿Cómo se vendía el trigo? (1 caso) ¿Cuánto costaría el trigo? (1 caso) ¿Por qué se dedicaban a esto? (1 caso) ¿Por qué los adultos van más abrigados que los niños? (1 caso)

Finalmente, hay 7 preguntas realizadas a través de 6 enunciados que se agruparon en la categoría *aspectos formales* y que se interrogan sobre el título de la obra o cuestiones formales sobre su proceso de elaboración.

¿Cómo se llama el cuadro? (2 casos) ¿Por qué utilizan colores vivos? (1 caso) ¿Qué técnicas de pintura utilizó? (1 caso) ¿Hizo alguna mezcla? (1 caso) ¿Qué pinturas utilizó? (1 caso) ¿Por qué el cuadro no tiene colores vivos? (1 caso)

Por lo tanto, los y las participantes centraron las preguntas en relación a las categorías de forma

bastante uniforme, aunque a las cuestiones formales se refirieron en menor medida. Destacan las preguntas en relación al contexto espacio temporal y a la autoría de la obra. También a los aspectos sociológicos, en este caso con mención especial al papel de los niños y las niñas representados en la pintura, planteando también bastantes dudas respecto a las acciones.

5. CONCLUSIONES

Aunque se viene respondiendo a las preguntas de investigación planteadas en el trabajo a través de los resultados, parece oportuno volver sobre ellas en las conclusiones finales.

Los niños y niñas de 6.º de Primaria participantes en este estudio fueron capaces de interpretar el paisaje identificando los diferentes elementos que lo componen, tanto los más evidentes, como aquellos que a priori parecían de difícil lectura, aunque no siempre a través de una interpretación contextualizada. Es decir, a pesar de que nos encontramos con interesantes narrativas en las que se situaba temática y espacialmente la escena, esta no fue la tónica dominante, no hubo muchos casos en los que situaran el paisaje en Asturias, aunque sí hubo un número mayor que fue capaz de leer la imagen como una recolecta de manzana. Esto último es importante porque están acudiendo a un producto típico del campo asturiano como es la manzana, también el maíz, frente a lecturas menos contextualizadas que hablan de productos del campo, cereales o productos de la huerta en general. Podría decirse,

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS

Roberto GARCÍA-MORÍS

que por lo general realizan una lectura interpretativa del paisaje, que sí es contextualizada en cuanto al medio rural o a la actividad agrícola y ganadera, pero no en cuanto a la interpretación de los rasgos propios y costumbres del paisaje tradicional asturiano.

En relación a los elementos identificados, el alumnado participante, al observar los diferentes cuadrantes en los que se dividió la obra, se fijó tanto en las personas, como en las actividades, objetos y otros elementos. En cuanto a las personas fueron capaces de hacer una distinción por género y edades con referencias específicas a los niños y niñas de la escena. El porqué de su presencia, o la extrañeza por verlos o imaginarlos trabajar estuvo presente en el análisis de los elementos.

Aunque no siempre aciertan en la acción concreta, sí que observan elementos propios del campo, como una recolecta o cosecha, transporte de la mercancía o la presencia del ganado vacuno, identificando también elementos como el carro, la casa o el hórreo. A pesar de ser una escena muy representativa del campo asturiano, hay una parte importante que no se decanta por productos típicos como la manzana o el maíz. No obstante, entre las acciones identificadas se encuentran las que forman parte del proceso de recolección.

En cuanto a las narrativas construidas, aunque encontramos la categoría historia y descripción, las que más presencia tuvieron fueron las de interpretación y evaluación. Introducen entre sus

argumentos la identificación de la actividad con una forma de vida, o el trabajo cooperativo y en equipo. En algunos casos, la localizan espacialmente y son capaces de situar la escena en el otoño por los rasgos del paisaje. En cuanto a las narrativas categorizadas como evaluación, destacan algunos tópicos comunes en la emisión de los juicios de valor, como la visión negativa de la vida en el campo o de situación de pobreza, cuando no tiene por qué ser así y los campesinos representados podrían ser propietarios de las tierras. Esto en cierto modo contrasta con la identificación de la escena como feliz, apoyándose en parte en los rasgos formales de la obra, pero también en la idealización del paisaje. En este aspecto no fue muy tenido en cuenta, aunque sí en la formulación de preguntas, el tipo de fuente y el hecho de que se trata de una pintura y por lo tanto es una fuente subjetiva y que tiene también su intencionalidad.

En relación al tipo de preguntas que se realizan para una mejor interpretación de la obra, el reparto por categorías es bastante homogéneo y las preguntas bastantes habituales. No obstante, las más significativas quizás sean las incluidas en la categoría aspectos sociológicos por la temática que plantean. Es aquí donde se hacen preguntas relacionadas con los cambios en el tiempo, muchas centradas en el papel de los niños y las niñas. El porqué de su presencia, las diferencias en la indumentaria y en las ocupaciones de hombres y mujeres, los lazos de parentesco, o las perspectivas de futuro, son algunos de los ejemplos de las preguntas formuladas de tipo sociológico.

En definitiva, aunque el alumnado es competente en la interpretación de un paisaje y sus diferentes componentes, hay que incidir en el paisaje rural tradicional y en el patrimonio generado en el medio rural. Aunque pueda parecer un tópico, se está perdiendo el patrimonio cultural vinculado al campo, el conocimiento de este modo de vida de nuestros antepasados inmediatos va desapareciendo del imaginario colectivo. Además de ser importante su conservación, y de que sea necesario potenciar su enseñanza aprendizaje con experiencias dentro y fuera del aula, el patrimonio del medio rural, tanto material como inmaterial, incluidos los paisajes tradicionales, siguen representando un idóneo recurso para trabajar los conceptos clave en Ciencias Sociales, pero también para fomentar una ciudadanía crítica, que sea consciente de su pasado, pero sobre todo de la construcción de su futuro. Ante este modo de vida global y que pretende homogeneizar gustos e imponer modas para un mundo claramente urbano, lo rural cada vez es más reivindicado como alternativa de ocio, pero también de vida. Ese acercamiento debe ser comprensivo, respetuoso y pretender la conservación del entorno, generando capacidad de implicarse y de actuar de manera responsable en su conservación y en su divulgación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrados, M. T. (1998). Ideas previas y concepto de paisaje en alumnos de Primaria. En J. R. De Vera, E. M. Tonda y M. J. Marrón (Coords.), *Educación y Geografía* (pp. 145-152). Alicante: Ed. Universidad de Alicante y AGE.
- Alcántara, J. (2017). El paisaje. En R. Mérida, J. Torres-Porras y J. Alcántara (Eds.), *Didáctica de las ciencias experimentales en educación infantil. Un enfoque práctico* (pp. 159-190). Madrid: Síntesis.
- Bajo, M.^a J. (2001). "El paisaje" en el curriculum de Educación Primaria, dentro del Área del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. *Aula*, 13, 51-61.
- Barton, K. (2008). Research on students' ideas about history. En L. S. Levstik y C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 239-258). New York & London: Routledge.
- Busquets, J. (1996). La lectura visual del paisaje. Bases para una metodología. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9, 53-59.
- (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 7-16.
- Casas, M. y Erneta, L. (2015). El paisaje en la Educación Secundaria Obligatoria. Una oportunidad educativa en el cambio curricular LOE-LOMCE. *Didáctica geográfica*, 16, 45-71.
- Diéguez, U. B. y García-Morís, R. (2016). El alumnado del Grado en Educación Primaria ante la interpretación del medio rural de Galicia a través de la fotografía histórica. En R. López Facal (Ed.), *VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano*. (pp. 228-240). Santiago de Compostela: Usc.

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS

Roberto GARCÍA-MORÍS

- García de la Vega, A. (2011). El paisaje: un desafío curricular y didáctico. *Revista Didácticas Específicas*, 4, 1-19.
- García-Morís, R. (2015). La obra *La recogida de la manzana* como pretexto para la lectura e interpretación del paisaje tradicional a través de una fuente iconográfica: Un estudio con alumnado de 2.º de Bachillerato. *Didáctica Geográfica*, 16, 115-133.
- García-Morís, R., Medina, S., López, J. A. y Martínez, R. (2016). Literacidad visual y alteridad. La construcción "del otro" en las narraciones del alumnado del grado en educación primaria. En C. R. García Ruiz et al. (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp.151-164). Canarias: ULPGC.
- García-Morís, R., López, J. A., Martínez, R., Diéguez, U. B. y Medina, S. (2017). Investigar los conocimientos del alumnado sobre el patrimonio del medio rural a través de la metodología de la literacidad visual. En *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 627-640). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- García Pérez, F. F. (1999). El papel de las concepciones de los alumnos en la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la Escuela*, 39, 7-16.
- (2001). Las ideas de los alumnos. Su importancia para la organización de los contenidos curriculares. En Proyecto Gea-Clio y X. M. Souto (Comps.), *La Didáctica de la Geografía i la Història en un món globalitzat i divers* (pp. 156-170). Valencia: L'Ullal Edicions y Federació d'Ensenyament de CC.OO. del País Valencià.
- García, A. L. y Licerias Ruiz, A. (1993). *Aproximación didáctica al estudio del medio rural*. Granada: Universidad de Granada.
- Gómez, A. (1993). Reflexiones acerca del contenido "paisaje" en los "currícula" de la Enseñanza Obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 231-240.
- Hernández-Carretero, A. M., Nieto, A. y Pulido, F. J. (2009). La lectura del "Paisaje Cultural", estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales: el ejemplo de las Hurdes, Extremadura. *Campo abierto: Revista de educación*, 28 (2), 87-101.
- Hernández-Carretero, A. M. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 162-178.
- Hernández-Carretero, A. M., Jaraíz, F. J. y Gurría, J. L. (2015). Aprender en y con el paisaje cultural: Las Hurdes (Extremadura). *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 81, 22-28.
- Licerias, A. (1998). Percepciones y concepciones sobre el medio rural. Implicaciones educativas. En R. Vera, E. M.ª Tonda y M.ª J. Marrón (Coords.), *Educación y Geografía* (pp. 559-566). Alicante: AGE.
- (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2013). Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, como se vive. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 85-93.

- Lee, P. (2004). Historical literacy: theory and research. [En línea] *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 5 (1), 29-40. Recuperado de <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/ijhltr.pdf>
- (2004b). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista, Número especial*, 131-150.
- (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). New York & London: Routledge.
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools. Fourth edition*. New York: Routledge.
- López, J. A. (2016). El valor educativo del patrimonio hidráulico. La Acequia Mayor de Mula (Región de Murcia). En *Patrimonio y Educación: Una propuesta integradora* (pp. 179-183). Granada: Universidad de Granada.
- López, J. A. y García-Morís, R. (2017). El agua como problema social relevante en la Educación Geográfica. En *Educação Geográfica na Modernidade Líquida. VIII Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía* (pp. 95-109). Lisboa: AGE.
- López, J. A y Peral, A. J. (2017). Las vías verdes: Escenario para trabajar en medio rural en Educación Primaria. *Didáctica Geográfica*, 18, 171-192.
- Martínez Medina, R., García-Morís, R. y Valverde Fernández, F. (2014). Las posibilidades didácticas que ofrecen los molinos hidráulicos para fomentar la concienciación sobre el patrimonio del medio rural. *Tejuelo*, 9, 423-439.
- Martínez, R. y García-Morís, R. (2014). El concepto paisaje en los currícula de Educación Infantil de las comunidades autónomas españolas. En *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 479-496). Murcia: Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Córdoba.
- Martínez, R. y Ávila, C. (2014). El paisaje en los libros de texto de Conocimiento del Medio en Educación Primaria. En *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 465-478). Murcia: Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Córdoba.
- (2017). La noción del paisaje en el alumnado de educación primaria: un análisis de su representación. En *Educação Geográfica na Modernidade Líquida. VIII Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía* (pp. 374-384). Lisboa: AGE.
- Melo, M.^a C. y Durães, M. (2004). Leitura de romances e a aprendizagem da História Contemporânea. En M. do Céu Melo y J. M. Lopes (Orgs), *Recepção e Produção para Professores e Alunos* (pp. 59-81). Braga: Ed. CIED.
- Melo, M.^a C. y Peixoto, R. (2004b). Troca de correspondência: a imaginação e as fontes históricas. En M. do Céu Melo y J. M. Lopes (Orgs), *Recepção e Produção para Professores e Alunos* (pp. 81-99). Braga: Ed. CIED.
- Melo, M.^a C. (2007). E Michelângel criou o homem: um estudo sobre a compreensão e interpretação visual na aula de História.

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS

Roberto GARCÍA-MORÍS

Espaço Pedagógico. Práticas Pedagógicas, 14, 132-147.

— (2010). Literacia histórica: o pensamento crítico dos estudantes em tempos de globalização. En R. López Facal y otros (Coords.), *Pensar historicamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (p. 180). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.

Mora, M. y Gómez, F. P. (2016). Un acercamiento al concepto de paisaje desde las aulas de Educación Infantil. *Digilec: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 3, 63-76.

Medina, S. (2017). El trabajo rural femenino en la fotografía de Ruth Matilda Anderson: un recurso didáctico para Educación Primaria. *Digilec: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 4, 69-88.

Navarro-Medina, E. (2012). *La enseñanza de la historia de España y el desarrollo de las competencias ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el bachillerato*. Sevilla: Tesis Doctoral.

Roberts, P. (2013). Re-Visiting Historical Literacy: Towards a Disciplinary Pedagogy. *Literacy Learning: The Middle Years*, 21 (1), 15-24.

Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., Gonzalez, N. y Pagès, J. (2016).

La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: Construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas: AUPDCS.

Sebastiá-Alcaraz, R. (2014) Ideas previas y aprendizaje significativo de la Geografía. En R. Martínez y E. M.^a Tonda, *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación Geográfica* (pp. 15-74). Murcia: Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Córdoba.

Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global.: Una investigación en Educación Primaria. En *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas: AUPDCS.

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias a los niños y niñas de 6.º de Primaria del Colegio Público Condado de Noreña del curso 2017/2018, a sus tutores y al Equipo Directivo del centro, por su colaboración en este trabajo.

ANEXO. FICHA DE TRABAJO

FT- ¿Qué me dice esta pintura?

¿Dónde has vivido a lo largo de tu vida?

¿Vas habitualmente a algún pueblo?, ¿a cuál?

Edad:

1. Observa la pintura con atención.



Fíjate ahora en los pormenores, teniendo en cuenta las siguientes preguntas: - ¿Qué personajes/personas aparecen en la pintura? ¿Qué actividades o acciones están presentes? ¿Qué objetos consigues identificar? ¿Qué otras cosas ves? Usa el siguiente cuadro para escribir tu observación. Como puedes observar la pintura está dividida en cuatro cuadrantes y en base a ellos debes cumplimentar el cuadro.

Cuadrante	Personas	Actividades	Objetos	Otros
1				
2				
3				
4				

2. A partir de esta pintura escribe una redacción libre, con lo que se te ocurra.

3. Escribe todas las preguntas que harías para entender bien esta pintura.