

**NUEVAS PERSPECTIVAS
CONCEPTUALES
Y METODOLÓGICAS
PARA LA EDUCACIÓN
GEOGRÁFICA**

VOLUMEN I

**Ramón Martínez Medina
Emilia María Tonda Monllor (Eds.)**

© De los textos: sus autores.

© De esta edición: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles (A.G.E.), 2014. <http://www.age-didacticageografia.es/>

Edita: Ramón Martínez Medina y Emilia M^a Tonda Monllor

Financia: Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba

E-mail: rmartinez@uco.es, emilia.tonda@ua.es

ISBN de la obra completa: 978-84-940784-5-3

ISBN volumen I: 978-84-940784-7-7

Depósito Legal: M-32078-2014

Composición/Maquetación y Diseño: Bée Comunicación. Córdoba

Impresión: COMPOBELL, S.L. Murcia

Impreso en España- *Printed in Spain*.

Exención de responsabilidad: la responsabilidad sobre los trabajos aquí publicados recae en exclusiva sobre los autores/as de cada uno de ellos.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

ÍNDICE

VOLUMEN I

PRESENTACIÓN

Ramón Martínez Medina y Emilia María Tonda Monllor 9

PRIMERA PARTE:

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE LAS IDEAS PREVIAS

1. Ideas previas y aprendizaje significativo en la enseñanza de la Geografía. *Rafael Sebastián Alcaraz* 15
2. La aplicación del aprendizaje creativo para la asimilación de contenidos de Geografía. Un ejemplo práctico en 3º de E.S.O. *Mª Carmen Carratalá Hurtado* 75
3. El pensamiento crítico en el análisis e interpretación de las representaciones sociales del paisaje. *Alfonso García de la Vega*..... 93
4. La visita a empresas: un recurso educativo estratégico para el emprendimiento en educación secundaria. *Francisco José Morales Yago* 109
5. Interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía: paisaje andaluz y ejemplificaciones de conceptos químicos. *María Cruz Ramos Peinado y María del Carmen Moreno Martín* 125
6. ¿Es competente el alumnado del Grado de Educación Primaria en la comprensión del tiempo atmosférico y el clima? *Sebastián Rubio García y Ramón Martínez Medina* 133
7. La importancia de las ideas previas, en docentes y discentes, para la construcción de aprendizajes significativos. *Gema Sánchez Emeterio* 153
8. Las representaciones sociales del paisaje en los trabajos de campo con Educación Primaria. *Diana Santana Martín, Antonio José Morales y Xosé Manuel Souto González* 167
9. ¿Conocen nuestros alumnos el origen de los alimentos vegetales que consumimos? *Jerónimo Torres-Porras y Jorge Alcántara Manzanares* 183

SEGUNDA PARTE:

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA DE GÉNERO

10. Enseñar y aprender Geografía con una perspectiva de género. *Carmen Rueda Parras* 193
11. Cuando el mapa no es el territorio. Aportaciones de la Geografía al estudio de la desigualdad de género y problemas alimentarios. *Juan José Díaz Matarranz y Eulalia González Urbano* 221
12. La Geografía de las migraciones desde una perspectiva de género: las jóvenes de origen magrebí en los Institutos de Educación Secundaria de la zona norte de Alicante. *Rocío Díez Ros y Emilia M^a Tonda Monllor*..... 235
13. Lecturas de género en la interpretación de los espacios: una propuesta didáctica. *Antonia García Luque, Guadalupe Romero Sánchez y María de la Encarnación Cambil Hernández* 255
14. Repensar la ciudad desde el género. Itinerario didáctico por la ciudad de Jaén. *Santiago Jaén Milla*..... 273
15. Un recorrido didáctico a través de las esculturas femeninas de Oviedo. *Silvia Medina Quintana* 289
16. Conocimiento del entorno en Educación Infantil: un análisis en clave de género a través de los hermanos Grimm. *Matilde Peinado Rodríguez* 301

TERCERA PARTE:

NORMATIVA Y DESARROLLO CURRICULAR EN EL NUEVO CONTEXTO DE LA LOMCE

17. Interrelación entre ciencia y enseñanza a principios del siglo XX: Juan Carandell Pericay. *José Naranjo Ramírez y Martín Torres Márquez* 313
18. Ciencias Sociales y Didáctica de la Geografía en el currículo de Educación Primaria de la LOMCE. *Rafael de Miguel González*..... 345
19. Presente y futuro de la Geografía ante la nueva legislación educativa en los niveles de primaria, secundaria y universidad. La Geografía en la enseñanza secundaria. *Encarnación Gil Mesguer* 365
20. Perfiles profesionales, competencias y virtualidad para una Didáctica de la Geografía universitaria. *José Jesús Delgado Peña* 379
21. Los procedimientos en el currículo de Geografía. El reconocimiento de un nuevo tipo de contenidos a partir de la LOGSE. *María Luisa Gómez Ruiz*.. 403

22. Propuesta de diseño de unidades didácticas organizadas en torno a la adquisición de competencias geográficas. *Óscar Jerez García*421
23. El lugar de la Geografía en los programas universitarios para personas mayores. *Francisco Javier López Lozano*441
24. El currículo de Primaria de Geografía y CC.SS. en Castilla la Mancha según la LOMCE. *Juan Martín Martín y M^a Luisa Vázquez Sánchez*453
25. El paisaje en los libros de texto de Conocimiento del Medio en Educación Primaria *Ramón Martínez Medina y Covadonga Ávila Marín*465
26. El concepto paisaje en los currícula de Educación Infantil de las comunidades autónomas españolas. *Ramón Martínez Medina y Roberto García Moris* 479
27. Mythos y Logos en la Geografía institucionalizada contemporánea. Reflexión a partir del currículo y el modelo de acceso universitario. *Daniel David Martínez Romera*.....497
28. Perspectiva de la clase de Geografía en Alemania: el concepto de la sostenibilidad en el currículo de Geografía y el conocimiento profesional. Retos y oportunidades de la complejidad. *Verena Reinke*.....507

VOLUMEN II

CUARTA PARTE:

INNOVACIÓN Y PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

29. Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de la Geografía con una metodología activa *Isaac Buzo Sánchez*..... 11
30. Elaboración de un glosario y pasapalabra de Geografía, “Las formas del relieve”, a través de la plataforma Moodle. Una estrategia didáctica para 1º de E.S.O. *Alfredo Acebes García*..... 35
31. *Google Earth™* como herramienta para formadores en la preparación de itinerarios didácticos. *Jorge Alcántara Manzanares, Sebastián Rubio García y Manuel Mora Márquez*47
32. Experiencia colaborativa y TIC en el aula de Geografía: los paisajes turísticos en un mapa de España. *Javier Álvarez Otero*.....55

33. “La tierra de los siete colores”: una propuesta interdisciplinar entre Ciencias Naturales y Sociales para la E.S.O. *José Carlos Arrebola Haro*73
34. Enseñanza-aprendizaje de la Geografía desde una perspectiva sensorial. Cultura andaluza: música, danza y gastronomía. *Ana María Barranco Domínguez*.....83
35. Nuevas tecnologías y recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía Económica: fichero digital sobre tipologías de asentamientos empresariales. *Paz Benito del Pozo, Alejandro López y César Luna*95
36. “Que nadie se quede fuera”. Las cuestiones sociales relevantes y las TIC en una enseñanza innovadora de la Geografía de 3º de la E.S.O. *Teresa Call Casadesus, María R. Haro Pérez y Montserrat Oller Freixa* 111
37. Estrategias en el ámbito reeducativo para el aprendizaje de la Geografía. *Benito Campo País* 121
38. Propuesta metodológica para una Didáctica del Medio Ambiente en Educación Infantil: la investigación sobre cuentos ambientales. *Cristina Cortés Mármol y Roberto García Morís*..... 139
39. La pintura como herramienta didáctica para explicar el paisaje agrario: el ejemplo del viñedo castellanoleonés desde mediados del siglo XX. *Julio Fernández Portela* 153
40. El Greco a través de los sistemas de información geográfica: paisajes de Toledo. *Juan Antonio García González*..... 165
41. Conflictos territoriales en torno al agua: salir al campo como metodología de enseñanza. *Miguel García Martín*..... 179
42. La utilización de los recursos didácticos en las clases de Ciencias Sociales y Geografía en la Educación Secundaria de las Islas Baleares. *María Consolació Genovart Rapado*..... 195
43. El *Webmapping* como herramienta didáctica para el análisis del paisaje. *Núria Gil Duran, Salvador Calabuig Serra y Rosa M. Medir Huerta* 205
44. “La senda del agua”. Itinerarios didácticos para la enseñanza activa de la Geografía en Educación Primaria, Secundaria y Universidad. *Encarnación Gil Meseguer y José María Gómez Espín*..... 219
45. Los *Mooc* en la Didáctica de la Geografía: aplicaciones en la formación inicial del profesorado de primaria. *Isabel Mª Gómez Trigueros y Delfín Ortega Sánchez* 229
46. El itinerario didáctico y la técnica del “Storytelling” para desarrollar una metodología activa en Geografía. *María Jesús González González y Ana Pérez Pastrana*..... 245

47. Paisajes animados. <i>Juan José Guerrero Álvarez, Jorge Alcántara Manzanares y Francisco Cáceres Clavero</i>	263
48. La utilización de la fotoelucidación como recurso didáctico en el estudio de las migraciones. <i>Ricardo Iglesias Pascual</i>	271
49. Medición y seguimiento de las actividades realizadas por estudiantes universitarios en asignaturas de Geografía. <i>Raúl Lardiés Bosque y M^a del Carmen Mínguez García</i>	285
50. <i>Flipped Classroom</i> y cartografía de conflictos en el aprendizaje de la Geografía. <i>María Luisa de Lázaro y Torres y Coral González Aparicio</i>	301
51. Los paisajes agrarios de España en la “Nube”. <i>María Luisa de Lázaro y Torres; José Manuel Crespo Castellano y María Luisa Gómez Ruiz</i>	319
52. La Geografía y la enseñanza no reglada. La experiencia de una escuela de verano. <i>José Antonio López Fernández</i>	335
53. Los trabajos monográficos interdisciplinares en la materia de Geografía de Bachillerato: algunas reflexiones y perspectivas. <i>Ricardo Manuel Luque Revuelto</i>	347
54. Enseñanza-aprendizaje de los paisajes agrarios españoles a partir del refranero. Una experiencia de trabajo por proyectos de investigación con estudiantes del Grado de Maestro. <i>María Jesús Marrón Gaité</i>	363
55. Nueva experiencia de trabajo grupal mediante el uso de aplicaciones informáticas de libre utilización. <i>Eva Martín Roda y Silvana Sassano Luíz</i>	379
56. Diseño de un catálogo de recursos en la “Red” para la enseñanza activa de la Geografía escolar. <i>Luis Carlos Martínez Fernández</i>	395
57. Paisajes de los alumnos universitarios. Exposiciones siguiendo los principios del método geográfico. <i>María Rosa Mateo Girona</i>	415
58. Características, concepciones y prácticas didácticas del profesorado español de Ciencias Sociales en E.S.O. <i>José Antonio Molina Marfil</i>	431
59. Análisis de las representaciones del profesorado y propuesta para una enseñanza de la ruralidad comprometida, aplicada en la Región del Maule (Chile). <i>Italo Muñoz Canessa y Pilar Comes Solé</i>	449
60. El paisaje de la Cañada Real Soriana Oriental en la etapa de Educación Primaria. <i>Víctor Manuel Mollejo Arquero y Elena María Muñoz Espinosa</i> ..	463
61. La interpretación del paisaje agrario a partir de imágenes satélite y Sistemas de Información Geográfica (SIG). <i>Jaume Montsalvatge y Montserrat Oller</i>	479

62. Patrimonio natural y cultural: estrategias didácticas para la Educación Secundaria. *Margarita Moreno Nevado*..... 489
63. O uso da narrativa transmídia no ensino de Geografia. *Yan Navarro* 509
64. El potencial didáctico de la toponimia en la enseñanza de la Geografía. *Antoni Ordinas Garau*..... 521
65. MapEduca: un proyecto para la difusión de herramientas cartográficas digitales y colaborativas en la docencia universitaria. *Santiago M. Pardo García, Paloma Hueso González, Noelia M. Moreno Martínez y Jesús M. Vías Martínez*..... 533
66. La Geografía de Córdoba como hilo conductor, paisaje didáctico y escenario anfitrión en la fase de acogida del programa Comenius en Secundaria. *José R. Pedraza Serrano* 549
67. Alicante 1850: una propuesta didáctica innovadora para sus ciudadanos. *Verónica Quiles López y Pedro Mas García* 573
68. Innovación en la enseñanza de las competencias geográficas. El *mobile learning* y el proyecto "app educa cr". *M^a Ángeles Rodríguez Domenech*.....589
69. LUCATRAILS. Senderos patrimoniales guiados. *Andrés Romero Morato, Michela Ghislanzoni, Rafael Porras Alonso y Jorge Alcántara Manzanares*.....607
70. El uso de recursos didácticos públicos disponibles *on-line* como opción metodológica para la educación geográfica. *Gema Sánchez Emeterio* 623
71. Cambios en la utilización de materiales didácticos en la enseñanza de la Geografía. *Ramón Sánchez Verdú y Emilia María Tonda Monllor*..... 641
72. O Ensino-Aprendizagem da Geografia e as Práticas Disciplinares e Interdisciplinares na Escola Pública Brasileira. *Clézio Santos*..... 659
73. La enseñanza-aprendizaje de la Geografía a partir de la deuda ecológica: aportaciones y limitaciones. *Leire Urkidi Azkarraga*..... 669

PRESENTACIÓN

La Geografía como ciencia viva se encuentra en un continuo proceso de cambio y evolución, más si cabe cuando se añade la reflexión sobre su enseñanza. La Geografía es una asignatura con gran tradición en el sistema educativo de los países occidentales, presencia curricular que se deriva de su utilidad en la vida cotidiana. Con la presente obra se ofrece al profesorado, dedicado a la enseñanza de la Geografía, una reflexión profunda sobre algunos conceptos y métodos fundamentales que conforman el currículum y sobre todo los distintos modos que pueden emplearse para su desarrollo en las aulas. Este tratamiento conceptual y metodológico es esencial para la puesta en práctica de la enseñanza de la ciencia geográfica y además se lleva a cabo desde una perspectiva innovadora y mediante la aplicación de estrategias activas. Para ello, además del procedimiento conceptual que precisa todo trabajo científico y que está presente en cada uno de sus capítulos, se ha concedido una especial atención a los aspectos prácticos y a las experiencias didácticas. La investigación incorpora la necesaria práctica de aula y las diversas propuestas innovadoras ejecutadas en la misma.

La amplia gama de contenidos que se recoge en la publicación, refleja el sentir del profesorado, de los distintos niveles educativos, preocupado en mejorar su interacción con el alumnado y en transmitir una formación adecuada que permita a las futuras generaciones conocer y sobre todo mejorar el planeta en el que viven. Se trata de programar los contenidos adaptados a los problemas del mundo actual y a los desafíos ambientales, demográficos, sociales y urbanos.

Igualmente las diversas aportaciones reflejan el esfuerzo conjunto de un elevado número de autores que pretende con sus aportaciones enriquecer el trabajo diario de los que nos dedicamos a enseñar Geografía y por tanto a mejorar la Didáctica de la Geografía. Las diversas procedencias, temáticas y distintos niveles educativos de los autores convierten a la publicación en un punto de encuentro y en un foro enriquecedor y prolífico.

Las recientes informaciones que aluden a la falta de conocimientos del alumnado, como la ausencia de un vocabulario geográfico adecuado, a los malos resultados en el tratamiento y la comprensión de las informaciones que reciben, y a la escasa utilidad que manifiestan en aplicar a la vida diaria lo que aprenden, plantean a la educación geográfica la necesidad de adoptar nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas que profundicen en la dirección de analizar tanto lo que se enseña como el cómo se enseña en las aulas, en definitiva en avanzar hacia nuevas formas de trabajar. No existe una propuesta metodológica definitiva por lo que los docentes e investigadores se enfrentan al reto de analizar, definir y elegir según las circunstancias que rodean su quehacer. De este modo

se debate sobre el aprendizaje cooperativo, por descubrimiento, creativo, etc... Igualmente el profesorado debe esforzarse en conocer los mecanismos que inciden en cómo aprenden los alumnos y especialmente cómo pueden aprender mejor. En definitiva aplicar nuevos métodos y nuevas maneras de trabajo en la ciencia geográfica para hacerla más atractiva al alumnado.

Los contenidos de la obra se estructuran en cuatro grandes capítulos o apartados. En el primer capítulo se aborda la construcción del conocimiento y el cambio metodológico desde las ideas previas. Se trata de indagar cuáles son las representaciones sociales de los alumnos y del profesorado que influyen fundamentalmente en la manera de enseñar y de aprender en ambos colectivos. Es importante además de extraer dichas ideas, trabajar para modificarlas cuando dichas representaciones no sean pertinentes o distorsionen la realidad con la finalidad de construir aprendizajes significativos. Por esta razón conviene investigar sobre estas ideas previas para profundizar posteriormente en nuevas líneas de trabajo. La posibilidad de llevar a cabo en el aula encuestas entre el alumnado permite extraer conclusiones con el fin de orientar al profesorado hacia la dirección en la que debe trabajar.

En el segundo capítulo se analizan los aspectos teóricos y prácticos en la enseñanza de la Geografía de Género, la reciente incorporación de este enfoque geográfico y las nuevas líneas de investigación. La finalidad es visibilizar a diferentes grupos sociales que, a pesar de haber coexistido en el mismo espacio geográfico, no han tenido el protagonismo que merecían. En el caso de las mujeres, y si nos atenemos a las cifras, éstas constituyen el colectivo más importante que asume la responsabilidad de la educación en este país sobre todo en los niveles educativos no universitarios. Sin embargo, a pesar de haberse encargado durante siglos a la tarea de transmitir valores en la escuela, el grupo femenino ha sido invisible durante mucho tiempo. Para mejorar esta situación, se ofrecen propuestas de trabajo como incorporar en los materiales curriculares, en los contenidos y en las investigaciones, la importancia del papel de las mujeres. La Geografía de Género surgida en los años ochenta del pasado siglo, pretende conocer el comportamiento espacial que realizan hombres y mujeres y cuáles son sus imágenes mentales.

En el tercer capítulo se expresan diferentes propuestas curriculares que se realizan desde la actual ley de educación (LOMCE) en la enseñanza de la Geografía. El profesorado debe conocer la normativa en vigor ya que constituye el punto de partida en la planificación docente. Por esta razón es necesario debatir y reflexionar sobre los cambios que la nueva ley incorpora. Todo ello teniendo en cuenta que el desarrollo normativo en las comunidades autónomas aún no se ha realizado completamente y que falta igualmente una nueva ley en los niveles universitarios. Conviene por tanto analizar en profundidad los currícula que se proponen para la Geografía en los niveles educativos no universitarios y la aplicación de los nuevos elementos como el trabajo por competencias, siguiendo las directrices del espacio europeo.

En el cuarto capítulo se desarrolla un amplio abanico de recursos didácticos, planificados y evaluados, con el fin de que el profesorado pueda aplicarlos posteriormente en el aula. Se trata del capítulo más voluminoso lo que demuestra que el profesorado se esfuerza en introducir cambios y modificaciones en sus clases con la finalidad de mejorar los resultados. Las TIC tienen un papel destacado en cuanto al número de aportaciones aunque no debemos olvidar que la aplicación sin más en el aula no genera innovación sino van acompañadas de cambios metodológicos. Igualmente se ofrecen experiencias relacionadas con recursos más tradicionales que enfocados desde una perspectiva más innovadora y activa demuestran su eficacia en el aprendizaje de los contenidos geográficos como el globo terráqueo, la estación meteorológica, la brújula, el material cartográfico, los juegos, los itinerarios didácticos, los catálogos, los refranes, la toponimia...

En definitiva, con esta obra se pretende seguir avanzando en la senda de mejorar día a día la Didáctica de la Geografía.

Ramón Martínez Medina
Emilia María Tonda Monllor



**PRIMERA PARTE:
LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO
DESDE LAS IDEAS PREVIAS**



IDEAS PREVIAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Rafael Sebastián Alcaraz
Universidad de Alicante
rafael.sebastia@ua.es

1. INTRODUCCIÓN

La primera cuestión que cabe preguntarse ante el título propuesto es si todavía es necesario investigar en las ideas previas, más si se tiene en cuenta el elevado número de trabajos realizados y publicados sobre este tema. Obviamente, la respuesta es que sí, pues se considera que la búsqueda de solución a muchos de los actuales retos de la enseñanza de la Geografía pasa, entre otras muchas consideraciones como indica Pozo (2006), por cambiar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza. En este posicionamiento inicial cabe realizar dos observaciones.

La observación inicial consiste en destacar que, tradicionalmente, la investigación en la enseñanza de la Geografía se ha dirigido más hacia las ideas previas de los alumnos, y menos hacia la de los profesores. Al respecto se advierte que la situación está cambiando. Como antecedente de la investigación sobre ideas previas de los alumnos relacionadas con la enseñanza de la Geografía cabe citar el trabajo precursor de Madalena Calvo (1990) a partir de encuestas realizadas a los alumnos.

La siguiente observación se dirige a subrayar que las ideas previas han estado asociadas esencialmente a la formación de conceptos de la ciencia de referencia. Por ejemplo, se ha investigado sobre cómo conciben los alumnos el concepto de paisaje, o sobre qué entienden ellos que es la Geografía. Sin embargo, nuestra propuesta avanza en otra dirección, orientada a conocer cómo influyen las ideas previas en la forma de enseñar, es decir, hacia los métodos didácticos.

Las ideas previas que poseen los docentes mediatizan el qué enseñar (contenidos), el con qué enseñar (materiales y recursos) y también el cómo enseñar (método didáctico). El cambio metodológico que requieren los actuales retos educativos no se puede realizar sin tomar en consideración la incidencia de las ideas previas sobre los docentes. Esta cuestión es esencial pues muchos docentes desarrollan sus propuestas metodológicas de una forma intuitiva como señala Souto (1998, p. 127): *“somos conscientes de la existencia de diversas maneras implícitas de enseñar, que han derivado en rutinas y hábitos poco reflexionados*

y debatidos por otros colegas". En el mismo sentido se manifiesta más recientemente Padrón Fragoso (2005, p. 434): *"nos encontramos que en las prácticas del aula los docentes desarrollan metodologías de enseñanza perfectamente identificables como cooperativas, pero desprovistas de los estudios teóricos necesarios para entender en profundidad cómo funcionan dichos procesos y cómo se pueden llevar a cabo de forma más eficaz para contribuir a transformar la educación..."*.

La investigación en ideas previas no siempre es bien recibida y, como mínimo, algunos profesores consideran que se puede prescindir de ellas. En este sentido conviene tener presente que la experiencia de muchos de los docentes en ejercicio ha sido que sus maestros no tuvieron en cuenta ni sus ideas previas, ni se preocuparon por motivarlos. Además, consideran que la preocupación actual por estos temas carece de sentido, pues es evidente que el sistema educativo ha funcionado y ofrecido a la sociedad ciudadanos, profesionales capacitados, capaces de curar, construir o enseñar, entre otras competencias. En consecuencia, para los docentes que piensan de esta forma, el problema del sistema educativo actual no reside en los métodos didácticos, sino en los problemas en los que se halla inmersa la sociedad, como el consumismo, el relativismo o crisis de valores morales, políticos, religiosos, etc., y a los que la terminación "ismo" confiere un sentido siempre peyorativo. Por tanto, estos docentes tienen la creencia de que sus métodos didácticos han sido válidos hasta la fecha y en consecuencia piensan que el problema se encuentra fuera de las aulas, por lo que ellos no tienen medios, ni razones para cambiar.

Estos profesionales pueden aceptar el cambio tecnológico y proceden a sustituir la pizarra tradicional por la digital, la cartografía en soporte papel por la digital, el cuaderno por la tableta, pues es evidente que la sociedad dispone de estas innovaciones, y la enseñanza debe hacer frente a este reto. Su labor se limita a formar alumnos competentes en la ciencia de referencia, capaces de desenvolverse con el uso de las TIC, y a incorporar en sus programaciones los cambios derivados las políticas educativas.

Es evidente que a este grupo de docentes, reacios a la innovación en los métodos didácticos, les preocupa la transmisión del conocimiento tecnológico y se esfuerzan por introducir las TIC en las programaciones docentes. Su creencia continua siendo la tradicional, el objetivo de la enseñanza es transmitir conocimientos; sin considerar que lo esencial, según las normativas más recientes (LOGSE, LOE), es desarrollar capacidades y competencias. Es cierto que sin contenidos no se pueden favorecer éstas últimas, pero no es menos cierto que la preocupación didáctica se debe dirigir hacia el desenvolvimiento de las capacidades, especialmente en los niveles educativos preuniversitarios.

No obstante, la conducta de cualquier profesor no está determinada por sus ideas previas, pues en este caso sería imposible la innovación y no tendría

sentido el contenido de esta aportación; pero sí conviene tenerlas presentes pues pueden ayudar a explicar muchos de los comportamientos y la resistencia a los cambios metodológicos. Algunos teóricos han cuestionado que se puedan eliminar las ideas previas pues forman parte de nuestra “programación básica”, pero sí que se puede trabajar en su explicitación, para que posteriormente, con la toma de conciencia, se puedan modificar.

La segunda cuestión se refiere al concepto de aprendizaje significativo. Este concepto posiblemente se utiliza de una forma intuitiva, como una moda, sin posiblemente haber profundizado suficientemente en el significado de su naturaleza.

Para muchos docentes aprendizaje significativo está unido exclusivamente al método de descubrimiento propuesto por Ausubel. Sin embargo, no cabe reducirlo a esta forma de enseñanza, sino que también cabe reconocerlo en otros métodos de enseñanza como, por ejemplo, el cooperativo (Monereo: 2002, p. 10): *“el trabajo cooperativo, es un motor para el aprendizaje significativo”*. Por tanto, cabe preguntarse ¿Qué entienden los docentes por aprendizaje significativo? ¿Cómo piensan conseguir este aprendizaje en sus alumnos?

La investigación sobre ideas previas y aprendizajes, y su aplicación a la enseñanza de la Geografía resulta imprescindible, pues muchos de los problemas planteados en la renovación del sistema educativo tendrán mayor posibilidad de ser resueltos si se toman en consideración las teorías de aprendizaje. Se coincide con Pozo (2006) al señalar que el cambio del modelo educativo depende de la influencia de las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza en sus propias prácticas educativas, sin que esto suponga minimizar la trascendencia de otros factores.

En consecuencia la investigación sobre ideas previas puede contribuir a facilitar el desarrollo de la innovación educativa en la enseñanza de la Geografía, esencialmente al reflexionar sobre nuestras experiencias. La crisis del modelo educativo contribuye a cuestionar nuestra práctica docente, a descubrir la influencia de modas que se asumen sin cuestionarse, y a tomar en consideración otras propuestas, que son difíciles de valorar por su novedad, dinamismo y diferencias interpretativas.

El punto de partida o propuesta de hipótesis consiste en considerar que la crisis del sistema educativo ofrece una oportunidad a los docentes para superar las prácticas intuitivas, las modas, origen de muchas de nuestras ideas previas, y favorece la reflexión sobre cómo aprenden los alumnos, cómo consiguen el aprendizaje significativo y cómo se pueden mejorar los métodos de enseñanza, en esta ocasión referidos a la Geografía.

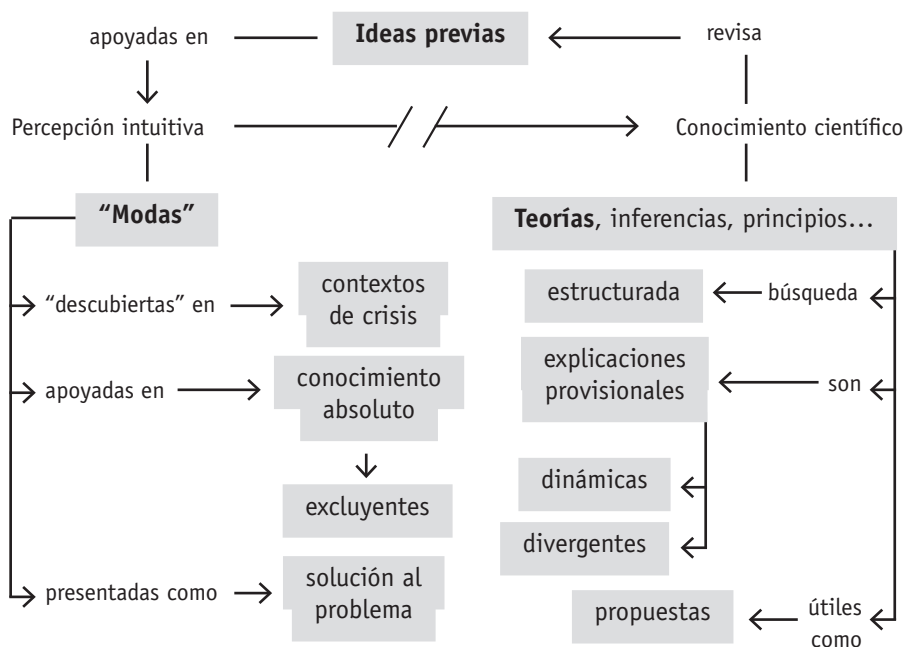


Figura 1. Del conocimiento intuitivo al conocimiento científico.

Fuente: elaboración propia.

Las fuentes documentales de las que procede la información utilizada para responder a las cuestiones planteadas tienen una doble naturaleza. En primer lugar se ha realizado una revisión bibliográfica sobre la investigación en métodos didácticos relacionados con la enseñanza de la Geografía, y en particular sobre las ideas previas; y en segundo lugar se analizó las encuestas realizadas entre futuros maestros y profesores de secundaria. Los resultados del análisis de esta documentación se exponen a continuación.

2. ¿POR QUÉ SE DEBEN TENER EN CUENTA LAS IDEAS PREVIAS DE LOS DOCENTES EN LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA?

Las ideas previas que poseen los docentes son esenciales en la innovación didáctica porque de ellas depende la interpretación de la realidad del aula, de cómo aprenden los alumnos o cómo deben enseñar, y de cómo comprenden e interpretan las nuevas propuestas metodológicas. Incluso la introducción de las nuevas tecnologías en el sistema educativo depende de las ideas previas de los

docentes, sobre cómo se produce el aprendizaje en los alumnos, y cómo se ha de organizar el proceso educativo (Barba, Capella: 2010, 28).

El legislador podrá promulgar una amplia normativa encaminada a modernizar el sistema educativo, en los congresos de didáctica se podrán presentar nuevos recursos didácticos o revisar los existentes, etc., que sin una reflexión, explicitación e intervención sobre las ideas previas de los docentes los cambios propuestos se verán lastrados por las inercias heredadas.

Esta propuesta de investigación e innovación resulta compleja, pues requiere acceder a creencias íntimas, implícitas, etc., y asumir los implicados la necesidad de aflorarlas y difundirlas creando un conflicto cognitivo que permita mediante la comparación, contraste y debate, conocer nuestras ideas previas, para proceder si es conveniente a su cambio.

El conocimiento de las ideas previas que poseen los estudiantes de magisterio o del Máster de Profesor de Secundaria resulta esencial por diferentes razones: en primer lugar porque permite al profesor universitario mejorar el proceso de enseñanza de sus clases como se planteaba Pagés (1996) o Rodríguez Blanco y Armas Castro (2006); y en segundo lugar porque ellos serán los futuros docentes y el devenir del sistema educativo depende de sus representaciones cognitivas sobre el qué y cómo enseñar, o el qué y cómo aprenden los alumnos.

Rodríguez Blanco y Armas Castro toman como punto de partida su experiencia docente y con un espíritu crítico, poco frecuente, se preguntan por qué los alumnos no aprenden: *“Los resultados que estaba obteniendo, si bien no eran del todo insatisfactorios tampoco llamaban al optimismo, sobre todo porque cada vez le dedicaba más tiempo al proceso de preparación de la propuesta didáctica y al seguimiento de los alumnos/as... y... comenzamos a preguntarnos, por qué nuestros estudiantes no incorporaban los conocimientos que se suponía tendrían adquiridos”* (2006, p. 141).

La reflexión sobre el motivo por el cual los alumnos tienen dificultad para aprender ha sido precisamente una de las causas por las que se plantea conocer cómo influyen las ideas previas en los procesos de aprendizaje y en los métodos didácticos que se utilizan. Pero, la preocupación no se debe limitar a conocer las ideas previas, sino también como modificarlas. En este sentido, un referente ha sido Pagés (1996) quien pone de manifiesto en su investigación la relación que existe entre las ideas previas y los métodos didácticos. Al mismo tiempo, ofrece un modelo para poder modificar las ideas previas de los futuros docentes e innovar en las propuestas metodológicas. Bajo la forma de objetivos presenta el siguiente proceso:

1. Describir, analizar, comparar y valorar estilos o métodos de enseñanza utilizados por los docentes que nos han precedido en la formación de los alumnos.
2. Analizar y valorar las opiniones de los estudiantes sobre sus experiencias.

3. Explicitar, comparar y debatir las expectativas del grupo en relación con la didáctica y la enseñanza de la ciencia de referencia.
4. Indicar los pasos que deberían producirse para cambiar los métodos didácticos.

Por tanto, la investigación en ideas previas permite tomar conciencia de la experiencia, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofrecer propuestas metodológicas de cambio e incorporar una actitud crítica ante la misma. Este punto de partida requiere conocer otros casos experienciales y mejorar en el conocimiento de la naturaleza de las alternativas metodológicas por lo que la búsqueda de otros referentes y consultas bibliográficas se convierte en imprescindible.

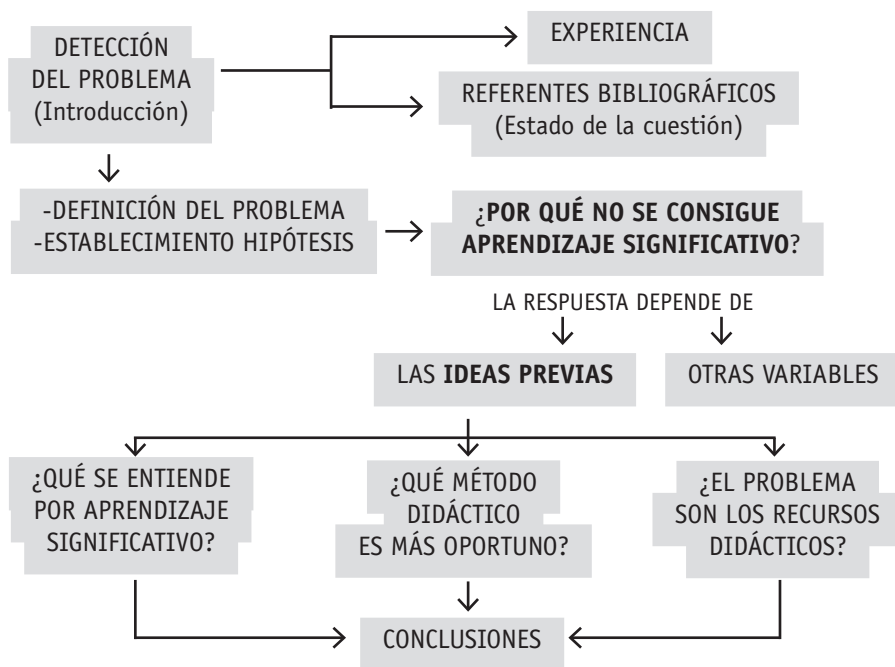


Figura 2. Investigación en la acción: de la experiencia de aula a la reflexión teórica.

Fuente: elaboración propia.

3. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR IDEAS PREVIAS?

Pozo (1998, p. 341) indicaba que el primer problema que se le planteaba en su investigación sobre las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje era la denominación y definición del propio constructo: “*Los estudios que a simple vista parecen versar sobre un mismo objeto específico, de hecho, abordan cuestiones bastante diferenciadas*”.

La dificultad inicial para definir el concepto está unida también al uso de diferentes términos, tras los cuales subyacen importantes matices. Los términos utilizados para referirse a las ideas previas según Cubero (1987) han sido entre otros: *preconceptos* (Ausubel), *concepciones erróneas* (Novak), *ciencia de los niños* (Osborn y Freyberg), *concepciones espontáneas* (Pozo y Carretero), *representaciones* (Giordan y De Vecchi) o *teorías implícitas*. Esta diversidad de términos refleja las diferentes formas de entender la naturaleza y la función de las ideas de los alumnos como consecuencia de las diferentes concepciones epistemológicas y psicológicas de sus autores.

Cubero (1987) reconoce tres características esenciales para definir las ideas previas:

1. Son estructuras cognitivas que proporcionan una comprensión “coherente” de fenómenos cotidianos.
2. Difieren del conocimiento científico.
3. Son difíciles de modificar.

Para Luis del Carmen (1996) el concepto de *ideas de los alumnos* se refiere a las explicaciones que un individuo ofrece en un momento dado y en un contexto concreto para dar respuesta a un interrogante. Estas ideas no corresponden necesariamente a errores sino, por ejemplo, a diferentes percepciones, interpretaciones, etc.

Para Marina (2010) las creencias o ideas previas son hábitos adquiridos que operan a escondidas desde la memoria, produciendo graves sesgos en nuestro trato con la realidad. Las ideas previas presentan las siguientes características:

1. Se apoyan en inferencias arbitrarias.
2. Usan una abstracción selectiva (valoran la experiencia a partir de un detalle específico).
3. Generalizan excesivamente.
4. Modifican la magnitud de los acontecimientos sobredimensionando los negativos y reduciendo los positivos.
5. Clasifican la experiencia en categorías opuestas y absolutas.

Estas características amplían las recogidas por Souto (1998):

1. Muchas ideas son fruto de un conocimiento intuitivo.
2. Las ideas son personales aunque pueden estar presentes en muchos individuos como respuestas a los mismos problemas.
3. Las ideas previas se caracterizan por el uso de un lenguaje impreciso.
4. Ofrecen resistencia al cambio.

El análisis comparativo de las anteriores características nos permite resumir en una tabla los principales atributos de criterio que definen el concepto de ideas previas.

CARACTERÍSTICAS	AUTOR/ES
Estructura cognitiva	Cubero (1987)
Facilitan comprensión	Cubero (1987)
De fenómenos cotidianos	Cubero (1987)
Resistentes al cambio	Cubero (1987), Souto (1998)
Explicaciones contextuales	Luis del Carmen (1996)
Erróneas/ no erróneas	Novak/ Luis del Carmen (1996)
Perceptivas	Luis del Carmen (1996)
Interpretativas	Luis del Carmen (1996)
Apoyadas en conocimiento intuitivo	Marina (2010), Souto (1998)
Apoyadas en inferencias arbitrarias	Marina (2010), Souto (1998)
Apoyadas en abstracciones selectivas	Marina (2010)
Generalizan excesivamente	Marina (2010)
Modifican la magnitud de acontecimientos	Marina (2010)
Clasifican la experiencia en categorías opuestas	Marina (2010)
Individuales	Souto (1998)
Coinciden con grupos amplios de población	Souto (1998)
Asociadas a un lenguaje impreciso	Souto (1998)

Tabla 1. ¿Qué son las ideas previas? Fuente: elaboración propia.

Las ideas previas además de ser frecuentes son muy variadas, como corresponde a su propia naturaleza; y están presentes en las producciones y explicaciones de investigadores, docentes, y alumnos como se puede comprobar en los siguientes ejemplos.

En los manuales escolares el tema de la contaminación suele unirse al tema de la Geografía Industrial. La idea previa que se transmite es que la industria es la única responsable de la contaminación. Pero no siempre ha sido así. En los libros españoles de los años sesenta la industria estaba asociada al desarrollo y para nada incluía los problemas ambientales y sociales. Posteriormente, con la crisis del petróleo se cuestionan los problemas sociales como el paro y la explotación de la mano de obra femenina. Esta dimensión social prácticamente desaparece en las décadas de desarrollo posterior, y la crítica se centra en el problema ambiental, sin obviar otras cuestiones. ¿Pero actualmente se puede seguir pensando que la industria es la responsable de la contaminación? ¿La contaminación no depende del consumo? ¿Cuántos ciudadanos estarían dispuestos a pagar realmente el coste ambiental de los productos que consumen? ¿La contaminación no depende también de la gestión desarrollada por el sistema político que organiza la producción?

Otro cambio conceptual se realizó cuando se pasó de negar la revolución industrial en España en el ámbito académico universitario a reconocer su existencia, aunque limitada en diferentes sentidos (concreción territorial, clases sociales emergentes: proletariado, burguesía, etc.).

Estas ideas previas se manifiestan en clase en boca de nuestros alumnos cuando afirman que hay que suprimir las industrias porque contaminan, pero en otro momento afirman que cuando puedan se comprarán un coche de gran cilindrada, o que les gustaría vivir en una vivienda unifamiliar sin valorar los problemas urbanísticos que conlleva, entre otros.

Pero las ideas previas también están presentes entre los docentes en cuestiones metodológicas, por ejemplo, cuando consideran que no se pueden seguir utilizando objetivos como describir, analizar, comparar, medir, clasificar, definir y que están desfasados pedagógicamente; o cuando piensan que su método didáctico ha cambiado por el mero uso de las TIC, o que no es responsabilidad suya motivar a alumnos desmotivados por la sociedad.

Por tanto, la investigación en ideas previas debe tener en cuenta la amplia variedad de las mismas: la preferencia de la asignatura, la formación del conocimiento o selección de la información, validación, procesos de relación y explicación, o la influencia los contextos sociales en la formación de ideas previas y construcción del conocimiento (Sebastiá, 2012).

4. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR APRENDIZAJE (SIGNIFICATIVO)?

Como indica Gersmehl (2005) la enseñanza de cualquier asignatura debe empezar con una comprensión de cómo las personas aprenden. El método de enseñanza está intrínsecamente unido a las teorías de aprendizaje. Por tanto, el cambio metodológico pasa por conocer como aprenden nuestros alumnos.

Sin embargo, para cualquier docente este conocimiento se presenta como una labor ardua por diferentes circunstancias, pues en primer lugar no existe un conocimiento consensuado por la comunidad científica, dividida en diferentes y dinámicas tendencias interpretativas. Y en segundo lugar, como el nombre de “teorías” indica, la comunidad científica más que ofrecer un conocimiento cerrado, construye una posible explicación sujeta continuamente a revisión.

El problema de la definición se agudiza cuando los especialistas del tema reconocen el desconocimiento de cómo aprendemos. En este sentido, se manifiesta Marina (2010, p. 114) cuando afirma que no existe una respuesta a como razonamos: *“Los psicólogos del pensamiento no saben explicar cómo razonamos, lo cual es muy llamativo...”* y cabe advertir que el aprendizaje y el razonamiento no son dos entidades distintas e independientes (Sternberg, 1999). Tarp (2000, p. 6) también indica que es difícil definir el concepto porque *“existen muchas perspectivas diferentes, y cada una de ellas enfatiza una faceta distinta de este complejo proceso”*.

La complejidad del concepto se amplía por el uso que se realiza del mismo pues puede ser considerado producto, proceso, método u objetivo (Barrón, 1991).

Dentro de la Didáctica de la Geografía el problema de este desconocimiento ha sido planteado también por Benejam (1992, p. 38): *“Si bé és evident que les persones aprenen, tanmateix no es té cap certesa sobre quins són els processos que fa la ment per construir el coneixement. Per respondre a aquesta mancança s’han formulat diverses teories o explicacions que tenen un grau elevat de probabilitat”*.

Para unos, el aprendizaje puede ser un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia; para otros, el cambio es de asociaciones y representaciones mentales (Ormrod, 2005).

Si explicar o comprender cómo aprendemos ya resulta un reto, esta labor se complica si se acompaña el término con el adjetivo de significativo. Ausubel (1989) cuando introduce en su investigación el concepto de *aprendizaje significativo* lo contrapone al de *aprendizaje por repetición o memorístico*.

El estereotipo o modelo de aprendizaje por repetición o memorístico se apoya esencialmente en los siguientes atributos o características:

1. No tiene en cuenta los intereses, necesidades y condiciones cognitivas de los alumnos.
2. El aprendizaje se desvincula de las estructuras y funcionamiento cognoscitivo del alumno. Por lo que no queda otro remedio que memorizarlo.
3. El objetivo es adquirir información lo más rápidamente posible por lo que el conocimiento se presenta cerrado.
4. La comunicación es unidireccional.
5. El docente transmite y evalúa los conocimientos adquiridos.
6. El alumno reproduce pasivamente los conocimientos adquiridos.

Este modelo también suele ser llamado tradicional o clásico de forma desafortunada pues implícitamente se une al de desfasado, y se presenta como opuesto al nuevo. Pero qué docente de Geografía puede renunciar a enseñar desde el entorno como propuso Pestalozzi. ¿De igual forma se puede renunciar al aprendizaje lúdico que propuso Fröbel; o a buscar la motivación (Decroly), a generar ambientes estimulantes y adaptados al niño (Montessori)? ¿Está desfasado el aprendizaje activo a partir de problemas reales del alumno que propuso Dewey? En definitiva ¿Se puede prescindir de las aportaciones de Piaget, Vygostky, Bachelar, Brunner o Ausubel, entre otros, realizadas ya hace más de cincuenta años?

El problema de estas aportaciones es que no se pusieron en práctica, ni se han puesto de forma generalizada, posiblemente como consecuencia de las costumbres (*idola tribu*), del modelo de enseñanza vigente (*idola specus*) de las relaciones sociales (*idola fori*) o de las modas (*idola theatri*); y lo que es más grave que se estén presentando propuestas innovadoras sin haber evaluado o considerado al menos su existencia.

El aprendizaje significativo, según Ausubel, se apoya en la relación que se establece entre el nuevo conocimiento y la estructura cognitiva. La relación depende de la transferencia o capacidad para incluir y organizar el nuevo conocimiento con la estructura cognitiva mediante cuatro propiedades organizadoras: afianzamiento, discriminación, estabilidad, claridad.

El afianzamiento corresponde a la organización que se realiza en la estructura cognitiva y en la que se procede a incluir el nuevo conocimiento con una jerarquía que avanza de lo general a lo particular y que requiere tener claras las propiedades de pertinencia. Por ejemplo: cuando incorporo el concepto de bahía lo incluyo dentro de relieve litoral. El proceso requiere tener claras las características tanto del incluyente, como del elemento incluido. La discriminación consiste en la capacidad de discernir o distinguir los atributos de criterios o esenciales, de los coyunturales. El aprendizaje también depende de la claridad y la estabilidad del número y naturaleza de los atributos de criterios que se requieren. Por ejemplo, es más fácil formar el concepto de isla que el de mercado central, pues mientras el primero presenta atributos concretos y constantes, el segundo depende de una serie de factores que pueden ir cambiando.

Novak (1997) en sintonía con Ausubel indica que el aprendizaje significativo se produce cuando la nueva información se pone en relación con los conceptos que ya existen en la mente del que aprende, que actúan como inclusivos u organizadores, y a los que puede modificar. Sin embargo, para Novak, el aprendizaje significativo no implica que necesariamente se deba prescindir del aprendizaje memorístico, pues en algunos casos puede ser conveniente. Aprender de memoria los nombres de una serie de hitos espaciales de referencia es útil para localizar y orientarse en el espacio. No obstante, la mayor parte de las cosas que se enseñan no deberían requerir un recuerdo posterior de la misma forma en la que fueron presentadas.

El aprendizaje significativo no es sinónimo de aprendizaje por descubrimiento, aunque está estrechamente unido. Ausubel distingue *aprendizaje por recepción* de *aprendizaje por descubrimiento*, según el grado de implicación de la persona y asimilación. Una conferencia sería un ejemplo de aprendizaje por recepción y una investigación sería un ejemplo de aprendizaje por descubrimiento. Pero en ambos casos se puede dar aprendizaje significativo: *“conviene igualmente apreciar que el aprendizaje por recepción verbal no es inevitablemente mecánico y que puede ser significativo”* (Ausubel: 1989, p. 34).

El problema de la vinculación del aprendizaje significativo con el aprendizaje por descubrimiento se vuelve más complejo cuando se considera que tampoco se sabe muy bien en qué consiste este último, pues está afectado tanto por la vaguedad como por la ambigüedad conceptual. Como indica Barrón Ruiz (1991, p. 101) el concepto de aprendizaje por descubrimiento ha sido adquirido por muchos docentes de forma intuitiva y modelado según sus ideas: *“En la práctica, esta problemática conceptual se refleja en el empleo de una misma expresión para designar significados diferentes, ajustados a las preconcepciones propias de los autores; y en el empleo de diversas expresiones para hablar de significaciones afines (aprendizaje por investigación, aprendizaje por resolución de problemas, aprendizaje creativo, aprendizaje científico...”*. Posiblemente, el problema de la introducción del aprendizaje por descubrimiento es que en la práctica los docentes se hayan limitado, en el mejor de los casos, a seguir las fases de desarrollo que cada experto ha presentado del mismo, sin darse cuenta que la esencia del método reside en interiorizar el procedimiento, dicho de una forma más concreta, que el alumno aprenda a elaborar y a seguir sus planes de trabajo.

El conocimiento de las teorías de aprendizaje sólo es el punto de partida en la didáctica de la Geografía, pues éstas no instruyen sobre la forma de enseñar. Por otra parte, tampoco se puede investigar e innovar sobre métodos de enseñanza en Geografía si no se relaciona con las leyes del aprendizaje: *“buscar métodos de enseñanza más eficaces, que puedan describirse tan sólo en términos de las características del acto de enseñar y que no relacionarse con las leyes del aprendizaje es derrochar tiempo y esfuerzo”* Ausubel (1989, p. 27).

El aprendizaje significativo que no se reduce al método de descubrimiento está tan presente en una conferencia o método magistral, como en el método cooperativo. Monereo (2002, p. 10) por su parte reconoce la trascendencia del aprendizaje significativo dentro de una metodología didáctica que se presenta como innovadora: *“hoy en día sabemos que la potenciación de las interacciones entre los alumnos, que facilita el trabajo cooperativo, es un motor para el aprendizaje significativo. Esto lo sitúa como un recurso metodológico básico para una enseñanza de calidad”*.

4.1. ¿El aprendizaje significativo excluye el aprendizaje por repetición?

Inicialmente resulta obvio que el simple hecho de plantear la posibilidad de aprender por repetición suscita un amplio recelo entre los docentes e investigadores de la didáctica; sin embargo, la pregunta se plantea intencionadamente. Como señala Best (1982, p. 26-27) la investigación requiere a veces valor y el investigador debe manifestar una gran voluntad para seguir sus procedimientos hasta las conclusiones, incluso puede ser impopular y recibir desaprobación social.

El punto de partida particular es cuestionar muchas de las modas existentes e invitar a una amplia reflexión con el objetivo de revisar muchas de las ideas adquiridas de forma intuitiva.

Tanto en la vida cotidiana como académica se actúa con éxito de una forma intuitiva sin ser conscientes. Nuestra mente está preparada para responder a problemas que no requieren que se preste gran atención, y que analizados pueden ser complejos. Por ejemplo, cuando nos preguntan si hemos estado en Australia, nuestra respuesta será sin duda rápida. Pero la contestación implica un trabajo complejo de nuestro cerebro que procesa una información muy amplia, todo el tiempo transcurrido de nuestra vida, en un intervalo breve de tiempo con el propósito de ofrecer una simple afirmación o negación. Entre las propuestas pedagógicas actuales que se presentan, Marina (2010) propone interiorizar muchos de los procedimientos que se aprenden en la escuela y en esta propuesta el aprendizaje por repetición tiene un lugar destacado. El ejemplo, más socorrido, es el del tenista que sólo mediante la práctica repetida puede devolver en fracciones de segundo la pelota que le han lanzado a más de 200 kilómetros hora. Todos hemos procedido a repetir determinada práctica para perfeccionarla e interiorizarla mejor, especialmente cuando hemos aprendido datos, donde el proceso de asociación en el aprendizaje es más evidente.

El propio Ausubel reconoce que la repetición de un proceso o sobreaprendizaje favorece la transferencia y Novak indica la utilidad del aprendizaje memorístico, aunque cuestiona la generalización de este tipo de aprendizaje.

Por tanto, esta primera cuestión está dirigida a crear conflicto cognitivo sobre la idea previa de excluir el aprendizaje por repetición y poner en evidencia las modas que se aceptan sin reflexión. En ningún caso se defiende el aprendizaje por repetición pues si éste no está planificado, como señalaba Ballester Vallori (1999), el conocimiento que genera está desconectado y disperso en la mente del alumno, sin conexiones, por lo que su olvido es rápido.

Por otra parte, es relevante que el tan denostado aprendizaje por repetición esté presente en las TIC, cuando inicialmente, la idea previa va asociada a un cambio de método (Romero, 1999).

Si se desea comprobar el alcance de esta afirmación se puede proceder a introducir en un buscador las palabras “juegos de Geografía” y el resultado será que prácticamente el 100% de aplicaciones y programas que se muestran corres-

ponden a un aprendizaje por repetición. Estos juegos apoyados en una amplia cartografía realizan el siguiente tipo de pregunta a los jugadores: señala en el mapa dónde está Polonia, o cuál es la capital de Polonia, o qué río pasa por Varsovia, o localiza el Vístula.

Por tanto, se puede concluir que una aparente innovación se ha encargado de desvirtuar un recurso tan útil para el aprendizaje significativo como el juego. Obviamente, no se puede negar el interés que genera el juego entre los estudiantes, pero la auténtica innovación pasaría por contribuir a generar juegos encaminados a conseguir aprendizajes significativos.

4.2. ¿Se debe rechazar el aprendizaje por recepción?

El aprendizaje por recepción, como ya se ha indicado citando a Ausubel (1989, p. 34) puede ser significativo. Este tipo de aprendizaje está presente de diferentes modos a lo largo de nuestra formación tanto en las clases, como en las conferencias, en los documentales de televisión o en *Youtube*. Es evidente que si asistimos a una conferencia es porque somos capaces de aprender, especialmente cuando la información es coherente, estructurada, enlaza con el vocabulario del auditorio y recurre a ejemplos. En definitiva, la transmisión de los conocimientos es más eficaz y eficiente cuando se recurre a determinadas técnicas. De hecho este tipo de aprendizaje que subyace en el modelo de enseñanza directa, apoyado en las explicaciones y demostraciones del profesor, es el que ofrece mayores efectos sobre el rendimiento del alumno (Castejón, 2014) y *“Aunque existen acercamientos a la enseñanza que han gozado y siguen gozando de gran predicamento entre muchos teóricos y prácticos de la educación, sin embargo, no han mostrado los efectos pretendidos sobre el rendimiento, tales como los métodos inductivos, de descubrimiento, interrogación, y de aprendizaje basado en problemas, situados dentro del enfoque amplio del constructivismo”*.

Un ejemplo de refuerzo en el aprendizaje por recepción ha sido en Geografía recurrir a las imágenes de grabados, fotografías o diapositivas. Ya en los manuales decimonónicos se incluían dibujos para facilitar la comprensión de determinados conceptos, especialmente referidos al relieve. En los manuales escolares de principios del siglo XXI, aunque los dibujos puedan estar realizados en colores, la técnica expositiva no ha cambiado sustancialmente. Las posibilidades que ofrece actualmente Internet para disponer de información visual se han ampliado ostensiblemente. Sin embargo, el proceso metodológico en los ejemplos expuestos no ha cambiado y el modelo de aprendizaje que subyace es el de recepción. ¿Esto significa una aceptación incondicionada del mismo? Obviamente no, pues ¿cuántas veces se ha podido ver un documental en la televisión o asistido a una ponencia y al poco tiempo no se recuerda prácticamente nada?

La utilización metodológica del aprendizaje por recepción requiere tener en cuenta el interés, la funcionalidad, los refuerzos y otras circunstancias esenciales en el aprendizaje de los implicados. Pero, como idea previa en la que subyace la moda de negar el aprendizaje por recepción, conviene destacar que es capaz de generar conocimientos significativos.

4.3. ¿Aprendizaje significativo versus aprendizaje dialógico?

El aprendizaje significativo asociado al método por descubrimiento no excluye otros métodos como el cooperativo; y en particular, este último puede ser muy útil para trabajar las ideas previas de los alumnos.

El aprendizaje dialógico se apoya en siete principios (Aubert, García y Racionero, 2009): diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. Estos principios permiten de diferentes formas desarrollar procesos de aprendizaje desde y con las ideas previas.

Un primer referente puede ser la necesidad de comunicarse que tienen los miembros de la comunidad. Las ideas previas tienen un origen social y suelen explicitarse en la comunicación más informal, que en la académica. Por tanto, la comunicación en contextos más igualitarios puede convertirse en instrumento para detectar las ideas previas. Además, muchas de las ideas previas tienen un origen social, por lo que la comunicación entre iguales ayuda a explicitarlas.

El segundo referente parte de las diferentes teorías que distinguen habilidades de nuestra inteligencia y que asocian la inteligencia académica con la tradicional. La inteligencia académica la ubican en un status superior de poder, y la distinguen de la comunicativa o práctica. Obviamente, la observación y las reglas de inferencia a las que recurre la inteligencia académica se utilizan para superar el conocimiento intuitivo, en el que están más presentes las ideas previas; por tanto la mejor forma de conocer e intervenir en éstas es especialmente a través de la inteligencia comunicativa.

El tercer referente es la teoría sociocultural de Vygostky (1989) quien afirmaba que el desarrollo cognitivo está unido al contexto social y que la interacción social no sólo permite aprender a la persona, sino que tiene como resultado el cambio y la modificación del entorno. Esta idea es esencial, pues el problema didáctico no sólo está en detectar las ideas previas sino cómo modificarlas, es decir, el aprendizaje está encaminado al cambio. Si la interacción social permite modificar o eliminar las ideas previas erróneas constituye un magnífico recurso.

El cuarto referente considera que las capacidades humanas no están limitadas por su origen social y que todos los seres humanos pueden tener las mismas capacidades intelectuales independientemente de su origen social. Este principio parte de la idea de Freire (1990) de que todas las personas buscan

comprender, explicar las razones por las que se produce un hecho están también presentes. De otra forma, Ausubel señala el conflicto cognitivo como origen de la motivación interna y de la necesidad de aprender independientemente de la procedencia social.

El quinto referente, creación de sentido, afecta a docentes y alumnos, que viven un intenso desencanto y una crisis vital; unos porque ven la escasa repercusión de su trabajo, otros porque piensan que su esfuerzo no les lleva a ninguna parte. Estas representaciones constituyen un lastre para la motivación. Por esta razón, se considera que el aprendizaje cooperativo puede modificarlas al infundir sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje y al contexto social en el que se desenvuelve. En esta línea conviene recordar la experiencia descrita por Herrero Fabregat (2009, p. 75-76) en diferentes comunidades marginales de Brasil, los recogedores de basuras, quienes entendieron que para superar las dificultades cotidianas había que establecer un nuevo marco en las relaciones sociales *“que establecieron con la comunidad, con la universidad. Esos nuevos conocimientos adquiridos, representan una práctica social... un cierto modo de conocimiento y la elaboración de un saber”*.

El sexto referente, solidaridad, se contrapone al currículo por competencias que se sigue en el actual sistema educativo de España. Este modelo separa el alumnado más privilegiado que sigue una propuesta de competencias, de aquellos colectivos con carencias de habilidades sociales o que forman parte de colectivos con riesgo de exclusión social a los que se reserva el *“currículo de la felicidad”*. El aprendizaje cooperativo se apoya en la solidaridad y en compartir los procesos de aprendizaje, en lugar de separar de forma competitiva al alumnado. Por tanto, el modelo cooperativo implica un cuestionamiento del modelo de competencias y de muchas ideas previas que lo acompañan.

El séptimo referente es la igualdad de diferencias. Los miembros que integran la comunidad educativa no son iguales. Los alumnos que son considerados diferentes son segregados por la diferencia, que se vincula a deficiencia. Por otra parte, en general los docentes presentan una cierta homogeneidad, al contrario que sus alumnos. En ambos casos las ideas previas que se poseen sobre los demás, tanto dentro del alumnado, como entre los docentes y discentes, pueden contribuir a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, y a superar problemas como el racismo o la xenofobia, entre otros de exclusión.

4.4. Creatividad y aprendizaje significativo

Inicialmente Ausubel (1989) muestra una actitud reacia hacia la tendencia cada vez mayor de recurrir al aprendizaje creativo, y separa claramente aprendizaje por descubrimiento del aprendizaje creativo. Este investigador critica la ambigüedad del concepto que se puede resumir en dos confusiones.

La primera confusión procede de la exclusión del atributo de criterio de *cuantidad rara y única* que posee una persona que hace que sobresalga cualitativamente del resto de los individuos. De esta forma, no resulta difícil entender y explicar la teoría de Kevin Lynch sobre la percepción de la ciudad ¿Pero cuántos hemos creado una teoría con el mismo alcance?

La segunda confusión procede de no distinguir entre creatividad como capacidad muy particularizada y sustancial y la *creatividad como conjunto de capacidades intelectuales* de apoyo, variables de la personalidad y rasgos que se manifiestan en la resolución de problemas. La creatividad incluye rasgos que la particularizan como la originalidad, la redefinición, la flexibilidad adaptativa y espontánea, la fluidez verbal, la riqueza de expresión, la fertilidad asociativa y la sensibilidad a los problemas.

Ausubel afirma que la enseñanza mediante el aprendizaje creativo se apoya en una o más de cuatro proposiciones insostenibles:

La primera consiste en suponer que todo niño, por definición, tiene potencialidades para la creatividad singular, a condición de que no esté sofocado todavía por el sistema educativo. Sin embargo, tales potencialidades son extremadamente raras.

La segunda afirma que aun cuando el niño no disponga de potencialidades creadoras, la enseñanza podrá compensar lo que la naturaleza no proporciona.

La tercera supone recurrir al criterio intraindividual de originalidad, es decir reduce la creatividad reducida a la escala individual; sin embargo, si se recurre a este criterio el concepto se diluye tanto que pierde sentido.

La cuarta se apoya en la creencia que la creatividad inducida por el docente, forma parte de la propia naturaleza de la creatividad del alumno.

Sin embargo, Ausubel termina proponiendo una serie de principios para favorecer el desarrollo del aprendizaje significativo:

- a) respetar las preguntas poco comunes,
- b) respetar las ideas singulares,
- c) demostrar a los estudiantes que sus ideas tienen valor,
- d) proporcionar oportunidades de aprendizaje que no se evalúen (califiquen),
- e) relacionar la evaluación con las causas y las consecuencias.

Dos de estas propuestas de Ausubel enlazan particularmente con el tema de referencia: las ideas previas y aprendizaje significativo. La primera es la de respetar las ideas “singulares” de los alumnos, pues muchas veces se procede como docente a considerarlas erróneas sin haber comprendido que son el resultado de una alta creatividad de nuestros alumnos. La segunda es la de demostrar a los estudiantes que sus ideas tienen valor, pues el proceso de aprendizaje requiere tomar conciencia de la trascendencia de las ideas previas, aunque estas sean erróneas.

Por otra parte, Barrón Ruiz (1991, p. 212) destaca la tendencia a contraponer descubrimiento y creatividad. El descubrimiento correspondería al pensamiento divergente y sería más apropiado para el área de las letras y las artes, mientras que el pensamiento convergentes con mayores restricciones lógicas, se asociaría al descubrimiento con el contexto del conocimiento científico y matemáticos, en base al predominio de un pensamiento convergente, con mayores restricciones lógicas. Sin embargo, esta investigadora afirma que es en la naturaleza del resultado donde radica una diferenciación básica entre el descubrimiento y la creatividad, más que en la naturaleza del pensamiento implicado. No tiene sentido la contraposición entre pensamiento divergente y convergente, ya que a través del pensamiento divergente pueden concebirse nuevas ideas, pero éstas han de ser seleccionadas a través del pensamiento convergente.

La creatividad ha sido asociada por Sternberg (1998) con uno de los tres estilos de pensamiento que distingue: el legislativo; e indica que a las personas legislativas les gusta establecer sus propias reglas y prefieren los problemas que no estén estructurados o planteados de antemano. Por tanto, no todas las personas tienen un estilo de pensamiento en el que destaque la creatividad. Según la aportación de Sternberg sería una idea previa errónea pensar que todos los alumnos están igualmente capacitados para la creatividad. Pero además este investigador destaca como esencial de la creatividad, no sólo la capacidad de producir nuevas ideas, sino que también la persona debe desealarla (Sternberg: 1998, p. 40). Por último también cabe indicar que la enseñanza creativa de la Geografía no dependerá sólo de la capacidad cognitiva de los alumnos, sino también del proceso de enseñanza diseñado por el docente y de la inclusión de condiciones que favorezcan su desarrollo.

5. ¿QUÉ IMPLICA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN GEOGRAFÍA?

Es obvio que la respuesta a esta pregunta dependerá del lector que intente contestarla y que existirá un relativo abanico de atributos de criterio. Sin embargo, la que se ofrece pasa por considerar tres cuestiones como esenciales: motivar a los alumnos, pasar de las nociones a los conceptos, y trasladar el método científico a la vida cotidiana.

La motivación resulta esencial para cualquier método que se quiera utilizar en la enseñanza de la Geografía. Sin embargo, diferentes ideas previas pueden dificultar su desarrollo.

Ausubel afirma que aprender significativamente implica formar y usar conceptos. Si uno de los principales impulsores del aprendizaje significativo justifica la necesidad de formar y usar conceptos en la enseñanza en general, ¿por

qué cuestionarlo para la Geografía?, ¿acaso se puede enseñar Geografía sin los conceptos de escala, densidad, orientación, etc.?

El desarrollo conceptual constituye una preocupación básica de la enseñanza de la Geografía que ya ha sido planteado por algunos investigadores como Álvarez Orellana (2000, p. 575) quien al analizar las ideas previas de los alumnos sobre el concepto de paisaje descubrió la falta de un vocabulario apropiado: *“En las encuestas realizadas a los estudiantes destaca que las ideas previas relativas al paisaje son ideas simplistas, respuestas... con un vocabulario muy elemental e impreciso.”*

La alfabetización de las personas no se reduce a enseñar a leer y a escribir. Hodson (1992) incluye dentro de este proceso lo que él denomina la alfabetización científica y que consiste en trasladar a la vida cotidiana conceptos y métodos propios de la ciencia. Si la Geografía se considera que es la ciencia que ofrece los conocimientos necesarios para resolver problemas espaciales y desenvolverse en el medio natural y social ¿no será conveniente facilitar el acceso de sus contenidos a todas las personas? La respuesta depende en gran parte de la sociedad que se desee formar. Alejandro Magno se quejaba a su maestro Aristóteles, de que transmitiera sus conocimientos a todo el mundo y no los reservara para una minoría dominante de la que formaba parte.

El aprendizaje del método científico que se presenta en estas líneas como una necesidad, se está cuestionando implícitamente en algunas publicaciones y artículos cuando se critica la “Geografía Académica” y con ello contribuyendo a la difusión de una idea errónea. Posiblemente el problema esté en la definición conceptual. Para unos la Geografía académica se refiere a los conocimientos enseñados en los centros escolares de forma memorística; sin embargo, conviene distinguirla del conocimiento obtenido mediante procesos estructurados, críticos, etc., por una comunidad de especialistas.

5.1. El problema de la motivación

La enseñanza de la Geografía debe buscar en primer lugar la motivación de los implicados. Este principio ya lo conocían los geógrafos clásicos como Estrabón; el problema es que tal vez no se le haya prestado la suficiente atención. Pero la motivación resulta tan esencial que investigadores como Marina (2010, p. 67) han llegado a afirmar *“Dad al niño el deseo de aprender y cualquier método será bueno”*.

Entre las ideas previas que se han detectado sobre este tema destacan las siguientes:

La primera se deriva de la contradicción que se produce entre lo que se afirma y realiza. En concreto actualmente se reconoce la trascendencia de motivar en el proceso de aprendizaje. Sin embargo en la práctica ¿Cuántos materiales y

recursos didácticos se diseñan sin una reflexión sobre cómo motivar a los alumnos, y no incluyen ningún apartado destinado a este propósito? En este mismo sentido cabe destacar que existen muchas publicaciones en general sobre análisis de libros de texto, y en concreto de Geografía en los que se analizan conceptos, actividades, valores, recursos digitales... Pero ¿En cuántas se ha investigado esta cuestión? Por tanto, es evidente la disfunción entre lo que se manifiesta y lo que se practica.

La segunda consiste en considerar que el método de descubrimiento fue el primero en unir motivación y aprendizaje. Sin embargo, una larga tradición representada entre otros por Decroly tuvo en cuenta su trascendencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los centros de interés, espontáneos o planificados, de Decroly inicialmente están pensados para educación infantil. Sin embargo, se observa en la experiencia del aula que las noticias influyen en la atención de los alumnos de niveles superiores, incluso universitarios, y que en clase plantean preguntas que conectan el tema que se aborda con la información difundida en los noticiarios. Estos centros de interés espontáneos son difíciles de incardinar con el desarrollo curricular, pero el docente puede prever temas que siempre atraigan la atención de los alumnos. En este sentido cabe referir como ejemplos los materiales elaborados por Souto y otros (1988) publicados por la Generalitat Valenciana.

La tercera idea previa consiste en considerar que la motivación está incluida de forma intrínseca al método de descubrimiento. Sin embargo, el descubrimiento ni es un generador singular de motivación, ni una fuente primaria de motivación intrínseca. Como todos los docentes podrán haber observado que el contexto social puede en ocasiones influir más que la propuesta metodológica inicial. En este sentido se han manifestado el propio Ausubel o Marina.

La cuarta idea previa se deriva de esta última expuesta: si la sociedad anula la motivación innata del ser humano por buscar nuevos estímulos (Pavlov) o resolver los conflictos cognitivos que se le plantean al aprendiz, el docente no puede hacer nada. Pero, la motivación constituye el punto de partida en el proceso de enseñanza aprendizaje y el docente no puede prescindir de este compromiso en su labor.

La última idea previa se manifiesta cuando se cuestiona a otros métodos la capacidad para motivar. No obstante, la motivación también está presente en otros métodos como el cooperativo o el creativo que pueden buscar de otra forma la motivación.

5.2. El paso de las nociones a los conceptos

El sistema educativo actual está orientado a la adquisición de competencias. ¿Esto significa que la enseñanza de conceptos en Geografía está desfasada?

El desarrollo curricular de competencias no excluye la transformación de las nociones o conocimientos intuitivos en conceptos. Al contrario constituye un objetivo esencial del sistema educativo pues pensamos con conceptos que están unidos a signos lingüísticos, y con esta instrumentación conceptual procedemos a categorizar e interpretar la realidad.

Los conceptos son en gran medida el resultado de una herencia cultural. Sin embargo, la complejidad de la realidad no puede ser aprehendida en su totalidad por estos instrumentos culturales heredados, por lo que siempre queda abierta la puerta a la formación de nuevos conceptos o al abandono de los que existen. El desarrollo funcional, la adquisición de competencias requiere, por tanto, que el ser humano aprenda a usar los conceptos heredados, a prescindir de los obsoletos y a incorporar los nuevos.

El aprendizaje conceptual no es ni memorístico, ni pasivo, ni ajeno a la persona. Cada ser humano se apropia del lenguaje en una interacción dialéctica por la que adapta sus esquemas operativos a los nuevos conocimientos que adquiere. Los conceptos se transforman en una construcción personal en la que intervienen las ideas previas, las emociones, los sentimientos. En este sentido conviene recordar las investigaciones de Yi Fu Tuan (1977) sobre la conceptualización del espacio geográfico.

Ausubel distinguió dos modalidades psicológicas relacionadas con la construcción y utilización de conceptos: la formación conceptual por la que el sujeto descubre los atributos. La asimilación conceptual por la que los atributos del nuevo concepto son proporcionados (verbalmente) al individuo. Ambos procesos son compatibles a lo largo del desarrollo cognitivo. En la actualidad se plantean cuatro formas diferentes en la construcción de los conceptos: La evaluación de hipótesis, prototipos, listas de características, y listas de ejemplares (Tarpy, 2000; Ormrod, 2005).

El problema de la construcción conceptual, es que estas teorías no se han generalizado en el sistema educativo y la formación conceptual se sigue desarrollando con los tradicionales glosarios, incluidos en los libros de texto y memorizados para ser repetidos en los exámenes sin tomar conciencia de los atributos de criterio (Sebastiá, 2010).

Sternberg, R; Spear-Swerling (1999) nos recuerdan también otro error en el aprendizaje conceptual pues en el colegio los seres humanos aprendemos taxonómicamente de forma abstracta y artificial, pero en la práctica la formación conceptual requiere un razonamiento funcional, en contextos reales. ¿Pensamos que el concepto de glacis o cárcava, entre otros ejemplos, forma parte del lenguaje cotidiano de nuestros vecinos, alumnos? Por tanto, el desarrollo conceptual iniciado en la educación infantil, a pesar de su naturaleza final abstracta, pasa por trabajar en la escuela los términos cotidianos que utilizan nuestros alumnos, avanzar a los que se utilizan en los medios de comunicación, para finalmente incluir los más específicos de la ciencia. Este proceso no es lineal y

puede ocasionalmente verse alterado por determinadas circunstancias y contextos.

5.3. La introducción en la vida cotidiana del método científico

La alfabetización científica también implica conocer y trasladar a la vida cotidiana el método científico. Existe la idea previa que considera la introducción en la formación inicial de los niños una aberración. Sin embargo, Luis del Carmen (1993), refuta tal idea y defiende la necesidad de incorporar este contenido desde los primeros cursos en la formación escolar.

El desarrollo competencial que plantea el actual sistema educativo refuerza la condición de introducir el método científico en las aulas. De este modo, se cuestiona la idea previa que en los nuevos programas escolares es obsoleto incluir objetivos planteados tradicionalmente como describir, analizar, comparar, medir, clasificar y que constituyen manifestaciones del método científico. En concreto se procede a comentar una de las competencias más problemáticas en Geografía: la descripción.

En Geografía la descripción ha sido considerada como influencia de un determinado paradigma de esta ciencia, como una práctica escolar desfasada. Sin embargo, dos argumentos permiten refutar esta idea.

En primer lugar desde el punto de vista de la ciencia la mayoría de las investigaciones requieren la descripción como por ejemplo ocurre con la botánica, la zoología, paleontología, medicina o arqueología. ¿Por qué renunciar a la descripción en Geografía? La respuesta es obvia: porque la descripción se ha unido y confundido con el aprendizaje memorístico, y no se ha considerado que constituya el primer paso hacia la definición, explicación o interpretación.

En segundo lugar la descripción permite superar el sincretismo o representación identificada por Piaget (1993) que señala la confusión inicial del niño por reconocer los elementos, partes y relaciones que integran el entorno. Por tanto, desde el punto de vista pedagógico la descripción también resulta necesaria incluirla en el currículo escolar.

Por tanto, la idea implícita que supone que el desarrollo competencial de nuestro sistema educativo excluye el establecimiento de estos objetivos relacionados con el método científico debe ser modificada.

Pero la incorporación del método científico también se refiere a la capacidad para desarrollar planes de trabajo, para establecer una pregunta o hipótesis, buscar fuentes documentales, seleccionar la información o procesarla, entre otras. Además, resulta interesante comprobar como en el recién aprobado Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en España el primer apartado referido a lo que hay que enseñar en los diferentes cursos de Geografía se refiera a cuestiones de método.

En la práctica docente un momento de dificultad que se detecta en los alumnos se presenta cuando se les propone que desarrollen un tema de indagación determinado. Las numerosas preguntas que plantean al docente suponen un reconocimiento implícito de la falta de costumbre de desarrollar planes de trabajo, es decir de no haber utilizado en su formación previa el método de descubrimiento o métodos cooperativos por ejemplo. En este sentido cabe destacar las propuestas metodológicas innovadoras presentadas últimamente en los congresos de didáctica de la Geografía orientadas a la introducción de métodos didácticos en los que se fomenta la construcción de planes de indagación, especialmente relacionados en contextos universitarios (Delgado, 2010; Luque y Navarro, 2011; De Miguel, 2013).

6. ¿EXISTE INVESTIGACIÓN SOBRE IDEAS PREVIAS Y TEORÍAS DE APRENDIZAJE EN LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA?

La investigación sobre ideas previas y teorías de aprendizaje no ha sido frecuente según se infiere de la literatura específica consultada referente a la enseñanza de la Geografía en España. Por el contrario, la investigación sobre métodos didácticos está más consolidada.

La mayoría de las investigaciones publicadas se refieren a experiencias concretas relacionadas con la introducción de nuevos métodos didácticos, muchas veces asociados al empleo de las denominadas TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación o TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Comunicación), acrónimos que implican importantes diferencias conceptuales.

Para obtener información y poder responder a la cuestión planteada de forma documentada se ha procedido al vaciado de lo que se pueden considerar las principales fuentes documentales y foros de encuentro de la comunidad científica que investiga en la enseñanza de la Geografía. La investigación, como corresponde a una realidad dinámica, cambia con el transcurso de los años según el contexto en el que se produce y el medio en que se publica.

6.1. ¿Qué se ha investigado en los congresos nacionales de enseñanza de la Geografía sobre ideas previas y aprendizaje?

En los congresos nacionales de enseñanza de la Geografía la investigación durante la primera década se distribuyó como se recoge en el siguiente gráfico.

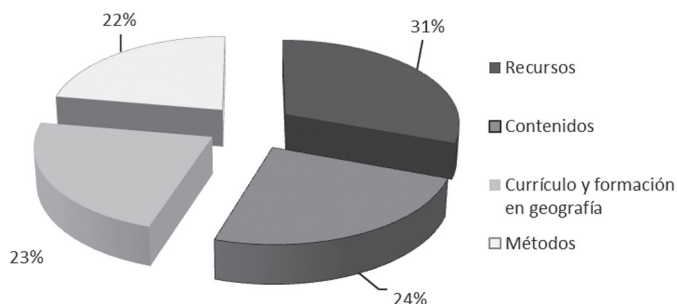


Figura 3. Investigación presentada en los congresos nacionales de Didáctica de la Geografía (1988-1998) en porcentajes. Fuente: Tonda Monllor E. M^a y Sebastián Alcaraz, R. (2013).

Como se puede observar el principal centro de interés fueron los recursos didácticos (31%). La preocupación metodológica fue la que menor porcentaje de aportaciones consiguió (22%), aunque con escasa diferencia con el currículo y los contenidos. Cabe advertir que durante estos años se aprobó la LOGSE (1990) y consecuentemente la preocupación por estos dos últimos fue mayor. Del mismo modo el interés por los recursos también está asociado a un cambio metodológico, pues se intentaba pasar de aprendizajes más receptivos a activos.

Del primer congreso realizado en 1988 caben destacar diversas aportaciones relacionadas con el aprendizaje activo, con el uso del juego y el método de indagación como las realizadas por Gómez Ortiz, Graves, Marrón Gaité, Palacios o Freguell Sansbello.

En el congreso de 1996 Gómez Díaz presentó una experiencia sobre el método de proyectos, Souto González aportó una comunicación sobre la metodología y los procedimientos en la enseñanza de la Geografía y Plata Suarez sobre aprendizajes geográficos en niveles no universitarios.

En el congreso de 1998 Adrados Verdejo incorporó, como centro de su investigación, el tema de las ideas previas aplicadas al paisaje, y Garizurieta Badiola ofreció otra aportación relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la siguiente década (2000-2012) los contenidos de las comunicaciones y ponencias han tenido como temas preferentes los relacionados con los métodos didácticos (33%), le siguen cuantitativamente los contenidos didácticos (25%). Las aportaciones relacionadas con los recursos didácticos representan el 20% del total. En el apartado de métodos didácticos se incluyen numerosas experiencias de aula. La preocupación por los recursos didácticos continúa siendo importante en esta década, pero sufre un descenso respecto a década precedente (31%). Por el contrario, la categoría de métodos ha incrementado su porcentaje entre las dos décadas, pues en la primera representó el 22%.

Recoger las aportaciones más destacadas relacionadas con las ideas previas, aprendizaje significativo e innovación metodológica durante esta década constituye un reto. No obstante, a modo de muestras se pueden comentar las si-

guientes investigaciones. Picornell Bauzá (2000) presentó una comunicación sobre aprendizaje significativo, al igual que Ballester Vallori (2003). El aprendizaje dialógico y cooperativo fue abordado por Cubillos Alvaro (2007), Delgado Peña (2008) y Prieto Flores (2012). Sobre el aprendizaje activo en diferentes niveles educativos presentaron experiencias de aula Baos Clemente (2010) y Delgado Peña (2010). El método de proyecto también estuvo presente por mediación de Sandoya Hernández (2007). Maximiano aportó una interesante investigación sobre concepciones de los docentes portugueses de Geografía, Sebastião y Tonda (2000) abordaron el tema de las ideas previas en el paisaje, y Claudino (2007) en la misma línea aportó una investigación sobre las representaciones territoriales de alumnos españoles y portugueses.

Finalmente, cabe reseñar la aportación realizada por Tonda Monllor (2010), dentro del proyecto de investigación desarrollado desde la Universidad de Alicante sobre las ideas previas de los alumnos de magisterio, relativa a la cuestión de qué enseñar.

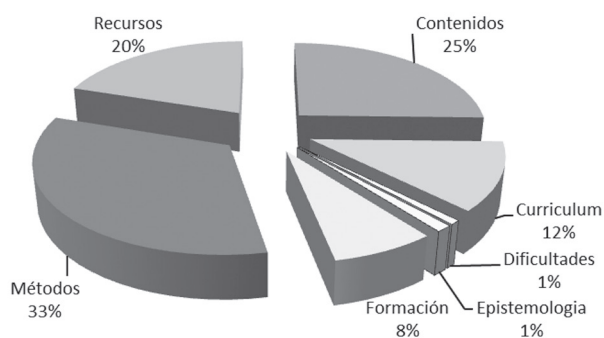


Figura 4. Clasificación de las aportaciones en los congresos nacionales de enseñanza de la Geografía (2000-2010). Fuente: Sebastião Alcaraz, R.; Tonda Monllor, E. M^a (2013).

6.2. ¿Qué se ha investigado en los congresos ibéricos de enseñanza de la Geografía sobre ideas previas y aprendizaje?

En los congresos ibéricos de enseñanza de la Geografía (2001-2011) las aportaciones presentadas esencialmente se han centrado en recursos didácticos (38%), constituyendo una preferencia relativamente constante, como también se manifiesta en los congresos españoles. La investigación e innovación relacionada con los métodos didácticos que debería ser relevante, como corresponde a la preocupación de cómo enseñar, reúne un porcentaje más reducido (19%), prácticamente la mitad del que ocupa la dedicación a los recursos didácticos.

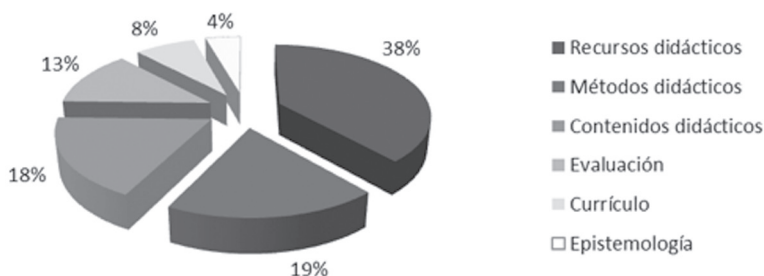


Figura 5. Distribución de las aportaciones en los Congresos Ibéricos de enseñanza de la Geografía (2001-2011). Fuente: Sebastián Alcaraz, Rafael; Tonda Monllor, Emilia María, 2013.

Las teorías de aprendizaje y las ideas previas estuvieron presentes en estos congresos desde sus inicios en el año 2001. Entre las aportaciones relacionadas con este tema se puede citar a López García (2001) que presentó una unidad didáctica apoyada en aprendizaje significativo, a Moreno Martín con una comunicación sobre los mapas cognitivos, García de la Vega con una propuesta de aprendizaje basado en problemas (2009) al igual que Rueda Parras (2011) y Cachinho (2011). Más recientemente, la investigación relacionada con las ideas previas y las teorías de aprendizaje también ha estado presente en el último congreso de Oporto (2013) aunque ocupando una posición marginal. De Souza Calvalcanti (2013) incluye una aportación relacionada con las ideas previas de los alumnos sobre la ciudad y Cachinho (2013) una experiencia relacionada con el aprendizaje significativo.

Finalmente, cabe citar la aportación de Marrón Gaité (2009) quien preocupada por los desafíos y retos que supone la construcción de un nuevo espacio europeo realizó una encuesta acerca de la utilidad del estudio de la Geografía en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense a sus estudiantes "futuros profesionales de la docencia".

6.3. ¿Qué se ha investigado en la revista *Didáctica Geográfica* sobre ideas previas y aprendizaje?

La revista *Didáctica Geográfica* es la única editada en España en soporte papel especializada en la enseñanza de la Geografía. En esta publicación analizada desde 1996 hasta el año 2010 el tema de las ideas previas e influencia de las teorías de aprendizaje en las propuestas metodológicas es escasa. No obstante, esta publicación periódica incluye diversas aportaciones relacionadas con el aprendizaje. En concreto cabe mencionar la propuesta de Marrón Gaité (2005) apoyada en el aprendizaje significativo a partir de una metodología lúdica. Se trata de una de las escasas aportaciones en las que se destacan las teorías del aprendizaje y en la que se busca la motivación para aprender mediante el recur-

so del juego: “Consideramos que recurrir al juego como medio para trabajar esta problemática en el aula de Geografía constituye una estrategia especialmente útil, debido al elevado poder motivador que la actividad lúdica tiene para el ser humano (385)...”.

Otra aportación relacionada con el tema es la de Padrón Fragoso (2005) que presenta un estudio relacionado con el método cooperativo en el que se exploran las opiniones del profesorado sobre este tema. Entre las conclusiones a las que llega cabe señalar que la propuesta metodológica cooperativa está unida en interdependencia a un trabajo de equipo entre los docentes.

De Castro (1999) presenta una interesante investigación sobre los mapas cognitivos y las ideas previas, y en España sus trabajos se pueden considerar un referente sobre este particular.

En el último número (2013) de *Didáctica Geográfica* cabe destacar la presencia de dos artículos relacionados con el tema expuesto. En primer lugar Rafael de Miguel realiza una aportación en la que relaciona el método de aprendizaje por descubrimiento, la enseñanza activa y la geoinformación; y Morales, Caurín y Souto estudian los mapas mentales relacionados con temas socioambientales.

Por tanto, se puede concluir que la preocupación por métodos didácticos está presente en la revista, de forma continua y extendida hasta el presente, aunque es necesario avanzar especialmente, en las representaciones de los docentes para que realmente se pueda propiciar la revisión metodológica.

6.4. La investigación en otras revistas de Geografía y Ciencias Sociales sobre ideas previas y aprendizaje

En el *Boletín de la Asociación de Geógrafos españoles* la delimitación temporal de la investigación comprende desde el número 1 de la Segunda Época, que data de 1984, hasta el número 62, del segundo cuatrimestre del año 2013. En este particular cabe destacar el artículo de Ochaita y Huertas (1989) referenciado con aportaciones de la psicología evolutiva.

En otra línea, pero respondiendo a la pregunta planteada en este apartado en el *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* se recoge un artículo sobre la innovación en la enseñanza de la Geografía realizado por Rodríguez Santillana (1989). Este autor publica otro artículo relacionado con la incorporación de nuevas propuestas didácticas (2000).

La revista *Scripta Nova*, analizada desde su publicación en Internet (1997) hasta el año 2013 incluido, se caracteriza por su preocupación por la metodología o cómo enseñar (34%). En orden descendente están los contenidos o el qué enseñar 25,5%, los recursos didácticos 23,4%, la epistemología y el currículo 8,5% respectivamente.

En esta publicación De Castro incluye dos artículos sobre mapas mentales y enseñanza de la Geografía (1999, 2001).

La revista *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, que no sólo incluye Geografía, posiblemente sea una de las que más investigación ha recogido relacionada con el tema de las Ideas previas entre su creación el año 2002 y 2014. De este modo entre otros artículos cabe reseñar el de Vera Muñoz (2010) sobre las ideas previas y comprensión de conceptos geográficos, otro de Tutiaux-Guillon (2003) sobre ideas previas en profesores o el de Vilarrasa Cunillé (2003) la exploración de las representaciones del mundo en los alumnos.

El referente de metodología didáctica está presente en el 34,6% de los artículos pero en esta ocasión el tema de las ideas previas supone el 26,9% de las aportaciones. La investigación sobre esta cuestión resulta esencial para el desarrollo de métodos de enseñanza que generen aprendizajes significativos.

CATEGORÍAS	TOTAL	% SOBRE (26 ARTÍCULOS)
Currículum	12	46,2
Contenidos	10	38,5
Formación docente	9	34,6
Métodos didácticos	9	34,6
Ideas previas	7	26,9
Recursos didácticos	4	15,4
Epistemología	4	15,4
Evaluación	2	7,7

Tabla 2. Clasificación de las aportaciones en la revista *Enseñanza de las Ciencias Sociales*.

Fuente: Sebastián y Tonda en *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (En prensa).

La conclusión de este análisis documental es que la preocupación por los métodos didácticos o sobre el cómo enseñar ha ocupado una posición destacada dentro de la investigación desarrollada sobre la enseñanza de la Geografía. Sin embargo, se considera que el capítulo más particular de ideas previas y teorías de aprendizaje, ha merecido una menor atención y sólo puntualmente se ha realizado investigación capaz de superar el carácter de experiencia puntual.

7. ¿QUÉ IDEAS PREVIAS TIENEN LOS FUTUROS MAESTROS SOBRE LA GEOGRAFÍA Y SU ENSEÑANZA?

7.1 Introducción

Intuitivamente desde la práctica de aula se detecta una disfunción entre el deseo de los alumnos orientado hacia la introducción de nuevos métodos didácticos capaces de generar aprendizajes significativos (idea previa), y los conocimientos que poseen.

La lectura bibliográfica confirma que son muchos los *idola* que influyen en los deseos de los docentes y en particular de los futuros docentes, y que limitan en gran medida sus expectativas. Obviamente, las propuestas metodológicas vigentes y más difundidas están relacionadas con diferentes ideologías políticas que las respaldan. Por tanto, las propuestas de cambio metodológico no corresponden a criterios definidos sólo por los deseos de los docentes, apoyados en la reflexión pedagógica, sino también a modelos didácticos difundidos de diferentes formas y a través de distintos medios, y que son asumidos de manera intuitiva.

La propuesta de introducir nuevos métodos didácticos por parte de los alumnos, que muchas veces son también calificados de “mejores”, está estrechamente relacionada con el cuestionamiento de la formación recibida generalmente asociada con métodos tradicionales o magistrales. No obstante, las entrevistas realizadas en tutorías, exposiciones de aula, etc., transmiten la sensación que el deseo de innovar no está acompañado de una interiorización real de los métodos que consideran alternativos, y que están limitados por la adquisición de conocimientos sustentados en tópicos, y otras categorías similares.

7.2. Concreción metodológica

El desencadenante de la investigación es la reflexión del propio investigador “*sobre sus acciones, observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos, etc...*” (Flick: 2004, p. 18).

La investigación metodológica desarrollada es de tipo cualitativo y se apoya en encuestas que incluyen preguntas abiertas mayoritariamente y dos cerradas. El criterio de incluir preferentemente cuestiones abiertas está relacionado con el deseo de recoger con la mayor precisión que nos sea posible la variedad de matices que ofrecen las respuestas de los encuestados. De este modo, aunque el objetivo de la investigación está definido desde el inicio, las categorías con las que se procede a organizar la información dependen de las características, atributos o criterios escritos que se recojan en las encuestas. Por otra parte, las preguntas se han diseñado intentando no ofrecer sugerencias a los implicados.

Las encuestas se han pasado a dos tipos diferentes de alumnos, por un lado los del grado de magisterio, segundo curso, y por otro a los del Master de profesor de secundaria, ambos de la Universidad de Alicante. Las preguntas se han realizado en el aula con la finalidad de recoger mejor sus ideas intuitivas y no tanto, las que pudieran responder mediante consulta a compañeros o en diferentes medios como libros, revistas o Internet.

Las respuestas recogidas posteriormente se han analizado utilizando la hoja de cálculo de Excel, que además de ayudar a cuantificar la observación permite elaborar gráficos con los que facilitar la lectura de los resultados. Al respecto se indica que en la construcción de los gráficos denominados de barras, no se utiliza siempre en el vertical el límite de 100%, pues la variación de escala permite observar mejor los detalles que se quieren analizar.

Las conclusiones parciales expuestas para cada pregunta de la encuesta estarán orientadas a establecer una teoría explicativa sobre las ideas previas de los alumnos, y a la toma de conciencia de la necesidad de superar la influencia de los *idola* sociales que afectan al deseo de innovar de los futuros docentes.

No obstante, aunque las encuestas se pueden generalizar y aplicar en otros centros educativos, los resultados obtenidos pueden ser diferentes. Por tanto, las conclusiones no se presentan como definitivas y genéricas, sino como provisionales y particulares.

En este sentido cabe recordar la experiencia de Hirsh (1992) encaminada a detectar si se podían modificar las ideas previas de los alumnos con la realización de una visita a una exposición. El resultado fue afirmativo. Sin embargo, Asensio, Pol y García (1991) comprobaron que no cambian necesariamente tras la realización de la actividad.

Las preguntas realizadas en la encuesta a 106 alumnos de Magisterio han sido las siguientes:

1. ¿Te gusta la Geografía?
2. ¿Es útil la Geografía?
3. ¿Por qué es útil?
4. ¿Qué métodos didácticos conoces?
5. ¿Qué caracteriza los métodos didácticos que conoces?
6. ¿Qué método didáctico te gustaría utilizar en tus futuras clases con contenidos de Geografía?

La encuesta facilitada a los alumnos del Máster de Profesor de Enseñanza Secundaria ha sido ligeramente diferente porque la mayoría procedían del grado de Historia y Humanidades. Las preguntas que se ha pasado a este grupo integrado por 35 alumnos se han centrado en sus ideas previas sobre los métodos didácticos.

7.3. Análisis de las encuestas

La primera pregunta de la encuesta respondida por los alumnos de Magisterio está dirigida a conocer la motivación inicial de quienes serán futuros docentes. La relación entre la motivación y el rendimiento académico ha sido considerada la variable del estudiante que más influye en los resultados del aprendizaje (Castejón, 2014). Por esta razón, está plenamente justificada la investigación en la enseñanza de la Geografía sobre las ideas previas de los alumnos pues la motivación depende de éstas como en su momento propuso Souto (1998, p. 347): *“Entendemos que para que se pueda generar una motivación y establecer una disciplina escolar es necesario conocer qué piensan los alumnos de las materias que van a estudiar. En el caso de la geografía conocemos pocos estudios tendentes a averiguar su pensamiento sobre esta asignatura y su forma de ser aprendida.”*

Obviamente, la respuesta de los alumnos no sólo dependió de su motivación interna sino también de otros factores, como su experiencia escolar previa, o del conocimiento de los contenidos de esta ciencia. La pregunta incluida en la encuesta, *¿Te gusta la Geografía?*, es sencilla y cerrada, pues sólo se le exige responder sí o no.

La respuesta afirmativa implica una predisposición inicial favorable hacia la asignatura; sin embargo, una respuesta negativa implica que el docente tenga que buscar una alternativa motivacional. Obviamente, los profesores tienen capacidad de actuar sobre la motivación inicial de los alumnos mediante el empleo de diferentes recursos. Por ejemplo, Marrón Gaité (2005) destaca el juego como una forma de motivar a los alumnos; o Estrabón recurría a los mitos (cuentos y narraciones fantásticas en nuestros días): *“Es necesario, por tanto, valerse al comienzo de estos atractivos y luego, conforme van avanzando en edad, llevarlos al conocimiento de la realidad, cuando su mente se ha fortalecido y no necesita ya de estos halagos”* (Libro I, Capítulo II, p. 8). Sin embargo, muchos docentes consideran que la materia que imparten les gusta necesariamente a todos los alumnos, otros más prudentemente piensan que a través de su acción pueden conseguir cambiar la opinión. En cualquier caso se debe considerar la posibilidad que a pesar del esfuerzo del docente, a los alumnos les continúe sin gustar la Geografía. En efecto, por muy buena que esté una determinada comida, o por muy bella que sea una composición musical específica, no necesariamente les gusta a todo el mundo. Tampoco a todos les gusta la playa o la montaña, ahí están por ejemplo las investigaciones de Yi Fu Tuan (2007) sobre como el espacio es percibido de forma diferente según los sentimientos o las emociones, (topofobia y topofilia) de cada persona.

No obstante, cabe advertir que no se puede reducir la motivación a un estado, sino que se entiende como un proceso; por esta razón, conviene conocer el punto de partida para que el propio proceso de aprendizaje contribuya a consolidar la motivación de los alumnos. La motivación no es una cuestión

independiente, externa al propio proceso de aprendizaje. La motivación forma parte del aprendizaje.

El resultado de esta encuesta ha sido recogido en el siguiente gráfico en el que se puede observar que 60'4% de los encuestados han respondido afirmativamente indicando que les gusta la Geografía. Por tanto, inicialmente queda claro que estos futuros docentes de magisterio, de no mediar ninguna otra intervención docente, un porcentaje elevado de alumnos, 39'6%, no estarían predispuestos favorablemente hacia los conocimientos de nuestra ciencia de referencia.

El docente puede descubrir la utilidad de lo que enseña con el propósito de modificar o confirmar la idea previa del alumnado, y de este modo, aunque inicialmente no les atraiga esta asignatura, puede influir en su predisposición inicial. El problema didáctico es por tanto también conocer si los alumnos consideran que es útil la Geografía.

Esta cuestión se ha planteado a alumnos que estudian magisterio. Sin embargo, sería también conveniente preguntar a profesores en ejercicio, como realizó Schik (1991) en Estados Unidos de Norteamérica para tener una visión más amplia sobre cómo la perciben quienes la enseñan. Este investigador partía de la idea previa de que para muchos alumnos y profesores las Ciencias Sociales, la Geografía o la Historia figuran entre las asignaturas menos preferidas. Esta idea previa de los docentes indirectamente se puede transmitir de forma explícita o no a los alumnos. La representación sobre la utilidad de la Geografía puede verse negativamente afectada pues son muchos los profesores que imparten en enseñanza secundaria y bachillerato sin ser especialistas de la materia (Buzo, Ibarra, 2013).

Esta pregunta ha sido planteada de forma parecida en España por Pagés (1996) en las Ciencias Sociales: ¿Para qué creías que te servía estudiarlas? ¿Para qué crees que sirve estudiar ciencias sociales en la enseñanza obligatoria?

Aunque la pregunta supone reducir el aprendizaje del ser humano a una visión utilitarista, inicialmente puede ser un recurso del docente para conseguir el interés de los alumnos.

Esta visión pragmática estuvo presente desde los comienzos de la Geografía como se desprende de este texto de Estrabón quien afirmaba: *"siempre las regiones más cercanas serán mejor conocidas y habrá que declarar estas regiones con mayor extensión a fin de que se las conozca, porque son mayores las razones de utilidad... ¿qué interés podrá tener el geógrafo que se encuentra en la India en describir lo que hay en la Beocia....? En cambio, esto a nosotros nos interesa, y no el conocer minuciosamente todo lo que hay entre los indios, pues ni siquiera nos induce a ello la razón de utilidad, la cual es por sobre todo la medida de este estudio"* (Libro I, Cap. I, p. 16).

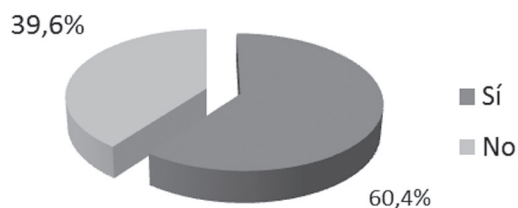


Figura 6. Porcentaje de alumnos a los que les gusta la Geografía.
Fuente: elaboración propia.

Las respuestas obtenidas a la pregunta de si consideran útil la Geografía indican sorprendentemente que los alumnos en su gran mayoría consideran útil la Geografía (97'2%). Por tanto, en este caso el docente dispone de esta baza para motivar a los alumnos, pero lo que es más importante es que los futuros maestros prestarán atención a la enseñanza de la Geografía porque la consideran útil. Sin embargo, estos resultados obtenidos en un contexto son ostensiblemente diferentes de los recogidos por Marrón Gaité (2007 y 2009) quien indica que los alumnos consideran que la Geografía es poco útil y de escaso interés, coincidiendo con los resultados de Schik (1991). En concreto sólo el 17% de los alumnos la consideraban útil.

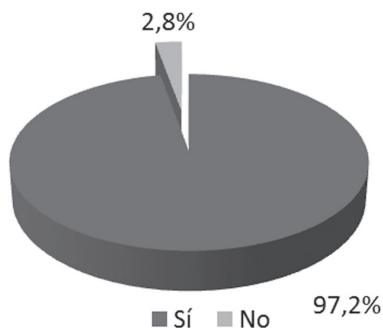


Figura 7. ¿Consideras útil la Geografía? Respuesta de alumnos de magisterio de la Universidad de Alicante. Fuente: elaboración propia.

Pero la pregunta sobre la utilidad de la Geografía requería conocer con mayor profundidad la razón de la misma, por este motivo también se les preguntó: ¿Por qué consideras útil la Geografía?

El análisis de la encuesta permite inferir que la mayoría de los futuros docentes (58%) consideran que la Geografía resulta útil para *adquirir cultura*. En este ítem se incluyen también las respuestas de su utilidad porque *“ofrece datos sobre países”*. Por tanto, esta concepción de la utilidad de la Geografía podría

implicar una aproximación a los resultados indicados por Marrón, pues en el fondo los alumnos no le encuentran mayor justificación que la cultural. Pero además este resultado indirectamente permite relacionar la enseñanza de la Geografía con un determinado tipo de contenidos, que implícitamente conducen a una enseñanza memorística. En el Informe realizado por Buzo e Ibarra (2013) también se recoge la presencia de la idea de la Geografía como cultura entre los profesores de Enseñanza Secundaria. El listado que ofrecen estos dos investigadores sobre las aportaciones de la Geografía en la formación de los alumnos no permite valorar con más detalle, pues carece de porcentajes o distribución ordinal. Sin embargo, no deja de ser útil desde el punto de vista que se aborda por detectar esta idea sobre la utilidad de la Geografía en otro componente del sistema educativo. Esta información resulta más significativa si se considera que el 44'29% de los profesores encuestados no están titulados en Geografía. Obviamente, el Informe es útil para conocer la opinión de los profesores que están impartiendo clases en Enseñanza Secundaria, pero no de los especialistas de la materia, es decir de los propios geógrafos. El desglose de esta información considerando la formación previa de los encuestados hubiera sido muy interesante para nuestro propósito de conocer también las ideas previas en los profesionales especialistas.

Una pequeña proporción (21%) concibe la enseñanza de la Geografía orientada al desarrollo de la conceptualización espacial, es decir, a localizar, orientarse, etc. Un grupo más reducido (12%) considera que la enseñanza de la Geografía será útil para desenvolverse en la vida cotidiana. Unos cuantos (8%) no tienen claro la utilidad de la Geografía. Y finalmente, los menos, consideran que la Geografía contribuye a configurar la identidad de las personas (1%).

En consecuencia, se observa que entre los futuros maestros existe la representación cognitiva de que el aprendizaje de la Geografía se reduce a contenidos factuales, conceptuales, pocos de tipo procedimental y actitudinal. La representación cognitiva tampoco asume el objetivo en la enseñanza primaria de desarrollar capacidades, aunque éstas se apoyan en contenidos, según prescriben las últimas normativas.

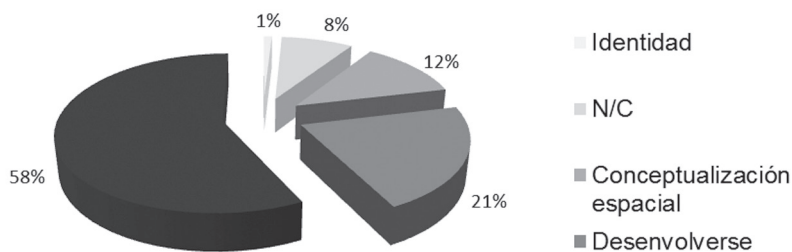


Figura 8. Criterios utilizados en la respuesta a la utilidad de la Geografía (%).

Fuente: elaboración propia.

La siguiente pregunta de la encuesta fue: ¿Qué método didáctico conoces para enseñar Geografía?

El análisis de las respuestas a la anterior cuestión se ha realizado de dos formas. La primera se refiere a la cantidad de métodos que citan y la segunda a conocer los métodos que están más presentes en sus contestaciones, posiblemente como consecuencia de las enseñanzas recibidas, de su experiencia y de la influencia de los medios de comunicación. Sin embargo, este último análisis resulta complejo porque en muchas ocasiones la respuesta más que por el nombre del método, se realiza aludiendo a alguna de sus características.

Como se puede observar en el siguiente cuadro sorprende el elevado número de alumnos que no responden a la pregunta (35%). La posible explicación se halla en que los métodos didácticos que se les enseñan de forma general no son capaces de trasladarlos a la enseñanza de una asignatura, área, etc., en concreto. También resulta sorprendente que el 29% de los encuestados responda que sólo conocen un método didáctico para la enseñanza de la Geografía. Por tanto, una conclusión parcial que se puede inferir es que una parte importante de los futuros maestros tienen problemas para trasladar y aplicar sus conocimientos sobre métodos didácticos a la enseñanza de la Geografía o que sus conocimientos sobre métodos didácticos son muy parcos.

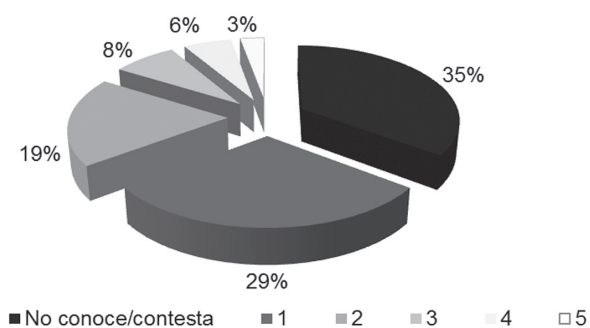


Figura 9. Número de métodos didácticos que citan los encuestados en porcentajes.

Fuente: elaboración propia.

Cuando el análisis se dirige a conocer los métodos didácticos más citados se puede inferir que el más citado es el “tradicional” y que el segundo, en contraposición al primero, es el “constructivista”. Obviamente la formación en educación infantil se manifiesta cuando se citan el método globalizado o el de María Montessori. Estos métodos posiblemente representen valores más elevados si se incorporaran algunos de los términos utilizados como por ejemplo el método de descubrimiento o el de Montessori, el observacional o el experiencial. Sin embargo, como alguna de estas características puede estar en varios métodos

didácticos se ha procedido a desglosar las respuestas con este mayor nivel de detalle. A modo de ejemplo, cabe recordar que el método basado en unidades didácticas fue creado por Henry C. Morrison y buscaba apoyarse en los centros de interés de los alumnos (método globalizado) para trabajar a partir de un problema (método de proyectos) con la lógica de la ciencia (didáctica tradicional).

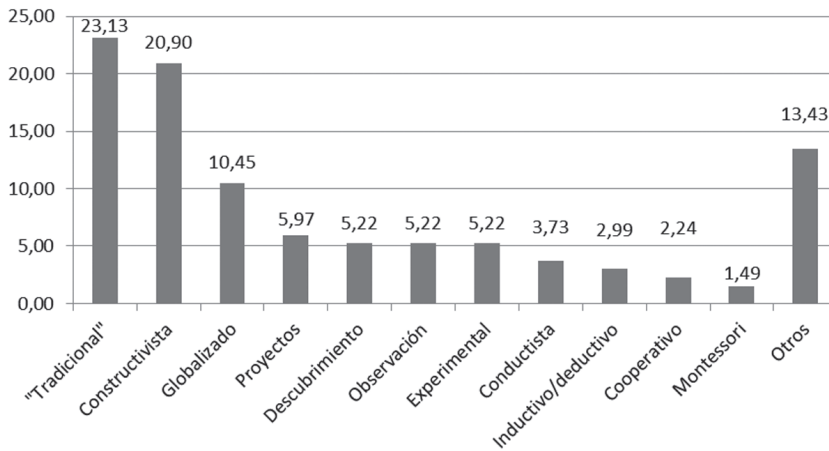


Figura 10. ¿Qué métodos didácticos conoces? Términos citados en %.

Fuente: elaboración propia.

Para conocer mejor los atributos de criterio con los que se podían definir los métodos didácticos se les ha preguntado: ¿Qué caracteriza a los métodos que conoces?

En este caso el análisis también se desglosa de dos formas diferentes. En la primera se recoge el número de características definitorias de los métodos didácticos citados y en la segunda se clasifica mediante una tabla los atributos citados.

Los resultados del primer análisis de esta cuestión se recogen en el siguiente gráfico. Al respecto cabe advertir que prácticamente la mitad de los encuestados no ha respondido a la pregunta (49%). El análisis de las respuestas también permite inferir la parquedad de atributos que se utilizan para caracterizar a los diferentes métodos didácticos. En concreto el 27'4% incluyeron sólo una característica, y el 16 % dos; sólo el 7'6% más de dos atributos o características. En conjunto se puede afirmar que no pueden concretar los atributos de criterio que caracterizan a los diferentes métodos o se conocen superficialmente.

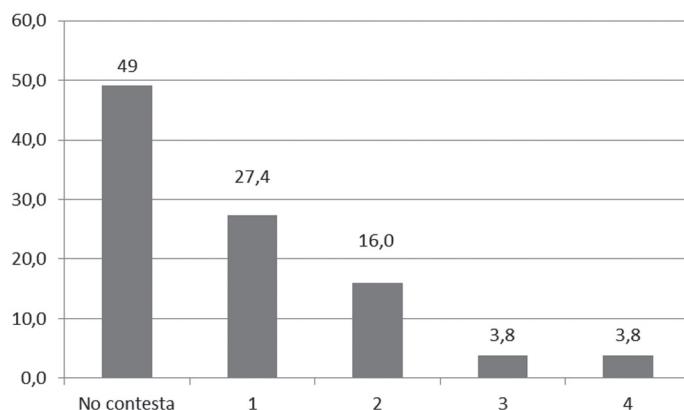


Figura 11. Número de características citadas por respuesta (%). Fuente: elaboración propia.

La segunda parte ha resultado más compleja y ha requerido tanto la utilización de categorías que sirvieran de grandes organizadores, como de subcategorías que permitieran matizar más las características estructurales. El análisis se podría haber realizado siguiendo la plantilla predeterminada que se recoge en el siguiente cuadro. Sin embargo, como se ha indicado anteriormente, la metodología cualitativa utilizada influye en que el análisis se adapte a las características recogidas en las respuestas.

CRITERIO	TIPOS
Forma de razonamiento	Deductivo, inductivo, analítico y sintético
Coordinación de la materia	Lógico, psicológico
Concreción de la enseñanza	Verbalista o simbólico, intuitivo
Actividades de los alumnos	Sistemático, ocasional, pasivo y activo
Organización de los contenidos	Globalizados, no globalizados, de concentración
Relación profesor/alumno (número)	Individual, colectivo
Relación profesor/alumno (proximidad)	Directa, indirecta (materiales, recursos)
Trabajo del alumno	Individual, colectivo, mixto
Aceptación de la información	Dogmático, heurístico
Forma de abordar el tema	Analítico, sintético

Tabla 3. Propuesta de plantilla para analizar métodos didácticos.

Las características recogidas han permitido elaborar un primer organizador en el que se recogen las relaciones que se establecen entre los docentes y que representan el 26'6% de las características ofrecidas por los alumnos.

Dentro de ella destaca la subcategoría del docente como guía 28%, frente al docente como protagonista 24%. El alumno como protagonista de su aprendizaje está presente en el 24% de las subcategorías, en la misma proporción que el docente protagonista. La relación concebida como acuerdo es minoritaria (4%), al igual que la atención individual. La interacción entre alumnos, esencial para métodos cooperativos, está presente sólo en el 16% de las características citadas dentro del primer organizador referente a las relaciones entre implicados. En cualquier caso se puede inferir que dentro de sus representaciones la idea de docente como "protagonista" se halla en crisis, aunque todavía prácticamente una cuarta parte lo consideran esencial en su metodología.

El segundo organizador recoge los atributos que caracterizan los "Métodos tradicionales" y que se contraponen a los incluidos en la tercera categoría: "Métodos alternativos".

El modelo tradicional representa el 21'3% de los atributos citados, de los cuales el más nombrado es el de aprendizaje memorístico (45%). Cabe destacar que el aprendizaje implica memorización, pero en este caso cabría destacar el proceso: por repetición.

Dentro del organizador denominado "Adquisición del conocimiento" al que le corresponde el 45'5% de los atributos citados, el más destacado es el de aprender a través de la acción 17'9%. Relacionados con esta característica se hallan los atributos de observación y experimentación, que representan cada uno el 12'8%. Este conjunto de atributos que se podría completar con otros menos destacados porcentualmente, como por ejemplo el atributo de descubrimiento, refuerzan la idea de conseguir el aprendizaje significativo mediante la acción y con la motivación (12'8%). Sin embargo, el atributo de ideas previas, que constituye un elemento estructural esencial, está escasamente presente (5'1%).

La observación es esencial en la enseñanza de la Geografía pues toda la información procede de estímulos externos. Sin embargo, Novak (1997) advierte que una parte de la información se origina dentro del propio sujeto que aprende. Igualmente, afirma el anterior investigador que el conocimiento no es el resultado de organizar información externa al sujeto, sino al contrario, el resultado de un proceso interno que reconstruye la información externa.

Por ejemplo, en una práctica con *Google Earth* o de elaboración de una maqueta se requiere un movimiento muscular que se puede perfeccionar y que genera un *aprendizaje de habilidades*. La misma práctica puede ir asociada a placer o dolor, y a estímulos afectivos que generan *aprendizajes afectivos*. Por ejemplo, no es lo mismo partir de un entorno vivido por el alumno, que de uno extraño.

Campanario y Otero (2000) añaden otro matiz muy importante, cuestionan que la observación pueda ser un buen recurso para modificar las ideas previas pues éstas llegan a “modelar” las observaciones que realiza el ser humano de forma que llegan a sesgar las evidencias empíricas, e incluso en caso que lleguen a ser captadas correctamente no necesariamente modifican las ideas previas que se poseen.

El método didáctico también está más caracterizado en las representaciones de los alumnos, por los atributos relacionados con la forma de enseñar (80%), que por la forma de aprender (20%). Este resultado se puede explicar porque en el fondo de sus creencias en el modelo tradicional, el maestro es el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y continúa siendo el referente. Esta conclusión coincide con lo expuesto por Pozo (2006).

En cuanto a la forma en que se organizan metodológicamente los contenidos, la formación inicial en magisterio de educación infantil se evidencia por la mayor presencia del atributo “globalizado” (60%).

CATEGORÍA	% CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	% SUBCATEGORÍA
Relación entre los implicados	26,6	Docente protagonista	24
		Alumno protagonista	24
		Docente guía	28
		Acuerdo maestro-alumnos	4
		Atención individual	4
		Interacción alumnos	16
Método Tradicional	21,3	Abstracto	5
		Transmisión	20
		Aburrimiento	15
		Memorización	45
		Obsoleto	15
Adquisición del conocimiento	41,5	Ideas previas	5,1
		Motivación	12,8
		Lúdico	5,1
		Experiencia	2,6
		Asociar ideas	2,6
		Acción	17,9
		Observa	12,8
		Descubrir	5,1
		Experimentar	12,8
		Construir	10,3
		Significativo	12,8
Enseñar/ aprender	5,3	Forma enseñar	80
		Tipo de aprender	20
Disposición de los contenidos	5,3	General-particular	20
		Particular-general	20
		Globalizado	60
TOTAL	100		

Tabla 4. Características definitorias de los métodos didácticos citados en %.

Fuente: elaboración propia. Características citadas en total 94.

¿Qué método escogerías para tu clase de Geografía?

La pregunta está inicialmente encaminada a conocer sus preferencias metodológicas. Sin embargo, de las respuestas se desprenden diferentes consideraciones.

En primer lugar llama la atención que otra vez un elevado porcentaje de los encuestados no haya respondido la pregunta (28'3%).

En segundo lugar cabe destacar que el análisis ha requerido formar un ítem denominado "General" pues muchos de los encuestados no citan ningún nombre de método y se limitan a indicar: "Todos", "Mezcla" o "Cualquiera menos el memorístico". Dentro de este apartado es significativo que estén dispuestos a aplicar cualquier método menos el que ellos identifican con el nombre de memorístico, y que sólo unos pocos indirectamente manifiestan una actitud crítica cuando indican "Mezcla" pues se infiere que son capaces de valorar y escoger determinadas características de las diferentes propuestas metodológicas.

En tercer lugar cabe destacar que en las respuestas no se citen nombres de métodos, sino de características que los identifiquen. Por esta razón, se ha formado un apartado denominado "Características" dentro del cual destacan las relacionadas con la *observación y experiencia sensorial* fomentada por los métodos activos y próximos a los de María Montessori (27'6%). En este caso la propuesta metodológica que piensan introducir también está relacionada con su intención de conseguir la motivación (20'7%) y con el aprendizaje significativo (15'5%).

No obstante, esta idea de enseñar mediante la observación y/o descubrimiento, puede encubrir la idea previa errónea de que la observación por sí misma produce aprendizaje (significativo). Ya Ausubel (1989, 447) nos avisaba de este error: *"el aprendizaje por descubrimiento tiene también su propia mística elaborada: sus usos y ventajas legítimos han sido extrapolados injustificadamente... y todo esto por razones que proceden de afirmaciones completamente dogmáticas... de un concepto obsoleto, "inductivo" y excesivamente empírico"*. Además, se acude a la observación por pensar que de esta forma se consigue un aprendizaje "objetivo, absoluto", sin que esté mediatizado, ni por el docente, ni por la sociedad; y ajeno a los valores de éstos.

En la misma línea se manifiesta Benejam (2003) sobre la práctica de la observación y la experimentación al realizar las siguientes apreciaciones:

- a) El conocimiento es un producto personal pero también social. Las palabras son una construcción social.
- b) La observación y la experimentación no garantizan un aprendizaje correcto. La observación directa viene mediatizada por la percepción del sujeto, por sus ideas previas, de manera que el método inductivo, basado en la observación directa no puede garantizar el aprendizaje correcto. El niño cuando observa ve lo que ya sabe, lo que quiere ver o lo que tiene sentido para él.

- c) La observación da un conocimiento superficial. A través de los sentidos se capta lo superficial, es decir, la apariencia de los fenómenos, pero no se puede llegar mediante la observación a la interpretación profunda del fenómeno.

El empirismo permite desarrollar capacidades relacionadas con la identificación, comparación, clasificación y la generalización, pero la comprensión del medio no es suficiente porque deja las cosas tal como son. Es el pensamiento y no los sentidos los que permiten interpretar y valorar.

Dentro de este apartado igualmente, cabe cuestionarse que la observación y experimentación sean habituales en la enseñanza de la Geografía y que sobre la misma exista una línea de investigación de referencia. En el método tradicional el recurso básico es el libro de texto, y en éstos existen fichas y prácticas de observación sobre fotografías, particularmente de paisajes. Pero en pocos de estos materiales se invita a describir el paisaje directamente, a medir mediante una regla o un termómetro, a recurrir a la brújula, etc., a realizar un pequeño experimento para reconocer las rocas, etc. Y esta ausencia es más significativa si se tiene en cuenta la tradición pedagógica de enseñar desde el entorno.

En un sentido contrario, cabe advertir la formación entre algunos docentes de una idea previa que considera la Geografía descriptiva como una práctica obsoleta y que queda reducida al aprendizaje memorístico. Sin embargo, conviene manifestar que la descripción es la base de la observación, con lo que su práctica ayuda a desarrollar esta capacidad y además permite superar el sincretismo. Como indica Piaget (1993) al ser humano inicialmente le cuesta reconocer las partes, elementos, etc., que configuran el medio en el que se desenvuelve, e igualmente tiene dificultades para reconocer lo esencial de lo accesorio. Por tanto, la descripción constituye una excelente práctica para superar las limitaciones que implica el sincretismo. Por otra parte, la descripción está en la base del método científico. La descripción que se practica en diferentes ciencias ¿por qué se rechaza en Geografía? Esta actitud sólo cabe asociarla a una idea previa sustentada en una moda (*idola*) o a la experiencia de asociarla con la memorización.

A partir de lo expuesto cabe concluir que el interés manifestado por los alumnos en las encuestas por recurrir a la observación y experimentación puede estar acompañado por ideas previas que la limitan por exceso o por defecto.

En cuarto lugar los alumnos, que responden de forma concreta citando un modelo didáctico, muestran su preferencia por el método constructivista (36'6%) seguido por el de Montessori (31'7%).

Entre las propuestas metodológicas se incluyen las TIC (6'9%). Para una parte de los futuros docentes el cambio metodológico pasa por el cambio tecnológico. Sin embargo, cabe advertir una confusión entre la TIC como recurso o contenido con el cambio metodológico. En este sentido las TIC pueden servir

para disponer de más información o para transmitir mejor la información en una estructura vertical en un modelo expositivo, sin que implique cambio metodológico. En algunos casos las TIC refuerzan los modelos magistrales en los que el docente-ponente muestra cómo utilizar los nuevos recursos, y en otros pueden incluso presentar la resolución de un determinado problema. Las TIC permiten que la información del libro se amplíe, y en otros, sin excluirse que se busquen datos más actualizados. Igualmente, estos recursos se utilizan para mejorar o facilitar la transmisión de la información desde el docente al alumno o entre alumnos. También, entre las representaciones está la creencia que la incorporación a la “Red” de información elaborada por los alumnos implica cambios metodológicos. Aunque esta actividad de mostrar en público la información elaborada por los alumnos cuenta con diferentes ventajas didácticas, inicialmente no es muy distinta a la que se realizaba cuando los niños mostraban sus manualidades en los colegios, o en los pasillos de los centros se exponían los murales realizados. En esta línea De Miguel (2013) afirma que la difusión de las nuevas tecnologías no ha supuesto necesariamente un cambio en el aula de Geografía, pues muchos profesores recurren a las TIC siguiendo metodologías pasivas basadas en la explicación oral. Bastantes años antes Romero Morante (1999) ya denunciaba la creencia que la introducción de estos avances implicaba intrínsecamente el cambio metodológico. La eficacia de las TIC en la mejora de los resultados académicos también es cuestionada por Castejón (2014) quien reconoce la creciente popularidad y empleo de las nuevas tecnologías en la educación, como la introducción de ordenadores portátiles y *tablets*, sin embargo cuestiona su eficacia cuando no se utilizan “*de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como complemento y apoyo a la enseñanza*” o con un entrenamiento previo del profesorado.

Estas últimas respuestas cabe asociarlas con las propuestas metodológicas que desean asumir los futuros docentes, dependientes posiblemente de los *ídola* y modas imperantes. Sin embargo, la conclusión que se presenta es que estas propuestas difícilmente podrán trasladarse a las aulas, independientemente de la normativa, centros, etc., sencillamente porque sus características esenciales se desconocen según se infieren del análisis anterior. Por tanto, el análisis de las ideas previas de los futuros docentes permite discernir la disfunción que se establece entre deseo y conocimiento

CATEGORÍA	%	SUBCATEGORÍA	%
Modelo didáctico	39	Constructivista	36,6
		Montessori	31,7
		Dos anteriores	2,4
		Proyectos	14,6
		Globalizado	12,1
		Expositivo	2,4
Respuestas genéricas	5,7	Todos	16,7
		Todos menos Memorización	66,6
		Mezcla	16,7
Cita características	55,3	Motivadores	20,7
		Lúdicos	12,1
		Sensorial (observar, experimentar)	27,6
		Vivencial	8,6
		Adaptado al niño	1,7
		Significativo	15,5
		Participativo	5,2
		Deductivo	1,7
		TIC	6,9

Tabla 5. Propuestas metodológicas de los futuros docentes Fuente: elaboración propia.

7.4. ¿Qué ideas previas tienen los futuros profesores de enseñanza secundaria sobre la Geografía y su enseñanza?

La necesidad de plantearse esta cuestión resulta esencial pues el futuro de la enseñanza depende de las ideas previas de los docentes, especialmente relacionadas con las propuestas metodológicas. El Informe de la AGE de 2013 elaborado por Buzo e Ibarra a partir de las respuestas ofrecidas por los docentes en activo se centra en los contenidos que se deben impartir o incluir en el currículum y en los recursos didácticos que se pueden utilizar. Estas respuestas, sin duda se han construido a partir de sus representaciones, e indirectamente permiten intuir algunas de ellas, como por ejemplo las relacionadas con las escalas geográficas y que no se van a analizar en esta ocasión. Sin embargo, constituye una línea de investigación sobre la que avanzar en un futuro. En nuestro caso la investigación desarrollada se ha realizado sobre una muestra más reduci-

da y la encuesta ha sido respondida por 35 alumnos del Master de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Alicante.

¿Qué es el método didáctico?

La primera pregunta planteada en esta ocasión ha sido la referida a qué entienden ellos por método didáctico. El objetivo ha sido el mismo explicitado anteriormente: conocer los atributos de criterio que se utilizan en su representación conceptual, pues por una parte son una manifestación de la influencia de los *idola* en sus representaciones; y por otra sirven de orientación para inferir el futuro de la enseñanza de la Geografía.

El análisis se inicia con recuento aparentemente desconectado del objetivo propuesto, y que consiste en contar el número de atributos que se incluyen en las respuestas para cada definición. Inicialmente definir implica seleccionar y reducir al mínimo el número de atributos de criterio, es decir buscar lo esencial para identificar el concepto y evitar la confusión con los más próximos al mismo. Sin embargo, esta visión inicial puede ser cuestionada porque una buena conceptualización puede requerir múltiples categorías como naturaleza, componentes, agentes, instrumentos, relaciones, finalidad, entre otras.

Por tanto, una mayor inclusión de atributos de criterio también cabe relacionarla con una mejor conceptualización, aunque no necesariamente, porque también depende, por ejemplo, de las conexiones que se establecen entre los atributos seleccionados.

El resultado de este análisis permite establecer que el número de criterios más utilizado es el de cuatro (35%) aunque la práctica totalidad está entre 4 y 2 (91%). El número máximo de atributos utilizados para una definición han sido 7. Obviamente el número de atributos esenciales depende no sólo de las respuestas de los alumnos, sino de la naturaleza del concepto.

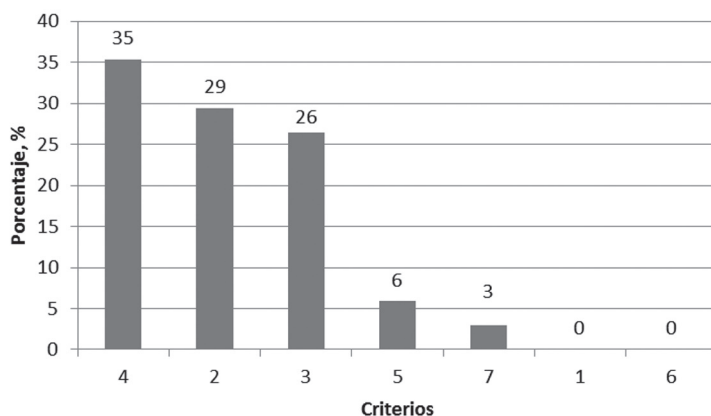


Figura 12. Número de criterios utilizados en la definición de método.

Fuente: elaboración propia.

La segunda cuestión considerada ha sido la referida a los componentes básicos que integran el método didáctico, es decir, enseñanza, aprendizaje, enseñanza-aprendizaje. Los resultados obtenidos del análisis demuestran que la mayoría (55%) conciben el método didáctico como proceso de enseñanza, es decir, con la labor relacionada con el profesor; otros (31%) lo reducen a la labor que realiza el alumno, aprendizaje; y solo unos pocos (14%) introducen la simultaneidad de los procesos (enseñanza-aprendizaje). El resultado evidente es que de sus respuestas se evidencia el protagonismo de un único agente y en particular del docente.

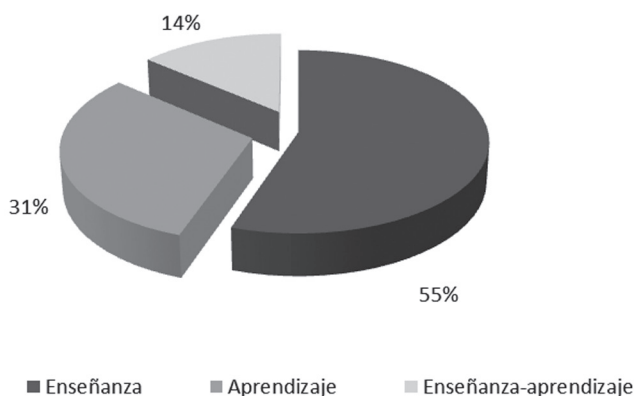


Figura 13. Componentes básicos del método didáctico en las representaciones de los alumnos del Master de Educación Secundaria. Fuente: elaboración propia.

Una tercera cuestión considerada está referida a la concepción del método didáctico como acción, proceso o producto. En concreto; el 53% de los alumnos conciben el método como proceso. Los alumnos también añaden otro matiz significativo que confiere mayor profundidad a su conceptualización, el de “estructurado” (18%).

Otros conceptos relacionados con el proceso y analizados han sido los de transmitir, adquirir, desarrollar y adaptar. La mayoría (46%) de los alumnos, que incluyen alguna de estas características, conciben los procesos como transmisión de conocimientos, y obviamente, de lo que se ha expuesto anteriormente, como resultado de la acción del docente.

El proceso concebido como “adquisición”, y en definitiva como aprendizaje, está presente en una minoría (23%).

Este ítem anterior admite un matiz complementario con la idea que implica el término “Desarrollar”. Pues frente a transmisión y adquisición de incorporar desde fuera algo nuevo, la idea de desarrollo supone partir de algo que ya se posee. Esta afirmación se refuerza porque puede estar unida al término capacidades.

El cuarto término que acompaña al proceso en las definiciones analizadas es el de “Adaptar”. En este caso se vincula otra vez a la acción que realiza el profesor de seleccionar la ciencia de referencia y en transformarla en un saber escolar, es decir, alude al concepto de transposición didáctica. La referencia a la adaptación es la menos frecuente (8%).

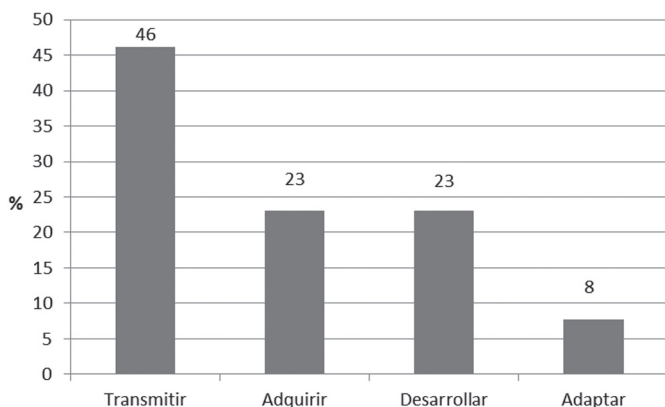


Figura 14. Atributo procedimental utilizado para definir el método didáctico.

Fuente: elaboración propia.

El método como producto, como construcción humana, no está presente en ninguna definición.

En este apartado conviene también señalar que muchos alumnos (44%) incluyen dentro de la definición la palabra “método” en lugar de proceso, producto, etc., prescindiendo de la enseñanza transmitida durante toda su formación consistente en que la definición no debe incluir el término definido.

El resultado del proceso o acción de enseña-aprendizaje también está presente en la definición mediante los términos: *conocimientos*, *competencias*, *actitudes* y *capacidades*. El término *conocimiento* puede tener muchos significados, pero en su mayor parte están referidos a hechos e informaciones.

Esta categoría relacionada con una visión más tradicional de transmisión de información es la que está más presente (57%). Por el contrario, el aprendizaje relacionado con valores o actitudes (14%) también de corte tradicional ocupa un porcentaje menor. Sobre el motivo de la preferencia de estos dos atributos en las respuestas no han sido interrogados los alumnos. No obstante, cabe establecer dos posibles relaciones, la primera es su formación como especialistas en un determinado conocimiento y no tanto como docente. La segunda relación consiste en considerar la prevalencia del modelo positivista de la búsqueda de la objetividad. Esta característica coincide también con lo observado en el análisis de la encuesta realizada a estudiantes de magisterio

y encubre los errores que ya se han expuesto. Sin embargo, a este respecto cabe recordar que tanto la Geografía como la Historia han sido utilizadas con preferencia por el poder para transmitir y formar en determinados valores como nos demuestran numerosos estudios (Capel, Melcon, Valls...); y que en ambas ciencias, Geografía o Historia, existen diferentes corrientes contrarias al positivismo.

La categoría de desarrollo de capacidades ocupa una posición minoritaria (14%), junto a la de competencias (14%). El desarrollo de capacidades está presente más recientemente en el desarrollo curricular, en particular desde la aprobación de la LOGSE. Con esta legislación y con normativas posteriores similares se han formado los estudiantes de magisterio desde hace prácticamente 24 años; sin embargo, aunque lo conocen los futuros profesores de Instituto, no lo tienen asumido. Como indica Pozo (2006, p. 181) *“El cambio conceptual que supone entender que sin contenidos no se pueden construir capacidades, pero que son éstas las que constituyen la finalidad esencial de la educación escolar y que ellas deben ser el criterio para seleccionar los contenidos, no parece haberse producido en más de la mitad de los docentes de la muestra”*.

Desde hace pocos años, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, se ha incorporado en la normativa el objetivo de aprender competencias. Los resultados de la encuesta permiten inferir también que en las representaciones del método didáctico, no se ha incorporado este objetivo.

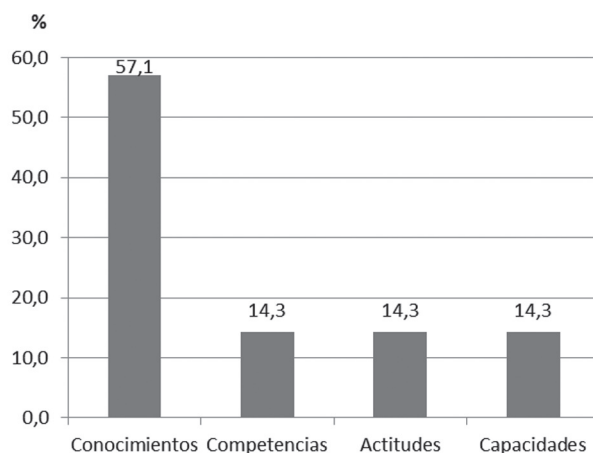


Figura 15. Objeto de aprendizaje presente en la definición de método didáctico.

Fuente: elaboración propia.

Otros atributos presentes en la definición de método didáctico están relacionados con las formas o recursos que se utilizan en el proceso de enseñanza y que se hallan representados por los siguientes términos: herramientas, estra-

tegias, normas y actividades. Este conjunto de naturaleza tan dispar ha sido agrupado con el nombre de atributos “instrumentales”.

Con la categoría de “herramientas” se recoge la idea de que el método didáctico se realiza con algo, pero que no se especifica, por desconocimiento, o por generalizar y no entrar en detalles. Este tipo de conocimiento impreciso representa el 40% de los atributos incluidos en esta categoría.

El término de estrategias está relacionado con la forma de proceder en contextos concretos los docentes. Esta característica metodológica recoge el 20% de los atributos citados de este apartado.

El atributo de normas se refiere a los criterios con los que se recurre a la utilización de las “herramientas”, y cabría relacionarlo más con los principios pedagógicos que con el desarrollo curricular. Este atributo igualmente representa el 20% de los citados.

Finalmente, el atributo de actividades alude no a la forma, si no más al detalle del trabajo que desarrolla el docente de elaborar materiales concretos, es decir, a producciones.

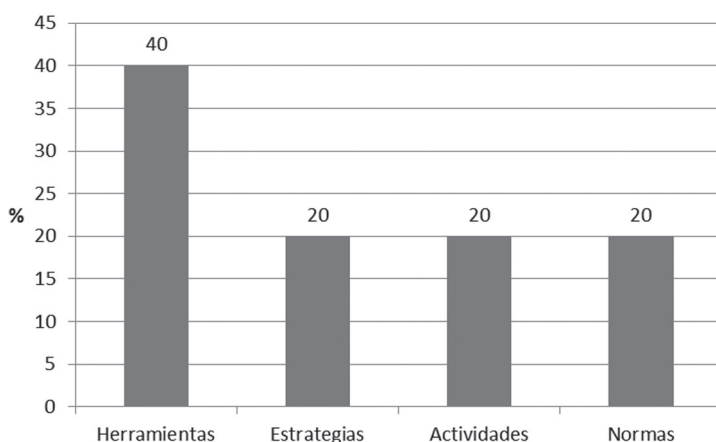


Figura 16. Atributos “instrumentales” presentes en la definición de métodos didácticos.

Fuente: elaboración propia.

¿Qué “Métodos didácticos” piensan utilizar en el futuro?

Esta cuestión no ha sido contestada por el 29’4% de los alumnos a los que se les pasó la encuesta, posiblemente el motivo sea porque no lo tienen claro. Con las respuestas de los alumnos que sí contestaron se ha realizado el siguiente gráfico. Algunos de los atributos incluidos en el gráfico no se corresponden al nombre específico de ningún método didáctico, sino a una característica determinada. Por esta razón, para recoger esta circunstancia y no desviar los resultados se han respetado los términos utilizados por los alumnos.

En primer lugar relacionado con el elevado porcentaje que no respondieron cabe destacar que un 29'2 utilizaron el criterio "depende" lo que nos indica por un lado su capacidad de adaptarse a los contextos educativos renunciando a sus deseos o preferencias. Pero la mayor parte de los alumnos que manifestaron su opinión se decantaron preferentemente por el método constructivista (33'3%). El método cooperativo está escasamente presente en sus previsiones futuras y representa directamente sólo el 8'3%. El método por resolución de problemas todavía está más alejado de sus intenciones (4'2%). Los resultados podrían modificarse ostensiblemente si se asocia el aprendizaje significativo (16'7%) con el constructivista, pues este último estaría presente en la mitad de los encuestados. Por tanto, se puede concluir la clara preferencia de los futuros docentes por el método constructivista.

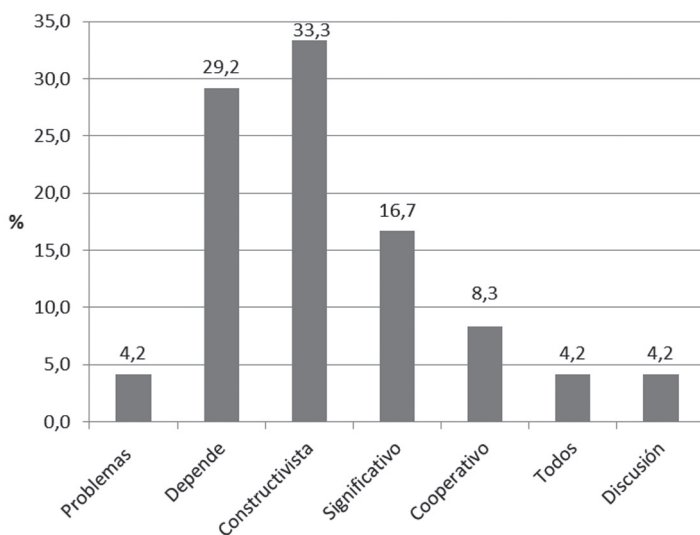


Figura 17. Métodos que piensan utilizar los alumnos del Máster en el futuro.

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, como se ha expuesto en la introducción, independientemente del desarrollo curricular, la realidad es que el deseo de los encuestados no podrá llevarse a la práctica de no mediar una profundización en el conocimiento metodológico. En esta ocasión, el porcentaje de alumnos que no respondió se elevó hasta el 64'7% de los encuestados. Con las respuestas de los encuestados que contestaron se ha elaborado el siguiente gráfico. Para los alumnos del Master queda claro que su método didáctico debe apoyarse en la consideración de las ideas previas (22'8%), pero también y a la par del trabajo en grupo, con el planteamiento de problemas (18'3%, respectivamente). Estas tres características

preferenciales se puede considerar que no son exclusivas de ninguna propuesta metodológica. Otra característica que se destaca está relacionada con la necesidad de comunicarse (9'1%) y de fomentar el debate (4'5%). Sin embargo, estas dos últimas características también son comunes a diferentes métodos didácticos; por tanto, cabe concluir que los alumnos aunque desconocen los atributos esenciales de los diferentes métodos didácticos se plantean más incorporar características metodológicas relacionadas con las nuevas propuestas didácticas.

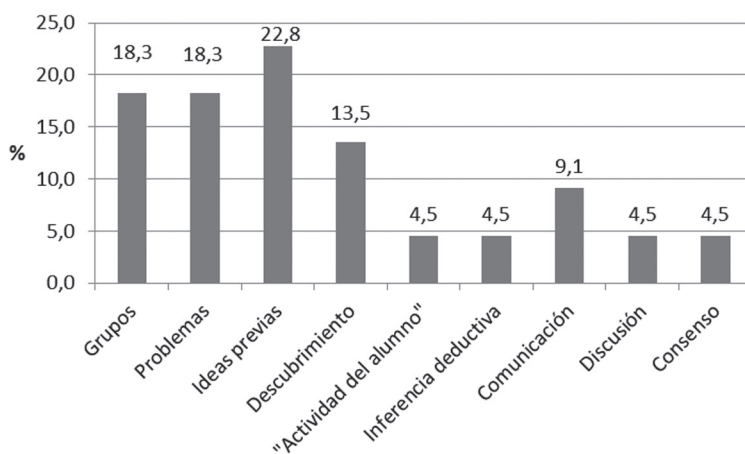


Figura 18. Atributos de los métodos que piensan utilizar los alumnos del Máster en el futuro. Fuente: elaboración propia.

8. ¿CÓMO INFLUYEN LAS IDEAS PREVIAS EN LA INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA?

A modo de conclusión nuestra propuesta didáctica para la innovación en la enseñanza de la Geografía se concreta en los siguientes puntos.

1. La innovación metodológica que pueda suponer cualquier cambio de modelo educativo será limitada si no se tienen en cuenta las ideas previas de los profesores adquiridas tanto en su formación, como en su práctica. Como indicaba Gimeno (1988, p. 218) las ideas previas de los profesores tienen su origen en la experiencia y en la formación inicial "*como profesor e incluso como alumno*". Esta idea también es retomada por Pozo (2006, p. 252) quien además añade que las ideas previas son difíciles de verbalizar, se adquieren por "*currículo oculto y que se activan espontáneamente en la toma de decisiones curriculares*".

2. La formación de los futuros docentes, tanto en los grados de maestro de Educación Infantil, Educación Primaria, como en el Máster de Secundaria, requiere considerar sus ideas previas, pues aunque manifiestan una disposición al cambio, subsisten las ideas previas relacionadas con los métodos tradicionales.
3. Entre los docentes existe la idea previa que la motivación es una cuestión sobre la que ellos no pueden actuar. La motivación no es un estado previo al comienzo del proceso aprendizaje, forma parte del mismo. La motivación de los alumnos se puede iniciar con la consideración de sus ideas previas.
4. Las ideas previas de los docentes sobre la atracción de la asignatura se pueden manifestar de dos formas erróneas. La primera radica en pensar que la materia impartida les gusta a todos sus alumnos y por tanto, los alumnos están predispuestos al aprendizaje de la Geografía; y la segunda consiste en creer que como la asignatura no les atrae, estarán desmotivados para el estudio. El descubrimiento de la funcionalidad del estudio de la Geografía puede ayudar a motivar a los alumnos.
5. La motivación de los alumnos se puede potenciar mediante el descubrimiento de la utilidad de la Geografía. Se debe erradicar la idea previa que la Geografía se estudia para adquirir "cultura".
6. La resistencia que ofrezcan las ideas previas disminuirá en la medida que puedan relacionar y trasladar sus conocimientos de psicología, pedagogía, etc., a las ciencias de referencia como la Geografía.
7. La innovación requiere el conocimiento de la naturaleza de los métodos didácticos y de los atributos que los caracterizan. Esta afirmación se sostiene tanto por el número de atributos que utilizan para caracterizarlos, como de la selección de los atributos de criterio.
8. El aprendizaje significativo en muchas ocasiones realmente no está interiorizado y su explicitación corresponde tanto a una moda, como a la necesidad de corregir los errores que detectan los futuros alumnos en su formación como consecuencia del sistema educativo y de los métodos aplicados.
9. El aprendizaje significativo no es exclusivo del aprendizaje por descubrimiento.
10. La innovación metodológica no se deriva automáticamente de las TIC. Las TIC pueden ser un importante recurso si ayudan a crear conflicto cognitivo, a la reorganización cognitiva, a motivar, o a explicitar las ideas previas, entre otras cuestiones. La elaboración o adquisición de más información no implica necesariamente cambio de método didáctico.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Adrados, M^a T., 1998. "Ideas previas y concepto de paisaje en alumnos de Primaria", en De Vera Ferre, J. R.; Tonda Monllor, E. M.; Marrón Gaité, M. J., *Educación y Geografía*. Alicante: Ed. Universidad de Alicante y AGE, pp. 145-152.
- Aisenberg, B., 1994. "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria", en Aisenberg, B.; Alderoqui, S., *Didáctica de las Ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Barcelona: Ed. Paidós, pp. 137-162.
- Albert, M. J., 2007. *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Ed. McGraw-Hill.
- Álvarez, M^a. F., 2000. "Una alternativa para el tratamiento de los contenidos de Ciencias Sociales en la Enseñanza de Magisterio", en Pagès Blanch J.; Estepa Giménez, J., Gabriel Travé González, G. (coordinadores), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Huelva: Universidad de Huelva, pp. 565-576.
- Asensio, M.; Pol, E. y García, A., 1991. *Evaluación cognitiva de la exposición Los bronceos romanos en España: dimensiones ambientales, comunicativas y comprensivas*. Madrid: Ministerio de Cultura. También se puede consultar en el *Boletín de la ANABAD*, tomo 43, núm. 3-4, 1993, pp. 217-256.
- Aubert, A.; García, C.; Racionero, S., 2009. "El aprendizaje dialógico", *Cultura y Educación*, núm. 21 (2), pp. 129-139.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, J., 1989. *Psicología educativa*, México: Ed. Trillas, 2 edición.
- Ballester, A., 1999. "Hacer realidad el aprendizaje significativo", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 277, pp. 29-33.
- Ballester, A., 2003. "El aprendizaje significativo en la práctica. Equipos de investigación y ejemplos en didáctica de la Geografía", en Marrón Gaité, M^a J.; Moraleda Nieto, C.; Rodríguez García, H., *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía, Universidad Castilla-La Mancha, pp. 371-383.
- Baos, F. J., 2010. "Una unidad didáctica para el estudio del sector terciario en educación primaria desde una metodología activa", en Marrón Gaité y M^a Jesús; De Lázaro Torres, M^a L., *Geografía, Educación y Formación del Profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE). Universidad Complutense de Madrid, pp. 133-146.
- Barba, C.; Capella, S. (Coord.), 2010. *Ordinadors a les aules. La clau és la metodologia*. Barcelona: Ed. Graó.

- Barrón, Á., 1991. *Aprendizaje por descubrimiento, Análisis crítico y reconstrucción teórica*. Salamanca: Ed. Amarú Ediciones.
- Benejam, P., 1992. "La didáctica de la Geografía des de la perspectiva constructivista", *Documents d'anàlisi geogràfica*, núm. 21, pp. 35-52.
- Benejam, P., 2003. "Los objetivos de las salidas", *Iber*, núm. 36, monográfico: Salir del Aula, pp. 7-12.
- Boira, J. V., 1992. "El estudio del espacio subjetivo (Geografía de la Percepción y del Comportamiento): una contribución al estado de la cuestión", *Estudios Geográficos*, núm. 209, pp. 573-592.
- Boira, J. V., Reques P.; Souto, X. M. 1994. *Espacio subjetivo y Geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres.
- Buzo, I. e Ibarra, P., 2013. *Informe: La posición de la geografía en la educación secundaria y el bachillerato*. Madrid: Ed. AGE.
- Cachinho, H., 2013. "Cidade & consumo: criando experiências significativas de aprendizagem", *A cidade, um laboratório para a educação geográfica*, Lisboa: Ed. Associação de Professores de Geografia, pp. 79-80.
- Campanario, J. M.; Otero, J. C., 2000. "Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias", *Enseñanza de la Ciencias*, núm. 18 (2), pp. 155-169.
- Capel, H., 1981. *Filosofía y Ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcelona: Ed. Barcanova.
- Castejón, J.L., 2014. *Investigación y mejora de la educación. Hacia una práctica y política educativa basada en evidencias*. Lección Inaugural. Curso académico 2014-15. Alicante: Universidad de Alicante.
- Castellar, S.M. V., 2010. *Didática da Geografia: aprendizagem significativa*. Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação, Universidad de Sao Paulo.
- Claudino, S., 2007. "Representações territoriais de estudantes portugueses e espanhóis de geografia ou o questionamento da educação geográfica", en Marrón Gaité, M^a J.; Salom Carrasco, J.; Souto González, X., *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: Grupo de Didáctica de la Geografía y Universidad de Valencia, Valencia, pp. 347-359.
- Cubero, R., 1987. "Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales... ¿distinta terminología y un mismo significado?", *Investigación en la Escuela*, núm. 23, pp. 33-42.
- Cubillos, F., 2007. "La experiencia de una comunidad de aprendizaje en el conocimiento dialógico del entorno local y global en un contexto marginal e intercultural", en Marrón Gaité, M^a J.; Salom Carrasco, J.; Souto González, X., *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: Grupo de Didáctica de la Geografía y Universidad de Valencia, pp. 361-370.

- Da Sousa, L., 2013. "Apre(e)nder a cidade: concepções de jovens escolares sobre a cidade e suas práticas espaciais", *A cidade, um laboratório para a educação geográfica*. Lisboa: Ed. Associação de Professores de Geografia, pp. 17-34.
- De Castro, C., 1997. *La Geografía en la vida cotidiana. De los mapas cognitivos al prejuicio regional*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- De Castro, C., 1999. "Mapas cognitivos qué son, cómo explorarlos", *Didáctica Geográfica*, núm. 3, pp. 109-133.
- De Castro, C., 2001. "Tras la búsqueda de la europeidad. Mapas mentales de Europa conforme a la memoria social de los europeos", *Scripta Nova*, núm. 91.
- Delgado, J., 2010. "Metodologías activas de enseñanza aprendizaje y evaluación en el ámbito del *e-learning*. Una experiencia desde la asignatura Cartografía fundamental", en Marrón Gaité y M^a Jesús; De Lázaro Torres, M^a L., *Geografía, Educación y Formación del Profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE), Universidad Complutense de Madrid, pp. 237-252.
- Del Carmen, L., 1993. "Conocimiento del Medio", *Signos*, núm. 8/9, pp. 72-83.
- Del Carmen, L., 1996. *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Colección Cuadernos de Educación, núm. 21, Barcelona: Horsori y Universidad de Barcelona.
- De Miguel, R., 2013. "Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la Geografía innovadora", *Didáctica Geográfica*, núm. 14, pp. 17-36.
- Estrabón, 1980. *Geografía, prolegómenos*. (Introducción de Granero, I.; Roig,) Barcelona: Ed. Aguilar.
- Flecha, R.; Puigvert, L., "Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa", https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_una_apuesta_por_la_igualdad_educativa.pdf [Consulta 14 de junio de 2014].
- Flecha, R., 2006. *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Ed. Graó.
- Flick, U., 2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Freire, P., 1990. *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: E. Paidós.
- Fuentes, C., 2002. "La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido", *Enseñanza de las ciencias sociales*, núm. 1, pp. 55-68.

- García, A., 2009. "El aprendizaje basado en problemas como estrategia docente para una herramienta TIC en la didáctica de la Geografía", en VVAA, *A Inteligència Geogràfica na Educação do Século XXI*. Lisboa: Associação de Professores de Geografia; Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa; Grupo de Didáctica de la Geografía de La Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 161-166.
- García, F., 2001. "Las ideas de los alumnos. Su importancia para la organización de los contenidos curriculares". En Proyecto Gea-Clio y Souto X.M., (Comps.) *La Didáctica de la Geografía i la Història en un món globalitzat i divers*. Valencia: L'Ullal Edicions y Federació d'Ensenyament de CC.OO. del País Valencià, pp. 156-170.
- Gardner, H., 1993. *La mente no escolarizada; cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Gersmehl, P., 2008. *Teaching Geography*. New York : Ed. The Guilford Press.
- Gómez, T., 1996. "La enseñanza de la Geografía mediante proyecto de investigación", *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía, pp. 95-101.
- Gómez, A., 1988. "Hacia una didáctica activa de la Geografía. Introducción", *I Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: ED. Grupo de Didáctica de la Geografía, pp. 73-74.
- Graves, N., 1988. "La enseñanza mediante la actividad en Geografía", *I Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: ED. Grupo de Didáctica de la Geografía, pp. 75-87.
- Hodson, D., 1992. "In search of a meaningful relationship: an exploration of some issues relating to integration in science and science education", *International Journal of Science Education*, 14, pp. 541-566.
- Freguell, R.M., 1988. "Algunas aportaciones metodológicas para una enseñanza de la Geografía más activa", *I Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: ED. Grupo de Didáctica de la Geografía, pp. 186-188.
- Hirsch, J., 1992. *Changes in the gifted early adolescent's schemata of the Holocaust: the impact of advance organizers and a museum exhibit*. Tesis doctoral, Department of Human Development: University of Maryland, USA.
- López, L., 2001. "Una unidad didáctica para el aprendizaje significativo de la Geografía en la educación primaria: La Comunidad de Madrid", en Marrón Gaité, M^a J., *La formación Geográfica de los Ciudadanos en el cambio de Milenio*. Madrid: Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía, UCM, pp. 426-436.
- Luque, A. M^a y Navarro, E., 2011. "El aprendizaje cooperativo y la enseñanza de la Geografía en el marco del EEES", *Didáctica Geográfica*, núm. 12, pp. 49-72.
- Madelena, J. I., 1990. "Las opiniones de los alumnos acerca de la enseñanza de la Geografía. Análisis de las encuestas iniciales de geografía" en *Terra*, núm. 4, Sociedade Galega de Xeografía, pp. 45-49.

- Marina, J. A., 2010. *La educación del talento*, Barcelona: Ed. Ariel.
- Marrón, M^a J., 1988. "La educación de la orientación espacial en el niño a través de un juego de simulación: el tesoro de los piratas", *I Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: ED. Grupo de Didáctica de la Geografía, pp. 114-118.
- Marrón, M^a J., 2005. "Metodología lúdica y aprendizaje significativo en Geografía. Propuesta de un juego de simulación para la educación intercultural", *Didáctica Geográfica*, núm. 7, Segunda época, pp. 383-406.
- Marrón, M^a J., 2007. "Enseñar Geografía en la era de la globalización. Un reto desde la metodología activa", *Conferencia inaugural del curso académico 2007-2008*. Madrid: Facultad de Educación, Centro de formación del profesorado.
- Marrón, M^a J., 2009. "Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo espacio europeo de educación superior", en *A inteligencia Geográfica na Educação do Seculo XXI*. Lisboa: Ed. Associação de Professores de Geografia y Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 179-193.
- Mayer, R. E., 2004. *Psicología de la Educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Ed. Prentice Hall.
- Monereo, C.; Duran, D., 2002. *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Ed. Edebé.
- Morales, A. J., Caurín, C.; Souto, X. M., 2013. "Percepción del mundo: mapas mentales y problemas socioambientales", *Didáctica Geográfica*, núm. 14, pp. 91-108.
- Moreira, M. A., 2004. *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje*, Burgos: Universidad de Burgos.
- Novak D. J., 1997. *Teoría y práctica de la educación*, Alianza Universidad, Madrid, 1997.
- Ochaíta, E. y Huertas J.A., 1989. "Desarrollo y aprendizaje del conocimiento espacial: Aportaciones para la enseñanza del espacio geográfico", *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, núm. 8, pp. 10-20.
- Ormrod, J., 2005. *Aprendizaje humano*, Madrid: Ed. Pearson Prentice Hall.
- Pagés, J., 1996. "Las representaciones de los estudiantes de maestros sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales", *Investigación en la Escuela*, núm. 28, pp. 103-114.
- Palacios, D., 1988. "La aplicación del método indagatorio a la enseñanza de la Geografía a través del trabajo de campo", *I Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: ED. Grupo de Didáctica de la Geografía, pp. 124-130.
- Padrón, J., 2005. "Estudio sobre los procesos cooperativos del aula en escuelas democráticas y colaborativas: un planteamiento para su aplicación en la enseñanza de la Geografía", *Didáctica Geográfica*, núm. 7, Segunda Época, pp. 425-445.

- Pérez, M^a P.; Mateos, M.; Pozo, J. I., 1998. "Teorías e ideas previas sobre cognición", *I Jornadas de Psicología del pensamiento*. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 339-350.
- Piaget, J., 1993. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ed. Morata.
- Picornell, C., 2000. "El aprendizaje significativo en la práctica. Experiencia en didáctica de la Geografía", Gonzalez, J.L.; Marrón M.J., *Geografía, profesorado y sociedad. Teoría y práctica de la Geografía en la enseñanza*. Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía. Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Murcia, pp. 159-168.
- Plata, J.; Quintero, S., 1996. "Aprendizajes geográficos en los niveles educativos no universitarios actuales de nuestro país", *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía, pp. 473-486.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez, M^a P.; Mateos, M.; Martín, E.; De la Cruz, M., 2006. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona: Ed. Graó.
- Ramiro, E., 1997. "Espacio percibido e imágenes territoriales (adolescentes, estudiantes e inmigrantes en el País Valencia: ¿una realidad neutra?)". En Universidad de Santiago de Compostela (Eds.). *Dinámica Litoral-Interior. (1217-1224)*. Santiago de Compostela: Asociación de Geógrafos Españoles.
- Ramiro, E., 2000. *La imagen del País Valenciano: ¿un turismo típico y tópicos?*, *IBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 25, pp. 112-119.
- Rodríguez, P.; Armas, J., 2006. "Cómo entienden y seleccionan los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales los estudiantes de maestro y en qué medida incorporan algunas de las ideas que se les proporcionan en los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales de 3º curso de Educación Primaria" en Gómez Rodríguez, E.; Nuñez Galiano, M^a P., *Formar para investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: Ed. Asociación Universitaria del Profesorado de las Ciencias Sociales, pp. 141-154.
- Rodríguez, J.C., 1989. "La innovación didáctica en la enseñanza de la Geografía en España", *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, núm. 8, pp. 21-47.
- Romero, J. 1999. "Los *idola* educativos de las nuevas tecnologías de la educación". *Scripta Nova*, núm. 32.
- Rueda, C., 2011. "El trabajo por proyectos en educación geográfica" en Delgado, J.J.; Lázaro, M^a L.; Marrón, M^a J., *Aportaciones de la Geografía para aprender a lo largo de la vida*. Málaga: Grupo de Didáctica de la Geografía, Universidad de Málaga, pp. 166-175.
- Sandoya, M. Á., 2007. "El método de proyectos aplicado en una investigación en aulas de secundaria: las migraciones españolas en Marrón Gaité, M^a J.; Salom Carrasco, J.; Souto González, X., *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: Grupo de Didáctica de la Geografía y Universidad de Valencia, pp. 427-438.

- Schik, J.B. M., 1991. "What do students really think of History? *The History Teacher*, 24 (3), 331-342.
- Sebastiá, R.; Tonda, E. M^a, 2000. "Ideas previas sobre la percepción del paisaje industrial", en Gonzalez, J.L.; Marrón. M.J. *Geografía, profesorado y sociedad. Teoría y práctica de la Geografía en la enseñanza*. Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía. Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Murcia, pp. 411-421.
- Sebastiá, R., 2010. "Competencias lingüísticas en la enseñanza de la Geografía: de los manuales decimonónicos a *Google Earth*" en Marrón, M.J. (Coord.). *Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, pp. 791-804.
- Sebastiá, R., 2012. *Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales: historia*. Ed. Ramón Gosálvez, San Vicente. <<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/36975>>.
- Sebastiá, R.; Tonda, E. M^a, 2013. "Diez años de Didáctica de la Geografía a través de los congresos nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (2000-2010)", *Innovación en la enseñanza de la Geografía ante los desafíos sociales y territoriales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 401 - 417.
- Sebastiá, R.; Tonda, E. M., 2013. "La Didáctica de la Geografía en los Congresos Ibéricos (2001-2011)", *A cidade, um laboratório para a educação geográfica*. Oporto: Associação de Professores de Geografia y Grupo de Didáctica de la Geografía, pp. 107-120.
- Sebastiá, R.; Tonda, E. M., 2014. "Líneas de investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir de la revista *Scripta Nova*" *Ar@cne Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, núm. 186, 1 de julio de 2014.
- Souto, X. M., 1988. *Un globo, dos globos, tres globos....* Valencia: Ed. Generalitat Valenciana.
- Souto, X. M.; Valero Escandell, J.R., 1988. *Nosotros somos el mundo*. Ed. Generalitat Valenciana, Valencia.
- Souto, X. M., 1996. "Metodología y procedimientos en didáctica de Geografía: la propuesta del proyecto Gea", *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía, pp. 173-184.
- Souto, X. M., 1998. *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ed. Del Serbal.
- Sternberg, R.; Spear-Swerling, L., 1999. *Enseñar a pensar*. Madrid: Ed. Santillana.
- Sternberg, R. J., 1998. *Estilos de pensamiento, Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Ed. Paidós.

- Tarpy, R.M., 2000. *Aprendizaje: Teoría e investigación contemporáneas*. Madrid: Ed. Mc Graw Hill.
- Tonda, E. M^a; Sebastián, R., 2000. "El paisaje y las ideas previas en alumnos de primaria", en González, J.L.; Marrón M.J., *Geografía, profesorado y sociedad. Teoría y práctica de la Geografía en la enseñanza*. Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía. Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Murcia, pp. 397-409.
- Tonda, E. M^a, 2010. "De la Geografía del siglo XX a la Geografía del siglo XXI ¿Qué contenidos enseñar", en Marrón Gaite, M^a J.; De Lázaro y Torres, M^a Luisa (Ed), *Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. 2 Vols. Madrid: Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE), Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid, pp. 821-839.
- Tonda E. M^a y Sebastián, R., 2013. "Diez años de didáctica de la Geografía a través de los congresos nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (1988-1998)", *Innovación en la enseñanza de la Geografía ante los desafíos sociales y territoriales*. Zaragoza: Ed, Institución Fernando el Católico, pp. 419-436.
- Tutiaux-Guillon, N. 2003. "Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de Geografía e historia: objetivo de esta etapa", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 2, pp. 27-35.
- Valls, R., 1998. "Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis didáctico-histórico-gráficos", *Iber*, núm.17, pp. 69-76.
- Vera, M^a I., 2010. "Concepciones del alumnado de secundaria sobre la comprensión y el aprendizaje de los conceptos de Geografía", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 9, pp. 3-16.
- Vilarrasa, A., 2003. "Lugares de significación. Una exploración de los nodos que configuran la representación del mundo en las mentes de los alumnos", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 2, pp. 61-66.
- Vygotsky, L. S., 1989. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Yi Fu Tuan, 1977. *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Yi-Fu Tuan, 2007. *Topofilia*, Santa Cruz de Tenerife: Ed. Melusina.

LA APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE CREATIVO PARA LA ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS DE GEOGRAFÍA. UN EJEMPLO PRÁCTICO EN 3º DE E.S.O.

M^a Carmen Carratalá Hurtado
carmencarratala@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

A la hora de enfrentarnos a la práctica de aula en los niveles de educación secundaria obligatoria, se observa que en muchos casos existe una descompensación entre las prácticas de los docentes, a menudo basadas en una metodología meramente tradicional, y las necesidades reales de los alumnos inmersos en una nueva sociedad de la información y la comunicación, que reclama la puesta al día constante de los profesores en la influencia de las teorías de aprendizaje.

Existen multitud de casos en los que el docente está más que implicado en la puesta al día de su práctica educativa y en la citada adaptación de su metodología a la influencia de las técnicas de aprendizaje, aunque ocurre en otras tantas ocasiones que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla desde parámetros habituales y conocidos por alumno y profesor.

Así, diferentes elementos como los criterios de selección para el acceso a la función pública, la falta de motivación de los alumnos, la desvalorización del esfuerzo, etcétera, obliga a las diferentes líneas de investigación educativa a colaborar en el desarrollo de nuevas líneas de trabajo destinadas a equiparar esa práctica docente con las nuevas necesidades educativas del alumnado. De esta forma los profesionales de la educación interesados por mejorar su práctica docente podrán conocer nuevas técnicas didácticas que combinadas con su experiencia, aquellos que la tengan, y obligada reflexión posterior, harán del día a día en el aula una experiencia altamente formativa para los alumnos hacia los que va dirigida. En consecuencia, el objetivo propuesto será mostrar al alumnado nuevos modelos de aprendizaje que les enseñe más y mejor para que puedan obtener buenos resultados académicos. De esta forma comprobaremos como la respuesta es inmediatamente positiva y se encamina a hacer de la relación profesor-alumno un intercambio enriquecedor de información y experiencias educativas.

Dentro de los múltiples modelos de aprendizaje nos hemos decantado por el aprendizaje creativo por su carácter versátil dotado de altas dosis de adaptabilidad. Las materias vinculadas a las Ciencias Sociales de la educación se-

cundaria obligatoria demandan un proceso de enseñanza-aprendizaje dotado de elementos que vayan más allá de la tradición, ya que al tratarse de disciplinas sociales tienen un carácter altamente cambiante y que está en continua evolución. Este hecho lo podemos aprovechar a la hora de afrontar su enseñanza, ya que utilizando nuevos elementos educativos basados en las nuevas teorías del aprendizaje y fruto de la investigación que lleva ya unos años llevándose a cabo, se puede transmitir a los alumnos conocimientos siguiendo un cauce más adecuado a sus necesidades de aprendizaje.

Con el presente trabajo se pretende desarrollar procedimientos didácticos encaminados a la innovación en la didáctica de geografía, así como en la medida de lo posible, incorporar nuevos modelos metodológicos traducidos en la puesta en práctica de actividades fundamentadas tanto en una metodología tradicional, como en el uso de las TIC. Todo ello acreditando la viabilidad del uso de la creatividad como modelo a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante plantearse hasta qué punto los docentes conocen y manejan las teorías del aprendizaje a la hora de desarrollar la práctica educativa diaria. Esto es básico ya que dependiendo de si su metodología está basada en un conocimiento teórico o si, por el contrario, se trata de un proceso espontáneo, se podrá plantear la necesidad de enriquecimiento del proceso en el que alumno y profesor establecen una relación de intercambio continuo de experiencias y conocimientos.

El presente trabajo se ha diseñado mediante un análisis teórico de conocimientos e ideas previas que permiten elaborar las adecuadas hipótesis de trabajo. Con ellas tras planificar el guion oportuno a la hora de abordar la investigación, se analizará, compartirá, explicará e interpretará la información obtenida, gracias a la puesta en práctica de tres actividades propuestas en un medio escolar real.

2. LA ACREDITACIÓN DEL USO DE LA CREATIVIDAD EN LA GEOGRAFÍA DE SECUNDARIA. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

La innovación es acción, posee un contenido y se concreta en un resultado (Sebastiá, 2012). Un rasgo básico de la innovación radica en la intencionalidad ya que los agentes educativos pueden proponerse ser más eficaces o más eficientes, por ello en aras de buscar soluciones de mejora de la práctica educativa propia se plantea la adaptación de propuestas fundamentadas en una base teórica que aporte solidez al proceso.

Los conceptos son dinámicos en sí mismos y su definición depende de las tendencias que existen dentro de la psicología, por ello establecer una definición del aprendizaje resulta arriesgado.

Se puede establecer una doble perspectiva. De un lado, la que da la fundamentación teórica establecida por los diferentes autores y de otro, la propia experiencia vivencial que aporta el convivir con los diferentes agentes que configuran una comunidad de aprendizaje concreta. Así, se puede tomar como válida para estas circunstancias teóricas, la que nos ofrece Díaz (2012) al afirmar que se trata de una serie de procesos biológicos y psicológicos que ocurren en la corteza cerebral que, gracias a la mediatización del pensamiento, llevan al sujeto a modificar su actitud, habilidad, conocimiento e información, así como sus formas de ejecución, por las experiencias que adquiere en la interacción con el ambiente exterior en busca de dar las respuestas adecuadas. Según Piaget (1980) las personas atraviesan en su desarrollo cognitivo por diferentes etapas que sirven de base para los aprendizajes que se realizan. El aprendizaje, por tanto, se produce como resultado de la interacción del sujeto con el medio físico y social. Se produce al vivenciar ese sujeto ese medio en el que vive, que le aporta las condiciones adecuadas para aprender, con lo que argumenta la idea de que al tratar las disciplinas de Ciencias Sociales contenidos basados en la interacción con el medio físico y social se convierten en imprescindibles en el desarrollo cognitivo propio de cada ser humano. De ahí la importancia de la correcta asimilación de las enseñanzas que propician estas disciplinas. Además, si el sujeto aprende a través de las vivencias con el medio, se trata de un proceso que ocurre durante toda la vida y por lo tanto tal y como afirma Savater (2000) todo acto humano es, en el fondo, un acto de enseñanza-aprendizaje.

A partir del Modelo Experiencial del Aprendizaje que se abordará más adelante como fundamentación teórica del desarrollo de las actividades diseñadas y puestas en práctica en el presente trabajo, Kolb desarrolló en 1995 la teoría de los Estilos de Aprendizaje, bajo la concepción de que según las características de cada estudiante en función de las combinaciones entre las etapas de aprendizaje, este se favorece.

Todo ello puede ayudar a determinar la manera con que nuestros alumnos aprenden y por lo tanto, la viabilidad de la aplicación de un proceso de enseñanza basado en la creatividad.

Kolb distingue diferentes tipos de aprendizaje, por tanto, si cada uno tiene características propias que pueden ser observadas en la forma de aprendizaje de cada alumno, existirán diferentes estrategias metodológicas que benefician más o menos el aprendizaje según el estilo propio de cada estudiante. Estas estrategias deberán entonces ser variadas ya que cada alumno único y original en su forma de aprendizaje debe beneficiarse del mismo, y se deben utilizar para beneficiar el aprendizaje de todos los estudiantes teniendo en cuenta las particularidades de cada grupo basadas en el ciclo evolutivo, el nivel de desarrollo cognitivo y las necesidades educativas que tienen. El docente tiene así, la obligación de incorporar estrategias metodológicas que beneficien a todos los alumnos para influir positivamente en el nivel de motivación, interés y en definitiva, de aprendizaje.

Cabe destacar que Kolb advierte que puede ocurrir que haya estudiantes que tengan más de un estilo de aprendizaje, lo que conduce a la afirmación de la necesidad de hacer uso del último nivel de concreción curricular del profesor en el aula, adaptando los contenidos y la metodología a las diferentes necesidades del grupo concreto de alumnos con el que cuenta.

En cada aula cada alumno tiene necesidades de aprendizaje diferentes por lo que es necesario que el profesor incorpore estrategias metodológicas que los favorezcan. Todo ello con el objetivo de intentar movilizar emociones positivas, las cuales influirán significativamente en la motivación y el interés por el tema de estudio. Todas las personas cuentan con un sistema de representación sensorial dominante, condición que también se aplica al profesor, de ahí que cada docente tienda a enseñar de la manera que él mismo aprende (Díaz, 2012). La incorporación en el proceso pedagógico de recursos y estrategias para todos los estilos de aprendizaje y todos los sistemas de representación sensorial, es una herramienta que le va a permitir al docente intervenir positivamente en el interés y la motivación de sus estudiantes, quienes al involucrarse más, mejorarán su nivel de aprendizaje y su rendimiento académico.

Cabe en este momento, que nos detengamos en la definición de diferentes tipos de aprendizaje. El objetivo es determinar la relación de algunos de ellos con el aprendizaje creativo y argumentar su viabilidad en la aplicación práctica de sus postulados teóricos ya que si el docente desempeña su labor fundamentándola en principios de aprendizaje bien establecidos, podrá racionalmente elegir nuevas técnicas de enseñanza y mejorar la efectividad de su labor (Ausubel, 1983). En líneas generales existen dos grandes bloques referidos a los tipos de aprendizaje desarrollados a partir de las investigaciones que comenzaron a gestarse en el siglo pasado. De un lado el conductismo no creó una teoría unitaria del aprendizaje ya que su enfoque depende absolutamente del ambiente, donde reside según esta teoría la explicación del aprendizaje. Por otro lado se desarrollaron las teorías cognitivas que sitúan al individuo como procesador activo del aprendizaje frente a la pasividad supuesta por el conductismo. El aprendizaje no se adquiere de manera pasiva sino que es un proceso activo en el cual el sujeto adquiere conocimiento y lo transforma conectándolo a sus estructuras cognitivas previas generando sus propias interpretaciones. Estas teorías significaron el florecimiento de otras muchas relacionadas con sus postulados, donde la teoría del aprendizaje significativo cobra especial relevancia en cuanto a la base teórica que da sentido a la presente investigación. Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, es su teoría del aprendizaje significativo, basada en que los alumnos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan a su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su propio beneficio. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, lo que implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos

significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo, y que funcionan como un punto de anclaje a las primeras. Según Novak (1988) se trata de un método más eficaz y, argumenta tanto la retención de contenidos más duradera como la facilidad del aprendizaje de nuevos contenidos y la producción de cambios más profundos en el sujeto.

Relacionado con la contextualización teórica necesaria para este trabajo, existen por lo tanto, dos tipos de aprendizaje, por recepción y por descubrimiento, cuya contraposición puede ayudar a comprender la viabilidad de la aplicación del aprendizaje creativo a las disciplinas de ciencias sociales como es el caso de la geografía. En el aprendizaje por recepción el contenido se muestra al alumno en su forma final y solo se le exige que internalice o incorpore el material que se le presenta. Sin embargo en el aprendizaje por descubrimiento postulado por Bruner (1966), el contenido no se da en su forma final, sino que debe ser reconstruido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente a la estructura cognitiva. Ambos pueden ser significativos o mecánicos, dependiendo de la manera con que la nueva información es almacenada en la estructura cognitiva. Ausubel considera el método por descubrimiento inoperante e innecesario para la adquisición de volúmenes grandes de conocimiento. Según este autor, el método expositivo puede ser organizado de tal manera que propicie un aprendizaje por recepción significativo y por lo tanto, ser más eficiente que cualquier otro método en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La teoría del Principio de Asimilación de Ausubel (1983) da sentido al proceso de asimilación de contenidos de ciencias sociales. Esto es así porque entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognitiva existente, se origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados que formará una estructura cognitiva diferenciada, la interacción entre la información nueva y la existente, propicia su asimilación, se trata por tanto de un proceso de asimilación que modifica tanto el significado de la nueva información, como el del concepto o proposición en el cual está afianzado (Ausubel, 1983).

La creatividad no es solo emplear métodos de enseñanza atractivos o ingeniosos por sí mismos, desarrollarla implica incidir sobre varios aspectos del pensamiento. Para crecer se requiere la capacidad de generar cosas diferentes y originales y en el ámbito educativo significa indagar nuevos enfoques educativos que permitan aventurar nuevos métodos. Fluidez, flexibilidad y originalidad son tres aspectos clave de la metodología creativa en la enseñanza, se trata de ser capaces de generar un número considerable de ideas para un planteamiento establecido, manejar alternativas diferentes a las tradicionales y pensar las ideas de forma diferente. Este último aspecto es el más importante ya que el resultado del propio proceso de aprendizaje está relacionado con la producción propia de cada alumno, extremo que aporta la originalidad necesaria al hecho de aprender. La creatividad en la docencia supone un marco concep-

tual que conduce al docente a tener una actitud reflexiva que lo responsabiliza de conocer no solo las diversas formas que tienen los alumnos de acercarse al conocimiento, sino también de encontrar qué maneras facilitan, orientan y guían el encuentro del alumno con el conocimiento para generar conocimiento (Waisburd, 1985). El hecho de que el presente trabajo se fundamente en el diseño y puesta en práctica en un medio escolar real de actividades fundamentadas en el aprendizaje creativo, hace necesario ahondar en las características teóricas de estas. Para ello y como punto final del presente marco teórico estableceremos unas pautas sobre la base teórica de Piaget a partir de la que Kolb desarrolló el Modelo Experiencial del Aprendizaje (1995) basado en la existencia de un ciclo de cuatro etapas que funciona como una espiral continua, conformado con elementos que se relacionan con las pautas que debe seguir la puesta en práctica del aprendizaje creativo. Así, es necesario que en el diseño de las actividades tengamos en cuenta que el aprendizaje debe ser abordado a partir de esas cuatro etapas para que realmente suceda y además, sea significativo. En primer lugar, la experimentación debe ser concreta, mediante la cual los individuos interactúan con el objeto de estudio a fin de conocerlo en el plano vivencial. A continuación, la observación reflexiva les permitirá extraer ideas y reflexionar sobre ellas y en la etapa de la conceptualización abstracta, los alumnos contrastan todo lo observado con la información sobre el tema, lo que les permite caracterizar el objeto de estudio mediante sus regularidades y formular definiciones. Finalmente con la experimentación activa, los estudiantes ponen en práctica lo aprendido con lo que son capaces de transferirlo a otros contextos. Según Kolb es muy importante que los alumnos experimenten las cuatro etapas ya que debido a sus circunstancias particulares, cada alumno se sentirá más cómodo en alguna de ellas.

3. MÉTODO

3.1 Participantes:

La población de referencia fueron 24 alumnos de tercer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) (63% varones y 37% mujeres) de un centro de la ciudad de Orihuela (Alicante) durante el curso académico 2013-2014. Para la realización de este trabajo se seleccionó intencionalmente un aula mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra reclutada fue de 24, de los que 2 fueron excluidos por circunstancias personales de los alumnos.

Por tanto, la muestra se compuso de 22 adolescentes de entre 14 y 15 años pertenecientes a un ámbito socioeconómico y cultural medio-alto.

3º ESO
Varones 14 (57,5)
Mujeres 8 (42,5)
TOTAL 22 (100)

ESO=Educación Secundaria Obligatoria

Tabla 1. Número (y porcentaje) de sujetos clasificados por género.
Fuente: elaboración propia.

3.2 Instrumentos:

Para la recogida de información se han utilizado dos elementos, de un lado los resultados académicos obtenidos por los alumnos con el objetivo de comparar las diferentes metodologías de trabajo. Así se han realizado las medias referidas a los exámenes escritos que responden a una metodología tradicional y de otro, las medias correspondientes a las tres notas obtenidas en los trabajos fundamentados en la metodología creativa que se han desarrollado a lo largo del año académico 2013-2014.

A continuación se ha utilizado otro instrumento de recogida de datos, fundamentado esta vez en una metodología de análisis cualitativa. Así, al finalizar la tercera evaluación se pidió a los alumnos que escribieran su opinión personal acerca de la metodología empleada a lo largo del curso y se incidió en que sobre todo nos interesaba saber de qué manera pensaban que habían aprendido más y mejor, si recordaban contenidos y el motivo por el que creían que así era. Finalmente, se les pidió que explicaran si estaban satisfechos tanto con la metodología en las clases a lo largo del curso, como con los resultados.

3.3 Procedimiento:

La intención en la innovación no se limita a mejorar procesos y resultados. Los docentes también buscan su satisfacción personal por condicionantes profesionales, éticos, económicos, sociales, etcétera. El docente puede innovar a partir de la relación que pueda establecer con su propia experiencia e investigación y la de los demás (Sebastiá, 2012). Fundamentado en este hecho, a lo largo del curso académico se han empleado diferentes metodologías de aprendizaje en el aula, de manera que la profesora ha estructurado el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando una metodología tradicional basada en la exposición oral y realización de exámenes escritos en 10 de las 13 unidades didácticas que se han impartido. En las 3 restantes la metodología utilizada ha estado basada en

el desarrollo de técnicas de aprendizaje basadas en la creatividad en el aula, relacionando este método de trabajo con los contenidos de las unidades didácticas correspondientes. Después de obtener el permiso por parte de la dirección del centro y tras informar al grupo de profesores del área de ciencias sociales de secundaria en el que se ha llevado a cabo la investigación en reunión de departamento, la docente haciendo uso del último nivel de concreción curricular, ha desarrollado las diferentes actividades basadas en el aprendizaje creativo a lo largo de los tres trimestres del año académico.

3.3.1 Actividad 1 (primer trimestre)

Denominación: Elaboración de una ruta geográfica determinada.

Contenidos relacionados: Unidad Didáctica 1. El relieve: marco físico de las actividades humanas.

Fase 1, experimentación concreta: con el fin de que los alumnos interactuaran con el objeto de estudio, se les trasladó a un aula multiusos del centro donde la profesora desplazó multitud de mapas físicos correspondientes a la totalidad de los continentes con el fin de que fueran los propios alumnos los que manejaran la información de primera mano y en un contexto diferente al aula, donde un espacio diáfano permitía la observación directa sobre los materiales.

Fase 2, observación reflexiva: para que los estudiantes fueran capaces de extraer algunas ideas con las que recapacitar sobre la actividad, se reservó el aula de informática del centro para que a lo largo de una clase pudieran trabajar de manera autónoma con el programa Google Earth y seleccionar el punto concreto desde donde partiría la ruta que debían diseñar.

Fase 3, conceptualización abstracta: a lo largo de tres sesiones de trabajo más en el aula, los alumnos debían diseñar su propia ruta geográfica utilizando todos los materiales que consideraran oportunos. De esta forma contrastaron todo lo observado anteriormente con materiales que ellos mismos aportaron. El trabajo se reflejó en un mural elaborado con los materiales que cada alumno decidiera.

Fase 4, experimentación activa: a lo largo de dos sesiones más de trabajo cada alumno debía presentar los resultados al resto de compañeros, explicando detalladamente qué ruta había diseñado y qué accidentes geográficos aparecían.

3.3.2 Actividad 2 (segundo trimestre)

Denominación: Elaboración de un cómic utilizando una herramienta TIC.

Contenidos relacionados: Unidad Didáctica 4. Organización política de las sociedades: Estados democráticos y estados no democráticos.

Fase 1, experimentación concreta: Durante una sesión de clase la profesora aportó materiales seleccionados de diferentes momentos históricos para que los

alumnos pudieran interactuar con el objeto de estudio, se trataba de fotografías y documentos referentes a dictaduras y regímenes democráticos de la historia contemporánea europea. Se les pidió por turnos que tras observarlos pudieran explicar el contenido al gran grupo.

Fase 2, observación reflexiva: en la siguiente sesión con el objetivo de fomentar el análisis individual de cada alumno sobre los contenidos, se trasladó al grupo al aula de informática para ver junto a la profesora un fragmento de la película Núremberg (Yves Simoneau, 2000).

Fase 3, conceptualización abstracta: para que los alumnos contrastaran lo observado en las dos sesiones anteriores con nueva información, se les pidió que realizaran en casa una actividad basada en la confección de un cómic tomando como referencia los contenidos vistos, para cuyo diseño debían utilizar una aplicación fundamentada en el uso de las TIC. La conceptualización estaba orientada a la contraposición de los términos democracia/ régimen totalitario.

Fase 4, experimentación activa: a lo largo de dos sesiones más de trabajo cada alumno debía presentar los resultados al resto de compañeros, explicando detalladamente el resultado obtenido con su cómic.

3.3.3 Actividad 3 (tercer trimestre)

Denominación: Elaboración de una noticia de prensa a partir de información económica actualizada.

Contenidos relacionados: Unidad Didáctica 7. Organización económica de las sociedades: la crisis económica de España.

Fase 1, experimentación concreta: a lo largo de la primera sesión se facilitó a los alumnos diferentes fichas con términos económicos escritos por una cara y su definición por detrás y, además, diferentes periódicos que pudieron consultar por parejas. La interacción con el objeto de estudio radica en que debían vincular el término económico de la tarjeta a alguna de las noticias que aparecía en el periódico que manejaban.

Fase 2, observación reflexiva: con el objetivo de extraer ideas que les permitiera reflexionar, durante esta segunda sesión se pidió a los alumnos que por turnos contaran alguna historia que conozcan (por los medios de comunicación o personalmente) sobre las consecuencias que puede tener la crisis económica en contexto concreto.

Fase 3, conceptualización abstracta: durante la siguiente sesión cada pareja de trabajo debía elaborar una noticia ficticia a partir de información económica seleccionada y de alguna imagen que debían aportar desde casa.

Fase 4, experimentación activa: a lo largo de dos sesiones más de trabajo cada pareja de alumnos debía presentar los resultados al resto de compañeros, explicando detalladamente el resultado obtenido con su noticia.

3.4 Diseño y análisis de datos

Con el objetivo de abarcar un análisis de resultados amplio se ha optado por la combinación de estrategias de investigación cuantitativa y cualitativa.

- Metodología cuantitativa:

De un lado, se han analizado los datos referidos a las calificaciones que los alumnos han obtenido en el apartado de contenidos para los tres trimestres del curso y las notas de los tres trabajos que se detallan en el apartado anterior. El objetivo ha sido obtener los resultados para configurar el estudio descriptivo que proporcionara la media de unos y de otros.

Por otro lado, con esos mismos datos se ha utilizado como técnica de análisis estadístico el índice no paramétrico r de Pearson, el objetivo ha sido establecer si existía correlación entre los datos obtenidos para las medias de las pruebas de contenidos y la de los trabajos, evaluados con otros criterios.

Para el análisis de datos se empleó el paquete estadístico SPSS-Versión 20.

- Metodología cualitativa:

La interpretación de datos ocupa un lugar primordial en la investigación cualitativa y es el centro de procedimiento empírico que, sin embargo incluye métodos empíricos de recogida de datos (Strauss, 1988). Con el objetivo de obtener resultados adecuados en la presente investigación, procedimos a aplicar un sistema de codificación basado en la elaboración de códigos y subcódigos, ejemplificándolos con las propias narrativas de los alumnos e íntimamente relacionados con nuestras cuestiones de investigación. Esta codificación supone la comparación constante de fenómenos, casos y conceptos, y la formulación de preguntas que se dirigen al texto. Así, partiendo de los datos, el proceso de codificación lleva al desarrollo de teorías por medio de un proceso de abstracción (Flick 2004). Se trata de elaborar unidades breves de sentido completo. El proceso está basado en la clasificación de las expresiones por sus unidades de significación para asignarles anotaciones y sobre todo conceptos (códigos), para después agruparlos en torno a fenómenos descubiertos en los datos que son particularmente relevantes para la pregunta de investigación. Es importante no perder contacto con los propósitos de la codificación: descomponer y comprender un texto y asignar y desarrollar categorías y ponerlas en orden en el curso del tiempo (Strauss y Corbin, 1990).

Por lo tanto, siguiendo la base teórica anterior hemos elaborado los siguientes códigos y subcódigos.

META-CÓDIGO	CÓDIGO	SUBCÓDIGO	EJEMPLIFICACIÓN CON NARRATIVAS DE LOS PARTICIPANTES
1. Motivo de satisfacción	1.1 Procedimientos	1.1.1 Buenas explicaciones	...la profesora nos explicaba bien las cosas...la forma de explicar para que participáramos todos...
		1.1.2 Trabajos creativos	...nos ponía trabajos para poder hacer media... me ha gustado la realización de cada trabajo tanto individual como en pareja...
		1.1.3 El procedimiento ha enseñado técnicas de estudio	...este año hemos respondido bien a las enseñanzas pues nos han enseñado a estudiar...la profesora nos ha enseñado también técnicas de estudio...
	1.2 Contenidos	1.2.1 los contenidos están afianzados	...he aprendido mucho y lo que he aprendido aun lo recuerdo, no como en otras materias que al día siguiente lo he olvidado...
		1.2.2 Ha resultado sencillo aprender los contenidos	...los contenidos han sido ligeramente fáciles...la asignatura me ha parecido en general fácil...he aprendido con solo prestar atención en clase...
	1.3 Evaluación	1.3.1 Nota por trabajos	...me ha gustado que los trabajos hayan hecho media en la evaluación...
		1.3.2 Pruebas tradicionales-escritas	...los exámenes no han sido complicados...los exámenes han sido leves pero muy útiles...
	1.4 Docente	1.4.1 Ha transmitido enseñanzas prácticas	... hemos aprendido muchas cosas que son útiles para la vida...sales contento por el simple hecho de haber comprendido ...
		1.4.2 Adaptación al nivel general del grupo	...ha sido un poco difícil pero ha dado igual porque la profesora nos ayudaba a entenderlo...la forma de explicar participando todos ha hecho que lo comprendiera mejor...
		1.4.3 Buena disposición hacia la enseñanza	...creo que la profesora lo ha hecho bien...me ha encantado estar en sus clases, se ha hecho muy ameno... me ha gustado mucho el ambiente de clase...espero que ...

2. Críticas de los alumnos	2.1 Procedimientos	2.1.1 Recursos informáticos	...me hubiera gustado trabajar más con internet...
		2.1.2 Recursos audiovisuales	...podríamos haber visto algún video más sobre algún tema de los que hemos dado...
		2.1.3 Más aprendizaje creativo	...a mí me gustarían las clases aún más prácticas de lo que han sido, con más trabajos creativos...
		2.1.4 Más aprendizaje cooperativo	...en clase me parece muy bueno hacer debates entre todos y este año no hemos hecho muchos...
	2.2 Evaluación	2.2.1 Evaluación tradicional	...prefiero métodos para las notas que aunque sean más difíciles no depriman...
		2.2.2 Evaluación por trabajos	...yo prefiero que me pongan la nota de los exámenes escritos...

Tabla 2. Se muestran los códigos y subcódigos analizados, así como una ejemplificación de estos últimos extraídos de las narraciones de los alumnos. Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aplicando la afirmación de Piaget (1980) acerca de la necesidad de vivenciar el medio en el que vive el ser humano para que se produzca el aprendizaje y la posterior afirmación de Novak siguiendo esta línea fundamentada en la idea de que el aprendizaje se produce mediante una interacción social, se puede considerar que las Ciencias Sociales son imprescindibles en el desarrollo cognitivo de cada ser humano. Mediante su estudio se adquieren conocimientos referidos a ámbitos relacionados con elementos cercanos y vivenciales desde un punto de vista práctico y como ya vimos al citar a Kemmis (1998), tanto los modos de enseñanza como los aprendizajes cambian en función del momento histórico, social y cultural en el que se enmarquen, por lo que se hace necesario adaptarlos al mismo. A partir de las afirmaciones de Piaget, Kolb (1995) estableció sus *estilos de aprendizaje* basando su organización en función de las diferentes maneras que un alumno tiene de aprender, es decir, diferenciando las diferentes formas con que el conocimiento se adquiere. Por lo tanto, si se conocen las diferentes maneras que los alumnos tienen de aprender podremos determinar la aplicación de una u otra estrategia de aprendizaje. Esta idea lleva a considerar

la necesidad de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje particularizado en las características tanto del grupo que conforman como de cada uno de los estudiantes que lo conforman. El estilo de aprendizaje de tipo divergente y acomodador de Kolb podría ser, el más apropiado para una aplicación de criterios basados en el aprendizaje creativo, aunque se debe tener en cuenta que determinados estudiantes pueden combinar varios estilos de aprendizaje. Este hecho conduce a la importante consideración de que es de obligado cumplimiento por parte de la labor docente la incorporación en el proceso pedagógico de estrategias de aprendizaje destinadas a todos los estilos de aprendizaje. Las teorías conductistas encontraron su oposición en las cognitivas durante el florecimiento de la psicología del aprendizaje a lo largo de la pasada centuria. A partir de la fundamentación de estas últimas en el desarrollo teórico posterior de nuevos tipos de aprendizaje, se encuentra la fundamentación teórica al desarrollo de la aplicación de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma a partir del establecimiento por Ausubel de la teoría del aprendizaje significativo, se han seleccionado dos tipos que aun pudiendo ser aprendizajes también mecánicos, mediante las técnicas apropiadas se pueden aplicar aprovechando las estructuras cognitivas existentes y reforzarlas para generar estructuras cognitivas diferenciadas. Se trata del aprendizaje por recepción y del aprendizaje por descubrimiento. Para el primero ya vimos como el contenido se presenta en su forma final y el alumno debe asimilarlo, en el segundo caso el aprendizaje debe ser reconstruido por el sujeto por lo que se relaciona con la aplicación de un tipo de aprendizaje creativo, donde también es el propio alumno el que construye el conocimiento utilizando herramientas que facilitan el proceso mismo, dando como resultado una unidad de contenido diferenciada en su forma final, según el estudiante del que provenga. Ausubel (1983) consideró el aprendizaje por recepción organizado mediante un método expositivo más eficiente y determinó que el aprendizaje por descubrimiento resultaba inoperante para volúmenes grandes de información. Se puede suponer a partir de esta disyuntiva que la combinación de ambos en función del tipo de contenido que se deba aprender, sería una solución acertada. A partir de su Principio de Asimilación que se fundamenta en la interacción entre el material que será aprendido y la estructura cognitiva existente podemos argumentar, a la luz de los resultados obtenidos en este trabajo, la necesidad de hacer comprender a los alumnos la practicidad de los contenidos de Ciencias Sociales. Estos conocimientos fundamentados en el proceso de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y el hecho de poder ser extrapolables a la vida diaria que los hace susceptibles de un mejor aprovechamiento de su aprendizaje. A partir del aprendizaje creativo el alumno también construye conocimientos, lo que implica según Waisburd (1985) una actitud reflexiva del docente y diferentes formas de acercarse al conocimiento de los alumnos. Este conocimiento vendrá determinado, como ya hemos dicho, en cada estilo de aprendizaje con sus

características propias y observadas en la forma de aprender de cada alumno. Por ello existen diferentes estrategias metodológicas que deben sobre todo ser variadas con el objetivo de que cada alumno se beneficie del proceso, idea que lleva a considerar la obligación del docente a conocer e incorporar estrategias metodológicas diferenciadas, no en vano si el docente desempeña su labor fundamentándola en principios de aprendizaje bien establecidos, podrá racionalmente elegir nuevas estrategias de enseñanza y mejorar la efectividad de su labor (Ausubel, 1983).

Los resultados obtenidos mediante el análisis descriptivo realizado aportan luz acerca de la posibilidad de valorar si los alumnos han asimilado los contenidos de una manera más efectiva mediante el aprendizaje creativo. El análisis cuantitativo ha arrojado datos reveladores ya que según las medias resultantes de las notas de contenidos y las de los tres trabajos creativos realizados a lo largo del curso, los contenidos evaluados son mejor asimilados en el segundo caso. Así mismo el cálculo de la correlación entre ambas variables ha mostrado que existe una correlación significativa al nivel 0.01 lo que permite argumentar que existe relación entre los alumnos que obtienen buenos resultados en las pruebas tradicionales y en las fundamentadas en una metodología práctica y creativa. Este resultado, que en primera instancia puede ser determinante, requiere matización debido a los resultados obtenidos con el análisis cualitativo realizado. Con sus narrativas los alumnos han dejado ver que los motivos de satisfacción en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje (metacódigo 1) relacionados con la asimilación de contenidos se vinculan tanto al método expositivo como creativo. Así, se encuentran descripciones que resaltan el afianzamiento de contenidos como principal valor, resaltando sobre todo el hecho de que los alumnos recuerdan los contenidos tiempo después de ser vistos en clase. Este hecho es importante para resaltar que en estos casos las narrativas no demuestran una diferencia entre los métodos expositivo y creativo, siendo la satisfacción general para ambos. Con ello se refuerza la idea planteada anteriormente de la necesidad de aplicación por parte del docente de diversos tipos de aprendizaje adaptados a las necesidades particulares de sus alumnos. En cuanto a la satisfacción por la metodología basada en el aprendizaje creativo, podemos señalar que en general es mayor que con el método expositivo, esto se refleja en la valoración que realizan los estudiantes de los trabajos creativos realizados, las notas de los mismos y la predisposición de la profesora a la aplicación de nuevas técnicas de aprendizaje. También es destacable en este momento en referencia al metacódigo 2 donde se analizan los motivos de crítica del alumnado, los casos en los que se demanda la realización de una mayor cantidad de trabajos fundamentados tanto en el aprendizaje creativo como en el cooperativo, o por otro lado, la crítica al sistema de evaluación tradicional y en menor caso el aplicado para evaluar los trabajos realizados. Se entiende

que se trata del porcentaje de alumnado que dentro de un estilo de aprendizaje divergente o acomodador, siente la necesidad de continuar aprendiendo bajo estos parámetros educativos. Estas críticas también se fundamentan en la necesidad de los alumnos de contar con un número mayor de recursos informáticos y audiovisuales, fruto este hecho de la realidad educativa vigente en muchos centros del sistema educativo español adolecidos de una falta de recursos evidente. Aun así, cabe destacar que uno de los valores más apreciados según el análisis cualitativo realizado, ha sido la posibilidad de la aplicación práctica de la enseñanza recibida y una vez más, en esta valoración, los alumnos no diferencian entre ambos métodos. Nuevamente encontramos fundamentación práctica para dar sentido al planteamiento de la aplicación de diversas tipologías de aprendizaje destinadas a satisfacer las necesidades de la mayoría de alumnos según su estilo de aprendizaje.

Las limitaciones que se imponen en el presente trabajo vienen dadas en primera instancia por el tamaño de la muestra ya que, aunque nos ha permitido extraer conclusiones interesantes, un estudio sobre una muestra de referencia más amplia nos hubiera permitido alcanzar resultados más exhaustivos. Además, tenemos en cuenta que los resultados se circunscriben a un contexto determinado de un grupo de alumnos concreto. La aplicación de técnicas cuantitativas se ha realizado utilizando herramientas informáticas, no siendo así los resultados de corte cualitativo cuyo análisis se ha obtenido mediante la observación directa de las narrativas sin mediatizar ninguna herramienta como podría haber sido el programa AQUAD de tratamiento de datos de corte cualitativo. Por último, cabe destacar que la gran cantidad de literatura previa referida a la investigación educativa ha hecho que el marco teórico, concebido desde un punto de vista generalista que se concreta en función de las necesidades mismas de la investigación, se haya configurado mediante una selección exhaustiva de los conceptos necesarios para argumentar las ideas planteadas, obviando así otros extremos teóricos muy importantes en el campo de la psicología de la educación.

Así, hemos planteado esta investigación desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo con el objetivo de conseguir el mayor grado de rigurosidad posible, en aras de conseguir una visión general de la aplicación de las nuevas teorías de aprendizaje al campo de la didáctica de la geografía. Además, la hemos aplicado en un grupo concreto de alumnos que a lo largo del curso escolar 2013-2014 nos ha propiciado la oportunidad de poner en práctica dos métodos de aprendizaje, expositivo y creativo, con el objetivo de analizar los resultados de la práctica educativa diaria. Con ello pretendemos servir de ayuda a otros profesionales de la educación que, interesados por la mejora de su eficacia como docentes, decidan acudir a otras experiencias que enriquecen la tarea propia en el campo de la educación.

5. REFERENCIAS

- Bañuelos, R., 2011. *La integración de las TIC en las ciencias sociales*. Tesis Doctoral. Universidad Internacional de La Rioja.
- Benejam, P., 1999. "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las Ciencias Sociales", *Iber*, 21, pp. 5-12.
- Benejam, P. y Pagès, J., 1997. *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE de la UAB.
- Cabrera, J .S., 2012. "El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual". *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Carretero, M., Pozo, J. I., Asensio, M., 1989. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor.
- Cuesta, R., 2001. "La didáctica de las Ciencias Sociales en España: un campo con fronteras. Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias sociales". *Díada*. pp. 103-106.
- Díaz, E., 2012. "Estilos de aprendizaje". *Eidos*, 5, pp. 6-11.
- Delgado, J. M., Gutiérrez, J., 1995. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. : Madrid: Editorial Síntesis.
- Flick, U., 2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, J., 2004 "El Uso de las TIC en las Ciencias Sociales: una experiencia en el aula". *Educación en el 2000*, pp. 41-44.
- García, A. (coord.), 1997. *Didáctica de las ciencias sociales. Geografía e historia en la enseñanza secundaria*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Gómez, E., 1996. *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de ciencias sociales. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Gutiérrez, R., 1987. "Psicología y aprendizaje de las ciencias. El modelo de Ausubel". *Enseñanza de las Ciencias*, 5(2), 118-128.
- Mas, A., Benejam, P., Casas, M., Comas, P., Oller M., 2011. *Ciencias Sociales, Geografía. Nuevo Demos*. Valencia: Vicens Vives.
- Merchán, E., Lugo-González, E., Hernández-Gómez, L., 2011. "Aprendizaje significativo apoyado en la creatividad e innovación". *Revista del Instituto Politécnico Nacional*, 1.
- Novak, J y Gowin, B., 1988. *Aprendiendo a Aprender*. Roca. Barcelona
- Piaget, J., 1980. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Ariel
- Prats, J. (coord.), 2011. *Geografía e Historia investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Sebastiá, R., 2012. *Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia*. Alicante: Ramón Torres Gosálvez.
- Savater, F., 2000. *El valor de educar*. Bogotá: Ariel.

- Sternberg, R., 1999. *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Trepát, C. y Comes, P., 1998. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.
- Waisburd, G., y Sefchovich, G., 1985. "Hacia una pedagogía de la creatividad". México: Trilas, 18.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PAISAJE

Alfonso García de la Vega
Universidad Autónoma de Madrid
alfonso.delavega@uam.es

1. INTRODUCCIÓN

En este momento, en contraste con la realidad política, se contempla la necesidad de fomentar el pensamiento crítico. Conceptos universales como sostenibilidad, ciudadanía, educación ambiental, alfabetización científica... precisan de un entramado crítico. Esta perspectiva crítica proviene necesariamente del conocimiento del entorno. Esto es, para que exista una contundente crítica a la sociedad actual debe existir un fundamento basado en el conocimiento estricto sobre los asuntos a valorar. En este sentido, el paisaje, el conocimiento de todos los elementos, los hechos y sus interrelaciones permite elaborar un tipo de crítica sobre la realidad misma. Y, si cabe, conociendo y valorando los paisajes de esa realidad se puede llegar a ofrecer alternativas; a fin de no mantenerse solo en el nivel crítico y tratar de sublimar y resolver las distintas situaciones que se reconocen en los paisajes.

El paisaje muestra una perspectiva transversal a muchos conceptos de distintas materias, que debieran cristalizar en un progresivo pensamiento crítico. La representación social se manifiesta en las intervenciones humanas sobre el territorio, como parte del legado cultural. En este legado, que se considera patrimonio, se encuentran las representaciones sociales que se mantienen asimiladas en el paisaje a lo largo de los siglos, o bien, son transformadas por nuevas concepciones sociales. En suma, se trata de identificar, analizar e interpretar las representaciones sociales en los paisajes para comprender la realidad y, si cabe, esos paisajes emblemáticos donde dichas representaciones han constituido el patrimonio.

2. REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL PAISAJE

Las representaciones sociales corresponden, esencialmente, a aquello que las personas pensamos sobre el mundo. Todas aquellas ideas, conceptos, palabras

que otorgan o sustraen el significado de todo nuestro entorno y de nuestra historia construidas por la sociedad misma. “Las representaciones sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o debe ser” (Moscovici, 1994). Por su parte, Jodelet (1994, p. 36) las define como “une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social”.

Por consiguiente, la representación social requiere ser una construcción cognitiva generada por la sociedad en producción compartida y dinámica en el transcurso del tiempo. Ahora bien, Rateau et al. (2011) destacan que Moscovici considera que son los grupos humanos concretos quienes construyen y transmiten las representaciones sociales. Abric (1993) considera que las representaciones sociales se estructuran conforme a dos sistemas, central y periférico.

Abric (1993) propone que el sistema central de las representaciones sociales corresponde a la memoria e historia colectiva, las principales características se refieren a la estabilidad, coherencia y rigidez. El sistema periférico de las representaciones sociales se refiere a la integración de experiencias e historias individuales, que aportan heterogeneidad. Esto supone unos rasgos de flexibilidad y sensibilidad al contexto social inmediato. La ciudad, la segregación en barrios, la interculturalidad son conceptos clave integrados en estos planteamientos de mayor o menor flexibilidad en las representaciones sociales.

En las sociedades asiáticas, como Corea del Sur, conviven representaciones sociales que provienen de la tradición oriental y de la occidental moderna. En el ámbito cotidiano de las ciudades, se reflejan esos contrastes en la lengua, en la alimentación, en la familia y, también, en las construcciones de casas bajas tradicionales y los rascacielos de oficinas de Seul (Fig. 1). Esos contrastes también se observan en la presencia de la industria del acero (segunda del mundo) en las mismas costas donde se localizan las playas de Pohang (Fig. 2).

La teoría de las representaciones sociales ha alcanzado distintos ámbitos del conocimiento de las ciencias sociales. Entre ellas, la economía, donde Legardez (2004) aborda la aplicación didáctica de las representaciones sociales. Este autor considera que el mayor interés de las representaciones sociales se debe a que se vinculan a cuestiones “vivas” y relevantes en la sociedad.

2.1. Representaciones sociales en la didáctica de la Geografía

El estudio de las representaciones sociales puede considerarse relevante en la didáctica de la Geografía. Si dichas representaciones constituyen una construcción cognitiva del mundo en que vivimos, también se podría intervenir desde la educación para mejorar y flexibilizar estas construcciones de conocimiento. En el campo de la Geografía existen numerosos contenidos asimilados durante siglos que, en un corto lapso de tiempo, cambian o desaparecen. Este es el

caso de las fronteras y de referencias naturales que también cambian, como los volcanes. E incluso, la aparición de ciertos procesos meteorológicos pueden generar modificaciones en los paisajes durante ciclos de tiempo breve.

Por todo ello, abordar las representaciones sociales desde la didáctica de la Geografía resulta relevante e interesante como un enfoque educativo innovador. Ahora bien, la propuesta, que se traza en este trabajo, se plantea bajo dos perspectivas y siempre con el paisaje como lugar en común. Los dos enfoques didácticos requieren abordar el paisaje desde las representaciones sociales y desde las situaciones complejas y problemáticas.

La relevancia de plantear un problema radica en proponer una situación real que suponga promover el aprendizaje significativo. Ahora bien, como advierte Ausubel (2002), se precisa unas ideas previas de anclaje en los recursos didácticos presentados, pues el material en sí no es propiamente significativo. Le Roux (2004) razona la procedencia del problema desde cuatro ángulos: la observación de la realidad sobre el terreno; los conocimientos teóricos que responden a ese problema; las intervenciones políticas que se hacen y, más importante, se deberían realizar, y por último, las representaciones sociales que asimilan y comprenden esa realidad.



Figura 1 y 2. La compleja convivencia de las representaciones sociales en Corea del Sur

Los dos enfoques propuestos en este trabajo se refieren a la evolución y a la realidad de los paisajes. El primer enfoque se refiere al estudio evolutivo de los paisajes donde se pueden analizar las huellas culturales de su evolución geográfica. En el segundo enfoque se trata de abordar las situaciones problemáticas reales que muestra el paisaje.

El primer tipo de enfoque pretende realizar el estudio evolutivo de los paisajes, donde se puede vislumbrar las intenciones del planeamiento urbano, las modificaciones realizadas por la acción humana para promover mejores condiciones de vida agrícola, las consecuencias del abandono de los campos cultivados y también atañe a la evolución de ciudades, a su planeamiento urbano, a la modificación demográfica en los barrios del centro...

El segundo tipo de enfoque didáctico se refiere al estudio mismo de situaciones concretas en los paisajes, allí donde se puedan reconocer las representaciones sociales que existen detrás de cada intervención humana. En ambos casos, la propuesta didáctica proviene del análisis e interpretación de los escenarios geográficos

2.2. Representaciones sociales y huellas geográficas en los paisajes

Martínez de Pisón (1984) considera que el trasfondo cultural del paisaje proporciona distintos géneros de vida a un valle. Así se trate de pueblos sedentarios o de pueblos nómadas como consecuencia de una distinta percepción e interpretación del espacio. En este mismo sentido, Cavalcanti (2011, p. 12) afirma que “o lugar, assim, é uma das ferramentas intelectuais que compõem o pensamento geográfico, formado por um conjunto de mediadores entre os sujeitos e a realidade, no processo de conhecimento e intervenção nessa própria realidade”.

La presencia latente de las representaciones sociales muestra dicotomías en nuestra relación cotidiana con el territorio: sea de la ciudad o pueblo, del interior o de la costa, de la llanura o de la montaña. La elección y los condicionantes para vivir en un lugar u otro forman parte de las representaciones sociales creadas. Schlögel (2007) llama la atención sobre la acelerada e intensa actividad del distrito de negocios y político, donde la vida de la ciudad gira en torno a este sector de la ciudad en el transcurso del día. Sin embargo, este sector de la ciudad se convierte en un lugar sombrío y silencioso durante buena parte de la tarde y la noche. Este sería uno de tantos casos, donde las representaciones sociales quedan acantonadas en la distribución territorial de la ciudad. Además, las huellas quedan patentes en la incesante actividad y en las infraestructuras de los medios de transporte.

Si “el lugar” constituye la escala local del paisaje se podría afirmar que en esos lugares residen las representaciones sociales esenciales, que identifican a los pueblos. El paisaje se identifica por una malla de lugares que, a su vez, se encuentra jalonado por numerosos rincones y parajes. Las lenguas, las culturas y las épocas históricas se entrelazan para identificarse en cada espacio reducido del paisaje.

Todos los lugares reflejan en la toponimia las características culturales específicas de cada paisaje. El lugar evocado por una voz queda acotado en el paisaje. El origen del topónimo ofrece una perspectiva que, aunque compleja en su análisis e interpretación, ofrece una mirada de las culturas hibridadas, o bien, de la procedencia exclusiva de una única cultura. Ese lugar ha adquirido una identidad que constituye la cultura y esencia del paisaje mismo, donde tienen lugar las representaciones humanas que se han transformado con el paso de los siglos.

El vínculo de cada cultura con sus lugares ha generado una identidad, que ha promovido una mirada disciplinar poliédrica sobre el paisaje (García de la

Vega, en prensa). Las intervenciones humanas sobre los recursos naturales en los distintos lugares han originado una necesaria aproximación al análisis de los paisajes. Tanto sobre el análisis de las huellas de su evolución como la interpretación de los elementos y los enlaces presentes en los paisajes donde se pueden obtener datos que permitan tomar decisiones futuras.

Los diferentes planteamientos didácticos sobre la lectura de los paisajes conducen a distintos procesos de observación sistemática, análisis, interpretación y valoración de los elementos (Castiglioni, 2010 y 2012; García de la Vega, 2011 y 2012b; Liceras, 2013). Sin embargo, se precisa un nuevo enfoque que permita integrar todos los elementos y hechos geográficos, con el fin de abordar los problemas latentes en cada paisaje. En este sentido, emprender una mirada renovada de los paisajes, donde se consideren las representaciones sociales, podrían conducir a comprender mucho mejor la realidad.

Gerin-Grataloup et al. (1994) consideran crucial la enseñanza de situaciones problema en la historia y en la geografía como estrategia didáctica para comprender el mundo. Y, añaden estas autoras, enfrentarse a los problemas reales del mundo significa entender las representaciones sociales que lo representan.

Gurevich (2013) señala que los procesos de transformación de las sociedades y de la naturaleza, en cada contexto socio-político, actuarán como marcos generales de interpretación de los rasgos singulares de cada paisaje. Y, esta autora afirma, que estos rasgos se entenderán en sus entornos y contextos, en sintonía con sus múltiples escalas. En definitiva, se trata de analizar la carga simbólica del paisaje donde las representaciones sociales quedan plasmadas.

Por tanto, no se trata solamente de realizar un análisis sobre el legado cultural, sino también sobre las actividades humanas y su incidencia en el equilibrio natural. Además, el conocimiento geográfico de los paisajes e identificar las representaciones sociales patentes en ellos permite llevar a cabo un análisis y una valoración crítica.

2.3. Representaciones sociales y escenarios geográficos

El pensamiento humano requiere de ciertas referencias conceptuales y sociales para estructurar y comunicar las ideas. Esto también se refiere a su actividad práctica, esto es, llevar a cabo aquello que se piensa y ejecutarlo. Dicho de otra manera, el planeamiento urbano de una ciudad, los vestigios arqueológicos de una ciudad de época romana, o bien, el castillo y los lienzos de muralla de una ciudad medieval muestran aquello que la humanidad ha elaborado a lo largo de la historia.

Las transformaciones en las ciudades y en los paisajes constituyen el legado cultural, que proporciona datos sobre los cambios existentes en el pensamiento humano relativo a cada momento histórico. Todas estas manifestaciones provienen de esas representaciones sociales que, en cada época, fueron la concepción

cognitiva dominante. Los modelos de pensamiento científico dominante, así como el pensamiento filosófico y su proyección política, social y económica han intervenido en las representaciones sociales asimiladas por la sociedad.

Por consiguiente, si las representaciones aparecen plasmadas en la vida cotidiana, en la historia y en el patrimonio, dichas representaciones sociales se identifican con un paisaje. Al tratar de realizar un análisis de los paisajes e intentar interpretar las representaciones sociales dominantes en cada cultura, en cada época y en cada lugar... Parece evidente que, para los chilenos, y por distintas causas, Valparaíso y los Andes constituyen parte de sus representaciones sociales (Figs. 3 y 4). En suma, se trata de proponer un determinado tipo de estrategia en la didáctica del paisaje.

Cavalcanti (2010) realizó un estudio sobre las representaciones sociales de diferentes términos geográficos de diversa complejidad. El resultado mostró que, efectivamente, el alumnado más mayor, en la educación primaria, adquiere las representaciones sociales de ciertos términos, como paisaje. Este hecho requiere otra reflexión sobre los términos geográficos, supuestamente prescriptivos, aparecen sin ninguna conexión a la realidad en los libros de texto. Esto es, se precisa una propuesta didáctica donde los elementos del relieve aparezcan interrelacionados, como así aparecen en los paisajes. Así se evitaría la presentación ridícula de los elementos desconectados de la realidad paisajística de donde proceden, ofreciendo la singularidad de cada uno de ellos, así como la complejidad y variedad de su localización (García de la Vega, 2013a).



Figura 3 y 4. Valparaíso (Chile) y los Andes.
La identidad de las representaciones sociales en Chile

Con el fin de llevar a cabo este tipo de didáctica sobre el paisaje hemos elegido como recurso metodológico, el escenario geográfico. Bruner (1978 y 2008) y Vygotsky (2008) adujeron, siguiendo líneas argumentales diferentes, que la tendencia del pensamiento humano se dirige a elaborar categorías para

jerarquizar y sintetizar la realidad. Resulta evidente que, el pensamiento necesita economizar información para generar nuevos aprendizajes y alcanzar nuevos conocimientos. Precisamente, Egan (1994) propone un trazado didáctico donde se integren cuestiones relevantes para el alumnado. Y, entre estas cuestiones aparecen todos aquellos conceptos, considerados abstractos, pero que forman parte de la vida de las personas desde edades tempranas.

Si Egan (1994) afirma que la atracción literaria está vinculada con la aparición de estos términos, como la lealtad y la traición, o bien, el valor y la cobardía. Más aún, alega que la descripción de los paisajes corresponden a pasajes concretos y aburridos en las lecturas. Por consiguiente, se pueden encontrar los conceptos de interés geográfico en los paisajes desde diversas aproximaciones didácticas. Una de estas aproximaciones atañe al escenario geográfico (García de la Vega, 2012a).

En los escenarios geográficos se pueden identificar los elementos del paisaje, así como los hechos geográficos, que corresponden a los vínculos que entre los primeros existen (García de la Vega, 2010). El escenario geográfico aparece estrechamente relacionado con la metodología del aprendizaje basado en problemas. La clave didáctica del escenario reside en la selección del material propuesto para la resolución del problema, así como del entorno de aprendizaje constructivista.

El aprendizaje basado en problemas fue creando un cuerpo metodológico desde sus inicios en otros campos de saber diferentes a la geografía. Hmelo-Silver y Barrows (2006) dieron forma a una metodología que provenía de la práctica profesional para su aplicación docente. Las pautas educativas se establecían para el docente, que ejercía como mediador del aprendizaje, y para el alumno, que aparecía comprometido con su propio aprendizaje autorregulado. Esta metodología ha tratado de aplicarse a la didáctica de la Geografía (Sproken-Smith 2005; Sproken-Smith y Harland, 2009, García de la Vega, 2010, 2012a, 2012b y 2013a).

La autonomía y el compromiso del alumno y la mediación del docente, así como los diferentes tipos de aprendizaje colaborativo, significativo y por descubrimiento conducen a un entorno de aprendizaje constructivista. Además del aprendizaje entre iguales y una dinámica flexible en el agrupamiento de los alumnos para desarrollar otras estrategias de aprendizaje, que promueve este tipo de entorno didáctico. Tanto Wilson (1995) como Savery y Duffy (1995) coincidían en líneas argumentales diferentes y justificaciones desde perspectivas distintas sobre la metodología y el entorno educativo.

La clave para establecer el entorno de aprendizaje constructivista consiste en proponer un problema real, de interés para el alumnado. Esto es, la identificación del problema y la resolución debe relacionarse con la realidad. En ocasiones, esta realidad se identifica con sus intereses, que también son reales. Mas, si en el caso del paisaje se vincula a una situación real, esto supone un

reto cognitivo. Si es así, el aprendizaje será significativo y, entonces, la situación planteada requerirá la manipulación de información, la búsqueda de datos, creación de informes y cartogramas... Todo ello puede provenir de la propuesta del escenario geográfico, que representa una parte del paisaje.

Con el fin de mantener las condiciones educativas de este tipo de entorno de aprendizaje es necesario que el docente tenga dominio de los diversos ámbitos propios de su profesión. Los dominios de conocimiento del docente se refieren: los contenidos propios de la disciplina; los contenidos didácticos para desarrollar la geografía –en este caso–; los contenidos relacionados al currículo (elementos curriculares adecuados al alumnado); conocimiento del alumnado (su desarrollo cognitivo, social y afectivo) y conocimiento de la gestión y contexto educativo en que se desarrolla todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Shulman, 1986 y 1987).

En el escenario geográfico se pueden mostrar situaciones problemas, situaciones socialmente relevantes, mediante fotografías de paisajes, fotografías aéreas, ortofotos, mapas, e incluso, lecturas. La clave de estos recursos consiste en ofrecer una situación real, que constituya un problema o situación a resolver. En el ámbito de la geografía, los conceptos abstractos y claves del currículo se pueden abordar, como la sostenibilidad, la globalización, la deslocalización, la infravivienda, la segregación...

También se pueden ofrecer pares de fotografías donde aparezcan situaciones contrastadas de riqueza vs. pobreza (p.e., el contraste entre distintos barrios con una proyección industrial y servicios uno y otro residencial); ordenación y planeamiento urbano vs. ocupación del suelo. Dicho planeamiento también se refiere al respeto sobre normativa de costas y ríos, terreno rústico...

Si se examinan con atención las figuras 5-8, se puede comprobar que muestran distintas miradas del paisaje de Egipto. En ellas se pueden observar distintos elementos geográficos, que corresponden a las controversias de las representaciones sociales egipcias entre el estado actual y la cultura milenaria. Un país con una cultura, egipcia, asimilada como bien turístico, pues de ella tan sólo quedan los vestigios arqueológicos. De sus paisajes egipcios, aunque reales, quedan los símbolos en arquitecturas, esculturas y pinturas.

Por el contrario, las representaciones sociales actuales pertenecen a un país árabe, cuyas construcciones despuntan entre las ruinas egipcias (Figs. 5 y 6). Además, Egipto cuenta con el contraste oriental/occidental en sus paisajes y en sus formas de vida. La tradición de la cultura árabe se enfrenta a la velocidad de la tecnología, como muestra el repetidor de telefonía móvil en el desierto de Farafra. (Figs. 7 y 8). Esta es una mirada sobre las representaciones sociales de un paisaje contrastado. Si bien, desde la perspectiva geográfica, el dominio del paisaje desértico excluya esas otras controversias en sus representaciones sociales.



Figura 5 y 6. Egipto. La controvertida dualidad de las representaciones sociales en Egipto: árabes o egipcias?



Figura 7 y 8. Egipto. La controversia de las representaciones sociales en Egipto: ¿orientales u occidentales?

En conclusión, el escenario geográfico proporciona una forma de aproximarse al paisaje y, así, identificar, analizar e interpretar las representaciones sociales. La cuidadosa selección de los escenarios proponiendo situaciones complejas para su resolución pueden constituir la estrategia didáctica de aproximación. El aprendizaje basado en problemas constituiría la metodología idónea para proponer escenarios que ofrezcan relevantes retos en el aprendizaje significativo del alumnado. Ahora bien, el escenario precisa de un desarrollo del pensamiento crítico para resolver situaciones reales y donde las representaciones sociales resulten complejas de analizar.

3. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL PAISAJE

Con el fin de acercar el pensamiento crítico y el paisaje, el escenario geográfico constituye el recurso metodológico idóneo para canalizar los objetivos propuestos. En primer lugar, el escenario geográfico se aproxima a las exigencias curriculares. En segundo lugar, añade posibilidades didácticas en la elaboración de estrategias metodológicas para la enseñanza de la geografía. En tercer lugar, el escenario geográfico también promueve la integración de los contenidos de otras áreas de conocimiento. Por último, y, sobre todo, el escenario permite aproximarse al análisis e interpretación de las representaciones sociales identificadas en los paisajes.

La metodología elegida para el escenario geográfico es el aprendizaje basado en problemas, que puede llevarse a cabo mediante fases de aproximación. Esto significa que el grado superior requiere identificar y resolver el problema. Para ello se tienen que reconocer todos los elementos geográficos del escenario y todas las interrelaciones que originan los hechos geográficos.

Por ello, el docente debe elaborar un pautado didáctico para la identificación de elementos y hechos (García de la Vega, 2010). Si bien, el escenario geográfico sugiere la necesidad de una mirada completa de todo el problema, con el fin de definirlo y resolverlo. También resulta posible programar las sucesivas fases en el planteamiento del problema ofrecido en el escenario, según el modelo de Barrows (1986 y 1996) y Hmelo-Silver y Barrows (2006). En este mismo sentido, García de la Vega (2012a) considera una gradación en los niveles de aprendizaje, que proporcionan la pauta de construcción y resolución del problema para el alumnado.

Además, en el desarrollo de esta metodología, el aprendizaje entre iguales resulta ser clave para superar las dificultades que la adquisición de los conceptos pudiera llevar. Asimismo, las actividades vinculadas con las capacidades cognitivas externas, propias de la expresión lingüística (oral y escrita) fomenta el desarrollo en otras áreas instrumentales próximas a la disciplina geográfica (Souza, 2011).

Vygotsky (1995) considera que el docente debe promover todas las capacidades externas (de expresión, como la lectura y la escritura) e internas (atención y memoria, junto al pensamiento). La propuesta de la resolución del problema real mediante un escenario geográfico requiere muchas de las capacidades mencionadas y otras como observación, identificación, comparación, análisis e interpretación, entre otras.

3.1. Didáctica del paisaje en el desarrollo del pensamiento crítico

Massey (1984, p. 110) afirmó que “señalar los procesos generales no explica adecuadamente lo que está sucediendo en momentos particulares o en lugares parti-

culares. Sin embargo, toda explicación debe incluir esos procesos generales". En definitiva, el escenario geográfico busca elaborar una hipótesis de trabajo para la resolución de un problema geográfico real. Este problema tiene un dominante geográfico, por cuanto que confluyen en él, los rasgos de otras disciplinas vinculados a las ciencias de la tierra y ambientales y, también, a las ciencias sociales.

La singularidad del paisaje junto a la especificidad del problema mismo convertido en un escenario geográfico proporciona posibilidades didácticas para comprender los procesos geográficos generales cuyos condicionantes naturales o sociales originan una respuesta única. Por consiguiente, la interrelación de los hechos geográficos analizados, propia de la geografía, fomenta la capacidad para reconocer los grandes procesos que generan situaciones similares en otros paisajes del mundo.

La didáctica específica sobre el paisaje podría utilizar como recurso metodológico el escenario geográfico. Ahora bien, este escenario debe ofrecer unas condiciones mínimas para ser analizado e interpretado y, consecuentemente, poder extraer las posibles valoraciones. En este sentido, se requiere una minuciosa selección de los escenarios geográficos y, que éstos, promuevan problemas reales.

Además, estos escenarios pueden seleccionarse según las pautas de los elementos del currículo de la educación obligatoria, o bien, relacionarse a los contenidos de la enseñanza superior (García de la Vega, 2010). Para la elaboración de los escenarios geográficos se puede recurrir a las posibilidades de las tecnologías de la información y comunicación que se ofrece desde la perspectiva del aprendizaje basado en problemas (Solem, 2009).

Dicho de otro modo, los escenarios geográficos proporcionan situaciones únicas y singulares, unos paisajes y territorios que muestran unas realidades naturales, culturales y socioeconómicas bien definidas. Ahora bien, estos escenarios forman parte de situaciones similares en otras partes del mundo, son los procesos geográficos generales, a que se refería Massey. Por tanto, los escenarios se convierten en un recurso didáctico para la adquisición de una educación geográfica y para la formación del pensamiento crítico.

El paisaje constituye un contenido transversal a las diferentes áreas de conocimiento. Dado su carácter interdisciplinar, han sido numerosas las propuestas didácticas sobre el paisaje donde se ha planteado el itinerario didáctico. Bradbeer (1996) propugnó el aprendizaje basado en problemas en los trabajos de campo de geografía, aunque requiere la ayuda complementaria de otras disciplinas. García de la Vega (2012b) plantea el estudio del paisaje y del patrimonio sobre un itinerario geográfico entorno al aprendizaje basado en problemas y situaciones didácticas a resolver.

Por consiguiente, se podrían elaborar planteamientos didácticos donde se muestren escenarios geográficos de distintos paisajes, y donde aparezcan expresamente las representaciones sociales para analizar e interpretar esos espacios. En este sentido, cabe resaltar la idoneidad de las propuestas didácticas sobre el paisaje planteadas sobre los itinerarios geográficos.

3.2. El pensamiento crítico en las representaciones sociales del paisaje

Ennis (1985) ha definido el pensamiento crítico como “un pensamiento razonable y reflexivo orientado hacia una decisión en cuanto que hay que creer o hacer”. Boisvert (2000) aclara que las capacidades, se refieren a las habilidades cognitivas, y las actitudes, se relacionan con las disposiciones personales, que definen el pensamiento crítico según la tipología de Ennis (1987).

El escenario geográfico promueve el desarrollo educativo y programado de numerosas capacidades y actitudes del pensamiento crítico. Entre ellas, cabe destacar: la búsqueda autónoma de información, el razonamiento, la organización y transmisión de la información seleccionada (Boisvert, 2004). En los dos cuadros adjuntos se mencionan aquellas capacidades y actitudes estrechamente relacionadas con el análisis e interpretación de las representaciones sociales en los paisajes (Cuadros 1 y 2). Posiblemente, muchas de estas capacidades y actitudes podrían hacerse corresponder con numerosas estrategias metodológicas. Una de ellas atañe al aprendizaje basado en problemas, siempre que los objetivos planteados aparezcan inmersos en el pautado metodológico y se respetan los distintos papeles desempeñados por estudiante y docente.

CAPACIDADES	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> ■ Concentración sobre la cuestión a resolver ■ Análisis de los argumentos ■ Formulación de preguntas de aclaración y de respuesta sobre las mismas ■ Evaluación de la credibilidad de una fuente ■ Observación y juzgar los informes derivados de la observación ■ Elaboración y juicio sobre deducciones ■ Elaboración y juicio sobre inducciones ■ Formulación y valoración sobre juicios ■ Definición de términos y juicio de definiciones ■ Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión ■ Proceder de manera ordenada de acuerdo a cada situación ■ Mostrar sensibilidad y nivel de conocimientos ■ Aplicación de estrategias retóricas apropiadas para la discusión y presentación de documentación (oral y escrita) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Preocupación de enunciar claramente el problema ■ Tendencia a buscar las razones de los fenómenos ■ Preocupación a estar siempre bien informado ■ Confianza en el proceso de indagación razonada ■ Confianza en las propias habilidades para razonar ■ Flexibilidad y mente abierta para considerar los puntos de vista divergentes al propio ■ Justa imparcialidad en la valoración de los razonamientos ■ Honestidad para enfrentarse a los prejuicios y estereotipos ■ Minuciosidad en la búsqueda de información relevante, creíble y citarla ■ Sensatez en la selección y aplicación de criterios ■ Persistencia ante las dificultades

Cuadros 1 y 2. Adaptación del original Ennis (1987) sobre las capacidades y actitudes características en el pensamiento crítico.

Además, el desarrollo educativo del pensamiento crítico fomenta unos estudiantes del futuro que potencian unas destrezas cognitivas y, también, unas destrezas personales. Entre estas últimas, se podría destacar aquellas que se refieren a la disposición ante la vida, a superar las situaciones de frustración y enfrentarse con valentía a los retos. Precisamente, reforzado por las habilidades cognitivas adquiridas.

Lipman (1991) desarrolla el pensamiento complejo, que contiene la elaboración de la argumentación racional y creativa. Mas, Lipman (1991) promueve la comunidad de investigación que consiste en un proyecto filosófico en el aula. La base didáctica del planteamiento docente atañe al diálogo, a través de un texto que promueva la discusión. El escenario geográfico, como recurso metodológico, puede aprovechar propuestas innovadoras donde el diálogo promueva soluciones a los problemas reales que se suscitan en dicho escenario.

4. CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES

La trascendencia cultural alcanzada por el paisaje y su carácter polisémico han generado el corpus curricular en torno a su estudio. Así, los contenidos relacionados con el paisaje han quedado bajo diversas perspectivas. En ocasiones, enfoques disciplinares complementarios, en otras ocasiones, contrapuestos. La ubicación pluridisciplinar de este contenido genera un análisis sesgado para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El impulso docente e investigador para ofrecer experiencias y propuestas didácticas globalizadoras e interdisciplinares adecuadas al nivel cognitivo del alumnado mantiene las expectativas educativas sobre el paisaje.

El análisis de elementos e interpretación de los hechos geográficos del paisaje se ofrece desde el escenario geográfico. El escenario se convierte en el recurso metodológico afín a diversas propuestas didácticas innovadoras, relacionadas con los postulados del constructivismo. La formación del pensamiento crítico emerge vinculado a los escenarios geográficos como base educativa sobre el paisaje. En este marco educativo, las representaciones sociales surgen del estado latente en los paisajes para su análisis e interpretación desde situaciones-problema, o bien, situaciones socialmente vivas. Esto es, las representaciones sociales permiten identificar y explicar hechos geográficos e históricos presentes en los paisajes. En definitiva, en nuestra vida.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C., 1993. "Central System, Peripheral System: Their Functions and Roles in the Dynamics of Social Representations", *Papers on Social Representations*, vol. 2 (2), pp. 75-78.
- Ausubel, D. P., 2002. *Adquisición y retención de conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Barrows, H. S., 1986. "A Taxonomy of problem-based learning methods", *Medical Education*, nº 20, pp. 481-486.
- Barrows, H. S., 1996. "Problem-Based Learning in medicine and beyond: A brief Overview", en L. Wilkerson y W.H. Gijsselaers (eds.): *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*, San Francisco: Jossey-Bass Pub., pp. 3-12.
- Boisvert, J., 2000. "Le développement de la pensée critique au collégial : étude de cas sur un groupe classe en psychologie", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, nº 3, pp. 601-624.
- Boisvert, J., 2004. *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bradbeer, J., 1996. "Problem-based learning and fieldwork: a better method of preparation", *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 20 (1), pp. 11-18.
- Bruner, J. S., 1978. *El proceso mental en el aprendizaje*, Madrid: Narcea
- Bruner, J. S., 2008. *Desarrollo cognitivo y educación*, 6ª ed., Madrid: Morata.
- Castiglioni, B., 2010. *Educare al paesaggio*. Treviso: Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna.
- Castiglioni, B., 2012. "Il paesaggio come strumento educativo", *Educación y Futuro*, nº 27, pp. 51-65.
- Cavalcanti, L. De S., 1998. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*, 14ª ed. São Paulo: Papirus.
- Ennis, R. H., 1985. "A logical basis for measuring critical thinking skills". *Educational Leadership*, vol. 43, nº 2, pp.44-48.
- Ennis, R. H., 1987. "A Taxonomy of critical thinking dispositions and abilities". En: J. B. Baron y R. J. Sternberg (dirs.): *Teaching thinking skills: Theory and practice*, New York: W. H. Freeman, pp. 9-25.
- García, A., 2010. "Aplicación didáctica del Aprendizaje basado en Problemas al análisis geográfico", *Revista Electrónica de Didácticas Específicas*, nº 2, pp. 43-60. [En línea Acceso libre]:
- García, A., 2011a. "El paisaje: un desafío curricular y didáctico", *Revista de Didácticas Específicas*, nº 4, pp. 1-19. [En línea]
- García, A., 2011b. "Revisión epistemológica en la didáctica de la Geografía. Contribución curricular y metodológica", *Anekumene*, nº 1 (2), pp. 22-36. [En línea]

- García, A., 2012a. "El escenario geográfico: recurso metodológico del aprendizaje basado en problemas para el estudio del paisaje". En: Beltrán et al. (eds.): *Nuevos estándares en la innovación docente en Historia Natural*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 148-156.
- García, A., 2012b. "El aprendizaje basado en problemas en el itinerario geográfico", *Educación y Futuro* nº 27, pp. 155-175.
- García, A., 2013a. "El dilema didáctico del paisaje: ¿contenido o recurso?". En: M. Garrido Pereira (comp.): *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos*, Porto Alegre (Brasil): Imprensa Livre, pp. 117-142.
- García, A., 2013b. "Un enfoque innovador en la didáctica del paisaje: escenario y secuencia geográfica". En: R. De Miguel.; M. L. De Lázaro y M. J. Marrón. (Coords.): *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los retos sociales y territoriales*. Zaragoza: Institución "Fernando El Católico" (C.S.I.C.), pp. 257-278.
- García, A., En prensa. "Didáctica del paisaje". *Aula Verde, revista de educación ambiental*.
- Guerin-Grataloup, A. M.; Solonel, M. y Tutiaux-Guillon, N., 1994. "Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie". *Revue française de pédagogie*, vol. 106, pp. 25-37.
- Gurevich, R., 2013. "Geografías para leer, mirar y viajar. La noción de paisaje en análisis y experiencias". En: M. Garrido Pereira (comp.): *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos*, Porto Alegre (Brasil): Imprensa Livre, pp. 117-142.
- Egan, K., 1994. *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*, Madrid: Morata.
- Hmelo-Silver, C. E. y Barrows, H. S., 2006. "Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator", *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, v. 1 (1), pp. 21-39.
- Jodelet, D. (dir.), 1994. *Les représentations sociales*, Paris : Presses universitaires de France.
- Legardez, A., 2004. "L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique: l'exemple de questions économiques", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, nº 3, pp. 647-665.
- Le Roux, A., 2004. (Coord.). *Enseigner l'Histoire-Géographie par le problème ?*, Paris : L'Harmattan.
- Licerias Ruiz, Á., 2013. *El paisaje. Ciencia, cultura y sentimiento*. Granada: GEU.
- Lipman, M., 1997. *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ed. de la Torre.
- Martínez, E., 1984. "La percepción del paisaje". En: F. Chueca; E. Lafuente; R. Lapesa y M. De Terán: *Homenaje a Julián Marías*, Madrid: Espasa-Calpe, pp. 449-466.

- Massey, D., 1984. "Introduction: Geography matters". En: D. Massey y J. Allen (eds.): *Geography matters!*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-10
- Moscovici, S., 1994. "Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire". En : D. Jodelet (dir.): *Les représentations sociales*, Paris: Presses universitaires de France, pp. 62-86
- Partoune, Ch., 2006. "Un modèle pédagogique global pour une approche du paysage fondée sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC)". *L'Information Géographique*, vol. 70 (3), pp. 117-122.
- Rateau, P. et al., 2011. "Social Representation Theory". En: P. A. M. Van Lange; A. W. Kruglanski y E. T. Higgins: *Handbook of Theories of Social Psychology*, London: SAGE Publications Ltd., pp. 477-497.
- Savery, J. R., 2006. "Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions", *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, vol. 1, (1), pp. 9-21.
- Savery, J. R. y Duffy, T. M., 1995. "Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework", *Educational Technology*, n° 35, pp. 31-38.
- Schlögel, K., 2007. *En el espacio leemos el tiempo*, Madrid: Siruela.
- Shulman, L., 1986. "Those who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, vol. 15, n° 2, pp. 4-14.
- Shulman, L., 1987. "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, vol. 57, n° 1, pp. 1-22.
- Solem, M., 2001. "Using geographic Information Systems and the Internet to Support Problem-based Learning", *Planet*, n° 2, pp. 22-24.
- Souza, V. C., de., 2011. "Construção do pensamento espacial crítico: o papel da leitura e da escrita no ensino da Geografia", *Anekumene*, n. 1 (2), pp. 68-78.
- Spronken-Smith, R., 2005. "Implementing a Problem-Based Learning Approach to Teaching Research Methods in Geography", *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 29, n° 2, pp. 203-221.
- Spronken-Smith, R. y Harland, T., 2009. "Learning to teach with problem-based learning", *Active Learning in Higher Education*, n° 10, pp. 138-153.
- Vygotsky, L., 1995. *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S., 2003. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 2ª ed. Barcelona: Crítica.
- Wilson, B. G. (Ed.), 1996. *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs. New Jersey: Educational Technology Publications.

LA VISITA A EMPRESAS: UN RECURSO EDUCATIVO ESTRATÉGICO PARA EL EMPRENDIMIENTO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Francisco José Morales Yago

Universidad Nacional de Educación a Distancia

fjmorales@geo.uned.es

1. INTRODUCCIÓN

Entre las múltiples dimensiones de la Educación, tanto la anterior Ley de Educación (LOE, 2006) como la recientemente aprobada (LOMCE, 2013) señalan la capacitación en Competencias Básicas como un elemento básico en la formación del alumnado de nuestro sistema educativo. El informe DeSeCo define dichas competencias como *“la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz*. También la Red Europea de Información sobre la Educación (Eurydice) indica de forma breve que las competencias deben ser *“la capacidad de realizar una tarea en un contexto determinado”*. Finalmente y teniendo como marco de referencia a la Unión Europea, la definición de competencia indicaría *“la combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto; considerando clave aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”*.

En nuestro país, las competencias básicas quedaron enumeradas tras la promulgación de la LOE (2006) en ocho: lingüística/comunicación, matemática, conocimiento e interacción con el mundo natural, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, artística y cultural, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal (Pellicer y Ortega, 2009).

Las competencias básicas son *“conocimiento en acción”*, no se tratan por tanto de un contenido nuevo, sino la forma eficaz de usar el conocimiento, por tanto se tratarían de un *“saber hacer”* que se aplica, que es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y que tendrán un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes con la finalidad de lograr una realización personal del alumnado, ejercer una ciudadanía participativa, involucrada en la sociedad ante la incorporación a la vida adulta de forma satisfactoria y con un rasgo que venía enunciado desde décadas anteriores: *“el aprendizaje permanente a lo largo de la vida”*.

La competencia denominada: “iniciativa y espíritu emprendedor” refiriéndose a la posibilidad de optar con criterio propio y llevar adelante las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella (Vázquez y Ortega, 2011), tanto en el ámbito personal como en el social o laboral será la más nuclear respecto al objeto de nuestro trabajo: El fomento del espíritu emprendedor también supone la capacidad de transformar las ideas en actos desarrollando los valores personales y las habilidades para adaptarse a los múltiples cambios que supone vivir en un mundo globalizado, lleno de oportunidades y amenazas para las personas.

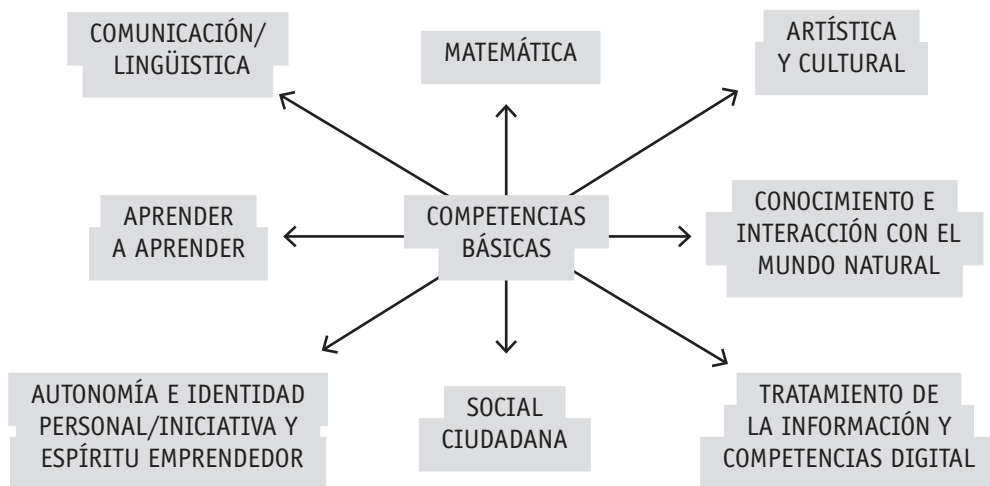


Figura 1. Competencias Básicas
Fuente: LOE/LOMCE y Elaboración Propia

Analizando la situación del desarrollo del espíritu emprendedor entre los estudiantes de Secundaria y Bachillerato, en un informe realizado por la Universidad Politécnica de Cartagena (2012), se presentaba a modo de análisis DAFO la situación de este colectivo destacando importantes oportunidades como el fortalecimiento de los centros educativos con la escuela o la concienciación frente a amenazas como la escasa motivación y la falta de implicación. En relación a las fortalezas, es significativo el reconocimiento de la cultura emprendedora en las propias competencias básicas o las ayudas institucionales generadas desde organismos europeos o instituciones españolas públicas y privadas, lo que también se encuentra debilitado por falta de recursos, motivación, coordinación y cierta pasividad ante los nuevos retos que deben tener como objetivos prioritarios la salida de la crisis y el acceso a una nueva senda de crecimiento sostenible.

AMENAZAS	OPORTUNIDADES
Baja implicación de los centros escolares y las instituciones Escasa motivación de los estudiantes Débil cultura emprendedora y entorno	El sistema educativo tiende a las nuevas metodologías Coyuntura y entorno económico favorable para el autoempleo Fortalecimiento de las relaciones Escuela-Empresa Ejemplo de Buenas Prácticas: Casos de éxito de emprendedores y otros programas de fomento Concienciación
FORTALEZAS	DEBILIDADES
Espíritu emprendedor es una competencia básica reconocida por la LOMCE Ayudas institucionales Colaboración con los centros de enseñanza Influencia del entorno Edad de los estudiantes	Deterioro de la imagen del Empresario y Cultura emprendedora Pasividad de centros educativos y poca presencia curricular Falta de coordinación entre el entorno y organismos implicados Escasa motivación Falta de recursos

Tabla 1. Análisis de la situación del desarrollo del Espíritu Emprendedor
Fuente: Universidad Politécnica de Cartagena (2012)

La educación comunica las tradiciones y el sentido de identidad y pertenencia, especialmente relevantes frente a la aceleración del cambio y las fuerzas de la globalización. Es por esto que la educación presenta un desafío moral importante; la educación y la formación en valores, deben jugarse en tres áreas cruciales para las personas y la sociedad: familia, trabajo y ciudadanía. Hay que potenciar cada vez más en la sociedad, la capacidad de disciplina y emprendimiento; su autonomía y aprecio por la libertad; sus valores de honestidad; su compromiso por la paz y la convivencia democrática.

Los centros educativos en virtud de su Proyecto Educativo y Programación General Anual tienen la autonomía necesaria para implementar metodologías que contribuyan a este desarrollo de las Competencias Básicas entre su alumnado a través de las distintas materias que componen el Currículo diseñado a tal efecto.

En concreto para la Enseñanza Secundaria, la materia de Ciencias Sociales (Geografía e Historia), objeto de estudio de nuestro trabajo pretende analizar la utilización didáctica de la visita a empresas como un recurso que ayude al emprendimiento del alumnado, la actitud crítica y toma de decisiones adecuadas, así de cara al futuro se podrá contar con trabajadores formados y con un capital humano

desarrollado. También se tenderán puentes entre los propios centros educativos y el mundo real del trabajo, incluyendo a la empresas en el sistema de mejora de la educación, para transformarla en un actor con responsabilidad social, que sea una pieza clave para el desarrollo cognitivo del alumnado, que bien formado podrá contribuir de forma más efectiva al desarrollo económico y social del país.

2. METODOLOGÍA PARA LA VISITA A EMPRESAS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN CIENCIAS SOCIALES

Un recurso didáctico supone un medio que facilita el aprendizaje, introduciendo al alumno en la realidad objeto de conocimiento. El conjunto de actividades que se pueden desarrollar fuera del aula supone una oportunidad de unir el aprendizaje divulgado en el aula con la propia realidad geográfica más cercana (Godoy y Sánchez, 2007) y directa (UNESCO, 1975), de tal forma que previamente habrá que concretar objetivos, actividades, medios e incluso la evaluación de la actividad.

La asignatura de Ciencias Sociales, tanto en la parte de Geografía como en Historia son excelentes disciplinas para llevar a cabo múltiples actividades fuera del aula (Dominguez, 2008), lo que puede resultar de gran motivación para el alumnado (Souto, 1999) y contribuir decisivamente hacia un aprendizaje integral en este caso de la materia geográfica (Pérez A.G. y Rodríguez, L.A. 2006).

La Geografía posee una gran capacidad de síntesis planteando el análisis del paisaje a través de la transformación producida por los seres humanos, es por tanto una materia multidisciplinar que combina aspectos tan diversos como los enumerados en la siguiente figura y que por tanto hacen necesaria una verdadera conexión y coordinación con otras materias del curriculum como Ciencias Naturales, Historia, Economía o Psicología.

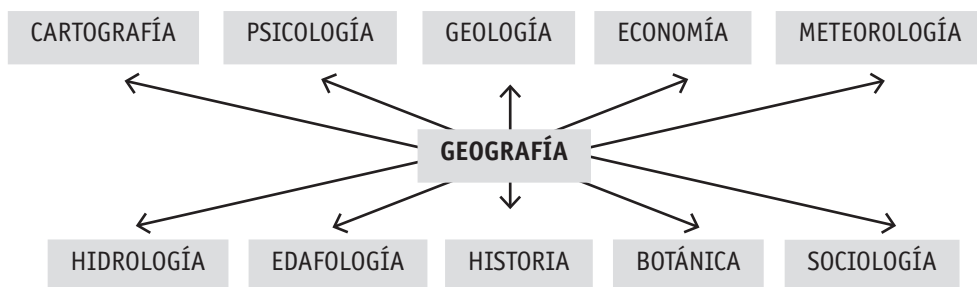


Figura 2. Geografía y disciplinas afines

Fuente: Elaboración Propia

3. EXPERIENCIAS DE VISITAS A EMPRESAS. EJEMPLOS PRÁCTICOS

La visita a empresas posee un valor incalculable y una experiencia irrepetible a la hora de asentar conocimientos ofrecidos en el aula, así como un acceso directo a la realidad. Visitar una industria, contemplar un proceso de fabricación o escuchar la experiencia de las personas que forman parte del mundo laboral supone un contacto directo que alcanza una mayor dimensión que lo observado en los libros o proyectado en imágenes, por este motivo el alumnado será capaz de comprender y recordar mejor lo experimentado.

Cualquier experiencia fuera del aula, supone para el profesorado un trabajo previo muy intenso, ya que no se puede dejar nada a la improvisación, teniendo muy claros los objetivos de la visita y los recursos existentes disponibles, desde la movilidad hacia el lugar así como los tiempos dedicados o duración de las visitas.

El diseño de la visita a empresas supondrá la fijación de unos objetivos de la actividad, las competencias que se pretende adquirir, las actividades a realizar y una evaluación de la experiencia vivida para averiguar en que medida los objetivos planteados han tenido su grado de cumplimiento.

A continuación, aunque de forma sintética, presentamos tres experiencias reales de visitas a empresas realizadas con alumnos de Educación Secundaria y concretamente del Colegio Concertado “La Inmaculada” en la localidad murciana de Yecla.

3.1. Programa de visitas al Centro Tecnológico del mueble en Yecla (Murcia)

El Centro Tecnológico del mueble de Yecla, CETEM es una asociación empresarial de investigación, que tiene como principal objetivo realizar y promover actividades de investigación y desarrollo, servicios y proyectos de ámbito tecnológico e innovador, con el objeto de mejorar, favorecer e incentivar el desarrollo y la mejora continua de las empresas del sector de la madera, mueble y afines, haciéndolas más competitivas

Su creación fue promovida por el Instituto de Fomento de la Región de Murcia (INFO), la Asociación Regional de Empresarios de la Madera (AREMA), el Instituto Tecnológico del Mueble (AIDIMA), el Exmo. Ayuntamiento de Yecla, la Consejería de Industria y Turismo, el Ministerio de Industria y Energía, y la Comunidad Europea. El programa anual que promueve esta institución, tiene como objetivo, proporcionar información a los alumnos de ESO, bachillerato y Ciclos Formativos acerca de las profesiones que tienen en la actualidad una alta inserción laboral y una baja demanda de alumnos de Formación Profesional. También en la visita se explica el trabajo de I+D+i y la Misión como Centro

Internacional de Excelencia, proveedor de conocimiento y tecnología; así como el ejercicio de un liderazgo en conocimientos tecnológicos relacionados con el sector del mueble con un alto nivel de satisfacción de sus asociados, clientes y colaboradores

De esta manera, se han constituido plantas piloto, se han puesto en marcha servicios de asistencia técnica especializada, laboratorios de ensayo, etc. Desde su creación, el CETEM ha ido ampliando sus servicios con la calidad, la innovación y el desarrollo tecnológico, la información, el medio ambiente y el diseño industrial del mueble; entre ellos destacan varias acciones relacionadas con la investigación y la calidad y, especialmente, la formación con cursos y “masters” sobre diseño y especialización así como concursos sobre diseño de muebles y muestras de maquinaria de alta tecnología. Los empresarios de la Región no necesitan desplazarse a Valencia para obtener la Etiqueta de Calidad Controlada, ya que este instituto también la otorga.

El “Centro Tecnológico del Mueble y la Madera de la Región de Murcia” cuenta en la actualidad con más de 100 empresas asociadas que dan empleo a más de 2000 trabajadores y a las que proporciona infraestructura externa de apoyo. La pequeña dimensión de la mayor parte de las empresas del sector de la madera y del mueble hace imprescindible la existencia de este apoyo exterior para garantizar la competitividad de sus producciones de cara a un mercado cada vez más global y donde la industria del mueble asiático resulta también muy competitiva por lo atractivo del diseño y sus bajos precios, aunque no por su calidad.

La actividad del “Centro Tecnológico del Mueble y la Madera de la Región de Murcia” (CETME) se centra en temas variados y áreas relacionadas con la calidad, la innovación y el desarrollo tecnológico, la formación, la información, la seguridad, el medio ambiente, el diseño industrial del mueble, la producción y la comercialización de los productos de las industrias del mueble y la madera. Los asociados del Centro pueden obtener la información que precisen a través del “Servicio de Información” de éste, y tienen a su disposición una biblioteca dotada con más de 1.000 monografías y 30 publicaciones periódicas, todas ellas especializadas en temas de madera y mueble. En el apéndice documental, como una aportación más de nuestro trabajo de investigación, ofrecemos una relación de las empresas que están asociadas actualmente. En este sentido, es sumamente interesante y revelador del creciente peso de la industria del mueble de nuestra localidad, el hecho de que de las 106 empresas asociadas al CETME, 89 están ubicadas en Yecla.

Los objetivos que persigue el programa de visitas, se enumeran en la siguiente tabla:

Acercar al alumno el mundo laboral y de la investigación
Dar a conocer al alumno de primera mano la estructura y funcionamiento de un centro tecnológico y las actividades habituales que se llevan a cabo, de manera que pueda ayudarle en la elección de su futuro laboral
El alumno puede visitar el lugar donde podrá realizar practicas profesionales
Conocimiento de las profesiones relacionadas con el sector del mueble, como la fabricación, diseño, comercio y marketing, exportación, transporte, etc..
Acercar el mundo de la investigación a los estudiantes, para que comprendan como la innovación es la clave en el éxito de las empresas
Tener la experiencia de compartir experiencias con profesionales cualificados
Señalar la importancia que tiene el conectar la realidad con la educación
Explicación detallada de las distintas secciones que componen este centro

Tabla 2. Objetivos de la Visita al Centro Tecnológico del Mueble
Fuente: CETEM y Elaboración Propia

La visita tendría una duración para los alumnos de Secundaria de dos horas, visitando los distintos departamentos, tras la oportuna recepción por el Director del mismo o persona en quien delegue, el alumnado no solamente recibe conocimientos teóricos de los proyectos de investigación llevados a cabo, también podrá experimentar el uso de materiales, flexibilidad, diseño o los programas de internacionalización del mueble a través de la exportación.

Competencias básicas como la lingüística a través del diálogo, Social y Ciudadana al conocer el mundo de la empresa, Tecnológica con el uso de las TICs para la innovación de nuevos productos, Iniciativa y Autonomía Personal a través del carácter emprendedor que supone la creación de nuevas empresas, Artística al conocer el mundo del diseño o finalmente Aprender a Aprender serán las prácticas en esta salida.

Tras la finalización de la misma, a modo de síntesis y evaluación se podrá pedir al alumnado que realice un trabajo individual sobre la importancia de este centro tecnológico en el conjunto de la economía local y otro trabajo en grupo en donde se muestre el diseño y amueblamiento de un espacio concreto; por ejemplo una habitación, salón de la casa o una oficina.



Fotografía 1. Fachada Centro Tecnológico del Mueble. Fuente: El Autor. 2014



Fotografía 2. Departamento de pruebas. Fuente: El Autor. 2014



Fotografía 3. Muestra de materiales. Fuente: El Autor. 2014

3.2. Programa de visitas a una fábrica de muebles en Yecla (Murcia)

En el caso de Yecla la industria del mueble constituye en las cinco últimas décadas el principal motor de actividad económica de la ciudad, su desarrollado ha sido tan importante que ha cambiando el ritmo socio-económico de la ciudad y ha tenido una gran influencia sobre el paisaje. La prolongada crisis iniciada en 2007 ha desmantelado el tejido industrial reduciendo la actividad económica de la ciudad entre un 20-30%; no obstante muchas empresas han sabido responder a esta coyuntura, siendo más competitivas y teniendo como factor clave de éxito la exportación a cualquier parte del planeta. Para los estudiantes de la ciudad es primordial visitar una fábrica de muebles, aunque la mayoría de ellos conocen o tienen algún familiar que trabaja o ha trabajado en este sector.

La visita propuesta se desarrolló en la denominada empresa "Muebles Joype", se trata una fábrica de muebles con más de 40 años de antigüedad en la fabricación y comercialización de muebles, destacando los muebles de salón-comedor, dormitorio, auxiliares, modulares, despachos y oficinas. Respecto a los estilos predominan son el clásico y moderno, dentro de un nivel de producto medio-al-

to, enfocados a un tipo de cliente con ideas muy definidas sobre el estilo de su hogar. Desde 1973 ofrece a sus clientes productos que conjugan tanto la tradición artesana en la fabricación de muebles como la calidad y el diseño exclusivo de los mismos, generando un producto elegante y propio. Esta empresa realiza amueblamientos en lugares como Marruecos, Argelia, Alemania, Rusia, etc; así como la participación en ferias tan relevantes como “The Furniture Show” en Birmingham, “High Point” en EE.UU. o Milán (Italia)

La empresa cuenta con un departamento de diseño, oficina técnica y departamento de exportación para prestar un mejor servicio a sus clientes. Los sistemas de producción cuentan con maquinaria de control numérico y está sometido a los más estrictos controles de calidad. Los productos están sometidos a rigurosas pruebas de calidad, para asegurar que el resultado final sea satisfactorio, disponiendo de las certificaciones emitidas por AIDIMA, en cuenta al cumplimiento de las normas UNE de aplicación al mobiliario de hogar y la certificación de la norma ISO 9001/2

Los objetivos que persigue la visita por parte de estudiante de Secundaria, se enumeran en la siguiente tabla:

Acercar al alumno el mundo laboral al estudiante para que conozca y valore el potencial industrial de las empresas de la localidad
Dar a conocer al alumno de primera mano la estructura y funcionamiento de una fábrica de muebles, para ayudarle en la elección de su futuro laboral
El alumno puede visitar el lugar donde podrá realizar practicas profesionales en caso haga en el futuro un módulo medio o superior de formación profesional
Conocimiento de las profesiones relacionadas con el sector del mueble, como la fabricación, diseño, comercio y marketing, exportación, transporte, etc..
Acercar el mundo de la exportación a los estudiantes, para que comprendan como la innovación es la clave en el éxito de las empresas
Tener la experiencia de compartir experiencias con profesionales cualificados y reconocer la importancia del trabajo en grupo.
Señalar la importancia que tiene el conectar la realidad con la educación
Explicación detallada de las distintas secciones que componen esta factoria, indiciendo en el uso de las TIC a través de la robotización de los procesos productivos
Conocer el crecimiento espacial de la fábrica desde los años 70 del siglo XX hasta nuestros días

Tabla 3. Objetivos de la Visita a la fábrica de “Muebles Joype”
Fuente: El autor (2014)

Esta actividad podrá desarrollar la presentación de cómo funciona una empresa, sus procesos y productos, para ello el docente podrá presentar una serie de diagramas al mismo tiempo que se propondrán una serie de actividades de trabajo personal, tendente a motivar el deseo de aprender, para ello se incluirán preguntas en la presentación de la empresa que estimulen la búsqueda de información. En la medida de lo posible se solicitará a la empresa una presentación esquemática del proceso y se realizará el recorrido de acuerdo con el interés particular de la visita. Finalmente se realizará un balance de la visita y la elaboración de un resumen donde el alumnado tenga la oportunidad de presentar lo aprendido.



Fotografía 4. Muebles Jopye en los años 70 del S.XX. Fuente: Archivo muebles Jopye



Fotografía 5. Muebles Jopye en la actualidad. Fuente: Ramiro Chinchilla (2014)



Fotografía 6. Máquinas-robot en muebles Jopye. Fuente: El Autor. 2014

3.3. Programa de visitas a una bodega en Yecla (Murcia)

Aunque el gran motor económico de la ciudad es la industria del mueble, hasta hace pocas décadas y también en la actualidad, el sector agrícola ocupa un importante lugar en el desarrollo económico de la ciudad, creando muchos empleos y ofreciendo alternativas a la grave crisis industrial de los últimos años. El

cultivo de la vid es la principal fuente de riqueza de la agricultura de la comarca y son varios los centros productores (bodegas) que elaboran los vinos.

Desde 1946, Bodegas La Purísima selecciona y elabora el fruto de las mejores viñas para crear los grandes vinos de Yecla. Un compromiso con la calidad, la innovación y la tradición vinícola, reconocido con numerosos galardones internacionales y la confianza de miles de clientes en todo el mundo. Bodegas La Purísima fue fundada por varios agricultores que se unieron para mejorar la calidad de los vinos de Yecla. Su empeño y su voluntad por elaborar grandes vinos les llevó en 1975 a la obtención del título de D.O. Esto fue, todo un logro para estos agricultores que inscribieron la D.O. nº 27, la D.O. Yecla, haciendo de ella la única D.O. cuyo límite está en el límite del término municipal al estilo de las más prestigiosas AOC francesas.

A principios de los 90, la bodega elaboró uno de sus mejores vinos, El Iglesia Vieja Crianza, un vino que abrió la puerta a otros grandes vinos. Iglesia Vieja Crianza fue uno de los primeros vinos de la región que los grandes restaurantes de Murcia incorporaron en sus cartas. Tradicionalmente la visita a estas bodegas es uno de los grandes recursos turísticos de la ciudad, lo que también se ha visto beneficiado por la incorporación de la ciudad a las “Rutas del Vino” certificadas en 2013 por TURESPAÑA a través de ACEVIN (Asociación de Ciudades del Vino) lo que supuso la incorporación de la ciudad al enoturismo como un nuevo recurso económico por desarrollar.

La visita a las bodegas supone para el alumnado un encuentro con su identidad más enraizada en la ciudad como es la agricultura, una actividad escasamente conocida por las nuevas generaciones, demasiado tecnificadas y urbanizadas. Los objetivos más relevantes que persigue la visita por parte de estudiantes de Secundaria, se enumeran en la siguiente tabla:

Acercar al alumno el mundo de la elaboración de vinos y aceites
Dar a conocer al alumno de primera mano la estructura y funcionamiento de una bodega, para ayudarle en la elección de su futuro laboral
El alumno puede visitar el lugar donde podrá realizar prácticas profesionales en caso de que haga en el futuro un módulo medio o superior de formación profesional
Conocimiento de las tareas relacionadas con el sector vitivinícola, como la tareas de estrujado, fermentación, embotellado o venta de vinos.
Acercar el mundo de la exportación a los estudiantes, para que comprendan como la innovación es la clave en el éxito de las empresas
Tener la experiencia de compartir experiencias con profesionales cualificados
Señalar la importancia que tiene el conectar la realidad con la educación
Explicación detallada de las distintas secciones que componen esta bodega

Tabla 4. Objetivos de la Visita a la bodega “La Purísima”. Fuente: El autor (2014)



Fotografía 7. Fachada principal Bodega "La Purísima". Fuente: El Autor. 2014 de la vid.



Fotografía 8. Sala de tolvas para triturado Fuente: El Autor. 2014



Fotografía 9. Sala de tolvas para molturación de aceituna. Fuente: El Autor. 2014

3.4. El Proyecto Educativo "Empresa Joven Europeo" (EJE)

Este proyecto ha sido reconocido por la Comisión Europea como ejemplo a seguir para el fomento de las buenas prácticas de la cultura emprendedora en el sistema educativo. La singularidad de dicho proyecto se encuentra en la propuesta de integrar la empresa dentro del aula. Los alumnos de Secundaria y Ciclos formativos tienen la oportunidad de crear y gestionar un mini proyecto empresarial desde el aula. La forma jurídica que regirá a la mini empresa será la sociedad cooperativa. Creada en el seno de la misma aula, el alumnado aprenderá a establecer relaciones comerciales que pueden ser de importación y exportación con otras mini empresas localizadas en otros centros educativos de la propia comunidad autónoma o países del entorno. Los productos que se comercializan en el mercado local y los beneficios que se obtienen de la comercialización se reparten entre los cooperativistas, al igual que en cualquier empresa real.

3.4.1. Objetivos propuesto por el programa EJE

El programa se basa en el fomento del espíritu emprendedor a partir de la práctica de los conocimientos, destrezas y actitudes. Se busca la enseñanza al alumnado de los conocimientos relativos a la creación y gestión de una em-

presa, mediante una experiencia real y práctica, fomentado al mismo tiempo el aprendizaje cooperativo, finalmente se potencia una educación global que fomente la relación entre el alumnado y el profesorado y que además favorezca la comunicación con distintos centros educativos y entidades de ámbito local creando una red de emprendimiento y dinamizando la acción del alumnado.

3.4.2. Funcionamiento del proyecto EJE

El proyecto se desarrolla en varias fases. En primer lugar los alumnos crean la imagen corporativa de la cooperativa y elaboran el catálogo de productos que se intercambiarán. A continuación, negociaran los pedidos y comercialización de los productos adquiridos en el mercado local. Finalmente se analizarán los resultados, pago de facturas y disolución de la cooperativa. La Comunidad Autónoma de Andalucía ha sido una de las más implicadas en la puesta en funcionamiento del proyecto EJE, destacando diversas actividades como el concurso de simulación empresarial, el Congreso Internacional e Interuniversitario de orientación educativa y profesional o el Plan de cultura emprendedora.

También es destacable las iniciativas realizadas en Andalucía como las “Ferias de emprendimiento”, la competición de ideas de negocio, la creación de mini empresas educativas, los concursos de empresas virtuales y el banco de recursos educativos sobre cultura emprendedora.

En definitiva, los ejemplos de visitas a empresas seguirían desde el punto de vista metodológico y organizativo un esquema muy sencillo: Preparación/Organización-Desarrollo-Evaluación. Cada una de estas fases tendría un tiempo determinado y unos objetivos específicos.



Figura 3. Cronograma de la visita a empresas. Fuente: Elaboración Propia

4. CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES

Las Ciencias Sociales, y en el caso concreto que nos ocupa: la Geografía tiene una gran potencialidad como materia motivadora para que el alumnado conozca mejor el mundo que lo rodea, tanto lo próximo o local como lo global. La Geografía es la ciencia que explica la transformación del paisaje por la actividad humana y en los estudios de Secundaria esta materia figura como obligatoria en todos los cursos de la ESO. En el presente trabajo hemos señalado que el emprendimiento es un reto básico en nuestros tiempos y es preciso que el alumnado reciba esta capacidad que le será de gran utilidad para afrontar el mundo laboral que le espera cuando acabe su periodo de formación. Existen importantes barreras que impiden la dinamización del espíritu emprendedor: escasa cultura emprendedora, baja implicación de los docentes, familias y alumnado, debilidades en el sistema educativo, miedo al fracaso, falta de recursos o todavía baja implicación de las instituciones patrocinadoras o responsables de la formación.

Por otro lado sería necesario para fomentar y consolidar ese espíritu emprendedor en nuestros centros educativos la formación y actividades destinadas a profesores y alumnos más específicas, la potenciación de la relación escuela-empresa y tejido empresarial, en este caso la figura de las familias es esencial ya que muchos padres tienen acceso directo a las empresas o conocen bien la forma de hacerlo. También es necesaria la creación de materiales didácticos, tales como guías de estudios o trabajos interdepartamentales que potencien desde la escuela esa necesidad del emprendimiento, para ello sería importante proponer encuentros periódicos en donde los centros puedan mostrar su experiencias “empendedoras”, la promoción de estos encuentros de experiencias deberían estar organizadas por las propias consejerías de educación, los ayuntamientos y los propios centros educativos, independientemente de su titularidad: pública, concertada o privada.

La visita a empresas (Zárate y Morice, 2010), es sin lugar a dudas, una de los principales herramientas que contribuye a la motivación y aprendizaje significativo (Zárate, 1995) basado en la experiencia del alumnado, de hecho las nuevas metodologías de enseñanza apuestan por la aplicación de una metodología participativa, por ello podemos afirmar que la visita a empresas potencia el trabajo colaborativo, la interacción del alumno con entorno, pasando de ser un mero receptor de información al ser el protagonista principal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La potenciación de las competencias básicas como elemento básico que proporcione una educación integral se hace explícita en la denominada competencia de “Autonomía e identidad personal” o también llamada de “Iniciativa y espíritu emprendedor” (Garagorri, 2009), tratando de promover en el alumnado la actitud de “asumir riesgos”, de tomar decisiones con la posibilidad de equivocarse o acertar, teniendo presente que muchas veces se aprende más en la

vida de los errores que de los éxitos y pasando también por la “incertidumbre” de tener que decidir lo que le llevará a madurar

Desgraciadamente todavía en la práctica educativa las salidas a empresas son escasas, debido entre otras circunstancias a factores como la organización logística de la visita, la distribución de horarios, el miedo del profesor a que ocurra algún accidente, la falta de implicación de muchas empresas o una falsa percepción al considerar estas visitas como un medio de ocio y entretenimiento que contribuye más a la pérdida de tiempo que al fomento de una actitud crítica que ayude en la toma de decisiones sobre la orientación laboral del alumno así como un contacto directo con el mundo del trabajo y sus procesos.

En la asignatura de Geografía, nos resulta inverosímil no dar la oportunidad a los alumnos para que puedan salir del aula, conocer otras realidades. Es quizás demasiado pobre no tener la experiencia de estas salidas, por todo ello es necesario que en las programaciones generales en las aulas y desarrollo de las actividades del currículum se tengan muy en cuenta las salidas de campo y visitas a empresas como un método de aprendizaje innovador, reflejo de la realidad y altamente motivante; de hecho los medios y recursos didácticos son canales que facilitan y apoyan el proceso de enseñanza aprendizaje, proporcionado información al alumno y permitiéndole ejercitar sus habilidades.

Aunque tímidamente en la PYMES y con mayor relevancia en grandes empresas, la visita a las mismas ha ido adquiriendo relevancia social puesto que su estudio y conocimiento tiene un gran potencial pedagógico y experiencial, lo que se ha traducido en la preparación de diversos programas y proyectos que facilitan su conocimiento, teniendo como objetivos básicos el conocimiento del mundo empresarial, la organización y división del trabajo, las características de cada puesto laboral y la experiencia de lo que supone tener un trabajo para las personas adultas no solamente como medio de vida, también como realización personal y contribución al desarrollo de la sociedad.

En nuestra experiencia de visitas a empresas, podemos constatar que tras la evaluación efectuada al alumnado, la mayoría se muestra muy satisfecha por la experiencia vivida, destacando que muchos de ellos indican que les ha ayudado en varios sentidos, desde la elección de materias optativas en los estudios que están realizando hasta la elección o preferencias ante su futuro profesional hasta la valoración de lo que supone el mundo del trabajo, la cooperación y el desarrollo de los valores personales a través del trabajo bien hecho. No obstante también tenemos la percepción de que las salidas a empresas o cualquier actividad de campo en el subconsciente del alumnado e incluso de la familia se toma como un día de excursión, en donde el divertimento prima sobre el aprendizaje, es aquí donde se necesita cambiar esa mentalidad, para que el alumnado valore el conocimiento adquirido de forma significativa.

Finalmente sugerimos para futuras investigaciones que se aborde el trabajo previo y posterior a las visitas a empresas con el objetivo de poder mejorar

la eficacia de este recurso educativo de gran potencialidad, desafortunadamente poco utilizado y considerado.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, J. I, y Martínez-Salanova, E, 1998. *Medios, recursos y tecnología didáctica para la formación profesional ocupacional*. Madrid: Facep
- Domínguez, M. C, 2008. *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson
- Garagorri, X., 2009. *Competencia en iniciativa y espíritu emprendedor*. Barcelona: Aula
- Godoy, I y Sánchez, A, 2007. "El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía". *Revista universitaria de investigación*, año 8, nº 2, diciembre, pp. 137-146
- Pellicer, C y Ortega, M, 2008. *La evaluación de las Competencias Básicas*. Madrid: PPC
- Pérez, A. G. y Rodríguez, L. A., 2006. "La salida de campo: una manera de enseñar y aprender Geografía". *Geoenseñanza*, Vol.1, núm.2, julio-diciembre, pp. 229-234
- Souto, X. M., 1999. *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Serbal. 2ª Edición
- Souto, X. M., 2007. "Espacio geográfico y educación para la ciudadanía". *Didáctica Geográfica*, 9, pp.11-31.
- UNESCO, 1975. *Método para la enseñanza de la Geografía*. Madrid: Teide
- Universidad Politécnica de Cartagena, 2012. *Aptitudes emprendedoras de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Región de Murcia*. UPTC
- Vázquez, P y Ortega, J. L. 2011. *Competencias básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Zárte, M., 1995. *Estrategias para un aprendizaje significativo de la Geografía en la ESO*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Zárte, M y Morice, J. R., 2010. *Visita de empresa y turismo: Contexto español y perspectivas europeas*. Madrid: Cámara de Comercio de Toledo, UNED y Universidad de Angers

INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA: PAISAJE ANDALUZ Y EJEMPLIFICACIONES DE CONCEPTOS QUÍMICOS

María Cruz Ramos Peinado | María del Carmen Moreno Martín

Universidad de Málaga

maricruz@uma.es | moremar@uma.es

1. INTRODUCCIÓN

El primer requisito para una visión interdisciplinar en educación es la superación de barreras dogmáticas y arrogantes, cuya principal consecuencia es la perpetuación del paradigma educativo de la estanquidad de las áreas o asignaturas. Este esquema pedagógico aún persiste en un sector del profesorado actual ("soy especialista en..., éste no es mi tema...") y es defendido por teóricos con dosis de confusión y hasta de pedantería intelectual (Salas, 2006).

Para un trabajo conjunto entre varias disciplinas, Salas (2006) indica que el principal factor es psicológico, de actitud por parte de los individuos de una comunidad. Para superar la idea de áreas como prisiones, es requisito imprescindible la voluntad o disposición.

La interdisciplinariedad implica cierta razón de unidad, que diversas disciplinas aporten conceptos, problemas y métodos, para ayudar a desentrañar las distintas dimensiones de la realidad social (Pérez y Setién, 2008) cierta razón de unidad y aporte análisis desde distintas miradas. La transdisciplinariedad es un término joven que, en el campo de la enseñanza, expresa la necesidad de una feliz transgresión de las fronteras entre las disciplinas, de una superación de la pluri y de la interdisciplinariedad (Nicolescu 1998). Se considera la transformación e integración del conocimiento desde varias perspectivas para definir y tratar problemas complejos, siendo no un conocimiento, sino un enfoque o proceso para incrementar el conocimiento.

Un proyecto interdisciplinar en ciencias sociales proporciona unidad a las investigaciones en los campos más diversos (Fernández, 2004). En nuestro trabajo queremos dar a conocer una propuesta de acción educativa en el aula, proporcionando las áreas de conocimiento de ciencias sociales y ciencias de la naturaleza (en concreto, la disciplina de química), instrumentos y materiales necesarios. Este modelo responde a la propia realidad del alumno, diversa, lo que permite la transposición didáctica para la adquisición del conocimiento en ciencias a partir de elementos de su entorno próximo.

2. FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS

En Educación Secundaria, las propuestas educativas basadas en el trabajo interdisciplinar tienen como uno de sus ejes el trabajo basado en el diseño de unidades integradas. Este es el enfoque vigente en los proyectos bilingües, en los que el área que vertebra las unidades integradas es las Ciencias Sociales. En el diseño de las unidades integradas, partiendo de un tema o tópico, se vertebran los diferentes contenidos, tratados en las diferentes áreas en el mismo periodo y con metodologías similares. De esta forma, se potencia un aprendizaje más eficaz, al ser reforzado desde diferentes áreas por diferentes profesores y al mismo tiempo.

Por otra parte, en Secundaria los conceptos químicos relativos a la composición y estructura de la materia son de dificultad para una gran parte del alumnado, ya que está comenzando el estadio del pensamiento lógico-formal, y aún no ha desarrollado el nivel de formalismo necesario para esta adquisición. El profesorado no suele hacer uso de transposiciones didácticas (es más, incluso a veces se considera innecesario o impropio), no se le oferta al alumnado modelos, analogías o ejemplos cercanos a su entorno, que le permita un aprendizaje significativo. y necesita modelos cercanos a su propio entorno y realidad para afianzar conceptos de una cierta complejidad formal. Estos modelos pueden encontrarse en el paisaje agrario andaluz, en imágenes tan próximas como viñedos y olivares. Por lo tanto, en este contexto, el enfoque interdisciplinar es una opción deseable y necesaria.

Desde el área de Ciencias Sociales en 1º y 2º de ESO, partiendo del eje espacial, de elementos típicos del paisaje andaluz (natural y humanizado), proponemos un trabajo conjunto con el área de Ciencias de la Naturaleza, en el que el conocimiento de los mismos puede ser empleado como recurso educativo para el aprendizaje de conceptos científicos, para transposiciones didácticas y ejemplificaciones en la disciplina de Química, dentro del bloque de contenidos relativos a la composición y estructura de la materia.

El paisaje es un producto complejo que se construye lentamente de acuerdo con dinámicas específicas e interrelacionadas de carácter natural, social y cultural. Desde esta perspectiva, la palabra paisaje se carga de significado, y su visualización implica un cúmulo de saberes, según las formas de contemplarlos y relacionar las imágenes (Ojeda y Delgado 2010). Este enfoque iconográfico permite usar los paisajes naturales o humanizados como modelos y ejemplificaciones para otras disciplinas, si buscamos y “vemos” los paisajes con otra forma o enfoque, el “científico”.

3. DESARROLLO DE LA UNIDAD INTEGRADA

Nuestra propuesta es la elaboración de la unidad Paisaje andaluz: viñedo y olivar.

La unidad integrada estaría encuadrada en el área de Geografía, dentro de un bloque de contenidos referidos a Climas y Paisajes de Europa y España, hasta llegar al paisaje andaluz, y a los elementos presentes en viñedos y olivares. Adquiridos por el alumnado los diferentes tipos de contenidos concernientes a estos paisajes, el docente de ciencias tiene a su disposición recursos para el desarrollo de contenidos sobre la composición y estructura de la materia en el área de Ciencias de la Naturaleza, utilizando las ejemplificaciones, analogías y transposiciones didácticas como principal herramienta.

3.1. Aportaciones de la geografía

Basándonos en el libro de texto de la editorial Vicens Vives (Mas et al, 2010), en 1º o 2º de ESO (según la distribución o secuenciación de unidades didácticas acordadas en las programaciones), se imparte la unidad didáctica de Climas y Paisajes de Europa y España, en las que se resalta la diversidad de climas y paisajes.

Los bloques de contenidos a tratar serían:

1. Climas y paisajes de Europa
 - Factores (latitud, influencia del mar y relieve)
 - Vegetación y fauna (tundra, bosques de coníferas, bosques de hoja caduca, bosque mediterráneo y estepa)
2. Climas y paisajes de España
 - Diversidad de climas: oceánico, mediterráneo, mediterráneo con tendencia continental, subtropical
 - Diversidad y características de los paisajes
3. Paisajes humanizados
 - Atlántico: prados
 - Mediterráneo: agricultura de invernadero y regadío, secano, áreas turísticas
 - Paisaje interior: agricultura y ganadería extensivas
 - Paisaje de Canarias: tierras de cultivo, terrazas, enarenados, jables
4. Interpretación de fotografías aéreas e imágenes por satélite
5. Se propone una ampliación de la unidad centrada en dos paisajes típicos andaluces, los viñedos y los olivares.
 - Esta ampliación se basará en una metodología activa, de búsqueda de documentación por grupos de alumnos, siendo la obtención de imágenes

uno de los objetivos finales. A modo de ejemplo, citamos algunos fuentes a las que podrían acceder el profesor y los alumnos:

<http://es.slideshare.net/Aggelma/los-paisajes-agrarios-espaoles>
http://www.winesfromspain.com/icex/cda/controller/page-Gen/0,3346,1559872_6779278_6779013_0,00.html
<file:///C:/Users/Juan%20Carlos/Downloads/naranja2.pdf>

Para esta parte de la unidad, es absolutamente imprescindible una coordinación previa con el docente de Ciencias de la Naturaleza. El docente de Ciencias Sociales debe encauzar y dirigir el trabajo hacia la búsqueda de imágenes de viñedos y olivares, puesto que uno de los objetivos de la unidad integrada es el uso de los conocimientos adquiridos por el alumnado, imágenes de su entorno, para examinarlos con “ojos científicos”, para el aprendizaje significativo de ideas y conceptos químicos, alejados de su entorno próximo.

3.2. Aportaciones de Ciencias de la Naturaleza

Basándonos en el libro de texto de la editorial ViSantillana (Meléndez et al., 2010), en 1º o 2º de ESO (según la distribución o secuenciación de unidades didácticas acordadas en las programaciones), se imparten las unidades didácticas concernientes a la estructura y composición de la materia. En su desarrollo y aplicación en el aula, el docente puede recurrir a modelos extraídos de paisajes andaluces.

- El concepto de mezcla (heterogénea y homogénea) como la unión (en el sentido de estar juntos, pero no combinados o ligados) se puede ejemplificar con imágenes de uvas o aceitunas sueltas, sin ligazón. Si hubiese más de un tipo de uva (o aceituna) tendríamos una mezcla heterogénea; y si todas las uvas (o aceitunas) sueltas fuesen iguales, sería una mezcla homogénea.



Figuras 1 y 2. Mezclas heterogéneas



Figura 3. Mezcla homogénea

- El concepto de átomo como partícula que forma la materia puede ser asimilado al de uva o aceituna, el ítem o unidad mínima que constituye el paisaje de viñedos y olivares. Los diferentes tipos de uvas o aceitunas (que se diferencian por sus propiedades) constituyen una analogía para el concepto de tipos o clases de átomos (elementos). Por ejemplo, las uvas blancas, negras, rojas y pasas se corresponderían a diferentes tipos de átomos o elementos. Y cada uva sería un átomo.



Figuras 4, 5 y 6. Átomos y elementos

- Las sustancias puras se diferencian de las mezclas con estos modelos por el hecho de ver las aceitunas sueltas o ligados en racimos o ramas.

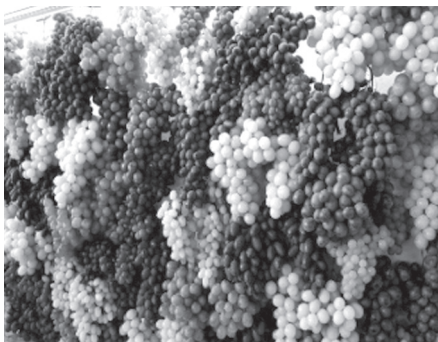


Figura 7. Sustancia pura y mezcla. Los racimos (uvas ligadas) se corresponderían con sustancias puras. Los diferentes tipos de racimos podrían visualizar diferentes tipos de sustancias puras.

- La molécula como conjunto de átomos ligados o combinados tendría su equivalente en la imagen de un racimo. Si todas las uvas del racimo fuesen igua-

les se correspondería con una sustancia simple, si observamos uvas diferentes o con diferente grado de maduración podemos visualizar un compuesto.



Figuras 8 y 9. Sustancias puras (compuesto, más de un tipo de uva o con diferente grado de maduración en el racimo) y sustancia simple (un solo tipo de uva en el racimo). Cada racimo se correspondería con una molécula.

- El paso siguiente sería afianzar un concepto clave o estructurante, la misma idea o noción de partícula o unidad constituyente. La materia está formada por átomos, y éstos pueden ser visualizados por uvas o aceitunas. Pero si tenemos imágenes desde una cierta altura de viñedos u olivares, los átomos pueden ser ejemplificados por vides u olivos. Y los átomos se pueden agrupar en conjuntos o moléculas (por ejemplo, un racimo); o se pueden disponer en estructuras ordenadas muy grandes llamadas cristales o redes. Estos pueden ser visualizados por viñedos u olivares con una disposición geométrica de hileras perfectamente ordenadas. Si en las hileras nos parece que todas las vides u olivos son iguales, tendríamos una sustancia simple. Si no es así, tendríamos un compuesto.



Figuras 10 y 11. Imágenes que se corresponderían con modelos para sustancias puras (simple y compuesto), formadas por una estructura ordenada, red o cristal.



Figura 12. Imagen que no ejemplificaría el concepto de cristal o red. Nos muestra viñedos “desordenadas”, se correspondería con una estructura desordenada o amorfa.

- Los paisajes humanizados, afectados por la acción del hombre, llevan consigo un aumento de la uniformidad, la apariencia de un cierto orden, a diferencia de los paisajes naturales, más diversos. En Química los paisajes humanizados estarían vinculados al orden de los cristales o redes, mientras que los paisajes naturales se vincularían al concepto de mezcla, de proximidad sin orden.



Figura 13. Ejemplo de paisaje humanizado. El docente de Ciencias Sociales y el docente de Ciencias de la Naturaleza usarían esta imagen con enfoques distintos. Pero conceptos como partícula y orden trascienden a las diferentes áreas.

4. CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES

Los proyectos interdisciplinares son fundamentales para la formación de nuestros alumnos, al llevar a la práctica en el aula la transversalidad, el trabajo en áreas diferentes con el objetivo de afianzar conceptos y procedimientos claves o básicos. Y empleando elementos próximos y cercanos al entorno de nuestro alumnado, el medio andaluz.

Nuestra propuesta de trabajo, las ejemplificaciones visuales, son necesarias para el afianzamiento de conceptos científicos con un cierto grado de dificultad formal. Esta propuesta puede ser ampliada o exportada a diferentes áreas y te-

máticas. Por ejemplo, el área de Educación Plástica y Visual puede incorporarse a una propuesta de estas características, permitiendo a los alumnos el trabajo de conceptos provenientes de geografía y ciencias, afianzado su adquisición de una manera más “lúdica y experimental”.

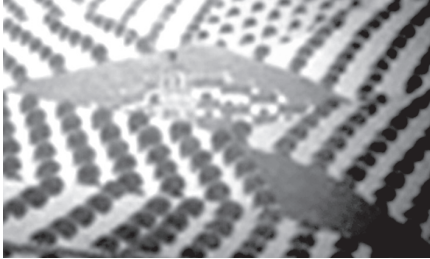


Figura 14. Cuadro de Manuel Morán, 1979, Pueblo. Se aprecia el orden en las hileras de viñedos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Fernández, J. M., 2004. “Interdisciplinariedad en ciencias sociales: perspectivas abiertas por la obra de Pierre Bourdieu”. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, pp.169-193.
- Mas, A. et al, 2010. *Ciencias Sociales, Geografía e Historia Demos 1º de ESO*. Sevilla: Vicens Vives.
- Meléndez, H. et al, 2010. *Ciencias de la Naturaleza 1º de ESO Proyecto Los Caminos del Saber*. Madrid: Santillana.
- Nicolescu, B. *La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo. Manifiesto*. Paris: Ediciones Du Rocher.
- Ojeda, J. F. y Delgado, B., 2010. “Representaciones de paisajes agrarios andaluces”. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea. Acceso libre]. Barcelona. Universidad de Barcelona, volumen XIV, 326.
- Pérez, N. E. y Setién, E., 2008. “La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias. Una mirada a la teoría bibliológico-informativa”. *Acimed*. 18 (4). [En línea. Acceso libre].
- Salas, M. E., 2006. “Interdisciplinariedad de las ciencias sociales y jurídicas: ¿Impostura intelectual o aspiración científica?”. *Rev. Ciencias Sociales*, 113-114, pp. 55-69.

AGRADECIMIENTOS:

Las autoras agradecen el trabajo realizado por D^a Ana María Barranco Domínguez, en la búsqueda y selección de imágenes.

¿ES COMPETENTE EL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA COMPRENSIÓN DEL TIEMPO ATMOSFÉRICO Y EL CLIMA?

Sebastian Rubio García | Ramón Martínez Medina

Universidad de Córdoba

sjrubio@uco.es | rmartinez@uco.es

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del clima y el tiempo atmosférico constituye una tarea fundamental en la formación del Profesorado de Educación Primaria. En primer lugar, porque el currículo vigente así lo establece, es un contenido a enseñar en todos los niveles de educación obligatoria. Y en segundo lugar, debido a la enorme trascendencia social que tiene para gran parte de las actividades de la vida cotidiana (Tonda y Sebastián, 2003). El tiempo atmosférico y el clima están presentes en todos los medios de comunicación, a ellos se reserva una sección en la prensa escrita y en los programas de radio. En televisión ocupan un importante espacio en la mayor parte de las cadenas tras las noticias (De Pro y Ezquerro, 2006), siendo además uno de los espacios más vistos a lo largo del día.

La observación meteorológica ha estado tradicionalmente vinculada al mundo rural, sobre todo a las actividades agrarias, pues éstas dependen en gran medida de estos fenómenos. Pero también es cierto que en la sociedad postindustrial en la que vivimos, el ocio ha cobrado cada vez mayor protagonismo. Es un tema recurrente en las conversaciones con los vecinos; para planificar cualquier escapada es fundamental consultar el tiempo, ya sea para ir a la playa, a esquiar, o para realizar cualquier tipo de actividad en el medio urbano o natural. De tal forma, que su conocimiento sigue siendo muy útil y necesario para la vida.

El conocimiento del tiempo atmosférico y el clima ha estado presente en los diversos planes educativos, casi siempre vinculado a la enseñanza de las Ciencias Sociales, sobre todo en la etapa de Educación Primaria, mientras que en Educación Secundaria su aprendizaje ha estado separado. Por un lado, en Ciencias Sociales, aparecen los contenidos relacionados con los climas y los dominios bioclimáticos, mientras que las cuestiones sobre tiempo atmosférico se engloban en la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza.

Por tratarse este tema de uno de los saberes más útiles para desenvolverse en la vida cotidiana, se ha pensando vincular este conocimiento a las compe-

tencias, pues como más adelante se verá estas aparecen en el sistema educativo español desde el año 2006, y deben ser alcanzadas por todos los estudiantes. Entendiendo por competencias aquellos saberes que precisan todas las personas para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la empleabilidad. Se pretende poner de manifiesto que la enseñanza de algunos saberes geográficos, en este caso concreto el tiempo atmosférico y el clima, es muy importante por su utilidad y, está vinculada a la consecución de dichas competencias por parte de los discentes.

El objetivo principal de este trabajo es conocer si los alumnos del Grado de Educación Primaria, como futuros docentes, son competentes en el conocimiento del tiempo atmosférico y el clima. Lo que se pretende es saber, no sólo si dominan los conocimientos teóricos, que como se verá, se desarrollan a lo largo de toda la etapa obligatoria de educación, sino también, si poseen las herramientas suficientes para la lectura e interpretación de la información atmosférica y climática. En definitiva, si saben aplicar el conocimiento y las técnicas que han ido aprendiendo en su etapa formativa, que los hacen competentes para interpretar fenómenos del mundo en el que se desenvuelven.

2. COMPETENCIAS BÁSICAS Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

2.1. Las competencias básicas en el Sistema Educativo Español

La OCDE en el año 2002 llevó a cabo el programa Definition and Selection of Competencies (DeSeCo), donde se definieron las competencias básicas como *“aquellas que contribuyen al despliegue de una vida personal exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, porque son relevantes para las distintas esferas de la vida e importantes para todos los individuos”* (Ruiz, 2011)

A partir de entonces, la Unión Europea incorporó el aprendizaje por competencias a la legislación que regula la enseñanza básica y obligatoria en los países miembros. El Parlamento Europeo y el Consejo publicaron una Declaración (2006/962/CE) donde se definen las competencias básicas como *“aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”* (Tabla 1).

COMPETENCIAS BÁSICAS CONSEJO DE EUROPA	COMPETENCIAS BÁSICAS LOE
1. Comunicación en lengua materna	1. Competencia en comunicación lingüística
2. Comunicación en lengua extranjera	
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	2. Competencia matemática
4. Competencia digital	3. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico
5. Aprender a aprender	4. Tratamiento de la información y competencia digital
6. Competencias sociales y cívicas	7. Competencia para aprender a aprender
7. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	5. Competencia social y ciudadana
8. Conciencia y expresión culturales	8. Autonomía e iniciativa personal
	6. Competencia cultural y artística

Tabla 1. Competencias básicas según el Consejo de Europa y según la LOE.

Desde entonces, el mecanismo para la evaluación del alumnado en los países de la Unión, a través del famoso informe P.I.S.A., ha sido mediante la adquisición de las competencias básicas, motivo por el cual entraron a formar parte del sistema educativo español desde el año 2006. La incorporación efectiva de las mismas se llevó a cabo con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), y en su articulado por currículo se entiende *“el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas por esta ley”*. En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, se entiende por competencias básicas aquellas que *“permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”*. En el Anexo I del mismo Real Decreto se concretan un total de ocho competencias básicas, formuladas de diferente manera que las aprobadas por el Consejo de Europa, pero que engloban el mismo tipo de saberes.

La adquisición de las competencias básicas supone la combinación del conocimiento con las herramientas, valores y actitudes que permiten una acción eficaz en la sociedad (DeSeCo). Por lo tanto, se pretende formar no solo a per-

sonas que sean capaces de integrarse en el mercado de trabajo, sino que también puedan incorporarse de manera satisfactoria a la vida adulta y desarrollen un proyecto de vida personal. Por lo tanto, la introducción de las competencias básicas en la educación obligatoria supone un nuevo concepto en la formación. Por un lado, supone la integración de los conocimientos y saberes escolares indispensables para desenvolverse en la vida adulta y por otro, la formación de ciudadanos con criterio en un mundo en constante transformación, debido a los avances tecnológicos.

Según algunos expertos (Concejo Educativo de Castilla y León, 2007) realizar un desarrollo curricular basado en las competencias básicas podría suponer un paso adelante en cuanto a la funcionalidad de los aprendizajes, realizando un tratamiento integrador de los mismos. Esto conllevaría realizar un trabajo más innovador a hora de enseñar en las aulas, sobre todo en los niveles educativos donde el alumnado se encuentra menos motivado. Sin embargo, este mismo Concejo considera que esta posibilidad se ha visto limitada en el desarrollo normativo posterior. Las competencias básicas se presentan como un añadido más al currículum, que apenas ha variado, y donde las áreas y materias continúan siendo el pilar del sistema educativo (Ruiz, 2011).

2.2. El valor educativo de la geografía para la consecución de las competencias básicas

La geografía como materia a impartir siempre ha estado presente en los diversos programas educativos de España. Pero como afirma Souto (1998, p. 32), en los años 50 del pasado siglo, la enseñanza de la geografía se circunscribía a *“la enumeración de montañas, ríos, producciones y a la división administrativa”* en este caso de España y de las provincias donde se encontrase el alumnado. Se trataba de una enseñanza de tipo enciclopédico, alejada de una utilidad práctica que sirviera para la comprensión del espacio en el que nos desenvolvemos.

Horario Capel (1998) justifica el estudio de la Geografía en el sistema escolar debido a la enorme utilidad que tiene en la formación básica de los futuros ciudadanos, sus motivos:

1. Porque ya existe en el sistema escolar y es una ciencia con una larga tradición intelectual.
2. Porque es una disciplina con un gran valor formativo y educativo.
3. Porque hay problemas que la geografía, como ciencia del espacio, puede ayudar a estudiar y resolver.

Cuestión ésta que también pone de manifiesto Ruiz Ortega, que citando a Paul Claval (1986), justifica que la Geografía, al contrario de lo que sucede con

otras Ciencias Sociales (Derecho, Sociología, Antropología, etc.), es una disciplina concreta, palpable y sensitiva que se puede enseñar en todos los niveles educativos.

La Geografía, como ciencia del territorio, se encarga del estudio de los elementos del medio físico (relieve, clima y vegetación), cuestión que comparte con otras Ciencias de la Naturaleza (Geología, Física o Biología) y del medio humano, lo que la enmarca dentro de las Ciencias Sociales. Por este carácter integrador y nexo de unión entre lo natural y lo humano, se considera una ciencia de síntesis, por lo que su enseñanza resulta de especial interés para comprender la complejidad del mundo a diferentes escalas, y preparar al alumnado para actuar en todas ellas, salvando la actual dicotomía entre la geografía escolar y el mundo real (Lacoste, 1976).

Antonio Moreno (1998), destaca que son cinco las grandes aportaciones de la Geografía para la formación de una ciudadanía competente, ya que:

- a) Posibilita la adquisición y valoración de la trascendencia para la vida humana, de una abundante gama de ideas fundamentales sobre la dimensión espacial de las sociedades.
- b) Por sus planteamientos sistémicos o generales hace posible desvelar cada uno de los distintos principios de acción (geofactores) de las sociedades humanas y del entorno físico en lo que concierne al desenvolvimiento de aquellas en éste.
- c) Por su enfoque corológico, sistematiza y completa una función informativa y de reflexión geográfica sobre los espacios concretos (lugares).
- d) Proporciona y hace desarrollar un buen número de destrezas mentales e instrumentales.
- e) Y en otros planos de la educación humana como el estético, el ético y el político pueden verse enriquecidos por la contribución hecha desde la Geografía.

La Geografía aporta en la educación básica la dimensión espacial del conocimiento, facilitando la comprensión de la información, de conceptos, procedimientos y actitudes referentes a la localización y distribución de hechos sobre el espacio. Además, permite la adquisición de destrezas para analizar la ocupación del espacio por el hombre y valorar críticamente el territorio resultante de esa transformación. Por lo tanto, la enseñanza de la Geografía debe orientarse hacia la formación de alumnos que posean las destrezas de comprender y analizar el espacio a través de la localización y distribución de hechos relevantes, así como que sean capaces de obtener, interpretar, valorar y aplicar esta información a los diferentes contextos de su vida cotidiana.

COMPETENCIA BÁSICA	APORTACIÓN DE LA GEOGRAFÍA
1. Competencia en comunicación lingüística	- Adquisición de un vocabulario que permita identificar y definir elementos físicos, económicos, demográficos y sociales
	- Comprensión y elaboración de mensajes orales y textos escritos sobre procesos de formación y funcionamiento del medio natural, relaciones entre la sociedad y el medio físico y descripciones de paisajes
	- Utilización del lenguaje cartográfico, propio de la Geografía
2. Competencia matemática	- Tratamiento de la información sobre procesos y elementos físicos y sociales relativos a distribución y localización espacial
	- Uso de de índices, tasas, proporciones
	- Análisis y comentario de distintos tipos de gráficos - Elaboración e interpretación de cartografía
3. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico	- Comprensión de los procesos relativos a la formación del relieve, tiempo y clima, paisajes vegetales y suelos
	- Conocimiento y valoración de actividades que interfieren en el equilibrio ambiental
	- Identificación de accidentes geográficos y elementos naturales
	- Consideración y descripción de paisajes naturales a distinta escala - Capacitación para programar actuaciones y valoración decisiones en relación con el uso del medio natural
4. Tratamiento de la información y competencia digital	- Tratamiento de la información geográfica
	- Acceso a imágenes, cartografía y datos digitalizados
	- Uso de la cartografía digital en actividades de la vida cotidiana
	- Manejo de instrumentos digitales de localización espacial

5. Competencia social y ciudadana	- Conocimiento de los comportamientos demográficos de los distintos grupos humanos en la sociedad actual
	- Estudio de la distribución de las actividades económicas
	- Identificación de distintos tipos de instalaciones o establecimientos dedicados a las actividades económicas
	- Análisis, criterios de valoración de las redes de transportes
	- Consideración de los factores que condicionan la distribución espacial de la riqueza y de la pobreza a distintas escalas
	- Identificación y comprensión de los modos de poblamiento
6. Competencia cultural y artística	- Relación entre características del hábitat y tipos de sociedad
	- Consideración del paisaje como producto cultural y patrimonio social a conservar y transmitir
7. Competencia para aprender a aprender	- Desarrollo de hábitos culturales referidos al uso y disfrute de los espacios naturales y urbanos de valor histórico y artístico
	- Adquisición de modos de pensamiento geográfico que capaciten al alumnado para que sea en alguna medida un geógrafo
8. Autonomía e iniciativa personal	- Utilización del trabajo de campo sobre el entorno
	- Propuesta de actividades que requieran planificación, ejecución y toma de decisiones sobre espacios geográficos
	- Desarrollo de actitudes de cooperación con los compañeros y respeto a las aportaciones de los otros a partir del trabajo en equipo

Tabla 2. Competencias básicas y aportación de la Geografía.
 Elaboración propia, fuente Ruiz, 2011.

En la tabla 2 se observa como se puede enseñar geografía para formar alumnos competentes en todos los aspectos. Respecto al tema que nos interesa en este trabajo, destacar como la enseñanza del tiempo atmosférico y el clima

sirve para la consecución de casi todas ellas. En primer lugar porque supone la adquisición de una terminología específica (anticiclón, borrasca, altas y bajas presiones, etc.), que si no se domina no permite su comprensión. Además, necesita del uso del lenguaje cartográfico para la comprensión de las representaciones del tiempo y clima, así como para el comentario y análisis de los datos climáticos. También se obtiene la competencia matemática, en tanto que es necesaria la realización de cálculos sencillos sobre temperaturas medias, amplitudes térmicas, precipitaciones medias o presiones, etc. También mediante la construcción de diagramas ombrotérmicos que sirven para representar y analizar información mediante datos de temperatura media y precipitación en una gráfica. Todos ellos conocimientos muy útiles para conocer la distribución de los climas en el espacio, y como éstos pueden condicionar las diferentes formas de aprovechamiento económico del territorio por las sociedades humanas.

3. EL CLIMA Y EL TIEMPO ATMOSFÉRICO EN LOS DECRETOS DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS

La enseñanza del tiempo atmosférico y el clima se desarrolla a lo largo de todo el sistema educativo español. Desde la etapa infantil hasta el bachillerato podemos encontrar contenidos vinculados al estudio del tiempo y del clima desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En la etapa de Educación Infantil, según el RD 1630/2006, desde el área de Conocimiento del Entorno se pretende favorecer en niños y niñas el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa. El entorno no puede ser comprendido sin la utilización de los diferentes lenguajes, la realización de desplazamientos orientados ha de hacerse desde el conocimiento del propio cuerpo y de su ubicación espacial. Las interacciones que los alumnos establezcan con los elementos del medio deben constituir situaciones privilegiadas que los llevarán a crecer, a ampliar sus conocimientos y a desarrollar habilidades, destrezas y competencias nuevas. Para conocer y comprender cómo funciona la realidad, el niño observa el comportamiento de algunos fenómenos naturales presentes en su entorno, establece relaciones entre ellos, explora e identifica dichos elementos, sus manifestaciones y las consecuencias de los mismos.

Dentro de esta área hay dos objetivos que están relacionados directamente con el tiempo atmosférico y el clima. El objetivo 1, con el que se pretende que los alumnos observen y exploren de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento. Además, el objetivo 5 es más concreto pues aspira a conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus

relaciones, cambios y transformaciones. Estos objetivos quedan vinculados a los contenidos del Bloque 2, acercamiento de la naturaleza, en el que se plantea la observación de ciertos elementos del medio natural como son la lluvia, el viento, etc., así como que el alumnado sea capaz de formular hipótesis sencillas sobre sus causas y consecuencias. Ello será posible mediante la evaluación, al comprobar los discentes que son capaces de relacionar los cambios de estaciones o temperaturas, etc.

El RD 1513/2006 establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, dentro de las diferentes áreas en las que se divide, el Conocimiento del Entorno engloba todos los saberes relacionados con las Ciencias Sociales y Naturales. En él se entiende por medio *“el conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos diversos que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, su vida y actuación adquieren significado”*, mientras que el entorno se refiere a todo lo que los discentes pueden conocer mejor, ya sea por experiencias directas o indirectas, porque les sea familiar, o por estar próximo en la dimensión espacio-temporal. Es por ello, que el primer objetivo del área sea identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando sus características e interacciones, progresando en el dominio de espacios cada vez más complejos.

El área se divide en siete bloques de contenidos diferentes y como establece el Decreto, su organización no obedece a ningún tipo de orden ni jerárquico, ni en tratamiento de los contenidos, por lo que no puede ser considerado una propuesta de organización didáctica. Esta última cuestión no se ha tenido en cuenta a la hora de realizar la mayor parte de los libros de texto de esta etapa, casi todos ellos presentan una distribución en unidades didácticas que reproduce, casi fielmente, el orden de los bloques de contenidos que aparecen en el mencionado decreto. Para el caso que nos ocupa, los contenidos relacionados con el tiempo atmosférico y el clima aparecen en el Bloque 1. El entorno y su conservación, donde junto con cuestiones relativas a la representación espacial aparecen otros aspectos vinculados al medio físico y a la capacidad de las personas para actuar sobre la naturaleza.

Los contenidos sobre tiempo atmosférico y clima aparecen secuenciados en los tres ciclos de Educación Primaria, graduados en función de la complejidad de los mismos, de esta forma:

- En el primer ciclo se contempla la observación de algunos fenómenos atmosféricos y primeras formas de representación de los elementos básicos del medio físico como son el aire y el agua.
- En segundo ciclo: el estudio de variables meteorológicas como temperatura, humedad, viento y precipitaciones. El uso de aparatos meteorológicos e iniciación a los registros y representaciones gráficas del tiempo atmosférico. Así como la introducción a la atmósfera.
- Y finalmente en el tercer ciclo: La combinación de elementos climatológicos, diferencia entre tiempo y clima. Y lectura e interpretación del tiempo atmos-

férico en distintas representaciones. En este ciclo también se incluyen las características del clima del lugar en que se vive y de los principales climas.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, los contenidos a impartir se rigen por el RD. 1631/2006 de enseñanzas mínimas. Dentro de la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, los contenidos geográficos se imparten en primer y tercer curso. Los correspondientes a la Geografía Física corresponden al primero, y el estudio del clima se incluye en dos bloques de contenidos diferentes. Por un lado, en el Bloque 1 de Contenidos Comunes, en el que se trabajan los de tipo procedimental, se establece la lectura e interpretación de imágenes y mapas de diferentes escalas y características, así como la interpretación de gráficos y elaboración de éstos a partir de datos. Y en el Bloque 2, La Tierra y los medios naturales, aparece concretamente el estudio de los climas: *Caracterización de los principales medios naturales, identificando los componentes básicos del relieve, los climas, las aguas y la vegetación; comprensión de las interacciones que mantienen.*

Por todo lo expuesto, queda patente que a lo largo de toda la educación obligatoria el tiempo atmosférico y el clima forman parte de los contenidos a enseñar. Por tanto, resulta de interés conocer qué destrezas poseen los futuros maestros de Educación Primaria sobre estos temas, no sólo desde el punto de vista de los contenidos, sino también desde la perspectiva de los procedimientos, que en este caso, son los que dotan de mayor utilidad su aprendizaje para la vida cotidiana.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El instrumento utilizado para evaluar si el alumnado es competente para enseñar tiempo atmosférico y clima fue un cuestionario basado parcialmente en un compendio de ejercicios para evaluar competencias en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, publicado en 2007 por la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.

Dicho cuestionario consta de 16 preguntas, 5 abiertas y 11 cerradas, y fue pasado al alumnado del tercer curso del Grado de Educación Primaria, en su mayor parte provenientes de Bachillerato de Ciencias Sociales. Comentamos los resultados obtenidos de cada pregunta, así como una interpretación preliminar de las respuestas obtenidas por los docentes en formación.

Cuando se preguntaba ¿Qué diferencias existen entre tiempo atmosférico y clima?, un 76,3% del alumnado encuestado eligió la respuesta correcta. No obstante parece destacable que un 5,3% no respondiese a esta pregunta por desconocer totalmente los conceptos planteados, y un 18,4% eligiese la respuesta que reza “El tiempo atmosférico condiciona la cantidad de precipitaciones que, a

su vez, determina la existencia de un clima u otro". La elección de esta respuesta poco precisa y errónea hace pensar que el alumnado que la eligió no cuenta con un conocimiento de la materia mucho mayor que los que decidieron abstenerse en responder, por tanto puede hablarse de un 23,7% de alumnado *no competente* para trasladar dichos conceptos a los alumnos y alumnas de la etapa de primaria.

La siguiente cuestión pedía que se completase una tabla con términos, indicando si son factores o elementos que intervienen en el clima. A continuación mostramos la tabla señalando el porcentaje de respuestas para cada término, resaltando en negrita la opción correcta. Además se añade una columna con el dato porcentual de los que decidieron no contestar los distintos apartados:

	FACTORES	ELEMENTOS	NS / NC
Latitud	79,0 %	18,4 %	2,6 %
Temperatura	63,2 %	36,8 %	0 %
Nubosidad	18,4 %	76,3 %	5,3 %
Altitud	81,6 %	15,8 %	2,6 %
Maritimidad	47,4 %	50,0 %	2,6 %
Continentalidad	52,6 %	42,1 %	5,3 %
Insolación	36,8 %	63,2 %	0 %
Orientación	55,3 %	42,1 %	2,6 %
Precipitación	47,4 %	50 %	2,6 %
Evaporación	36,8 %	57,9 %	5,3 %
Presión	73,7 %	21,1 %	5,3 %
Masas de aire	23,7 %	73,7 %	2,6 %
Humedad	36,8 %	63,2 %	0 %
Aridez	50,0 %	50,0 %	0 %
Corrientes marinas	29,0 %	71,0 %	0 %

Tabla 3. Porcentaje de respuestas a la pregunta de Factores/Elementos.

A la vista de estos resultados, si prestamos atención a los valores de acierto inferiores al 50 %, extraeremos los términos que en general se confunden con lo que no son. En el caso de los *factores*, son tres los términos confundidos con elementos por la mayoría de estudiantes encuestados: las *masas de aire*, las *corrientes marinas* y la *maritimidad*. En el caso de los *elementos*, son dos los confundidos con factores: *temperatura* y *presión*.

En general puede decirse que los términos *latitud*, *nubosidad* y *altitud* están bastante claros entre el alumnado, pero el resto se confunden y creemos que

sería necesario hacer hincapié en dichos términos para llegar a tener un profesorado competente en la docencia relacionada con tiempo atmosférico y clima.

En la siguiente pregunta se pedía que se indicase si son *verdaderas* o *falsas* ciertas afirmaciones. En la tabla 4 se muestran dichas afirmaciones junto con el porcentaje de respuestas. Al igual que hicimos en la tabla 3 se indica en negrita la respuesta correcta. En este caso no se incluye el porcentaje de alumnado que decidió no contestar por que todos lo hicieron en todas las cuestiones planteadas.

CONCEPTOS	VERDADERO	FALSO
La temperatura en España se expresa en kelvin	2,6 %	97,4 %
La temperatura en España se expresa en grados centígrados	100 %	0 %
La temperatura en España se expresa en grados Fahrenheit	10,5 %	89,5 %
La precipitación en España se expresa en l/m2	65,8 %	34,2 %
La precipitación en España se expresa en mm	39,5 %	60,5 %

Tabla 4. Porcentaje de respuestas a la pregunta de conceptos verdaderos o falsos.

De las respuestas obtenidas puede concluirse que el alumnado tiene bastante claras las unidades de temperatura que se utilizan en España, lo cual no quiere decir que pudiesen indicar algún país en el que se utilicen los kelvin o los grados Fahrenheit. En cuanto a las unidades de precipitación los resultados indican que menos del 40 % del alumnado encuestado conoce el uso normal de unidades en España, lo cual puede indicar una deficiente formación en el nivel escolar y/o una falta de atención en las noticias meteorológicas que se dan a diario por los diferentes medios.

En la siguiente cuestión se le dieron los datos mostrados en la tabla 5 y se les pidió que realizaran un climograma. Los resultados fueron sorprendentes pues el 53,2 % ni siquiera intentó realizarlo, aduciendo que no recordaban como se construía. Sólo el 36,8 % del alumnado hizo el intento de elaborarlo y menos del 10 % consiguió hacerlo correctamente.

	E	F	M	A	MA	J	JL	AG	S	O	N	D
T°C	9.4	9.7	11.1	12.2	14.2	17	19.4	19.5	18.1	15.2	11.9	10
Pmm	110.4	89.4	77.1	80.3	86.4	56.3	39.1	58.7	77.3	101.3	112	117.7

Tabla 5. Datos necesarios para la elaboración de un climograma y la obtención de algunos valores medios.

A partir de los mismos datos de la tabla 5 se pedía el cálculo de tres medias:

- Temperatura media anual: Solo el 34,3 % se atrevió con esta simple cuenta, de los cuales el 29 % obtuvo el resultado correcto.
- Precipitación media anual: El 31,6 % de los encuestados se atrevió y calculó el resultado esperado. Resulta especialmente sorprendente que las cifras no coincidan con las de temperatura, considerando que las cuentas son similares.
- Oscilación térmica: El desconocimiento del concepto es la única explicación que puede justificar que solo el 7,9 % se atreviese con este trivial cálculo y diese la respuesta correcta.

En esta misma pregunta, y basándose en los mismos datos de la tabla 5, se pedía explicación, justificación y algún comentario de los indicadores *régimen térmico*, *régimen pluviométrico*, *clasificación razonada*, *asociación vegetal*, *cultivos y aprovechamientos*, y *extensión geográfica*. Desafortunadamente nadie respondió estas cuestiones, lo que parece indicar que son indicadores que no conocen ni controlan y parece necesario profundizar en dichos términos durante la formación del alumnado del Grado de Educación Primaria. Es decir, mayoritariamente no saben construir un diagrama ombrotérmico, pero ningún alumno está capacitado para interpretar dicha gráfica, que ha trabajado en diversas etapas a lo largo de toda su formación obligatoria.

La siguiente pregunta pedía que se uniese mediante flechas el tipo de líneas y la medición que representan en los mapas cada una de ellas, la cuestión aportaba cuatro tipos y sus posibles definiciones del modo que se muestra a continuación:

Isohipsas	Puntos con la misma altitud sobre el nivel del mar
Isobaras	Puntos con las mismas temperaturas
Isotermas	Puntos con las mismas precipitaciones
Isoyetas	Puntos con la misma presión atmosférica

Los resultados muestran que un 71,1 % de los encuestados tenía claro el concepto de *isotermas*, pero en general las otras líneas son grandes desconocidas entre nuestro alumnado. Sorprende que las *isobaras* solo sean conocidas por un 39,5 %, las *isohipsas* por un 31,6% y las *isoyetas* por un 29 %. La información meteorológica difundida en los medios de comunicación acostumbra a hablar de isotermas e isobaras, pero los datos revelan que el público en general no es totalmente consciente del significado de los términos que escucha.

Ante la pregunta *La presión atmosférica en un lugar cualquiera de la Tierra es...*, se daban cuatro opciones para completar la frase y solo el 55,3 % de la muestra respondió *el peso de una columna de aire sobre una unidad de superficie de ese lugar*. El 5,3 % del alumnado no supo qué contestar y el resto se dispersó entre las tres opciones erróneas, que fueron:

- La velocidad del aire medida en ese lugar
- La cantidad de gases contenida por unidad de volumen en ese lugar
- El peso del agua contenida en el aire de ese lugar y medido sobre su superficie

En la siguiente pregunta se pedía completar la frase *La presión atmosférica se puede medir en...*, y el resultado ya puede esperarse después de lo anteriormente comentado sobre la asimilación del concepto *presión atmosférica*. Solo el 39,5 % eligió *milímetros o milibares*, el 13,2 % no supo contestar y el resto dividió sus respuestas entre las otras tres posibilidades:

- Centímetros o atmósferas
- Metros cúbicos
- Atmósferas o metros cúbicos

La tercera pregunta en la que se pedía completar la frase *Un frente es...* tuvo mayor porcentaje de éxito, un 65,8 % de los encuestados respondió correctamente la opción *La zona de contacto entre dos grandes masas de aire con características distintas*. En este caso solo un 7,9 % decidió no aventurarse a elegir una respuesta de entre las restantes:

- Un centro de altas presiones
- La zona de choque de las nubes
- La zona de contacto entre el aire y la tierra

La siguiente pregunta fue más concreta:

El frente que se forma sobre el Atlántico Norte dando lugar a la formación habitual de borrascas que afectan normalmente a las costas atlánticas de Europa, sobre todo entre el otoño y la primavera, se denomina:

- | | |
|---------------------|----------|
| a) Frente Atlántico | (47,4 %) |
| b) Frente Europeo | (0 %) |
| c) Frente Abierto | (15,8 %) |
| d) Frente Polar | (21,1 %) |

En este caso solo un 21,1 % eligió la cuarta opción, pues la pregunta claramente se refiere a un Frente Polar. Un 15,8 % de los encuestados decidió no responder. Junto a cada opción se ha añadido el porcentaje que la eligió como

correcta. En este caso la mayoría eligió el Frente Atlántico probablemente por pura deducción del enunciado.

La siguiente cuestión preguntaba *¿Qué medida se registra con cada aparato?*, de cuatro instrumentos básicos. Una tabla similar a la del cuestionario, indicando el porcentaje de acierto en cada caso se relaciona en la tabla 6.

De las respuestas obtenidas en esta pregunta se extrae que la competencia en cuanto a conocimiento de aparatos de medición climatológica no está superada en la etapa de Bachillerato, que es la que han terminado todos los alumnos encuestados. Solo un 65,8 % dice conocer la utilidad del termómetro, lo cual deja fácil explicación al dato de que solo el 5,3 % esté familiarizado con los anemómetros y su objeto de estudio. La presión y las precipitaciones quedan en el limbo del 40 % que sigue exigiendo mayor intervención en estos términos.

APARATO	PORCENTAJE DE ACIERTO EN LA MEDIDA
ANEMÓMETRO	5,3 %
BARÓMETRO	39,5 %
PLUVIÓMETRO	42,1 %
TERMÓMETRO	65,8 %

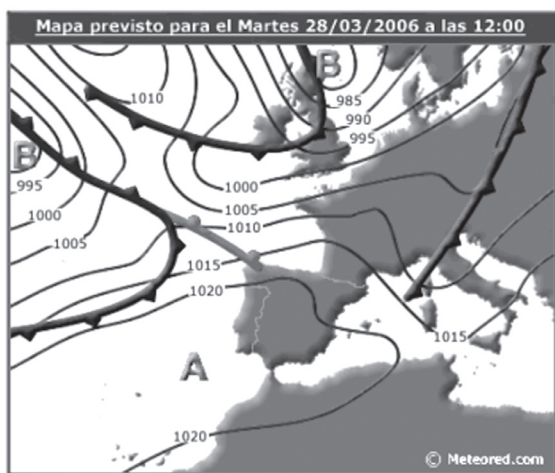
Tabla 6. Porcentaje de respuestas a la pregunta de medida con aparatos.

Otra pregunta planteaba *Asocia cada una de las siguientes expresiones a tiempo o clima*, haciendo referencia a un listado de términos que había que posicionar en un concepto o en otro. La tabla 7 muestra los resultados de asignación en cada caso, y en negrita la respuesta correcta.

	TIEMPO	CLIMA	NS / NC
Estado de la atmósfera	73,7 %	23,7 %	2,6 %
Templado oceánico	10,5 %	86,8 %	2,6 %
Variable	57,9 %	36,8 %	5,3 %
Situación anticiclónica	84,2 %	10,5 %	5,3 %
Polar	2,6 %	94,7 %	2,6 %
Efecto invernadero	36,8 %	60,5 %	2,6 %
Posibilidad de aguaceros	89,5 %	5,3 %	5,3 %
Precipitaciones anuales elevadas	29,0 %	65,8 %	5,3 %

Tabla 7. Porcentaje de respuestas a la pregunta de identificación de términos.

En este caso los resultados contradicen lo detectado en las preguntas anteriores pues todos los términos fueron correctamente relacionados por la mayoría de la muestra. Hay que decir que la tabla obligaba a situar cuatro expresiones relacionadas con el clima y cuatro relacionadas con el tiempo atmosférico. Quizá este hecho justifique el elevado porcentaje de acierto. Dentro de los buenos resultados puede destacarse que *Polar* es el término mejor identificado y *Variable* el que menos se ha relacionado con el tiempo atmosférico, lo que parece poner de manifiesto que no tienen muy clara la diferencia entre los conceptos de tiempo atmosférico y clima.



Como última pregunta se pedía que se observase el mapa mostrado en la figura 1 y se respondiese a algunas cuestiones cerradas en las que se pide que se completen ciertas afirmaciones. Las analizamos a continuación:

Figura 1. Mapa mostrado en el cuestionario y sobre el que se plantean algunas preguntas.

La primera empieza con *El mapa de la parte superior es...*, la cual no fue respondida por el 5,3 % de los encuestados pero el 65,8 % eligió la opción *Un mapa de presiones atmosféricas*, frente a las otras opciones planteadas:

- ***Un mapa de precipitaciones***
- ***Un mapa de temperaturas***
- ***Un mapa de climas***

Cabe destacar que el 29 % que respondió erróneamente eligió el mapa de precipitaciones, descartando los mapas de temperaturas y climas.

La siguiente cuestión pide completar la frase *El espacio marítimo y/o terrestre sobre el que se dibuja el mapa de la previsión meteorológica comprende básicamente...*, ofreciendo las siguientes opciones, junto a las que se sitúa el porcentaje de elección:

- *Europa y Asia* (2,6 %)
- *El Atlántico europeo y el Mediterráneo oriental* (39,5 %)

- *Europa occidental y parte de la central* (44,7 %)
- *El sureste de Europa* (7,9 %)

En este caso solo un 5,3 % no supo o no quiso contestar la cuestión planteada.

Otra pregunta planteaba: **Climatológicamente corresponde básicamente a una zona de climas...**, y las opciones eran:

- Fríos (7,9 %)
- Tropicales (0 %)
- Muy cálidos (2,6 %)
- Templados (84,2 %)

En este caso también un 5,3 % no respondió, pero es de destacar que la gran mayoría eligió la respuesta correcta, y fueron pocos los que se equivocaron identificando la imagen con climas fríos o muy cálidos.

En la cuarta cuestión se pregunta por **Los vientos dominantes sobre la Europa atlántica, y que arrastran las borrascas desde el océano, como se refleja en el mapa, son...**, y las respuestas ofertadas, junto con el porcentaje de respuestas fueron:

- Los del nordeste (47,4 %)
- Los del sureste (10,5 %)
- Los del este (10,5 %)
- Los del oeste (18,4 %)

Otro 13,2 % del alumnado eligió no responder, bien por desconocimiento u otros motivos, pero en este caso apenas un 18 % identificó correctamente los vientos dominantes. En cambio más de un 47 % relacionó los vientos como del nordeste, lo cual indica que el alumnado confunde la dirección de los vientos en el mapa.

La última pregunta se refiere a los frentes representados, planteado como **Junto a las isobaras y a los centros de acción, en el mapa se representan frentes...**, y las opciones:

- Tres cálidos y uno frío (13,2 %)
- Tres fríos y uno cálido (44,7 %)
- Todos fríos y lluviosos (18,4 %)
- Todos cálidos y lluviosos (7,9 %)

En este caso ascendió al 15,8 % los encuestados que no respondieron la pregunta. Poco más de un 44 % identificó correctamente los frentes pero sin duda debe seguir profundizándose en la formación a este respecto.

5. CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES

Como se ha demostrado a lo largo de este trabajo, existe la necesidad de estudiar y analizar, en todos los niveles educativos el medio y, en particular los conceptos de tiempo atmosférico y clima, dotando de una utilidad procedimental dichos aprendizajes para formar ciudadanos competentes en dicho campo.

El clima se incluye en la mayor parte de los currículos de educación infantil, primaria y secundaria y, constituye un centro de interés en la formación inicial del profesorado, por su importancia para comprender el espacio geográfico, para el análisis del paisaje y la educación medioambiental. Para conocer mejor esta realidad se ha pasado un cuestionario en alumnos del Grado de Educación Primaria. Del análisis del instrumento planteado se pueden establecer como primeras conclusiones que dicho alumnado:

- Parece conocer las diferencias principales entre tiempo y clima.
- No controla adecuadamente las unidades de medida y las magnitudes físicas implicadas en la interpretación de la climatología.
- No identifica correctamente los diferentes climas a partir de un conjunto de variables y factores, por tanto no es competente en la elaboración de climogramas.

Para terminar se puede concluir que el alumnado tiene parte de los conocimientos que han ido adquiriendo a lo largo de su proceso formativo pero no saben utilizar las herramientas para interpretar el tiempo atmosférico y el clima.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo, F., 1995. "Una cultura geográfica para todos el papel de la geografía en la educación primaria y secundaria", en *Enseñar geografía. De la teoría a la práctica*, Madrid, Síntesis, pp. 43-60.
- Bailey, P., 1981. *Didáctica de la Geografía*, Madrid, Cincel.
- Bale, J., 1989. *Didáctica de la Geografía en la Escuela Primaria*, Madrid, MEC y Morata.
- Capel, H., 1998. "Una Geografía para el siglo XXI". *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de abril de 1998, vol. II, nº 19.
- Claval, P. y Guermond, Y., 1986. "Débat: L'enseignement de la Géographie", en *Espace Géographique*, n. 1, t. XV, pp. 5-13.
- Consejo Educativo de Castilla León, 2007. *Aprendizaje por competencias: un modelo a debatir*.

- De Pro, A., Ezquerro, A., 2006. "Posibles usos didácticos de los espacios meteorológicos de la televisión" en *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, Vol. 5, nº 1, pp. 114-135
- Lacoste, Y., 1976. "La Geografía", en Chatelet, F., *Historia de la Filosofía. Ideas y Doctrinas*. Espasa Calpe, vol. 4, pp. 218-272.
- Moreno, A., 1998. "El papel educativo de la Geografía: reflexiones sobre los fines y desafíos actuales", en *Revista da Faculdade de Letras –Geografía I* serie, Porto, pp. 11-37
- Ruíz, J. L., 2011 "La contribución de la Geografía a la adquisición de las competencias básicas en la Educación Secundaria Obligatoria" en J. J. Delgado Peña, M. L. de Lázaro y Torres y M. J. Marrón Gaité (Eds.). *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida*. Málaga. Grupo de Didáctica de la AGE-Universidad de Málaga, pp. 176-192.
- Souto, X. M., 1998. *Didáctica de la Geografía*, Barcelona, Ed. Del Serbal.
- Souto, X. M., 2008. "Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global", en *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008*. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona.
- Tonda, E. y Sebastián, R., 2003. "Las dificultades en el aprendizaje de los conceptos de tiempo atmosférico y clima: la elaboración e interpretación de climogramas". *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, n.16, pp. 47-69.
- Zarate, A., 1989. "¿Geografía o Ciencias Sociales como asignatura en la enseñanza secundaria?", *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie VI, Geografía, t. 2, pp. 293-304.

LA IMPORTANCIA DE LAS IDEAS PREVIAS, EN DOCENTES Y DISCENTES, PARA LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Gema Sánchez Emeterio
Universidad de Castilla-La Mancha
Gema.sanchez@uclm.es

1. INTRODUCCIÓN

Frente a la enseñanza tradicional, ampliamente memorística, repetitiva y prácticamente aislada de la problemática social y ambiental, la educación Geográfica, tiende hacia “miradas didácticas” en perspectivas, giros y formas que se hacen evidentes en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Pero aún se manifiesta una “pugna” entre una Geografía Tradicional y las Geografías Renovadas (Arenas y Salinas, 2013, p. 157).

En un escenario de cambios globales, la Geografía ante nuevas tendencias metodológicas y conceptuales, se encuentra con no pocos retos que afrontar. Los diversos ritmos de aprendizaje sometidos a evoluciones científico-técnicas, políticas, económicas y socioculturales que implican una multiplicidad de personalidades e intereses, se desarrollan con un desfase entre lo que se enseña y lo que realmente quiere aprenderse. En este escenario educativo, el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1963) se torna necesario, al margen de la problemática asociada a la elevada ratio de alumnos por aula a la que se enfrentan numerosos docentes, puesto que se manifiesta como una metodología en la que realmente se contemplan los distintos intereses, ritmos y necesidades de aprendizaje de los alumnos. Como es ampliamente conocido, frente al conductismo, el constructivismo que considera que el aprendizaje no se realiza de forma pasiva, sino que se construye a partir del que se tiene, de las experiencias previas. Así, las personas, con la información recibida, en base a estas ideas previas, interpretan de forma más consciente el ambiente.

A partir de la interpretación del ambiente que rodea al alumno, en el acercamiento guiado por los profesores a la multiplicidad de factores que actúan en el territorio y la comprensión real de esos factores, los alumnos estarán más o menos preparados para desenvolverse con responsabilidad en el Medio.

Pero... ¿Qué ocurre cuando las personas que tienen que guiar a los alumnos en la construcción de su conocimiento no pueden hacerlo porque carecen de ideas previas sustanciales sobre determinados contenidos? O lo que puede ser más crítico, ¿Qué ocurre cuando las ideas previas son erróneas? Ante estas si-

tuaciones, partir del conocimiento previo de los alumnos junto a un desarrollo metodológico basado en aprendizaje significativo guiado es clave en los procesos educativos ya que cada alumno construye su aprendizaje a base de indagar.

Si bien es cierto que el aprendizaje significativo no garantiza el éxito per se, también lo es que sus resultados son más satisfactorios comparados con otras metodologías. El fracaso del aprendizaje significativo suele ser debido a múltiples causas y no sólo son los profesores los responsables. Podemos afirmar que hay elementos que conforman una especie de «conspiración cognitiva» contra el trabajo del profesor y constituyen obstáculos que dificultan el aprendizaje significativo por parte de los alumnos (Pozo, 1987, p. 83). Especialmente en Geografía, la forma en la que se adaptan los decretos educativos y el material de estudio diseñado por editoriales, no siempre responden a cuestiones clave del entorno en el que van a ser desarrollados. Pero en parte también porque, a veces, la formación inicial de docentes, presentes en la redacción de legislación educativa y desarrollo de materiales curriculares, ha carecido de determinados contenidos.

Como resultado, el aprendizaje que recibe el alumno suele, en ocasiones, estar desvinculado de la estructura de su conocimiento previo y también de la de su profesor.

2. EL CONOCIMIENTO PREVIO DE DOCENTES Y DISCENTES EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Para contribuir al desarrollo educativo en la diversidad personal con ritmos e intereses de aprendizaje dispares, el aprendizaje significativo, se presenta como una de las mejores herramientas metodológicas. Se insiste así en las peculiaridades del individuo, en las diferencias de las personas ante el aprendizaje y en las causas por las que unos realizan algo mejor que otros. (Zárate, 1995, p. 834).

En este contexto, para la incorporación y asimilación de nuevos contenidos a los esquemas de los alumnos, se parte de lo que saben. Relacionando lo aprendido con los conceptos existentes en su estructura cognitiva previa. Así se busca la adquisición de un aprendizaje profundo, relevante y duradero.

Un aprendizaje significativo según Col (1988, p. 135) debe tener significatividad lógica, significatividad psicológica y una actitud favorable de aprendizaje por parte del alumno. Junto a una intervención del profesor que facilite la memorización comprensiva y no la repetitiva.

Dejando al margen importantes cuestiones como la disposición personal o las situaciones de aprendizaje que no son objeto específico de este trabajo, es importante desde el enfoque constructivista, tener en cuenta como punto de partida; el conocimiento previo. Los alumnos construyen el significado sobre la

base del que ya tienen, incluso como señala Miras (1999, p. 1) en los momentos iniciales de escolaridad. Lo cual no es óbice para que en un determinado contenido los alumnos establezcan mayores dificultades a la hora de conectar significados.

El conocimiento previo, sin duda, desempeña un papel clave en la construcción de aprendizajes significativos. Pues del esquema de conocimiento dependerá la forma en la que seleccionen y añadan información a la que previamente tienen. Entendemos por esquema de conocimiento *la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad* (Coll, 1983).

En docentes, Badía (2004, p. 48) entiende el conocimiento profesional como un conjunto de representaciones cognitivas orientadas a la práctica, que permiten al profesor la interpretación de los problemas de enseñanza y aprendizaje a los que se enfrenta y determinan, en gran medida, el enfoque de las actividades de enseñanza, aprendizaje y la evaluación que desarrolla en su práctica profesional.

Así, para el desarrollo de un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje es importante detenerse en analizar el conocimiento previo sobre el contenido a tratar. Es relevante esclarecer el de los alumnos pero también el de los profesores puesto que, como se ha comentado, de este conocimiento parten tanto el proceso de aprendizaje como el de enseñanza. Y las interacciones que se deriven de ambos condicionarán el proceso en gran medida.

3. RELEVANCIA DEL CONOCIMIENTO PREVIO EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

Aumentar las competencias sobre los problemas ambientales para educar a ciudadanos responsables que contribuyan a mejorar el medio que les rodea, vinculado a las repercusiones en el medio en el que habitan, es una de las funciones de la Geografía. Sin embargo, estudios recientes muestran que los estudiantes tienen escasa conciencia del entorno físico inmediato (Carricondo, 2010, p. 326).

En este sentido, la aplicación metodológica basada en un aprendizaje significativo partiendo de las ideas previas de los alumnos es clave. Especialmente para construir la comprensión real del funcionamiento sistémico del Medio natural en el que se desenvuelven. Y con ello de los principales problemas que impiden un buen funcionamiento de los mismos.

En el caso de Castilla-La Mancha, tal vez, el principal elemento del medio natural, tanto por su abundancia como por su importancia ambiental y diversidad, sean los humedales. Su territorio cuenta con más de 450 enclaves. Sin embargo, la atención recibida por geógrafos es aún escasa. Esto puede deberse a la reducida superficie que ocupan a nivel planetario, menos de un 1%.

(Gosálvez, 2012, p. 29). Especial importancia cobran estos geosistemas acuáticos en la región al estar situados en un entorno de clima semiárido.

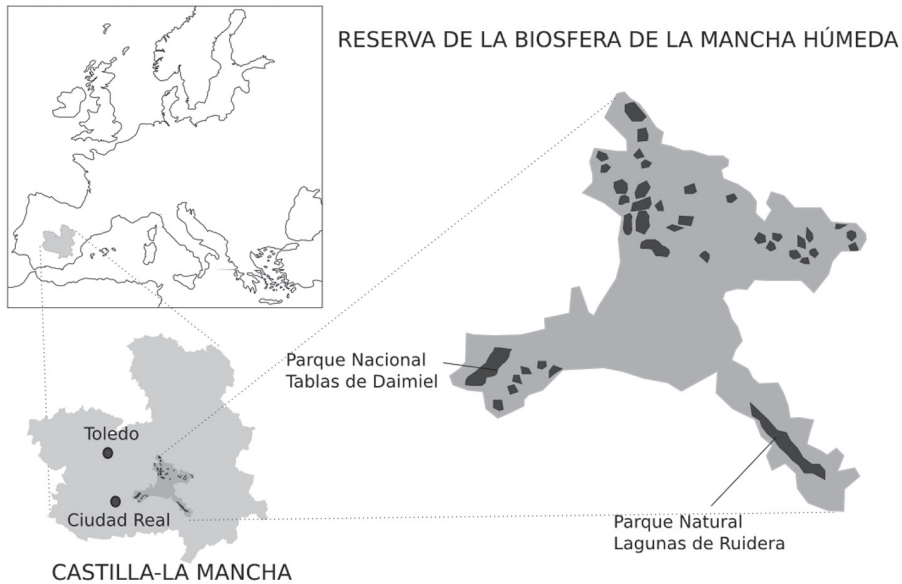


Figura 1. Situación de la Reserva de la Biosfera de La Mancha Húmeda y lugares de estudio.
Fuente: García Fernández et al. (2012).

Lagunas y humedales constituyen uno de los geosistemas acuáticos más deteriorados del planeta. (Hollis et al., 1988, p. 3). Siendo de los ecosistemas más productivos (Hollis et al., 1988, p. 3; Chen & Lou, 2003, p. 8). En Castilla-La Mancha, la Reserva de la Biosfera de la Mancha Húmeda, constituye el mayor territorio ligado a humedales de Europa (La Vanguardia, 2014, p. 1). Sin embargo, son prácticamente desconocidos en la comunidad educativa (Sánchez y García, 2013, p. 785, García y Sánchez, 2013, p. 467). Por ello y por la contribución al currículo educativo, analizada por Sánchez y García (2012), se considera que su estudio debe abordarse desde la Geografía.

4. ESCALAS DE CONOCIMIENTO PREVIO AMBIENTAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Para que el aprendizaje sea realmente significativo, es importante establecer relaciones entre lo que se conoce y lo que se aprende (en alumnos). Pero también entre lo que se conoce y lo que se enseña (en profesores). Esto último es

importante porque los docentes a veces realizan sus programaciones didácticas sin tener en cuenta la influencia de su conocimiento previo en el aprendizaje de los alumnos.

Con la finalidad de intentar determinar cuál es el estado de conocimiento previo sobre los humedales en parte de la comunidad educativa, principalmente para ahondar o no en los procesos relativos a su enseñanza en los Grados de Educación, se han realizado varios estudios (García et al., 2012 o Sánchez y García, 2013, entre otros). En este, se presentan determinados resultados relativos a Educación Primaria, realizados sobre alumnos de segundo ciclo, y algunos de sus profesores. Sus resultados serán punto de partida para el desarrollo de programaciones didácticas coherentes con el entorno y con los esquemas de los alumnos en los cursos de Grado y adaptación al Grado de la Facultad de Educación de Toledo.

4.1. Conocimiento previo en alumnos de Educación Primaria.

Una vez detectada la relevancia de los humedales en la región y las múltiples contribuciones al desarrollo de las competencias fijadas en los currículos educativos de Educación Primaria, se ha realizado un estudio que busca saber cuál es el conocimiento previo sobre humedales en alumnos y profesores de segundo ciclo de Educación Primaria situados en zonas cercanas a la Reserva de la Biosfera de la Mancha Húmeda (Ver figura 1).

Las encuestas a alumnos se realizaron en 16 centros pertenecientes a 12 municipios, sobre un total de 400 alumnos de los cuales 204 eran niñas y 196 niños. Algunos de los resultados obtenidos se muestran a continuación:

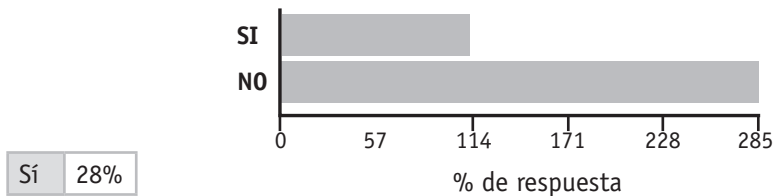


Figura 2. Resultados de la respuesta a la pregunta: ¿Has estudiado alguna vez humedales o lagunas en el colegio?

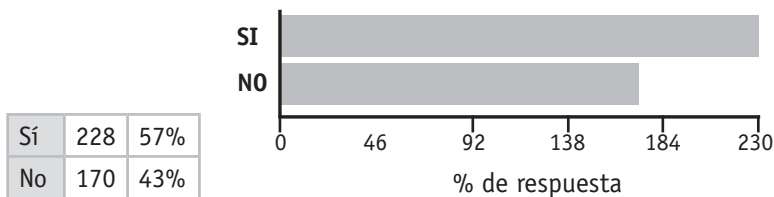


Figura 3. Resultados de la respuesta a la pregunta: ¿Sabes qué es un humedal?

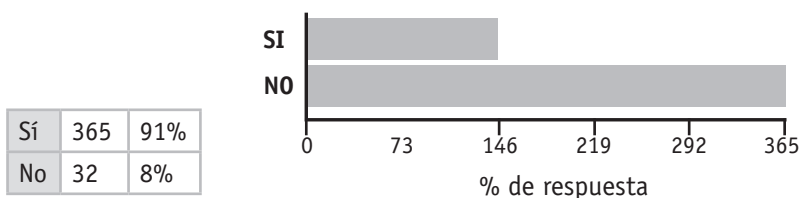


Figura 4. Resultados de la respuesta a la pregunta: ¿Sabes qué es una laguna?

Aún es escaso el porcentaje de alumnos que han trabajado contenidos relativos a humedales en las aulas de la región. Este hecho puede explicar los resultados obtenidos relativos al desconocimiento de terminología (laguna-humedal) y con ello se obvia la esencia de los humedales predominantes en la región que es, además, la que les condicionan a ser más vulnerables que otros geosistemas acuáticos; lugares someros muy sensibles a alteraciones, especialmente a las hídricas.

Cuando se les pidió a los alumnos que definiesen lo que entendían por humedal, las respuestas fueron muy variadas;

Es agua que se inunda, es un sitio que está bastante húmedo, es un trozo de tierra llano donde se inunda de agua, y suelen ser de agua salada, es un lago que aumenta con la lluvia y tiene gran variedad de aves, son zonas de agua, es como una laguna poco profunda, la humedad es el agua una vez evaporada, conjunto de agua con gran variedad de vegetación y animales, es como una charca pero más grande, lugar que se ha inundado, un humedal es un cambio de clima, es como una laguna con vegetación y animales, el humedal es un terreno húmedo, una zona oscura donde hay agua o barro, es una mancha que sale en el techo muy húmeda, es como un lago con muchísima agua, es un tipo de laguna o las Tablas de Daimiel y llevan mucha cantidad de agua, es un charco muy grande casi como un lago, consiste en una laguna que el agua llega de otros ríos, es el agua que hay debajo de la tierra, por ejemplo Las Tablas de Daimiel, es lo que hay en las Lagunas de Ruidera, etc.

Puede desprenderse de las respuestas que lo que entienden por humedal, no dista mucho de la realidad. Aunque en la mayor parte de ocasiones no saben bien como expresarlo. A veces lo hacen poniendo ejemplos de lo que consideran humedales y otras veces con analogías respecto a las lagunas que conocen o acumulaciones de agua. Las ideas previas que tienen algunos alumnos son erróneas al confundir terminología: humedal con humedad, o conceptos de insalubridad al considerarlo un lugar que se ha inundado o zona oscura con barro. O lo relacionan con algo que les suena, aunque no recuerdan bien como; *es un cambio de clima...* Algunos alumnos lo asocian con características muy concretas

de los principales humedales de la zona, someros, salinos, etc., aunque son los menos.

Cuando se les preguntó por la definición de laguna, la cantidad de alumnos que respondieron fue mucho más numerosa aunque las definiciones se parecen bastante a las que emplearon los alumnos que sí definieron humedal;

Ecosistema en el que viven seres vivos que necesitan humedad, Es un lago más grande que se llama „laguna, es un lugar donde hay agua, es como un lago con menor extensión, es como un río o un pantano que tiene mucha agua, es un pantano que no llega a ningún río, s agua acumulada formando una laguna, espacio de terreno inundado de agua, es una gran extensión de agua en la que crecen varias plantas y están inundadas, es mucha agua junta como las Lagunas de Ruidera...etc.

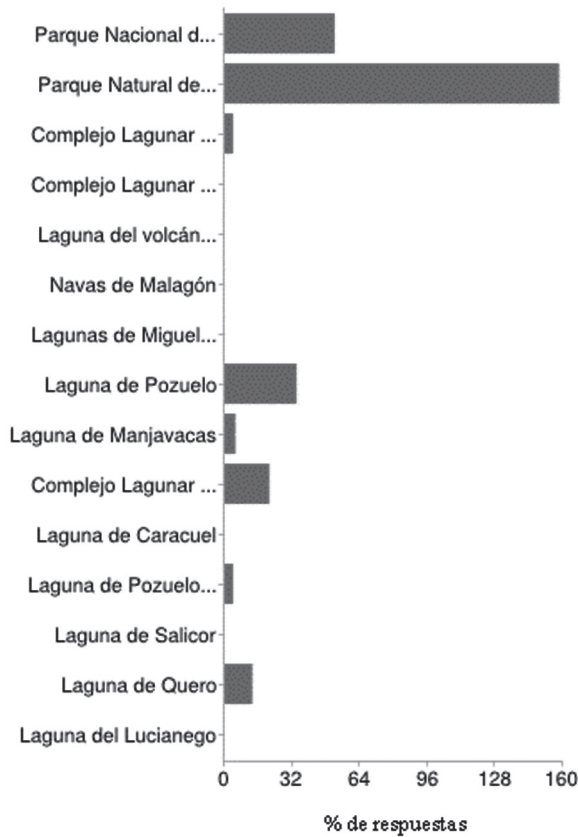
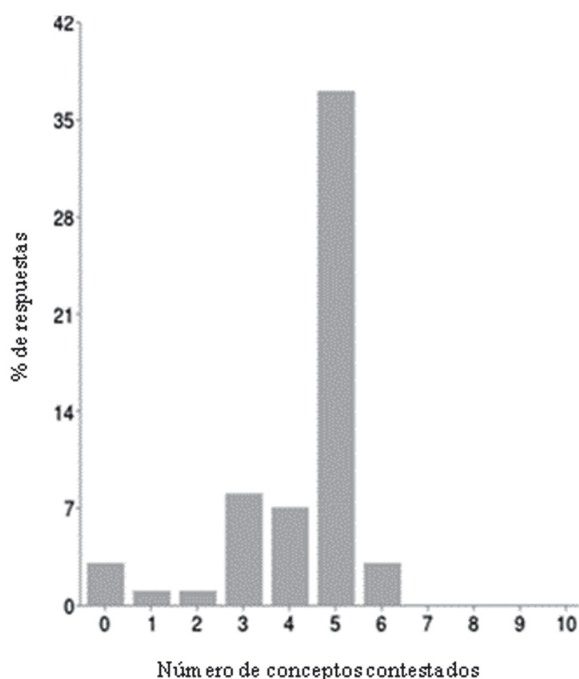


Figura 5. Resultados de la respuesta a la pregunta:
 Humedales citados que los alumnos conocen.

De entre los humedales de la zona que los alumnos conocen destacan las Lagunas de Ruidera, 1/4 de ellos la cita, seguido de las Tablas de Daimiel citado por un 14 % de los alumnos. A pesar de ser los dos lugares más conocidos por los alumnos encuestados, las respuestas dan lugar a reflexiones. Primero porque son pocos los alumnos que las conocen, teniendo en cuenta su relevancia en la región debido a sus figuras de protección, Parque Natural y Parque Nacional respectivamente, así como la gran promoción turística de los mismos. Y en segundo lugar porque es más conocida Ruidera que Daimiel, no sólo porque la han citado más alumnos si no porque no se ha encuestado a alumnos de las localidades por las que discurre Ruidera y sí a un colegio ubicado en Daimiel.

Las lagunas de Quero, Pozuelo y Villafranca de los Caballeros son citadas. Esto puede deberse principalmente a que algunos de los alumnos encuestados pertenecen a estos municipios. Pero llama la atención la baja alusión a estas lagunas sobre el conocimiento del medio más inmediato, ya que tan sólo 7 alumnos de Pozuelo la reconocen, 12 en Quero, 5 en Villafranca de los Caballeros y sólo un alumno en Pedro Muñoz, estando la laguna pegada al pueblo y siendo mayor el número de alumnos encuestados que el de alumnos que la han reconocido.

4.2. Conocimiento previo en docentes de Educación Primaria.



Se encuestó a 62 profesores pertenecientes a los mismos colegios donde se había encuestado a los alumnos. De estos, 20 eran hombres y 42 mujeres, de los cuales un 34% había trabajado los humedales como recurso didáctico frente a un 66% que no lo había hecho.

Figura 6. Resultados de la respuesta a la pregunta: Cita, al menos, 5 conceptos relativos a humedales

Del estudio, llama la atención especialmente la respuesta de los profesores respecto los conceptos que pueden citar relativos a humedales, ya que tan sólo un 60% de los encuestados supieron contestar hasta 5 conceptos relativos a humedales, un 13% escribieron 3 conceptos, un 11% 4 conceptos y el resto no escribió más de dos conceptos relativos a humedales. De entre los que respondieron, el 50% señaló como conceptos relevantes agua, fauna el 56%, flora el 52% y ecosistema fue citado por un 42% de los profesores encuestados. Tan sólo un 2% citaron patrimonio cultural y un 6% (4 personas) patrimonio natural.

Esta pregunta es considerada de suma relevancia en el proceso de aprendizaje significativo referido a humedales, ya que la mayor parte de los profesores encuestados no expresan muchos conocimientos previos sobre los humedales. Justificado por este escaso conocimiento, puede entenderse que de los profesores encuestados, aún un 19% considere que los humedales no pueden ser utilizados como recurso didáctico. Por suerte, la mayoría si lo considera como tal, un 81 %. Aunque tan sólo un 34% lo ha utilizado en las aulas como recurso educativo.



Figura 7. Resultados de la respuesta a la pregunta:
Humedales citados que los profesores conocen.

Si resultaba sorprendente el resultado acerca del poco conocimiento de los profesores sobre la terminología relativa a los humedales que podían citar, no menos sorprendente es que no citen, cuando se les pregunta por los humedales que conocen, lugares tan emblemáticos como las Lagunas de Ruidera o el Parque Nacional de las Tablas de Daimiel. Ya que sólo lo cita entorno al 65 % del profesorado (68% Daimiel-63% Ruidera).

Por otro lado, a diferencia de los alumnos, son capaces de citar un número más amplio de humedales. Además de las dos zonas húmedas emblemáticas citan las lagunas de Villafranca un 21%, el complejo Lagunar de Alcázar de San Juan (10%), la laguna de Quero (10%) y las de Pedro Muñoz (8%) junto a otras lagunas más lejanas espacialmente y menos “famosas”; la laguna del Volcán de la Posadilla, las Navas de Malagón, las de Miguel Esteban o Caracuel, entre otras.

Al final del cuestionario se les pedía a los profesores que indicasen de 1 a 10, según una escala linkert donde 0 significa bajo y 10 alto, cuanto creían saber de humedales. El 31% se evaluaron con un 5, 18 % lo hicieron con un 6, un 6% con notable, 3 personas con un 0 y el resto opinaron que suspenden en conocimientos relativos a humedales.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde el sistema educativo por el que han accedido en la actualidad, casi todos, los que serán futuros maestros al Grado de Maestro en Educación Primaria en Castilla-La Mancha, las asignaturas de Conocimiento del Medio (o las Ciencias Sociales en planes de estudio anteriores) han supuesto la mayor parte del aprendizaje de los contenidos relativos a la Geografía. Junto a la asignatura, opcional, de Geografía de segundo de Bachillerato. Después, durante el Grado, las asignaturas de Geografía y Didáctica de las Ciencias Sociales han servido de formación inicial docente (formal). Así, los docentes y futuros docentes, con el complemento tratado en alguna asignatura relativa a las ciencias experimentales, dicen no haber adquirido suficientes capacidades para desarrollar los contenidos específicos del entorno más inmediato que les rodea. Además, la mayoría de los profesores encuestados, no recuerda haber tratado los humedales en su proceso de aprendizaje (formal). Tener en cuenta este punto de partida, es relevante a hora de realizar programaciones didácticas al considerarse necesario construir el aprendizaje sobre la base del que ya se tiene. Pero no es suficiente con este análisis, que a la vez sirve de excusa a algunos docentes para no realizar un aprendizaje significativo, ya que hay mucha otra información, no formal e informal, que contribuye a los esquemas mentales de conocimiento previo.

En un escenario de cambios conceptuales y metodológicos en la didáctica de la Geografía, encaminadas hacia una mayor construcción de conocimientos personales que partan de las ideas previas de cada uno de los alumnos, se hace necesario el desarrollo de una detección de conocimientos previos minuciosa sobre los que construir los nuevos. Esta detección ha de realizarse tanto en alumnos como en profesores. En alumnos resulta evidente al estar implícito en las bases del aprendizaje significativo y en profesores, lo es, especialmente en el escenario de pugna entre la Geografía Tradicional y la Renovada, ya que el papel de profesor como guía en el proceso de aprendizaje de los alumnos, está condicionado por su propia estructura de conocimiento. Así, simplificando mucho, es de esperar que profesores conscientes de los problemas que afectan a un determinado territorio y competentes para realizar propuestas de mejora, contribuyan a desarrollar competencias en sus alumnos en este sentido.

En el caso de los humedales, se ha detectado un escaso nivel de conocimientos previos, tanto en alumnos como en profesores en la etapa de Educación Primaria. Este bajo nivel de conocimiento previo ya se detectó sobre estudiantes de Grado de Facultades de Educación del mismo entorno (UCLM) en el trabajo realizado por Sánchez y García en 2013 (785). En él, como ocurre en este relativo a las personas aquí encuestadas, se pone de manifiesto que los estudiantes de Grado desconocen el funcionamiento real de los humedales, muchos no conocen los elementos clave y algunos desconocen su mera existencia. El escaso nivel de conocimiento previo de una parte importante de la comunidad educativa formal se pone de manifiesto al constatar que los alumnos de Grado de Educación encuestados sólo supieron citar una media de 2.75 palabras clave referentes a humedales siendo la respuesta de profesores de Educación Primaria de 3.08 conceptos por persona.

El bajo nivel de conocimiento se desprende además de resultados de ambos estudios respecto a su valoración global, reconocida por los encuestados, sobre los conocimientos previos que poseen de los humedales; 4.35 sobre 10 puntos según los alumnos de Grado frente a una media 4.4 sobre 10 puntos en la misma escala linkert de valoración de los profesores encuestados en este trabajo.

Dados el escaso conocimiento y la justificada relevancia de los humedales, que bajo el punto de vista de este trabajo se plantea, se considera muy apropiada la inclusión del estudio de los humedales en la formación inicial de los docentes de Castilla-La Mancha desde la ciencia geográfica así como en la etapa de Educación Primaria. Especialmente, teniendo en cuenta que los humedales cumplen uno de los principales prerequisites para lograr un aprendizaje significativo; el contexto pertinente (Fyrenius, 2005, p. 62), percibiendo los contenidos como relevantes en escenarios reales.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Arenas, A. y Salinas, V., 2013. "Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo", *Revista de Geografía Norte Grande*, 56, pp. 143-162.
- Ausubel, D., 1963. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Badia, A. y Monereo, C., 2004. "La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica". *Anuario de Psicología*, 35(1), pp. 47-70.
- Carricondo, J.F., 2010. *La provincia de Ciudad Real como recurso didáctico en el campo de la Geología en la Etapa de Educación Secundaria. Valoración de la actividad didáctica desarrollada en los museos y centros de interpretación*. Granada. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Tesis doctoral.
- Chen Y. y Lu, X., 2003. "The wetland function and research tendency of wetland science". *Wetland Science*, 1, pp. 7-10.
- Coll, C., 1988. "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". *Infancia y aprendizaje*, 41, pp. 131-142.
- Coll, C., 1983. "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje". En C. Coll (ed.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid. Siglo XXI.
- Fyrenius, A.; Bergdahl, B. y Silén C., 2005. "Lectures in problem-based learning—Why, when and how? An example of interactive lecturing that stimulates meaningful learning." En: *Medical Teacher*, 27, pp. 61-65.
- García, B.; Sánchez, G. y Sánchez, D., 2012. "Transposición Didáctica y comunicación: El estudio de los humedales" en J .F: Durán y M. R. Vega, Coords. *El Factor Humano en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid: cisión libros, pp.139-156.
- Gosálvez, R.U., 2012. *Análisis biogeográfico de las lagunas volcánicas de la Península Ibérica. Bases científicas para su gestión*. Tesis doctoral. Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha. Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio.
- Hollis, G. E.; Holland, M. M.; Maltby, E. y Larson, J. S., 1988. "Wise Use of Wetlands". *Nature and Resources*, 24, pp. 2-13.
- La Vanguardia, 2014. La Mancha Húmeda pasa a ser el mayor territorio ligado a humedales en Europa. Noticia de prensa. [En línea. Acceso libre]. <http://www.lavanguardia.com/vida/20140614/54409946868/la-mancha-humeda-pasa-a-ser-el-mayor-territorio-ligado-a-humedales-en-europa.html>. [Último acceso 18 de agosto 2014].

- Miras, M., 1999. "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos". En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, y A. Zabala, eds. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, pp.47-63.
- Pozo, J. I., 1987. "La historia se repite: las concepciones espontáneas sobre el movimiento y la gravedad". *Infancia y Aprendizaje*, 38, pp. 69-87.
- Sánchez, G. y García F, B., 2012. "El valor de los humedales de la Reserva de la Biosfera de la Mancha Húmeda como recurso didáctico multidisciplinar". Comunicación presentada en el *Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. CIMIE AMIE. Barcelona. España.
- Sánchez, G. y García, B. 2013. "Aprender para comunicar, bases de partida en entornos de humedales". *Historia y Comunicación Social*. [En línea. Acceso libre]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1 de noviembre de 2014

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PAISAJE EN LOS TRABAJOS DE CAMPO CON EDUCACIÓN PRIMARIA

**Diana Santana Martín | Antonio José Morales Hernández
Xosé Manuel Souto González**

Universitat de València

Diana.Santana@uv.es | Antonio.J.Morales@uv.es | Xose.Manuel.Souto@uv.es

1. INTRODUCCIÓN

Cualquier persona que ejerce la docencia se preocupa por el aprendizaje de sus estudiantes. Pero no todas coinciden en qué aspectos se deben valorar y cómo se deben afrontar los obstáculos que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ni siquiera parece existir un acuerdo colectivo sobre cómo vencer las resistencias que se presentan a la hora de aprender que dificultan el desarrollo de una personalidad autónoma y crítica.

Por ello, muchos profesionales de la educación se caracterizan por manifestar una inquietud constante dirigida hacia la búsqueda de soluciones para este tipo de problemas educativos. Como área especial de interés, preocupa cómo el discente recibe la nueva información y la integra en sus esquemas mentales para poder tomar decisiones, que en el sistema escolar suelen manifestarse a través de respuestas ante preguntas elaboradas por los docentes. A este respecto son ilustrativos los libros de K. Bain (2006, p. 2014) sobre la manera de proceder de los docentes y alumnos universitarios.

Partiendo de esta preocupación, se ha querido abordar el paisaje desde la Educación Ambiental en el contexto escolar, concretamente en la etapa de Educación Primaria. Con ello se ha delimitado el objeto del paisaje, tópico específico de la Geografía, desde el marco teórico de las representaciones sociales, pues se entiende que este concepto explica muchas de las revisiones teóricas que se están produciendo en el campo de las ciencias sociales y cognitivas. Cabe recalcar que ya desde diferentes disciplinas como la Geografía, Historia, Psicología, Sociología, Antropología, o Neurofisiología se dispone de referentes concretos a este proceso de construcción mental a través del lenguaje, puesto que a través de él se hace posible la comunicación y la toma de decisiones que afectan al comportamiento y a la conducta.

En el caso concreto de la Geografía, las aportaciones de las escuelas de la Percepción y del Comportamiento inciden en este giro del comportamiento en relación con la imagen del medio, como señaló en un artículo seminal Horacio

Capel (1973). Además, esta imagen se presenta como el producto de una decisión epistemológica, como reflejó en la síntesis de esta escuela geográfica José L. Vara (2010). Asimismo, este mismo planteamiento fenomenológico se aborda desde una perspectiva que enlaza con las representaciones sociales. En este sentido, siguiendo las argumentaciones de José A. Castorina (2003, p. 31) se explican las influencias del contexto social en “la selección, reconstrucción y sistematización de su experiencia “social” con las convenciones y con actos morales”. Estos presupuestos teóricos se refuerzan además desde argumentos empíricos extraídos de las investigaciones de la neurociencia (Damasio, 2010; Díaz, 2007).

En todos estos casos resulta obvio que las representaciones sociales ocupen un lugar privilegiado en la construcción del conocimiento, tal y como se ha formulado desde las diversas ciencias de la educación. Así, las investigaciones de la Psicología del Aprendizaje han permitido conocer mejor los mecanismos que permiten elaborar nuevos argumentos. De esta forma, la síntesis que formuló en su momento el constructivismo cognitivo y social desde las aportaciones de Piaget o Vigotsky se completaron con las de Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples, facilitando con ello la justificación de muchas intuiciones sobre la conducta escolar del alumnado. Los sucesivos consensos científicos han permitido afirmar que las emociones sentidas ante la imagen de un objeto (en este caso del paisaje) influyen tanto en la construcción conceptual como en la predisposición a actuar en dicho medio, es decir, tanto en su comportamiento social como moral.

En este sentido preocupa el comportamiento espacial que muestra el estudiante sobre el paisaje y cómo las representaciones sociales inciden sobre este comportamiento, por su repercusión en los procesos de interacción con el medio. Por ello, en este estudio de casos se pretende indagar en las percepciones personales del discente para averiguar las representaciones del imaginario colectivo. El objetivo es apreciar si la intervención mediante el trabajo de campo favorece una percepción más global y real del entorno. Desde esta perspectiva se configura una estrategia didáctica de la enseñanza de la Geografía, aplicada al área de Conocimiento del Medio (Primaria), como un recurso educativo innovador que surge de la aplicación de una metodología activa. El trabajo de campo se presenta así como un recurso técnico que promueve esta metodología, que en algunos momentos se ha entendido como salidas escolares o itinerarios, una confusa ambigüedad que no es el momento de analizar.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El planteamiento que se expone se asienta fundamentalmente en las expectativas y deseos de los docentes, fruto de la observación durante los años de

experimentación e innovación de dos de las personas que firman este artículo¹. Con el objetivo de paliar la separación existente entre la investigación y la innovación educativa como factor relevante de la frustración docente, se realiza un acercamiento entre los proyectos de investigación y los problemas presentes en la realidad escolar mediante el estudio del Parque Natural del Turia realizado por la tercera persona que firma este trabajo².

No obstante, la falta de correlación existente entre la investigación e innovación educativa requeriría más de una reflexión, puesto que ocasiona en gran medida el fracaso de las buenas intenciones docentes para aplicar el conocimiento adquirido en las aulas. Obviamente, además de la existencia de factores externos, como pueden ser las desigualdades del capital cultural y social de las familias o la selección de una cultura hegemónica en el medio escolar, influyen otros que están relacionados con el escaso tiempo que disponen los profesores para formarse colectivamente. En este contexto, se desarrollan rutinas y hábitos que determinan que la formación es una cuestión voluntaria y de responsabilidad individual, no social. Como consecuencia, esta deficiencia formativa influye en la escasa relación que se establece entre la investigación y la innovación. En el caso de la Geografía se ha comprobado que las publicaciones corporativas no llegan a los docentes (Ramiro, 1998; Santiago, 2005), cuando deberían ser los lectores más asiduos para poder conocer los resultados de las mismas e incidir en la mejora educativa.

Desde el ámbito de la Geografía concretamente, preocupa conocer cómo los alumnos aprenden el espacio geográfico. Partiendo de esta inquietud se pretende averiguar si es posible educar la percepción, es decir, si se puede enseñar a percibir el espacio geográfico, concretamente. Siguiendo la estela de la Geografía de la Percepción y el Comportamiento, desde hace años se llevan elaborando trabajos (Souto, 1983; Boira, Reques y Souto, 1994; Morales, Caurín y Souto, 2013) cuyo estudio permite definir el siguiente dilema: ¿Es posible modificar la percepción subjetiva del paisaje y en consecuencia su representación social a partir del trabajo de campo? La respuesta a este interrogante es clave en el ámbito de la Educación Ambiental para corroborar la eficacia de la intervención educativa en los procesos de percepción del paisaje.

Educar la percepción no implica instruir en una determinada visión del paisaje de manera conductista, sino en poder aportar al alumnado criterios, argu-

1 En el caso de Antonio J. Morales y Xosé M. Souto, la experiencia en el ámbito escolar y en el campo del paisajismo (particularmente, Antonio J. Morales) se remonta a más de treinta años, casi tantos como el proyecto Gea-Clío, donde se han experimentado materiales relacionados con la percepción y la Educación Ambiental.

2 Nos referimos al Trabajo Final de Máster defendido el pasado 3 de julio por Diana Santana en la Universitat de València, titulado *Análisis de la Participación Escolar en la gestión de un espacio natural: estudio de casos del Proyecto de Apadrinamiento del Parque Natural del Turia*.

mentados ética y científicamente, para que pueda construir o reconstruir mediante el conflicto cognitivo una visión menos estereotipada del paisaje. Se pretende así implicar al alumnado en la conservación y gestión de su propio entorno partiendo de las reflexiones derivadas de los procesos de interacción, percibidos antes y después del trabajo de campo. Dentro de esta línea de trabajo, la autonomía crítica sólo es posible desde el protagonismo del sujeto que aprende, en este caso, de los estudiantes de Educación Primaria.

Por todo ello se precisa conocer cuáles son las aportaciones que ofrece la percepción en el aprendizaje del espacio. Teniendo en cuenta las fuentes del conocimiento psicológico para definir bien este proceso, la percepción supone un registro intuitivo de sensaciones que hacen referencia a un objeto concreto (en este caso el paisaje del Parque Natural del Turia) que adquiere significado una vez que es reconocido mentalmente. En este proceso influyen otros de tipo cognoscitivo, como la memoria, los conceptos, las creencias o los afectos. De esta manera la percepción no supone sólo una recepción de información, sino que es una construcción activa en la que influyen los prejuicios y estereotipos culturales y morales.

En este sentido el conocimiento perceptivo supone utilizar la memoria para reconocer un determinado paisaje, identificando y clasificando los elementos. No obstante, también supone una determinada emoción (el gozo estético, la representación de una actividad lúdica, o la sensación de compañía agradable, por ejemplo). Por lo tanto, el conocimiento perceptivo es el resultante de una integración a partir de la percepción pero no resulta totalmente certero, pues las emociones pueden deformar la simple percepción sensorial, puesto que existe una intención previa sobre la cual se clasifica, se interpreta y se valora el espacio observado.

Como se puede apreciar, la percepción es subjetiva e intersubjetiva, pues las descripciones y clasificaciones están mediatizadas por el uso de determinados conceptos que se han construido en el marco escolar, familiar, amistoso, etc. Por consiguiente, cuando se construye cualquier concepto por observación (un río, un monte, un árbol, o una playa, por ejemplo) entra en funcionamiento no sólo la memoria, sino otras operaciones cognitivas más complejas, como se ha indicado, implicando con ello una actitud ante un posible comportamiento.

En resumen, se pueden sintetizar las intenciones de esta investigación estableciendo los siguientes objetivos:

1. Analizar la percepción que el alumnado posee previamente al trabajo de campo, para lo que se utilizan las representaciones pictóricas de un parque natural realizada en la prueba pretest.
2. Verificar que el trabajo de campo, como recurso educativo, incide en una percepción más real del paisaje después de la experiencia. Para ello se analizan las representaciones pictóricas elaboradas por el alumnado en la prueba posttest sobre el parque natural donde se ha realizado el trabajo de campo.

3. Valorar la relación existente entre la aplicación de un determinado modelo didáctico-evaluativo y el incremento de una percepción más problematizada del paisaje. Para ello se comparan los datos de las pruebas pretest y postest del grupo experimental (alumnado del tercer ciclo de primaria que cursa el Taller de Jardinería y Paisaje) y del grupo control (formado por el resto del alumnado del tercer ciclo).

En esta ocasión se ha querido contrastar la incidencia de un proyecto educativo en la mejora del aprendizaje, propuesto desde iniciativas externas a la escuela (en este caso el Parque Natural del Turia). Se ha buscado demostrar la influencia ejercida por la actuación de los talleres organizados desde el propio centro escolar para poder aprovechar la oportunidad educativa que se brindaba desde el parque natural. Con ello se quiere resaltar la importancia que asumen los trabajos realizados desde un centro escolar cuando se han definido con coherencia un conjunto de actividades que responden a un modelo didáctico evaluativo alternativo³ y a un proyecto educativo sociocrítico.

3. LA CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL DEL PAISAJE Y SU REPRESENTACIÓN PICTÓRICA

A través de los objetivos enunciados en el epígrafe anterior se pretende corroborar la siguiente hipótesis: *las percepciones estereotipadas de las representaciones sociales del paisaje, pueden ser reeducadas por el propio alumnado, hacia una visión más problematizada y real mediante el trabajo de campo, en relación directa con el modelo didáctico-evaluativo aplicado*, tal y como se pretende demostrar a través de este estudio de casos.

3.1. Percepción y conocimiento escolar: la conceptualización geográfica del paisaje

La hipótesis planteada induce la reflexión sobre el siguiente interrogante ¿se puede aprender a percibir el paisaje? Esta cuestión establece una interrelación entre el aprendizaje y la percepción del paisaje. Para ello, previamente se explicará la relación existente entre paisaje y espacio geográfico.

³ Le denominamos alternativo porque se adopta una decisión sobre el aprendizaje del alumnado, considerando sus centros de interés en relación con una investigación escolar que considera los problemas sociales y ambientales.

Además de las referencias que ya hemos indicado desde la Geografía, existen otros autores como M. Reigota (2001) que coinciden en señalar la percepción como la clave para acceder al conocimiento personal del paisaje, proceso esencial en la construcción del espacio subjetivo como parte de la conceptualización del espacio geográfico (Ortega 2000, en Souto, 2010). Por lo tanto, con la construcción de los espacios subjetivos se posibilita el aprendizaje del paisaje mediante procesos de percepción influenciados por las concepciones espontáneas. Sin embargo, tal y como manifiesta Cavalcanti (2010) el conocimiento geográfico escolar se produce cuando existe una confrontación entre los saberes personales y los académicos, al provocar un conflicto cognitivo que permite evidenciar estereotipos, prejuicios y visiones idealizadas de las representaciones sociales del paisaje.

3.2. Representaciones sociales del paisaje y modelos didácticos-evaluativos: influencia en las potencialidades educativas del entorno.

La percepción del paisaje se plasma en una representación social, pero ¿cómo influyen los modelos didácticos-evaluativos en este proceso? ¿Qué modelos didácticos reconsideran los espacios subjetivos, desde una visión crítica, en coherencia con el proyecto curricular?

Obviamente los modelos didácticos-evaluativos (Trueba, 1997; García, 2000) que posibilitan la participación del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje, desde el constructivismo (modelo espontaneísta) y el reconstructivismo (modelo alternativo), son los que tienen en cuenta los espacios subjetivos. Estos modelos, en coherencia con un proyecto curricular sociocrítico, favorecen el conflicto cognitivo y dotan de los criterios éticos y científicos necesarios para que las personas tengan la posibilidad de poder elaborar unas representaciones sociales del paisaje más reales y/o globales o, al menos con una base argumentativa más sólida, según su propio espíritu crítico. En este caso, el conocimiento del sentido común que se construye mediante la interacción con el entorno, lo que se denomina representación social (Villaruel, 2007), influye en la conducta y en los comportamientos socioambientales. Por ello se fundamenta en la construcción personal de conocimientos asimilados mediante un aprendizaje significativo, de manera contrapuesta a las posturas conductistas basadas en la instrucción.

Asimismo cabe destacar que la manifiesta interdisciplinariedad que identifica la Pedagogía Ambiental (Rodríguez de Moreno, 1995) se ha manifestado a través del Código Pedagógico del Entorno (Mateos, 2011). Desde propuestas alternativas queremos plantear nuevas perspectivas de Educación Ambiental que valoren las potencialidades educativas del entorno según el modelo didáctico elegido para su comprensión (Morales, 2014).

3.3. La validez del análisis de las representaciones pictóricas en la Educación Ambiental.

El análisis de los dibujos medioambientales que el alumnado de infantil y primaria ha realizado sobre su entorno es una técnica que diversos investigadores han empleado en sus estudios, entre los que cabe citar: "Barraza (1996), Keliher (1997), Gutiérrez (1999) o Alerby (2000)", como comenta Mónica Arto (2010:17). Este tipo de manifestaciones ayuda a identificar las representaciones sociales que se esconden tras ellas, reflejando mucho más que una copia de la realidad. En este sentido Reigota (2001) incide en que si se pueden conocer las representaciones sociales de una comunidad se pueden identificar los problemas existentes en ella y cómo estos se están conformando.

La presente propuesta trata de evidenciar la modificación de las concepciones espontáneas del alumnado, a través del análisis de las representaciones pictóricas, mediante el aprendizaje en el medio. Asimismo pretende indagar en la influencia que los modelos didácticos-evaluativos aplicados han podido tener en una representación más problematizada del paisaje. Por lo que en este caso el objetivo consiste en mostrar si el alumnado percibe el medio como escenario o como espacio de interacción, tal y como aprecia la Conferencia de Tbilisi en 1977 desde una visión idealizada o crítica. De este modo se corrobora si se produce un cambio en la representación pictórica del paisaje tras la intervención educativa en el medio.

Laura Barraza (2000), una de las investigadoras pioneras en el estudio del dibujo infantil medioambiental, en su artículo *Educar para el futuro: en busca de un nuevo enfoque para la Educación Ambiental*, propone que la Educación Ambiental se base en un modelo de investigación estructurado en torno a dos ejes: la investigación participativa y la educación para el futuro. La finalidad que se busca es la de poder definir el diseño de los programas de Educación Ambiental a través de los resultados de este proceso de investigación. Sin embargo, la inquietud de esta investigación no se centra tan sólo en los resultados que puedan definir los planteamientos educativos medioambientales, sino también en el proceso llevado a cabo al aplicar el modelo de investigación, con el objetivo de indagar en el carácter otorgado a la participación del alumnado⁴.

Las investigaciones con alumnado de Secundaria y Bachillerato (Caurín, Morales y Solaz, 2012) han permitido corroborar que la aportación de conocimientos ecológicos fomenta el desarrollo de actitudes hacia la sostenibilidad. En el caso de Primaria que se analiza en este artículo se avanza un poco más, puesto que se comprueba en qué medida incide la aplicación de modelos didácticos participativos en la reeducación de la percepción medioambiental. De esta manera se valora no solo la construcción de conocimientos sino también cómo

4 Esta cuestión que se desarrollará de forma específica en futuras investigaciones.

se han producido. Por tanto, la finalidad que se persigue es la de apreciar si la Educación Ambiental se entiende como una forma de perfeccionamiento del ser humano (Rodríguez de Moreno, 1995) o como un aprendizaje integral útil que permite una gestión más razonable de este espacio de interacción llamado medio.

4. METODOLOGÍA

Esta investigación cualitativa se basa en el estudio de casos de los proyectos escolares ambientales del CEIP Mas d'Escoto, relacionados con el Proyecto de Apadrinamiento del Parque Natural del Turia (PART), aplicando una metodología cuasiexperimental en el tercer ciclo de Educación Primaria, donde se selecciona un grupo experimental y un grupo control.

4.1. Contextualización de la investigación: aplicación del trabajo de campo al trabajo por proyectos en las riberas del río Turia.

El Proyecto de Apadrinamiento de las riberas del río Turia surge como iniciativa de protección socioambiental promovida desde el propio Parque Natural del Turia (PNT)⁵. Desde esta perspectiva, una de sus funciones principales consiste en conjugar la protección y conservación de los valores naturales y paisajísticos con el uso del medio y la utilización racional de los recursos naturales, siguiendo un modelo de desarrollo sostenible.

En este contexto, el PNT desarrolla el Proyecto de Apadrinamiento de las riberas del río Turia (PART) para atender las necesidades que la situación de deforestación lleva produciéndose desde 2009⁶, presentándose como una de las actuaciones más relevantes referentes a la Educación Ambiental y dirigida no solo a las poblaciones más próximas al Parque, sino también al ámbito escolar (Muedra et al., 2013).

5 El proceso por el cual se iniciaron los procedimientos de elaboración y aprobación del Plan de Ordenación de los Recursos Naturales del Turia (PORN) y de declaración del Parque Natural del Turia se produjo mediante la Orden de 27 de julio de 2006, de la Conserjería de Territorio y Vivienda. Finalmente, en 2007 se consideró que reunía los méritos necesarios, declarándose Parque Natural (Decreto 43/2007).

6 El proyecto del Parque Fluvial del Turia llevó a cabo la eliminación de parte de las poblaciones de caña (*Arundo donax*) por considerarla invasora y con el objetivo de sustituirla por repoblaciones forestales de especies ripícolas. Como consecuencia directa de esta eliminación indiscriminada, la ribera del río Turia presenta actualmente una notable deforestación.

Con el objetivo de adaptar el PART a las necesidades educativas propias del centro, el CEIP Mas d'Escoto lo integra, desarrollando su proyecto curricular sociocrítico (Santana, 2014) a través de su debida concreción curricular: *el Projecte Bon dia Túria*.

Es relevante para esta investigación recalcar que en el CEIP Mas d'Escoto, la enseñanza se lleva desarrollando a través de talleres desde el curso escolar 1982-1983. Surge así como una alternativa pedagógica para afrontar la realidad del alumnado y aumentar su motivación hacia el aprendizaje. Hoy en día los talleres forman parte del Proyecto Educativo de Centro como una de sus características diferenciadoras (Abellán et al., 2004). Asimismo, las estrategias utilizadas promueven la participación activa del alumnado en sus aprendizajes, permitiendo que los conocimientos teóricos se integren con la práctica y la interacción con el entorno más próximo. Entre los talleres que se llevan a cabo cabe nombrar el de Jardinería y Paisaje, puesto que una de las aportaciones que ofrece es la de promover la reflexión encaminada a transformar la realidad socioambiental a través de la investigación en el propio medio. Este hecho es especialmente relevante, puesto que según Barraza (2006) los problemas ambientales afectan a la forma en que los niños perciben la vida, por lo que trabajar los problemas socioambientales desde la escuela influye en la construcción de una representación mental más real.

4.2. Procedimientos metodológicos

La técnica utilizada consiste en la realización y validación de unos cuestionarios pretest y posttest que se ha pasado al alumnado de manera previa y posterior al trabajo de campo, con la finalidad de poder analizar en las representaciones pictóricas de estos cuestionarios una posible modificación en la percepción del paisaje en relación al modelo didáctico-evaluativo aplicado en la gestión del espacio natural.

Esta modesta investigación cuasiexperimental consta de un grupo experimental y un grupo control. El primero está constituido por el alumnado del 3er ciclo (19 estudiantes) que cursa el Taller de Jardinería y Paisaje, al que se le aplica un modelo didáctico-evaluativo alternativo de investigación escolar en coherencia con el proyecto curricular sociocrítico acordado desde el centro. Por su parte, el grupo control está formado por el resto de estudiantes del 3er ciclo (21 estudiantes)⁷ que no cursan dicho taller y que comparte el mismo proyecto curricular sociocrítico pero lo pone en práctica a través de un modelo didáctico-evaluativo espontaneísta.

⁷ Cabe considerar que el número de la muestra del grupo control antes y después de la actividad de plantación cambia de 18 a 21. Esto se debe a que 3 estudiantes no pudieron realizar la prueba pretest.

El grupo experimental, a través del Taller de Jardinería y Paisaje, pone en práctica un modelo didáctico-evaluativo alternativo a partir de la investigación en el medio a través del continuo trabajo de campo y visitas al medio, búsqueda de los centros de interés y la construcción por parte del propio alumnado del material didáctico que va a utilizar⁸. Por su parte, el grupo control sigue un modelo didáctico-evaluativo espontaneísta. Ambos grupos parten del proyecto curricular sociocrítico establecido desde el centro.

Se utilizan como herramientas los cuestionarios pretest y postest que ha cumplimentado el alumnado de los dos grupos (experimental y control) antes y después de la actividad puntual de plantación en la zona de apadrinamiento organizada por el PNT. Estas pruebas contienen representaciones pictóricas, que se analizan con el objetivo de detectar si esta actividad en el medio modifica la percepción que el alumnado posee sobre el paisaje. Contrastando los dibujos de ambas pruebas se verifica si existe una evolución en la representación del paisaje (en este caso un parque natural) como práctica social en contraposición a una visión idealizada.

Por lo tanto, antes de la actividad de plantación como trabajo de campo, todo el 3er ciclo cumplimenta el pretest, representando pictóricamente el paisaje. De esta manera se observan las representaciones sociales adquiridas sobre él, así como también los conocimientos previos y concepciones vulgares o espontáneas del alumnado antes de la actividad. En el caso particular del grupo experimental, además, se realizan los dibujos antes de iniciar el taller y poner en práctica el modelo didáctico-evaluativo alternativo. Tras la actividad de plantación como trabajo de campo, ambos grupos cumplimentan el postest, realizando representaciones pictóricas donde se aprecia si la experiencia ha generado alguna modificación en la percepción en beneficio a una visión más real del paisaje.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se realiza el análisis de las representaciones pictóricas de los cuestionarios pretest y postest cumplimentados por todo el alumnado del 3er ciclo. Para ello se establecen unos ítems que aportan información relacionada con la percepción que los estudiantes poseen sobre el espacio natural antes y después de la actividad de plantación en la zona de apadrinamiento como trabajo de campo.

En la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos del análisis de los ítems seleccionados con respecto a las representaciones pictóricas del espacio natural antes del trabajo de campo. Para su interpretación se tienen en cuenta las tres

⁸ Cuaderno de Campo (Morales, Santana y Caurín, 2014).

acepciones del espacio geográfico⁹ y la concepción del medio como escenario natural y como espacio de interacción¹⁰.

ÍTEMS	GRUPO EXPERIMENTAL (19 ESTUDIANTES)	GRUPO CONTROL (18 ESTUDIANTES)*
Idealización del paisaje	16	14
Acción humana	2	1
Representación de personas	1	1

* El número de estudiantes del grupo control antes y después de la plantación cambia de 18 a 21 debido a que 3 estudiantes no pudieron realizar la prueba pretest. Por otra parte, de estos 18 alumnos, 2 no realizaron el dibujo.

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios pretest de todo el 3er ciclo

Tabla 1. Representaciones pictóricas del espacio natural antes de la plantación

Según la tabla 1, la gran mayoría del alumnado percibe el paisaje de un parque natural idealizado (figura 1) en el que predominan los colores verdes y las flores, la presencia de animales, árboles frondosos, ríos caudalosos llenos de peces y un sol reluciente. En este caso, el medio se interpreta como escenario de los procesos naturales desde una visión subjetiva relacionada con el paisaje deseado.

Asimismo, cabe destacar que en casos puntuales se presentan dibujos donde se supera esta percepción del paisaje como escenario idealizado. Se incluyen elementos como consecuencia de la acción humana o antropización del paisaje, de una práctica social no idealizada (aseos públicos, zona de picnic, parques, caminos...etc.). Sin embargo, en ningún caso esta acción humana se presenta de forma problematizada, a pesar de que el paisaje ya no aparece idealizado. No hay presencia de residuos, basura o contaminación, con lo cual no quedan claramente definidos los procesos de interacción con el medio en detrimento de una percepción más real del paisaje.

9 "En primer lugar, el que interpreta el espacio como medio natural, o sea escenario sobre el que transcurren las relaciones sociales. En segundo lugar aparece la visión subjetiva del espacio, como identidad humana, que se proyecta sin límites definidos. En tercer lugar como práctica social, como producto de la actividad humana, en gran medida como resultado de la interpretación capitalista del espacio que deriva en mercancía." (Ortega, 2000 en Souto, 2010, p. 31).

10 Así, en la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental de Tbilisi (1977) se afirma que el hombre es a la vez obra y artífice del medio que lo rodea.

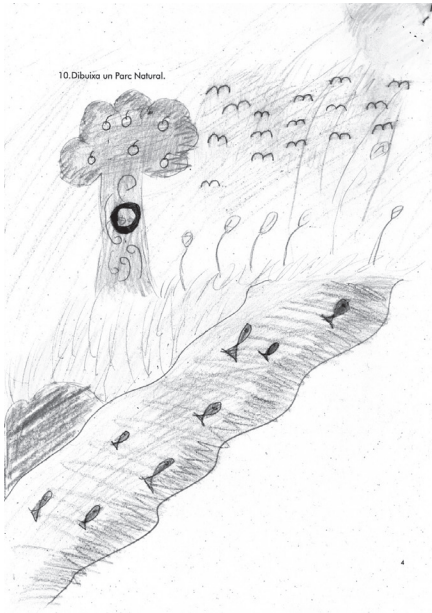


Figura 1. Representación idealizada del paisaje de un Parque Natural
Fuente: dibujo del pretest de una estudiante del grupo experimental

La excepcionalidad de la representación humana en los dibujos reflejan una merma en la percepción de los procesos de interacción con el medio, así como una falta de identificación del ser humano con este espacio natural, al no incluirlo como elemento constituyente del propio paisaje representado. El alumnado y/o sus actividades relacionadas con este espacio natural no aparecen en las representaciones pictóricas.

Para poder valorar los efectos que la actividad de plantación en la percepción del paisaje y poder contrastar los resultados con los obtenidos a partir de las percepciones previas a la actividad, se presenta la siguiente tabla 2, donde se comparan los resultados una vez realizada la plantación.

ÍTEM		GRUPO EXPERIMENTAL (19 ESTUDIANTES)*	GRUPO CONTROL (21 ESTUDIANTES)**
Idealización del paisaje		7	10
Acción humana	Plantación	9	5
	Otro tipo	1	4
Representación de personas		1	1

* De los 19 estudiantes, 1 no realizó el dibujo.

** El número de estudiantes del grupo control antes y después de la plantación cambia de 18 a 21 debido a que 3 estudiantes no pudieron realizar la prueba pretest.

De estos 21, 1 no realizó el dibujo.

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios postest después de la plantación de todo el 3er ciclo

Tabla 2. Representaciones pictóricas del Parque Natural del Turia tras la plantación

De estos datos se interpreta que después de la actividad de plantación como trabajo de campo, se ha producido una considerable disminución en el número de estudiantes que perciben el paisaje idealizado, cuestión que se evidencia de forma más acusada en aquellos estudiantes que han cursado el Taller de Jardinería y Paisaje (en 9 alumnos frente a una disminución de 4 en el grupo control). Como consecuencia, han aumentado las representaciones pictóricas problematizadas, con presencia de elementos producidos por la acción humana en ambos grupos.

Dado que ha habido diversidad en la naturaleza de esta acción humana representada, este ítem se ha subdividido en 2 subítems:

- Quienes han representado en los dibujos los árboles plantados, integrándolos como parte del paisaje. De esta manera se interpreta que el alumnado se identifica y se siente parte de él, reconociendo su actividad como necesaria en la preservación y conservación del paisaje. Se observa que en el caso particular del grupo experimental hay un número considerable de alumnos que ha incluido esta actividad en sus representaciones pictóricas, percibiéndola como relevante (figura 2).

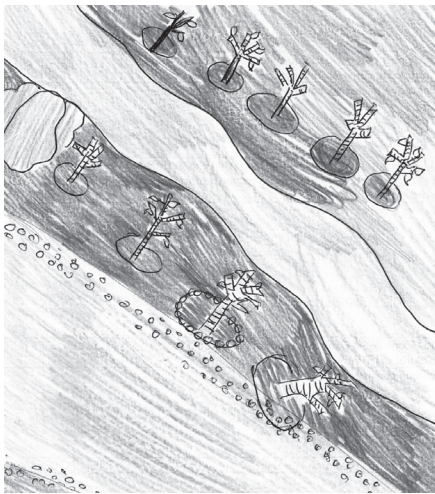


Figura 2. Manifestación problematizada del Parque Natural del Turia

Fuente: dibujo del postest de una estudiante del grupo experimental

- Quienes han añadido en el paisaje elementos derivados de la acción humana sin idealizarlos, como son senderos, puentes, construcciones...etc., reconocen con ello el nivel de antropización del PNT. Como se observa, esta cifra ha aumentado levemente en el control, lo que indica una evolución en la percepción del paisaje como práctica social en detrimento de las representaciones idealizadas del paisaje.

Respecto a la representación de personas en el paisaje como espacio de interacción, no se han percibido cambios en el nivel de representatividad. Cuestión que conlleva a reflexionar sobre la necesidad de trabajar los procesos de inte-

racción e identidad en el propio medio con la finalidad de que se aprecie al ser humano como un elemento integrado en el paisaje y que interactúa con él, y no como un agente externo y ajeno al mismo.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación permite extraer toda una serie de conclusiones derivadas del análisis realizado a partir de la información extraída de las representaciones pictóricas. Por tanto, de los resultados obtenidos se comprueba que:

- Previamente al trabajo de campo, la percepción que los discentes poseen sobre el paisaje se relaciona con una representación estereotipada de las representaciones sociales del paisaje. Esta es idealizada, correspondiendo a la imagen de paisaje deseado, aislada de cualquier problemática socioambiental. Por lo tanto, esta visión impide que el paisaje se perciba como espacio de práctica social. En consecuencia, si el alumnado no es capaz de entender el paisaje como espacio de interacción, sino como parte de un escenario perfecto y exento de conflictos, será incapaz de tomar decisiones que favorezcan su conservación y regeneración.
- El trabajo de campo como recurso educativo incide en una percepción más real del paisaje. Después de los resultados obtenidos del análisis de las representaciones pictóricas se corrobora que es posible reeducar la percepción mediante una metodología activa y el fomento de la participación del alumnado en actividades diseñadas en el propio medio. De esta manera se promueven las competencias derivadas de una ciudadanía activa, como es la sensibilización, con el objetivo de formar ciudadanos comprometidos con el entorno social y ambiental. Por lo tanto, esta reeducación en la percepción del paisaje facilita a su vez que el discente se identifique como un agente transformador del propio medio.
- Existe una correlación entre la aplicación del modelo didáctico-evaluativo alternativo de investigación escolar y un mayor incremento de la percepción más problematizada del paisaje, cuando existe coherencia con un proyecto curricular sociocrítico, en detrimento al modelo didáctico-evaluativo espontaneísta.

Por consiguiente, la importancia científica de esta investigación radica en la verificación de la hipótesis formulada, afirmándose que es posible modificar la percepción subjetiva del paisaje y en consecuencia su representación social a partir del trabajo de campo hacia una visión más problematizada y real, cuando existe una relación directa con el modelo didáctico-evaluativo aplicado.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, J. M., et al., 2004. "El projecte de Tallers al Mas d'Escoto". *IV Jornades d'Intercanvi d'Experiències Docents*. València.
- Arto, M., 2010. "El cambio climático narrado por alumnos de educación primaria y secundaria: propuesta de análisis para dibujos y textos". *Investigar para avanzar en Educación Ambiental. Doctorado Interuniversitario de Educación Ambiental*, pp. 11-29. Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino. Madrid.
- Bain, K., 2006. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. PUV. Valencia.
- Bain, K., 2014. *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. PUV. Valencia.
- Barraza, L., 2000. "Educar para el futuro: En busca de un nuevo enfoque de investigación en Educación ambiental". En *Memorias Foro Nacional de Educación Ambiental*, pp. 253-260. UAA, SEP y SEMARNAP.
- Barraza, L., 2006. "Children's drawings about the environment". *Environmental education research*, vol. 5, fascículo 1, pp. 49-66.
- Boira, J.V.; Reques, P. y Souto, X.M., 1994. *Espacio subjetivo y geografía: orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: NAU Llibres.
- Capel, H., 1973. "Percepción del medio y comportamiento geográfico". *Revista de Geografía*, VII, 1, pp. 58-150.
- Caurín, C., Morales, A. J. y Solaz, J. J., 2012. "¿Es posible un cambio de actitudes hacia un modelo de Desarrollo Sostenible?". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 26. p. 229-245.
- Castorina, J. A., 2003. "Un análisis crítico de la tradición constructivista para el estudio de los conocimientos sociales". *Cuadernos Romances de Ciencias Cognitivas*, In *Cognito*, 1(1), pp. 27-44.
- Cavalcanti, L., 2010. "A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas". *Anais do I Seminário Nacional. Currículo em movimento. Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte.
- Damasio, A. 2010. *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Decreto 43/2007, de 13 de abril, del Consell, de declaración del Parque Natural del Turia. DOGV 5493.
- Díaz, J. L., 2007. *La conciencia viviente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, F., 2000. "Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa". *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*.
- Mateos, J., 2011. *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.

- Morales, A. J., 2014. "Aplicaciones didácticas del paisaje del Túrria". *El desarrollo Territorial Valenciano. Reflexiones en torno a sus claves*. Vicerectorat de Participació i Projectió Territorial (Ed). Universitat de València. València. pp. 607-617
- Morales, A., Santana, D. y Caurín, C., 2014. *Quadern de camp. "Quins paisatges vegetals trobem al Parc Natural del Túrria?"*. Taller de Jardineria i Paisatge. CEIP Mas d'Escoto (Riba-roja de Túrria). Valencia: Reproexpres S.L.
- Morales, A. J.; Caurín, C. y Souto, X. M., 2013. "Percepción del mundo: mapas mentales y problemas socioambientales". *Didáctica Geográfica*, nº 14, pp. 91-108. AGE, Madrid.
- Muedra, I., Pardos, J. V., Peña, A., Villalba, S., Yélamos, J. A., 2013. "Els projectes del Parc Natural: L'apadrinament de les riberes del riu Túrria". *1er Congreso Universidad de Valencia. Institutos de Estudios Comarcales "Turismo cultural, desarrollo local y sostenibilidad"*. Valencia, España.
- Ramiro, E., 1998. "¿Evolucionamos o nos quedamos quietos? Los recursos utilizados en la clase de geografía". *Scripta Nova, Revista Electrónica de Ciencias Sociales*, nº 29. Universidad de Barcelona.
- Reigota, M., 2001. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez Editora.
- Rodríguez, E.A., 1995. "¿Educación Ambiental o Pedagogía Medioambiental? Pedagogía y Saberes". *Educación Ambiental*, nº 7. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Santa Fé de Bogotá, Colombia.
- Santana, D., 2014. *Análisis de la Participación Escolar en la gestión de un espacio natural: estudio de casos del Proyecto de Apadrinamiento del Parque Natural del Turia*. Trabajo Final de Máster inédito. Valencia: Universidad de Valencia.
- Santiago, J. A., 2005. "La geografía descriptiva en los programas escolares de la enseñanza geográfica en Venezuela". [En línea] *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. X, nº 608. Universidad de Barcelona.
- Souto, X. M., 1983. "Por un ensino crítico: a Xeografía da Percepción e do comportamento", *Terra*, núm. 1. Santiago, Sociedade Galega de Xeografía, pp. 63-76.
- Souto, X. M., 2010. "¿Qué escuelas de geografía para educar en ciudadanía?", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 24, pp. 25-44. Dpt. de Didáctica de les Ciències Experimentals i Socials. Valencia.
- Trueba, B., 1997. "Modelos didácticos y materiales curriculares en educación infantil". *Investigación en la Escuela*, nº 33.
- Vara, J. L., 2010. "Un análisis necesario: epistemología de la Geografía de la Percepción", *Papeles de Geografía*, 51-52, pp. 337-344.
- Villarroel, G., 2007. "Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad". *Fermentum*, nº 49, pp.434-454. Mérida, Venezuela.

¿CONOCEN NUESTROS ALUMNOS EL ORIGEN DE LOS ALIMENTOS VEGETALES QUE CONSUMIMOS?

Jerónimo Torres-Porras | Jorge Alcántara Manzanares

Universidad de Córdoba

jeronimo.torres@uco.es

1. INTRODUCCIÓN

La domesticación de animales y plantas ha constituido el hecho más importante en el desarrollo de nuestra civilización (Diamond, 2002), estando ligadas distintas sociedades a diferentes cereales como el maíz, el trigo, la cebada o el arroz (Harlan, 1992; Rodríguez y Simón, 2008). El proceso de domesticación en plantas determina cambios morfológicos y fisiológicos de las especies dando lugar a muchas variedades, lo que llamó la atención de Charles Darwin que dedica el primer capítulo de su libro "El origen de las especies" (1859, p. 7-43) a la variación en estado doméstico y más tarde se centra en este tema en un libro posterior (Darwin, 1868).

Estas plantas fueron domesticadas en sus áreas de distribución original y posteriormente transportadas y adoptadas por otros pueblos. La dieta mediterránea está formada por un conjunto de productos de distinta procedencia que han llegado a lo largo de la historia a esta región, sumados a las especies autóctonas. La característica principal de la dieta mediterránea es un alto consumo de vegetales, frutas, legumbres, cereales y aceite de oliva considerándose una dieta saludable y beneficiosa para la salud (Nestle, 1995; Keys, 1995; Trichopoulou, 1999), habiendo sido declarada Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (UNESCO, 2010). Entre estos vegetales unos tienen un origen europeo como pueden ser el olivo, la remolacha o los espárragos, pero muchos otros han sido incorporados a esta dieta, como las naranjas y los limones asiáticos, teniendo una gran importancia los procedentes del continente americano como judías, tomates o patatas. Por lo tanto, nuestra dieta está formada por un conjunto de alimentos, en su mayor parte de origen vegetal y que tienen distinta procedencia, sin embargo, desconocemos las ideas previas del alumnado del Grado de Educación Primaria sobre el origen de los alimentos vegetales que consumen.

Para abordar este tema se planificó una visita al museo de etnobotánica del Real Jardín Botánico de Córdoba, que presta especial atención a la relación entre la humanidad y las plantas y a la influencia de los pueblos indígenas de América en el conocimiento y utilización de determinadas especies. Los museos

son una buena herramienta para fomentar el aprendizaje significativo y muchas personas recuerdan ejemplos de experiencias vividas en los museos (Falk y Dierking, 1991), a pesar de ello distintas investigaciones indican aspectos negativos que hay que superar, como los objetivos que establecen los profesores, que son muy generales (Griffin y Symington, 1997) y además suele haber una escasa planificación de la visita (Guisasola y Morentin, 2010).

Para que la visita a un museo sea fructífera, es por lo tanto necesario planificar y diseñar materiales que fomenten el interés y curiosidad de los estudiantes (Guisasola et al., 2005).

En este trabajo se expone la experiencia realizada con alumnado universitario en la que se visita un museo de etnobotánica y se aprovechan los elementos de dicho museo para planificar y diseñar actividades que propicien el interés de los estudiantes por conocer la procedencia de los alimentos vegetales que consumen normalmente.

2. METODOLOGÍA

Se planificó una visita al Real Jardín Botánico de Córdoba con alumnado del 4º curso del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Estas visitas estuvieron integradas en los módulos de prácticas por lo que el número de alumnos por visita era reducido. La actividad que aquí se especifica forma parte de un conjunto de actividades y trabajos realizados en torno a la visita al Jardín Botánico. Entre las distintas instalaciones del Jardín encontramos el museo de etnobotánica, centrado en la interacción entre nuestra especie y las plantas a través de objetos, paneles y documentación gráfica instalados en las salas de exposición permanente, en donde se rinde un homenaje especial a las influencias derivadas del descubrimiento de América. Durante la visita se contaba con la ayuda del personal del Jardín, que guiaron a cada grupo por las salas del museo realizando una explicación de los diferentes temas tratados.

De forma previa a la visita al museo se le proporcionaba a cada alumno una ficha para que la realizaran de forma individual. Esta ficha había sido confeccionada por el profesorado en base a visitas previas al Jardín y al museo en donde se pretendía hacer reflexionar al alumnado sobre la riqueza de la dieta mediterránea y la influencia de la humanidad en la distribución de las especies. La ficha tenía en primer lugar unas preguntas sobre alimentos de origen vegetal que normalmente utilizan, como qué ingredientes utilizarían para elaborar una ensalada o qué comidas conocían con base de patatas; seguidamente una tabla con 17 alimentos de origen vegetal, que habían sido seleccionados por formar parte de un panel interactivo del museo y dos columnas vacías en donde se les pedía que indicaran el continente de origen de cada alimento (en la primera co-

lumna) y posteriormente completarían con la información del museo la segunda columna. Los alimentos del listado eran los siguientes: sandía, café, limón, pimienta, naranjo, tomate, trigo, berenjena, patata, manzana, maíz, ajo, judía, girasol, lenteja, cacahuete y cacao.

El museo consta de un panel interactivo que representa nuestro planeta y alrededor están identificados distintos alimentos de origen vegetal con un botón que al accionarlo muestra, mediante iluminación, el área de procedencia de dicho vegetal (Figura 1).

Así, una vez habían completado parte de la ficha y se habían enfrentado a la problemática de recapacitar sobre la procedencia de alimentos tan utilizados en la cocina como el pimienta, el tomate o la patata, se procedía a realizar la visita al museo. Habiendo llegado al panel interactivo de procedencia de alimentos, todos se situaban a su alrededor y se preguntaba por el origen de cada alimento, cada uno indicaba lo que había puesto en su ficha argumentando y de-

batiendo sobre sus respuestas. Finalmente accionaban el botón para ver la respuesta correcta. Seguidamente anotaban esta respuesta en la columna correspondiente de la ficha, el continente de origen de cada uno de estos alimentos se muestra en la tabla nº 1, ninguno de los alimentos seleccionados eran de procedencia europea con la intención de incidir en la variedad y cantidad de alimentos que han terminado formando parte de nuestra dieta pero que no estaban presentes en Europa.

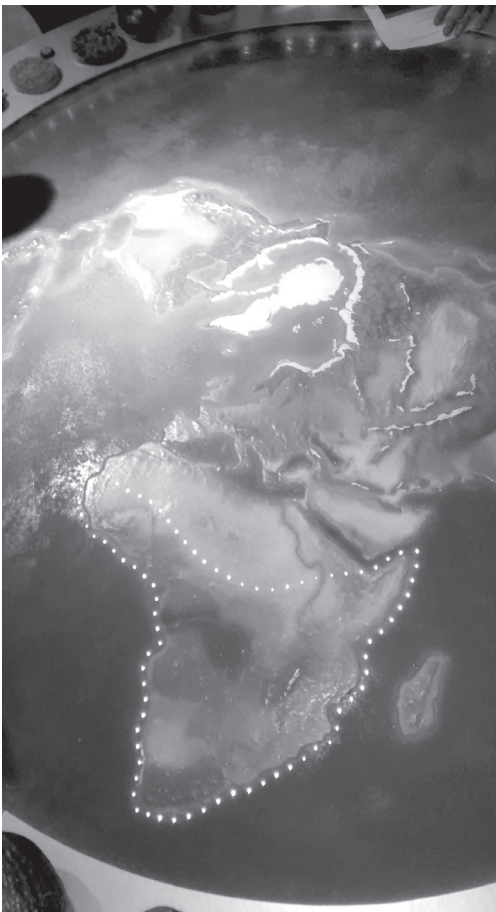


Figura 1. Actividad interactiva del museo de etnobotánica sobre la procedencia de alimentos de origen vegetal.

Alimento	Continente de origen
Café	África
Sandía	África
Cacahuete	América
Cacao	América
Girasol	América
Judía	América
Maíz	América
Patata	América
Pimiento	América
Tomate	América
Ajo	Asia
Berenjena	Asia
Lenteja	Asia
Limón	Asia
Manzana	Asia
Naranja	Asia
Trigo	Asia

Tabla 1. Alimentos de origen vegetal y continente de origen.

Unas semanas después de la visita se realizó una breve encuesta anónima al alumnado para que valorasen el proceso de enseñanza aprendizaje de la visita al museo de etnobotánica y de la actividad sobre el origen de los alimentos vegetales que consumimos, mediante encuesta tipo Likert con valores de 1 a 5, representando 1 la valoración mínima y 5 la máxima. Además se les preguntó por la procedencia de un par de vegetales escogidos de forma aleatoria: el café y el naranja y que finalmente expresaran su grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación: gran parte de los alimentos de origen vegetal que consumimos proceden de otros continentes; teniendo en cuenta que 1 significaba “Totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo.

3. RESULTADOS

En general los 96 alumnos mostraron un gran desconocimiento sobre la procedencia de los vegetales que forman parte de su dieta, aunque en algunas especies sí tenían claro su origen. La media de porcentaje de acierto estuvo situada en el 35,94% \pm 26,15 (\pm Desv. Est.) con un mínimo de acierto del 6% en la procedencia del café y de la manzana y un máximo de respuestas válidas del 96% en el caso de la patata (Tabla 2).

Alimento	África	América	Asia	Europa	Oceanía
Café	6%	91%	2%	1%	0%
Sandia	15%	10%	24%	52%	0%
Cacahuete	28%	53%	19%	0%	0%
Cacao	28%	71%	1%	0%	0%
Girasol	10%	23%	1%	67%	0%
Judía	15%	23%	30%	32%	0%
Maíz	2%	61%	26%	11%	0%
Patata	1%	96%	0%	3%	0%
Pimiento	2%	38%	3%	57%	0%
Tomate	0%	75%	0%	25%	0%
Ajo	3%	6%	30%	61%	0%
Berenjena	11%	18%	20%	51%	1%
Lenteja	18%	17%	33%	33%	0%
Limón	0%	16%	22%	60%	2%
Manzana	1%	10%	6%	83%	0%
Naranja	0%	11%	14%	76%	0%
Trigo	20%	5%	25%	49%	0%

Tabla 2. Frecuencias observadas en las respuestas del alumnado sobre el origen de los alimentos (en gris los porcentajes de acierto; N = 96).

De forma general poseen un mayor conocimiento de la procedencia de los alimentos que vinieron de América, con una media de respuestas válidas de $55\% \pm 25,95$; frente a los alimentos procedentes de África ($10,50\% \pm 6,36$) o de Asia ($21,43 \pm 9,27$).

Hay que destacar que no se incluyó ningún alimento procedente de Europa y sin embargo un gran porcentaje de respuestas alude a este continente como respuesta válida, con porcentajes superiores al 50% para el girasol, el pimiento, el ajo, la berenjena, el limón, la manzana y el naranja, siendo esto lo ocurrido con la mayoría de los alimentos de origen asiático, a los que se les atribuyó una procedencia europea.

Respecto a las respuesta a la encuesta anónima realizada semanas después de la visita al museo en la que se les pedía que valorasen el proceso de enseñanza aprendizaje de dicha visita y de la actividad sobre la procedencia de los alimentos, los resultados muestran unas medias de $4,41 \pm 0,61$ para la visita y de $4,47 \pm 0,61$ para la actividad (N = 34). Las respuestas respecto a la procedencia de un par de los alimentos escogidos de forma aleatoria muestra unos porcentajes superiores de conocimiento a los iniciales de la actividad. Los porcentajes para la procedencia del café son de 41% para África, 29% para América y 29% para Asia; mientras que para el naranja un 76% de los alumnos indica que procede de Asia, un 18% de África y un 6% de América. Por último, el grado

de acuerdo respecto a la frase que comentaba que una gran parte de los alimentos de origen vegetal que consumimos proceden de otros continentes, el valor medio de las respuestas ha sido de $4,41 \pm 0,61$ indicando un elevado grado de acuerdo con esa afirmación.

4. CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES

La dieta mediterránea que se basa principalmente en el consumo de vegetales, se compone de alimentos de distinta procedencia que se han ido incorporando a lo largo de la historia, lo que implica que el conocimiento de su origen tenga especial importancia.

El conocimiento que muestra el alumnado universitario sobre el origen de los alimentos que consumen es reducido, aunque de forma general coinciden en que una parte de los vegetales tratados tienen su procedencia en otros continentes, si bien, muchos de los alimentos trabajados fueron asignados como europeos cuando no se incluía ninguno de este continente. Tienen un mayor conocimiento de los alimentos procedentes de América, destacando el caso de la patata, seguramente por los lazos históricos de unión con Sudamérica, mientras que muestran un desconocimiento de los que proceden de África o Asia, que son preferentemente asignados a Europa. En algunos casos como en el café, puede influir que entre los mayores exportadores actuales estén muchos países sudamericanos, lo que se ve reflejado en la información publicitaria que llega a nuestra sociedad.

El integrar en la visita al museo de etobotánica la realización de forma individual de la ficha sobre el origen de los alimentos provocó una especial motivación en el alumnado, que estuvo reflexionando antes de la entrada al museo sobre sus conocimientos del tema, durante la visita estuvo atento a las explicaciones del guía y participativo preguntando aspectos sobre algunos de los alimentos vegetales. En el momento de la actividad alrededor del mapa interactivo todo el grupo de prácticas se mostró muy motivado, explicando sus respuestas y queriendo comprobar la realidad sobre el origen de cada especie vegetal, resultando una actividad y un momento en general muy divertido. Sus valoraciones del proceso de enseñanza aprendizaje respecto a estas actividades han sido muy positivas y semanas después de la visita afirman que gran parte de los alimentos que consumen proceden de otros continentes y muestran un mayor conocimiento del origen de algunos de los alimentos trabajados.

Además de que reflexionaran sobre la etnobotánica, la biodiversidad, y otros conceptos, se le shizo hincapié en la necesidad que tiene el profesorado de visitar previamente y planificar las visitas para que éstas tengan un componente

añadido que fomenten el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que hay investigaciones que destacan la influencia positiva sobre la actitud y el aprendizaje de los estudiantes de la planificación previa de la visita por parte del profesorado (Gennaro, 1981; Falk y Dierking, 1992).

Podemos concluir que el alumnado de grado tiene un escaso conocimiento del origen de los alimentos vegetales de la dieta mediterránea, pero se puede trabajar este tema de forma dinámica mediante visitas a museos y realizando una planificación previa y un diseño de actividades que fomenten la curiosidad y entusiasmo de alumnado.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Darwin, C., 1859. *The Origin of Species*. London: Wordsworth Editions Limited.
- Darwin, C., 1868. *The variation of animals and plants under domestication*. London: John Murray.
- Falk, J. y Dierking, I. eds., 1991. *Public Institutions for Personal Learning; Understanding the Long Term Impact of Museums*. Washington, DC: American Association of Museums.
- Falk, J.H. y Dierking, L.D., 1992. *The museum experience*, Whashington, DC: Whalesback.
- Gennaro, E.D., 1981. "The effectiveness of using previsit instructional materials on learning for a museum field trip experience". *Journal of Research in Science Teaching*, 18(3), pp. 275-279.
- Griffin, J. y Symington, D., 1997. "Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums". *Science Education*, 81(6), pp. 763-779.
- Guisasola, J. y Morentin, M., 2010. "Concepciones del profesorado sobre visitas escolares a museos de ciencias". *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), pp. 127-140.
- Guisasola, J.; Azcona, R.; Etxaniz, M.; Mujika, E. y Morentin, M., 2005. "Diseño de estrategias centradas en el aprendizaje para las visitas escolares a los museos de ciencias". *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2, nº 1, pp. 19-32.
- Harlan, J.R. 1992, *Crops & man*. Second ed. American Society of Agronomy, Inc. Madison: Crop Science Society of America, Inc.
- Keys, A., 1995. "The Mediterranean diet and public health: personal reflections". *Am J Clin Nutr*, 61(Suppl), pp. S1321-3.

- Nestle, M., 1995. "Mediterranean diets: historical and research overview". *Am J Clin Nutr*, 61(Suppl), pp. S1313-20.
- Rodríguez, M. y Simón, E., 2008. *Bases de la alimentación humana*. La Coruña: Netbiblo.
- Trichopoulou, A. y Lagiou, P., 1997. "Healthy traditional Mediterranean diet: an expression of culture, history, and lifestyle". *Nutr Rev*, 55, pp. 383-389.
- UNESCO, 2010. *Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity*. <http://www.unesco.org/>

**SEGUNDA PARTE:
DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA
EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA
DE GÉNERO**



ENSEÑAR Y APRENDER GEOGRAFÍA CON UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Carmen Rueda Parras
Universidad de Jaén
crueda@ujaen.es

“Durante siglos un puñado de mujeres ni tan locas ni tan excéntricas como nos han hecho creer algunos biógrafos, han contribuido con sus viajes al conocimiento geográfico y han participado en importantes acontecimientos históricos. Ni un monumento, ni una triste placa recuerdas sus hazañas y sus nombres tampoco aparecen en los libros” (C. Morato)

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios que se están produciendo en nuestro mundo durante el primer cuarto de este milenio nos invitan a realizar una reflexión introductoria a nuestro tema. La reflexión, nos conduce a que surjan interrogantes, algunos de ellos formulados desde hace años pero que siguen estando de actualidad, siendo diferentes las respuestas e interpretaciones que hoy se dan porque se han introducido variables que anteriormente no eran tenidas en cuenta. Otros, han surgido como innovadores producto de nuevas realidades que han venido apareciendo. Son varias las preguntas o cuestiones que surgen acerca de nuestro modo de entender la enseñanza y el aprendizaje de la educación geográfica así como las respuestas que como enseñantes damos. Algunas de éstas serían por ejemplo:

¿Para qué enseñamos Geografía? ¿Para qué aprender Geografía? ¿Qué y cómo enseñar Geografía? ¿Creemos que los contenidos curriculares actuales dan respuesta adecuada a las necesidades que nuestra sociedad demanda a la educación geográfica? ¿Habría que introducir cambios? Si se cree que habría que modificarlos, ¿Por qué se continúa habitualmente trabajando y enseñando con el modelo y con los contenidos tradicionales?

¿Continúan las mujeres y otros grupos sociales siendo invisibles para la ciencia geográfica?

Estos y otros muchos interrogantes son nuestro punto de partida para abordar el tema que nos ocupa, las respuestas que cada uno de nosotros tiene en su mente posiblemente son muy diversas. Aún así, más allá de estas diferencias, creo que compartimos preocupaciones comunes y podemos coincidir en que es necesario introducir cambios en los elementos que conforman el currículum escolar porque la sociedad de la Información y Comunicación de la que formamos

parte, nos muestra cada día una realidad cambiante y viva cuyos procesos son cada vez más complejos. Todos ellos deben ser tenidos en cuenta a la hora de planificar nuestra enseñanza y deben ser abordados desde esa complejidad para poder comprenderlos, interpretarlos e intervenir si en preciso modificarlos.

Las certezas implícitas de larga duración fueron decisivas para la constitución de la Geografía como ciencia moderna y su institucionalización en el siglo XIX, como nos recuerda Daniel Hiernaux. Las explicaciones geográficas basadas en leyes y modelos difícilmente pueden encajar bien en contextos definidos por la incertidumbre, la vulnerabilidad, la fragmentación.

Las verdades que se daban como fijas permanentes en la ciencia geográfica, se han visto desmontadas y se nos muestra una nueva realidad acompañada de incertidumbre, inseguridad y vulnerabilidad.

Tener en cuenta estas nuevas variables implica una revisión no solo del concepto espacio, sino de toda la metodología geográfica en su conjunto.

Precisamos de un modelo metodológico que nos permita acercarnos con más facilidad a esos contextos, para poder comprender mejor la complejidad del espacio geográfico en el mundo actual y a la vez introducir nuevos contenidos que hasta ahora no se habían contemplado en el proceso educativo. Debemos centrar más nuestra atención en la comprensión de los procesos y los problemas y penetrar en lo invisible, lo efímero.

La invisibilidad es una de las tres categorías, según Nogué y Romero (2006) que siguen siendo marginales en Geografía:

Nuestra disciplina trata lo visible, lo tangible y el tiempo de media y larga duración. La descripción geográfica es, en esencia, una descripción visual, de base empírica y cartesiana, que se apoya fundamentalmente en lo tangible y que tiene serias dificultades para integrar en su análisis el tiempo corto, sea efímero o fugaz. Es verdad que algunas tradiciones geográficas se han mostrado sensibles a las mismas, pero es cierto también, que el corazón central de la disciplina las ha obviado y las sigue obviando.

Vivimos en una época dominada por la invisibilidad. El poder se hace hoy cada vez más invisible, menos identificable, se ha desplazado de unos actores y protagonistas claramente visibles a unos grupos anónimos que no tienen localización precisa.

Aunque no seamos conscientes de ello, aunque no los veamos ni los miremos, nos movemos diariamente por paisajes y territorios ocultos a nuestras miradas, geografías ocultas que están incidiendo en nuestras vidas incluso más que esas otras geografías visibles cartesianas, visibles y cartografiables.

Más allá de los paisajes visibles coexisten otros paisajes invisibles. Mas allá de los paisajes materiales que podemos contemplar en la realidad "hay que convenir que existen múltiples, simultáneas y diferentes formas de mirar los paisajes. Los paisajes (visibles e invisibles) se construyen socialmente dentro de un juego complejo y cambiante de relaciones de poder, esto es, de género,

de clase, de raza..., de poder en el sentido más amplio y literal de la palabra” (Nogué y Romero, p.42).

De esas tres categorías que señala Romero, nos detendremos con más detalle en la “invisibilidad” porque hoy nuestra mirada va a dirigirse hacia un grupo de población que ha permanecido invisible hasta hace unos años para la Geografía y para otras disciplinas científicas.

La visión de la realidad que nos ha transmitido el estudio de los contenidos geográficos en la actualidad es parcial y sesgada y no contempla un diverso número de realidades que forman parte de nuestra vida cotidiana precisamente porque hasta ahora permanecían invisibles.

Desde hace años existen numerosas investigaciones y tenemos información suficiente para poder implementar nuevas temáticas en el currículo, pero muy pocas veces y de forma aislada son tenidos en cuenta: “Los invisibles siguen siendo invisibles”

No podemos seguir anclados en el pasado aferrados a cuestiones que quizás por conformismo, comodidad, seguridad, etc. no incorporamos a nuestro quehacer cotidiano de la enseñanza y aprendizaje de la ciencia geográfica.

Hoy queremos dedicar un breve tiempo para ofrecer otra mirada, especialmente dirigida hacia uno de los grupos que tienen menos voz; o que carecen de ella, de quienes, a ojos de muchas personas, son simplemente invisibles y para quienes apenas queda espacio en los márgenes de los libros de texto.

2. EL ENFOQUE DE GÉNERO EN GEOGRAFÍA. DIFERENTES PARADIGMAS GEOGRÁFICOS

En el largo pasado de más de XXV siglos de existencia de la Geografía como disciplina científica, son diferentes los enfoques conceptuales y diversas las corrientes del pensamiento geográfico de las que se han derivado diferentes formas de interpretar el mundo.

Durante buena parte del siglo XIX, Humboldt y Ritter fueron los grandes propulsores de la Geografía científica. Desde principios del XX, han predominado básicamente dos enfoques conceptuales diferentes:

- El positivismo biológico o determinismo ambiental que valora la influencia de las leyes físicas en los elementos naturales en la explicación de los seres humanos sobre la tierra, representado por la obra de Friedrich Ratzel.
- El posibilismo geográfico, con una fuerte base historicista que se basa en la experiencia vivida. La personalidad de un territorio viene definida además de los aspectos físicos, por el uso que las personas han hecho del mismo a través de los “modos de vida”, concepto definido como el resultado global de

los productos y reflexiones de una civilización en interacción con el medio, como la interacción de los factores y procesos físicos, históricos y sociales que influyen en la relación de las personas con el medio donde se desenvuelve la vida transformándolo.

Su máximo representante es Vidal de la Blanche de la llamada escuela regionalista, pues es en la “región geográfica” el ámbito donde esta interacción se singulariza. La Geografía actual es fruto de sucesivas rupturas y revoluciones que han tratado de romper con algunos condicionantes deterministas y sobrepasar el excepcionalismo regional.

La Geografía Neopositivista, la Geografía de la Percepción y del Comportamiento, la Geografía Radical, la Geografía Humanística, o las diferentes geografías de la postmodernidad, la nueva Geografía Regional, cultural u orientalista, con su renovación temática y conceptual, son otros de los enfoques teóricos de la Ciencia Geográfica.

La denominada Geografía del Género, surgida en torno a los años 70 del siglo pasado cuestiona todos ellos, toma de cada uno de los diferentes paradigmas aspectos que considera válidos e incluye otros que son referentes básicos de la teoría del feminismo.

De acuerdo con Escudero, C.A. (2006), la Geografía del Género:

- Toma conciencia para sus interpretaciones de la estructura jerarquizada en género de la sociedad como un factor tan importante como los demás.
- Deconstruye los códigos de valores y cultura del androcentrismo para reconstruirlos de nuevos en la interpretación del mundo.
- Analiza las formas en que los procesos socioeconómicos, políticos y ambientales crean, reproducen y transforman tanto los lugares como la relación entre las personas que los habitan desde la adscripción cultural de los sexos, desde lo que determina lo masculino y lo femenino en el proceso de socialización de las personas.
- Se presenta como una Geografía comprometida con los cambios sociales desde la equidad del género.
- En definitiva, analiza factores y relaciones existentes en el espacio, en el tiempo y con el género.

3. EL ENFOQUE DE GÉNERO

Tras siglos de historia en los que las mujeres como objeto de estudio en las diferentes disciplinas habían sido ignoradas, desde mediados del siglo pasado han empezado a surgir investigaciones en las que son tenidas en cuenta y ya desde

finales del siglo XX comienza a aparecer la categoría de género en las distintas ciencias sociales.

La Geografía aunque con cierto retraso respecto a las otras ciencias sociales también se ha incorporado a este proceso científico. Este retraso podemos relacionarlo con la escasa permeabilidad de las corrientes reinantes en nuestra ciencia durante las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX. Durante siglos, la Geografía ha considerado a la sociedad como un conjunto neutro, asexuado y homogéneo (García, 1998).

Solamente cuando aparecen las primeras fisuras en el paradigma positivista, se empiezan algunas investigaciones iniciales interesadas en conocer el comportamiento espacial específico de las mujeres y por estudiar sus imágenes mentales del entorno. Wilbur Zelinsky fue el primero en destacar la escasa presencia de las mujeres en el ámbito académico y profesional de la Geografía norteamericana.

El enfoque de género se inscribe en el marco de planteamientos no positivistas, rechazando la objetividad y valorando la subjetividad y entiende además la investigación geográfica como una actividad comprometida social y políticamente.

El desarrollo del enfoque de género se produce a comienzos de de los años setenta en el mundo anglosajón y se retrasó hasta los 80 en el caso de España debido en gran parte al contexto político vivido durante estos años.

Esta nueva categoría fue bien acogida por la comunidad de geógrafos, a pesar de que son pocas las personas que participaron en este proceso; en 1989 se celebró una mesa redonda formando parte del XI Congreso de la Asociación de Geógrafos Españoles y empezaron igualmente a hacer su aparición las primeras tesis doctorales, siendo las primeras en defenderse las de Juana María Rodríguez Moya (1988 y 1991) y Gemma Cánoves (1990).

Las organizaciones internacionales también y casi al mismo tiempo, comenzaron tímidamente a incorporar algunas de estas cuestiones entre sus prioridades. Naciones Unidas proclamó en 1975 el Año Internacional de la Mujer y desde entonces se han celebrado diferentes conferencias a nivel Mundial sobre las Mujeres.

En el año 1976 la Asamblea General de las Naciones Unidas decidió crear el Fondo de Contribuciones Voluntarias para el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer como respuesta, en parte, a los acuerdos alcanzados en la Primera Conferencia Mundial de las Mujeres, celebrada un año antes (1975) en la Ciudad de México. Dicho Fondo tenía como objetivo prestar asistencia técnica y financiera a aquellos países que, por su situación económica, no disponían de los recursos suficientes para implementar los acuerdos recogidos en la Conferencia Mundial de Mujeres.

Sin embargo, la incorporación y pleno reconocimiento de este enfoque en el marco institucional de la Geografía académica fue y está siendo mucho más

lento, incluso a escala internacional. Fue a partir de la década de los noventa cuando la posición de esta perspectiva en la ciencia geográfica se ha ido consolidando.

En el campo de las ciencias sociales y experimentales podemos conocer como se han ido desarrollando y evolucionando los estudios de género en las diferentes disciplinas porque el proceso que han seguido ha sido muy similar en todas. Así por ejemplo, en el caso de la historia, el esquema iría desde la historia sin mujeres, es decir la historia que hemos conocido como tradicional de grandes acontecimientos y grandes hombres, pasando por la historia de mujeres heroínas y excepcionales, mujeres ausentes rescatadas de la memoria en un contexto de trabajo sistemático, cambios en las categorías de análisis, y la historia redefinida y reconstruida.

El que desarrolla Rosser, V. (1986) citado por Escudero, C.A.(2006) consta de seis categorías de fases:

- Fase I: No se observa que las mujeres están ausentes.
- Fase II: Se busca alguna mujer que en definitiva viene a legitimar el estatus, es decir, hay alguna mujer excepcional que se adecua al paradigma ofrecido.
- Fase III : Se admite que las mujeres son un grupo en desventaja.
- Fase IV: Estudios de las mujeres marcando su impronta e inicio de la puesta en cuestión de los paradigmas.
- Fase V : Contraposición con nuevos paradigmas.
- Fase VI : Transformación de los paradigmas.

Este mismo esquema sería aplicable al que se ha seguido en Geografía y demás Ciencias Sociales.

En el XXVII Congreso Geográfico Internacional se aprobó un Grupo de Estudios sobre el Género como una de las nueve comisiones que forma la Unión Geográfica Internacional.

Hoy su presencia se encuentra en las más interesantes aportaciones sobre los debates teóricos y metodológicos sobre todo en el mundo anglosajón y en la publicación de monográficos sobre género y espacio en las más importantes revistas de Geografía.

En España advertimos igualmente, una creciente evolución en la década de los años ochenta, principalmente debido a la introducción de artículos en revistas innovadoras anglosajonas (*Antípoda* y *Área*) y también por el desarrollo que van adquiriendo las teorías feministas en las demás ciencias sociales. Así por ejemplo García Ballesteros y Sabaté.

La temática dominante durante todos estos años iniciales se refiere a las actividades productivas de las mujeres, en espacios tanto rurales como urbanos. Uno de los temas más estudiados han sido las aportaciones económicas de las mujeres y las relaciones de género en las explotaciones agrarias, o las nuevas funciones desempeñadas por las mujeres en la diversificación económica de los

espacios rurales. Iniciada la década de los noventa aparecen como temas innovadores, desarrollo y medio ambiente.

La existencia de jornadas y encuentros ha dado la oportunidad de conocer de forma directa a expertas y prestigiosas geógrafas anglosajonas y a numerosas publicaciones que han tenido una gran difusión.

Cabe destacar el Seminario intensivo de la red ERASMUS organizado en 1993 por la Universidad Autónoma de Barcelona, bajo el título "Trabajo, Empleo y vida cotidiana de las mujeres: La Europa meridional.

De gran importancia es también el que, tanto la Universidad Complutense de Madrid como la Autónoma de Barcelona en la Licenciatura de Geografía en 1993 incluyeran la materia Geografía y Género, siendo prueba de la buena aceptación por parte de la comunidad científica a la vez que se abren un camino para nuevas investigaciones.

El debate aún sigue abierto en diferentes cuestiones por ambas partes, comunidad científica de Geografía y aportaciones feministas a dicho enfoque, porque si bien es cierto que las mujeres y sus aportaciones a la ciencia geográfica han permanecido invisibles para la ciencia geográfica, también es cierto que durante un tiempo el feminismo ha extraído conclusiones y ha abierto líneas de investigación basadas únicamente en un grupo de mujeres muy reducido si lo comparamos a nivel mundial, las mujeres blancas de países desarrollados occidentales.

Autoras como Susan Hanson (1992) geógrafa norteamericana, señalan que entre la Geografía y las teorías feministas ha producido un olvido recíproco: la Geografía ignoraba el género como una variable social y el feminismo olvidaba el componente territorial y espacial en la mayoría de sus análisis.

Tanto una como otra parte van avanzando hacia un mejor entendimiento y convergencia. La comunidad científica acepta que las mujeres son algo importante a tener en cuenta en los estudios geográficos y el feminismo va abriéndose hacia nuevos conceptos como el de diversidad no limitándose su metodología a este grupo reducido de mujeres porque las realidades son todas muy diferentes incluso dentro de una misma ciudad.

La diversidad de enfoques y temas es cierta en toda la Geografía humana, más aún, en la Geografía en general y en otras ciencias sociales, pero cuando se trata de estudios relacionados con las mujeres, esta diversidad, es considerada en ocasiones como señal de debilidad, con el argumento de que el uso de una variedad de teorías, conceptos y metodologías podría afectar al desarrollo de este nuevo enfoque que se introduce en los estudios geográficos. Creemos con Lia Karsten y Donny Meertens (1992) que sucede al contrario y que no siempre la pluriformidad es equivalente de debilidad. Esta diversidad lo que muestra es que se está alcanzando un grado de madurez y que la fase inicial se ha superado.

La incorporación de este enfoque a la ciencia geográfica, ha pasado por diferentes etapas, así en un principio se denominó Geografía de las Mujeres y

centraba su atención en el estudio del colectivo femenino, bastante descriptivo, y concretamente en los roles de género desarrollados por las mujeres en un intento de compensar el vacío existente en torno a las mujeres como objeto de estudio, la mitad de los seres humanos.

De estos estudios iniciales se pasó en un segundo momento a trabajos con un enfoque más interpretativo, que es el que conocemos como Geografía y Género y que se centra ya en las relaciones de género. El principal objetivo de este enfoque, distinto en parte a la Geografía feminista, es analizar las relaciones existentes entre espacio y género.

El espacio geográfico, sinónimo de espacio social, objeto de estudio de la Geografía es el producto de la intervención humana sobre la naturaleza. Dicha intervención se encuentra claramente diferenciada por género, por lo que la manifestación de tales diferencias resulta, entonces, el punto de partida de lo que hoy denominamos Geografía de género.

También se ha discutido mucho acerca de la denominación de este enfoque, de Género o Geografía feminista? Existen autores y autoras con opiniones y teorías diferentes.

Según Bondi, citado por Sabaté (2006), existen matices que la diferencian porque aunque el enfoque de Género incorpora ideas básicas de la teoría feminista no lo hace de forma expresa:

“Se debe distinguir entre Geografía feminista y Geografía del Género. La segunda trata el género como una dimensión de la vida social que debe ser incorporada dentro de las estructuras existentes; la primera busca la transformación no sólo de la Geografía sino también de la forma en que vivimos y trabajamos “ (Bondi,1990, p.438).

Creemos con Sabaté (2010) que no debe ser nuestro objetivo el hacer una Geografía de Mujeres igual que tampoco lo sería hacer una de hombres, sino favorecer una reinterpretación de la Geografía desde esta perspectiva:

“La idea directriz radica en que el espacio no es neutro desde el punto de vista de género, lo cual implica la necesidad de incorporar las diferencias sociales entre hombres y mujeres y las diferencias territoriales en las relaciones de género; las implicaciones de género en el estudio de la Geografía son al menos tan importantes como las implicaciones de cualquier otro factor social o económico que transforme la sociedad y el espacio (Women and Geography Study Group, 1984, p.21)

La Geografía feminista incorpora abiertamente elementos de la teoría feminista a la interpretación geográfica, incluso en el mundo anglosajón y recientemente ya, se habla de geografías feministas para reflejar los diferentes posicionamientos en relación al estudio de las mismas cuestiones.

Es igual que ha sucedido con las diferentes teorías del feminismo o los diferentes paradigmas que conviven en el tiempo en el ámbito de otras disciplinas científicas.

El común a todas ellas, y esto es importante, es la búsqueda y compromiso de un cambio social orientado a una mayor igualdad entre hombres y mujeres y de estos y estas y su entorno.

“Es en este periodo , entre los años ochenta y noventa del siglo XX, cuando la Geografía feminista se consolida, tanto dentro de la propia disciplina, como a nivel geográfico, extendiéndose y generalizándose a nivel mundial (Nelson y Seager, 2005)”.

Existen enfoques más recientes cuyas aportaciones más significativas están relacionadas con las temáticas que son objeto de sus estudios.

Así, las geografías emocionales están emergiendo como temáticas novedosas o también la importancia que va tomando el tema del cuerpo como elemento fundamental de la investigación geográfica feminista, sin que por ello se hayan dejado de estudiar cuestiones ya abordadas anteriormente como el trabajo, los espacios urbanos o el medio ambiente.

La Geografía en la actualidad está en el momento de asumir esta variedad de planteamientos, pues como dice Pierre George, el tema de la Geografía está bien claro, “las relaciones de la sociedad con el espacio que la soporta”, y este espacio puede ser concebido y apreciado a diferentes escalas según los elementos de esta relación, y es deseable además que sea tratado por todos los métodos de análisis a punto. “La Geografía feminista es una de las pocas corrientes dentro de la Geografía humana actual que mantiene el debate de las relaciones entre humanidad y medio ambiente, reinterpretando éste como una construcción social. Este aspecto, junto con la implicación en los desequilibrios socioeconómicos mundiales confiere a las relaciones entre géneros y medio ambiente, en la Geografía actual, un importante papel innovador” (Ortega, J. 2000), citado por Escudero, C (2006).

4. DOS CONCEPTOS BÁSICOS: SEXO Y GÉNERO

Abundan las interpretaciones y significados que se atribuyen al término género, por esto creemos necesario clarificarlo y definirlo.

El término sexo lo empleamos para expresar las diferencias biológicas entre hombres y mujeres. El concepto género hace referencia a todas las diferencias entre hombres y mujeres construidas socialmente.

Simone de Beauvoir, en su obra *El segundo sexo*, en 1949, decía: “no nacemos mujeres, nos hacemos mujeres. No existe ningún destino biológico, psicológico o económico que determine el papel que un ser humano desempeña en la sociedad”.

Es entonces cuando aparece la idea de feminidad como creación social y cobró gran fuerza; se adoptó el término género para distinguir la “construcción” de la identidad femenina del sexo biológico de las mujeres.

Linda Nicholson compara la relación sexo-género con un “perchero”, “el sexo sería la estructura básica en la que cada sociedad a lo largo de toda la historia ha ido colgando diferentes prendas, que son los mecanismos socialmente definidos de las características de género. Esto ha permitido plantear las igualdades y diferencias entre mujeres, y para, las geógrafas, ayudó a demostrar que las características de género no solo varían de un lugar a otro y de una época histórica a otra, sino también los espacios y las relaciones de la vida cotidiana. Así por ejemplo, en los bares, las oficinas, los colegios mayores, los parlamentos nacionales, etc., varían tanto el uso de los símbolos como las expectativas del comportamiento apropiado para cada Género (Mc. Dowell, 2000, p. 31)

A pesar de que aun existen divergencia en torno al término “Género”, si es común el entender que se trata de una dimensión social, política y cultural que atraviesa transversalmente todos los aspectos de la vida humana.

A las diferencias existentes entre hombres y mujeres determinadas biológicamente por el sexo, hay que añadir otras diferencias sociales y culturales que están determinadas por la categoría del género.

“Mientras que las diferencias físicas y biológicas se mantienen en el tiempo y el espacio, las diferencias de género pueden variar a lo largo del tiempo, diferir de una a otra sociedad o incluso entro de una misma sociedad” (Sabate, Rodríguez y Diaz, 1995).

Es una construcción social que comprende a mujeres y hombres porque tanto unas como otros nos “hacemos” formando parte de una sociedad que es quién dicta las normas, costumbres, y nos ofrece los modelos que considera adecuados para quienes forman parte de cada uno de estos grupos sociales.

Lia Karsten y Donny Meertens(1992) definen la construcción de género como un proceso social, con especificidad temporal y espacial, cuyos resultados se definen y redefinen con la permanente interacción de mujeres y hombres entre sí y con las estructuras de la sociedad.

5. LOS CAMBIOS EN EL CURRÍCULO

Tras siglos de invisibilidad, a la que se han visto sometidas las mujeres en la Geografía tradicional y en el resto de las restantes disciplinas, aún representando la mitad de la población mundial, creemos que ha llegado el momento de incorporar a nuestra enseñanza unos elementos básicos que nos permitan conocer la situación y aportaciones de las mujeres en el mundo desde todos estos campos del hacer y saber humano, y de forma especial en este caso, la ciencia geográfica.

Una vez conocidos estos elementos, sería igualmente importante que profundizásemos y analizásemos las causas que han originado esta exclusión y el por qué de las diferencias sociales entre hombres y mujeres.

La enseñanza y aprendizaje de la Geografía con un enfoque de Género, aunque como hemos señalado anteriormente, con una corta existencia, empieza ya a ser un campo significativo dentro de la disciplina geográfica y a partir de los años ochenta la investigación geográfica al igual que otras Ciencias Sociales, comenzó a tener en cuenta a grupos sociales que anteriormente habían sido invisibles, incrementándose día a día el número de trabajos realizados en este sentido.

La Geografía ha permitido desarrollar diversas líneas de análisis: la urbanización y su acción diferenciadora de género, el mercado de trabajo femenino, las estrategias familiares, las mujeres en el mundo rural, la planificación, la organización de las actividades domésticas, la movilidad territorial femenina, la flexibilización y trabajo a domicilio, el medio ambiente, la política, el ocio, la sexualidad ...

Sin embargo, los materiales didácticos que más se utilizan en Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Hª del Arte), los contenidos curriculares, los ejemplos e imágenes que aparecen en los libros de texto escolares, continúan respondiendo a los modelos tradicionales androcéntricos y en consecuencia contribuyen a que siga persistiendo la invisibilidad y exclusión de las mujeres.

Si nuestro objetivo es proporcionar un enfoque diferente a nuestra enseñanza creemos que los cambios deberán comprender a todos los elementos curriculares y hacerse de forma progresiva, sin sustituir el currículo existente por otro, sino ampliando y enriqueciendo el que conocemos.

Entendemos que todo cambio supone un proceso. “de enseñanza y de aprendizaje”, por lo que nuestra planificación curricular irá modificándose a medida que vayamos detectando vacíos o carencias, fruto de nuestro permanente aprendizaje.

6. LOS OBJETIVOS

Escudero (2006) plantea algunos de los objetivos generales que según ella, deberíamos añadir a los que figuran en la Memoria Académica de la asignatura de Geografía Humana, si quisiéramos hacer explícitas las metas para poder alcanzar el “Enfoque Integrado de Género” en todo el proceso metodológico de enseñanza- aprendizaje:

- Integrar la perspectiva de género en las unidades temáticas desarrolladas y en sus procesos metodológicos.
- Analizar desde la perspectiva de género los hechos geográficos ya sean físicos o humanos.
- Representar los intereses, necesidades y aspiraciones de las mujeres en la comprensión, interpretación, y transformación de los mundos locales y globales

- Potenciar la “Línea de trabajo sobre la Transversalidad de Género” en los contenidos teóricos y prácticos en el aula mediante una dinámica de participación activa del alumnado libres de estereotipos sexistas.
- Aplicar indicadores de género a los datos estadísticos desagregados por sexos para tener una información menos sesgada de la realidad laboral.
- Analizar las diferencias y homogeneidades de mujeres y hombres en el mundo laboral desde la perspectiva de género y libre de los estereotipos sexistas.
- Representar los intereses, necesidades y aspiraciones de las mujeres en la comprensión, interpretación, y transformación de los mundos laboral y el doméstico familiar.
- Favorecer el desarrollo de actitudes positivas y solidarias basadas en la equidad.
- Propiciar el respeto y la confianza en la comunicación interpersonal e intersexual.
- Identificar los problemas y las barreras que tienen las mujeres en España y Europa a través de la realización de una lectura crítica sobre la evolución de la actividad económica laboral de hombres y mujeres en ese contexto espacial y cultural.
- Impulsar la superación “comprensiva” de barreras y desigualdades.

A modo de reflexión queremos finalizar este apartado incluyendo las siguientes ideas fuerza:

- Que el alumnado conozca la existencia y los aspectos teóricos de diferentes paradigmas geográficos, como el enfoque de género, y los planteamientos didácticos derivados de los mismos, además de ser un objetivo académico, es un recurso pedagógico por representar un hilo didáctico histórico para comprender los cambios ocurridos y las potenciales transformaciones del mundo del que forma parte y puede ser agente activo.
- Que teniendo en cuenta las limitaciones académicas, desde un planteamiento lógico proposicional, el alumnado analice, interprete un espacio geográfico físico o humanizado, desde las perspectivas de los diferentes enfoques o paradigmas geográficos, entre ellos el del género, además de ser un objetivo de aprendizaje geográfico, es una experiencia que contribuye al desarrollo de habilidades sociales como la disposición y capacidad para la búsqueda de soluciones, a los problemas de interdependencia locales, regionales, nacionales e internacionales.

7. LOS CONTENIDOS CURRICULARES

Si analizamos los contenidos que aparecen en el actual currículo de las diferentes etapas educativas para la enseñanza de la Geografía, observaremos que todos ellos han sido seleccionados y secuenciados lógicamente, adaptados a cada uno de los niveles educativos. Podemos observar igualmente, que las temáticas se han visto enriquecidas a lo largo del tiempo, fruto de las investigaciones o de las innovaciones que se han producido. Así por ejemplo, temas relacionados con la energía, medio ambiente, cambio climático se han incorporado como contenidos curriculares.

Si bien es cierto, que los contenidos en este nivel de concreción curricular se formulan de forma muy general y amplia, no aparece ningún contenido que explícitamente trate de dar visibilidad a las mujeres.

Para realizar cambios en los contenidos no es necesario que esperemos a que aparezca una nueva Ley educativa. La perspectiva de género puede aplicarse a muchos de los contenidos existentes, sobre todo en los relacionados con Geografía Humana, en un nivel de concreción curricular siguiente, es decir, en nuestras propuestas curriculares de aula.

Existen temáticas al menos en tres grandes áreas de la Geografía donde es importante considerar este enfoque:

- a) Las relaciones existentes entre el género y conceptos que resultan claves en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía como son el espacio, el lugar y la naturaleza:
 - el espacio, en cuanto a construcción social y el género
 - el concepto de lugar y su importancia que en su definición introduce las diferencias de género.
 - las relaciones entre género y medio ambiente en un sentido amplio
- b) Las diferencias territoriales en los roles y relaciones de género.
- c) Los diferentes usos del espacio por hombres y mujeres a todos los niveles, bien local o global.

Todo esto viene a decirnos que es posible realizar una mirada diferente en gran parte de los contenidos de la enseñanza geográfica sin necesidad de realizar una implementación forzosa de los mismos sino todo al contrario, sin incorporar este enfoque la visión resulta parcial e incompleta.

Así por ejemplo, dentro de la Geografía Humana, abundan los temas en los que fácilmente podemos y debemos dirigir una nueva mirada, visibilizando a quienes son invisibles:

- **La población.** Es uno de los temas que aparece como contenido curricular desde los primeros niveles de primaria. Es cierto que se introducido cambios im-

portantes ya que actualmente se considera la variable sexo en las estadísticas demográficas. La introducción de esta variable, aporta informaciones según el sexo respecto a la evolución de la población y permite analizar el por qué de las diferencias que existen. También proporcionará datos sobre el trato que se les da en algunos países según los bebés sean niños o niñas o según apunta Seager (2003) las prácticas de aborto selectivo e infanticidio femenino.

Hace dos décadas aproximadamente al tener que manejar datos estadísticos para observar la evolución de las escuelas de niñas en la ciudad de Jaén resultó problemático obtener los resultados ya que en la información estadística que manejamos no aparecían diferenciadas las niñas, a no ser que fuese un centro o unidad específica para ellas.

Los incrementos de tasas de escolarización figuraban igualmente de forma conjunta no pudiendo apreciar si el número de niñas se incrementaba o a que edades abandonaban la escolarización (fundamental conocer los años de escolaridad y qué hacen después).

Tema de gran importancia es conocer también los estudios realizados por las mujeres y la evolución que siguen en el transcurso de las últimas décadas incluso dentro de los estudios universitarios, ver cuales son sus decisiones cuando eligen unos estudios u otros; observar la evolución que se produce en un tiempo determinado con objeto de analizar la influencias de los sistemas dominantes de valores y ver si se perpetúan aquellos tradicionales y que limitan a mujeres y hombres, en una sociedad que en otros aspectos si han cambiado.

Así veremos como los modelos familiares han cambiando totalmente respecto a como era el modelo tradicional. Sin embargo, en la elección de profesión o tipo de estudios no se aprecia un cambio tan fuerte, sobretodo en el caso de los hombres. ¿Cuál es la causa?

A modo de ejemplo quiero presentar brevemente algunas de las conclusiones que forman parte del estudio que realicé en la Universidad de Jaén respecto a la evolución que había supuesto la elección de estudios de chicos y chicas en las diferentes especialidades de magisterio. En los resultados obtenidos figuran como datos relevantes los siguientes:

- La especialidad con mayor número de matriculaciones de mujeres, durante todo el período estudiado, es Educación Infantil.
- La especialidad con mayor número de matriculaciones de hombres, en todo el período estudiado, es Educación Física.

En la evolución del número de matriculaciones observamos un incremento en el número de mujeres, siempre superior al de hombres, excepto en la especialidad de Educación Física.

En todo el período estudiado, se ha producido un incremento del número de matriculaciones de Educación Infantil por parte de las mujeres, evolucionando siempre de forma ascendente.

En ese mismo período y para la especialidad de educación Infantil, los hombres han tenido un número mínimo de matriculaciones desde el comienzo permaneciendo prácticamente sin cambios durante todo el período estudiado; si ha existido alguna ligera variación ha sido para disminuir.

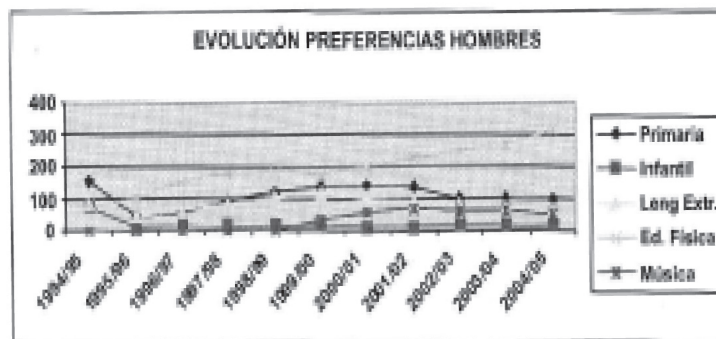
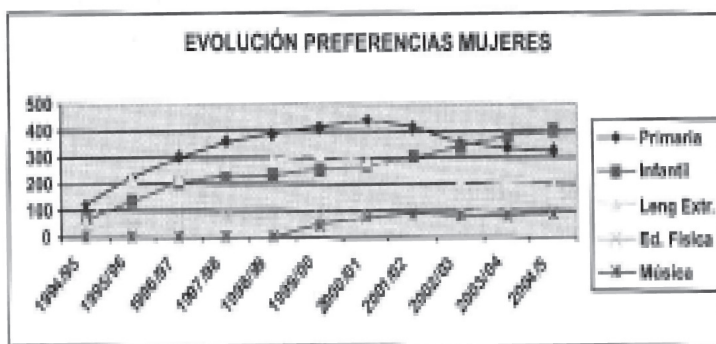
La especialidad de Educación Física presenta un incremento permanente en el número de matriculaciones.

El número de mujeres, aunque siempre inferior al de los hombres, ha ido aumentando desde el comienzo en la especialidad de educación Física.

El tratamiento de esta información nos ha permitido aproximarnos al conocimiento de la incidencia que los nuevos modelos de igualdad de género (a partir de 1990) han tenido en la construcción de la identidad y desarrollo de los estudiantes, chicos y chicas, en el momento de optar por estudios universitarios.

Después de utilizar diferentes instrumentos (encuesta, cuestionarios, debates, trabajos en clase) para detectar el grado de sensibilización y el conocimiento que poseen respecto a la Coeducación al finalizar los estudios de Magisterio, a modo de conclusión final diremos que :

- La discriminación, la desigualdad de género, persiste en el ámbito familiar, escolar y social y esto genera la inmovilidad o persistencia de ideas y estereotipos que subyacen en la toma de decisiones para elegir entre los distintos estudios universitarios.



- **El trabajo**, en su sentido más amplio, es otro de los grandes temas que se presta a introducir la variable género fácilmente y nos es de gran utilidad para conocer las diferencias de actividades y las tasas de empleo e hombres y mujeres además de poder investigar sus causas y el por qué estas diferencias.

Su estudio nos ha permitido conocer igualmente las desigualdades existentes entre los salarios que perciben hombres y mujeres aún realizando el mismo trabajo. Es importante porque si en el siglo pasado las diferencias salariales podían alcanzar hasta más del 50% hoy no podemos decir que estas desigualdades se han superado, ya que la crisis ha venido a incrementar de nuevo las diferencias que iban disminuyendo.

Los empleos a tiempo parcial y los trabajos realizados en casa, mal pagados e incluso dentro del anonimato o clandestinidad en ocasiones lo que dificulta su estudio. “Las mujeres están más presentes en el llamado trabajo atípico o informal, como el trabajo a tiempo parcial, ocasional, a horas, rotativo, negocios familiares, a domicilio, en prácticas.....donde las condiciones laborales y salariales son peores que en el trabajo estandarizado” (García y Baylina, 2000).

Forma parte de las aportaciones del enfoque de género las relaciones de hogar y trabajo en un intento de equilibrar lo social y lo económico. La crisis se ha aprovechado igualmente de los intentos que a través de medidas sociales favorecían la conciliación de la vida laboral y doméstica.

- **El espacio**. La dualidad de espacio público y espacio privado ha sido objeto de múltiples estudios desde los primeros estudios de género. Estos trabajos han ido evolucionando y si en un principio se observaba solamente la división “espacio privado-mujer, espacio público-hombre” en una sociedad de clase media en países occidentales industrializados posteriormente, y de forma acertada se está introduciendo la variable diversidad para así poder observar diferencias territoriales y realidades sociales que, siguen teniendo en común inferioridad y subordinación, en todos los casos, de las mujeres respecto a los hombres aunque no se aprecien tanto la separación de espacio público-privado. Como dice Mc. Dowell (2000, p. 121) a medida que avanzaba la época victoriana, la casa se representaba como fuente de virtudes y emociones imposibles de hallar en otro lugar, por ejemplo, en el agitado mundo del comercio y la industria, propio de los hombres. Esta ideología, según Sabaté (2010, p. 174-178), apareció con la Revolución Industrial, se extendió a todas las clases sociales de los países occidentales y supuso que la ciudad cambiase sus dimensiones demográficas y espaciales, sus formas y sus paisajes e implicó una división funcional del espacio urbano, entre hogar y empleo, y la división sexual del trabajo en la unidad familiar, con

la adscripción de las mujeres a la reproducción y al espacio doméstico y los hombres a la producción en los espacios públicos de las ciudades.

Dentro de la Geografía urbana encontramos igualmente temáticas que se han visto enriquecidas con las aportaciones hechas por los estudios de género. Así, “el primer paso fue el reconocimiento de la variable género como un elemento fundamental de la construcción social del espacio urbano, en paralelo con otras variables ya presentes en el análisis urbano, como la clase social, la edad o la etnia”(Prats, citado por Sabaté, 2012).

En el ámbito de la planificación urbana se ha tenido poco en cuenta o nada la opinión de las mujeres respecto a los espacios públicos ya que hasta recientemente su participación tanto en la planificación como en el diseño urbano apenas ha existido y así sus necesidades, igual que ocurre actualmente con la infancia o personas que presentan algún tipo de dificultad sensorial o de movilidad, al no hacerse visibles sus necesidades, e obvian, no se tienen en cuenta.

Se ha estudiado como las relaciones de género y la división sexual del trabajo se reflejan en la división de opiniones y teorías formuladas al respecto acerca de esta relación, llegando incluso a verse como social y funcional del espacio urbano que tradicionalmente relaciona el rol reproductivo con el espacio doméstico privado y el rol productivo con el espacio público.

En el entorno rural, los trabajos que realizan las mujeres suele ser discontinuo, irregular y diversificado por lo que muchas estadísticas no se encuadran desagregadas por sexo o no tienen en cuenta el trabajo realizado por las mujeres.

Es por esto que debemos considerar las técnicas cualitativas como válidas ya que en este caso son de gran utilidad.

Su trabajo dentro de la agricultura esta casi siempre vinculado con el no productivo y poco valorado.

“Las tareas se encuentran muy compartimentadas por sexo. Las mujeres suelen ocuparse del rebaño, ordeñar, del huerto familiar, de la contabilidad, de la gestión..., también actúan como mano de obra de reserva para el trabajo agrícola. Los hombres, en cambio, suelen realizar la preparación de la tierra, manejo de maquinaria, productos químicos, relaciones con el exterior... Curiosamente el proceso de modernización y mecanización de la agricultura ha tendido a reducir las tareas atribuidas a las mujeres y por tanto a reducir su papel” (García, Salamaña y Villarino, 1994).

Las condiciones de vida en el entorno rural tanto para hombres como para mujeres suelen ser peores que en el urbano por carecer de buen número de servicios, de transportes; sin embargo en el caso de las mujeres esto se acentúa por que en el caso del transporte suelen ser mayor el número de mujeres que los utilizan.

Bien por la búsqueda de ingresos complementarios o por nuevos sectores de trabajo muchas mujeres jóvenes se están dirigiendo hacia trabajos asalariados

relacionados con el mundo rural como ocurre con el turismo rural y la hostelería.

- **La mujer y el medio ambiente**, es también importante para introducirlo dentro de los contenidos con matices de género porque desde la antigüedad se ha asociado a las mujeres con la madre-tierra desde las sociedades más primitivas debido al tema reproductivo. Acerca de esto se han realizado investigaciones e incluso existen teorías que ven en esta asociación el origen de las desigualdades entre mujeres y hombres. El análisis de las relaciones entre las mujeres y el medioambiente hace necesario que incluyamos de nuevo la distinción entre países desarrollados y no desarrollados: en los países no desarrollados son las mujeres las suministradoras de recursos básicos y tienen una relación directa con la naturaleza (agua, suelo, leña, alimentos), por tanto cualquier alteración del medio repercute directamente en sus condiciones de vida y trabajo. En los países desarrollados este contacto directo se ha perdido y su papel es el de consumidoras por lo que existe un grupo de población que puede tomar conciencia de los problemas medioambientales e intervenir en sus soluciones. Como señala Vandana Shiva (1997, p.26) las relaciones de género y medio ambiente en los países del Norte tienen un carácter fundamentalmente ideológico, pero en los países periféricos significan la lucha por la supervivencia, basada en las relaciones materiales más inmediatas.

Sin llegar a entrar en estas cuestiones, es cierto que han existido movimientos de mujeres muy activos desde sus comienzos en la defensa del medio ambiente llegando incluso a hablarse de ecofeminismo. Como escribió Ynestra King, una de las organizadoras de la Conferencia sobre ecofeminismo en marzo de 1980, es un movimiento que se identifica con las mujeres, que reafirma el valor y la integridad particular de cada ser vivo y piensan que la devastación de la Tierra y de los seres que la pueblan son preocupaciones feministas y son manifestaciones de la misma mentalidad masculina que intenta negar el derecho de las mujeres al cuerpo y a la sexualidad y se apoyan en diferentes sistemas de dominación y de poder para imponerse.

- **Movilidad territorial y movimientos migratorios**. Es otro de los temas estudiados, los desplazamientos y movimientos migratorios observándose grandes diferencias entre hombres y mujeres, “se ha constatado cómo las mujeres se desplazan menos frecuentemente, hacen trayectos más cortos, por motivos más relacionados con el trabajo reproductivo, dependiendo más del transporte público y se desplazan más a pie” (Díaz, 1989). La frecuencia de los desplazamientos en las mujeres es menor que en los hombres, y en cuanto a los viajes según el motivo Sabaté indica que las mujeres dedican un número de desplazamientos a actividades relacionadas con

el mantenimiento del hogar y sus miembros (compras, prestaciones sanitarias) muy superior al empleado por los hombres, que reparten una importante proporción de sus viajes entre el ocio y el trabajo.

Existe una gran dependencia de las mujeres respecto a la oferta de transportes públicos. Estas diferencias son más acusadas en personas de edad superior a 60 años, mientras que las diferencias se hacen menores en jóvenes entre 16 y 24 años. En el caso de mujeres activas los porcentajes se aproximan bastante a los de los hombres.

En cuanto a los movimientos migratorios, están motivados por muy diferentes razones y de formas muy diferentes, pero aún revistiendo gravedad tanto si son hombres como mujeres, las causas que obligan a emigrar suelen diferir y la gravedad del problema se incrementa en las mujeres precisamente por las desigualdades derivadas del género. Englobar a todas estas mujeres bajo el rótulo genérico de “inmigrantes” no deja de ser impreciso. Englobarlas por nacionalidades con problemáticas uniformes sin tener en cuenta sus circunstancias concretas y su persona no siempre es acertado. No obstante existen rasgos comunes que tienen que ser estudiados y conocidos de cara a comprender las diferencias culturales y de los proyectos migratorios. Así por ejemplo, las mujeres africanas provienen de una cultura de mayor sumisión de la mujer y reclusión al espacio privado y tienden a llegar después de que sus maridos estén regularizados. Mientras las mujeres latinoamericanas tienen una cultura de menor reclusión al ámbito privado de la mujer y dependencia de la pareja. También porque, al menos en España suelen ser ellas las que han iniciado el proceso migratorio poseyendo papeles y una situación regularizada en muchos de los casos.

Temas que también han sido estudiados han sido la identidad y el lugar. Otros, como la identificación de las mujeres con el lugar y los sentimientos que les despierta, su valoración del entorno y la creación artística o literaria de las mujeres se empezaron a estudiar en Geografía ya en los años ochenta (Monk y Hanson, 1989). Más recientemente el mismo tema ha sido estudiado a partir del uso y la apropiación de los espacios públicos en el marco de las operaciones de reordenación urbana en varias ciudades europeas (Ortiz, García y Prats, 2004)

Cada una de estas temáticas puede ser analizada introduciendo la variable de la diversidad que fue obviada por los primeros estudios realizados desde el feminismo y por lo que han sido objeto de bien fundamentadas críticas.

Cuando los estudios son realizados por geógrafas occidentales se ha homogeneizado y las ideas de género y patriarcado se han aplicado como categorías universales sin tener en cuenta las diferencias de etnia, clase o religión.

Si realmente queremos enseñar Geografía incorporando a los contenidos la categoría género necesitamos en primer lugar, nuestra aceptación de esta perspectiva, es decir “querer enseñar bajo este enfoque” y en segundo lugar necesi-

taremos formación específica, que nos permita poder contemplar los contenidos de enseñanza sea cuales sean con otra mirada.

Aprenderemos a ver paisajes invisibles, personas invisibles, poderes invisibles que forman parte de nuestro mundo actual y que no somos capaces de percibir porque en nuestra formación profesional quizás nunca se nos ha planteado.

8. LOS MATERIALES CURRICULARES

Aún cuando abundan las investigaciones y publicaciones que aluden a este nuevo enfoque de la Geografía, y que está considerado útil por la comunidad científica, las investigaciones no llegan a plasmarse en los currícula.

En los niveles no universitarios el material más utilizado suele ser el libro de texto y en los universitarios suelen ser los elaborados teniendo como base diferentes bibliografías y manuales de referencia básicos.

Los materiales utilizados en el aula siguen ignorando casi totalmente la incorporación de un enfoque diferente al tradicional en cualquiera de los niveles educativos tanto de Educación Primaria como Secundaria y otro tanto ocurre con la formación inicial del profesorado en donde para nada se contempla.

“Los invisibles siguen siendo invisibles en la realidad curricular”

“En el aula se sigue transmitiendo una cultura, unas prácticas y unos conocimientos androcéntricos del mundo y de sus eventos bajo la óptica de un sistema patriarcal. Lo que puede producir graves errores o incorrectas interpretaciones de la realidad social, por parte del personal investigador o gestor del conocimiento.”

Esto ocurre, aún llevando algunos años en los que se han desarrollado varias reformas educativas en los diferentes ciclos y niveles educativos con materias transversales como la coeducación (Escudero, 1994), aún estando implantadas en la mayoría de las universidades, seminarios y grupos de investigación, donde se realizan estudios no androcéntricos de diversas disciplinas, y se ofertan en sus cursos, asignaturas, programas de doctorado y cursos master, especializados en género.

La transmisión del sistema sexo-género (Butler, 2002), con su división de valores y funciones basadas en la naturaleza del sexo femenino y masculino como algo natural, la inconciencia e injusticia de mantener invisibles a la observación y a los estudios la contribución de las mujeres en el mundo, que demográficamente son más de la mitad del género humano. Si no se cuestionan, se transmiten como sistemas hegemónicos en el aula conduciendo a las personas en sus procesos de socialización por caminos sesgados de creencias sexistas y estereotipadas de la realidad, con una visión limitante para el mundo masculino, y limitada, jerarquizada y desvalorada para el mundo femenino, esgrimiendo

valores o funciones de unos y otras, como una forma de presión o represión para mantener el estatus dentro del sistema patriarcal.

No solamente se ignoran las aportaciones que desde el enfoque de género se han hecho en los últimos años sino que como pone de manifiesto Sabaté en “Mujeres, espacio y Sociedad” se siguen ignorando evidentes actitudes sexistas en los textos y sobre todo en el lenguaje y en las imágenes:

a) El término hombre como genérico-sexismo en el lenguaje

El término hombre para designar a toda la humanidad es la forma más usual utilizada en la Geografía. “Aún así sorprende encontrar en un texto de Bachillerato de finales del siglo XX (SM, 2º de BUP) un capítulo, sobre la composición/estructura demográfica mundial, titulado “desigual distribución de los hombres” dedicado al total de la población, ignorando que la distribución espacial de hombres y mujeres presenta diferencias que no se pueden obviar. En cualquier caso, la adopción de un lenguaje aparatadamente no sexista (niños/niñas, ingeniero/ingeniera) no resuelve el grave problema de machismo oculto en miles de lecturas infantiles que, entre líneas, nos muestran una concepción tradicional de los roles y relaciones de género.

b) El papel de las mujeres en el mundo

Es frecuente encontrar que en los textos de Geografía solo aparecen de forma explícita las mujeres en los temas referentes a la población en los que se tratan temas relacionados con la fecundidad o el crecimiento demográfico, lo que refuerza, la imagen, de las mujeres dedicadas a un solo rol, el reproductivo. Como excepción positiva podemos citar el capítulo que el texto de 2º de BUP del grupo Edetania (ECIR, 1990) dedica a la mujer y el trabajo, en el que su incorporación al mundo laboral en los países desarrollados, la importancia de su trabajo no reconocido en las economías del tercer Mundo, y el valor económico del trabajo del hogar.

c) Hombres y mujeres en las ilustraciones y gráficos de los libros de texto

En ocasiones los estereotipos sexistas son evitados en los textos sin advertir que las imágenes que aparecen, si los siguen manteniendo. Se repiten con abundancia las mujeres dedicadas a tareas domésticas, cuidando a personas dependientes o en actividades profesionales menos cualificadas que los hombres.

En el caso de una imagen si por ejemplo aparecen médico y ayudante, generalmente el médico será el hombre y la mujer la enfermera que le ayuda. También es más frecuente encontrar a los hombres rodeados de ordenadores o material científico que nos lleva a pensar en científicos cualificados o de un elevado nivel técnico.

Son frecuentes también las imágenes de niños y mujeres cuando se quiere poner de manifiesto signo de pobreza y son los hombres los que siguen figurando en imágenes bélicas y militares.

La realidad nos dice que la sociedad va cambiando a un ritmo mucho más rápido que lo hacen estos materiales, existe una falta de coherencia, al menos, con la realidad social de un país occidental.

Los materiales cuniculares deben cambiarse para ofrecer imágenes de mujeres y de hombres sin estereotipos de género ofreciendo a la vez una visión más completa y amplia de la diversidad.

Estas son algunas de las observaciones que hemos detectado al analizar los libros de texto, de una editorial bastante utilizada, desde primero a sexto de Educación Primaria:

1. Son textos asexuados, neutros. En ninguno de ellos aparece el enfoque de género. La información que proporcionan es general y no se contemplan variables en las que se puedan apreciar diferencias. En el tema sobre la población en Andalucía dice así:

Actividades: Expresa lo aprendido

1. *¿Cuántos habitantes tiene la Comunidad?*

2. *¿Cuál es la zona más poblada?*

3. *La población de Andalucía ¿Aumenta o disminuye?. Explica tu respuesta*

Más aún se detectan estas carencias en el tema dedicado a la población en España, siendo éste como es, el tema en el que más fácilmente y desde hace más tiempo se admite y se tiene en cuenta el género.

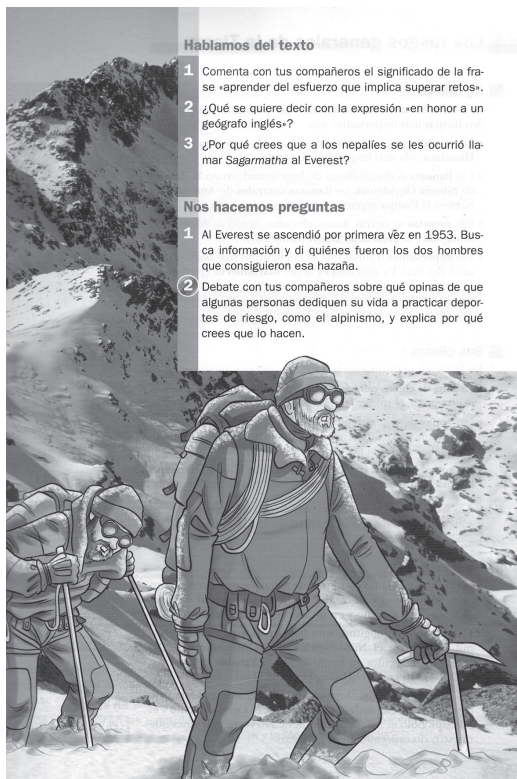
Uno de los objetivos es *“Conocer la evolución de la población en España desde el siglo XX hasta la actualidad y cuál es la causa”*. Y en las sugerencias metodológicas parece aclarar las *“causas”*: *“hacer hincapié en que se den cuenta que la evolución en el crecimiento de la población no ha sido debida al incremento de nacimientos sino al descenso de la mortalidad”*

Si queremos introducir el enfoque de género percibiremos estas carencias rápidamente y respetando totalmente lo marcado curricularmente podemos añadir y enriquecer las diferencias existentes en todo lo relativo a la población añadiendo igualmente otras causas que han motivado los cambios que se han producido en esos años.

2. Se aprecia un cambio significativo en la imágenes que ilustran los textos respecto a hace unos años. Aparecen con frecuencia hombres y mujeres realizando compras conjuntamente, acompañando a sus hijos e hijas al colegio o en los juegos; hay mujeres realizando profesiones que anteriormente no se asociaban para nada como trabajos femeninos como el de bombera o arquitecta, etc.

3. Continúan existiendo matices que son menos perceptibles en los que siguen predominando los estereotipos atribuidos a la masculinidad como la fuerza física y valor frente al miedo y la debilidad supuestamente femeninos. Así por ejemplo, los deportes como el fútbol o los que implican riesgo como la escalada; en los trabajos relacionados con la construcción aparecen

imágenes de hombres, sin embargo hay mujeres y hombres policías e incluso astronautas que hasta muy recientemente no las había.



Hablamos del texto

- 1 Comenta con tus compañeros el significado de la frase «aprender del esfuerzo que implica superar retos».
- 2 ¿Qué se quiere decir con la expresión «en honor a un geógrafo inglés»?
- 3 ¿Por qué crees que a los nepalíes se les ocurrió llamar *Sagarmatha* al Everest?

Nos hacemos preguntas

- 1 Al Everest se ascendió por primera vez en 1953. Busca información y di quiénes fueron los dos hombres que consiguieron esa hazaña.
- 2 Debate con tus compañeros sobre qué opinas de que algunas personas dediquen su vida a practicar deportes de riesgo, como el alpinismo, y explica por qué crees que lo hacen.

- De forma casi generalizada son las mujeres las que siguen apareciendo como cuidadoras de hijos y personas dependientes aunque en imágenes de ocio o acompañamiento escolar estén indistintamente.
- Hombres y mujeres aparecen realizando tareas domésticas, pero básicamente los hombres trabajan en la cocina.

9. APORTACIONES DEL ENFOQUE DE GÉNERO A LA METODOLOGÍA Y RECURSOS DIDÁCTICOS

La enseñanza-aprendizaje de la Geografía según señala Marrón Gaité (2008, p. 440) es algo más que transmitir y adquirir conocimientos científicos. Así pues, la metodología que utilizaremos al incorporar la variable género a nuestra disciplina, ya sea en la enseñanza universitaria o en etapas educativas anteriores,

deberá reunir unas características que la hagan la más idónea para conseguir los objetivos que deseamos.

Este enfoque se adapta mejor a una metodología activa basada en tareas interdisciplinarias y globalizadoras, en la que el alumnado participa y se implica activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- **La metodología que parte de problemáticas y se desarrolla a partir de proyectos de trabajo favorece la introducción del enfoque de género.** Podemos partir bien de un proyecto e introducir el enfoque de género de forma transversal o bien si nos resulta más fácil, contemplar dentro de cada proyecto o temática seleccionada un punto o apartado en el que se incluyan la relaciones de género.
- **Debemos potenciar los estudios de casos y evitar los enfoques demasiado generales.** Así, como dice Mc. Dowell (2000) algunos estudios de casos nos permitirán observar que el entorno y la distribución desigual en el espacio de las oportunidades, los recursos y los bienes, tanto en la misma ciudad como entre distintas localidades, barrios y vecindarios influye en las oportunidades de los residentes y en la idea que estos tienen de sí mismos, como hombres y como mujeres. Otros ejemplos nos mostrarán la relación entre los problemas urbanos y la economía. Las consecuencias del emplazamiento son, en gran parte, un reflejo de la distribución de las actividades económicas y de las posibilidades de trabajo en las áreas urbanas. Veamos, a modo de ejemplo de estudio de casos, el que nos muestra Mc. Dowell acerca de las desigualdades relacionadas con los puestos de trabajo. Ni las estructuras organizativas de carácter formal ni las costumbres informales del puesto de trabajo son neutrales en materia de género; todo al contrario, están saturadas de significados y actuaciones de carácter sexuado. Según Mc Dowell, las mujeres ejercen un conjunto de actividades en las que encajan las características asociadas a la feminidad y al trabajo femenino, como la función de secretaria, desempeñada mayoritariamente por mujeres. Según la publicación de Pringue, citada por Mc.Dowell, en su libro, entrevistó a varias secretarías con experiencia y todas coincidían que su trabajo se trivializa y se impone la idea de que ese trabajo es “natural” en las mujeres y que todas son capaces e hacerlo. “Se supone que escribir a máquina es una cosa tan natural en una mujer como lavar los platos”. Como subraya la autora, la relación entre secretaria y jefe suele estar basada en imágenes de sexualidad y fantasías, es íntima y con frecuencia emocional, y está construida sobre unas relaciones e poder desiguales. Cuando los hombres optan por un trabajo de este tipo se revaloriza. En algunas industrias los hombres han logrado conservar su tradicional predominio dotando a las nuevas técnicas y máquinas de atributos masculinos.

- **Los debates, las simulaciones, juegos de roles.** Son recursos didácticos muy útiles que nos van a permitir realizar comparaciones, observar discriminaciones y poder profundizar de forma crítica y rigurosa en cada propuesta didáctica que planifiquemos:
 - investigando sus causas y consecuencias
 - analizando y formulando hipótesis y comprobarlas
 - interpretando las razones de los problemas
 - avanzando en posibles soluciones.

10. A MODO DE CONCLUSIONES

- Creemos es necesario incorporar el papel de las mujeres en la enseñanza y aprendizaje de las diferentes disciplinas y en Geografía de manera especial, porque todavía, salvo casos excepcionales, se olvida y minimiza su contribución histórica y social.
- Entendemos que la visión tradicional de la Geografía resulta sesgada y parcial porque olvida e ignora considerar a un grupo social que representa más del cincuenta por ciento de la población.
- Enseñar y aprender Geografía con un enfoque de Género supone una aportación de gran interés para el alumnado ya que les va permitir adentrarse en “otro conocimiento geográfico” que les proporcionará una visión crítica y más completa de la realidad vivida.
- Contribuye a abrir nuevas líneas de reflexión e investigación sobre la participación de las mujeres en la construcción de la Geografía de Género, permitiendo sobretudo que la “Geografía” que conocemos se vea enriquecida con las nuevas aportaciones e investigaciones que desde este mismo enfoque se están realizando actualmente.
- Somos conscientes de que la visibilización de las mujeres está experimentando una profunda transformación dentro del ámbito de la investigación pero estas investigaciones aún no se han recogido en los currículos ni en los materiales didácticos utilizados en los centros educativos.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Astelarra, J., 2005. “El sistema social de género” en VVAA, eds., *Veinte años de políticas de igualdad*. Ediciones Cátedra, Colección Feminismos, Universitat de València, Instituto de la Mujer, pp. 11-33.

- Benería, L., 1991. "Globalización de la economía y el trabajo de las mujeres". En *economía y Sociología del trabajo*. 13-14, pp.23-35.
- Bru, J., 2006. "El cuerpo como mercancía". *Las otras geografías* (J. Nogué y J. Romero, Eds.) Valencia, Tirant lo Blanc, pp. 465-492.
- Bustos, B. y Palacios, G. (comp.), 1994. *El trabajo femenino en América Latina. Los debates en la década de los noventa*. Universidad de Guadalajara e Instituto Latinoamericano de Servicios legales Alternativos, 311 pp.
- Díaz, J. J., 2010. "Educación geográfica e interculturalidad. Planteamientos didácticos", en *Geografía, Educación y Formación del Profesorado en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Vol. 1. Madrid. AGE.
- Díaz, M^a. A., 1989. "Actividad, género y desplazamientos urbanos en Alcalá de Henares". En *Aportación española al XXVI Congreso Geográfico Internacional*. Madrid. Real Sociedad Geográfica, pp. 33-43.
- Durán, M^a. A., 1988. "Hogares y familias: dos conceptos en busca de definición". En *Las familias Monoparentales*. Madrid. Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Durán, M^a. A., 1991. "La concepción del trabajo en la sociedad contemporánea". *Economía y Sociología del trabajo*. 13 y14, pp.8-22.
- Escudero, C.M. y otras, 2006. "Una propuesta para educar en igualdad" en *Buenas prácticas en Educación y en Psicología*. Seminario de Coeducación de la UMA. Mención especial I Premio materiales coeducativos, Rosa Regás. Sevilla, Consejería de Educación.
- García, A., 1982. "El papel de la mujer en el desarrollo de la Geografía". En M.A. Durán (ed.): *Liberación y utopía*. Madrid. Akal, pp. 119-141.
- García, M. D., 1989^a. "Para no excluir del estudio a la mitad del género humano: un desafío pendiente en Geografía Humana", *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 9, pp. 27-48.
- García, M^a D., 1989^b. "Género, espacio y entorno: ¿hacia una renovación conceptual de la Geografía? Una introducción". *Documents d'Ànlisi Geogràfica*. 14, pp. 7-13.
- Gutiérrez, J., 1989. "La movilidad diaria de la población en las áreas urbanas españolas". En Grupo de Población de la AGE ed. *Análisis del desarrollo de la población española en el período de 1970-1986*. Madrid. Síntesis, pp. 569-586.
- Karsten, L. y Meertens, D., 1992. "La Geografía del Género. Sobre visibilidad, identidad y relaciones de poder". *Documents d' Ànlisi Geogràfica*. 19-20, pp. 183-193.
- Marrón, M^a. J., 2008. "Una experiencia de investigación participante con estudiantes de magisterio acerca de cómo se ha estudiado la Geografía y propuestas para mejorar la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina". En *Enseñar Geografía: la cultura geográfica en la era de la globalización*, AGE, Grupo de Didáctica de la Geografía, pp. 435-459. Jaén, Printalia.

- Melcón, J., 1990. "Educación de la mujer y enseñanza de la Geografía. (1839-1914)" *Documents d' Anàlisi Geogràfica*. 17, pp. 139-148.
- Mies M. y Shiva M., 1997. *Ecofeminismo*. Barcelona, Icaria.
- Morató C., 2005. *Mujeres intrépidas y aventureras*. Barcelona, Novoprint S.A.
- Naciones Unidas, 1992. "Situación de la mujer en el mundo. Tendencias y estadísticas 1970-1990". *Estadísticas e indicadores sociales*. Serie k nº8.
- Ostergaard, L. (coord.), 1991. *Género y Desarrollo. Guía práctica*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. IAM. Serie Documentos, nº11, 307pp.
- Martín, E., 2008. "El impacto del género en las migraciones de la globalización: mujeres, trabajos y relaciones interculturales". *Scripta Nova*. Universidad de Barcelona. Vol. XII, núm. 270 (133).
- McDowell, L., 2000. *Género, identidad y Lugar*. Madrid, Editorial Cátedra.
- Nogué, J. y Romero, J., 2006. *Las otras Geografías*. Valencia, Tirant Humanidades.
- Rodríguez, J. M^a., 1995. "Movimientos migratorios, trabajo y género", en *El espacio según el género ¿un uso diferencial?* Madrid. Dirección General de la Mujer y Universidad Carlos III, pp. 195-207.
- Rueda, C., 2006. "Coeducar al profesorado para coeducar en las aulas", *Colección Ensayos*, Universidad de Jaén, pp.52-70.
- Sabaté, A.; Rodríguez, M^a y Díaz, M^a, 2010. *Mujeres, espacio y sociedad*. Madrid, Síntesis.
- Sabaté, A., 1984^a. "Mujer, Geografía y feminismo". *Anales de Geografía de la Universidad complutense*. 4, pp. 131-147.
- Sabaté, A., 1984 b. "La mujer en la investigación geográfica". *Anales de geografía de la Universidad complutense*. 4, pp. 272-283.
- Sabaté, A. y Tulla, A. F., 1992. "Geografía y Género en España. Una aproximación a la situación actual". En *La Geografía en España (1970-1990)*. Madrid. Real Sociedad Geográfica, pp. 278-283.
- Sabaté, A., 1986. "Movilidad espacial, migraciones y desplazamientos de la mujer", en García Ballesteros, A. (Ed.), *El uso del espacio en la vida cotidiana*. Madrid: Universidad Autónoma, pp. 225-231
- Stirati, A., 1989. "La discriminación salarial de la mujer en el mercado de trabajo español: una aproximación empírica". En *Economía del trabajo femenino. Sector mercantil y no mercantil*. Ministerio de Asuntos Sociales. Serie Debate, nº 9, pp. 55-59.

CUANDO EL MAPA NO ES EL TERRITORIO. APORTACIONES DE LA GEOGRAFÍA AL ESTUDIO DE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO Y PROBLEMAS ALIMENTARIOS

Juan José Díaz Matarranz y Eulalia González Urbano
Universidad de Alcalá y Escuela de Arte de Guadalajara
Juanjose.diaz@uah.es, eulaliagurbano@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Estudiaremos el impacto de los trastornos alimentarios en los países industrializados, frente a los problemas de alimentación en los países en vías de desarrollo. En la actualidad, Occidente se constituye como una sociedad de consumo caracterizada por el excedente de producción alimentaria frente a los problemas nutricionales en el resto de las sociedades debidos a la carencia de mínimos niveles de productos alimentarios. Podemos establecer unos límites geográficos bien definidos de estas pandemias contradictorias: los trastornos alimentarios y el hambre. Estos límites coinciden con una división geopolítica y geoeconómica claramente delimitada entre los países en los que aparecen estos fenómenos. Junto a estas circunstancias geoeconómicas y sociopolíticas se perpetúan los cambios ideológicos que ha conllevado el “progreso occidental” (Díaz, 2010). El papel cambiante de la mujer en Occidente, desde su no reconocimiento como igualmente humana y su asunción como acompañante bello y delicado del varón hasta su incorporación al mundo productivo sin renunciar al papel anterior, conlleva una autoexigencia que se convertirá en el caldo de cultivo del maltrato corporal que suponen la anorexia y la bulimia. Por otro lado, la mujer en el resto del mundo sigue siendo la clave de bóveda de la supervivencia de los grupos sociales, siendo la responsable de las labores de aprovisionamiento de todos y cada uno de los miembros de la comunidad y, al mismo tiempo, la víctima en la desigual distribución de los alimentos al ser la última en disfrutar de ellos. Miembro de segunda categoría en su realidad cotidiana, en su entorno, no consigue acceder al consumo de los alimentos sino después del varón. Incluso, a veces, las sobras no existen y el hambre avanza en ellas inexorable. En todo caso, el mapa de las víctimas del hambre, unas provocadas como suicidio y otras como resultado de la muerte por inanición, hoy por hoy es claramente dibujado desde la diferencia de género, siendo sus víctimas mayoritariamente

mujeres. En qué medida inciden las circunstancias geopolíticas en la explicación de este fenómeno que a primera vista parece tan íntimo e individual en su cara occidental, es un misterio que nos incita a reflexionar.

La perspectiva espacial, punto de vista proporcionado por la Geografía, se nos aparece como privilegiada para ampliar el enfoque de estos temas, al interpretarlos como resultado de un desigual trato hacia hombres y mujeres en la sociedad, transmitido socioculturalmente, que sirve de vehículo para la formación de identidades personales y realidades sociales. De esta manera la didáctica de la Geografía se convierte en una buena atalaya desde donde contribuir responsablemente a la lucha contra esta doble pandemia proporcionando una llamada de atención crítica a toda la sociedad así como un medio de cambiar la situación, lo que dará lugar al desarrollo de la competencia social y ciudadana en el alumnado (Souto, 2008).

2. LA EDUCACIÓN COMO MOTOR DEL CAMBIO SOCIAL

El marco legal educativo español (LOE 2006) refleja el cambio experimentado en los objetivos educativos a partir de nuestra incorporación al planteamiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) haciendo hincapié en el desarrollo integral de los alumnos centrado en competencias (Zabala y Arnau, 2008). En este sentido y con vistas a una formación que dote a los europeos de los conocimientos y habilidades que les van a ser necesarias para los retos propuestos en una sociedad globalizada, la finalidad educativa consistirá en formar *ciudadanos competentes*. Estos términos son muy significativos. En primer lugar, ha de conseguirse que todos los miembros de la sociedad europea sean ciudadanos, es decir, miembros activos, participantes de los condicionantes y las oportunidades que dicha sociedad les ofrece, con los derechos y los deberes que fundamentan la realidad ciudadana. En Europa y, por lo tanto, en España, los derechos y deberes quedan reflejados en una norma marco basada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En este sentido, el fin de la educación consistirá en formar hombres y mujeres conscientes de sus derechos y de sus deberes, así como defensores de esos derechos en cualquier circunstancia. La actitud crítica ante cualquier planteamiento que ponga en riesgo la ciudadanía será un imperativo y una responsabilidad para todos y cada uno de dichos ciudadanos. En segundo lugar, se ha de dotar a los ciudadanos de las competencias necesarias para enfrentar dicha tarea de tal manera que su aportación a la sociedad siempre conlleve una mejora de la misma. Ser competente significa poseer los conocimientos y habilidades necesarios para solucionar cualquier situación problemática que pueda surgir en su realidad cotidiana, tanto a nivel personal como profesional.

La LOE incorpora ocho competencias básicas que deben haber desarrollado los alumnos y alumnas “para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 9 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria). Entre ellas aparece la competencia social y ciudadana. Nos gustaría destacar algunas de las habilidades que la componen: conocerse y valorarse, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Estas habilidades son desarrolladas por la Ley de Educación de Castilla La-Mancha a través de la incorporación de una novena competencia, ampliando así las propuestas por la LOE, la competencia emocional. Es definida como “la capacidad de respuesta personal y equilibrada ante cualquier situación, la tolerancia ante la frustración y el fracaso, y el control eficaz de las consecuencias que se pueden derivar para la propia estima y para la relación con los otros” (Ley de Educación de Castilla-La Mancha, art. 35). Los Decretos 68 y 69/2007, de 29 de mayo, así como el Decreto 85/2008, de 17 de junio, por los que se establece y ordena el currículo de la educación primaria, de la educación secundaria obligatoria y de Bachillerato hacen hincapié en las siguientes subdimensiones: el conocimiento de las propias emociones y confianza en sí mismo, el conocimiento de las emociones y sentimientos de los otros, el control de las propias emociones y el control de las emociones con los otros (Saarni, 1999). El resto de las autonomías han incluido las habilidades de la competencia emocional en los contenidos de la competencia social y ciudadana, por un lado, y de la autonomía e iniciativa personal, por otro.

Es en esta tarea propuesta donde encontramos la exigencia de dar voz a quienes no la tienen, plantear los problemas desde perspectivas diferentes, críticas ya que ponen en entredicho el discurso vigente, porque “habría que intentar determinar las diferentes maneras de callar (...) No hay silencio sino silencios varios y son parte integrantes de estrategias que subtienden y atraviesan los discursos” (Foucault, 1984). Las diferencias espaciales y de género en la relación humana con la comida requiere un tratamiento que ponga de manifiesto su realidad geoeconómica y geopolítica.

Es el discurso geográfico el que adoptaremos, pues las corrientes geográficas actuales nos permiten ampliar nuestros límites, tanto de conocimiento como de capacidades, al darnos la oportunidad de plantearnos nuestra realidad individual de forma global (Nogué y Romero, 2006). La aportación al desarrollo de la competencia social y ciudadana se hará manifiesta no sólo al acceder al

conocimiento del tema que tratamos sino al provocar un cambio de mentalidad que culminará en un cambio social.

3. GEOGRAFÍA DEL GÉNERO

La Geografía siempre consideró el espacio como algo neutro, como lugar en el que se ejercían las relaciones sociales, y siempre lo estudió como un dato, es decir, como algo dado en cuyo análisis no cabían las interpretaciones sino sólo la constatación de su realidad. Esta perspectiva empezó a cambiar a través de la incorporación del enfoque del género. El espacio geográfico dejó de ser entendido como un espacio físico exclusivamente y pasó a integrar el concepto de la intervención humana en el mismo configurándose así el concepto de espacio social. Ese espacio social, objeto de estudio de la Geografía Humana, consolida la diferenciación que en esa intervención encontramos a partir del concepto de género. El género pasó a considerarse una variable explicativa más de los desequilibrios en el territorio y la reproducción de los mismos en las sociedades. Existe un claro acuerdo en definir ese concepto como la dimensión social, política, económica y cultural que atraviesa transversalmente todos los aspectos de la vida humana. La diferencia entre sexo y género quedará establecida al plantear la desigualdad sexual como diferencia biológica y la desigualdad de género como diferencia cultural. Y es en este sentido como la diferencia biológica se mantiene en la especie humana con vistas a su función reproductora mientras que la diferencia cultural será diferente según las distintas culturas, pero se mantendrá a lo largo del tiempo como algo inamovible con vistas al dominio sobre las mujeres, transmitido por una cultura con claro carácter patriarcal. De esta perspectiva surge lo que se conoce actualmente como Geografía del Género que pretende dar visibilidad espacial al colectivo femenino poniendo de relieve las repercusiones que en el espacio tienen las relaciones de desigualdad entre los hombres y las mujeres, tanto en el rol que desempeñan en la construcción del mismo como respecto al diferente significado que le atribuye cada uno. También supondrá averiguar la manifestación espacial de las diferencias de género porque “el espacio geográfico refleja las dimensiones creadas socialmente por mujeres y hombres, manifestándose en él claras dicotomías que demuestran las diferencias: una división del trabajo claramente determinada por el género, diferencias en el uso del espacio, roles de producción-reproducción...” (Baylina, 1997).

Sin pretender ser exhaustivos en el recorrido de la evolución de dicha Geografía alternativa, hemos de recordar que sus inicios se dieron en el mundo anglosajón en la década de los setenta del siglo pasado pero su aceptación por parte de la Geografía académica no llegó hasta casi la década de los noventa

(constitución de un Grupo de Estudio de Geografía y Género en el seno de la Unión Geográfica Internacional en 1988).

La Geografía se benefició con las aportaciones que este nuevo planteamiento proporcionó y que se pueden concretar en una clara aceptación de la metodología cualitativa (además de la metodología cuantitativa reinante en esta ciencia) así como de una ampliación de los conceptos sujetos a análisis geográfico. La metodología cualitativa es considerada como una teoría de análisis que se basa en la interpretación de los datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas y la conducta observable permitiendo acceder a aspectos subjetivos, personales y reflexivos que supongan un conocimiento del contexto. El conocimiento se construye socialmente y la verdad es parcial, por lo que el investigador debe reconocer explícitamente su posición para neutralizar las relaciones de poder que se establecen entre el sujeto y el objeto de dicha investigación. La Geografía del Género parte de la concepción no neutral de la ciencia destacando su fuerte compromiso por el cambio social, cambio orientado a una relación más igualitaria entre hombres y mujeres y entre todos ellos y el entorno. Hoy en día está ampliamente extendida en la Geografía Humana pero se ha utilizado sistemáticamente desde hace décadas en las Ciencias Sociales, en particular en la Antropología y la Sociología

Por otra parte, desde la Geografía del Género se introducen temas que amplían el ámbito geográfico, como las relaciones de género y su impacto en el espacio y en la sociedad, las relaciones entre geopolítica y patriarcado, la construcción social de la identidad sexual y las diferencias entre las mujeres según su lugar de nacimiento, entre otros. Uno de los temas que han surgido con claridad como objeto de investigación en los últimos tiempos es el tema del cuerpo y la corporalidad, en lo que se ha venido denominando microgeografías del cuerpo. Y es en este tema donde nos centraremos donde se sitúa nuestro análisis.

4. EL CUERPO COMO ESPACIO

La Geografía del Género considera el cuerpo como el lugar donde se concentran todas las esferas de poder y en el que se manifiestan las disyuntivas sociales, mostrándose así como un territorio privilegiado donde fluyen y cristalizan espacios de dominio. El cuerpo se constituye como el nivel más elemental de penetración del poder en varias problemáticas entre las que se encuentra la de la identidad (Bru, 2006).

En el ámbito de las Ciencias Sociales en general, y de la Geografía en particular, ha resultado fundamental el análisis del cuerpo como espacio físico en el que se almacenan y consolidan significados, valores y micropoderes que lo

convierten en un cuerpo sociopolítico. En este sentido, el cuerpo social ejerce su influencia en el cuerpo físico al configurar al mismo tiempo la identidad y el modo de vida que surgen de la experiencia vivida por y a través del significado sociopolítico de su corporalidad. El cuerpo deja de ser exclusivamente una realidad biológica y pasa a ser fundamentalmente una realidad social. Es más, el proceso evolutivo que diseña la apariencia física de los cuerpos humanos, sexualmente diferenciados, es ya un proceso social cuyo resultado será la creación de la identidad femenina a partir del entorno social y sus necesidades de adaptación (Salinas, 1994).

La crítica a la determinación biológica del destino personal y/o social y la eficacia con que se desenmascara el dominio político que hay tras la naturalización de oposiciones sociales es una aportación ineludible de la Geografía del Género en este tema. Nuestra cultura identifica espacio, civilización y masculinidad, convirtiendo el espacio en una categoría mental tocada ideológicamente y como tal pasará al orden social. La aparición del maltrato corporal infligido de forma voluntaria y trastornada en las sociedades occidentales podría considerarse como un paso más en la “domesticación” de los cuerpos, en palabras de M. Foucault, y un salto cualitativo en el proceso de “histerización del cuerpo de la mujer”, proceso según por el cual es analizado, calificado y descalificado por la sociedad occidental a partir del siglo XVIII, como medio de control con vistas a réditos socio-económicos: control de la sexualidad en un primer momento y control de su posible independencia económica en el momento actual (Foucault, 1984). El cuerpo de la mujer se convierte en el espacio en el que ella busca mantener el poder sobre sí misma y, como por arte de magia, se convierte en el espacio en el que se aniquila.

5. EL MAPA DEL HAMBRE: MUERTE POR MALNUTRICIÓN

La mujer sufre en “sus carnes”, en su realidad corporal, la desigualdad de trato establecida en las sociedades en las que podemos situarlas debido al espacio cultural que habitan. Sin embargo, el mapa de la incidencia de este fenómeno a partir de la relación con el acceso a la comida se nos muestra con una doble cara. Por un lado, en los países pobres reina una clara jerarquización en los roles de producción y distribución de alimentos. Así los hombres y las mujeres comparten, en el mejor de los casos, la obligación de su producción. Sin embargo, es la mujer la encargada de su manipulación con vistas a la alimentación de todos los miembros de la familia, en muchos casos, extensa (López y Salles, 2004). A pesar de esa responsabilidad, el privilegio del consumo viene estereotipado a partir de la importancia socioeconómica concedida a cada sexo en estas culturas. Sin discusión, y sin puesta en entredicho, los varones son

alimentados en primer lugar y con la porción más amplia y mejor. Se atiende así al “orden natural de las cosas”. Los ancianos, los niños y las mujeres ocupan un segundo lugar en la jerarquía y, por lo tanto, se alimentan detrás y después. Cuando el aporte de alimentos disminuye y no se consiguen cubrir las necesidades de todos los miembros de la familia, la jerarquía impondrá su ley, una ley fijada por la costumbre, en la que la perjudicada siempre será la mujer. Es interesante, por lo que tiene de ejemplar, poner voz a esta situación en aquellos lugares pobres que, además, están asolados por conflictos armados de todo tipo. Las guerras siguen teniendo como activos a los varones, y como pasivos (consecuencias colaterales) a las mujeres y los niños. Asistimos a la proliferación de niños-soldados, niños reclutados para formar parte activa en la actividad de matar. Y somos testigos de la participación voluntaria en estos hechos cruentos. La voluntariedad realmente es forzada, forzada por el hambre reinante en esos países. Los niños varones buscan huir de una muerte segura alistándose para poder comer. El acceso a la comida, incluso a la que procede de la ayuda de la cooperación internacional, también está jerarquizado: primero, el ejército: “¿Contra quién van todos esos ejércitos, destacamentos y frentes, esas hordas, cohortes y mesnadas tan numerosas y que llevan tantos años luchando? A veces, unos contra otros, pero las más, en contra de su propio pueblo, es decir, contra los indefensos, lo que tiene una definición particular: las mujeres y los niños (...) porque a ellos va dirigida la ayuda internacional” (Kapuscinski, 2010).



Figura 1 Mapa del hambre 2013 (Fuente: <http://cdn.wfp.org/hungermap/>)

Según el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para las Mujeres (UNIFEM), de los más de mil millones de personas atrapadas en la pobreza absoluta, el 70% son mujeres. Se estima, además que 7 de cada 10 personas que mueren de hambre en el mundo son mujeres y niñas. A lo anterior hay que añadir el dato de la Organización Mundial del Trabajo según el cual, las mujeres son también el mayor grupo, el 60% concretamente, entre los denominados trabajadores pobres, es decir, personas que trabajan pero que no ganan lo suficiente como para salir de la pobreza. Estos datos explican claramente por qué se interpreta el fenómeno como una feminización de la pobreza. El mapa aportado por es claramente explícito de la situación geográfica de la pandemia del hambre en el mundo, una pandemia que sufren mayoritariamente las mujeres.

Las diferencias espaciales en la situación femenina respecto a la alimentación permiten trazar dos mapas: el mapa de la carencia de alimentos, de la muerte por inanición que da como resultado una feminización de este genocidio y, de forma casi especular, el mapa de la sobreabundancia de alimentos y de la muerte por hambre, en este caso autoimpuesta, que da como resultado una feminización de esta tragedia.

6. EL MAPA DEL HAMBRE: MUERTE AUTOINFLIGIDA

Al otro lado del espejo, en el mundo industrializado, el hambre golpea a las mujeres con la máscara de la enfermedad. Los trastornos alimentarios, la anorexia (AN) y la bulimia nerviosas (BN), son enfermedades mentales que suponen una relación extraña con la comida. No existe falta de la misma, sino todo lo contrario y sin embargo, las mujeres deciden no comer o vomitar lo ingerido, deciden morir de hambre. Pero ¿lo deciden o son víctimas de una sociedad que las utiliza hasta exterminarlas? El entorno sociocultural será un factor explicativo de las distorsiones mentales que provocan un cambio en su comportamiento alimentario que supone una distorsión en el mapa mental de su propio cuerpo y un intento de ajustar su realidad corporal al objetivo socialmente programado.

Nuestro cerebro realiza continuamente una actividad fundamental para nosotros que consiste en ir trazando mapas mentales del cuerpo, mapas que irán cambiando, enriqueciéndose o completándose o perdiéndose, a cada paso o movimiento que realicemos (Damasio, 2010). No debemos olvidar que al igual que el mapa es la cartografía básica del espacio y fundamenta no sólo su conocimiento sino su dominio por parte del poseedor del mismo, el mapa mental, en tanto que representación corporal, constituye la cartografía básica para la autoestima que procurará un conocimiento a partir del cual el poseedor del mismo actuará para su dominio, manipulación, disfrute. Cuando la percepción subjetiva del “tamaño” y la “forma” del cuerpo es negativa, la valoración de

la persona concreta se conforma a dicha percepción provocando el rechazo de sí misma y consecuentemente, el intento de cambiar lo único que está en su poder, a sí misma a través del cambio en su alimentación. Estas percepciones alteradas o distorsiones mentales constituyen un claro síntoma de los llamados Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA). Su incidencia en el mundo occidental está aumentando año tras año hasta el punto de que muchos especialistas hablan ya de una pandemia. Y es significativo que este hecho se produzca casi exclusivamente en el cerebro de las mujeres de los países desarrollados. Los estudios epidemiológicos permiten concluir que el perfil sociodemográfico de las personas en riesgo de padecer TCA es el de mujer adolescente y joven de los países desarrollados ya que el 95% de los afectados son mujeres: la AN, que era prácticamente inexistente hasta la década de los 70, afecta hoy en día al 1/100.000 de la población general de EE.UU y Europa Occidental; la BN afecta en la actualidad al 3% de las mujeres occidentales; y, por último, los trastornos alimentarios sin especificar o TCAN suman otro 3% a tan trágicas estadísticas. (Peláez, 2003).

Tanto el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR, APA 2000), publicado por la APA (American Psychiatric Association) como la Clasificación Estadística Internacional de las Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE-10) sobre Trastornos Mentales y del Comportamiento, publicado por la OMS (Organización Mundial de la Salud), consideran la Anorexia y la Bulimia Nerviosas como trastornos graves de la conducta alimentaria, caracterizados por una búsqueda deliberada de pérdida de peso, inducida y mantenida por la propia persona mediante actitudes restrictivas y/o purgativas en la alimentación. Se produce, en ambos casos, una alteración de la percepción del peso o la silueta corporales y una exageración de su importancia en la autoevaluación.

Los factores explicativos de estos trastornos son múltiples. Los estudios se han centrado sobre todo en los factores predisponentes, básicamente en los genéticos y familiares (situaciones adversas en la infancia), concluyendo que ni son necesarios ni suficientes para dar cuenta de estos trastornos. Este hecho abre el camino a investigaciones de este fenómeno desde otra perspectiva, desde una perspectiva social. Es en el cuerpo físico donde se reproducen las vulnerabilidades y ansiedades del cuerpo social por lo que se deben entender los Trastornos Alimentarios como respuestas a una situación social determinada (Gil, 2006).

En este sentido, la perspectiva de género permite entender el problema de una manera distinta, diferente. Intenta dar respuesta a la feminización de este fenómeno a través del proceso de socialización que favorecerá la construcción de una identidad devaluada. La mujer occidental reproduce en su cuerpo las relaciones de poder que percibe y vive en su entorno. Nosotros vivimos en una sociedad que establece sus patrones de belleza de forma autoritaria y cruel,

menoscabando a quienes no se encuadran en ese perfil establecido. La presión social, transmitida a través de los medios de comunicación, ha conseguido cambiar la percepción que tenían de sí mismas miles de mujeres (Bañuelos, 2005). El contexto social viene determinado por los siguientes elementos que nos enseñan a modelar las percepciones que tenemos de la realidad e influyen en nuestra autoimagen: exigencias sociales, es decir, la presión ejercida sobre el aspecto corporal a la hora de acceder al mundo profesional en el que un cuerpo delgado es sinónimo de éxito, de triunfo; las relaciones de amistad, o grupos de iguales, en las que la imagen física es un elemento clave; la moda que en la actualidad propone la delgadez como norma; y los medios de comunicación (publicidad e información) en los que encontramos personajes delgados con papeles exitosos socialmente, mientras que los personajes obesos son reservados a realidades de fracaso o marginación social. La manipulación de los cuerpos, centrada abrumadoramente en los cuerpos femeninos, llevada a cabo a través de estos 'voceros' sociales, dará lugar a la disconformidad con el propio cuerpo en la mujer y con sí misma como realidad. Para Peter Wollen el cuerpo femenino se convertirá a partir del siglo XX en el objeto de "exhibición masculina por poderes" ante la influencia de la imagen austera y puritana que pasaba a ser el discurso políticamente correcto para el hombre de clase media (Wollen, 2006). Esto supuso la supresión del cuerpo femenino, de las características propias del mismo, acercándolo a las características del cuerpo masculino: líneas en lugar de curvas, y una línea recta como símbolo fálico dará lugar al ideal estético de la delgadez suprema que invadirán las imágenes femeninas y torturarán a las mujeres al asumir como válido este ideal de belleza. Sólo haciéndonos conscientes de que la belleza es un ideal sociocultural, un ideal y por lo tanto algo inalcanzable, podemos asumir el control sobre nuestra propia forma de interpretar la belleza real, la belleza de los cuerpos individuales, cuya perfección consiste en ser reales y por lo tanto en no adaptarse a ninguna idea preconcebida. Y en esa "imperfección" estableceremos su valor, porque nos hace peculiares, únicos y nos permite valorar lo que de diferentes tenemos y trabajar para que la uniformidad nunca nos invada, impidiendo que nos anule.

7. EDUCANDO DESDE LA GEOGRAFÍA

Ante esta situación, parece clara la necesidad de que la educación asuma el papel de prevención poniendo de relieve la influencia de la cultura en la autoformación de la imagen, y por lo tanto de la autoestima (Vandereycken y Noordenbos, 2000). Una cultura que está siendo el caldo de cultivo para la lucha por el dominio del cuerpo que acaba en la obsesión por reducirse a la nada. Y es ésta la tarea encomendada a la Didáctica de la Geografía a través del

análisis de los mapas de las muertes de las mujeres por hambre en la sociedad actual y la crítica de este estado de cosas para conseguir que los alumnos y alumnas del presente sean ciudadanos capaces emocionalmente en el futuro al dotarles de las herramientas necesarias para contrarrestar, e incluso erradicar, las relaciones de dominio que la sociedad extenderá sobre ellos.

La adolescencia es la etapa vital para construir la identidad personal, y es también la etapa definida de alto riesgo de padecer TCA. Para prevenir estas situaciones debemos conseguir una enseñanza que desarrolle el pensamiento crítico frente a todo lo que le ofrece la sociedad (en lo que se incluye el ideal de belleza así como la necesidad de ajustarse a patrones sociales peligrosos). Para ello proponemos un cambio en la educación en cuanto a los modelos, a veces obsoletos, que provocan una asunción acrítica de los conocimientos y habilidades proporcionados. En este sentido, el tratamiento del conflicto nos parece especialmente relevante. Una educación que maneje los conflictos, y no tienda a hacerlos desaparecer, aprovechará una gran oportunidad educativa para ayudar a cambiar tanto al individuo como al grupo. El conflicto cognitivo debe ser entendido como el enfrentamiento propuesto ante varias maneras de entender un hecho, es decir, una realidad problemática y, por lo tanto, nos proporciona conocimientos. En este sentido es el motor de aprendizaje que ampliado al conflicto social proporcionará la formación adecuada para ser competente en la toma de decisiones concretas. El conflicto cumple así varias funciones en la construcción de la identidad de los adolescentes: por un lado, rehacen constantemente su propia imagen pues les obliga a analizar y posicionarse ante distintas formas de ver la realidad, y, por otro lado, favorece el diálogo a partir de una visión crítica de su propia manera de entender los hechos. De esta manera, a través del conflicto, de la perspectiva crítica, los adolescentes desarrollarán una competencia social y ciudadana que les será imprescindible para enfrentar la complejidad del mundo que les ha tocado vivir.

La incorporación de la perspectiva proporcionada por la Geografía del Género en la didáctica de la Geografía contribuirá a esta tarea al provocar un cambio tanto a nivel epistemológico como a nivel metodológico. A nivel epistemológico, la adopción de la perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía ampliará, por un lado, los contenidos que deben impartirse incorporando los temas que dicha perspectiva propone, y, por otro lado, proporcionará un acceso privilegiado a la construcción del conocimiento geográfico al cuestionar las bases sobre las que se había edificado y transmitido de generación en generación el discurso geográfico. La necesidad de explicar las estructuras de desigualdad que han hecho posible la invisibilidad de las mujeres en el espacio, nos permitirá entender la revolución que se está llevando a cabo en la Geografía, y por lo tanto en su didáctica, en torno al concepto de género.

Por último, la implantación de esta perspectiva en la educación permite asumir los retos que esta sociedad propone a los docentes en cuanto a la supera-

ción de los estereotipos de géneros tradicionales y de la desigualdad que sigue existiendo entre hombres y mujeres. Las aplicaciones didácticas de la perspectiva de género permiten la problematización, el enfrentamiento conflictivo de estereotipos sexistas aún vigentes que han proporcionado una coartada para entender como un problema de “la forma de ser” de las mujeres la relación enfermiza con sus cuerpos. La comprensión del problema desde el espacio cultural y las relaciones sociales desiguales que fundamentan nuestra sociedad será la base conflictiva que removerá la aceptación acrítica de estos fenómenos.

En cuanto a los cambios metodológicos en aula, la exigencia del posicionamiento individual de los alumnos respecto a los temas tratados, el diálogo conflictivo (o participante), así como la aportación de soluciones ante el cambio en la manera de enfrentar los problemas, permitirán la aplicación directa de las competencias desarrolladas (Díaz y González, 2011). De esta manera, el aula se convertirá en un laboratorio en el que los alumnos ejercerán su papel de investigadores de su propia realidad y aprenderán a utilizar una metodología cualitativa, tal y como la Geografía del Género nos propone.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Bañuelos, C., 2005. “Los patrones estéticos en los albores del siglo XXI”, en *REIS*, nº 68. Madrid. CIS.
- Baylina, M., 1997. “Metodología cualitativa y estudios de geografía y género”. *Documentos de Análisis Geográfico* 30, pp. 123-128. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Bru, J., 2006. “El cuerpo como mercancía”. En *Las otras geografías* (J. Nogué y J. Romero, Eds.) Valencia, Tirant lo Blanc, pp. 465-492.
- Díaz, J. J., 2010. “Educación geográfica e interculturalidad. Planteamientos didácticos”, en *Geografía, Educación y Formación del Profesorado en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Vol. 1. Madrid. AGE.
- Díaz, J. J. y González, E., 2011. “La competencia emocional y su evaluación en las Ciencias Sociales” en Miralles, P., S. Molina y A. Santisteban: *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia. Ed. Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Foucault, M., 1984. *Historia de la sexualidad*. Madrid, Madrid, Siglo XXI.
- Gil, M. E., 2006. *Anorexia y Bulimia: discursos médicos y discursos de mujeres diagnosticadas*. Tesis Doctoral. Granada, Universidad de Granada.
- López, M. y Sallescoords, V., 2004. *Siete estudios y una conversación*. Observatorio de Género y Pobreza. Indesol/ Colmex/ UNIFEM.

- Nogué, J. y Romero, J., 2006. *Las otras geografías*. Valencia. Ed. Tirant lo Blanc.
- Peláez, M. A., 2003. *Estudio Epidemiológico de los TCA en población escolarizada de la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. Univ. Complutense de Madrid.
- Saarni, C., 1999. *The Development of Emotional Competence*. New York, The Guilford Press.
- Salinas, L., 1994. "La construcción social del cuerpo". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 68, pp. 85-96.
- Souto, X., 2008. "Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*. Universidad de Barcelona.
- Vandereycken, W. y Noordenbos, G., 2000. *La prevención de los Trastornos Alimentarios*. Barcelona, Granica.
- WFP, *Mapa del hambre 2013*. <http://cdn.wfp.org/hungermap> (último acceso 30 de septiembre de 2014).
- Wollen, P., 2006. *El asalto a la nevera. Reflexiones sobre la cultura del siglo XX*. Madrid, Akal.
- Zabala, A. y Arnau, L., 2008. *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Editorial Graó.

LA GEOGRAFÍA DE LAS MIGRACIONES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: LAS JÓVENES DE ORIGEN MAGREBÍ EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA ZONA NORTE DE ALICANTE

Rocío Diez Ros | Emilia M^a Tonda Monllor

Universidad de Alicante

Rocio.Diez@ua.es | Emilia.Tonda@ua.es

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio pretende colaborar en el proceso de incorporación del enfoque de género a la Didáctica de la Geografía de las Migraciones en la etapa de secundaria. Las autoras, miembros del proyecto de investigación multidisciplinar “Éxito escolar, igualdad e inserción socio-laboral de las mujeres jóvenes de origen magrebí”, ponen de manifiesto como la Geografía de las Migraciones que se estudia no termina de aprovechar la realidad de las experiencias migratorias del alumnado; y además las especificidades del proceso en jóvenes inmigrantes no se tienen en cuenta. La metodología empleada, mediante entrevistas, encuestas y trabajos de campo, aporta información que es aprovechada para elaborar una propuesta de aula que analice la Geografía de las Migraciones desde una perspectiva de género.

En primer lugar se analizan las aportaciones al tema de las migraciones desde la Didáctica de la Geografía y de las Ciencias Sociales, revisando las principales investigaciones realizadas en estos ámbitos. Posteriormente el trabajo se centra en el papel protagonista que cada vez más tienen las mujeres en las migraciones y por tanto en su análisis. A continuación se introducen algunos avances de resultados del proyecto “Éxito escolar, igualdad e inserción socio-laboral de las mujeres jóvenes de origen magrebí”. Para finalizar se revisa de qué modo son tratados los contenidos de Geografía de las Migraciones en diferentes editoriales de libros de texto, para terminar con una propuesta didáctica donde se hace hincapié en la necesidad de incorporar un enfoque de género al estudio de las migraciones en Secundaria.

2. LAS APORTACIONES DESDE LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Las cifras de llegada de inmigrantes a España aumentan significativamente en el año 2000, por lo que en pocos años estos cambios sociales empiezan a considerarse como una nueva realidad en los centros escolares de los lugares de residencia de estas personas. Desde la Didáctica de la Geografía comienza a ser un tema de relevancia, si bien las aportaciones al estudio de las migraciones se ocupaban, preferentemente, de analizar la diversidad cultural y de cómo ésta podía aprovecharse en las aulas para incentivar la integración. Sin embargo no se consideraban algunas cuestiones como las distintas realidades que se producen entre niños y niñas inmigrantes, si llegaban con sus padres sus madres o ambos, o si ya habían nacido en el país de acogida, todo ello relacionado con la cultura de procedencia y sus características. A esto se añade también que en esos años las investigaciones de género en la Geografía española todavía eran muy escasas (Sabaté, 1986; García Ramón, 1989) lo que dificultaba enfoques de género en los estudios de la Geografía española, incluyendo la Geografía de las Migraciones, donde la feminización de las migraciones internacionales no ha sido considerada hasta fechas muy recientes, y se daba por válida la idea histórica de que los protagonistas de las migraciones eran hombres y que el papel de las mujeres se restringía al de acompañantes o dependientes de sus parejas (Miyar y Garrido, 2010).

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, la multiculturalidad es una realidad diversa con la que se convive en las aulas y que merece un tratamiento didáctico específico que considere los conceptos de integración, diversidad cultural, multiculturalidad (Gomis y Tonda, 2006). En 2005 se publica "Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo". Este volumen recoge las aportaciones y conclusiones de trabajos de investigación en relación a tres grandes temas. El primero referido a la construcción de identidades en una sociedad multicultural; el segundo en relación a la enseñanza de la historia y multiculturalidad y por último el currículo de ciencias sociales y la multiculturalidad.

Galindo (2005) recoge de modo acertado las dificultades que supone el trabajo en las aulas con alumnado tan diverso y reflexiona sobre las mismas. Un obstáculo es considerar la realidad social de modo simplista y homogéneo sin atender a la diversidad y sin introducir en el aula estrategias específicas. El profesorado de modo implícito transmite la existencia de dos culturas, la historia occidental y la de los "otros" donde la historia se sustituye por el folclore. Se entiende la sociedad de modo homogéneo excluyendo una serie de culturas tales como la vejez, *las mujeres*, el mundo rural, las minorías culturales étnico-religiosas. Se desarrollan metodologías y materiales con escasa diversificación en lugar de enfoques interpretativos, críticos y comprometidos. Y cita por último

el uso inadecuado de los libros de texto que en ocasiones refleja una realidad socio-cultural con imprecisiones, estereotipos, omisiones y distorsiones.

Algunos estudios analizan mediante cuestionarios las ideas previas que poseen los alumnos sobre la inmigración y en ellos se aprecia como el alumnado registra una diferencia respecto al perfil del inmigrante ya que el 68% de los encuestados considera que la mayoría son hombres frente al 32% del alumnado que indica una mayor presencia de mujeres (Guerra y Naranjo, 2005, p. 62). Igualmente existen trabajos sobre las actitudes que manifiestan los escolares respecto a los inmigrantes en los que se detecta un cierto rechazo hacia los marroquíes más que hacia otros pueblos como los ecuatorianos (Estepa y Domínguez, 2005). Sin embargo en las entrevistas realizadas por las autoras de esta comunicación a los profesores de los institutos que comentaremos posteriormente, nos declaran que esta situación no se manifiesta.

El alumnado comprende que su identidad pertenece al mismo tiempo a su persona y al otro, al mundo y a su barrio, al exterior más lejano y al ámbito más cercano a cada individuo (López, 2005, p. 105). En definitiva se integran en la nueva cultura de la sociedad en la que viven, sin perder sus raíces, y en la que todas las personas poseen igualdad de oportunidades y acceden a los mismos bienes y servicios sociales establecidos.

En 2003 *desde la Didáctica de la Geografía* se publica: "La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales" con un capítulo sobre la "inmigración, interculturalismo y educación en valores en la España actual". Los conocimientos geográficos contribuyen a la formación de las personas como miembros de una sociedad compleja donde los cambios se producen de manera vertiginosa y en un mundo diverso.

Las aportaciones presentadas al tema de la inmigración ponen de manifiesto aspectos que hay que considerar. El desarrollo de metodologías en el aula según el modelo interactivo para el desarrollo de valores como la solidaridad (Alonso, 2003, p. 19- 28). El reto que supone para la geografía escolar, la inmigración y la diversidad escolar por cuanto la Geografía acerca el conocimiento de la realidad social y espacial de los distintos territorios y contribuye a la formación del pensamiento crítico y a la transmisión de valores. Esto supone un cambio curricular que supere el localismo y europeísmo y permita un enfoque más global (Delgado y Calero, 2003, p. 29-39). La imagen gráfica que tiene el alumnado sobre la inmigración transmitida por los medios de comunicación y la necesidad de aplicarla en el aula de modo que se intente modificar, si procede, una imagen alterada, distorsionada o negativa, aumentando los rasgos favorables en beneficio de la convivencia y de la propagación de valores (Domínguez, 2003, p. 41-48).

La educación en actitudes interculturales significa dar puntos de vista no racistas y favorecer conductas positivas hacia personas de diferentes culturas. Un buen instrumento es la elaboración de material didáctico, recursos y pro-

puestas que desarrollen la interculturalidad en el aula (Gallego, 2003, p. 49-56; González, 2003, p. 89-102). La metodología lúdica y en concreto la elaboración de un juego de simulación geográfico para el estudio de la población y los movimientos migratorios denominado “intermóvil” (Gómez, 2003, p. 79-88) es otra aportación considerable. La realización de experiencias de investigación alrededor de los conceptos inmigración, multiculturalidad e interculturalidad (Moreno y Díaz del Castillo, 2003, p. 103-116). La elaboración de materiales didácticos con la idea de motivar en el aula (Ramiro, 2003, p. 117-129) y entre ellos el patrimonio urbano (Ruiz, 2003, p. 131-138).

En 2005 se celebra en Lisboa el II Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía, titulado “Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento”. Solo encontramos una comunicación presentada a la ponencia *Ensinar Geografia numa escola plural*, en la que se trate el tema del alumnado inmigrante. La autora presenta los datos de alumnado de origen magrebí en la región mediterránea española, y alude al reto que estos cambios suponen para el profesorado y las aulas de Geografía. También se hacen alusiones a los cambios en los modos de vida que las migraciones suponen para las mujeres magrebíes encuestadas en el trabajo previo a la comunicación así como las características que las identifican respecto a otras mujeres migrantes como las sudamericanas (Díez, 2005, p. 25).

3. LA GEOGRAFÍA DE LAS MIGRACIONES Y EL PAPEL DE LAS MUJERES

La Geografía estudia las migraciones porque implican un desplazamiento en el espacio y transformaciones espaciales. El objeto de estudio de la Geografía en las migraciones es doble: por una parte la movilidad migratoria, es decir los flujos (cuantificación, características por edades, sexo, formación, dirección, origen, destino, rutas, dificultades, formas, tipologías tanto materiales como inmateriales); y por otra parte las causas e impactos territoriales en las regiones de origen, de tránsito y de llegada.

Históricamente los movimientos migratorios incluyeron la participación de las mujeres, pero fueron subestimadas como objeto de estudio. Pierrot (2009) afirma que las mujeres han migrado en todas las épocas y por toda clase de motivos. Las migraciones femeninas no son un fenómeno nuevo, lo que se ha producido es su incremento y, sobre todo, un mayor interés por su estudio.

La antropóloga Juliano (1998, p. 8) plantea que *“la idea de la inmigración femenina como dependiente de la masculina se apoya en un estereotipo muy consolidado, según el cual el hombre es más móvil geográficamente [...] esto es falso en su conceptualización misma, dado que la inmensa mayoría de nuestras sociedades fueron patrilocales, lo que significa que el modelo tradicional de mujer es el*

de la mujer que abandona su hogar de origen para ir a vivir al lugar de su marido [...] Sin embargo, esta movilidad espacial resulta absolutamente invisible”.

En el contexto actual, la creciente visibilidad está asociada a los cambios producidos en los procesos migratorios. Desde hace un par de décadas las migraciones internacionales han adquirido nuevas características y dimensiones, se han incrementado los movimientos migratorios, se han diversificado las rutas y conexiones origen-destino y las modalidades. Cada vez son más los países que intervienen en los procesos migratorios, ya sea como emisores, receptores o como países de tránsito; además, países que fueron emisores hoy son receptores e inversamente algunos países receptores hoy son emisores.

Se admite de forma generalizada que la globalización económica ha supuesto una *feminización de la pobreza* y, consiguientemente, un *incremento de las migraciones femeninas* (UNFPA, 2002, 2004), modificando el modelo tradicional de mujer acompañante del varón a un nuevo modelo, el de la migrante autónoma. Sin embargo, son menos conocidos los efectos de esta situación sobre las sociedades en general y sobre las mujeres en particular. La variable del género, como construcción social que organiza las relaciones entre los hombres y las mujeres, configura patrones diferentes que es necesario tener presente en las investigaciones sobre las migraciones (Balbuena, 2004). Metodológicamente, el género no sería una variable más, sino la unidad de análisis central para comprender en toda su dimensión las repercusiones de las migraciones en el mundo actual. Así, el estudio de las migraciones transnacionales constituye un tema privilegiado para estudiar la transformación de los patrones de género (Martín, 2008). Se trata de conocer cuál es el papel de las mujeres inmigrantes en el desarrollo de las localidades de origen, cuáles son las diferentes motivaciones que llevan a ambos sexos a emigrar y los resultados y repercusiones según las migraciones sean de hombres o mujeres. Parece evidente que para ellas son una oportunidad, un empoderamiento que les impele a tomar decisiones en el grupo doméstico de la sociedad de origen al tiempo que desarrollan estrategias para su inserción sociolaboral en los países de destino.

El diseño y desarrollo de la estrategia migratoria transnacional y la capacidad de enviar remesas han sido decisivos para posibilitar el empoderamiento de las mujeres migrantes (INSTRAW, 2005). La percepción que tienen las mujeres de su experiencia migratoria es por lo general muy positiva. Sin embargo, es importante señalar que para lograr sus objetivos han debido superar obstáculos y realizar importantes sacrificios. Esta realidad coloca en el primer plano del debate la importancia del diseño e implantación de políticas de igualdad, tanto en origen como en destino, como forma de superar el significativo sesgo de género presente en los procesos migratorios.

La participación de las mujeres en los procesos migratorios tiene especificidades y significados profundos, asociados tanto a las transformaciones económicas mundiales y a la reestructuración de los mercados laborales como a la consolidación de redes sociales y familiares. Por otra parte, la movilidad de

las mujeres hacia los países desarrollados está asociada al crecimiento de una “cadena mundial de cuidados” basada en la transferencia transnacional del trabajo que produce una demanda de mano de obra femenina que ha acelerado los movimientos.

Las *causas* de la experiencia migratoria de las mujeres se distinguen de la de los varones: desde los factores que influyen en la decisión de migrar, las condiciones de traslado, la inserción laboral. La migración femenina no es homogénea, migran a destinos diversos, por motivos diversos, migran solas o con el grupo familiar, se trasladan para buscar alternativas económicas y/o libertad personal. Una parte del incremento del flujo de mujeres se relaciona con el reagrupamiento familiar. Esta interpretación obedece al “factor llamada” de una migración eminentemente masculina y es la interpretación más tradicional. Otras mujeres constituyen en algunas ocasiones la avanzada del fenómeno migratorio, siendo las primeras en llegar al país de destino. La denominada “nueva economía de las migraciones”, interpreta el fenómeno migratorio en función de la familia, del grupo de referencia y no del sujeto en particular. A diferencia del individuo, la familia puede adoptar diferentes estrategias para afrontar varios problemas, animando a alguno de sus miembros a tomar la decisión de migrar, en este supuesto a una mujer, porque se presume que encontrará trabajo con más facilidad. Este modelo contempla una cierta cuota de autonomía para la mujer que lo adopta, respecto del caso de reagrupamiento familiar, aunque continúa operando dentro de un marco familiar. Finalmente, un tercer conjunto de explicaciones se basan en el creciente número de mujeres *totalmente autónomas* que asumen la decisión de migrar. Esta dimensión de vivir la experiencia de la migración en primera persona es diferente a aceptar la migración como producto del proyecto del cónyuge o los progenitores. Sin embargo, ninguna de las tres explicaciones anteriores es excluyente, la migración es un proceso sumamente complejo.

La información estadística disponible muestra que las mujeres constituyen casi la mitad de los migrantes en el mundo, representan la mayoría de la migración interna en los países latinoamericanos y predominan en muchos de los flujos interregionales en América latina. En la actualidad, en Europa y en América del Norte, las mujeres representan más del 50% del total de la inmigración a estos países. Pero esta no es ni la única ni la principal novedad. El hecho más significativo es el incremento del número de mujeres que emigran siguiendo un proyecto autónomo que las convierte en las principales proveedoras y cabezas de hogar. (Oso, 1998, Gregorio, 1998) Conviene valorar esta cuestión para comprender la magnitud de la transformación.

En España, según los datos aportados por Miyar y Garrido en 2010, el porcentaje de mujeres inmigrantes se situaría en torno al 44%, si bien con diferencias según el origen de los flujos. Así, entre las procedencias latinoamericanas la media es del 53%, mientras que baja al 25% entre las africanas o al 35% entre las de procedencia asiática. Destacan los autores que a partir de 2008 la

tasa femenina de las migraciones procedentes de Marruecos no cesa de aumentar, lo que interpretan como una tendencia al cambio en el género de la persona que inicia el proceso migratorio, ya que Marruecos ha sido tradicionalmente para España origen de migrantes masculinos.

Todo lo anterior indica la necesidad de un enfoque de género en la Geografía de las Migraciones, diferenciando aspectos cualitativos del proceso que son distintos según las personas implicadas en la migración sean hombres o mujeres.

4. EL PROYECTO “ÉXITO ESCOLAR, IGUALDAD E INSERCIÓN SOCIO-LABORAL DE LAS MUJERES JÓVENES DE ORIGEN MAGREBÍ”. LAS HIJAS DE INMIGRANTES MARROQUÍES EN LA ZONA NORTE DE ALICANTE

4.1. Aspectos generales del alumnado de origen inmigrante en España

Según datos del INE, tradicionalmente y hasta el curso 2002/2003, el alumnado de origen marroquí ha sido el más numeroso de origen extranjero en España. Además, desde el curso 2001/2002 al 2007/2008 se cuadruplicó el número de alumnas de origen marroquí en el sistema educativo español en la etapa de Primaria. Sin embargo, *disminuye sensiblemente el número de alumnas a medida que se progresa en las etapas educativas*; en la ESO se reduce a menos del 50%. Sabemos que la escolarización de niños y niñas marroquíes es casi plena en las etapas de educación infantil, primaria y primer ciclo de la ESO, así que el motivo puede atribuirse, no tanto al abandono o fracaso escolar, como a la existencia de un menor número de chicas entre los 12 y 16 años debido a una inmigración posterior a la de los chicos de su misma edad o que les es negada. Las tasas de escolarización de las niñas en Marruecos son menores que las de los niños, por lo que la llegada a España supone para ellas una oportunidad de promoción escolar y social. Esta tendencia al mayor número de varones en todas las etapas educativas, se rompe en el Bachillerato donde el número de alumnas es superior al de alumnos (curso 2007/2008 el 62% de mujeres frente al 38% de varones). Entre las causas se citan, el *mayor éxito académico* de las chicas y la *mayor motivación* para proseguir estudios postobligatorios.

En el caso de las hijas de familias inmigrantes marroquíes, una vez finalizados los estudios obligatorios, algunas abandonan la institución educativa para realizar labores domésticas o trabajos remunerados pero no cualificados, o porque la familia tiene el proyecto de casarlas. Pero cuando deciden continuar estudios postobligatorios, su presencia en el Bachillerato es más numerosa que la de los chicos, cuyo número es mayor en los ciclos de formación profesional.

En la actualidad, 2014 las cifras de inmigración se han reducido por la crisis económica que ha propiciado por una parte la restricción en la llegada de inmigrantes y por otra el regreso a sus países de destino (o emigración a otro país) de una parte de los que estaban aquí.

Los estudios que existen sobre los efectos que la experiencia familiar migratoria tiene para hijos e hijas en edad escolar, presentan unas diferencias importantes según género. Cabe destacar el estudio "La escolarización de hijas de familias inmigrantes" (Colectivo Ioé, 2003) en el que además el colectivo de origen marroquí es objeto de especial análisis. El informe defiende que la mayor consolidación de la inmigración de origen marroquí puede explicar el hecho de que el alumnado de dicho origen sea el que presenta un menor descenso de la tasa de escolaridad respecto al de origen español cuando nos referimos a las etapas no obligatorias. También entre 16 y 20 años la tasa de escolaridad de las marroquíes es 14 puntos superior a la de sus paisanos de las mismas edades. Los otros dos factores que el estudio resalta como muy influyentes en la escolarización postobligatoria son: primero, el nivel de estudios de los progenitores (el doble de tasa si el padre tiene cualificación de estudios/profesional; y el 80% si la tiene la madre); y segundo la convivencia padres-madres-hijos-hijas, cuando la tasa de escolarización postobligatoria es hasta 4 veces mayor que si uno de los progenitores no reside junto a la familia todavía (Colectivo Ioé, 2003).

Por todo lo anterior, la investigación que llevamos a cabo resalta cómo en el caso de las migraciones de origen magrebí, las consecuencias y cambios difieren bastante si se trata de hijas que de hijos, o si vienen con su padre, con su madre o con ambos.

4.2. El Proyecto GEI

El Proyecto GEI (Equality, Education and Gender): "Éxito escolar, igualdad e inserción socio-laboral de las mujeres jóvenes de origen magrebí (GRE 12-20)" tiene como finalidad aportar nuevo conocimiento científico sobre la capacidad de la educación formal para generar cambios sociales en las jóvenes procedentes de minorías étnicas o culturales, especialmente en el caso de las jóvenes de origen magrebí. Estos cambios se refieren principalmente a la superación de las desigualdades de género y sociales y a una mejor y mayor comunicación intercultural gracias a la capacidad educativa y transformadora de las mujeres.

El equipo investigador aporta conocimientos científicos desde campos diversos: sociología, educación, didáctica de las lenguas y de las ciencias sociales y estudios de género principalmente. Esta situación de colaboradores de diferentes campos de conocimiento es coincidente con el enfoque interdisciplinar que debe darse a los contenidos que atienden a la interculturalidad en las aulas (Licerias y Rodríguez, 2005, p. 391)

La legislación hace referencia a la *integración social* y al *respeto a la identidad cultural*, mientras que estas jóvenes reivindican un devenir similar al de la población autóctona, para construir así su identidad personal superando las adscripciones familiares y culturales que las definen como mujeres musulmanas. Una forma de liberarse de los condicionantes asociados a esta categoría, es ser estudiantes (Jiménez, 2012).

Se trata de conocer la situación de las adolescentes y jóvenes, hijas de familias magrebíes, en los barrios donde viven para analizar la desigualdad y el papel de la educación. En este sentido el Proyecto se ha llevado a cabo en la Zona Norte de la ciudad de Alicante próxima a la universidad y se centra en la población femenina que reside en el área de influencia de los cuatro Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.) de la zona: Las Lomas de Juan XXIII, Virgen del Remedio, Gran Vía y Leonardo Da Vinci. Asimismo se incluirá el IES "Agost" ubicado en un pequeño municipio del área metropolitana de la ciudad de Alicante con características socioeconómicas muy diferentes. Esto permitirá realizar un análisis comparativo para determinar hasta qué punto las características del entorno del Instituto pueden ser condicionantes.

La población de la Zona Norte de Alicante es de condición media-baja. Un tercio de los habitantes en esta Zona es inmigrante, mientras que el resto está constituido en gran parte por población gitana. Los datos del Padrón del 2013 muestran que el 29.5 % de la población de los barrios de la Zona Norte de Alicante son inmigrantes, frente al 10% en el resto de la ciudad. El caso más llamativo es el del barrio Colonia Requena (donde se ubica el IES Las Lomas), donde esta proporción alcanza el 48%.

En el 2006, un estudio del Ayuntamiento de Alicante mostraba la existencia de graves problemáticas estructurales en la Zona Norte: elevados niveles de pobreza, de desempleo, de escasez de infraestructuras, de drogodependencia, de delincuencia, de desestructuración familiar, de conflictos vecinales, de racismo y de fracaso y abandono escolar entre otros. Aquí es donde viven las jóvenes motivo del análisis, quienes por añadidura, ven incrementadas sus probabilidades de exclusión social y educativa debido al fenómeno de "guetización escolar" (Carabaña, 2012; Moreno, 2013) que sufren "los centros con desventaja económica" ubicados en estos barrios. Según la misma autora, un conjunto importante de factores de desigualdad y de degradación educativos, se halla en elementos exógenos a la escuela en sí, es decir, son intrínsecos al territorio que la envuelve y del que forma parte.

En este contexto se hace necesario analizar el papel que la educación formal está jugando en las vidas de estas jóvenes y en qué medida dicha educación propicia la igualdad de género, la libertad personal de las mujeres y es un factor de superación de la pobreza. Sobre todo, teniendo en cuenta que las mujeres inmigrantes están en el primer escalón de vulnerabilidad socioeconómica.

Entre las investigaciones que se están llevando a cabo en el marco del Proyecto GEI, destacamos las encuestas y entrevistas que el equipo investigador viene desarrollando en los centros educativos antes citados. En esta investigación nos limitamos a presentar algunos de los resultados provisionales. De entre las diferentes procedencias halladas en estos centros destaca la marroquí como la más numerosa, especialmente en cuarto de la ESO. Por sexos, el 51% del alumnado marroquí son varones y el 49% mujeres, porcentajes que varían en función del nivel escolar: si en la ESO, sólo el 43% son mujeres, en el Bachillerato su proporción se incrementa hasta un 69%, mostrando que las mujeres de origen marroquí continúan estudiando cuando los varones empiezan a abandonar los estudios a partir de 4º de la ESO. Esta tendencia se confirma al preguntarles en la encuesta sobre sus expectativas de futuro. Mientras los varones muestran una mayor inclinación hacia la realización de Ciclos Formativos o PQPI, las mujeres de origen marroquí suelen optar por seguir estudiando para terminar el Bachillerato y/o para acceder a la Universidad. Aunque también hay que destacar, por otra parte, un 75% de mujeres frente a un 25% de varones, hijos de inmigrantes marroquíes en ambos casos, que dicen tener como expectativa “quedarse en casa”.

IES	ESO		BACHILLER.		CICLO MEDIO		CICLO SUP.		PQPI		TOTAL IES	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
LAS LOMAS	15	7	2	6	-	-	-	-	1	0	18	13
VIRGEN DEL REMEDIO	24	23	2	6	1	1	0	0	0	1	27	31
LEONARDO DA VINCI	16	3	0	5	8	4	0	2	1	0	25	14
GRAN VÍA	14	12	0	1	-	-	-	-	-	-	14	13
AGOST	3	6	-	-	-	-	-	-	1	0	4	6
TOTAL Nivel estudios	72	51	4	18	9	5	0	2	3	1	88	77

Tabla 1: Alumnado de origen magrebí en institutos de los barrios de la zona norte de Alicante y en el IES de Agost (H= hombres, M= mujeres).
Fuente: Relación/Resumen del alumnado extranjero (2013-2014) Generalitat Valenciana. Elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla 1, en los IES estudiados encontramos diferencias según el nivel de estudios que se cursa. Así, en la ESO, como sabemos la única de carácter obligatorio, es habitual encontrar más chicos magrebíes que chicas (en los IES estudiados encontramos 72 chicos y 51 chicas). El alumnado que

no consigue titular ESO, se incorpora al *Programa de Qualificació Professional Inicial* (PQPI), en los que de nuevo encontramos mayoría masculina entre el alumnado de origen magrebí (3 chicos y 1 chica). Pero, cuando analizamos la educación secundaria no obligatoria, las chicas comienzan a ser mayoría. Por ejemplo, en el Bachillerato, todos los IES cuentan con mayor número de alumnas que de alumnos magrebíes (18 chicas y 4 chicos). En cuanto a la Formación Profesional, los chicos magrebíes son mayoría en el Ciclo Medio (9 chicos frente a 5 chicas), mientras que en el Ciclo Superior sólo encontramos dos chicas de origen magrebí y ningún chico del mismo origen. Podríamos apuntar, que los alumnos magrebíes chicos consideran la urgencia de una formación que les permita incorporarse al mercado laboral a edades más tempranas, mientras que ellas, prefieren continuar estudios de un nivel algo superior, siguiendo la tendencia general antes comentada.

5. LA GEOGRAFÍA DE LAS MIGRACIONES QUE SE ESTUDIA EN SECUNDARIA

Los contenidos de la Geografía de las Migraciones están incluidos en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el tercer curso; y más adelante en segundo de Bachillerato se estudia Geografía de España para el alumnado que ha seleccionado la opción de humanidades. Para su estudio, procederemos a analizar por un lado, algunos libros de texto de Geografía utilizados en los centros; y por otro, los resultados de las encuestas remitidas por el profesorado de CC.SS. de los IES de la investigación.

Los libros de texto generan aproximadamente la mitad del negocio de edición y venta de libros en España, y en concreto para el curso 2011/2012 la facturación alcanzó los 868 millones de Euros con 49 millones y medio de ejemplares vendidos, y ello pese al leve descenso de ventas experimentado en los últimos años (ANELE, 2012). Sabemos que es el recurso escolar más utilizado, y que con su empleo el personal docente pierde parte de su autonomía profesional, ya que *“el libro de texto conduce a un desarrollo de la enseñanza dentro de una perspectiva técnica: se aceptan unos contenidos predeterminados y no sometidos a crítica, se aplican unas actividades ya seleccionadas, se propicia una enseñanza transmisiva y no se tiene en cuenta el medio, ni en el proceso de planificación, ni en el de desarrollo de la enseñanza”* (López, 2007).

Para el análisis de los libros de texto se han seguido la “Pautas para detectar el androcentrismo y el sexismo en los libros de texto” que proponen Hidalgo, E.; Juliano, D.; Roset, M.yCaba, A. (2003, p. 312), atendiendo a las siguientes cuestiones:

Número total de: Personajes femeninos/masculinos, Mujeres/Hombres con nombre propio, Mujeres/Hombres protagonistas, Mujeres/Hombres con roles de

subordinación, Mujeres/Hombres con trabajo remunerado, Mujeres/Hombres en tareas domésticas, Mujeres/Hombres en actividades intelectuales, Mujeres/Hombres en puestos de responsabilidad

Las editoriales escogidas para su análisis son las más utilizadas en los centros españoles: dos ediciones diferentes de SM, Anaya y Santillana para 3º de la ESO; y Santillana en dos ediciones diferentes (2003 y 2009) para 2º de Bachillerato:

- SM, 3º de ESO (Zenit) (2002). Sólo hace referencia a las migraciones en la Unidad Didáctica nº7 “La población española” en su apartado tercero “La incidencia de las migraciones en la población española”. Incluye como temas las migraciones exteriores, la inmigración extranjera en la actualidad y las migraciones interiores. Tanto la fotografía que ilustra las migraciones exteriores de españoles durante los s XIX y XX como la que ilustra las migraciones internacionales que recibe España a principios del s XXI, presentan imágenes estereotipadas de los procesos. En el primer caso, aparecen vagones de tren llenos de hombres que se dirigen a Bélgica, mientras que las mujeres quedan en los andenes despidiéndose, reforzando la idea de que la inmigración era masculina. La segunda fotografía sí que muestra dos mujeres norteafricanas con su vestimenta típica, embarcando desde Tánger junto a un grupo de hombres; si bien de nuevo el titular de la fotografía alude a “inmigrantes norteafricanos”. El texto utilizado refuerza esta misma idea de que ambos procesos migratorios, el de emigración española y el actual de país receptor, tienen como protagonistas a hombres. No se hace ninguna alusión a las características de las personas que emigran, sus lugares de procedencia, destinos, ni a las especificidades de la Comunidad Valenciana, pese a que se trata de un texto de edición autonómica.
- SM, 3º ESO (Milenio) (1998). Sigue un esquema similar al descrito anteriormente. La primera unidad didáctica dedica uno de los cuatro apartados a analizar la movilidad espacial de la población, incluyendo las migraciones internacionales. Las pocas diferencias que presenta respecto a la propuesta anterior son algunas referencias a los problemas que pueden originar las migraciones en los lugares de salida y llegada, y la alusión a otros flujos de migración, como los procedentes de Europa del Este o de países asiáticos. De nuevo las imágenes muestran un predominio de hombres, si bien ya aparece una mujer con un niño pequeño en una de ellas.
- Santillana, 3º ESO (2002). De las dos unidades didácticas en las que trata los temas demográficos “La explosión demográfica” y “La desigual distribución de la población”, tan sólo dedica un pequeño apartado de la primera a explicar las migraciones entre los motivos por los que la población se desplaza de unos lugares a otros, diciendo causas, tipos y efectos. Sin fotografías ni más alusiones al tema.

- Anaya, 3º ESO (2002). De sus quince unidades didácticas, tres están centradas en el estudio de la población, y en las tres aparecen aspectos relacionados con las migraciones, con referencias particulares a la Comunidad Valenciana. Incluye los movimientos migratorios en el mundo y en España, distinguiendo tipos y causas a diferentes escalas. Tan sólo aparece una fotografía de dos hombres inmigrantes, pero ya no se trata de medios de transporte, sino que aparecen trabajando en la recogida de residuos sólidos urbanos. Pese a tratarse del manual conceptualmente más completo y detallado, de nuevo transmite la idea de la inmigración como masculina.
- Santillana, 2º Bachillerato (2003). De las 16 unidades didácticas del libro, 5 están dedicadas al estudio de la población española y su relación con el territorio, si bien, sólo un apartado de las 5 se refiere a las migraciones en España, en el que de nuevo las dos fotografías que aparecen en relación al tema, muestran hombres como protagonistas (de hecho, una de ambas es la ya descrita del tren y los trabajadores españoles con destino a Bélgica en 1957).
- Santillana, 2º Bachillerato, (2009). En este manual encontramos más contenidos sobre el tema, lo que parece lógico ya que las llegadas de inmigrantes a nuestro país estaban en sus mayores tasas. En la unidad "Dinámica espacial y estructura de la población española", explica los conceptos fundamentales de las migraciones, los movimientos espaciales en España, la estructura de la población española. Se estudian las migraciones de modo general y no se habla de familias que emigran. El vocabulario que se utiliza una vez más es masculino: los trabajadores. Hay un tipo de migraciones denominadas "golondrinas" que se definen como *vendimiadores españoles* que acuden cada fin de verano e inicio de otoño al sur de Francia para la recogida de la uva", eludiendo que son también las mujeres las que acuden cada año a la campaña de recolección. En ocasiones, la presencia de la mujer se hace visible en algunas ilustraciones y fotos en cuyo pie se indica lo siguiente: "A diario, aunque residen en su país de origen, muchas mujeres marroquíes cruzan la frontera para vender sus productos en Ceuta. Lo mismo sucede en Melilla".

Por otra parte, hemos analizado los resultados de unos cuestionarios que nos han contestado el profesorado de Ciencias Sociales de los cinco IES objeto de estudio. La presencia de un porcentaje importante de alumnado de origen extranjero podía hacernos pensar que esta circunstancia podía ser aprovechada al tratar en el aula el tema de las migraciones internacionales. En nuestro cuestionario, incluimos las siguientes preguntas:

1. Metodología, materiales, recursos, etc. que utiliza
2. ¿Cómo aprovecha la presencia y experiencias de alumnado de origen inmigrante?

3. ¿De qué manera introduce la perspectiva de género?

Exponemos a continuación la información obtenida a través de sus respuestas. Respecto a metodología, materiales y recursos, se destaca la importancia de utilizar una metodología variada y participativa, adaptar los materiales y recursos al grupo-clase y sus características. La necesidad de identificar las ideas previas del alumnado, que en general son bastantes aunque en ocasiones estereotipadas y erróneas. El objetivo sería lograr modificar esas ideas equivocadas. Casi todo el profesorado nos destaca la importancia de tratar el tema con materiales diversos, como vídeos, reportajes, encuestas, relatos, búsquedas en internet...y de relacionarlo con la realidad de las migraciones en la zona de residencia. Si bien los materiales y recursos son diferentes según el grupo y nivel. Complementan la información de los libros de texto con textos actuales y específicos obtenidos de internet (noticias, datos, testimonios...), la referencia a conflictos asociados a las migraciones, experiencias familiares a través de relatos, etc.

Respecto a la segunda cuestión, anteriormente hemos visto que se aprovechan encuestas, relatos y presencia de familiares en el centro que compartan sus vivencias migratorias. Nos argumentan que es importante aprovechar al máximo estas experiencias, ya que es a la vez referencia para toda la clase, y puede ser vía de refuerzo de la integración en el aula.

Para la tercera cuestión, encontramos mayor diferencia de posturas. Hay profesorado que no considera importante hacer ninguna diferenciación por sexos, mientras que otros sí que explicitan, especialmente al tratar orígenes de los flujos, si se trata de mujeres u hombres o de ambos. Ninguno parece que considere conveniente aprovechar las experiencias de alumnas y alumnos inmigrantes de su propio grupo, por cuanto pueda dar lugar a conflictos fuera del aula.

Por último, y aunque sea de manera breve, consideramos apropiado añadir que desde hace aproximadamente una década, cada vez tenemos disponibles más materiales didácticos que nos pueden resultar muy útiles como apoyo en la docencia para incorporar el enfoque de género. Así por ejemplo, en los inicios de los años 2000, la colaboración entre el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y el Instituto de la Mujer entra en una nueva fase muy activa en la que se da comienzo a una segunda generación de iniciativas más vinculadas con la práctica educativa a través de herramientas que puedan servir de apoyo al profesorado y que reviertan de un modo más directo en la comunidad educativa.

La especial sensibilización del mundo educativo y el compromiso interministerial, dieron como fruto la creación de la Red Intercambia en el 2005. En la actualidad forman parte de ella todas las Comunidades Autónomas, a través de sus Consejerías de Educación y sus Organismos de Igualdad. En el portal de la Red Intercambia, podemos acceder a diferentes materiales didácticos relacionados con la Igualdad. Su objetivo es servir de plataforma virtual para la difusión de

todas las iniciativas gestadas en el ámbito educativo vinculadas con la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y va dirigido a toda la comunidad educativa, investigadores e investigadoras, profesionales del ámbito social, integrantes del movimiento asociativo, etc.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA: LA NECESIDAD DE UN ENFOQUE DE GÉNERO EN EL ESTUDIO DE LAS MIGRACIONES EN SECUNDARIA

Después del análisis realizado, consideramos conveniente aportar algunas reflexiones sobre la necesidad de incorporar el enfoque de género al estudio de las migraciones en Secundaria. Asimismo, intentaremos destacar aspectos metodológicos y didácticos que consideramos adecuados para este tema:

- El aprendizaje cooperativo es una metodología muy adecuada porque ayuda a superar los prejuicios raciales. El trabajo con otros compañeros y compañeras es más lúdico y estimulante que de modo individual. Los estudios experimentales demuestran que el alumnado que comparte metas muy deseadas puede establecer vínculos de amistad aunque en un principio pudiera haber ciertos prejuicios. Por tanto, el estudio de casos, la resolución de problemas y otras técnicas de trabajo similares resultarán muy útiles en nuestras aulas al tratar las migraciones.
- Otra metodología idónea sería el trabajo por proyectos o centros de interés, que ayudan a desarrollar un planteamiento investigador, donde el alumnado parte de sus intereses y necesidades para construir aprendizajes significativos, con la presencia importante del trabajo en grupo.
- El tema de las migraciones no es desconocido para el alumnado, las ideas previas son numerosas, sin embargo es muy importante trabajar con éstas, ya que en ocasiones estarán distorsionadas por la información a menudo sesgada y estereotipada que reciben.
- Resaltamos la necesidad de aprovechar las experiencias del alumnado de origen inmigrante y sus familias. Hace unos años, cinco o seis, se trabajaba mucho la multiculturalidad e interculturalidad a través de semanas culturales, mediante comidas típicas de otras culturas, mientras que en la actualidad, en los IES en los que hemos entrevistado al profesorado, en general no se hacen este tipo de actividades, ni a nivel de centro ni en tutorías. Nos parece que ello puede ser debido entre otras razones, a que se trata de una zona en la que se concentra la mayor parte de la población de origen inmigrante y magrebí, lo que se percibe como normalidad y no se trata como una diferencia.
- Resulta imprescindible tener en cuenta que la globalización económica ha supuesto una *feminización de la pobreza* y, consiguientemente, un *incremento de las migraciones femeninas*, así como dar a conocer los efectos de estos cambios en la sociedad y en las mujeres en particular. El enfoque de género

resulta por tanto fundamental para entender la magnitud actual y el desarrollo en un futuro próximo del tema de las migraciones internacionales. Es fundamental destacar y estudiar el papel de las mujeres inmigrantes y los efectos socio económicos tanto en sus localidades de salida como en los lugares a los que llegan. Hay que analizar también las diferencias entre las decisiones, motivaciones, vías, posibilidades, etc. que cada sexo tiene o puede tener para emigrar.

- El libro de texto como recurso didáctico principal debe ser utilizado desde un enfoque crítico, adaptando, y repensando los materiales y los contenidos curriculares de migraciones, adaptándolos a la realidad del alumnado del centro. Intentando alejarnos del discurso hegemónico, a veces excluyente de sensibilidades minoritarias. Hay que incorporar en las Ciencias Sociales interpretaciones tradicionalmente no reflejadas que hoy son totalmente necesarias. En concreto para este caso, es frecuente o total la ausencia de un enfoque de género, que visibilice a las mujeres como protagonistas de las migraciones, así como los efectos y consecuencias de esta movilidad geográfica en sus comunidades de origen y acogida.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abascal, F.; Cabeza, O.; Fernández, V.; Redondo, A. y Vázquez, M^a L., 2009. *Geografía 2 Bachillerato. Proyecto La Casadel Saber*. Madrid: Santillana
- Alonso, A. M^a, 2003. "El modelo interactivo en el desarrollo de valores: un ejemplo desde el campo de la geografía", en Marrón, M^a J.; Moraleda, C.; Rodríguez de Gracia, H. *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Grupo de Didáctica de la Geografía AGE, Universidad de Castilla-La Mancha; Toledo, pp. 19-28
- ANELE, 2012. La edición de libros de texto en España, disponible en http://www.anele.org/pdf/edicion_libros_texto.pdf
- Ayuntamiento de Alicante, 2006. *Estudio Barrios Zona Norte de Alicante*
- Balbuena, P., 2004. "Feminización de las migraciones", en PADH (Ed.) *Globalización, migración y derechos humanos*. Universidad Andina Simón Bolívar y Ed. AbyaYala, pp. 15-24
- Burgos, M. y otros, 2002. *Geografía 3º ESO, Comunidad Valenciana*, Madrid: Anaya
- Carabaña, J., 2012. "Concentración de inmigrantes y resultados escolares: una falsa alarma", *ARI Real Instituto Elcano* (95), pp. 21-25.
- Colectivo Ioé, 2007. *Inmigración, género y escuela*. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado. Madrid: Centro de Investigación y Documentación educativa (CIDE).

- Colectivo Ioé, 2003. *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: Instituto de la mujer.
- Delgado, M^a C.; Calero, C., 2003. "Inmigración y diversidad cultural. Un reto para la geografía escolar", en Marrón, M^a J.; Moraleda, C.; Rodríguez de Gracia, H. *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Grupo de Didáctica de la Geografía AGE, Universidad de Castilla- La Mancha Toledo pp. 29-39.
- Diez, R., 2005. "El incremento de alumnos extranjeros en los centros españoles: una aproximación al estudio de sus condiciones socioeconómicas en las regiones del mediterráneo". En: Sande Lemos, E. (coord.): *Ensinar Geografia na sociedade do conhecimento*, Lisboa pp. 21-32.
- Domínguez, F. 2003. "Estudio de la imagen gráfica del inmigrante en los medios de comunicación y su aplicación en el aula", en Marrón, M^a J.; Moraleda, C.; Rodríguez de Gracia, H.: *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Grupo de Didáctica de la Geografía AGE, Universidad de Castilla- La Mancha; Toledo pp. 41-48.
- Espino, O. y otros, 2003. *Geografía, 2º Bachillerato*, Madrid: Santillana.
- Estepa, J. y Domínguez, C., 2005. "Actitudes de los alumnos de Primaria y estudiantes para maestro ante la diversidad cultural", en VVAA. (Eds.): *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Asociación. Universidad de Almería, pp. 345-359.
- Fidalgo, C. y otros, 2002. *Ciencias Sociales: Geografía, 3 secundaria*, Madrid: SM, Proyecto Zenit.
- Galindo, R., 2005. "Cambios curriculares en ciencias sociales para responder a la multiculturalidad", en VV.AA. (Eds.): *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Asociación. Universidad de Almería, pp. 305-343.
- Gallego, C., 2003. "Educar en valores desde la interculturalidad en Educación Infantil", en Marrón, M^a J.; Moraleda, C.; Rodríguez de Gracia, H.: *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Grupo de Didáctica de la Geografía AGE, Universidad de Castilla- La Mancha; Toledo pp. 49-56.
- García, M. D., 1989. "Para no excluir del estudio a la mitad del género humano: un desafío pendiente en Geografía Humana", *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 9, pp. 27-48.
- Gómez, M^a A., 2003. "Intermóvil. Un juego de simulación para el estudio de la población en Geografía", en Marrón, M^a J.; Moraleda, C.; Rodríguez de Gracia, H.: *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Grupo de Didáctica de la Geografía AGE, Universidad de Castilla- La Mancha; Toledo, pp. 79-88.
- Gomis, A. y Tonda, E. M^a, 2006. "La interculturalización como prevención de la xenofobia y el racismo en la enseñanza de la Geografía", en *Relaciones conflictivas y calidad educativa*. Alicante: Editorial Club Universitario, pp. 179-194.

- González, E., 2003. "El trabajo con mapas en Educación Infantil. Un recurso para la educación en valores," en Marrón, M^a J.; Moraleda, C.; Rodríguez de Gracia, H.: *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Grupo de Didáctica de la Geografía AGE; Universidad de Castilla-La Mancha; Toledo, pp. 89-102.
- González, M. S. "Migración, género y territorio. Mujeres migrantes en una ciudad patagónica: de la invisibilidad a la presencia", disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/content/migraci%C3%B3n-g%C3%A9nero-y-territorio-mujeres-migrantes-en-una-ciudad-patag%C3%B3nica-de-la-invisibilidad>
- Gregorio, C., 1998. *Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- Grence, T. y otros, 2002. *Geografía Comunidad Valenciana, 3º ESO*, Madrid: Voramar/Santillana.
- Guberman, D. "Perspectivas de género en geografía: aportes para la renovación de la enseñanza de la geografía escolar", disponible en: http://www.academia.edu/6672138/GUBERMAN_Daniela_-_Perspectivas_de_genero_en_geografia_aportes_para_la_renovacion_de_la_ensenanza_de_la_geografia_escolar
- Guerra, E.; Naranjo, R., 2005. "Una experiencia educativa sobre la inmigración actual en Canarias, con alumnado de Educación Secundaria", en VV.AA. (Eds.). *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Universidad de Almería, pp. 59-68.
- Hidalgo, E.; Juliano, D.; Roset, M, y Caba, A., 2003. *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro
- INSTRAW, 2005. *Cruzando fronteras: remesas, género y desarrollo*. Documento de trabajo. Carlota Ramírez, Mar García Domínguez y Julia MiguezMorais
- Jiménez Delgado, M^a, 2012. *La generación puente: la educación de las jóvenes de origen marroquí. Un estudio sociológico*. Universidad de Alicante. Disponible en file:///C:/Documents%20and%20Settings/USUARIO/Mis%20documentos/Downloads/la-generacion-puente-la-educacion-de-las-jovenes-de-origen-marroqui-un-estudio-sociologico.pdf
- Juliano, D., 1998. "Fronteras de Género", en *Las que saben. Subculturas de género*. Madrid: Horas y Horas
- Licerias, A.; Rodríguez, F., 2005. "Necesidad de un currículo para la interculturalidad y dificultades para su consecución", en VV.AA. (Eds.): *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Universidad de Almería, pp. 381-395.
- López, A., 2007. "Libros de texto y profesionalidad docente". *Revist ADIDE* nº 6, disponible en http://www.adide.org/revista/index.php?Itemid=47&id=202&option=com_content&task=view

- López, M. J., 2005. "De la multiculturalidad a la ciudadanía intercultural: una nueva faceta educativa para el profesorado de ciencias sociales en Secundaria", en VV.AA. (Eds.): *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Universidad de Almería, pp. 99-109.
- Martín, E., 2008. "El impacto del género en las migraciones de la globalización: mujeres, trabajos y relaciones interculturales". *Scripta Nova*. Universidad de Barcelona. Vol. XII, núm. 270 (133).
- Miyar, M. y Garrido, L., 2010. "La dinámica de los flujos migratorios de entrada en España". *Presupuesto y Gasto Público* 61. pp. 11-23.
- Moreno, M^a. A., 2013. "La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa", *Revista de Educación* (361), pp. 358-378.
- Moreno, M.C.; Díaz, M^a P., 2003. "Inmigración, multiculturalidad e interculturalidad: aproximación a una experiencia investigativa," en Marrón, M^a J.; Moraleda, C.; Rodríguez de Gracia, H., 2003: *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Grupo de Didáctica de la Geografía AGE, Universidad de Castilla- La Mancha; Toledo, pp. 103-116.
- Oso, L., 1998. *La migración hacia España de mujeres jefas de hogar*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, pp. 235-237.
- Pierrot, M., 2009. *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica
- Ramiro, E., 2003. "Una patera con recursos. Reflexiones y recursos para tratar el tema de la multiculturalidad", en Marrón, M^a J.; Moraleda, C.; Rodríguez de Gracia, H.: *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Grupo de Didáctica de la Geografía AGE, Universidad de Castilla- La Mancha; Toledo, pp. 117-129.
- Ruiz, J. L., 2003. "El patrimonio como recurso para educar en la interculturalidad", en Marrón, M^a J.; Moraleda, C.; Rodríguez de Gracia, H. *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Grupo de Didáctica de la Geografía AGE, Universidad de Castilla- La Mancha; Toledo, pp. 131-138.
- Sabaté, A., 1986. "Movilidad espacial, migraciones y desplazamientos de la mujer", en García Ballesteros, A. (Ed.), *El uso del espacio en la vida cotidiana*. Madrid: Universidad Autónoma, pp. 225-231.
- Sánchez, J. y Zárate, A., 1998. *Milenio Geografía Comunidad Valenciana 3º ESO*, Madrid: SM.
- UNFPA, 2002. Estado de la población mundial. Ginebra, Naciones Unidas.
- UNFPA, 2004. Estado de la población mundial. Ginebra, Naciones Unidas.

LECTURAS DE GÉNERO EN LA INTERPRETACIÓN DE LOS ESPACIOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Antonia García Luque | Guadalupe Romero Sánchez |
María de la Encarnación Cambil Hernández
Universidad de Granada
agalu@ugr.es | guadalupers@ugr.es | ncambil@ugr.es

1. INTRODUCCIÓN

Superado el concepto de espacio como algo meramente medible y cuantificable en términos topográficos, y entendiéndolo en términos humanizados “*como un producto social consolidado a lo largo del tiempo a través de las relaciones establecidas por los grupos humanos con el territorio*” (García Santa María, 2009, p. 157), consideramos necesario incluir para su lectura e interpretación todas aquellas categorías de análisis que permiten el estudio globalizado e integral de los grupos humanos a través de la interseccionalidad, siendo el género fundamental para analizar la relación entre los sexos distinguiendo lo natural de lo social, o lo que es lo mismo, distanciando el hecho biológico de la construcción cultural (García, 2011).

En la propuesta didáctica que vamos a presentar, destinada al alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) vamos a trabajar, por tanto, con dos conceptos fundamentales en las Ciencias Sociales, como son tiempo y espacio, ya que vamos a elaborarla en base a unos asentamientos arqueológicos funerarios de la época tartésica e ibérica localizados en la provincia de Jaén: la sepultura colectiva de Cerrillo Blanco y el Hipogeo Funerario del Cerro de la Compañía, que servirán para mostrar cómo las relaciones de género producen cambios en la dinámica espacial reflejo del proceso social y con ello van a construir lo que se conoce como paisaje funerario. La finalidad fundamental de esta innovadora propuesta es que el alumnado aprenda a realizar lecturas de género en los espacios, de forma que comience a concebir los espacios como contenedores de las relaciones establecidas entre los grupos humanos y los elementos naturales que al establecer su particular diálogo generan un producto paisajístico concreto.

De este modo, se generará una propuesta didáctica de análisis socio-espacial que podrá trasladarse a otros asentamientos arqueológicos de otras zonas, con independencia de su tiempo y tipología, de forma que en cada centro educativo se podrán trabajar contextos cercanos, lo cual motivará mayor interés entre el

alumnado tanto por la cercanía emocional como por la posibilidad de realizar una observación directa del lugar escogido.

Todo ello se hará en el marco legal del currículum oficial, ya que la propuesta está pensada para que pueda ser llevada a cabo en el ámbito de la educación formal de acuerdo a los objetivos, contenidos y competencias establecidas en la actual legislación educativa.

2. GÉNERO Y ESPACIO

Si entendemos el género como una construcción cultural y una interpretación social de un carácter biológico natural que es la sexuación o el sexo, es coherente pensar que los sistemas de género están cargados de historicidad en la medida en que son productos históricos dinámicos abiertos a cambios y transformaciones. Esto significa que aunque la clasificación en distintos géneros exista y sea reconocida de forma “casi universal” su contenido simbólico e ideológico no será el mismo en todos los tiempos, espacios y culturas, o lo que es lo mismo, no en todas las sociedades ni en todos los tiempos los roles atribuidos a hombres y mujeres han sido permanentes, de forma que la humanización de ser hembra responde al arquetipo cultural pautado por unas normativas simbólicas que te dan las claves para asumir unas funciones o roles dentro del modelo establecido.

De este modo, se constata la importancia que se le otorga al aprendizaje y con ello a la dimensión cultural, de manera que ser hombre o mujer va más allá de los órganos genitales, es una identidad adquirida en un proceso de aprendizaje en el que una persona se va a reconocer como tal, es decir, es parte de un proceso (Fernández, 1988; Polaino, 1992; Mayobre, 2006; Astelarra, 2005).

Por tanto, el espacio está expuesto a variaciones en función del tipo de relaciones que establecen las diferentes personas del grupo humano que en él operan atendiendo a las normativas simbólicas pautadas, así como también en función del tipo de relación que establece dicho grupo humano con el propio territorio, lo cual va a depender en gran medida del conocimiento que tenga del mismo y por tanto también de su capacidad para modificarlo, especialmente tecnológica.

Con todo, las relaciones de género van a dejar sus huellas de ocupación y disfrute de los espacios, ya que las actividades que hombres y mujeres han desarrollado a lo largo de la historia han requerido de diferentes tipos de espacios adaptados a distintas funcionalidades y finalidades.

Dado que nuestra propuesta didáctica se centra en asentamientos arqueológicos vamos a realizar un pequeño acercamiento teórico al triángulo conceptual de arqueología-género y espacio que nos ayudará a comprender los objetivos propuestos para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Los análisis de las redes creadas en el triángulo arqueología-espacio-mujeres van a ser sin duda los que más proyección y éxito tuvieron en los debates y discursos establecidos por la Arqueología del Género desde sus inicios, fundamentalmente los realizados sobre el denominado espacio doméstico, indiscutiblemente asociado a las mujeres.

Que la categoría de género es un factor clave en el uso y transformación del espacio no es nada nuevo en la arqueología, ya que ha sido tradicional definir determinados espacios como masculinos o femeninos en función del sexo de los individuos que en ellos actúan. Ahora bien, en la Arqueología del Género se ha superado esta tradicional división sexual de los espacios en el sentido de que considera que ésta no es exclusiva ni excluyente, esto es, rompe con la universalidad de esta propuesta. En este sentido creemos que la categoría de género será fundamental para la articulación, uso y transformación del espacio, y viceversa, el espacio va a ser regulador, controlador, mantenedor y transformador a su vez de las relaciones de género.

Pese a que el estudio de las prácticas y experiencias de las mujeres en los distintos espacios, físicos y sociales, fundamentalmente en el doméstico, se desarrolló en la Arqueología del Género desde sus inicios, aún son muchos los estudios arqueológicos que marginan esta esfera de la realidad social, lo cual se refleja igualmente en su enseñanza en las aulas.

El inicio de la Arqueología Espacial en la década de los 70 provocó un creciente interés en el estudio de los espacios como foco fundamental de la interpretación arqueológica, de manera que estableció distintas escalas de análisis desde las mínimas unidades (las áreas de actividad) hasta las máximas (análisis macroespaciales, regionales...), y fue en la escala de los asentamientos, donde se comenzó a realizar las primeras postulaciones teóricas sobre los espacios domésticos.

Sin embargo, con el paso de la Arqueología Espacial a la Arqueología del Paisaje, y el éxito de ésta última, la escala macro-espacial absorbió la mayoría de las investigaciones de manera que los análisis microespaciales, donde se situarían los espacios domésticos, fueron en cierta manera marginados.

Para la Arqueología del Género, así como para cualquier tipo de arqueología social, los estudios microespaciales serán imprescindibles (Tringham, 1999; Manzanilla, 1999). Sin embargo, no debemos confundir esto con los denominados análisis de los *household*, que serán muy abundantes (Bender, 1967; Laslett y Wall, 1974; Yanagisako, 1979; Wilk y Rathje 1982; Kent, 1990; Hendon, 1996, etc.). A grandes rasgos y simplificando mucho el concepto anglosajón *household*, de difícil traducción e interpretación, viene a designar un espacio físico (la casa o la coresidencia) y unas actividades, las denominadas domésticas, por lo que éste, según Montón (2000), conlleva dos problemas, por un lado que la definición de *household* es tautológica y por otro lado considera que la mínima unidad de producción social coresidencial no tiene un sexo propio porque está integrada por mujeres y hombres, y por otro lado que las actividades domésticas

se asocian a las mujeres, por lo cual una de las bases que sirven para identificar socialmente a estas unidades sociales mínimas son principalmente propias de las mujeres (Montón, 2000, p. 50).

Serán muchas las investigadoras que se sumen a la crítica de este tipo de arqueología de unidades domésticas, puesto que en ella no se realizan reflexiones sobre las relaciones de género (Tringham, 1999) y porque presenta una serie de limitaciones que hace inviable las lecturas de género en un sentido amplio.

Uno de los grandes problemas que se les atribuye a este concepto es que en arqueología para poder llegar a identificar un household es necesario contar con estructuras arquitectónicas y habitacionales bien definidas dentro de los asentamientos donde se desarrollan las actividades domésticas, con lo cual es el espacio el que define la acción y no viceversa como en realidad ocurre (Colomer, González y Montón, 1998; Montón, 2000).

Los trabajos sobre el *household*, auspiciados e impulsados por los enfoques procesualistas de la Nueva Arqueología, pusieron el acento en detallar y describir de forma pormenorizada las denominadas actividades domésticas, sin embargo no las consideraron como parte fundamental del entramado social, y por tanto no se consideraron como causantes de cambios y transformaciones de la dinámica social, económica, espacial, cultural y política de los grupos.

El análisis de los asentamientos centrado en los espacios domésticos como unidades sociales o económicas o como simples estructuras arquitectónicas va a ser la tónica mantenida por las investigaciones en todos los países.

Sólo con la introducción de los enfoques postestructuralistas y feministas en la Arqueología, y fundamentalmente de la mano de la Arqueología del Género, los estudios sobre los espacios domésticos han tomado nuevas vías, que ya tienen en cuenta no sólo las actividades domésticas, sino las relaciones de género que en ellos se establecen (Tringham, 1999, Nevett, 1994) y los aspectos simbólicos (Pearson y Richards, 1994) a pesar de seguir operando en muchas ocasiones con el mismo término de household.

A pesar de la importancia de los estudios de las unidades domésticas, las investigaciones de los espacios de género en la arqueología no sólo se han limitado a analizar simplemente estas áreas domésticas donde las mujeres tienen un protagonismo indiscutible, sino que también las ha visualizado en otros espacios físicos y sociales más allá del ámbito doméstico. De hecho, muy interesante y sugerente será la relación establecida entre la arqueología funeraria y la dinámica del género, ya que ésta ha sido objeto de muchas investigaciones, en las que se pone el acento en las variables de sexo y edad como estructuradoras de los espacios funerario y sagrado, espacios que vienen a reflejar el entramado social del mundo de los vivos.

Es precisamente en esta línea en la que vamos a realizar nuestra innovadora propuesta didáctica, ya que en la educación formal, las escasas aproximaciones que se han realizado al conocimiento de los espacios femeninos se han centrado fundamentalmente en los domésticos, siendo las viviendas protagonistas. No re-

sulta ya nada extraño ver en cualquier libro de texto cómo ha ido evolucionando la planta de las viviendas con el paso del tiempo, sin embargo, es absolutamente impensable que se trabaje el espacio funerario, ya que la muerte resulta tema tabú, pese a la naturalidad de la misma, limitándose su tratamiento a escasas líneas alusivas a los rituales funerarios, normalmente de épocas prehistóricas.

Por todo ello, consideramos fundamental que el alumnado se acerque a otras tipologías de paisajes, y que lo haga desde la investigación y la observación directa, potenciando el valor pedagógico de los denominados paisajes funerarios, que podríamos clasificarlos dentro de los llamados paisajes antropizados, que tal como indica Liceras son aquellos espacios que cada sociedad construye para vivir y desarrollar sus actividades resultado de la transformación del espacio natural con su trabajo y con el uso de la tecnología a su alcance (2013, p. 50). En este sentido el paisaje funerario sería aquel que cada sociedad construye para morir, y puede entender ser como la organización de los enterramientos o sepulturas de diferentes tipologías en un espacio concreto, preestablecido y diseñado a tal efecto, que refleja el entramado social de su grupo o comunidad en función de su dinámica espacial (distribución de las sepulturas por sexo, por categoría social, por edad; tipos de sepulturas, delimitaciones físicas o simbólicas, etc.). Esto es, el mundo de los muertos es un reflejo del mundo de los vivos y por ende, se pueden realizar lecturas sociales a partir del estudio de los espacios funerarios.

Es por ello, que hemos seleccionado dos asentamientos funerarios, tartésico e ibero, como excelentes recursos didácticos para el aprendizaje de los espacios sociales.

2.1. Sepultura colectiva de Cerrillo Blanco (Porcuna, Jaén)

El proceso de emergencia de la aristocracia ibera se va a evidenciar en el paisaje funerario de la periferia tartésica, donde hallaremos la presencia de una pareja hombre – mujer organizando el espacio funerario, reflejando de este modo el considerable rol que cobra el linaje en el seno de la nueva estructura social que está en proceso formativo.

Este es el caso de Cerrillo Blanco (650-600 a.C), en Porcuna, un claro reflejo funerario del antecedente y base de los linajes aristocráticos iberos. En Cerrillo Blanco fue hallado en 1975 el más importante conjunto escultórico ibero documentado hasta el momento, en el que se hallaron más de cuarenta piezas referentes a diferentes programas y lecturas icnográficas (luchas heroicas, animales fantásticos, grandes personajes engalanados, etc) (Negueruela, 1990). Las esculturas fueron enterradas en el margen de un túmulo que cubría una sepultura colectiva en la que se practicó exclusivamente el rito de inhumación.

Estructuralmente constituía un círculo de 19 m de diámetro limitado por grandes lajas de piedra verticales, y acogía 24 tumbas individuales de fosa y un

enterramiento doble (hombre y mujer) en una cámara de planta poligonal localizada en uno de sus lados. La monumentalidad de la cámara, la particularidad de ser el único enterramiento doble y su aislamiento o separación en el espacio funerario respecto al resto de las sepulturas, nos están indicando el alto rango social que detentaría la pareja allí enterrada.

Los estudios antropológicos indican que de las 24 sepulturas nueve son varones, nueve mujeres y seis infantiles (Figura 1), y señalan la práctica de la exogamia entre el grupo allí enterrado en función de las diferencias existentes entre los restos masculinos y los femeninos (Roos, 1997).

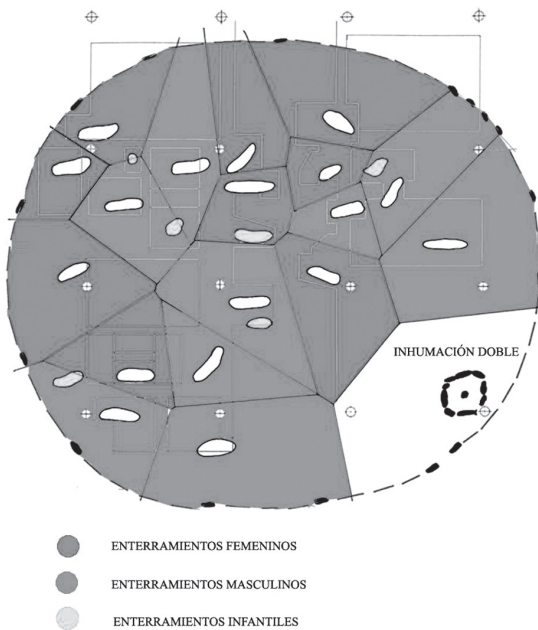


Figura 1. Planta de la sepultura colectiva de Cerrillo Blanco (Porcuna, Jaén).

Fuente: Molinos y Ruíz Rodríguez, 2007: 124.

La distribución de los enterramientos en función del género muestra una preferente disposición periférica de las mujeres respecto a la cámara de la pareja, frente a la localización más cercana a ésta de los hombres. La única excepción es una mujer de edad avanzada que ocupa una posición próxima a dicho enterramiento doble.

Cerrillo Blanco es uno de los pocos enterramientos colectivos documentados en este período, seguramente correspondiente a un grupo de parentesco donde se segrega un espacio particular a la pareja (pater-materfamilia del grupo). Destaca de esta necrópolis la cantidad de tumbas infantiles, lo que podría estar indicándonos que el estatus ya no era adquirido sino que era transmitido por vía hereditaria del estatus, lo que es más propio de las sociedades de jefaturas complejas y estados (Aubert, 1995).

La cámara de Cerrillo Blanco (Figura 2) forma parte del proyecto constructivo inicial, delimitando una zona de respeto en torno a ella y articulando el espacio funerario a su alrededor.

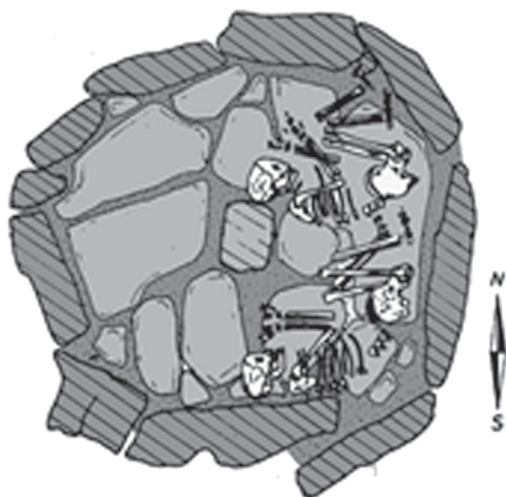


Figura 2. Cámara funeraria con inhumación doble de la necrópolis de Cerrillo Blanco (Porcuna).

Fuente: Fuente: Fuente: Molinos y Ruiz Rodríguez, 2007: 124.

En los ajuares funerarios de las tumbas femeninas de esta necrópolis nuevamente nos vamos a encontrar con la presencia de broches de cinturón, lo cual corrobora la teoría de la gran importancia que este elemento tiene en estas sociedades como un claro símbolo

de poder. En este caso, y si nos atenemos a la lectura antropológica de Roos (1997) que diferencia entre los grupos masculinos y femeninos, éste último sería el grupo local, que a través de la posesión de los broches de cinturón se constituiría en guarda de la legitimidad del linaje. Serían pues las mujeres las encargadas de controlar el símbolo del poder que le proporciona dicha legitimidad al linaje (Molinos y Ruiz, 2007; Rísquez y García, 2007).

De este modo, en función de esta hipótesis podríamos proponer que este grupo mantenía unas relaciones de filiación matrilocales, de forma que tras el matrimonio sería el hombre el que pasaría a vivir al grupo local de la mujer, es decir, atendiendo al sistema de residencia, se practicaría la uxori-localidad.

El enterramiento doble bajo cámara de Cerrillo Blanco es una muestra más del importante rol que el linaje está comenzando a tener en la nueva estructura social. Destaca en este caso que este enterramiento no se acompaña de un rico e importante ajuar, es más, su ajuar no difiere del resto de los enterramientos, como así ocurriera en otras necrópolis orientalistas del momento. Sin embargo, el hecho de que a mediados del s. V a. C. se recuperase el espacio funerario del túmulo para enterrar el conocido conjunto monumental de esculturas que representan la historia del linaje confirma el éxito del modelo cámara-pareja. Además, la necrópolis ibera documentada a finales de este mismo siglo sobre el túmulo resalta el carácter de larga temporalidad de la historia funeraria del linaje (Torrecillas, 1985).

2.2. El hipogeo funerario del Cerro de la Compañía

De este modo se produce una apropiación del túmulo que se va a legitimar cuando el modelo de cámara-pareja se imponga definitivamente a la fórmula colectiva (Ruiz y Molinos, 2005; Rísquez y García, 2007; Molinos y Ruiz, 2007, García, 2008).

Esta es la fórmula adoptada por la pareja hombre/mujer enterrada en el túmulo/hipogeo funerario del Cerro de la Compañía de Hornos de Peal, (Peal de Becerro, Jaén) que tiene una cronología bien definida por sus materiales de finales del siglo VI inicios del V a.C. (Molinos y Ruiz, 2007; Ruiz y Molinos, 2005). En esta ocasión ambos personajes no serían enterrados dentro de una necrópolis o de una sepultura colectiva sino que eran los únicos integrantes de un túmulo aislado en el espacio, estratégicamente situado y construido para ser visible desde todo el valle del río Toya (Figura 3), y fundamentalmente desde el Cerro del Castillo, el emplazamiento del antiguo oppidum de Tugia en los momentos en que se construyó este monumento funerario.

El cerro donde fue localizado el hipogeo no es natural sino que fue levantado de forma artificial hasta conseguir la forma ovalada (33 m de eje principal y 22.5 m de ancho) que lo caracteriza que pasó a ser la plataforma sobre la que se elevó un tambor de 17 m de diámetro. Para hacerlo aún más visible dicho tambor fue cubierto por una capa de enlucido de color rojo, como así evidencian los restos materiales y los análisis químicos realizados por Sánchez Vizcaíno

(Molinos y Ruiz, 2007) a partir de los restos del recubrimiento de color rojizo localizado en una pequeña área de la zona sur de la plataforma. El análisis mineralógico y químico demostró que en el recubrimiento se utilizaron, junto a otros componentes, dos tipos de mineral de hierro causantes del color mencionado. Por otro lado, el revoco interior de la tumba a base de calcita y cuarzo le proporcionaba un color blanquecino.

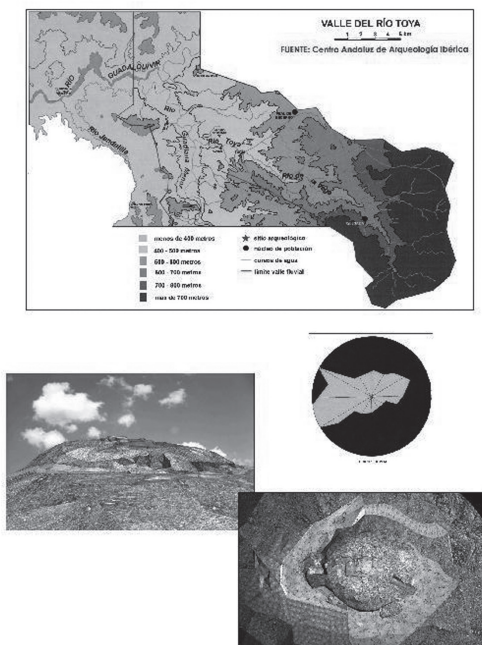


Figura 3. Mapa de localización y de visibilidad del Hipogeo Funerario del Cerro de la Compañía (Peal de Becerro, Jaén) y levantamiento topográfico. Fuente: elaboración a partir de Molinos y Ruiz Rodríguez, 2007.

En el centro del túmulo se han documentado dos plataformas concéntricas muy deterioradas por los trabajos llevados a cabo para la construcción de una antena de televisión, gracias a los cuales se localizó este hipogeo (Figura 4). Esta plataforma corresponde con el *ustrinum* donde fueron cremados simultáneamente los fallecidos, un hombre de unos 30 años de edad y una mujer de unos 20.

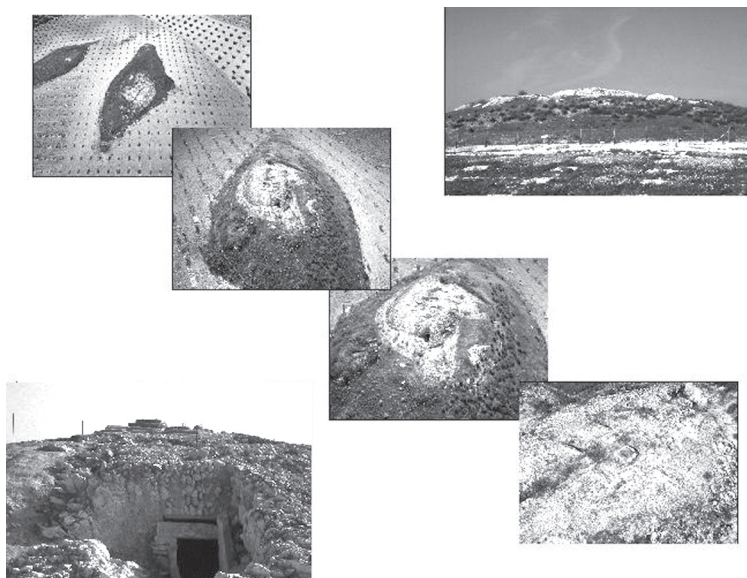


Figura 4. Vistas de la ubicación del hipogeo funerario del cerro de la Compañía (Peal de Becerro, Jaén). Fuente: elaboración a partir de Molinos y Ruiz Rodríguez, 2007.

La cámara está excavada en la roca y tiene una estructura rectangular con dirección E-W, con una longitud máxima de 3'20 m y un ancho de 1'38 m, y en su interior se colocó un banco corrido en miniatura. Al fondo se depositaron las dos urnas en cuyo interior se hallaron los restos cremados del varón y la mujer anteriormente citados. La entrada sería en codo, es decir, en L, aunque para esto tuvieron que excavar la zona frontal que luego fue sellada. En el exterior aparece un betilo que debió constituirse como un hito o un mojón que señalaba el acceso a la cámara (Figura 5).

Una de las características fundamentales es la escasez de ajuar, ya que los elementos cerámicos contextualizados son sólo las dos urnas cinerarias, dos platos-tapaderas que las cubrían, una gran vasija globular con decoración reticular, que seguramente tendría un papel relevante en el desarrollo del ritual, un recipiente cerrado con decoración interior y tres platos. Asimismo se documentó un conjunto de piezas descontextualizadas y algunos elementos metálicos en

hierro como una punta de flecha y otra de lanza. Esta escasez de ajuar pudiera indicar un expolio del pasado, o simplemente que la ostentación del propio monumento era suficiente para mostrar el deseo aristocrático de ser reconocido en el paisaje físico y social. (Molinos y Ruiz, 2007).

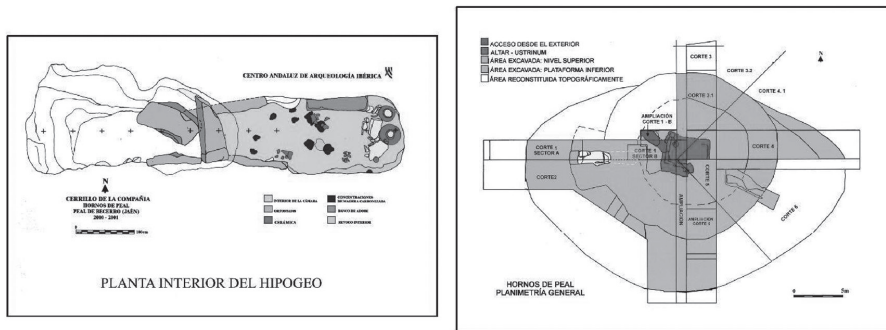


Figura 5. Planimetría general y planta interior del hipogeo funerario de Hornos de Peal.
Fuente: elaboración a partir de Molinos y Ruiz, Rodríguez, 2007: 105 y 16.

Los restos óseos quemados en la pira fueron colocados en dos urnas (98 y 99) procurando que cada uno de los individuos que acababan de ser cremados no se mezclaran. Sin embargo, los restos hallados en la urna 98 correspondían mayoritariamente al individuo masculino, pero también había escasos restos del femenino y viceversa, la urna 99 correspondían mayoritariamente al individuo femenino, pero también había escasos restos del masculino.

Los análisis realizados por Trancho y Robledo (Molinos y Ruiz, 2007) sobre los restos de huesos hallados para la determinación de la paleodieta y la caracterización antropológica apuntan a que el hombre era víctima de traumatismos (hiperóstosisporótica craneal en la región lambática) y anemia nutricional producto de una dieta muy pobre en proteínas basadas en las carnes rojas, en contraposición a la mujer que presentaba un buen estado de salud y una dieta más vegetariana.

Todos estos datos hacen plantear la hipótesis de la simultaneidad de su muerte, de manera que dado el estado de salud y edad de la mujer pudiera ser que ésta fuera sacrificada cuando el varón murió a imagen de la práctica del sati hindú. Sin embargo, en nuestra opinión es más factible la hipótesis de que ambos murieran al mismo tiempo o de forma consecutiva a causa de una intoxicación, o de una patología contagiosa, etc. Es interesante como la urna que contiene las cenizas de la mujer es de época anterior y es revocada en blanco y sobre esta capa se dibuja una serie de puntos y líneas.

Como hemos podido apreciar tanto en la cámara de doble inhumación de la sepultura colectiva de Cerrillo Blanco, como en el hipogeo de Hornos de Peal, el

ajuar funerario no es especialmente rico, sino que será la inversión de trabajo en la construcción de las ostentosas estructuras las determinan el rango de los individuos enterrados. En este sentido, ambas cámaras verifican la teoría defendida por Binford (1971) y Tainter (1978) dentro del modelo neopositivistas, procesualistas y funcionalistas de la Nueva Arqueología, que defiende el principio según el cual el gasto de energía invertido en el ritual de enterramiento es determinante para el establecimiento del rango, de forma que a mayor gasto de energía invertido mayor será el rango social del fallecido y la complejidad del grupo.

Sin embargo, la ausencia de ajuar en este tipo de enterramientos no será la norma en el área del Guadalquivir, pues se han documentado tumbas cronológicamente coetáneas que presentan un ajuar principesco. Tal es el caso de la tumba antigua de la necrópolis de Cástulo (Blanco, 1965), de la cual se desconoce si poseía o no una estructura tumular.

Independientemente de la riqueza del ajuar lo que no podemos dudar es que se está produciendo un cambio en el comportamiento funerario produciéndose una imposición del nuevo modelo a la anterior fórmula colectiva. Esta nueva tendencia es la que encontramos en los enterramientos dobles y triples, aislados en el espacio o con pocos enterramientos articulados a su alrededor, documentados entre el s. VI y finales del s. V a.C. (Pereira, Madrigal y Chapa, 1998).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica presenta la siguiente estructura:

Objetivos didácticos, el alumnado debe ser capaz de:

- Conocer nociones básicas del mundo tartésico e ibero: su organización social, economía, rituales funerarios, cronologías...
- Reconocer el espacio social, más allá del topográfico.
- Conocer e interpretar paisajes desde la interdisciplinariedad.
- Analizar espacios funerarios tartésicos e iberos.
- Saber interpretar las evidencias materiales de un asentamiento arqueológico en el espacio.
- Reconocer los cambios de la dinámica espacial con el paso del tiempo.
- Interpretar las relaciones de género a través del análisis espacial.
- Conocer el concepto de paisaje funerario.
- Reconocer los cambios en el paisaje producidos por el paso del tiempo.
- Analizar imágenes y fotografías aéreas.
- Interpretar mapas de diferentes escalas y planimetría de asentamientos arqueológicos.
- Utilizar las nuevas tecnologías aplicadas a la Geografía.

- Valorar la importancia de nuestro patrimonio cultural como recurso educativo.
- Mostrar interés por el conocimiento de los diferentes tipos de paisajes.

Contenidos:

- Conocimiento del significado de: sexo/género, perspectiva de género, cultura tartésica, cultura ibera, asentamiento arqueológico, linaje, aristocracia, paisaje funerario, ajuar funerario, espacio social e interdisciplinariedad (C).
- Uso de recursos web para la investigación (P).
- Lecturas de género en los espacios (P).
- Análisis e interpretación de planimetría, fotografías e imágenes (P).
- Reconocimiento y valoración del espacio social (C-A).
- Valoración del patrimonio cultural como herencia colectiva y recurso educativo(A).

Metodología: vamos a establecer diferentes fases de actuación.

1. Fase de detección de conocimientos previos: En primer lugar, es absolutamente necesario conocer y comprender el contexto de aula, la diversidad de nuestro alumnado, y el punto de partida en lo que respecta a conocimientos previos a través de una batería de preguntas previas en las que realizaremos un diagnóstico de la situación. Obviamente, cualquier docente tutor de un curso de primaria ha de tener un conocimiento bastante detallado y exhaustivo de su contexto de aula, por lo que esta primera fase no conlleva demasiado tiempo, y basta con unos minutos de debate y charla colectiva para realizar tal diagnóstico.
2. Fase de presentación de la propuesta: el profesor/a explicará brevemente qué es lo se va a trabajar y cómo se va a desarrollar en el aula. Proporcionará al alumnado información muy básica sobre ambos sitios arqueológicos, sin profundizar en los contenidos ya que se va a apostar por una metodología de autoaprendizaje a través del trabajo cooperativo de investigación inducida, en la que el docente actúa como mediador cognitivo, instructor y diseñador instruccional (Collazos et al, 2001), pasando a ser el/la guía que realizará propuestas de aprendizaje, al tiempo que consensuara los métodos, motivará el interés del alumnado, y supervisará el proceso en todas sus fases para asegurar la consecución de los objetivos y el desarrollo de las competencias. El primer paso es dividir la clase en grupos de trabajo de cinco alumnos máximo, actuación que deberá realizar el docente a fin de evitar discriminaciones y potenciar las relaciones afectivas entre alumnado más distanciado. El profesor les enseñará información muy básica sobre las culturas tartésica e ibera (cronología, modos de vida, organización espacial, etc).
3. Fase de investigación: A continuación se les presentará las necrópolis seleccionadas con un plan de trabajo establecido que se muestra a continuación.

SEPULTURA COLECTIVA DE CERRILLO BLANCO	HIPOGEO FUNERARIO DEL CERRO DE LA COMPAÑÍA
<ul style="list-style-type: none"> - Descubre su cronología y la cultura a la que pertenece. - ¿Dónde se encuentra? Buscar en el google maps la ubicación del sitio arqueológico y ver el paisaje actual con el streetview. - A partir de la planta que el profesor/a les facilitará (Figura nº 1) deberán de analizarla en función de la distribución de las sepulturas y dar respuesta a las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Dónde se encuentra ubicada la pareja? 2. ¿Dónde se localizan las sepulturas femeninas? 3. ¿Dónde se localizan las masculinas? 4. ¿ Hay sepulturas infantiles? ¿Dónde se ubican? - Establece una proporción numérica de los enterramientos en función del sexo. - La sepultura femenina que hay localizada junto a la pareja es de una mujer de edad avanzada ¿por qué crees que se enterró en ese lugar concreto? Realiza una hipótesis. - Investiga qué es un ajuar funerario y analiza en que se halló en esta sepultura. -¿Qué tipo de ritual funerario se practica en esta sepultura colectiva, inhumación o cremación? - En base a todos los datos recopilados en vuestra investigación realizad una hipótesis para interpretar el comportamiento espacial de la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descubre su cronología y la cultura a la que pertenece. - Investiga qué es un hipogeo funerario. - ¿Dónde se encuentra el del Cerro de la Compañía? Buscar en el google maps la ubicación del sitio arqueológico y ver el paisaje actual con el streetview. - A partir de las imágenes facilitadas por el profesor/a (Figuras nº 3 y 4) y los datos obetidos anteriormente reflexiona sobre por qué consideras que se ubicó en este lugar. - Analiza la planta del hipogeo según las indicaciones el docente (escala, distribución del ajuar, estructura...) (Figura nº5). - ¿Qué tipo de ritual funerario se llevó a cabo? ¿Quiénes se enterraron en el hipogeo? ¿Por que crees que se entierra a esta pareja? ¿Qué ajuar funerario tienen? - En la imagen XX hay un levantamiento topográfico, investiga qué es y para qué se utiliza. - En base a todos los datos recopilados en vuestra investigación realizad una hipótesis de interpretación.
<p>Compara ambos espacios funerarios señalando posibles coincidencias y diferencias.</p>	

Para la elaboración de este trabajo será muy enriquecedor que el docente proporcione al alumnado información sobre qué es el “Viaje al tiempo de los Íberos”, en el cual se encuentran ambos sitios y en cuya web hay interesante material didáctico para descargar. (<http://www.viajealtiemposdelosiberos.com/>)

3. Fase de exposición pública y debate. En esta fase cada grupo ha de exponer las conclusiones obtenidas en sus respectivos trabajos de investigación, de forma que entre toda la clase se compartirán los conocimientos adquiridos, enriqueciéndose de forma recíproca y creando un saber colectivo y compartido. Esto les servirá para contrastar datos y enfrentar sus diferentes hipótesis interpretativas, lo cual les acercará a la relatividad del conocimiento.

4. Fase de experiencia directa. En esta última fase se producirá una visita a ambos sitios arqueológicos, así como al Museo Provincial de Jaén, en el que hay expuesto gran parte de la cultura material documentada en ellos. El objetivo es que al llegar a los asentamientos los relacionen con su propia investigación y de este modo sean capaces de crear una conexión personal con los mismos, percibiéndolos como parte de su pasado al tiempo que de su presente.

Esta fase es muy importante, pues tal como indica Joaquín Prats (2001) la observación y vivencia directa de los elementos patrimoniales fuera del aula, permite al alumnado un mejor aprendizaje del contenido social y cultural de las disciplinas académicas. En este contacto directo, el alumnado va a poder percibir de primera mano como dos culturas simultáneas en el tiempo pero muy próximas en el espacio, van a generar diferentes paisajes funerarios en respuesta a los cambios sociales y culturales. En estos asentamientos van a poder experimentar visualmente la importancia de su estratégica ubicación, su impacto visual desde diferentes puntos y la construcción de un paisaje antropizado.

Ambos sitios están dotados de un centro de interpretación de manera que serán entonces cuando personal especializado en la materia les explique la interpretación científica de los cambios culturales y sociales que se produjeron del siglo VII a.n.e. al siglo V a.n.e. que se trasladan al mundo de los muertos creando diferentes paisajes funerarios (información del apartado 2.1 y 2.2). De este modo, podrán contrastar sus investigaciones con las realizadas por los/as arqueólogos/as.

4. CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES

En nuestra propuesta didáctica hemos partido de la necesidad de incorporar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la geografía diferentes tipologías de paisajes, centrándonos en aquellos que menor atención han recibido en los mismos, como es el caso de los denominados paisajes funerarios. Para ello se ha desarrollado el plan de trabajo propuesto que concede un gran protagonismo a

la interdisciplinariedad, en la medida en que la lectura e interpretación de un paisaje funerario del pasado, entendido como espacio social, no puede realizarse desde una única disciplina, ya que para su estudio integral y globalizado es necesario conjugar análisis topográficos, antropológicos, químicos, arquitectónicos, etc., así como ha de interpretarse conjugando diferentes categorías de análisis, siendo la de género absolutamente necesaria. Asimismo, en esta propuesta se ha pretendido acentuar la importancia del alumnado en su proceso de autoaprendizaje y en la construcción de conocimientos a través de una metodología de investigación cooperativa, inducida y guiada por el docente combinada con metodología de observación directa.

Con todo, la finalidad fundamental es innovar en el aprendizaje de contenidos geográficos a través de prácticas de trabajo dinámicas, abiertas y motivadoras, adaptadas a los nuevos tiempos, para de este modo poder ir modificando en el alumnado la errática y denostada percepción que aún mantienen de la geografía.

Al término del trabajo el alumnado debe haber comprendido que la identidad de mujeres y hombres se construye a través de dos parámetros claves como son el tiempo y el espacio, porque ningún fenómeno que no esté ordenado temporal y espacialmente puede formar parte de nuestros posibles umbrales de experiencia (Hernando 2000, p. 29), teniendo siempre en cuenta que el tiempo es dinámico y el espacio físico estático pero modificable.

La presente propuesta didáctica basada en estos dos asentamientos arqueológicos concretos enseñará al alumnado no solo a conocer nuevas tipologías de paisajes, sino también a entender el análisis de las prácticas fúnebres en todas sus dimensiones, valorando fundamentalmente la presencia en los espacios funerarios de la/s pareja/s hombre – mujer, para estudiar los modelos jerarquizados y aristocráticos característicos de la sociedad ibera, en la medida en que la/s pareja/s parecen ordenar u organizar de algún modo el espacio funerario en relación a la construcción de la identidad de los grupos familiares y la consolidación ideológica del poder en la comunidad.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Astelarra, J., 2005. “El sistema social de género” en VVAA, eds., *Veinte años de políticas de igualdad*. Ediciones Cátedra, Colección Feminismos, Universitat de València, Instituto de la Mujer, pp. 11-33.
- Aubet, M^a. E., 1995. “Aproximación a la estructura social y demográfica tartésica”, en *Actas del Congreso conmemorativo del V Symposium Internacional de Prehistoria Peninsular. Biblioteca de Estudios Ceretanos, 14. Jerez de la Frontera*, pp. 401-409.

- Bender, D., 1967. "A Refinement of the Concept of Household: families, Coresidence, and Domestic Functions", *American Anthropologist*, 69, pp. 493-504.
- Binford, L. R., 1971. "Mortuary practices: their study and potential" en J. A. Brown, ed., *Approaches to the Social Dimensions of Mortuary Practices*. Memoirs of the Society for American Archaeology, num. 25, pp. 6-29.
- Blanco, A., 1965. "El ajuar de una tumba de Cástulo", *Oretania*, 19, pp. 760.
- Collazos, C., Guerrero, L. Vergara, A., 2001. "Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor" en *Memorias del III Congreso de Educación Superior en Computación, Jornadas Chilenas de la Computación, Punta Arenas, Chile*.
- Colomer, L., González, P. y Montón, S., 1998. "Maintenance activities, Technological Knowledge and Consumption Patterns: A view of Northeast Iberia (2000-500 Cal BC)". *Journal of Mediterranean Archaeology*, 11, pp. 53-80.
- Fernández, F., ed., 1988. *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*, Madrid, Pirámide.
- García, A., 2008. *Arqueología del género en la cultura ibérica: una lectura desde la muerte*. Tesis doctoral inédita defendida en la Universidad de Jaén el 31 de marzo de 2008. Inédita.
- García, A., 2013. *Igualdad de género en las aulas de la Educación Primaria: apuntes teóricos y guía orientativa de recursos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, Serie: Cuadernos de Trabajo.
- García, T., 2009. "Didáctica de la geografía y ciudadanía europea en el contexto español. Permanencias y cambios en la enseñanza de la geografía en España", *XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009* / coord. Por R. M. Avila Ruiz, B. Borghi, I. Mattozzi, pp. 147-160. [En línea. Acceso libre] en *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona" = La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* [Último acceso 13 agosto 2014]
- González, P., ed., *Espacios de Género en la Arqueología, Arqueología Espacial*, 22. Teruel, pp. 45-61.
- Hernando, A., 2000. "Hombres del tiempo y mujeres del espacio: individualidad, poder e identidades de género", en P. González Marcén, ed., *Espacios de Género en la Arqueología, Arqueología Espacial*, 22. Teruel, pp. 23-45.
- Hendon, J. A., 1996. "Archaeological Approaches to the Organization of Domestic Labor: Household and Domestic Relations" *Annual Review of Anthropology*, 25, pp.45-61.

- Kent, S., 1990. *Domestic architecture and the use of space. An interdisciplinary cross-cultural study*. Cambridge University Press.
- Laslett, P., Wall, R., 1974. *Household and Family in the Past*, Cambridge.
- Manzanilla, L., 1999. "Grupos corporativos y actividades domésticas en Teotihuacan" en L. Colomer, P. González Marcén, S. Montón y M. Picazo eds., *Arqueología y teoría feminista*.
- Mayobre, P., 2006. *Marco conceptual de la socialización de género. Una mirada desde la filosofía*.
- Montón, S., 2000. "Las mujeres y su espacio: Una historia de espacios sin historia", en P. González Marcén, ed., *Espacios de Género en la Arqueología, Arqueología Espacial*, 22. Teruel, pp.45-61.
- Negueruela, I., 1990. *Los monumentos escultóricos ibéricos del Cerrillo de Porcuna (Jaén). Estructura interna, agrupamientos e interpretación*. Ministerio de Cultura, Madrid.
- Pearson, M. P. y Richards, C., eds., 1994. *Architecture and Order*. Routledge.
- Pereira, J., Madrigal, A. y Chapa, T., 1998. "Enterramiento múltiples en las necrópolis ibéricas del Guadiana menor. Algunas consideraciones" *Saguntum: Papeles de Laboratio de Arqueología de Valencia, 1: Actas del Congreso: Los Iberos. Príncipes de Occidente*, Ministerio de Educación y Cultura - Fundación La Caixa, Barcelona, pp. 343-357.
- Polaino, A., 1992. *Sexo y cultura. Análisis del comportamiento sexual*, Madrid, Rialp.
- Prats, J., 2001. "Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales", en J. Morales et al. Eds., *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales, 15*, ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Roos, A. M^a., 1997. *La sociedad de clases, la propiedad privada y el estado en Tartessos. Una visión de su proceso histórico desde la arqueología del "Proyecto Porcuna"*. Tesis doctoral. Inédita Universidad de Granada.
- Ruíz, A. y Molinos, M., 2005. "En la vida y en la muerte: el final del período orientalizante en el Alto Guadalquivir". *Anejos de Archivo Español de Arqueología. Actas del III Simposio Internacional de Arqueología de Mérida: Protohistoria del Mediterráneo Occidental*, pp. 787-799.
- Ruíz, A. y Molinos, A., 2007. *Iberos en Jaén*, Textos CAAI Ibérica.
- Tainter, J. A., 1978. "Mortuary Practices and Study of Prehistoric Social Systems", en M. Schiffer, ed., *Advances in Archaeological Method and Theory*. London.
- Torrecillas, J.F., 1985. *La necrópolis de época tartésica de Cerrillo Blanco (Pocuna, Jaén)*. Diputación Provincial de Jaén.
- Tringham, R., 1999. "Casas con caras: el reto del género en los restos arquitectónicos prehistóricos" en L. Colomer, P. González Marcén, S. Montón y M. Picazo, eds. *Arqueología y teoría feminista. Estudio sobre mujeres y cultura material en arqueología*. Ed. Icaria. Barcelona, pp.97-141.

- Tringham, R., 2000. "Lugares con género en la Prehistoria", en P. González Marcén ed., *Espacios de Género en la Arqueología, Arqueología Espacial*, 22. Teruel, pp. 187-225.
- Wilk, R. y Rathje, R., eds., 1982. *Archaeology of the Household: Building a Prehistory of Domestic Life*, Nueva York.

REPENSAR LA CIUDAD DESDE EL GÉNERO. ITINERARIO DIDÁCTICO POR LA CIUDAD DE JAÉN

Santiago Jaén Milla
Universidad de Jaén
sjaen@ujaen.es

1. OBJETIVOS

La actividad perseguía varios objetivos didácticos:

1. Analizar el espacio desde el punto de vista del género, identificando y señalando aquellos espacios que más usan las mujeres, los creados por ellas, y señalando posibles espacios del miedo (reales o percibidos): zonas abandonadas, despobladas y sucias; presencia de grupos de jóvenes o grupos identificados como amenazadores (drogadictos, indigentes, inmigrantes...) A este respecto, Anna Ortiz ha señalado los distintos espacios del miedo que identifican las mujeres en un espacio urbano (espacios abandonados, con mucha suciedad, escasamente iluminados, y con la presencia de jóvenes o indigentes, identificados como sujetos amenazadores), que les lleva a modificar recorridos para evitar ciertas calles, limitar las salidas nocturnas o pedir a un amigo o familiar que les acompañe para no volver solas a casa (Ortiz, 2007).
2. Valorar y analizar el espacio urbano identificando espacios (residenciales y tipo de tipo de edificios, parques, zonas de ocio y cultura, centros educativos, sanitarios, etc.) Ortega Valcárcel señaló que tras el diseño y la planificación urbana se esconden concepciones masculinas sobre la familia, el trabajo, el tiempo-espacio, sobre el poder y la ubicación social (Ortega, 2000).
3. Que nuestro alumnado reflexione sobre la presencia y visibilidad pública que tienen las mujeres en la geografía urbana, ya sea mediante la rotulación de calles, plazas u organismos e instituciones públicas (colegios, Institutos, Centros de Salud, etc.) o a través de esculturas, monumentos u otros espacios públicos con identidad femenina, y valoren la contribución que éstas han tenido en la construcción de la democracia y la ciudadanía moderna, y en un espacio concreto, la ciudad de Jaén. Estos aspectos desde nuestro punto de vista no son anecdóticos o carecen de importancia, sino que son reflejo del grado de desarrollo y progreso humano y democrático que han alcanzado las ciudades.

4. Adentrarse en la investigación mediante la realización de un estudio sobre la presencia femenina en la toponimia de sus respectivos municipios, y en los monumentos o espacios públicos con identidad femenina.

2. METODOLOGÍA

La actividad que presentamos ha sido desarrollada a comienzos del curso académico actual, y ha requerido 3 horas lectivas y 2 horas fuera del aula, a lo largo de dos semanas.

La propuesta tuvo la pretensión de acercar a nuestro alumnado la Geografía feminista, que plantea una aproximación desde el género a la interpretación del espacio geográfico. Con esta intención planteamos una participación e implicación activa del alumnado, y un aprendizaje por descubrimiento, para lo cual planteamos dos actividades diferentes y atractivas, buscando su interés y motivación, y todo ello para adentrarlos en la investigación de la realidad de su medio más próximo.

La propuesta ha constado de dos actividades, que fueron introducidas por el profesor mediante una aproximación a la Geografía Feminista, que desde hace tres décadas viene reivindicando una Geografía que se ocupe de los espacios de la otra mitad de la sociedad. Esta Geografía feminista cuestiona el pensamiento geográfico dominante y la historia del mismo por ser un producto masculino, en el que los conceptos y el lenguaje geográfico responden a patrones y experiencias del hombre (Ortega, 2000).

Ana Sabaté definió la Geografía feminista como “aquella que incorpora las aportaciones teóricas del feminismo a la explicación e interpretación de los hechos geográficos” (García, 2006, p. 338).

La primera actividad tuvo un carácter “obligatorio”, ya que fue evaluada, y la segunda tuvo un carácter voluntario, ya que buscábamos comprobar y valorar el grado de implicación del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje cuando no median motivaciones sobre calificación. Cuando hablamos de obligatoriedad estamos planteando que esa actividad es evaluable, pero no supone un obstáculo para la no superación de la asignatura.

La primera actividad consistió en la realización de un estudio, análisis y valoración de la visibilidad que tienen las mujeres, actuales y pasadas, en el espacio público de sus municipios. Para ello tendrían que analizar el callejero de sus localidades y las diversas zonas monumentales existentes en el mismo, buscando nombres de mujeres y espacios dedicados a éstas. Finalmente, se les pidió una valoración personal y crítica sobre la realidad indagada.

La segunda actividad ha consistido en la realización de un itinerario didáctico por varias calles del entorno de la Universidad de Jaén, a las que sólo les unía su proximidad a la UJA y que aparecen rotuladas con el nombre de mujeres

que han destacado por su actividad profesional o su compromiso político y social, y que buscaba un acercamiento vivencial al espacio urbano desde la perspectiva de género, que como han demostrado diversos estudios “el diseño de los espacios públicos repercute más sobre la vida cotidiana de las mujeres que sobre la de los hombres debido a que éstas tienen una relación más estrecha con el entorno inmediato y realizan más actividades relacionadas con el trabajo reproductivo en este medio” (Ortiz, 2007, p. 23).

El itinerario constó de varias fases –antes, durante y después- con actividades concretas a realizar en cada una de ellas.

La primera fase consistió en una exposición del docente sobre la Geografía feminista, y la realización de un debate con el alumnado sobre las cuestiones que se iban planteando (roles de género; empleo femenino, en el campo y en el ámbito urbano; desplazamientos y utilización de los medios de transporte por ambos géneros; usos y utilización del espacio urbano por parte de ambos géneros, etc.)

En la segunda fase –durante el recorrido urbano- se le pidió al alumnado que observara e identificara tipologías de espacios, tipologías de edificios, funciones del espacio, espacios de mujeres, espacios del miedo...entablándose un debate y diálogo en el mismo lugar en el que estábamos realizando la observación. A este respecto queremos señalar que aunque lo más apropiado hubiera sido que cada estudiante llevara un cuadernillo con una serie de preguntas elaboradas previamente en el aula, para responder durante el recorrido a partir de las observaciones realizadas, desechamos esta posibilidad porque esta actividad tenía un carácter voluntario, y porque ya habíamos solicitado el estudio sobre la visibilidad de las mujeres en sus municipios.

Finalmente, en la tercera fase del itinerario realizamos una exposición y valoración de los informes realizados por el alumnado, entablándose un diálogo sobre los resultados obtenidos. Entre otras cuestiones hicimos un acercamiento a las mujeres que en más ocasiones tienen presencia en las diferentes localidades de residencia del alumnado, sorprendiéndonos el alto grado de desconocimiento que tienen nuestros estudiantes de Grado de personalidades como Clara Campoamor, Mariana Pineda o María Zambrano.

3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Estudio y análisis de la presencia femenina en el espacio público

La actividad que presentamos ha constado de varias fases que se han desarrollado en el aula y fuera de ella.

Una de las fases ha consistido en la realización por parte del alumnado de un estudio y análisis de la toponimia con nombre de mujer en sus municipios

de residencia, y referido no sólo a calles, avenidas, plazas o parques, sino también a edificios públicos y privados como colegios, institutos, teatros, cines, hospitales y centros de salud, hoteles, etc. Asimismo, hemos solicitado que el estudio atendiera también a todos aquellos espacios y elementos simbólicos de la presencia femenina en el espacio geográfico como pueden ser monumentos, escultura y otro tipo de patrimonio cultural como son los lavaderos públicos.

Este análisis e informe ha tenido carácter obligatorio, con presencia en la nota final de la asignatura. Sin embargo, el itinerario didáctico que realizamos por varias calles de Jaén fue considerado una actividad voluntaria, en la que ni siquiera habría que entregar ningún documento o memoria de la visita.

La pretensión en el diseño de la experiencia fue valorar el grado de implicación que muestra nuestro alumnado cuando se le solicitan documentos y reflexiones con carácter obligatorio y cuando se le oferta una actividad en la que su compromiso y responsabilidad con su proceso de enseñanza-aprendizaje es la única obligación.

Ha sido el análisis y estudio de la presencia femenina en el espacio público más próximo lo que ha contado con una respuesta mayoritaria del alumnado, ya que han participado 138 alumnos y alumnas, que han presentado informes sobre 49 municipios diferentes, lo que representa casi la totalidad de alumnos matriculados en los dos grupos de mañana. De los 49 municipios analizados, 35 pertenecen a la provincia de Jaén (Alcalá la Real, Alcaudete, Aldeahermosa de Montizón, Andújar, Arjonilla, Arroyo del Ojanco, Baeza, Bailén, Baños de la Encina, Cambil, Cazorla, Fuensanta de Martos, Huelma, Iznatoraf, Jaén, Jamilena, Jimena, Jódar, La Carolina, La Guardia de Jaén, La Puerta de Segura, Linares, Los Villares, Mancha Real, Martos, Mengíbar, Peal de Becerro, Porcuna, Sabiote, Santiago de la Espada, Siles, Torredelcampo, Torredonjimeno, Úbeda y Villanueva de la Reina), 2 a Ciudad Real (Tomelloso y Valdepeñas), 7 a Córdoba (Almedinilla, Baena, Doña Mencía, Montoro y Priego de Córdoba), 4 a Granada (2 sobre la capital y uno sobre Campo Cámara y Guadix) y finalmente uno se ha centrado en Utrera (Sevilla).

Se buscaba con ese trabajo un acercamiento al medio más próximo del alumnado, lo que sin duda redundaría en una mayor motivación e interés por conocer su historia y realidad más inmediata, desde el punto de vista de la Geografía y la presencia femenina en el espacio público. A este respecto, tenemos que señalar que la mayor parte del alumnado ha respondido positivamente, y en las conclusiones finales, han subrayado la importancia y novedad que para ellos y ellas ha supuesto hacer este tipo de reflexiones sobre su municipio.

Los datos que se pueden extraer de este estudio son los siguientes:

1. En primer lugar hay que decir que la presencia femenina en las calles de estos municipios es muy escasa, testimonial, si la comparamos con la presencia masculina, y en algunos casos, hasta inexistente.

Granada y Jaén son las localidades que más número de calles y espacios nombrados con nombre de mujer presentan. Jaén tiene una población de 116.000

habitantes y cuenta con unas cuarenta calles, plazas y parques con nombre de mujer de un total aproximado de 800, mientras que Granada que tiene una población de unos 240.000 habitantes cuenta con 160 calles sobre un total de 2.000 calles aproximadamente. Por tanto, el porcentaje es muy bajo si lo comparamos con las calles rotuladas con nombres masculinos.

Encontramos también el caso de Guadix, una localidad no muy poblada -19.000 habitantes- en comparación con Jaén y Granada, que cuenta con unas 25 calles con nombre de mujer.

Y a partir de aquí el número decrece desde las 14 calles que encontramos en Andújar (municipio de 40.000 habitantes), 13 en Alcalá la Real (que tiene una población de 23.000 habitantes), 12 calles pueden encontrarse en Linares que tiene una población de 61.000 habitantes, 11 calles de un total aproximado de 300 se localizan en Bailén -17.000 habitantes-, 8 calles de 154 aproximadamente encontramos en Mengíbar (10.000 habitantes), también 8 en Priego de Córdoba (23.000 habitantes), 7 calles de 120 aproximadamente hay en Arroyo del Ojanco (2.500 habitantes), 7 encontramos también en Baeza (16.000 habitantes), y un número inferior en otras poblaciones como Baeza (5), Cazorla, Jódar, La Carolina, Los Villares y Torredelcampo (4). Y por otro lado, contamos con 8 municipios -según los datos extraídos de nuestro alumnado- que no cuentan con reconocimientos públicos a las mujeres españolas o de la localidad (Aldeahermosa de Montizón, Almedinilla, Baños de la Encina, Cambil, Campo Cámara, Jimena, Mancha Real y Santiago de la Espada). De estos municipios, Aldeahermosa y Campo Cámara son localidades pequeñas con un número de calles inferior a 30, pero sin embargo, Mancha Real tiene una población superior a los 10.000 habitantes y un número de calles cercano a las 100.

Una característica que presentan una gran parte de estas calles es que se localizan en barrios de reciente construcción, incluso en polígonos industriales, por lo que no forman parte de la trama urbana más transitada por la ciudadanía. Además, un porcentaje importante de estas calles fueron nombradas en los últimos 30 años, coincidiendo con nuestra actual democracia.

2. En segundo lugar, hay que destacar que Clara Campoamor es la mujer que aparece más veces en la toponimia estudiada, pues en 17 municipios encontramos calles, plazas y parques rindiendo honor a la defensora del voto femenino durante la Segunda República Española. Alcalá la Real, Andújar, Arjonilla, Bailén, Cazorla, Doña Mencía, Granada, Guadix, Huelma, Jaén, La Carolina, Martos, Mengíbar, Linares, Los Villares, Torredelcampo y Villanueva de la Reina son estas localidades.

A continuación encontramos a Mariana Pineda, la heroína de la libertad del siglo XIX, que ha sido reconocida, además de en Granada, donde fue asesinada y cuenta con una plaza y un monumento, en otros 9 municipios (Andújar, Arjonilla, Baeza, La Carolina, Linares, Los Villares, Martos, Priego de Córdoba y Torredelcampo).

En tercer lugar encontramos a María Zambrano, la escritora y pensadora de Vélez-Málaga. 8 municipios de los 49 analizados cuentan con una calle en honor a esta mujer (Alcalá la Real, Baeza, Guadix, Huelma, Jaén, Los Villares, Martos, Priego de Córdoba).

Isabel la Católica también cuenta con 7 calles, (Alcalá la Real, Bailén, Jódar, Linares, Peal de Becerro, Priego de Córdoba, Torredelcampo), más una plaza en Granada.

6 municipios han reconocido a dos escritoras del siglo XIX, la gallega Rosalía de Castro, y Concepción Arenal, una de las pioneras del feminismo en España. Alcalá la Real, Granada, Jaén, Linares, Martos, Mengíbar reconocen a Rosalía de Castro, y los mismos municipios, junto con Guadix, y exceptuando a Mengíbar, reconocen a esta inestimable figura.

Carmen de Burgos y la socialista Victoria Kent cuentan con reconocimientos en 5 localidades. La primera en Alcalá la Real, Andújar, Granada, La Carolina y un centro de formación feminista en Baeza), y la segunda en Andújar, Baeza, Los Villares, Priego de Córdoba y Torredelcampo.

Por último, cuentan con 4 reconocimientos Concha Espina y Dolores Ibárruri, 3 Federica Montseny, la reina Sofía, la premio nobel de la Paz Rigoberta Menchú y la heroína de Bailén, María Bellido. Finalmente, la madre Teresa de Calcuta, Isabel II y Agustina de Aragón son reconocidas en dos municipios de los 49 analizados.

Aparte de estas grandes mujeres de fama más global, en el estudio aparecen reseñadas mujeres que por su labor realizada, tanto en el ámbito local como estatal, han sido reconocidas en sus municipios de origen. Aquí podemos señalar varias categorías de evocaciones asociadas a profesiones o actividades, arte y cultura popular, política, y profesiones tradicionalmente asociadas y desempeñadas por el género femenino: matronas o parteras, maestras y profesoras, y mujeres caritativas.

En el arte y la cultura popular es donde podemos incluir a las cantoras Carmen Linares (Linares), Rosario López (Jaén), Margarita Córcoles Aldehuela (Andújar), y las hermanas Fernanda y Bernarda (Utrera). Otras sin embargo, sólo fueron importantes para sus vecinos, como Ana Cano de Mengíbar -Anita la de los tacones- mujer gitana que destacó por su participación en las fiestas populares de la localidad, especialmente, durante la Semana Santa, en la que cantaba saetas a la Virgen de los Dolores.

Tampoco podemos olvidar a Paquita Torres (Bailén), miss España en 1966, y Natalia Castro (Linares), modelo y musa de pintores como Julio Romero de Torres, y que quedó inmortalizada en los billetes de 100 pesetas. Ambas fueron reconocidas por otra faceta asociada con la mujer: la belleza como valor social.

En el ámbito político podemos reseñar a Juana Galán (Valdepeñas, Ciudad Real), y María Bellido (Bailén y Porcuna), que destacaron por su arrojo y acciones durante la Guerra de la Independencia, y con su reconocimiento se contribuía a crear identidad nacional, a construir el estado-nación España.

Menos suerte tuvieron otras mujeres que han sido reconocidas recientemente como Ana López Gallego (La Carolina), una de las trece rosas asesinadas en el Cementerio de la Almudena al finalizar la Guerra Civil, y Dolores García-Negrete quien corrió la misma suerte que la anterior, por su compromiso con la causa republicana durante el conflicto armado.

Matronas han sido Isabel Huertas (Baena), Mariana Gómez Morillas (Jaén) y la Comadrona Severa (Siles).

En el magisterio destacaron Ángeles Lorente (Cazorla), Josefina Toharia (Sabiote), Isabel García (Andújar), Emilia García Bellón y Encarnación Cañada Funes (La Puerta de Segura), y Francisca Ruiz Roa que da nombre a la única calle que honra a una mujer en Iznatoraf. En Jaén encontramos a Lola Torres (María de los Dolores Torres Rodríguez), musicóloga e investigadora de la música tradicional de la provincia; Carmen de Michelena, Mercedes Lamarque, Ana María Noguera y Josefa Segovia Morón, maestra y primera directora de la Institución Teresiana, que también ha sido reconocida en Baeza y Guadix.

Por último, en el mecenazgo y la caridad con los más necesitados destacaron mujeres como Felisa Alcalá (Peal de Becerro), Egisipa Tírao (Torredonjimeno), Clotilde Aranda (Martos), Gloria Ayuso Fernández (Jaén).

Por otro lado, y aunque es mucho menos numerosa la presencia de nombres de mujeres rotulando una institución pública, un centro cultural, asistencial o una empresa privada, también contamos con ejemplos de este tipo. Gloria Fuertes y María Zambrano dan nombre a dos colegios de Jaén capital, Fanny Rubio a uno en Linares y María Montessori a otro en Útrera (Sevilla).

María Bellido cuenta con un instituto de Enseñanza Secundaria con su nombre en Bailén y el cine municipal en Porcuna. Carmen de Michelena da nombre al centro de menores de Jaén, y la Infanta Leonor al nuevo teatro de Jaén.

Finalmente, en Jaén contamos con el Hospital Princesa de España (Reina Sofía) y con el Hotel Infanta Cristina.



Imagen 1. Monumento que subraya la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

Plaza de las Pastiras, Jaén. Foto de Santiago Jaén Milla

Por otro lado, el estudio también nos ha permitido reconocer la existencia -menos numerosa- de algunos monumentos y esculturas que rinden homenaje a la lucha que han librado las mujeres por conseguir la igualdad con el hombre en derechos políticos y sociales, así como por ser trabajadoras, aunque durante mucho tiempo no hayan recibido remuneración a cambio.

De esta forma, hemos descubierto monumentos a la mujer en Jaén (Plaza de las Pastiras), Linares, Martos, y algunos personalizados en figuras como Dolores Ibárruri (Jódar). María Bellido, la heroína de la Guerra de la Independencia, es homenajeada de esta misma manera en Bailén y Porcuna.

Relacionado con el trabajo encontramos la escultura que recientemente ha levantado el Ayuntamiento de Alcaudete a Rosa, una dependiente de un puesto de chucherías, que tantas alegrías dio a varias generaciones de esta localidad.

Finalmente, la cultura popular también forma parte de un conjunto escultórico -la Jamuga, en Andújar- que reconoce la participación de la mujer en la romería más antigua de España, la que cada último fin de semana del mes de abril, realiza la subida al Santuario de la Virgen de la Cabeza.

Y para terminar con este análisis, en los informes sobre los datos de los municipios también se ha recogido uno de los pocos elementos patrimoniales -asociado al género femenino- que aún existe en algunas localidades: los lavaderos públicos. Granada, Jaén, Jódar, La Guardia de Jaén, Mancha Real, Siles y

Úbeda aún cuentan con testimonios de este patrimonio. En el aula se investigó sobre este tipo de espacio en Albanchez de Mágina, Hornos de Segura, Navas de San Juan, Pegalajar y Santa Elena



Imagen 2. Lavadero público en Hornos de Segura- Jaén-. Foto de Santiago Jaén Milla.

En definitiva, con esta actividad nos hemos aproximado a la visibilidad femenina en el espacio público de nuestros municipios, mediante el estudio del número e identidad de aquellas mujeres que han sido reconocidas en el espacio público, que nos ha aportado datos y claves sobre el papel otorgado a éstas en el transcurso de la historia; sobre las profesiones o actividades económicas, sociales, culturales o políticas que han desempeñado; sobre el periodo temporal en qué han sido reconocidas y por tanto, de la sensibilidad que han tenido y

tienen los gobernantes de nuestros municipios; del espacio e importancia que ocupan en el entramado urbano, etc.

3.2. Itinerario didáctico por la ciudad de Jaén

La segunda actividad de que se compuso esta aproximación a la Geografía de Género, a las geografías feministas, para valorar la visión femenina del espacio geográfico, y en nuestro caso, para interpretar el espacio urbano desde el punto de vista de la mujer, consistió en la realización de un itinerario didáctico por el entorno de la Universidad de Jaén, y teniendo como eje de la visita una serie de calles y un parque que tienen nombres de mujer. Todos esos nombres – Patrocinio de Biedma, Las Sufragistas, Carmen de Michelena, Mercedes Lamarque y el Parque Madres de la Plaza de Mayo- fueron incorporados al callejero de la ciudad en épocas recientes, durante los 30 años de la actual democracia.

Como ya hemos señalado, esta salida didáctica tuvo carácter voluntario, lo que sin duda redundó en la escasa participación, pues sólo asistieron 25 alumnos y alumnas, de los 138 que realizaron la actividad anterior.

No obstante, tenemos que señalar y valorar lo siguiente. La salida didáctica tuvo lugar el viernes 26 de septiembre por la tarde, cuando este alumnado tiene clase en horario de mañana por lo que para alguno y alguna, somos conscientes de ello, fue imposible asistir a la salida. Por otro lado, hay que señalar que la Universidad de Jaén se nutre fundamentalmente de alumnado de la provincia -en esta actividad de los 138 trabajos presentados, sólo 47 fueron realizados por alumnado residente en Jaén- lo que implica que muchos de ellos y ellas vengán a la Universidad diariamente en autobuses de línea y automóviles particulares.

No obstante, y aún teniendo en cuenta lo anterior, entendemos que la asistencia a la actividad fue muy reducida, lo que incluso llegó a ser valorado por un alumno –residente en un municipio de la provincia, y que decidió quedarse en la Universidad hasta la tarde para participar en la experiencia- como ejemplo del poco interés que para muchos alumnos y alumnas había tenido la aproximación a la interpretación del espacio desde el punto de vista de la mujer. En este sentido, hay que decir que de los 21 estudiantes que asistieron, sólo 5 eran chicos y el resto chicas.

La primera parada del itinerario tuvo lugar en la calle *Patrocinio de Biedma*, una de las calles más transitadas por nuestros universitarios, ya que es por la que acceden a pie mayoritariamente a la Universidad. Patrocinio de Biedma nació en Begíjar, en el seno de una familia acomodada, destacando como escritora e impulsora de revistas literarias.

Después de unos minutos de observación nuestro alumnado manifestó que la calle presentaba una diversificación económica, aunque claramente orientada hacia los universitarios, ya que en una calle de escasos 100 metros se localizan

tres copisterías, una academia de inglés, una autoescuela, una pizzería, una licorería –que podemos relacionar con la cultura del botellón y del alcohol de la que participan una gran parte de nuestros estudiantes hoy en día- una panadería y una cafetería. Esto unido a un acerado amplio y la presencia constante de estudiantes convierte esta calle en un espacio tranquilo para andar durante el día, ya que según apuntaron algunas alumnas, con la llegada de la noche y durante los fines de semana, los estudiantes se marchan y esto debe incidir en la poca presencia de viandantes, a lo que tampoco debe contribuir un descampado localizado en una esquina de la calle, que está sembrado de carteles de todo tipo, y la presencia de varios cubos de basura –que están unidos- y que suelen estar acompañados de cualquier objeto –sillones y mesas abandonados- lo que produce que a cualquier hora del día den la impresión de estar abarrotados de basura y suciedad. A este respecto, Anna Ortiz señaló en 2004 que los espacios públicos tienen un potencial integrador y su diseño determina la presencia de las mujeres, así como la creación de ámbitos social y culturalmente significativos para éstas, y en definitiva, fomentan los procesos de emancipación (citada por García, 2006).

Después visitamos una calle paralela a esta, *Las Sufragistas*, con un aspecto desolador. Entre las 17.30 y las 19.30, tiempo de la visita, se encontraba desierta. El incivismo general hace que predomine la suciedad (excrementos de perro y botellas de cerveza rotas) lo que determina también un olor desagradable. Esta calle rinde homenaje a todas esas mujeres que desde el siglo XIX lucharon por alcanzar derechos políticos para las mujeres de todo el mundo, paradójicamente.



Imagen 3. Calle Las Sufragistas de Jaén. Foto de Santiago Jaén Milla.

Esta calle, que desde el punto de vista de la planificación urbana, podía ser un sitio agradable para descansar, jugar con los hijos e hijas, ya que es una calle peatonal, donde no hay comercios, donde se localizan bancos de madera y amplios espacios de tierra para el disfrute, se ha convertido en un espacio nada propicio para niños y niñas, y poco recomendable para que pasen mujeres solas, sobre todo, por la noche, debido a la suciedad y la presencia de grupos de jó-

venes incívicos que usan el espacio a su antojo. En esta calle no es fácil ni habitual encontrar a alguien paseando o sentado en un banco, con independencia de la hora del día. A este respecto, varios alumnos y alumnas identificaron en clase el barrio en el que se inserta la Universidad de Jaén, y por el que discurrió la salida didáctica, como un espacio del miedo, por la presencia de grupos de jóvenes identificados como amenazadores (tribus urbanas, jóvenes delincuentes, jóvenes de otras etnias, etc.)

A continuación nos dirigimos al *Parque Madres de la Plaza de Mayo*, inaugurado a comienzos de la década de 1990, y que se localiza en la calle principal del barrio, enfrente de un Instituto Público de Enseñanzas Medias. Por tanto, un lugar ideal para descansar y desconectar de las actividades diarias. Este espacio está dedicado a las mujeres -madres, esposas, abuelas- que desde la década de 1970 están reclamando que les devuelven a sus hijos e hijas, y a sus nietos, secuestrados, asesinados y robados por los militares de la dictadura que gobernó Argentina entre 1976 y 1983.

En el transcurso de la caminata -10 minutos- fuimos identificando edificios y su uso (residencial, comercial, administrativo, cultural), el grado de limpieza de la calle, la amplitud de las aceras, etc. En este sentido, un alumno señaló que en esta calle principal, la planificación urbana había dado más peso al tránsito rodado que al peatonal, con significativamente más espacio para la circulación y aparcamiento de coches que para el paseo.

En esta calle, además de bloques de viviendas de 8 alturas, se localizan servicios administrativos como la Delegación Provincial de Tráfico y la Delegación de Obras Públicas de la Junta de Andalucía, encontramos diversos espacios comerciales (sucursales bancarias, tiendas de comestibles, una tienda de alimentación Lidl, y varias cafeterías y bares). Asimismo, en el recorrido pudimos localizar la sede vecinal del barrio. En definitiva, estamos ante la calle del barrio con más diversificación de actividades económicas, culturales y sociales.

A pesar de esto, que implica entre otras cuestiones la ausencia de espacios del miedo, no es una calle especialmente agradable para pasear debido a la intensidad de tráfico rodado que soporta durante todo el día, ya que entre otras cuestiones, es una de las vías principales de acceso a la Universidad.

Finalmente, llegamos al Parque señalado, sorpresivamente vacío. La mala planificación del espacio verde -que no está pensado para ser aprovechado por los ciudadanos y ciudadanas, ya que no hay bancos, ni espacio para jugar los niños y niñas-, la suciedad, acumulación de basura y abandono de una parte (hace tiempo que los jardineros municipales no arreglan esa zona), así como la presencia de grupos de jóvenes en el mismo, algunos con malas intenciones según nos contó una alumna que estudió en el Instituto Jabalcuz, justo enfrente, han provocado que un espacio como este, uno de los más importantes en una ciudad desde el punto de vista de la sociabilidad, se encuentre completamente sólo una espléndida tarde de septiembre a las 19 horas.



Imagen 4. Itinerario didáctico realizado con el alumnado. Parque Madres de la Plaza de Mayo. Foto de Santiago Jaén Milla.

más populosos y de reciente creación de la ciudad: el barrio de Expansión Norte.

En el trayecto que recorrimos que duró unos 10 minutos pudimos comprobar cómo el margen izquierdo ascendente de la calle Virgen del Alcázar presenta unos tramos con un acerado acentuadamente estrecho, y para colmo tomado en parte por los coches, lo que impide la circulación de personas en silla de ruedas o padres con carritos de bebé por este trayecto. En este sentido, nuestro alumnado pudo comprobar cómo la ciudad se ha ido constituyendo en los últimos años, pensando en el tráfico rodado, en los coches, que por un lado nos facilitan la vida, pero que por otro lado, condicionan y mucho los trayectos a pie por la ciudad, en un claro ejemplo de que la ciudad ha dejado de ser un espacio para los personas, para el disfrute y la sociabilidad de sus habitantes.

A este respecto, comprobamos como la remodelación que ha sufrido la Avenida de Madrid en sentido descendente, con motivo de la construcción del Tranvía de Jaén, nos ha legado una acera muy amplia, de varios metros, que facilita y hace más apetecible y agradable el paseo hacia las calles que rinden honor a las maestras *Carmen de Michelena* y *Mercedes Lamarque*, así como al colegio público Cándido Nogales que se encuentra en este espacio.

Estas dos calles están situadas en el polígono industrial Los Rosales, por lo que son vías poco transitadas y de escasa importancia desde el punto de vista de la visibilidad femenina en el espacio público de la ciudad. Hay que decir incluso que la que rinde homenaje a Mercedes Lamarque carece de rótulo en toda la calle, lo que impide su identificación por los escasos y pocos viandantes que transitan de día.

Su ubicación -en el interior de un polígono industrial- determina que estas calles no sean espacios agradables ni apetecibles para pasear, especialmente de noche, cuando cesa la actividad industrial en la zona.

Algunos de nuestros alumnos se plantearon el motivo o motivos por los cuales las autoridades de la ciudad, que tuvieron el acierto de dedicar dos calles a estas maestras, no las localizaron en vías más céntricas, o por qué se sigue

haciendo uso y abuso del santoral para bautizar centros de enseñanza y vías, ante la proximidad del Instituto de Enseñanza Secundaria Santa Teresa, de reciente creación en la zona. En este sentido, más de 50 calles de la ciudad de Jaén tienen nombre de Santas y Vírgenes. En ese momento se generó un debate, en el que se manifestó la indignación porque estas maestras no hayan recibido un tratamiento mejor en el callejero de Jaén, planteándose cuestiones como utilizar nombres de países, ciudades, municipios, etc., para estos espacios del trabajo, y nombrar calles céntricas y especialmente transitadas por la ciudadanía para rendir homenaje a personalidades -mujeres y hombres- que han hecho cosas importantes para el progreso y el desarrollo del ser humano.

3.3. Valoración crítica de la actividad por parte del alumnado

Para todo nuestro alumnado -138 alumnos y alumnas-, ésta era la primera vez que oían hablar de esta corriente geográfica, y como manifestaron al final de la actividad, les ha resultado muy interesante y atractiva debido a las claves que se han manejado para interpretar el espacio desde el punto de vista del género.

Varios / as estudiantes evidenciaron el gran número de nombres de santas y vírgenes en el callejero de los municipios, y lo relacionaron con la imagen y la función de la que tradicionalmente se ha dotado a la mujer: santidad, pureza y virtudes relacionadas con el sacrificio, señalando también las motivaciones para crear identidad nacional (reinas y esposas de reyes, e infantas), por oposición a la escasa presencia de mujeres que habían destacado por sus contribuciones a la ciencia, a la consecución de derechos políticos y sociales, y al mundo del arte.

Otros y otras señalaron el importante peso que han tenido la monarquía y religión en nuestro país, así como la cercanía en el tiempo de la Dictadura Franquista, para encontrar explicación a la masiva presencia de nombres de monarcas, Vírgenes, Santos y Santas en el callejero, aunque por otro lado, planteaban que ya nos encontramos en otro periodo histórico, que requiere y reclama recuperar para el espacio público a la otra parte de la humanidad: la mujer. A este respecto también se ha señalado que hasta la década de 1980, sólo aparecían en el callejero unas cuantas mujeres pertenecientes a las clases sociales altas -monarquía, nobleza, alta burguesía e Iglesia- y que a partir de ese momento se ha democratizado, aunque casi testimonialmente, la presencia femenina en el espacio público.

A pesar de los avances en materia legal, una alumna señaló que el cambio real de la mentalidad social es mucho más lento, y dificulta que la mujer sea considerada una persona en igualdad de condiciones y oportunidades respecto al hombre. En este sentido, una alumna se hizo eco de la última polémica sobre el género que ha sacudido a nuestro país, con ocasión del nombramiento de una mujer -Gala León- como entrenadora del equipo masculino de Copa Davis de

Tenis, cuando nadie discute que un hombre dirija con acierto y profesionalidad a numerosos equipos deportivos de mujeres.

Un importante número de alumnos y alumnas relacionaron el tamaño del municipio, y sus actividades económicas, relacionadas con la agricultura y la ganadería, con la mayor o menor presencia femenina en los espacios públicos. Esta aportación coincidía con la de aquellos y aquellas que señalan que el espacio urbano ofrece más libertad y posibilidades de emancipación económica y personal a las mujeres. En este sentido, un grupo planteó algunos y algunas plantearon que la poca presencia femenina en los municipios pequeños estaba en estrecha relación con su escaso crecimiento urbano, y por tanto, por la imposibilidad o inoportunidad de cambiar los rótulos de las calles que llevan muchos años siendo conocidas con nombres de hombres, santos, vírgenes o cuestiones menos polémicas como países, ciudades, etc.

Algunos alumnos y alumnas cuestionaron la vacuidad de rotular calles actuales con nombres “absurdos” como calle Nueva, Ancha, etc.

Y fueron bastantes las alumnas y alumnos que se sorprendieron, indignaron y entristecieron por no encontrar mujeres reconocidas en el espacio público de sus municipios, y no sólo en calles, sino en otros sitios e instituciones como colegios, institutos, centros de salud o asociaciones profesionales.

Otros hicieron hincapié en la sensibilidad que los dirigentes tienen hacia estas cuestiones de género para encontrar una mayor presencia femenina en las calles de nuestras ciudades, destacando algunos estudiantes que una alcaldesa tiene más voluntad de trabajar por esta presencia femenina en el ámbito público, que un alcalde. Es decir, algunos y algunas resaltaron la importancia que para estas cuestiones, y para una planificación urbana que tenga en cuenta a las mujeres, es necesario una participación directa de las mujeres en los órganos de poder, en aquellos que afectan a la vida cotidiana. En este sentido apuntan algunas de las investigaciones que se están realizando y que subrayan la necesaria participación en la política local para que las mujeres puedan influir en la planificación urbana (Ortiz, 2007).

En relación con lo anterior, se subrayó que si las mujeres gobernaran y tuvieran la oportunidad de tomar decisiones relevantes para nuestro mundo, éste sería más humano, justo y solidario, y que quizá no serían los intereses económicos los que subyacieran detrás de tantas decisiones políticas, sociales y culturales, especialmente debido a que las mujeres han sido educadas desde hace el origen de los tiempos para ocuparse de los más necesitados (niños, ancianos, enfermos) y esto podría provocar una apuesta y respuesta más humanitaria y solidaria a los grandes problemas que afectan hoy a la población mundial.

Muy importante ha resultado para nosotros la propuesta ofrecida en algunos de los trabajos de apostar por la educación, para trabajar estas cuestiones en el aula, para lograr una sociedad más igualitaria en el futuro. Pero no sólo desde la escuela, sino desde la familia y la sociedad en su conjunto, apuntó otro, se debe trabajar para limar las desigualdades de género.

Finalmente, la inmensa mayoría del alumnado abogó por una mayor presencia femenina en los espacios públicos, y porque las calles de sus municipios rindan homenaje a aquellas personas que hicieron algo importante por su localidad, con independencia de su tendencia ideológica, y todo esto porque el espacio público tiene un importante papel simbólico en nuestras ciudades, y es representativo de las vicisitudes históricas y progresos humanos, vividos y alcanzados por los hombres y mujeres. En este sentido, algunos y algunas señalaron que las iniciativas para cambiar esta realidad no sólo debe partir de los gobernantes y concejales de la oposición, sino también de la sociedad civil, de asociaciones y colectivos ciudadanos, que deben movilizarse y presentar propuestas a este respecto en los Ayuntamientos, lo que está en estrecha relación con el fortalecimiento de la sociedad civil, que fue señalado por Carmen Llopis, como uno de los ejes fundamentales del nuevo paradigma que se requiere para el momento actual, para afrontar el relativismo posmoderno (Llopis, 1996).

4. CONCLUSIONES

Esta actividad ha permitido acercar a nuestro alumnado a una corriente geográfica -geografía feminista- y a una forma de interpretar el medio, el espacio geográfico, que desconocían, lo que les ha resultado interesante y motivador para acercarse al conocimiento del espacio urbano. La actividad les ha permitido conocer como la historia ha sido injusta con la mujer, ya que desde tiempos inmemoriales a ambos géneros les fueron otorgados roles vitales diferentes, el de ellos centrado en el espacio público -política, trabajo remunerado- y el de ellas en el ámbito doméstico, en el hogar, al cuidado de los hijos e hijas, ancianos, enfermos, y todo lo relacionado con el funcionamiento de la casa. Esta actividad ha permitido a nuestro alumnado valorar y reflexionar sobre el camino recorrido en nuestro país, en la lucha por la igualdad de géneros, e incluso sobre su propia situación personal, tanto en su medio más próximo -municipio- como en su familia y círculo de amistades.

A este respecto, algunos y algunas han manifestado que con la actividad se han planteado cuestiones y han reflexionado sobre actitudes y comportamientos que les afectan diariamente en los que nunca antes habían reparado, y que están estrechamente relacionados con la diferente forma de usar e interpretar el espacio que tenemos hombres y mujeres, como consecuencia de los diferentes roles y obligaciones que nos han sido impuestos a lo largo de la historia.

Nuestro alumnado ha conocido que la Geografía y la Historia han sido fruto de intereses e interpretaciones masculinas, lo que ha redundado en nuestro caso, en planificaciones urbanas desde la óptica masculina, obviando la mirada femenina, y su forma diferente de acercarse y percibir el espacio geográfico. Y todo esto ha determinado que hayan sido muy pocas las mujeres que han sido

reconocidas en el espacio público de nuestros municipios por la labor realizada.

Algunos y algunas han llevado a cabo un trabajo de investigación sobre su municipio, han manejado bibliografía, y han contactado con personas mayores, lo que ha enriquecido su visión del medio más próximo, comprobando como hasta bien poco no sólo no era habitual rotular calles con nombres de mujer, sino que todavía hoy sigue despertando ciertas reticencias en algunos sectores de la población, que consideran inapropiada la libertad e igualdad de oportunidades que tienen las mujeres hoy en día.

La práctica también ha servido para que nuestro alumnado conozca a una serie de mujeres, punteras en sus municipios por su profesión o actividad en sus municipios, que desconocían por completo, lo que les ha permitido valorar la participación de la mujer en el progreso de nuestra sociedad y en el medio más próximo, y el esfuerzo realizado para conquistar los derechos ciudadanos -sociales, políticos y civiles- que el hombre había conseguido con anterioridad.

Por otro lado, hemos podido constatar el rechazo que todavía hoy, o quizás hoy con más virulencia, tiene el movimiento feminista en algunos sectores de la población, y que tiene su reflejo en actitudes de este tipo entre nuestro alumnado, que por un lado aboga por una mayor igualdad, pero por otro lado reniega de todo lo que tenga que ver con el feminismo o la lucha de la mujer por la plena igualdad jurídica y social. Es evidente que la propaganda antifeminista que se hace desde algunos medios de comunicación, partidos políticos y otros sectores de nuestra sociedad, unido al desconocimiento de lo que ha supuesto este movimiento para el progreso y avance de la mujer, y por tanto, de nuestra sociedad, están detrás de estas posturas y posicionamientos.

En definitiva, esta actividad ha resultado muy gratificante ya que ha sido valorada de forma muy positiva por una amplia mayoría de nuestro alumnado.

5. BIBLIOGRAFÍA

- García, M. D., 2006. "Geografía del Género", en D. Hiernaux y A. Lindon, eds. *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona y México: Anthropos y Universidad Autónoma de México, pp. 337-355.
- Llopis, C., 1996., *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid: Narcea.
- Ortega, J., 2000. *Los horizontes de la geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona: Ariel.
- Ortiz, A., 2007. "Hacia una ciudad no sexista. Algunas reflexiones a partir de la geografía humana feminista para la planeación del espacio urbano". *Territorios*, 16-17, pp. 11-28.

UN RECORRIDO DIDÁCTICO A TRAVÉS DE LAS ESCULTURAS FEMENINAS DE OVIEDO

Silvia Medina Quintana
Universidad de Córdoba
smedina@uco.es

1. INTRODUCCIÓN

La ciudad, y todas las características que envuelven el mundo urbano, se perfilan como un escenario idóneo para realizar salidas fuera del aula que permitan reforzar conocimientos y competencias.

En las últimas décadas, la ciudad de Oviedo ha visto aumentado su patrimonio estatuario de forma considerable, motivo por el cual se ha escogido como eje del itinerario una selección de esculturas presentes en las calles de dicha ciudad. Es evidente que, si bien se utiliza de ejemplo el caso de Oviedo, la idea del itinerario es aplicable a cualquier otro punto urbano. Igualmente, para reforzar un análisis de género se han escogido esculturas femeninas, pero se podrían hacer otros muchos itinerarios, incluyendo el resto de esculturas o tomando otro tema como eje articulador del recorrido.

Como señalan Prats y Santacana, el proceso de aprendizaje de la Historia “facilita la comprensión del presente, contribuye a desarrollar las facultades intelectuales, enriquece otros temas del currículo y ayuda a adquirir sensibilidad social, estética, científica...” (Prats y Santacana, 2011, p. 21). Por eso, en busca de la deseada transdisciplinaridad, se abordan no solo cuestiones relativas a la historia, sino también al arte, la geografía y la literatura.

2. LA CIUDAD COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Pese a los recelos de algunos sectores, actualmente parece demostrada la eficacia de trabajar en una escala reducida, partiendo de los microanálisis, para llegar a una realidad global. En este sentido, nos parece fundamental abordar aquello más cercano al alumnado, es decir, su realidad cotidiana y su entorno, para construir desde ese contexto el respeto hacia el patrimonio y su implicación en él. Tal como señalan Lorenzo Sánchez y Francisco Zamora, “es precisamente su capacidad de emocionar y experimentar lo que hace que el entorno nos permita llegar a la búsqueda de su lógica racional, es decir, a participar en

el proceso educativo, a tomar parte decisiva en ese proceso que nos lleva del sentimiento al pensamiento y a través del cual generamos la construcción del conocimiento” (2008, p. 512).

La importancia del patrimonio es clave en la formación de las personas jóvenes y adultas, y desde el ámbito de la didáctica se le está prestando especial atención en diferentes puntos de la Península (sirva de ejemplo la experiencia en Jaén; Guerrero, 2008). No solo en el ámbito de la escuela sino desde Museos e instituciones vinculadas a los Bienes Culturales y Patrimoniales se está realizando un esfuerzo por acercar a la sociedad el pasado y la cultura material de los grupos que habitaron nuestro entorno siglos atrás, para ayudar a entenderlos y valorarlos.

En relación con el patrimonio, este artículo se vincula a la estatuaría presente en la ciudad de Oviedo, lo que enlaza con otro aspecto de renovado interés para el ámbito escolar. De hecho, la revista *Iber* dedicó el número 3 del año 1995 a la ciudad, desde un punto de vista didáctico, lo que muestra el interés y la necesidad de pensar en el entorno más cercano como una herramienta didáctica (*La ciudad: didáctica del medio urbano*). Aunque parezca innecesario, debemos señalar que los núcleos urbanos pueden ofrecer propuestas interesantes para los colegios de zonas rurales, del mismo modo que el mundo rural resulta, sin duda, un espacio atractivo para el alumnado de las ciudades.

Por este motivo, conjugando la noción de patrimonio con el ámbito urbano, se ofrece esta salida escolar a modo de itinerario por Oviedo, realizando paradas en algunas esculturas femeninas presentes en la ciudad.

3. UNA PROPUESTA DE ITINERARIO DIDÁCTICO EN OVIEDO

En la presente comunicación se plantea un itinerario urbano para trabajar con alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria.

Se debe comenzar con una primera sesión preparatoria en el aula, donde a cada grupo, formado por dos o tres personas, se le adjudicará una de las diferentes esculturas del recorrido. Deberán buscar información sobre lo que representa (por ejemplo, en el caso de las trabajadoras) o sobre el artista que realizó la obra (por citar uno, Fernando Botero), en la Biblioteca o en el Aula TIC. Además, a cada grupo se le entrega un callejero de la ciudad (lo más sencillo posible), y deberán señalar en el plano el punto donde se ubica su escultura.

El recorrido se inicia en un punto central de la ciudad, que puede ser la Plaza del Ayuntamiento. Se le pide a uno de los grupos que guíe al resto desde el inicio del itinerario hasta su escultura, debiendo utilizar el callejero para orientarse. Una vez junto a la escultura, deberán explicar lo que han trabajado en el aula sobre ella: título, autor/a, qué representa.. Se deben tener una serie de preguntas preparadas, para ayudarles a entender la pieza y acercarla a su rea-

lidad cotidiana, apoyándose, si fuera necesario, en material auxiliar. Se deben plantear cuestiones que despierten su interés y que favorezcan las reflexiones colectivas.

Una vez comentada la escultura, todo el mundo deberá apuntar la localización de la misma en el callejero. A continuación, se pedirá nuevamente a otro grupo que guíe a toda la clase hasta la siguiente escultura, que es la pieza sobre la que trabajaron en el aula.

Cada grupo irá presentando la obra que le corresponde y se realizará una valoración colectiva sobre la misma o las ideas que representa. Una a una se irán situando todas las esculturas en el callejero, a medida que se va realizando el recorrido.

La tercera sesión, a realizar en el aula, consistirá en una puesta en común. Se confeccionará un gran mural donde estará representado el plano de la ciudad, señalando la ubicación de las obras estudiadas. Se añadirán fotos de las esculturas, realizadas durante la salida, se rotularán los títulos de las piezas y, en definitiva, se volcará toda la información que resulte de interés para el alumnado. Lógicamente, cada grupo se encargará de incluir en el mural colectivo su escultura, es decir, la obra sobre la que trabajaron.

Se han establecido tres grupos temáticos para organizar las esculturas: alegorías, oficios y personajes. En esta presentación, desarrollaremos las ideas que se pueden trabajar con la clase siguiendo estos tres apartados, si bien a la hora de llevar a la práctica el itinerario, se deberá utilizar, como es lógico, el criterio de proximidad de unas obras a otras¹.

3.1. Alegorías

Se enmarcan dentro de este primer grupo esculturas femeninas que representan conceptos, ideas o abstracciones, como la maternidad. Comenzaremos el itinerario por una escultura que representa la Paz en la figura de una mujer desnuda que alza las manos al cielo y entre las cuales varias palomas echan a volar (Figura 1).



Figura 1. Paz, de Luis Sanguino

1 Todas las fotografías utilizadas en este texto han sido realizadas por la autora del mismo. La información técnica de cada pieza se ha extraído de Casaprima Collera (2001) y Blanco (2003).

Es evidente que un itinerario basado en esculturas urbanas es una magnífica oportunidad para acercar al alumnado al Arte. En palabras de Cristòfol Trepapat, “la historia del arte nos ilustra sobre la diversidad de las respuestas humanas a los mismos problemas comunes o retos simbólicos (...) y colabora, como probablemente ninguna otra ciencia, al descifrado de los códigos visuales de Occidente” (2011, p. 89-90). Y no debemos olvidar que es, precisamente, durante la infancia cuando la mente está aún libre de ciertos prejuicios sobre gustos estéticos y la subjetividad puede aflorar sin cortapisas.

Aprovechando lo que representa la escultura, se puede incidir en los valores cívicos y de respeto hacia las demás personas, la no violencia y la tolerancia. Se les puede pedir como actividad grupal que piensen en otros símbolos que, como la paloma, identifica el concepto de Paz, y plantearles que imaginen cómo sería una escultura diseñada por ellos y ellas para representar dicho concepto.

Otra idea que se aborda en el presente recorrido es el de la maternidad. En Oviedo hay cuatro estatuas que representan dicha idea, aunque para el itinerario se han escogido únicamente dos (Figuras 2 y 3), situadas muy próximas.



Figura 2. Maternidad, de Fernando Botero



Figura 3. La Encarna con chiquilín.
Maternidad, de Sebastián Miranda

Cada escultura será comentada por sendos grupos, explicando brevemente lo que representa la obra, su historia o haciendo una presentación de su autor al resto de compañeros y compañeras. Tras su exposición, lo más evidente puede ser comparar una y otra, preguntando a la clase cuál le gusta más y por qué,



Figura 4. La pensadora, de Jose Luis Fernández

para desarrollar su capacidad de observación y de comparación.

Igualmente, se pueden aprovechar ambas obras, como con el resto de las piezas seleccionadas en este itinerario, para reflexionar sobre los estereotipos y las diferencias de género. Por ejemplo, se les puede preguntar por qué consideran que existen cuatro estatuas sobre la maternidad y ninguna sobre la paternidad. Si queremos formar a nuestro alumnado como personas críticas y racionales, es fundamental acostumbrarles a que se interroguen sobre la realidad que ven y que cuestionen lo que, aparentemente, es “normal”.

Continuando el recorrido por la escultura urbana encontramos la figura de *La pensadora* (Figura 4).

Igual que en el resto de obras, debemos preguntar al alumnado qué les sugiere esta obra. Como se ha señalado anteriormente, se pueden llevar otros

materiales de apoyo para complementar lo abordado en cada pieza; por ejemplo, en este caso, se puede mostrar una imagen de *El pensador*, de Auguste Rodin, y pedirles que comparen ambas piezas.

Otra obra que se ha incluido en el itinerario es *Esperanza caminando* (Figura 5).



Figura 5. Esperanza caminando, de Julio López Hernández

Se trata de una escultura que representa a una niña, por tanto, el alumnado puede establecer un vínculo más cercano que con obras anteriores,

al tratarse de una igual. Además de expresar sus opiniones sobre la imagen, de exponer lo que les transmite, se puede reflexionar sobre la imagen de la infancia en la Historia y en el Arte. Nuevamente, puede ser de interés enseñarles imágenes, por ejemplo, de cuadros en donde aparezcan menores (por citar alguno, de Velázquez y Murillo) o de objetos materiales (como cuencos y figuritas) que pudieron ser realizadas por niños o niñas (Ramírez, 2005; Naya y Dávila, 2005).



3.2. Oficios

Dentro de la categoría de oficios se enmarcan esculturas que representan a mujeres trabajadoras. Para analizar esta serie de obras, que hablan de un pasado reciente, se parte de la comprensión del medio social como objetivo didáctico para entender el pasado como un pilar esencial del presente (Gabardón de la Banda, 2008, p. 371).

Figura 6. Pescadera, de Sebastián Miranda

Esta obra, *Pescadera* (Figura 6), permite hablar sobre las actividades vinculadas al mar que ejercieron tradicionalmente las mujeres (Fandos Rodríguez, 2006). La estatua representa a una pescadora, oficio que muchas mujeres desarrollaron en Asturias, llegando a recorrer decenas de kilómetros diarios para trasladar el pescado fresco desde los puertos marineros hasta ciudades o villas del interior. Además, hay que recordar también otras actividades vinculadas, como el trabajo de las redes y las conservas, especialmente en algunas zonas marítimas, como Candás y Luanco. Existen numerosas fotografías de principios y mediados del siglo XX que se podrían mostrar en este punto del itinerario para acercar al alumnado esa realidad relativamente reciente.

La obra *Vendedoras del Fontán* (Figura 7), ubicada en la plaza del mismo nombre, sirve para hablar sobre uno de los oficios femeninos más habituales a lo largo de la historia, como es el mercadeo.



Figura 7. Vendedoras del Fontán, de Amado González Hevia "Favila"

Si ese día hubiese mercado, el alumnado comprobaría el bullicio que aún hoy significa esta actividad. Se les puede pedir que comparen la época que representa la escultura y la actual, señalando las semejanzas y las diferencias. O que se imaginen los diferentes productos que se podían comprar y vender, animándoles a revivir una experiencia del pasado reciente.



Figura 8. La lechera, de Manuel García Linares

La siguiente obra, *La lechera* (Figura 8), representa otra de las figuras habituales en el Oviedo de hace cincuenta años. Se podrían imaginar el recorrido de estas mujeres desde algunos pueblos cercanos, como Ules, hasta la ca-

pital para vender los productos en el mercado (lo que enlaza con la escultura anterior) o acercándolas a las propias casas de algunas clientas. En el grupo escultórico está presente el burro, lo que permite hablar de los animales que han estado ayudando a los seres humanos desde el principio de los tiempos. Se les puede pedir que enumeren algunos y enseñarles algunas representaciones históricas de animales, para que los identifiquen (pinturas prehistóricas, mosaicos...).

El recorrido por los oficios tradicionales continúa con *La guisandera*, donde, además de la figura adulta, observamos nuevamente una niña.



Figura 9. La guisandera, de M^a Luisa Sánchez Ocaña

Se les puede preguntar por las actividades domésticas, si les gusta cocinar, si ayudan en casa... para valorar el trabajo que se realiza en el interior del hogar y que ha tenido escaso reconocimiento, pese a lo imprescindible y productivo de su realización.

Junto a los oficios femeninos o al trabajo de mantenimiento y cuidados (denominación propuesta desde la Arqueología de género), esta escultura puede servir también para realizar una reflexión sobre las mujeres artistas, puesto que de las quince piezas analizadas, solo una está firmada por una mujer. Si este itinerario se combinara con una visita al Museo de Bellas Artes, posibilidad que no hemos incorporado en este recorrido para no alargar en exceso la actividad, se podría profundizar en esta idea de la escasa presencia de mujeres artistas (Hidalgo *et al.*, 2009, p. 75-104). La misma escasez que se refleja también en el propio callejero de la ciudad.

Por último, la pieza con la que finaliza este apartado de oficios es la escultura denominada *Gitana* o *Gitana cester*a (Figura 10). Se puede hablar del oficio de la cestería y del trabajo de vendedora, pero esta obra permite, asimismo, acercarnos al tema de las minorías, como el pueblo gitano, y reforzar los valores de respeto y solidaridad mencionados anteriormente.



Figura 10. Gitana o Gitana cestera, de Sebastián Miranda

3.3. Personajes

El último de los tres apartados en que hemos clasificado las diferentes esculturas se centra en obras que representan a mujeres concretas, con nombre y apellidos y que, de una u otra forma, están vinculadas a la historia de la ciudad.

Comenzamos este apartado con la estatua *La Torera* (Figura 11), que representa a una mujer que, a mediados del siglo XX, realizaba fotografías en el entorno del Campo San Francisco.



Figura 11. La Torera, de Mauro Álvarez Fernández

La parada junto a esta escultura permite realizar una valoración sobre los cambios en la tecnología, en concreto de la evolución de la fotografía, puesto que, seguramente, a nuestro alumnado le resultará chocante el objeto que en la pieza aparece representando como una cámara fotográfica. Se trata de hacerles ver cómo eran objetos de su vida cotidiana hace algunos años o animarles a imaginar un mundo en el que no existían los artilugios de los que disponemos en la actualidad.

La siguiente pieza que abordaremos nos lleva de nuevo ante una persona de corta edad, Aida de la Fuente. Si bien no es una escultura similar al resto, se trata más bien de una placa, nos parecía imprescindible su presencia en este itinerario (Figura 12).



Figura 12. *Aida de la Fuente*, de Félix Alonso Arena



Figura 13. Santa Eulalia de Mérida, de Amado González Hevia “Favila”

La santa es la patrona de la ciudad (algo que muchas personas que viven en Oviedo desconocen), dado que, supuestamente, sus restos reposan en la Catedral.



Se trata de una joven, Aida de la Fuente, que combatió en la Revolución del 34 y, tras su muerte se convirtió en un mito de la lucha por las libertades, llegando a ser objeto de canciones y poemas. Una excusa perfecta para hablar del ejercicio de la no violencia y para fomentar la resolución pacífica de los problemas, pero haciéndoles ver también que no se deben juzgar ciertos acontecimientos del pasado con los criterios de la actualidad, pues las circunstancias eran diferentes.

La siguiente protagonista del itinerario es Santa Eulalia de Mérida, cuya imagen está basada en un relieve tallado en una de las puertas de la Catedral (Figura 13).

Para concluir el itinerario se abordan dos esculturas vinculadas a la literatura, la primera de las cuales es un busto de la escritora Dolores Medio (Figura 14).

Figura 14. Dolores Medio, de Javier Morrás

Dolores Medio, nacida en Oviedo, fue profesora y uno de los colegios de la ciudad lleva su nombre. Además de dar a conocer a esta escritora al alumnado, para que se familiaricen, se podría leer algún breve fragmento de su obra o mostrar imágenes de colegios y aulas de la época, para que inten-

ten imaginar cómo eran las clases en otros momentos históricos.

Por último, tanto este apartado de personajes como el propio itinerario concluyen con la estatua de La Regenta (Figura 15), que representa a Ana Ozores.

Figura 15. La Regenta, de Mauro Álvarez Fernández



La Regenta es, quizá, una de las esculturas más emblemáticas de la ciudad, por su ubicación, en la plaza de la Catedral, y por lo que simboliza, el personaje central de la obra de Clarín (VV.AA., 1987). Esta pieza sirve para acercar al alumnado dicha creación literaria y enseñarles algunas ideas muy básicas sobre la misma como, por ejemplo, que la *Vetusta* de Clarín parece estar inspirada en la ciudad de Oviedo, o leerles la primera frase de la obra: “La heroica ciudad dormía la siesta”, para que comiencen a conocerla.

4. CONCLUSIONES

Como ya se ha señalado anteriormente, este itinerario parte de una premisa: se valora y se aprecia lo que se conoce y se entiende. Por eso, es fundamental enseñar desde la infancia la responsabilidad que cada individuo tiene respecto al patrimonio. Es, a la vez, un derecho y un deber; la ciudadanía tiene el derecho de disfrutarlo y el deber de protegerlo.

Con el presente itinerario a través de las calles de Oviedo, deteniéndose en diferentes esculturas femeninas, se pretende acercar al alumnado del tercer ciclo de Primaria al patrimonio más próximo e inmediato, el que pueden observar durante un paseo o, tal vez, en su recorrido hacia el colegio.

La estatuaria urbana permite abordar, como hemos visto a lo largo de este itinerario, contenidos históricos, geográficos, literarios y, por supuesto, artísticos, para sensibilizar a los niños y niñas y contribuir a su desarrollo como personas críticas. Detenerse ante una obra de arte, más allá de que nos guste o no, y reflexionar sobre su contenido y simbología favorece el cuestionamiento de la realidad, herramienta imprescindible en su formación como sujetos adultos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, S., 2003. "En piedra y bronce 2", *Oviedo, ciudad cultural*, XV. Número monográfico.
- Casaprima, A., 2001. *Escultura Pública en Oviedo*. Oviedo: Ayuntamiento de Oviedo.
- Fandos, L., 2006. "La mujer y la mar" en J. Rodríguez Muñoz, coord., *Asturias y la mar*. Oviedo: Editorial Prensa Asturiana, pp. 277-302.
- Gabardón, J. F., 2008. "Una nueva mirada de las Ciencias Sociales. La visión utilitarista de las Ciencias Sociales en la formación educativa" en R. M^a. Ávila, A. Cruz y M^a Consuelo Díez, eds., *Didáctica de las Ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 369-378.
- Guerrero, C., 2008. "Enseñar y difundir el patrimonio histórico. El Gabinete Pedagógico de Bellas Artes en Jaén" en R. M^a. Ávila, A. Cruz y M^a Consuelo Díez, eds., *Didáctica de las Ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 441-460.
- Hidalgo, E. et al., 2009. *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- Licerias, Á., 2003. *Observar e interpretar el paisaje: estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Naya, L. M^a. y Dávila, P., coords., 2005. *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. San Sebastián: Erein.
- Prats, J. y Santacana, J., 2011. "Por qué y para qué enseñar Historia" en J. Prats, coord., *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó, pp. 13-29.
- Ramírez, M^a. M., 2005. "La imagen de la infancia. Aspectos iconográficos". *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24, pp. 129-132.
- Sánchez, L. y Zamora, F., 2008. "La construcción del conocimiento" en R. M^a. Ávila, A. Cruz y M^a Consuelo Díez, eds., *Didáctica de las Ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 511-525.
- Trepát, C., 2011. "Didáctica de Historia del Arte" en J. Prats, coord., *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó, pp. 89-112.
- VV.AA., 1987. *Clarín y la Regenta en su Tiempo. Actas del Simposio Internacional*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN ANÁLISIS EN CLAVE DE GÉNERO A TRAVÉS DE LOS HERMANOS GRIMM

Matilde Peinado Rodríguez
Universidad de Jaén
mpeinado@ujaen.es

1. INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI, sigue siendo necesario reflexionar sobre los métodos y estrategias de enseñanza aprendizaje que hemos de incorporar al actual sistema educativo para erradicar la pervivencia del androcentrismo, del orden patriarcal y de los estereotipos y roles de género, que, según Santos Guerra, en 2000, pueden definirse como un conjunto de tareas y funciones que se asignan a una persona o grupo de personas dentro de una cultura o un grupo social determinado, mientras que los estereotipos se definen como creencias populares sobre los atributos que caracterizan a una categoría social y sobre los que hay un acuerdo sustancial, es decir, generalizaciones basadas en ideas preconcebidas, prejuicios o preconcepciones que se tienen acerca de cómo deben ser las personas. La escuela no es neutra, es un microcosmos de la sociedad, y por ello, perpetúa los valores e ideologías que dominan en ella.

Educar para la igualdad de género no es solo una necesidad, sino que también es una clara obligación para cualquier estado de derecho basado en valores democráticos y ciudadanos (García, 2013), y el cambio debe empezar en las aulas universitarias, mediante la formación para la igualdad de género del alumnado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria impregnando, de esta forma, la totalidad del sistema educativo.

Entre los fines que recogía la LOE (2/2006) se encontraban “...la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres; el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas, que se completó con la Ley Orgánica (3/2007), donde se señalaba como uno de los fines fundamentales del sistema educativo la educación en igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, concretando entre las actuaciones que garanticen la igualdad en las políticas de educación la integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado, además de la actuación en otras líneas como a) La atención especial en

los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres y b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.

La etapa de Educación Primaria contempla unos objetivos específicos para la igualdad de género, pero en nuestra opinión, estos temas deberían ser abordados desde la Educación Infantil, pues los roles estereotipados en razón de género están en el origen del proceso de socialización, que se inicia incluso antes del nacimiento.

“...la mayoría de los roles y asociaciones genéricas son transmitidas por la familia, pues esperan actitudes diferentes de sus vástagos según sean hijos o hijas, al tiempo que se comportan de manera diferente según se dirijan a un hijo y a una hija”.

Cuando el alumnado llega a las escuelas, ya se identifican con ciertos roles y comportamientos sexuales (Vega, 2007) transmitidos por la sociedad y, fundamentalmente, en el seno de su familia, por lo cual debe ser trabajado en las aulas desde esta etapa, y de forma transversal, aunque consideramos que el área de “Conocimiento del Entorno” es idónea para trabajar de manera más profunda estas cuestiones, pues contribuye de manera esencial a la socialización de niños y niñas, al aprendizaje de hábitos democráticos y al desarrollo de la convivencia a partir del desarrollo del propio autoconocimiento.

Como defiende Romero Díaz en 2008, en el caso de la Educación Infantil la preocupación por los temas de género se ha centrado básicamente en las diferencias entre la socialización masculina y femenina del alumnado, especialmente de las niñas. Por ello, hemos de proporcionar a los futuros docentes de Educación Infantil las herramientas y estrategias necesarias para trabajar la desarticulación progresiva de dichos estereotipos y roles.

“...la Universidad debe ser capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común.” (Declaración inicial de Bolonia).

“...Es necesario impulsar la inclusión de la perspectiva de género en las materias troncales de los grados, especialmente en Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud.” (Plan estratégico de igualdad de oportunidades, 2008-2011, eje 6).

El futuro profesorado que formamos en el Grado de Educación Infantil, como nos recuerdan Askew y Rosssen 1991, no es consciente, en la mayoría de los casos, del importante papel que juegan en la transmisión y reproducción de los estereotipos sexistas, ignorando, además, que el currículum es el nivel más susceptible de ser cambiado por el profesorado.

Por tanto, es imprescindible que aquellas personas que se encargan de formar en igualdad de género se cualifiquen en la enseñanza superior, aunque la

coeducación debiera partir de los primeros niveles educativos (García, 2013); sin embargo, como demuestra Romero Díazen 2008, las competencias de género siguen sin ser consideradas como competencias profesionales importantes que ha de tener un buen profesor, y de hecho la mayoría consideran estos temas como superados o no prioritarios; cuando se tratan temas de género en los centros suele ser por iniciativa individual, interés o sensibilidad de un determinado profesor/a.

2. LOS CUENTOS TRADICIONALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

El segundo ciclo de Educación Infantil contempla entre los objetivos generales de la Loe (1630/2006), renovados en la Lomce, tres especialmente vinculados a nuestra propuesta de trabajo:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- c) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social.

Estos objetivos se desarrollan fundamentalmente a través de dos áreas, que responden a los ámbitos de vida del alumnado y cuyo desarrollo en esta etapa, tiene un carácter globalizado: **Conocimiento de sí mismo y autonomía personal**, donde vamos a destacar el objetivo tres: “Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando también los de los otros” y el área de **Conocimiento del Entorno**, donde el objetivo dos “relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas” es una línea argumental determinante que orienta y obliga a educar en y para la igualdad, evitando cualquier tipo de discriminación genérica, como nos señala explícitamente el bloque tercero de dicha área, que incluye entre sus contenidos *“incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas”*.

Tomando como marco referencial estas disposiciones legislativas hemos trabajado con nuestro alumnado en el seno de los seminarios prácticos del bloque temático denominado “La coeducación: estrategias educativas para evitar la discriminación de género”, presente en la asignatura “Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil”. Para ello, hemos partido, en una pri-

mera fase, de los recursos didácticos más frecuentes utilizados en la etapa de infantil, para centrarnos posteriormente en el análisis, desde la perspectiva de género, de los cuentos tradicionales, en concreto aquellos publicados por los hermanos Grimm.

Los hermanos Grimm nacieron en Alemania en 1785 y 1786 respectivamente. Filólogos de formación, dedicaron una parte de su vida a investigar las tradiciones y la lengua alemana, y para ello recorrieron el país recopilando historias y cuentos de los lugareños, transmitidos por vía oral, por lo que podemos afirmar que no son los verdaderos autores de muchos de los cuentos que publicaron; ellos sí se ocuparon, no obstante, de convertir algunos relatos sádicos, de alto contenido sexual y que reflejaban la extrema dureza de la vida en la Edad Media, en historias aptas para niños. Las publicaron inicialmente en 1812 y 1815 con el título "Cuentos de la infancia y el hogar". Posteriormente han aparecido bajo otros títulos, como "Cuentos de hadas de los hermanos Grimm" o "Cuentos infantiles y caseros".

La justificación de dicho objeto de estudio no es otra que considerar que, si bien son muchos los cuentos y materiales para Educación Infantil, publicados en los últimos diez años (presentes en la bibliografía) con contenido no sexista, los cuentos tradicionales siguen siendo un referente, en los hogares y en los medios de comunicación por lo que, lejos de desterrarlos como material docente, tenemos que enseñar a los futuros docentes de infantil a trabajarlos en el aula con una nueva perspectiva que garantice la igualdad, la reflexión, el cuestionamiento de las funcionalidades asignadas a sus protagonistas y la eliminación progresiva de los roles genéricos, porque estamos convencidos, como expusiera Vega Navarro en 2007, que los cuentos y los juegos pueden favorecer una construcción de la identidad de los niños y niñas en términos de igualdad: igualdad vivida y sentida.

El cuento, transmitido oralmente o de forma impresa, es un recurso ampliamente utilizado en las Aulas de Infantil y primeros ciclos de Primaria, como medio de transmisión cultural (Turín, 1995). Los cuentos contribuyen al desarrollo, fundamentalmente, de las competencias de interacción con el mundo físico, social y ciudadana y aprender a aprender, pues a través de ellos los alumnos/as participan del proceso socializador, mediante los valores sociales que se transmiten, las instituciones, y también las funciones y roles atribuidos a los distintos miembros de la sociedad, que constituyen en estas edades, a su vez, modelos de actuación e identificación desde el punto de vista emocional.

3. PLANTEAMIENTO CENTRAL: IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA

Comenzamos realizando, en primer lugar, una lluvia de ideas en torno a los estereotipos masculinos y femeninos presentes en los cuentos de nuestra infancia. Surgió un interesantísimo debate en el seno de la asignatura “Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil”, de 3º del grado de Infantil, con un total de 203 alumnos y alumnas y un abanico de edades que oscila entre los 21 y los 60 años, compañeros/as de distintas generaciones cuya experiencia y perspectiva enriqueció considerablemente el mismo. Estas son algunas de las ideas más relevantes:

- a) Ellas siempre esperan, cosen, limpian y lloran, mientras que ellos siempre luchan, salvan, rescatan y viajan.
- b) La maldad del personaje femenino radica habitualmente en los celos y la fealdad.
- c) Suelen acabar de la forma más perfecta de existencia deseada: casarse con el príncipe; d) La descripción de las niñas es fundamentalmente física, y si se alude a rasgos de su carácter, los mismos aluden a su debilidad y dependencia de la figura masculina: bonitas, dulces, delicadas, pobres, ingenuas, intuitivas, volubles, mientras que los varones son fundamentalmente apuestos y valientes.

Me parece interesante destacar, por la profundidad y trascendencia del debate, la figura del príncipe azul que salió en dos de los grupos, en opinión de la mayoría, aún presente en el imaginario social y especialmente femenino, aunque se haya reinventado a sí mismo, y contrario a la adquisición de los valores ciudadanos necesarios para formar personas libres: en los cuentos de princesas, el príncipe apuesto rescata a la mujer bella, que siempre o casi siempre, es pobre. Se idealiza la vida en pareja, pero donde la mujer, siempre sumisa, espera paciente que “su príncipe azul” venga a rescatarla, una idealización que cuestiona el proyecto individualizado y, consecuentemente, la realización por se de la mujer.

A continuación, se propuso la realización de un trabajo individualizado, eligiendo uno de los siguientes cuentos: “Blancanieves” (elegido por un 78% del alumnado), “Las tres hilanderas” (13%) o “Rapunzel” (únicamente por un 9% del mismo) y además, un grupo constituido por cuatro voluntarios por clase realizó una investigación de la biografía y bibliografía de los hermanos Grimm y trabajó otro de sus cuentos desde la perspectiva de género.

Dicho trabajo se centraba en tres aspectos:

a) Elaboración de siguiente ficha en torno al cuento seleccionado:

FICHA PARA ANALIZAR LOS CUENTOS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO		
	PERSONAJES FEMENINOS	PERSONAJES MASCULINOS
DESCRIPCIÓN FÍSICA		
PERSONALIDAD		
OCUPACIÓN		
¿QUÉ HACEN EN EL CUENTO?		
DESEOS/ANHELOS/ SUEÑOS		
DESENLACE DE LA HISTORIA		
ESTEREOTIPOS		

- b) Análisis crítico de la repercusión de los estereotipos genéricos en la percepción de la realidad que va adquiriendo el alumnado de Educación Infantil... ¿qué modelos de existencia estamos presentando? ¿Con cuáles de estos personajes se identifican los niños? ¿Y las niñas? ¿Qué es lo que ellos y ellas valoran más? Por exigencias editoriales no podemos reflejar aquí un análisis cualitativo exhaustivo de las valoraciones realizadas por la totalidad de los alumnos/as, pero sí incluimos en el último apartado una síntesis de las principales conclusiones así como algunas consideraciones presentes en los trabajos, que reproducimos a lo largo del trabajo, de forma textual y anónima.
- c) Realización de una propuesta de dicho cuento modificando la narración, las actuaciones de los personajes e incluso el final si fuese necesario para eliminar todos los contenidos que dificultan o cuestionan la consecución de la igualdad en materia de género.

4. CONCLUSIONES

Los cuentos tradicionales, como ha reflexionado nuestro alumnado, nos siguen hablando de niñas y mujeres sumisas, pasivas, frágiles, subordinadas...que sueñan detrás de las ventanas, frente a los protagonistas masculinos, también fuertemente estereotipados y orientados hacia un único modelo, donde se inhibe su sensibilidad y se les encauza hacia la rudeza, la valentía, la heroicidad y la supremacía son sus principales baluartes, una carencia en la educación sentimental de nuestro sistema educativo que afecta especialmente al colectivo masculino.

"...Es una edad muy importante en la que, si interiorizan estereotipos inadecuados es muy difícil cambiarlos, porque los ecos de lo aprendido siendo niños marca la adolescencia y adultez de las personas; aún existen muchas mujeres que esperan a su príncipe azul que las lleve a su hermoso castillo. También hay hombres que esperan que una mujer sea sumisa e inútil, y que se sienten intimidados ante un modelo diferente de mujer". (Reflexión realizada por una alumna de 23 años).

Los niños y las niñas del siglo XXI no se encuentran representados en dichos cuentos, porque no sólo carecen de referentes reales, sino que los modelos presentados no dejan espacio para la libertad, para la igualdad ni para la realización personal, además de condicionar negativamente su creatividad e imaginación, pues los finales felices son unívocos, las protagonistas son salvadas por el amor de los personajes masculinos.

“...los niños y niñas tienen que aprender que no todo es color de rosa, ni todos los finales son felices, ni la felicidad es sólo casarse con el príncipe...y que todo lo importante en la vida requiere un esfuerzo, tanto para los varones como para las mujeres”. (Fragmento de un análisis crítico realizado por una alumna de 50 años).

“La escuela debe tratar de que cada niño y cada niña puedan dar un sentido libre a su identidad sexual. Esto significa también aprender que entre los dos sexos es posible una relación de autonomía e intercambio, no de derivación o de subordinación, y, para ello, es preciso ofrecerles referencias masculinas y femeninas que les sirvan de apoyo y orientación para estar libremente en la escuela y en el mundo” (Instituto de la Mujer, 1991)

“En mi opinión, los cuentos nos deben servir para poder plantear situaciones donde los niños y niñas sean capaces de ponerse en el lugar del otro, entender sus sentimientos y en las que se generen valores de igualdad y cooperación”(Fragmento del análisis crítico realizado por una alumna de 21 años).

Nuestros futuros docentes también han criticado severamente otros “contravalores” presentes en dichos cuentos, como la superficialidad, los cánones de belleza que discriminan o minusvaloran la diversidad, la importancia concedida al dinero y al *status social*, que, por otra parte, suelen detentar los personales masculinos; la unicidad del modelo familiar, asociado a la familia nuclear, que estigmatiza otros posibles modelos familiares presentes en las aulas, hasta rozar el esperpento, como es el caso de la “madrastra” de Blancanieves, cruel y malvada, que es capaz de mandar matar a su hijastra para ser la más bella del reino.

Incorporar el género como categoría de análisis es fundamental para terminar con los roles y funcionalidades estereotipados genéricamente, que tantas desigualdades e injusticias han generado y siguen generando en la sociedad española, un reto aún pendiente en la inmensa mayoría de las aulas de nuestro país.

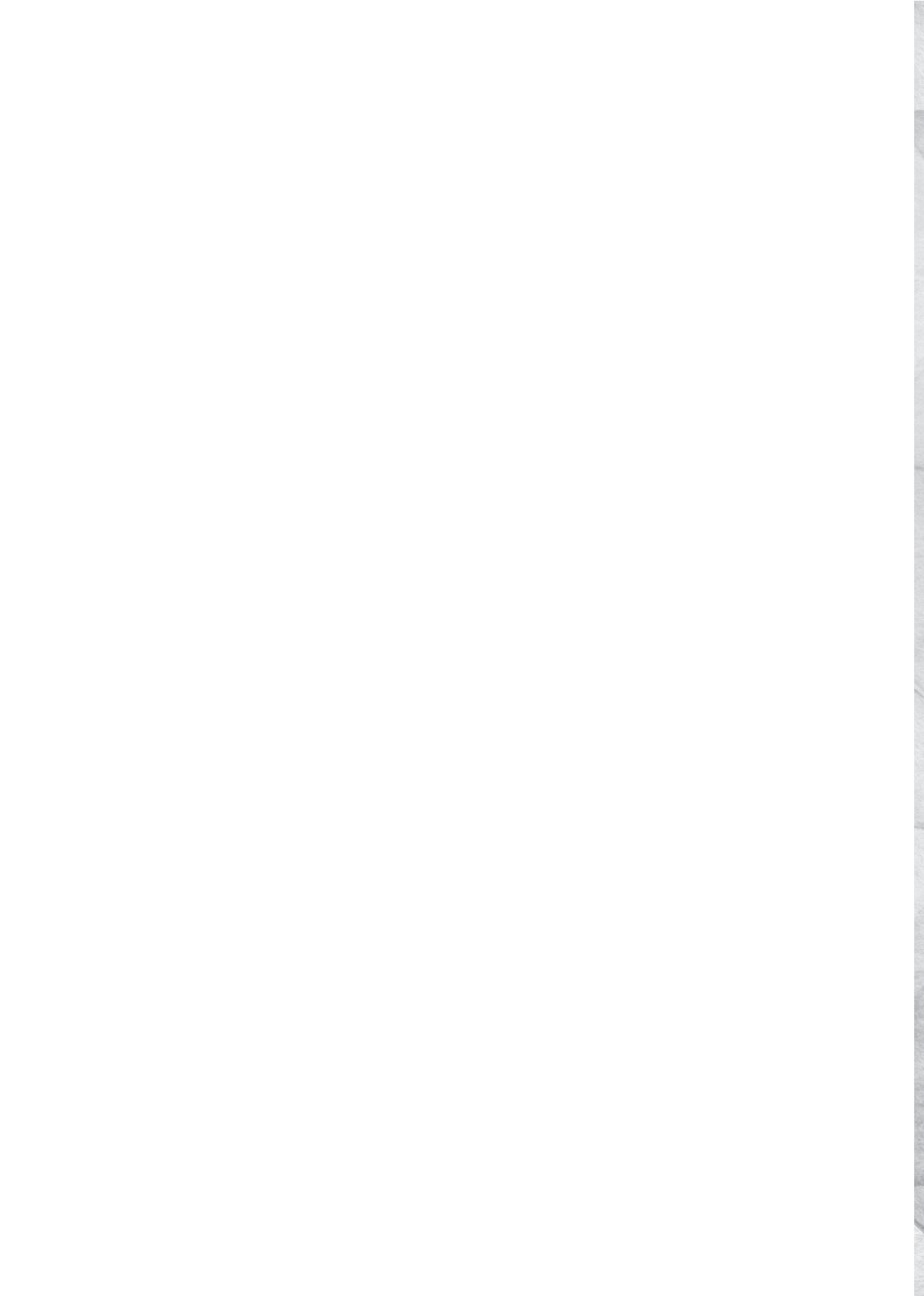
“...una educación que se base en la igualdad de derechos debe suponer un cambio cultural en todas sus dimensiones, y fundamentalmente en los roles asumidos por la mujer en el seno de la familia”. (Aportación realizada por un alumno de 24 años)

“... los cuentos nos pueden servir para plantear situaciones donde los niños y niñas sean capaces de ponerse en el lugar del otro, entender sus sentimientos y generar valores de igualdad”. (Comentario final de una alumna de 27 años)

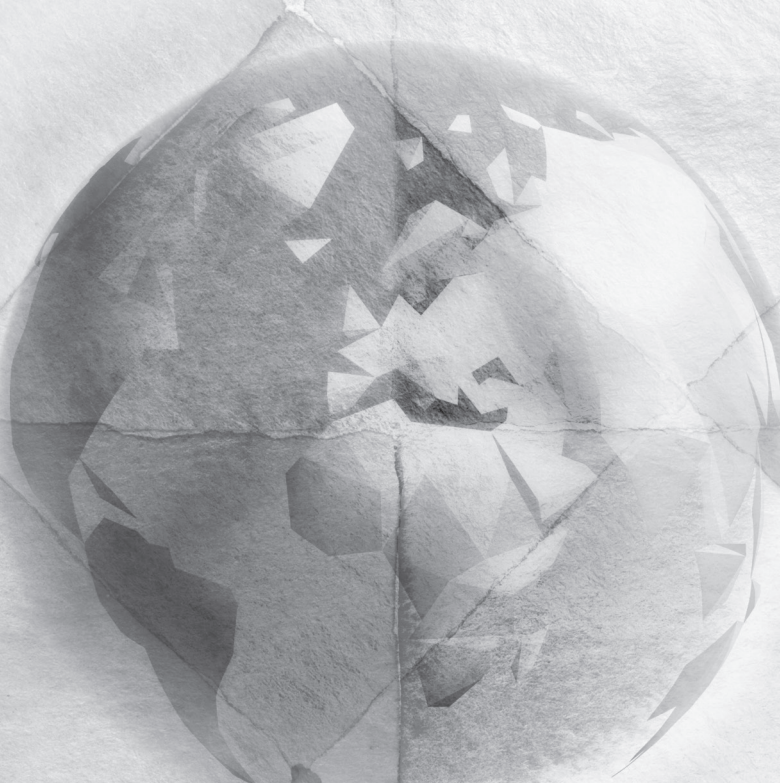
“...desde la escuela no se puede cambiar la sociedad, pero sí se pueden sembrar alternativas, enseñar a abrir caminos y mostrar que los seres humanos podemos elegir”(Moreno, 2000).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Askew, S. y Ross, C., 1991. *Los chicos no lloran. El sexismo en la educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- AA.VV., 2013. Siete cuentos rompecuentos para siete noches. Guía didáctica para una educación no sexista en http://www.berdintasuna.ehu.es/p234-content/es/contenidos/informacion/igualdad_textos_divulgativos/es_textos/adjuntos/171_cuentos_madres_padres.pdf. [Último acceso 26 junio 2014]
- García Luque, A., 2013. *Igualdad de género en las aulas de la Educación Primaria: apuntes teóricos y guía orientativa de recursos*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Moreno Sardá, A., 2007. *De qué hablamos cuando hablamos del hombre. Treinta años de crítica y alternativas al pensamiento androcéntrico*. Barcelona: Icaria.
- Romero, A. y Abril, P., 2008. "Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil" en *REIFOP*, 27 vol. 11 (3).
- Santos Guerra, M.A. (coord.), 2000. *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Turín, A., 1995. *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y Horas.
- Vega Navarro, A., 2007. "El cuento y el juego, recursos para la igualdad" en Vega Navarro (coord.). *Mujer y educación: una perspectiva de género*, Málaga: Ediciones Aljibe.



**TERCERA PARTE:
NORMATIVA Y DESARROLLO
CURRICULAR EN EL NUEVO CONTEXTO
DE LA LOMCE**



INTERRELACIÓN ENTRE CIENCIA Y ENSEÑANZA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX: JUAN CARANDELL PERICAY

José Naranjo Ramírez y Martín Torres Marquez
Universidad de Córdoba
cha1naraj@uco.es, gt1tomam@uco.es

1. INTRODUCCIÓN. PRESENTACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

En un momento como éste del primer tercio del siglo XXI, etapa en que de una forma tan tajante se están modificando muchos de los que fueran axiomas pedagógicos en todas las disciplinas, partiendo de los contenidos mismos que se enseñan a nuestros alumnos y continuando con las formas mismas de enseñar, nos planteamos como útil y conveniente una mirada hacia atrás para intentar recordar cómo eran y se hacían las cosas un siglo atrás.

Y para ello recurriremos al análisis de la trayectoria –científica y didáctica– de un catedrático de Bachillerato de aquella época, D. Juan Carandell Pericay, en el que, como tendremos ocasión de comprobar, se aúnan de modo inseparable la pasión por el conocimiento científico y el afán ferviente de enseñarlo y, además, enseñarlo correctamente.

Los parámetros personales de Juan Carandell nos hablan de un enamorado del paisaje que, en la línea del más fértil naturalismo español y siempre con la perspectiva institucionista como referencia, se ocupa del estudio de los fenómenos de la naturaleza con una mirada bastante englobadora y sintética; o lo que es lo mismo, con una mirada profundamente geográfica. De hecho, partiendo de una formación científica muy sólida en Geología, con una obra muy digna en esta misma disciplina, acabará convirtiendo a la Geografía (primero la Geografía física, después la Geografía humana) en el núcleo y centro de sus afanes intelectuales.

No pretendemos, por supuesto, convertir esta etapa de nuestra historia en modelo didáctico o pedagógico, pero sí estamos seguros que el conocimiento de la misma podrá ser útil a los que nos enfrentamos ahora, un siglo después, al reto de enseñar (y enseñar bien) Geografía. Sobre todo esta visión del período y el personaje que nos ocupa, nos mostrará una intercomunicación entre los diversos niveles de enseñanza que hoy estamos muy lejos de alcanzar.

2. JUAN CARANDELL (1893-1937). APUNTES BIOGRÁFICOS¹

Aunque en apariencia pudiera parecer un simple hecho biológico, el propio nacimiento de nuestro personaje parece estar ya indicando determinadas direcciones psicológicas y culturales que apuntan claramente al amor al paisaje y a la docencia del mismo. Y ello porque Carandell nace en Figueras, hijo del maestro nacional D. Gregorio Carandell y Salinas, verdadero amante de la naturaleza y del excursionismo, con una práctica muy digna en la elaboración de mapas, y por lo que sabemos, un docente ejemplar; esta referencia al modelo paterno se reforzará por el hecho de quedar huérfano de madre con apenas un año.

Estudiante brillante y alumno ejemplar, con dieciséis años se gradúa como bachiller en el Instituto General y Técnico de Figueras, si bien en el último año de dichos estudios (1908-1909) se matricula por libre también en el Instituto de Gerona, donde realiza cuatro asignaturas con las que accede al título de “Maestro de Primera Enseñanza Elemental”, lo que le permitirá más adelante graduarse más tarde como “Maestro de Primera Enseñanza Superior”.



Demostrada la valía intelectual de aquel estudiante, para facilitarle unos estudios con la máxima excelencia, su padre consigue el traslado profesional a Madrid, con lo que Carandell traslada igualmente su expediente académico a aquella Universidad en 1911-12.

Figura 1. De izquierda a derecha, Eduardo Hernández Pacheco, Lucas Fernández Navarro y Hugo Obermaier

¹ Seguimos el argumento más en extenso desarrollado en García García, J.; López Ontiveros, A. y Naranjo Ramírez, J. (2007).

Dudoso en principio respecto al camino a seguir, las salidas de campo a la Sierra de Guadarrama con maestros tan insignes como L. Fernández Navarro (será su director de tesis), E. Hernández Pacheco, H. Obermaier y C. Bernaldo de Quirós, acabarán atrapándole en el ámbito de las ciencias de la naturaleza, en cuyo ámbito alcanzará la licenciatura y el doctorado (Diciembre de 1914).

Esta brillantez intelectual y académica no elimina, sin embargo, la realidad de una no muy holgada condición económica familiar, lo que le llevó a realizar trabajos paralelos a sus estudios entre los que curioso nos resulta el de disecador en el Museo Nacional de Ciencias Naturales.

Imbuido de mentalidad institucionista, su admiración y defensa del paisaje no dejan de crecer. No extraña que Carandell fuera uno de los más antiguos socios del Club Alpinista "Peñalara" y socio numerario en la "Real Sociedad Española de Historia Natural". Pero tiene otra pasión: la enseñanza. La pedagogía y la didáctica de la ciencia le interesan en grado sumo, por lo que es asiduo -tres veces en semana- a las lecciones que imparte Manuel Bartolomé Cossío en su cátedra de Pedagogía Superior. No en vano éste fue discípulo predilecto de Giner de los Ríos, Director del Museo Pedagógico Nacional, presidente de las Misiones Pedagógicas y se le reconoce como la figura más eminente de la pedagogía española en el periodo de 1882 a 1935.

No obstante, en principio parece que su vocación investigadora será la que guíe su vida profesional; sirva como hecho bien significativo que fue discípulo aventajado de H. Obermaier y colaboró con él los trabajos de campo y en el estudio del glaciario cuaternario en España. Sin embargo, en parte por tenerse que aplicar a sí mismo aquello del "primun vivere, deinde filosofari", en parte también por aquella vocación por la docencia que ya hemos reseñado, se decide a firmar las oposiciones para catedrático de Bachillerato, turno libre, para las cátedras de Historia Natural y Fisiología e Higiene, obteniendo plaza en Cabra (1917).

En esta ciudad, casado con Silveria Zurita, miembro de una influyente familia de la burguesía agraria cordobesa (que estudió en la Institución Libre de Enseñanza; a partir de ahora I.L.E.), reside el matrimonio con sus dos hijos desde 1917 a 1927, momento en que consiguió el traslado al Instituto Provincial de Córdoba. Durante ese tiempo hubo varios proyectos de marcharse, pues no quería quedarse aislado "de la circulación universal de las ideas" ni "quedarse retrasado en demasía" en "aquella microscópica ciudad". Ninguno de estos intentos fructificó, provocando una frustración que se incrementaría con las negativas recibidas a las solicitudes de algunas becas y ayudas tanto para estudiar en España como en el extranjero (Harward, París, Ginebra, Cambridge...).

En la medida que no se le abren las puertas de las más altas instancias investigadores del país, sin renunciar nunca a la investigación, dedica sus energías a su otra pasión intelectual, la docencia, aunque también ésta le produce sinsabores. En 1922 fracasa en su intento de incorporarse, en Madrid, al llama-

do “Instituto-Escuela”², lo que le hubiera supuesto poder trabajar prácticamente de forma paralela y simultánea en sus dos máximas ilusiones intelectuales. La concesión del puesto a Federico Gómez Llucca (que lo ejerció desde 1921 a 1936) supuso un revés anímico significativo para Carandell, quien no obstante mantendrá una actividad investigadora importante que se refleja en las publicaciones científicas más importantes de la época: el *Boletín de la Real Sociedad de Historia Natural*, la revista *Ibérica*, los *Trabajos del Museo Nacional de Ciencias Naturales*, la revista *Peñalara*, la de la *Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, la *Revista de Escuelas Normales*, etc.

Esta frustración Carandell intentó suavizarla emprendiendo actividades que, en cierto modo, demostraran que él hubiera sido la persona idónea para aquella responsabilidad que se le negó; y ello significó que trabajara ilusionadamente para convertir el Instituto de Cabra en una “segunda versión” del “Instituto-Escuela” de Madrid, aplicando métodos similares a los de aquel centro. La práctica de una enseñanza siempre apoyada en la experiencia le llevó, por ejemplo, a la instalación y seguimiento de una estación meteorológica en el mismo Instituto, llegando incluso a la creación de un más que digno Museo de Ciencias Naturales, museo que todavía se conserva y que puede ser visitado en el propio Instituto. Y no sabemos si también como consecuencia y respuesta de la frustración de sus proyectos en la alta investigación española, inicia “por libre” los estudios de Farmacia, estudios que culminará años más tarde llegando a ejercer también esta profesión, aunque compatibilizada con la actividad docente, como veremos.

De todos modos, aunque Carandell no consiguió una integración plena y con carácter oficial en las más señeras instituciones de investigación ni, por ende, en la Universidad, sin embargo sí que tuvo el reconocimiento por su tarea y por sus aportaciones de sus antiguos maestros y colegas. Y así se entiende que en 1924 estuviera presente y activo en el Congreso Geodésico y Geofísico Internacional de Madrid de 1924, cuando además ya el Prof. Hernández Pacheco le ha reclutado para que colabore en la organización del que será el XIV Congreso Geológico Internacional. Y en este contexto consigue una licencia oficial para permanecer en Madrid, lo cual le supuso una indudable compensación en sus anhelos; fueron unos meses felices en lo intelectual (de nuevo en el centro científico e intelectual de España) y agrídulces en lo familiar, pues en esa etapa murió su padre; pero, a la vez, su esposa, una mujer muy bien formada en música y en idiomas, encontró un evidente desahogo en el reencuentro con las que habían sido sus compañeras y profesoras en la antigua Residencia de Señoritas (María de Maeztu, Rafaela Ortega y Gasset, Zenobia Camprubí, Victoria Kent...), con

2 Institución educativa española, de carácter innovador y experimental, nacida en el seno de la Institución Libre de Enseñanza (1918) como iniciativa de la Junta para la Ampliación de Estudios, el mismo organismo que gestó realidades tan importantes como la Residencia de Estudiantes o el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales.

las cuales trabajó activamente en la fundación de un *Lyceum Club Femenino* o Club de Mujeres, de ideario también institucionista.

Esta etapa de estancia en Madrid tendrá como fruto científico-pedagógico la elaboración de una cuidada guía de viaje para los Congresistas que participaran en las excursiones post-congreso previstas. En concreto de las diversas excursiones programadas, Carandell dirigirá la excursión a Cabra (Picacho de la Virgen de la Sierra), Antequera y Sierra Nevada, colaborando también en la de la Sierra de Guadarrama, cuya guía redacta junto con otro de sus maestros: H. Obermaier. Sabemos del impacto que produjo en Cabra la visita y estancia de “una verdadera falange de sabios”³; aquella expedición, compuesta por especialistas del mundo entero, será recordada durante lustros e inmortalizada en piedra en el propio Santuario, en cuyo Libro de Honor firmaron todos los asistentes.

A estas alturas, las actividades de Carandell han adquirido un ritmo frenético, de lo cual es una muy buena muestra esta selección de hechos:

- En 1928 abre Farmacia propia en la ciudad de Córdoba
- Asiste como comisionado y Delegado del Ministerio de Instrucción Pública al Congreso Internacional de Geografía en Inglaterra.
- Asiste con indudable protagonismo a la velada propiciada por la visita a Córdoba de Ortega y Gasset, con el que Carandell y su esposa mantenían una profunda amistad.
- Pronuncia numerosas charlas y conferencias.
- Organiza frecuentes excursiones escolares y asiste a otras de signo más marcadamente científico.
- Ingresa como numerario en la Real Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba.
- Y todavía le quedarán arrestos para aceptar en 1931 (enfermo ya, como después veremos) la oferta de dar clases en la entonces Escuela Superior de Veterinaria como profesor interino de Botánica, Zoología y Geología.

En resumen nos encontramos ante un verdadero titán de la ciencia y un coloso de la docencia, que es capaz de compatibilizar el ejercicio de la investigación, la enseñanza como catedrático de bachillerato y en la Escuela de Veterinaria, el ejercicio de la farmacia, la divulgación generalista (a través de la prensa) y la participación en multitud de conferencias y eventos de diversa índole.

Éxitos personales obtenidos en esta etapa fueron los trabajos derivados de su estancia en el Congreso Internacional de Geografía (Londres y Cambridge), de los que dará cuenta tanto en la prensa, como en un número especial la revista *Ibérica*. También fue logro personal de Carandell la declaración oficial, en 1929,

3 Así se les denominó el propio Carandell y, como “los sabios” conoció el pueblo de Cabra a aquel grupo.

del Picacho de la Virgen de la Sierra de Cabra como “Sitio Natural de Interés Nacional”, el que fuera primer espacio protegido de Andalucía en la historia. El esfuerzo para conseguir esta mención y la influencia favorable ejercida sobre los miembros de la Comisión Técnica serán determinantes para que este paraje sea distinguido con dicha mención. Y no menos significativa fue la invitación que se le formuló en 1930 para estar presente en los actos conmemorativos del Centenario de la *Société Géologique de la France*, lo que le permitió realizar una excursión geográfica por el Delfinado y Saboya de la que obtendrá resultados interesantes tanto desde el punto de vista científico como docente.

Finalmente su resistencia física se resintió, y lo que parecía un resfriado mal curado (cogido en una excursión por los Alpes) acabó en inicio de tuberculosis. El severo tratamiento prescrito conllevaba, además del disfrute de ambientes sanos y naturales, una cura de descanso. En 1933 los tratamientos parecen dar resultados y, de hecho, en 1935 se siente con fuerzas para interesarse por su ingreso en la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, lo que tuvo como inmediata respuesta su propuesta y admisión como correspondiente. Pero el optimismo dura poco y en 1936 se percibe en él un nuevo deterioro físico.

En esta situación se produce el *Alzamiento* del 18 de julio. Carandell había viajado el día anterior a Madrid, de donde le resultó imposible regresar a Córdoba. Aislado de su familia directa (esposa e hijos), su última opción fue trasladarse a su tierra natal, al Ampurdán, donde fue acogido por unos parientes, viviendo primero en Bagur y después en Pals; todas las gestiones para regresar a Córdoba resultan infructuosas, falleciendo en su propia tierra natal el 30 de septiembre de 1937. No permaneció ocioso en este tiempo y, fruto de sus inquietudes, fue una importante monografía que después comentaremos.

Mientras tanto, en Córdoba –en su ausencia y en plena Guerra Civil–, se instruye expediente al funcionario Carandell y Pericay por las *Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública, Comisión (C)*. Las acusaciones son: haber pertenecido a la I.L.E., sospecha de tendencias izquierdistas, ser muy amante de su tierra catalana y ser indiferente en materia religiosa, si bien en los informes se reconoce que “es persona de orden y padre de familia intachable”. Al final *la Comisión* exonera a Carandell y propone la confirmación en el cargo que ostentaba, si bien ello ocurre casi dos años después de su fallecimiento⁴.

Entre los homenajes póstumos recibidos destacan la colocación de una placa en el Picacho de Cabra, nominación de sendas calles en Cabra y en Córdoba, homenaje en la Facultad de Veterinaria (a la que su familia donó su biblioteca particular), artículos de Pau Vila (1938), de Solé Sabarís (1941), de Hernández Pacheco (1942), homenaje en 1988 tributado por la Real Academia de Córdoba, etc.

4 Véase instrucción completa en García García, J.; López Ontiveros, A. y Naranjo Ramírez, J. (2007), 104-114

3. LA OBRA CIENTÍFICA DE JUAN CARANDELL Y SU VERTIENTE DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA

3.1. Una panorámica general

Conocemos unos trescientos títulos de Carandell, entre los cuales se encuentran obras de muy distinta importancia y significación. Del análisis de todos ellos pueden deducirse unas constantes sintetizables en:

- Identificación con los ideales de la I.L.E. en la concepción del paisaje y virtudes derivadas de su conocimiento, estudio y disfrute, al tiempo que veneración por sus más excelsos representantes.
- Hombre con “actividad portentosa del espíritu, curiosidad infatigable”, “sed casi infinita de saber, de descubrir, de conocer” (Gil Muñiz, 1930). Su variopinta obra tiende hacia las disciplinas enmarcadas en el naturalismo y siente pasión por la educación, la naturaleza y la ciencia; entiende ésta en un sentido amplio y generalista, tiene aficiones humanísticas y, como peculiaridad, estuvo dotado de unas aptitudes excepcionales para el dibujo y la pintura.
- Durante toda su vida intentó mantenerse conectado –a través de varias revistas- con la ciencia internacional; consideró como el gran maestro de Geografía a William Morris Davis, cuya obra estudió, tradujo y contribuyó a difundir en España.
- Solé Sabarís (1941) distinguió en su obra tres etapas (a las que hicimos algunas precisiones posteriores), sintetizables en: a) Etapa inicial (1913-18), de formación, con obra esencialmente geológica y geomorfológica; b) Periodo central (1918-28), de máxima producción y rendimiento; estudia en el relieve andaluz, derivando hacia la Geomorfología y la Geografía; añade a su obra frecuentes traducciones, al tiempo que empieza a colaborar en prensa; c) Etapa final (1928-1937), marcada por la enfermedad, con descenso palpable de su producción, la cual definitivamente se dirige hacia contenidos geográficos físicos y humanos.

En cuanto a las temáticas abordadas en la obra de Carandell, hemos conformado una clasificación en dieciséis grupos o apartados:

GRUPOS TEMÁTICOS EN LA OBRA DE CARANDELL		Nº OBRAS
I	Geología y Geografía generales	10
II	Geología y Geomorfología españolas (excepto Andalucía y Sistema Central)	9
III	Sistema Central	14
IV	Cataluña	5
IV	Geología y Geomorfología andaluzas (excepto provincia de Córdoba)	27
VI	Geografía humana andaluza (excepto provincia de Córdoba)	10
VII	Aspectos físicos de la provincia de Córdoba	4
VIII	Geografía humana de la provincia de Córdoba	35
IX	Excursiones y viajes	38
X	Representaciones gráficas	9
XI	Divulgación naturalista	4
XII	Traducciones	14
XIII	Notas sobre congresos y otros aspectos científicos	27
XIV	Instituciones docentes y problemas de la Enseñanza	24
XV	Literatura y Arte	17
XVI	Asuntos varios	47

Imposibilitados de un recorrido siquiera somero sobre este catálogo, destacaremos lo más sobresaliente de cada uno de estos grupos, intentando siempre poner en relación estas aportaciones científicas con la labor docente y pedagógica en sus distintos niveles.

3.2. Lo más reseñable de la obra de Carandell

3.2.1. Geología y Geografía generales

En el Grupo I destacamos, en primer lugar un conjunto de trabajos en los que (compartidos en su temática con el grupo XIII), Carandell dedica a los aspectos generales de la Geografía y Geología de su tiempo. En este aspecto, a efectos didácticos y pedagógicos, Carandell hace un repaso de las principales doctrinas orogénicas (desde las de Descartes, Saussure, Hutton y Liell, a las de Stille, Chamberlain, etc...), resumiéndolas en cuatro principales:

- a) Compresión lateral;
- b) Hundimiento de sedimentos por su peso;
- c) Fosas tectónicas directoras de los geosinclinales; y
- d) Alabeamiento de los bordes de los escudos.

Sin embargo creemos que lo más atractivo de este grupo son los importantes trabajos que dedicó a la teoría de Wegener aplicada a la formación de los Alpes y las cordilleras meridionales españolas (Carandell, 1927a); en este sentido –y prosigue como veremos esta vertiente pedagógicas de su obra científica- Carandell vive una etapa histórica en el que está en pleno debate las dos concepciones del origen y evolución del relieve: la teoría “fijista” o “autoc-tonista” y, frente a ella, la doctrina contraria, la doctrina “movilista” o “aloc-tonista”. Carandell, y en cierto modo la que podríamos llamar “ciencia oficial” en España, se alineaba en la primera postura. Sin embargo, tras su experiencia en la excursión del XVI Congreso Geológico Internacional, en la que Carandell pudo conocer de primera mano los argumentos de personalidades internacionales muy consolidadas, frente a aquella tradicional doctrina “fijista”, recapacitó, asumió con humildad como un error esta interpretación e hizo suyas las doctrinas “movilistas”, aplicándolas a algunas de las unidades de relieve que anteriormente había interpretado desde aquella otra óptica tradicional; y en este sentido Carandell realizó la labor no despreciable de actuar como divulgador y justificador en España del nuevo paradigma científico; el que hoy, actualizado y renovado, sigue en vigor.

En este mismo orden de cosas, igualmente debemos reseñar algunas traducciones (conocía con solvencia el francés, inglés y alemán) que serán de gran utilidad para la investigación y docencia de más alto nivel. Nos referimos a las *Tablas Mineralógicas* (1925) que, a juicio de Fernández Navarro, es “una obra, hoy por hoy, insuperable”. Otras traducciones de evidente significación y con repercusiones en la enseñanza de la Geología y la Geografía, fueron las realizadas, con la colaboración de su esposa, de algunas de las obras del geógrafo William Morris Davis “Practical Exercises in Physical Geography” y “Elementary Physical Geography”. Y desde luego aquí tiene igualmente cabida la obra con un significado y trascendencia más puramente pedagógico; nos referimos a su aportación a la *Geografía Universal* del Instituto Gallach (1931a).

3.2.2. Geología y Geomorfología españolas (excepto Andalucía y Sistema Central)

Respecto al Grupo II (*Geología y Geomorfología españolas...*), pudiera parecer en principio un grupo poco significativo, si bien hay que entender que se han quitado previamente del mismo otras partes sustanciales del relieve peninsular; y frente a esta aparente pérdida de entidad del contenido del grupo, debe pon-

derarse que en todos los casos son cuestiones que, sacadas después del ámbito local, forman parte hoy de la interpretación geográfica que presentamos de la Península Ibérica. Con este matiz, destacamos dos notas sobre la meseta terciaria en Alcalá de Henares (1914a), publicadas junto con su maestro (Fernández), si bien dejamos constancia de otros trabajos relativos a La Mancha, al Borde Ibérico entre Alhama y el Monasterio de Piedra y, por último, algunas aportaciones sobre geomorfología costera, tema muy querido de Carandell.

3.2.3. El Sistema Central

En el Grupo III (Sistema Central) podemos separar dos conjuntos: los estudios sobre la Sierra del Guadarrama y las aportaciones relativas al glaciario cuaternario. Entre los primeros predominan las aportaciones con un carácter “científico puro”, destacando su tesis doctoral (1914b); la presencia aquí de temas de carácter petrológico y mineralógico nos aconseja la prudencia de no entrar en intentar resumir sus contenidos. No obstante, a efectos de creación de instrumentos útiles para la práctica docente de alto nivel, hay que reseñar la ya mencionada Guía de la Excursión del XIV Congreso Geológico Internacional (1926b), tanto en lo que se refiere a la excursión por Andalucía –en la que Carandell tuvo carácter protagonista- como en su colaboración relativa a la Sierra de Guadarrama, espacio éste muy grato para Carandell, como para tantos otros institucionistas, pues no en vano buena parte del naturalismo español de la época había quedado marcado por aquellos paisajes (Ortega, 1998).

Esta atracción por la Sierra de Guadarrama quedará patente en varios artículos menores publicados en la Revista *Peñalara*, a los que habrá que añadir algunos artículos de viaje y, sobre todo, algunas aportaciones de carácter gráfico de un valor geográfico, estético y pedagógico extraordinarios, como ya veremos en el apartado correspondiente.

En lo que concierne a las aportaciones sobre el glaciario cuaternario, su valor como instrumento científico y docente de primer nivel es evidente, pues realizadas de la mano del primer gran especialista en el tema, Obermaier, constituyen la base fundamental en la que se sostienen los aspectos que hoy se enseñan sobre este tema, razón por la cual un especialista de primer nivel como Gómez Ortiz (1997) no tiene duda alguna sobre el valor de estas aportaciones, realizando de las mismas una acertada y muy justa valoración. Al margen de las aportaciones relativas a otros espacios geográficos (la Península en general, Picos de Europa, Sierra Nevada...) mencionaremos aquí al menos los trabajos relativos al Sistema Central en general y el que se ocupa de los aspectos relativos a la Sierra de Gredos (Carandell, 1916 y 1917).

3.2.4. Cataluña

Respecto al Grupo IV, a pesar de referirse a su tierra natal (tan querida), no existe una amplia producción; son casi todos artículos y conferencias de rango menor, entre las que entresacamos una conferencia (1924) en la que, usando un tono divulgativo de calidad, además de ponderar “la gloria de llamarse figuerense”, al analizar las inundaciones periódicas en el Bajo Ampurdán, hace un análisis de fino contenido medioambiental que, a la vez, goza de una claridad expositiva y educadora verdaderamente atractiva; y a la par, en lo relativo a la erosión, sus mecanismos y sus efectos, la posición de Carandell resulta auténticamente moderna y actual; en definitiva, un modelo de divulgación sobre un tema muy querido para él (el de la hidrología y la morfología fluvial), y con un tratamiento de geografía aplicada francamente encomiable; y, desde luego, de gran utilidad como esquema pedagógico comprensible para el alumnado a la par que serio, riguroso y científicamente contrastado.

Salvo este conjunto de obras menores (son cuatro en total), sólo existe una obra verdaderamente significativa dedicada a Cataluña, si bien resulta especialmente atractiva y en cierto modo excepcional, tanto por su contenido (una obra maestra de monografía geográfica regional), como por las condiciones (enfermo de muerte ya) en que se redactó. Se trata de un estudio sobre *El Bajo Ampurdán*, elaborado en su último año de vida, aprovechando el obligado exilio en su propia tierra natal al que la Guerra Civil le sometió.

Además de por sus valores intrínsecos, es una obra importante porque en ella se observa ya su total “conversión” a la Geografía y la adquisición de una verdadera maestría en el análisis territorial; además en ella se refleja a la perfección el ideal geográfico de Carandell, en el cual la referencia y el modelo lo constituyen las estructuras humanas, geográficas, sociales y culturales del Bajo Ampurdán, con las que compara y con las que juzga todas las demás, sobre todo a las andaluzas, con frecuencia tan diferentes e incluso contrapuestas (López y Naranjo, 2001). La vertiente didáctica de esta obra, además del hecho de estructurar claramente los elementos geográficos y el paisaje bajoampurdanés, quizá tenga especial significación en un aspecto concreto: la obra gráfica que se acompaña, en la que hace prácticamente un recorrido completo por las formas de expresión gráfica de la Geografía de la época, en las que, como veremos, Carandell es un verdadero innovador y divulgador.

3.2.5. Geología y Geomorfología andaluzas (excepto provincia de Córdoba)

Este Grupo V nos depara un amplísimo contenido, del que es especialmente meritorio que, por primera vez, se aporta una visión ordenada del relieve andaluz (1930.a), al tiempo que tenemos oportunidad de comprobar –ya antes lo

aludimos- el cambio de paradigma de Carandell hacia las teorías “movilistas”, abrazando “la moderna teoría de Wegener-Argand-Staub” (1931b). Igualmente en este mismo grupo encontramos trabajos sobre geomorfología fluvial, surgiendo con fuerza uno de los temas obsesivos de Carandell: la erosión. Y de especial interés resultan los trabajos sobre la cuenca del Guadiaro y el Tajo de Ronda -lugar de frecuentes excursiones escolares- (1927b), y el Torcal de Antequera, espacio sobre el que elaboró un cuidado texto para el XIV Congreso Geológico Internacional. Otros valores innegables son la apertura pionera de temas de geomorfología fluvial, pionerismo también en la preocupación por la erosión y, muy importante, divulgó los valores y la protección de muchos paisajes singulares: Sierra Morena, Torcal, Chorro de los Gaitanes, Sierra de Cabra, Tajo de Ronda, etc...

Pero su preferencia siempre estuvo por las Cordilleras Béticas y, muy especialmente, por “Sierra Nevada, que ocupa (en nosotros) -dice- el lugar más excelso”, sistema al que dedicó varios trabajos (López Ontiveros y Naranjo Ramírez, 2000.a) de los que, uno de ellos (1920) ofrece el atractivo de ser la interpretación cuando Carandell no había aceptado aún las teorías “movilistas”, posición epistemológica que, como se ha expresado ya, cambió a raíz del XIV Congreso Geológico Internacional, para el cual elaboró también el texto de la excursión con este destino (1926c).

Esta preferencia de Carandell por Sierra Nevada hay que atribuirla a una atracción personal que, a su vez, se fundamenta en los excelsos valores paisajísticos y panorámicos que ofrece. Pero también debemos recordar que Sierra Nevada es el epítome del naturalismo andaluz, sólo comparable al de la Sierra del Guadarrama, y lugar preferido de peregrinaje excursionista para muchos institucionistas, lo que facilitó y potenció sin duda esta preferencia de Carandell que participaba en ambos movimientos científicos e intelectuales (López, 1995). Se entiende, por tanto, que en la excelente guía de esta Sierra (de nuevo la vertiente pedagógica y educadora derivada de una obra de neto contenido científico) que elaborara Fidel Fernández (1992), a Carandell se le reconozca como el principal mentor llegando a decir que “es el sabio que ha estudiado más a fondo estas cuestiones y a quien más de una vez he tenido el honor de acompañar en sus exploraciones por la Sierra”.

En este contexto, de una amplísima producción, comentados ya en otro lugar aquellos tempranos estudios sobre el glaciario, destacamos “La morfología de Sierra Nevada, ensayo de interpretación tectónica” (1920); “Sierra Nevada. De Granada a la cumbre del Veleta” (1926. Texto de la excursión redactada para el XIV Congreso Geológico Internacional); y “Sierra Nevada, Montblanc de España” (1926e), conferencia impartida en Granada y con carácter más literario y formalista. Pero sépase también que, además del nutrido conjunto de obras sobre la sierra granadina, hay muchos otros en que Carandell alude a ella aunque su objeto de estudio no sea especialmente geomorfológico.

Con un valor quizá difuso, en un primer momento, en lo que se refiere a su aplicación pedagógica y docente, queremos destacar entre este grupo de aportaciones

dedicadas a la geología y geomorfología andaluza que Carandell, a través de diversos trabajos, se convirtió en el verdadero descubridor y caracterizador geográfico de lo que hoy se conocen como Sierras Subbéticas, una alineación montañosa, paralela a la cordillera principal (Penibética), bastante desconocida a principios del siglo XX y que, por no tener, no tenía ni nombre propio. Será precisamente Carandell quien, de manera titubeante al principio, le vaya mencionando de distintas maneras: “Prealpes Subbéticos”, “Prealpes Subpenibéticos”, “Sistema Diagonal Andaluz”, “Prebética”, etc,... (1931b). Sobre aquella estructura interpretativa, impregnada de contenido puramente científico, con el complemento de las aportaciones posteriores de Cabanás Pareja y Ortega Alba (1974), una vez reprocesadas aquellas aportaciones, seguimos enseñando y explicando hoy en las aulas universitarias los caracteres de esta cadena alpina.

3.2.6. Geografía humana andaluza (excepto provincia de Córdoba)

El Grupo VI (*Geografía Humana andaluza...*) es, en primer lugar, el mejor exponente de la conversión total de aquél que fue geólogo de vocación a la Geografía; pero además, entre un conjunto de diez obras con esta temática, destacamos una verdaderamente singular, en tanto que se puede calificar como una de las más completas aportaciones carandellianas; nos estamos refiriendo a *El hábitat en la Sierra Nevada* (1935a), fruto de una “colaboración” con Max Sorre⁵, en la que algunos de sus valores son:

- Síntesis del relieve, erosión, vegetación y cultivos;
- Explicación de la distribución geográfica y estructura de los pueblos y su población;
- Estudio de los límites altitudinales del poblamiento y su comparación con los Pirineos y los Alpes; y, por último,
- Espléndido nos parece el análisis de “el relieve y la habitación humana dispersa en la región subalpina: hatos y cortijillos”.

3.2.7. Aspectos físicos de la Provincia de Córdoba

Al contrario de lo que pudiera pensarse en función de la residencia de Carandell en la provincia de Córdoba (Cabra), temporalmente en Bujalance (pueblo natal de la familia de su esposa) y después en la capital, no es precisamente muy abundante este capítulo de aportaciones; y ello fundamentalmente porque en la mayor parte de los casos los caracteres fisiográficos cordobeses quedaron englobados en trabajos de mayor ámbito superficial, fundamentalmente Andalucía.

Salvo tres notas exiguas, casi no hay producción específica sobre la Sierra Morena cordobesa; de la Depresión Bética central -Valle y Campiña de Córdoba-

5 Nuestra interpretación de esta teórica “colaboración” en: López, A. y Naranjo, J., 2000.b).

específicamente no disponemos sino de unos artículos de geomorfología fluvial, Sépase, no obstante, que la Campiña se caracteriza físicamente en obras generales y específicamente se estudia en “Geografía humana regional comparada de las campiñas de Córdoba y León”.

En este contexto la gran comarca natural cordobesa que estudió Carandell en sus aspectos físicos fue la de las Sierras Subbéticas. Y en ella presta especial atención a Priego (con más concreto interés en su “Hoya”), y sobre todo a Cabra, cuyo entorno queda perfectamente dibujado en varios trabajos: hidrografía, Sima de Cabra, mineralogía, petrología, riqueza fosilífera, paisajes kársticos (lapiaz de los Lanchares, Poljé de la Nava, Dolinas de los Hoyones...) son presentados y explicados en sus diversos trabajos.

Pero quizá, antes del Congreso Geológico Internacional, la obra más sugerente de Carandell sobre Cabra es “La Sierra de Cabra, centro geográfico de Andalucía” (1925b); en ella; en base a un panorama circular que constituye la base de la descripción, se articula todo el relieve de Andalucía, debiendo resaltarse también la fundamentación correcta de que el Picacho constituye “el centro geográfico de Andalucía” -lo que parece ser fue sugerencia de Hernández-Pacheco- y la ilustración literaria que acompaña a todo el “tour d`horizon”. Este panorama desde “El Picacho” lo vuelve a usar como instrumento de análisis en otras obras, fundamentalmente en la explicación para el Congreso Geológico Internacional, plasmándolo en dos magníficas y extensas acuarelas.

Como ya dijimos, el citado Congreso convierte a Carandell en “aloctonista” y precisamente los primeros frutos de ello son dos notas acerca de la tectónica de la Sierra de Cabra” (1927c, y 1928a) en las que interpreta agudamente dicha tectónica según las teorías movi listas, sugiriendo corrimientos significativos en el Picacho de la Virgen de la Sierra y sus alrededores

Y, por último, donde también interpreta según las nuevas tendencias el relieve andaluz desde este mirador que constituye el Picacho, es en el discurso de ingreso en la Real Academia de Córdoba, “Andalucía: ensayo geográfico” (1930a).

3.2.8. Geografía Humana de la Provincia de Córdoba

El Grupo VIII (*Geografía Humana de la Provincia de Córdoba*) constituye uno de los más numerosos por sus aportaciones (López, 1997) si bien con valor y extensión muy desiguales; en su seno reseñamos los siguientes subgrupos:

- a) *Población y poblamiento* (1934a).
- b) *Cultivos y aprovechamientos del campo cordobés*: (1934b y c).
- c) *Estructura de la propiedad*, (1934d).
- d) El Pantano del Guadalmellato

- e) *Etnografía agraria cordobesa* (acerca de las casas urbanas y rurales, el utillaje rural al uso, tipología de carretas, etc.)
- f) Las comunicaciones ferroviarias de la provincia de Córdoba
- g) El desarrollo de la comarca de Cabra

Prescindiendo necesariamente de un análisis pormenorizado de estos contenidos, quizá convenga destacar de ellos el hecho de que en este banco de pruebas se fraguó la reconversión de Carandell a la Geografía Humana, estableciendo además una metodología de trabajo que incluía el uso de una abundante representación gráfica para ilustrar los distintos aspectos del paisaje humanizado. Especialmente habituales son los que él llamaba “cartogramas”, que no eran otra cosa que mapas de la provincia en los que se reflejaba la intensidad de los distintos fenómenos estudiados.

Quizá por destacar algún tema concreto de este epígrafe, mencionaremos su fe en el desarrollo de Córdoba y Andalucía en base a una expansión del regadío, lo que explica las enormes ilusiones y expectativas que en él suscita la construcción del primer gran embalse de la geografía cordobesa: el pantano del Guadalquivir. Al tema no sólo le dedicó atención en sus escritos (en este caso en periódicos), sino que, en consonancia con su mentalidad naturalista y pedagógica, convirtió dicho pantano en objeto de “clases prácticas” en forma de varias excursiones escolares con este preciso destino.

3.2.9. Excursiones y viajes

Es éste el apartado más numeroso de la obra de Carandell, y ello a pesar de que en muchos casos determinadas actividades de este tenor se incluyeron en otros apartados, ya que su carácter de literatura viajera puede aparecer más o menos desvirtuado.

En cualquier caso, imposibilitados de afrontar un comentario sobre este enorme número de trabajos, nos limitaremos, en primer lugar, a ofrecer una pequeña clasificación de estas excursiones para, después, ponderar las virtudes pedagógicas y científicas que se les atribuían.

Una Clasificación de la literatura viajera de Carandell podría ser ésta:

- a) Excursiones o “Viajes Escolares”
- b) Excursiones individuales
- c) Excursiones científicas
- d) Viajes al extranjero (Inglaterra, Mónaco y Saboya y el Delfinado).

Respecto a la importancia que Carandell daba a la excursión, en la mejor línea de la ideología institucionista, es considerada como una actividad fundamental. Entresacadas de la obra de Carandell, éstas son algunas de las opiniones sobre el particular:

“... sacuden la inercia de nuestra capitales, de nuestros pueblos, donde tantas iniciativas mueren en flor.” (...)

“A fuerza de saturarnos de libros, olvidamos el paisaje de la Naturaleza, el gran libro cósmico.

“Hace falta la institución de una especie de cátedra de ‘Lecciones de Cosas’ (...) lecciones de mundo (...) siguiendo el plan que la Naturaleza ha trazado.”

“Viajes educativos no se conocen apenas en España y menos en Andalucía.”

“Una vez más hemos logrado satisfacer nuestro empeño de dar a conocer Andalucía a los mismos andaluces, representados por intrépidos alumnos (...), los cuales, al ser devueltos a sus pueblos, ya bachilleres o con títulos facultativos, entrarán en el engranaje de la vida social típica española (...), concejales, alcaldes, caciques, quizá ministro alguno, pocos serán quizá los que andando el tiempo viajen por amor a la naturaleza, a la estética del esfuerzo muscular tras el cual viene el encanto de las perspectivas grandiosas; cuando más volarán en auto o en ferrocarril, indiferentes, a la feria, corrida o fútbol (¿da igual?) del pueblo o capital inmediatos o mandarán enganchar el coche o aparejar la bestia para alejarse una legua a lo sumo. A menos que con raro frenesí ¡oh paradoja! traspongán montes para tirar perdices o esperar conejos al acecho...”

Por otra parte, prescindiendo incluso del enriquecimiento científico derivado del viaje o excursión, es suficientemente válida su *finalidad pedagógica* para los propios alumnos, porque, como ya se ha dicho, muestra el “paisaje de la Naturaleza, el gran libro cósmico” y acerca el profesor al alumno. Pero, además, según nuestro autor, para cualquiera la excursión es también “sano ejercicio de cuerpo, saludable reposo espiritual y fértil escuela de patriotismo”, aspecto éste que Carandell lo encauza muchas veces hacia aspectos que a muchos les podrán parecer insólitos: por ejemplo la lucha contra la erosión como un “mal” destructivo para la Patria.

Hasta aquí quizá lo dicho siga la misma línea de las virtualidades que les conferían a las excursiones los naturalistas e institucionistas. Pero Carandell, además, persigue con ellas otras dos finalidades que no aparecen en otros autores: *luchar contra el localismo andaluz*, manifestación de su ancestral modo de vida y atraso secular y, como dice explícitamente, *promocionar los valores de Andalucía* -y especialmente de la Penibética, realmente ejemplares- que no son tan conocidos a nivel nacional como los del Guadarrama, Picos de Europa o Pirineos.

Pero en este desarrollo de ideas sobre la excursión y el viaje, no podemos olvidar que el ideal pedagógico y educativo de Carandell está impregnado de un cierto elitismo social que, como la I.L.E., lo lleva a preocuparse sobre todo por los futuros dirigentes de la sociedad. Y ello es especialmente evidente en su

actitud frente al turismo de la naturaleza que las “masas” en su tiempo estaban ya empezando a protagonizar. Escribe Carandell en 1934 a propósito de una visita a Sierra Nevada:

“Los románticos, los idealistas siempre propugnando facilidades, democratización generosa, y las gentes gregarias que, haciendo uso y abuso de la democracia, desconocen los esfuerzos callados de las generaciones que fueron, y no quieren que se les hable de botánica, ni de geología ni de paisaje. Deporte ciego, deporte y... ¿Recuerda el lector los espectáculos domingueros en Cercedilla y otros lugares madrileños del austero Guadarrama? ¡Pero seamos optimistas y dispongámonos a inmunizarnos contra la rebelión de las masas!”

Porque, con claridad, el fomento del turismo de masas sólo lo admite Carandell de mala gana y haciendo un esfuerzo de comprensión que pone más claramente aún de manifiesto en la reflexión que sigue a propósito del Torcal de Antequera:

“Bien entendido -dice- que a quien esto escribe le encanta más la incomodidad romántica que el exceso de comodidades, conducente a veces a la plebeyización de nuestras montañas, que entonces atraen a los Tartarines y éstos ahuyentan a los Quijotes... A pesar de lo cual, estimamos preciso obrar en el sentido que nos permitimos indicar.”

En resumen, la excursión y el viaje se convierten en Carandell en un instrumento de formación y enriquecimiento intelectual tanto del profesor como del alumno, si bien este último puede recibir dicho beneficio de forma directa (participando en la excursión o el viaje) o de forma indirecta y a través de la propia mejora en los conocimientos del profesor. Y porque así lo entendía y consideraba Carandell, hemos realizado la experiencia de buscar las alusiones en cualquiera de sus obras a la existencia de un viaje o una excursión de cuya experiencia se hayan obtenido resultados, y nos hemos encontrado con la sorpresa de que eso ocurre en 48 de las obras de nuestro autor.

3.2.10. Representaciones gráficas

La aportación de Carandell a las distintas formas de representación gráfica, de probada utilidad en la investigación geológica y geográfica, es muy significativa y, en algunos aspectos, fundamental. Sin embargo en nuestro caso nos interesa, además, analizar también lo que se refiere a su vertiente pedagógica y como instrumento válido para la didáctica de la Geografía.

Y el hecho de que en nuestra catalogación aparezcan menos de una decena de títulos, se justifica porque sólo se han reflejado aquellos trabajos de conte-

nido teorizador sobre el tema, junto con otros que, por su significación, poseen entidad propia por ser la creación gráfica la razón central y el motivo de alguna de las publicaciones, ya sean de Carandell o de otros autores. Pero al margen de estos ejemplos individualizables, toda la obra de Carandell –de cualquier temática- está llena y plena de aportaciones gráficas, las cuales, lógicamente, resultan imposibles de catalogar en la forma convencional y usual.

En esta situación, aceptando como imposible un acercamiento prolijo a toda la obra gráfica de Carandell⁶, nos limitaremos aquí a comentar ese pequeño grupo de trabajos cuyo contenido teorizador se refiere a estas formas de representación gráfica; grupo que viene a coincidir con el interés básico de este trabajo: los aspectos en los que la obra científica de Carandell adquiere dimensión pedagógica, ya sea para profesores, ya sea para estudiantes o, incluso, para un público mucho más amplio cuando el gráfico, dibujo o pintura (que de todo hay) tiene un carácter didáctico de alto nivel.

En este sentido partimos de recordar la habilidad innata de Carandell para el dibujo y la pintura, lo que unido a sus conocimientos científicos, nos llevará a situar a nuestro autor como uno de los ilustradores científicos más significados del primer tercio del s. XX. Y de hecho Carandell será un verdadero adelantado en el uso de muchas formas de expresión gráfica válidas para la Geografía, y como tal se va a preocupar de transmitir no sólo la utilidad de las mismas, sino incluso las fórmulas técnicas para su elaboración.

En todo momento la finalidad pedagógica aparece en Carandell, hasta el extremo de idear y trasladar al profesorado técnicas que, simplificadas con ingenio, permitirían disponer de instrumentos de prácticas muy útiles pedagógicamente (mapas en relieve, por ejemplo). Pero más allá del mundo de las manualidades ingeniosas, Carandell aprehenderá y perfeccionará determinadas prácticas científicas que, además de estar incluidas en sus obras, tendrán al propio Carandell como transmisor teórico y divulgador en España.

En esta línea, en 1924 publica un trabajo cuyo título es bien expresivo: “Los bloques-diagramas. Algunos sencillos consejos para su trazado según A.K. Löbeck”, autor éste de la escuela de Davis. Muestra y enseña aquí Carandell la técnica para la correcta elaboración de los llamados “estesiogramas” o “block-diagramas”, forma muy eficaz para sintetizar en una figura con forma aproximada de cubo los rasgos externos del relieve e incluso su organización interna. Completa el trabajo con reflexiones propias sobre el tema y con indicación de los que él considera sus mejores bloques-diagramas: Guadarrama, Tajo de Ronda, “Topografía comparada de varias localidades ribereñas españolas”, río Guadalquivir, Torcal de Antequera, Sierra Nevada en su ensayo de interpretación

6 Ya le hemos dedicado algunos estudios específicos, tales como un capítulo completo en nuestra obra (García, J. y Otros, 2007) así como aproximaciones territoriales en Andalucía y Cataluña.

tectónica... Sin embargo, por nuestra parte debemos añadir que posteriormente a esta relación elaborará algunos incluso de mayor calidad expresiva que éstos.

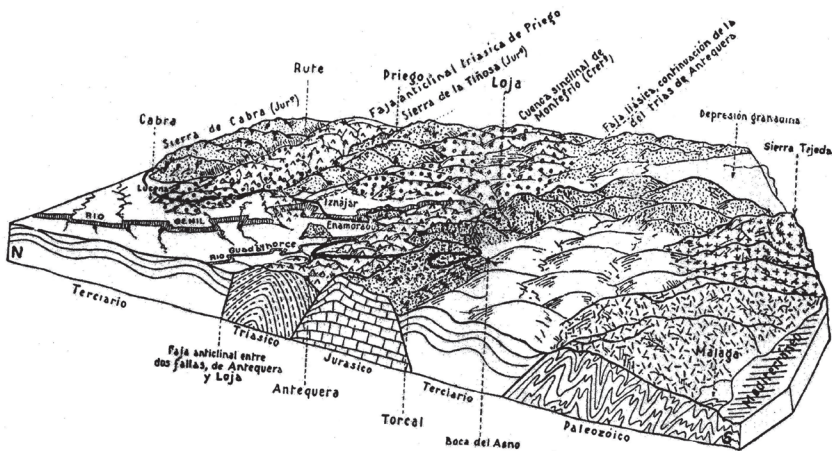
Contenido teorizador tiene también “Cómo enseña Geografía el maestro William Morris Davis” (1931c), comentario de su propia traducción de las obras de este maestro norteamericano, “modelo de socratismo didáctico”, y autor de espléndidos bloques-diagramas, algunos de los cuales en este artículo se reproducen.

Finalmente, un claro matiz didáctico tienen otros trabajos de Carandell; y es que, como un apasionado docente que siempre fue, Carandell aplica todas sus aptitudes gráficas a dicho fin, pues, cree “que tanto como hacer ciencia, vale enseñarla y procurar enseñarla bien”, y de aquí que en su dilatada experiencia pedagógica se haya valido de los block-diagramas, mapas en barro y en relieve, plegamientos con capas de colas de pescado blandas, “cristales” atómicos, modelos de perspectiva o proyección estereográfica, etc. Finalmente teoriza también sobre los diagramas fisiográficos y la perspectiva caballera en “Recursos gráficos en la enseñanza de la Geografía física. Los diagramas fisiográficos. Las perspectivas caballeras” (1923a), trabajo para el que se inspira en la obra de Löbeck *Physiographic Diagram of Europa*.

Con lo expresado hasta aquí, el lector podrá hacerse una idea de la importancia de la obra gráfica de Carandell, en la que se aprecia una triple dimensión: científica, pedagógica y artística; que es, además, una obra muy diversa y abundante, y que se puede incluso hablar de una influencia de Carandell en los modos de representación gráfica de comienzos del siglo XX.

Se entiende, por tanto, que todos sus libros y muchos de otros personajes ilustres de la época con los que Carandell colaboró (Obermaier, Bernaldo de Quirós...) están llenos de ilustraciones que, con distinto grado de elaboración, siempre son transmisores y divulgadores privilegiados del mensaje científico que aquel paisaje tenía implícito.

En este sentido, un especial grado de elaboración y perfección artístico-técnica lo aportan los llamados “*Tours d’horizon*”, técnica que Carandell conoció en uno de sus viajes al extranjero (La Sorbona de París) y que trasladó inmediatamente a España. Se trata de la elaboración pictórica de panorámicas circulares que, realizadas desde un punto concreto, significativo y normalmente elevado sobre el entorno, aportan la visión completa de los paisajes visualizables desde ese lugar. Creaciones señeras que destacan por su calidad, su grado de elaboración y su capacidad expresiva de un mensaje geográfico nítido son el “Panorama Circular desde la Sierra de Cabra” (ya mencionado antes), el realizado de la comarca del Bajo Ampurdán, el que recoge la “Sierra de Guadarrama desde las alturas de Pozuelo” y el titulado “Panorama de la Cordillera Central desde el Cerro de San Benito”, Innecesario resulta ponderar el valor, no solo científico, sino igualmente didáctico que estos instrumentos de expresión gráfica aportaban para la época que consideramos.



Bloque relieve de los plegamientos alpidio-béticos en que está enclavado el Torcal de Antequera, con el itinerario de Cabra a Loja, Antequera y Torcal.

Figura 2. "Estesiograma" o "Block-diagrama" de la región de "El Torcal" de Antequera

3.2.11. Otras facetas de la obra de Carandell

Aludiremos aquí muy brevemente a aquellas aportaciones que, en nuestro catálogo inicial, fueron computadas en los apartados de "Divulgación Naturalista", "Traducciones", "Notas sobre Congresos", "Literatura y Arte" y "Asuntos Varios", dejando para su consideración específica el apartado relativo a las "Instituciones Docentes y problemas de la Enseñanza", apartado con el que cerraremos nuestro trabajo.

Iniciamos nuestro comentario con el contenido del grupo denominado como "Divulgación Naturalista", hemos incluido aquí aquellas obras en las que Carandell muestra claramente su sensibilidad hacia los momentos más delicados de la enseñanza, los dedicados a la población infantil. Es algo así como un regreso voluntario a sus comienzos en la enseñanza como maestro, ya que pone al alcance de los niños (y de las personas ajenas a estos temas) la naturaleza y los fenómenos que en ella se producen, así como las leyes a que están y estamos sometidos. No es mejor maestro el que más sabe sino el que, dotado de unas cualidades pedagógicas excepcionales, mejor puede transmitir los conocimientos. En el caso que nos ocupa se unen felizmente ambas cualidades: la del sabio y la del pedagogo.

El contenido de estas obritas se dedica, por ejemplo, a poner al alcance de los niños los fundamentos de los fenómenos naturales, a conocer la naturaleza, habituarse a la observación, multiplicar el caudal del lenguaje del niño y aprender y retener sin esfuerzo millares de ideas sobre las cosas (1933 y 1936).

Otro aspecto interesante en extremo de la obra de Carandell y con clara vertiente didáctica y docente es el de las traducciones, llevando a un amplio espectro de lectores temas y aportaciones que él ha ido asimilando través de libros

y revistas extranjeras. Las catorce traducciones computadas son sólo una parte de las que realizó; algunas quedaron inéditas (con evidente frustración para el autor) y en otros muchos casos, los resultados se plasmaron integradas en sus propios estudios. El caso de la doble defensa realizada de las teorías “fijistas” (primero) y de las opuestas teorías “movilistas” (después) es bien sintomático de este carácter de “esponja intelectual” que asimila y traslada a sus escritos cuanto de valía le llega de la ciencia internacional. Muchas de estas traducciones han quedado ya reflejadas al hilo del comentario de otros apartados, procediendo ahora completar ese panorama informando de que fueron objeto de trabajo traductor por parte de Carandell obras de Moritz Wilkomm, de Fritz Frech, F. Nolke, etc... Y como hecho verdaderamente curioso en un naturalista-geólogo-geógrafo, debemos reseñar dos traducciones de importante significado literario y cultural: la que realiza de la obra de Eliseo K. Kane acerca del Gongorismo (1928b) y la de la obra de Werner Mullertt (1930c) dedicada a Azorín, empresa en la que colaboró nada menos que el Premio Nacional de Literatura A. Cruz Rueda.

Respecto a los apartados que en nuestra clasificación dedicamos a otras aportaciones, ya sean comentarios de Congresos, ya sean asuntos de literatura y arte o ese ambiguo apartado de “Asuntos Varios”, nos vemos obligados a obviar su comentario por cuanto son en su mayor parte obras de pequeño formato, a menudo artículos periodísticos, cuyo valor para nosotros es más de difusión temática que propiamente de creación. Quede constancia, en todo caso de que estos apartados son síntoma clara de esa cultura de amplio radio que tenía Carandell, y que le permitía escribir de los aspectos más aparentemente apartados de lo que era su formación principal.

4. JUAN CARANDELL, DOCENTE VOCACIONAL, MAESTRO Y PROFESOR

Tras la presentación general de los aspectos significativos de la obra científica de Carandell, en los que hemos intentado siempre conectarlos con su vertiente en la enseñanza, no olvidamos que, además, fue un educador vocacional, cuyo referente pedagógico fue doble: la venerada figura paterna y la concepción de la enseñanza apprehendida en la I.L.E.

El resultado será una auténtica pasión por la educación como instrumento de desarrollo de los pueblos, convirtiendo la tarea docente en “apostolado pedagógico elevado a la categoría de sacerdocio” (Solé, 1941). Seguidor en su juventud de las lecciones de Cossío, las ideas pedagógicas de Giner de los Ríos le fueron impregnando y, aún cuando “nosotros no tuvimos la suerte de ser residentes” (1935.b), la Residencia de Estudiantes y el mundo institucionista en general (incluyendo la Escuela de Señoritas, en la que estudió su esposa) se convirtieron en la mejor referencia y modelo para la práctica de la docencia.

Esta pasión docente se manifiesta de diversas maneras, algunas tan emotivas como poner, tras la firma del trabajo dedicado a la muerte de su padre (1926a), antes que cualquier otro título, el de “maestro”. Igualmente su inquietud le llevó a tomar iniciativas verdaderamente valientes y de resultados espectaculares; de ellas la más impactante fue la creación del Museo de Ciencias Naturales del Instituto de Cabra (1926d), aún hoy una joya posiblemente insólita en el universo de las Enseñanzas Medias, que, por más añadido, ni siquiera se ubicaba en una capital de provincias.

Pero se adivinará que una actitud docente tan pro-activa, en una persona que además frecuentaba el artículo de prensa, necesariamente tenía que hacer aparecer la inquietud por el sistema educativo, lo que derivaría en muchos casos hacia la reivindicación y la queja por el estado de la enseñanza en general, no olvidando por supuesto la reivindicación profesional del docente que se siente mal pagado y no socialmente reconocido.

En este sentido su defensa de los catedráticos de instituto es contundente, sin dudar en equiparlos a muchos de los que enseñan en la Universidad, algunos de los cuales –escribe– fueron antes profesores de instituto. Y ello haciéndolo compatible con una actitud positiva y ejemplificadora cuando descubre y encuentra personas, instituciones o actuaciones que le parecen modélicas; el Instituto de Cabra, en este sentido, es considerado de este modo con frecuencia, hasta el punto de compararlo con el “Instituto-Escuela” recién abierto en Madrid y arropado por toda la fuerza ideológica y teórica de la I.L.E..

Pero en enseñanza su orden prioridades lo tenía claro, tal y como queda plasmado en el título de uno de sus trabajos (“Más Escuelas y menos Universidades. El ejemplo de Bilbao”), donde llega a afirmar: “Antes que Universidades, Institutos y antes que Institutos, Escuelas...”

Por todo ello dedicaremos al apartado catalogado como Grupo “XIV.- Instituciones Docentes y Problemas de la Enseñanza”, una cierta y más que justificada mayor atención

En este capítulo el Carandell maestro, catedrático y educador, cuenta con veintitrés publicaciones, que –a su vez– podemos agrupar en unos cuantos apartados según los temas que tratan. Un subapartado concreto es el que recoge los trabajos referidos a las Escuelas Nacionales o Centros de Enseñanza Primaria, tema sensible para él, que no en vano se había graduado como maestro, y para la figura de su padre –todo un modelo de vida para él–, que fue todo un maestro vocacional. De ahí que Carandell en todos sus escritos ensalce la abnegada y al mismo tiempo sublime y meritoria labor del maestro como forjador y formador de las generaciones futuras.

No podemos entrar a pormenorizar el contenido de estos trabajos, pero sintetizamos diciendo que se tocan temas como la necesaria renovación de las viejas escuelas, imaginando un futuro centro escolar a construir en Cabra en estos términos:

“En adelante, éstos (los hijos del pueblo) con los de las clases sociales acomodadas jugarán en los mismos jardines que rodearán el edificio; se congregarán en las mismas clases alegres, confortables, en las que penetrará la luz, embajadora de alegría y de salud; oirán con igual respeto la voz del maestro, numen de amor. En el mañana, ya hombres, se conocerán sin rencores, sin odios, porque en el laboratorio social del grupo escolar fundieron inconscientemente sus almas en una sola común.”

Su postura queda igualmente clara cuando, en 1926, escribe sobre lo que él llama Escuelas Nacionales de Cercedilla, que conociera en sus recorridos por el Guadarrama con Fernández Navarro, Hernández Pacheco, Hugo Obermeier y Bernaldo de Quirós. Se refiere a un grupo escolar, construido por el Ayuntamiento para uso de los niños ricos y pobres, y en el que habla de lavabos modernísimos, mesas bipersonales, ventanas amplias, jardín y vivienda para la maestra, etc... Una defensa en definitiva de la escuela pública, si bien se queja de que una maestra tenga que tener ella sola a su cargo cien niños con sus cien padres y sus cien madres, “equivalentes éstas a mil del sexo contrario...” No es afortunada esta última frase salida de la pluma de Carandell, pero es el fiel reflejo también de la poca estima en que entonces se tenía a la mujer.

En la misma línea de defensa de una escuela moderna, escribe sobre “El Colegio de los Ferroviarios Cordobeses”, del que elogia su emplazamiento, sin otra vista ni ambiente inmediatos que un magnífico y sedante jardín; describe después el edificio: amplio vestíbulo, pasillos alegres, ventanales de gran superficie que aseguran alegría, luz y vitaminas, material modernísimo, mesas sin el más leve rasguño, perfecta instalación de calefacción central, salón de actos, despachos del presidente y secretario, lujosos como corresponde... Termina denominando el centro como “columna pedagógica ejemplar, producto del esfuerzo de unos hombres libres de sectarismos”.

Muy significativo de su mentalidad es el artículo nominado “Más Escuelas y menos Universidades, al que ya antes aludimos. El ejemplo de Bilbao”. En él plantea la interrogación de si es más importante que haya numerosos grupos escolares o que, sin tenerlos y sin un Instituto capaz y decente, pretendamos “la pompa un tanto pretenciosa” de un centro universitario; y concluye que se trata de un problema de prioridades y que, aunque se ha avanzado mucho, hemos de compararnos no con nosotros mismos sino con el ritmo de las demás naciones. El ejemplo de Bilbao es ilustrativo: pide también Universidad, pero antes se ha preocupado de tener magníficas escuelas, rematando esa política pedagógica con la obra suntuosa del Instituto y Escuela de Comercio por un valor de seis millones de pesetas. Y concluye Carandell: “Antes que Universidades, Institutos y antes que Institutos, Escuelas”.

Respecto a los Institutos, su condición de Catedrático le hace especialmente sensible al tema, al que dedica casi la mitad de las publicaciones que hemos in-

cluido en este grupo, si bien refiriéndose en la mayor parte de ellas al Instituto "Aguilar y Eslava" de Cabra, donde impartió docencia durante diez años. Allí aplicó una enseñanza moderna, práctica e ilusionante para sus alumnos, enseñanza simultaneada con la práctica de los deportes más variados, audiciones musicales, cine, etc., actividades en aquellos tiempos poco frecuentes en un centro de enseñanza; de ahí que en más de una ocasión establezca un paralelo entre el Instituto de Cabra y el "Instituto-Escuela" de Madrid, por el que siente tantas simpatías.



Figura 3. Retrato de Juan Carandell, regalado y dedicado al Instituto de Cabra en 1935

Califica al Instituto de Cabra ("Aguilar y Eslava", es su nombre) como uno de los primeros de España en cuanto a situación, locales y método; habla de la simbiosis del Instituto con la Fundación del Real Colegio de la Purísima Concepción (fundado en 1679), germen del instituto, pudiéndose afirmar que no puede subsistir el uno sin el otro. Se describe el Instituto-Colegio con todas sus dependencias y habla de las personas que rigen los destinos del centro y del horario por el que se rigen los alumnos internos, en constante contacto

con los profesores que conviven con sus alumnos prácticamente el día entero. Excursiones científicas y conferencias de extensión universitaria completan la formación integral de los alumnos que, en número cada vez creciente, realizan aquí sus estudios. En algún caso incluye ilustraciones de la fachada e interior del centro, del salón de estudio, la cátedra de agricultura, una sesión práctica en la clase de Historia Natural, la cátedra de literatura, una parte del gabinete de Física, el campo de deportes (con una extensión de 12.000 m²), etc...

"El Museo de Historia Natural del Instituto Aguilar y Eslava de Cabra" (1926.d), invención y creación material del propio Carandell, son cuatro artículos que ven la luz en el Diario *El Popular* de Cabra de 1926, si bien ya los había publicado en la *Revista de Segunda Enseñanza* en 1924. Además de la descrip-

ción del museo y de sus fondos (a los que contribuyó personal y directamente el mismo Carandell), llama la atención sobre los nombres puestos en el friso, nombres de geólogos y mineralogistas prestigiosos (como Fernández Navarro, Hernández-Pacheco, Macpherson...), sobre el retrato de Ramón y Cajal, etc. La verdad es que Carandell se siente orgulloso del Museo, en parte por su contenido y en parte por su propia aportación personal; es por ello que se refiere a las estanterías con fósiles “recogidos por mí”, dice, en Los Lanchares (Sierra de Cabra), así como al armario destinado a biología marina, con unos doscientos ejemplares “pedidos durante mi estancia aquí a la Estación de Biología Marina de Santander, para la que tanto afecto guardamos”.

En otro orden de cosas y refiriéndose a problemas más generales, en su trabajo “El problema del Bachillerato”, las cuestiones consideradas son las que siguen:

- a) Materias aprobadas, materias olvidadas; no hay profesores dedicados a que los alumnos repasen y retengan los conocimientos adquiridos.
- b) No crean Institutos suficientes, mientras que al lado hay suntuosos colegios para niños “bien” que no se quieren mezclar con la “gente” de los Institutos.

Otro tema que preocupa a Carandell es el de los libros de texto, de cuya carencia se queja amargamente, autotitulándose “catedrático sin libros”, pero a la vez considera la escasa remuneración económica del colectivo, sobre lo que propone: “den Vds. buenos sueldos, creen buenos y más Institutos y mucho personal y verán cómo las Facultades de Ciencias y Letras se llenan”. Y habla también de la competencia con los centros privados, contra los que arremete.

En el apartado de la reclamación de dignificación del catedrático de bachillerato, en “Nosotros”, publicado en 1927 en la *Revista de Segunda Enseñanza*, elogia el prestigio de los catedráticos de Universidad que disfrutaron de la ocasión que se presenta una vez en la vida; pero insiste en que incluso ellos fueron antes catedráticos de Instituto, como es el caso de Hernández-Pacheco, Fernández Navarro, etc. Cita igualmente a catedráticos de Instituto que son miembros de la Real Academia Española como M. de Sandoval, V. García de Diego, Antonio Machado o Alonso Cortés; se pide el premio Nobel para A. Palacio Valdés por el Ateneo de Madrid y la Asociación de la Prensa, y ahora lo pide don Ángel Cruz Rueda y concluye: “Nosotros ¡somos nosotros!”.

En cuanto a la Universidad, Carandell se refiere a ella con menor habitualidad, y repite argumentos como que los profesores de Universidad y los de Instituto han salido de las mismas aulas, aunque con desigual fortuna, ya que los primeros han aprovechado una ocasión favorable, mientras que los segundos han tenido que enfrentarse a unas duras oposiciones, si es que se convocan. Por otra parte, la Universidad que debería ser “alma” y “mater” no se preocupa de sus licenciados; sólo interesa que haya Facultades y Cátedras y que no falten los alumnos que justifiquen sus sueldos. Las soluciones que propone son: urgencia

de ponerse corporativamente en contacto Universidad e Instituto, ya que los problemas son más aparentes que reales; que las Facultades de Letras y Ciencias sólo den los títulos necesarios para los Institutos; que se creen, por último, los Institutos necesarios y no se amorticen más plazas.

En otro de sus artículos, ("La Ciudad Universitaria de Madrid y la Ciudad Politécnica de Córdoba") Carandell alaba la feliz iniciativa de crear la Ciudad Universitaria de Madrid, y propugna que igual debe hacerse en Córdoba, creando una gran Escuela Politécnica financiada por el Ayuntamiento, la Diputación y otros organismos públicos y particulares interesados en el tema. Igualmente, relativo a Córdoba, Carandell toca el tema de la reforma del edificio de la Escuela de Veterinaria y de la importancia de la misma para la agricultura y la ganadería, para la salud pública y en general para la sociedad cordobesa y andaluza. Igualmente aborda la especial facilidad que ofrece la Sierra, sobre todo las extensas altiplanicies graníticas de Los Pedroches, para la explotación pecuaria, y termina constatando la polarización de la capital cordobesa hacia la Campiña por el desconocimiento de la zona pecuaria "más racionalmente explotada" (la Sierra), cuyas gentes tienen tanta o más relación con Madrid que con la capital de su provincia.

6. CONCLUSIONES

A Carandell hay que considerarlo como un buen geógrafo de antes de la Guerra Civil, ligado a la I.L.E. (a la que nunca llegó a pertenecer oficialmente) y al naturalismo, que con una formación geológica de base muy sólida, acabó trabajando en Geografía física, primero, y en Geografía Humana después. No debe extrañar tal evolución por cuanto, entre las ciencias afectas al Naturalismo, la Geografía es como clave de bóveda, no sólo porque en él se encuadra como una rama más, sino también porque se la reclama como el instrumento idóneo para la explicación espacial y ecológica –es decir, global- de los fenómenos naturales que abordan las otras disciplinas; en este sentido se le considera como el resumen, el punto de convergencia de todas las ciencias modernas; y a la educación geográfica como una formación naturalística en el más amplio sentido. Todas las ciencias naturales y humanas –se entiende- han de tener como punto de partida la ciencia geográfica, que no sólo es una materia importantísima, sino el cimiento de toda la cultura (O. De Buen)⁷.

En este contexto fue situación relativamente frecuente este paso desde las ciencias naturales "más puras" a la práctica geográfica, y de hecho en el caso que nos ocupa (Carandell) tal decisión mereció un juicio muy favorable por parte de eminentes geógrafos y científicos de la época. Así, por ejemplo, su

7 Opiniones recogidas de: Gómez, J. y Ortega, N., 1992

giro hacia la Geografía Humana mereció la aprobación de E. Hernández Pacheco, quien le escribió:

“Eso que me dice Ud. que se propone seguir trabajando en Geografía Humana, me satisface pues es cosa que Ud. hará muy bien y prestará un servicio a la cultura, pues seguramente estamos conformes los dos en que en España no hay quien se ocupe con competencia y seriedad en tal cosa”.

Por otra parte Carandell fue un autor polifacético, por lo que le interesan no sólo las disciplinas integradas en el amplio elenco del naturalismo, sino también las Artes Plásticas, la Etnología, la Prehistoria, la Literatura y... muy especialmente la Pedagogía y una correcta aplicación de la Didáctica de la Geografía.

En este campo Carandell defiende en primer lugar, la necesidad de una intercomunicación permanente y fluida entre las instituciones puramente científicas (la Universidad entre ellas) y las enseñanzas de nivel inferior, ya sean enseñanza primaria o secundaria (bachillerato). Y aunque ello requiere un esfuerzo de adaptación, siempre existe la posibilidad de un acercamiento en determinados aspectos, de manera que el enriquecimiento general de la enseñanza está garantizado.

Desde el punto de vista social, Carandell propugna un sistema de enseñanza basado en la igualdad, donde convivan “los hijos de las clases populares con los de las clases acomodadas”, escuelas nacionales “para uso de los niños ricos y pobres”; al hablar de las de Cercedilla dice: “Aquí van juntos”, y asocia generalmente la escuela nacional con la de los pobres, mientras que los ricos acuden a los centros privados.

Es defensor a ultranza de la enseñanza oficial, si bien afirma que no está bien considerada en la sociedad y se queja de las carencias del profesorado. “No tienen casa como el juez, el párroco, el oficial de la guardia civil o el maestro (éste es un decir)”. Viene a decir que el maestro más bien que casa lo que tiene es un cuchitril donde cobijarse. Tampoco los sueldos son suficientes; Carandell exclama: “estudie Vd. once años para luego ganar 5.800 pesetas al año”. En esta línea de pensamiento, en 1930 Carandell critica la dictadura que se dedicó a desbaratar la segunda enseñanza: “Todos los catedráticos de Instituto teníamos que haber renunciado a nuestras cátedras. El ministro de Instrucción Pública trastornó por completo nuestras normas de trabajo. Yo no colaboré nunca acudiendo a tribunales universitarios anfibios atentando contra nuestros derechos”.

En la enseñanza, dice, hay que empezar por unas buenas Escuelas Nacionales donde convivan todos los alumnos sin distinciones; todavía no se piensa en escuelas mixtas, para niños y niñas. Cuando haya escuelas buenas y suficientes, debe haber un Instituto, como el de Cabra, que él considera una institución modelo; después vendrá lo de la Universidad; antes, incluso, es deseable elevar el prestigio de las escuelas de grado medio, peritos, maestros y técnicos, para

cubrir las necesidades y formar laboralmente a los trabajadores en los diferentes oficios.

Con grupos escolares sin terminar o deficientes y sin Instituto capaz y decente, ¿para qué una Universidad? y pone a Bilbao como ejemplo a seguir. Elogia también el colegio de los ferroviarios cordobeses, con lo que él considera un ideal de centro educativo: amplios ventanales, duchas, lavabos, calefacción central y toda clase de comodidades, lo que Carandell llama un “jardín pedagógico”.

Carandell tuvo siempre clavado en su alma el hecho de no haber podido ser catedrático de Universidad; de ahí que diga en más de una ocasión que tienen los mismos estudios los profesores universitarios que los de Instituto, que todos son iguales, pero que los catedráticos de Universidad tuvieron una ocasión en la vida y la aprovecharon; son además todos procedentes del cuerpo de catedráticos de instituto, algunos miembros de la Real Academia Española; y hasta se pide el Premio Nóbel para algunos, como Armando Palacio Valdés. Reafirma la identidad de los catedráticos de Instituto y termina diciendo: “Nosotros somos nosotros”.

En cuanto a los libros de texto, Carandell es partidario de que los alumnos se vayan haciendo sus propios textos a su manera. Cuando habla del libro de texto y el catedrático español, diálogo muy actual, dice él, firma por dos veces “catedrático sin libros” y confiesa que “tanto el bachillerato como las carreras las he cursado sobre libros de lance”. Son, sin embargo, conocidos los libros de texto que él adoptó para sus alumnos, generalmente de compañeros suyos que los tenían en el mercado y sobre todo para los cursos más elementales.

Es partidario igualmente de la convivencia entre profesores y alumnos, de la convivencia afectuosa con la juventud; el profesor no va a perder autoridad con esa convivencia, pérdida que él califica de “absurdo insigne”. “Pasaron para siempre”, afirma rotundamente, “los tiempos del dómine de voz tonante, mirada terrorífica y palmeta en alto como espada de Damocles”.

Es partidario de la enseñanza muy práctica, y de hecho intenta aplicar en Cabra métodos de enseñanza de este tenor, aspirando además a una formación integral para sus alumnos. En materias como la suya, las Ciencias Naturales, los alumnos tienen que salir al campo y ver los fenómenos naturales y conocer la naturaleza directamente, amén de las prácticas de laboratorio para conocer los elementos químicos y sus reacciones.

Pero todo ello sin olvidar la formación integral: por ello él valora especialmente que en Cabra el Instituto dispone de campos de deportes, cinematógrafo, pianola y radiotelefonía. Propone además que se estén repasando constantemente las bases del latín, el griego y el francés, tan necesarias como instrumento para las demás disciplinas. Dice que los alumnos tienen que saber de todo, porque no se puede predecir qué estudiarán después o si ni siquiera estudiarán; y concluye afirmando que, “como el artista, el educador no se hace, nace”.

Ya en 1923 compara el Instituto “Aguilar Eslava” con el Instituto-Escuela de Madrid: “El Instituto-Colegio Aguilar y Eslava es un Instituto-Escuela en embrión”. Carandell mismo se pregunta: “¿Y quién me negará que en este Instituto cabría establecer automáticamente cualquier ensayo pedagógico? El plan cíclico del Instituto-Escuela cabe aquí. Tengo para mí, añade, que lo importante del bachillerato es el moldeamiento de conductas, de acuerdo con las idiosincrasias individuales, más que la creación de vivacidades intelectuales a veces patológicas”. En algunos momentos llega a comparar el Instituto-Colegio de Cabra con Cambridge u Oxford, si se puede comparar lo pequeño con lo grande; pero esto lo dice en latín, usando el verso virgiliano 176 de la IV Geórgica: “...si parva licet componere magnis”.

Para terminar, Juan Carandell, aunque “no tuvo la suerte de ser residente”, en todo lo que hasta aquí hemos dicho comulgaba con los postulados de la I.L.E., postulados que, en la medida de lo posible, él trató de llevar a la práctica en su modo de vida y en su relación con los alumnos. No en vano, cuando se le abrió expediente disciplinario durante la Guerra Civil, ésa fue una de las acusaciones en que se sustentaba el proceso: Que al llegar a Córdoba, “procedía de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid”.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Carandell, J.
- 1914.a. “El borde de la meseta terciaria en Alcalá de Henares” (con Lucas Fernández Navarro). *Boletín Real Sociedad Española Historia Natural*, T. XIV, pp. 301-309.
- 1914.b *Las calizas cristalinas del Guadarrama*. Madrid, Trabajos Museo Nacional Ciencias Naturales. Serie Geológica nº 8.
- 1915. *Guadarrama*. Texto de C. Bernaldo de Quirós y gráficos de J. Carandell. Madrid, Trabajos del Museo Nacional de Ciencias Naturales, serie Geológica, nº 11.
- 1916. “Contribución al estudio del Glaciarismo Cuaternario de la Sierra de Gredos”. En colaboración con Hugo Obermaier. Madrid, *Trabajos del Museo Nacional de Ciencias Naturales, Serie Geológica*, nº 14.
- 1917. “Nuevos datos acerca de la extensión del glaciarismo cuaternario en la Cordillera Central”. En colaboración con Hugo Obermaier. Madrid, *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia natural*, Tomo XVII, pp. 252-260.
- 1919. “La Cordillera Central desde el Cerro de San Benito”. Texto de C. Bernaldo de Quirós y croquis de Juan Carandell. *Peñalara*, nº 67, pp. 201-204.

- 1920. "La morfología de la Sierra Nevada: ensayo de su interpretación tectónica". *Revista Real Academia Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, T. XIX, pp. 43-76.
- 1921. "Unas palabras aún de los mapas en relieve". *Peñalara*, Nº 91, pp.145-146.
- 1923.a "Recursos gráficos en la enseñanza de la Geografía física. Los diagramas fisiográficos. Las perspectivas caballerías". *Revista Escuelas Normales*, Época II, Año I, nº 9, pp. 264-267.
- 1923.b. "Panorámica de Sierra Nevada desde la Sierra de Cabra". En: Bernaldo de Quirós, C.: *Sierra Nevada*. Cuaderna panorámica de D. Juan Carandell. Madrid, Comisaría Regia de Turismo y Cultura Artística.
- 1924. "Les inundacions de l'Empordà". *Boletín de la Cámara Agrícola del Ampurdán*, nº 416, Año XXIV.
- 1924. "Los bloques-diagramas. Algunos sencillos consejos para su trazado según A.K. Löbeck". Traducción y resumen de J. Carandell. *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, Tomo XXIV, pp. 184-191.
- 1925. *Tablas mineralógicas*. Por P. Groth y K. Mieleitner. Traducción de J. Carandell. Madrid, Publicaciones Junta Ampliación de Estudios.
- 1925.b. "La Sierra de Cabra, centro geográfico de Andalucía". *Boletín de la Real Academia de Córdoba*, nº 14, pp. 351-374.
- 1926.a. *Gregorio Carandell y Salinas (25-V-1860; 3-IV-1926)*. *Mi oración en la muerte de mi padre*. Madrid, Imprenta Librería y Casa Editorial Hernando S.A.
- 1926.b. *Sierra de Guadarrama*. (con Hugo Obermaier). Excursión B-2, XIV Congreso Geológico Internacional. Madrid, Imprenta Librería y Casa Editorial Hernando, 1926.
- 1926.c. *De Sierra Morena a Sierra Nevada (Reconocimiento orogénico de la Región Bética)*. (Con Novo, Carbonell, y Gómez Lluca). Madrid, XIV Congreso Geológico Internacional, Excursión A-5.
- 1926.d. "El Museo de Historia Natural del Instituto Aguilar y Eslava de Cabra". *Revista Segunda Enseñanza*, Año IV, nº 19, pp. 15-20.
- 1926.e. "Sierra Nevada. Montlbanc de España" (Conferencia pronunciada en la Universidad de Granada). *Reflejos*, Granada, Julio-Agosto (s.p.). También incluida en: (1994) *Sierra Nevada, Montlbanc de España y otros escritos*. Granada, Caja General de Ahorros, pp. 99-140.
- 1927.a. "Las ideas actuales acerca de la formación de los Alpes y las Cordilleras Ibéricas, según Emile Argand". *Revista Segunda Enseñanza*. Año V, nº 28, pp. 22-27.
- 1927.b. "Estudios fisiográficos en la cuenca del Guadiaro (Región Andaluza)". *Ibérica*, nº 696 y 700.
- 1927.c. "Nota acerca de la tectónica de la Sierra de Cabra". *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, Tomo XXVII, pp. 397-411.
- 1928.a. "Segunda nota acerca de la tectónica de la Sierra de Cabra". *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, Tomo XXVIII, pp. 75-77.

- 1928.b. "Significación del gongorismo en la cultura española y en la cultura universal", de Eliseo K. Kane. Breve introducción y traducción de J. Carandell. *Boletín de la Real Academia de Córdoba*, nº 24, Año VII, pp. 301-318.
- 1930.a. "Andalucía: ensayo geográfico". *Boletín Real Academia Córdoba*, nº 27, pp. 113-131.
- 1930.b. "El Delfinado y la Saboya poco conocidos (I a VII)". *El Noticiero Sevillano*, 19 a 27-VII-1930.
- 1930.c. *Azorín (José Martínez Ruiz). Contribución al estudio de la literatura española a fines del s. XIX*, por el Dr. Werner Mullertt. Versión directa, adiciones y correcciones de J, Carandell Pericay y A. Cruz Rueda. Madrid, Biblioteca Nueva.
- 1931.a. "El relieve de la Tierra" e "Hidrografía". En *Geografía Universal del Mundo. (Tomo I) El Espacio y la Tierra*. Barcelona, Publicaciones Instituto Gallach de Librería y Ediciones, pp. 184-322.
- 1931.b. "Formación geológica de los Béticos". *Penibética*, nº 5, pp. 5-8.
- 1931.c. "Cómo enseña Geografía el maestro William Morris Davis". *Revista de Escuelas Normales*, nº 79-80, Año IX, pp. 79-80 y pp. 60-71.
- 1933. *Lecturas sobre la naturaleza*. Cabra, Imprenta de Manuel Cordón.
- 1934.a. "Estudio crítico de la distribución y densidad de la población humana en la Provincia de Córdoba". *Boletín Real Academia Córdoba*, 41, pp. 137-163.
- 1934.b y c. "Valoración geográfica de dos cultivos cordobeses típicos: olivo y trigo (I) y (II)". *El Progreso Agrícola y Pecuario*, nº 1823 y 1827, pp. 307-310 y pp. 325-326.
- 1934.d. *Distribución y estructura de la propiedad rural en la Provincia de Córdoba*. Madrid, Sociedad para el Progreso Social.
- 1934.e. "La perspectiva estereográfica: Una materialización didáctica". *Reseñas Científicas de la Sociedad Española de Historia Natural*, t. ix, pp. 101-105
- 1935.a. *El hábitat en la Sierra Nevada*. Madrid, Publicaciones de la Sociedad Geográfica Nacional, Serie B, nº 48.
- 1935.b. "Veinte años de Residencia". *Diario de Córdoba*, 10-X-1935.
- 1936. *Elementos de fisiología e Higiene*. Madrid, Imprenta Graphia.
- 1942. *El Bajo Ampurdán. Ensayo Geográfico*. Granada, Imp. Francisco Román Camacho; y (1978): Girona, Diputación Provincial.
- Fernández, F., 1992. *Sierra Nevada*. Granada, Caja General de Ahorros. Primera edición, 1931.
- García, J.; López, A. y Naranjo, J., 2007. *Vida y obra del geólogo y geógrafo Juan Carandell Pericay (1893-1937)*. Córdoba, Diputación Provincial-Servicio Publicaciones Universidad de Córdoba.
- Gil, A., 1930. "Discurso de..."; en: *Discursos leídos ante la Real Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba en la recepción de Don Juan Carandell el 30 de abril de 1930*. Córdoba

- Gómez, J. y Ortega, N., 1992. *Naturalismo y Geografía en España*. Madrid, Fundación Banco Exterior.
- Gómez, A., 1997. "Hugo Obermaier Grat (1877-1946): su contribución al conocimiento del glaciario de las montañas españolas y particularmente de Sierra Nevada". Estudio Preliminar de: Obermaier, H.: *Los glaciares cuaternarios de Sierra Nevada*. Granada, Fundación Caja Granada,
- López, A., 1995. "Naturalismo y naturalistas en Andalucía: Juan Carandell Pericay (1893-1937)". En Gómez Mendoza, J. y Otros: *Geógrafos y naturalistas en la España contemporánea*. Salamanca, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- López, A., 1997. "Los estudios de Geografía Humana de Juan Carandell Pericay (1893-1937)". *Ería*, 42, pp. 35-65.
- López, A. y Naranjo, J., 2000.a. "Juan Carandell Pericay (1893-1937) y Sierra Nevada". *Cuadernos Geográficos* Universidad de Granada, 30, pp. 281-324.
- López, A. y Naranj, J., 2000.b. "El nomadismo y la trashumancia en Sierra Nevada, según Juan Carandell y Max Sorre". *Cuadernos Geográficos*, Universidad de Granada, nº 30, pp. 431-444.
- López, A. y Naranjo, J., 2001. "La concepción geográfica de Andalucía y Cataluña en la obra de Juan Carandell Pericay (1893-1937)". *Revista Estudios Regionales*, nº 61, pp. 73-116.
- Ortega, F., 1974. "El Subbético de Córdoba". *Cuadernos Geográficos de la Universidad de Granada*. nº 4, pp. 5-56.
- Ortega, N., 1998. "El descubrimiento cultural de la Sierra del Guadarrama"; en: *Madrid y la Sierra del Guadarrama*, Madrid, Museo Municipal de Madrid, pp. 81-114.
- Solé, L., 1941. "Juan Carandell Pericay, geólogo y geógrafo andaluz". *Boletín de la Universidad de Granada*, nº 63, V-XI.

CIENCIAS SOCIALES Y DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA LOMCE

Rafael de Miguel González

Universidad de Zaragoza

rafaelmg@unizar.es

1. INTRODUCCIÓN: ¿CIENCIAS SOCIALES O CONOCIMIENTO DEL MEDIO? UN MOVIMIENTO PENDULAR

La relación entre los Congresos del grupo de didáctica de la geografía de la AGE y los currículos de las sucesivas leyes educativas ha sido estrecha, tal y como señalamos en el caso de la educación secundaria (De Miguel, 2012). El desarrollo de contenidos geográficos en la LOGSE fue tratada casi monográficamente en los tres primeros congresos del grupo de Madrid en 1988 (García et al., 1988), de Burgos en 1991 (Rodríguez, 1991) y de nuevo en Madrid en 1996 (Marrón, 1996), respectivamente. La LOCE y LOE tuvieron especial eco en los de Toledo (2003) y de Valencia (2007). Para la primaria, esta vinculación ha sido objeto de especial análisis en trabajos concretos (Marrón, 2003) (Zamora, 2007) (Tonda, 2010). En esta ocasión, ante la nueva Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), volvemos a recuperar el viejo debate de la denominación y desarrollo del área curricular en donde se integran los contenidos geográficos.

La Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa o Ley Villar Palasí dio lugar a la asignatura de Ciencias Sociales en la etapa de la Educación General Básica (E.G.B), que estuvo vigente casi tres décadas¹. El origen del concepto educativo “ciencias sociales”, el proceso de prescripción curricular, la organización cíclica de los contenidos, etc., han sido descritos ampliamente por González Gallego (2001, 2005, 2011) en primera persona.

La Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) estableció, para los seis cursos de la educación primaria, el área global e integradora de conocimiento del medio natural, social y cultural. La justificación de unificar las antiguas áreas de ciencias naturales y ciencias socia-

1 Comenzó a implantarse el curso 1970-71. Debido a la implantación gradual de la LOGSE, la enseñanza de conocimiento del medio se inició el curso 1992-93, “conviviendo” con las ciencias sociales, área que se estuvo impartiendo en 8º de EGB hasta el curso 1996-97.

les, en una única e interdisciplinar a través del concepto transversal de medio, quedó reflejada en el Real Decreto 1006/1991, por el que se establecieron las *enseñanzas mínimas* correspondientes a la educación primaria, desarrollado posteriormente por el currículo Real Decreto 1344/1991, que prescribió el currículo de Educación Primaria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, que en aquellos momentos comprendía diez Comunidades Autónomas.

Por su parte, la Ley Orgánica 830/2003, de Calidad de la Educación (LOCE) suprimió el área de ciencias sociales y lo sustituyó por la de Ciencias, Geografía e Historia. El Real Decreto 830/2003, por el que se establecieron las *enseñanzas comunes* de primaria, utilizó débilmente el concepto de entorno para justificar la vinculación de tres disciplinas referentes tan dispares. De hecho, la expresión “ciencias sociales” tan sólo aparece una vez en este Decreto,..., pero sorprendentemente en el área de Sociedad, Cultura y Religión. A pesar de las opiniones que consideraban este cambio “muy positivo” (Marrón, 2003, p. 269), esta Ley no llegó implantarse en educación primaria², de manera que el área de conocimiento del medio natural, social y cultural se ha mantenido vigente casi un cuarto de siglo, desde la implantación de la LOGSE el curso 1992-93, hasta el presente 2014-15.

La aprobación e implantación de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE) no modificó la denominación del área, aunque sí los objetivos y las capacidades, la reorganización de los bloques de contenidos, e introdujo la formación por competencias, tal y como quedó reflejado en el Real Decreto 1513/2006, de *enseñanzas mínimas* de la educación primaria.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, ha establecido el *currículo básico* para las áreas de educación primaria, entre ellas la de Ciencias Sociales, para su aplicación en los cursos impares de primaria este mismo mes de septiembre de 2014, en aplicación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). De esta forma se vuelve a una denominación que, por una parte, guarda mayor relación con el área de conocimiento universitario encargado de la formación de maestros, la didáctica de las ciencias sociales. Pero por otra constituye una vuelta atrás en el tiempo y representa un movimiento pendular de ida y vuelta, que no siempre se produce en sistemas educativos avanzados caracterizados por la estabilidad y por una innovación carente de nostalgias por los tiempos pretéritos, como analizamos en el caso de la educación geográfica en niveles de secundaria.

A priori, existen criterios contrarios a esta orientación curricular disciplinar alejada de un currículum social y globalizado³. Pero también los argumentos de

2 Lo que de facto sí sucedió en la ESO con la publicación anticipada del Real Decreto 3473/2000.

3 En especial, la declaración de la Asociación Universitaria del Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, que puede consultarse en <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2014/09/AUPDCS-LOMCE.pdf>.

deslindar las disciplinas naturales y sociales y evitar que el “*cono* se convierta como un cajón de sastre sin referentes científicos claros” (Marrón, 2003, p. 270), así como utilizar todas las potencialidades de los conceptos didácticos de espacio y tiempo vuelven a cobrar una completa vigencia. Es por ello que este texto pretende contribuir al debate académico sobre la innovación educativa, complementando el análisis de los nuevos componentes curriculares con una investigación sobre las concepciones de los maestros (presentes y futuros), que muestra las opiniones profesionales al respecto de la nueva ordenación académica.

2. ANÁLISIS DEL NUEVO CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

Además de la propia modificación de la denominación “ciencias sociales”, con carácter general el Real Decreto 126/2014 recupera igualmente el concepto de asignatura, eliminando el de área de conocimiento, y establece una ordenación curricular por cursos académicos, suprimiendo la programación por ciclos. Estas cuestiones, además de volver a las concepciones pedagógicas de la ley Villar Palasí, restan libertad y autonomía a los centros y equipos docentes para elaborar sus programaciones curriculares, cuestión que no ha pasado desapercibida para los maestros consultados, como se refleja en la encuesta que más adelante se detalla. En todo caso, las principales variaciones del nuevo diseño curricular, en lo referente de forma específica a la geografía y a las ciencias sociales, son expuestas en los siguientes apartados.

2.1. Introducción y fundamentación epistemológica

A diferencia de todos los anteriores desarrollos curriculares, en este caso la fundamentación epistemológica de la asignatura a partir de un área de conocimiento científico es mínima, y se resume en el siguiente exiguo párrafo:

“En las Ciencias Sociales se integran diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos. El objeto de las Ciencias Sociales en esta etapa es aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva”.

Ya no se trata sólo de un análisis cuantitativo (en el currículo de 1991 este apartado se extendía una página y media), sino que cualitativamente no se justifica el cambio de denominación, ni se explica la fundamentación epistemológica de las ciencias sociales, ni se expresa la interdisciplinariedad de las ciencias referentes que las conforman, escasamente alude a los conceptos didácti-

cos de espacio y tiempo, ni plantea las dimensiones de aprendizaje específicas de la didáctica de las ciencias sociales a partir de planteamientos metodológicos, ni cita algún concepto clave integrador del área, etc.. Estas cuestiones, por otra parte, constituyen los temas esenciales de las asignaturas de formación del maestro (tanto en las antiguas diplomaturas como en los actuales grados) así como de los manuales referidos a la didáctica de las ciencias sociales.

Posteriormente realiza una presentación de los diferentes bloques de contenido y concluye con unas cuestiones que son generales y aplicables a cualquier otro área de conocimiento (desarrollo cognitivo, hábitos de trabajo, actitudes hacia el aprendizaje, rigor científico, TIC), además de otras que guardan relación con la educación para la ciudadanía: derechos humanos, democracia, valores de igualdad, justicia, etc., actitud crítica y constructiva. Lo que de hecho implica que estos contenidos sean impartidos con carácter general en la asignatura de Ciencias Sociales, ya que la nueva asignatura de Valores Sociales y Cívicos (sucesora de la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos de la LOE), sólo la cursarán aquellos alumnos que no hayan elegido la Religión.

2.2. Objetivos y competencias

El artículo 17 de la LOE contemplaba, en el artículo 17, catorce objetivos y capacidades que debían lograr y adquirir los niños y niñas a su paso por la etapa de educación primaria. El octavo de ellos decía: *“h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo”*, reproduciendo casi literalmente la redacción del artículo 13, apartado g), de la LOGSE. En su desarrollo, el Real Decreto de enseñanzas mínimas de 2006 estableció 10 objetivos específicos en la enseñanza del área de conocimiento del medio natural social y cultural⁴. La LOMCE, ha mantenido once de los cator-

4 La enseñanza del Conocimiento del medio natural, social y cultural en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.
2. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad).
3. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.
4. Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos.
5. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.

ce objetivos de etapa de primaria, modificando tan sólo tres de ellos, incluido el citado octavo que tiene una nueva redacción: “*h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura*”, que no deja de ser una transcripción exacta del artículo 15, apartado m), de la LOCE de 2003, reproduciéndose así la voluntad del legislador LOGSE-LOE del área de conocimiento del medio, así como la del legislador LOCE-LOMCE de su desaparición, tal y como se ha detallado antes. En todo caso, la novedad del nuevo currículo consiste en que no se contemplan ni detallan objetivos o capacidades propias de la asignatura de ciencias sociales, ya que tras su presentación introductoria, el currículo pasa directamente a los contenidos. La sólo referencia a ese octavo objetivo genérico resulta a todas insuficiente para varias Comunidades Autónomas, que sí han detallado objetivos y capacidades específicos en su normativa, tal y como se detalla en la Tabla 1.

Estamos, en todo caso, ante la primera vez en que el Ministerio de Educación no procede a establecer unos objetivos básicos para todo el Estado español, referidos al aprendizaje de las ciencias sociales en educación primaria. Lo cual resulta poco lógico habida cuenta de que, incluso el Decreto 830/2003 de desarrollo curricular de la LOCE para primaria enumeró trece objetivos, tres más que los 10 enumerados en la cuarta nota a pie de página o los respectivos 10 objetivos del currículo derivado la LOGSE.

Más evidente resulta la ausencia de cómo contribuyen las ciencias sociales a la adquisición de las competencias básicas. Por una parte, la LOMCE ha redefinido las anteriores ocho competencias en siete, eliminando precisamente la que guardaba más relación el aprendizaje del espacio geográfico (conocimiento e interacción con el mundo físico) y “rebautizando” la competencia social y ciudadana por competencias sociales y cívicas. Pero por otra, llama la atención que ninguna competencia aparezca referida en ningún momento entre las páginas 19372 y 19377 del BOE (las de Ciencias Sociales), a diferencia de las

-
6. Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos.
 7. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural, social y cultural mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros.
 8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas, puesta a prueba de las mismas, exploración de soluciones alternativas y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
 9. Planificar y realizar proyectos, dispositivos y aparatos sencillos con una finalidad previamente establecida, utilizando el conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos.
 10. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas.

competencias lingüísticas, científicas o matemáticas que aparecen en el desarrollo de lengua, ciencias de la naturaleza o matemáticas respectivamente. O lo que es más significativo: la competencia social y cívica aparece en reiteradas ocasiones en el epígrafe de la asignatura valores sociales y cívicos, de lo que se deduce la clara voluntad de vincular las ciencias sociales a un aprendizaje exclusivamente disciplinar. Las Comunidades Autónomas en su mayoría ha corregido esta cuestión introduciendo un apartado clarificador de cómo las ciencias sociales contribuyen a adquirir las diferentes competencias curriculares, especialmente la social y cívica, pero también la competencia en ciencias y tecnología.

2.3. Contenidos

La principal novedad del currículo LOMCE para primaria se deriva de la división en ciencias de la naturaleza y ciencias sociales. Así en la asignatura ya no se combinan bloques de contenidos de conocimiento del medio natural y social, sino que se trata de contenidos propios de las ciencias sociales, históricos y geográficos, principalmente. Ello induce a la prescripción de un primer bloque de contenidos comunes, como sucedió con el currículum de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la ESO (2006) o de la Geografía en Bachillerato (2007) que incluye sobre todo contenidos de carácter procedimental y actitudinal, como en la etapa de la secundaria (González, 2011) (De Miguel, 2012): iniciación al conocimiento científico en ciencias sociales, fuentes de información y de expresión geográfica, TIC, técnicas y estrategias de aprendizaje, valoración de la convivencia, etc. Este bloque puede permitir el incremento de las actividades prácticas basadas en la simulación del trabajo geográfico, una reducción de las clases magistrales y una mayor presencia de metodologías activas como trabajos en proyectos, y por eso ha sido en general bien acogido por los maestros, como veremos luego en la encuesta realizada.

El resto de los bloques de contenidos supone un cambio de denominación de los anteriores: los dos más relacionados con los contenidos geográficos pasan de “el entorno y su conservación” y de “personas, culturas y organización social” a “el mundo en que vivimos” y a “vivir en sociedad”, respectivamente. Por su parte el bloque de “cambios en el tiempo” se transforma en “las huellas del tiempo”. En líneas generales, la secuencia de contenidos disciplinares no supone grandes novedades. “El mundo en que vivimos” enumera temas propios de la Geografía Física: La Tierra, orientación y representación, relieve, clima, paisajes, desarrollo sostenible, etc., aunque cita dos referencias a la escala regional del medio físico, la diversidad de los paisajes en España y en Europa, respectivamente. “Vivir en sociedad” agrupa los contenidos de la Geografía Política, la Geografía Humana y Económica, e integra aquí temas de educación económica-financiera y de educación vial.

Sin embargo, la dificultad de implementar estos contenidos curriculares se deriva de su tratamiento unitario en la prescripción ministerial, frente a su desarrollo por cursos en el diseño autonómico, y en la práctica de las programaciones curriculares de centros. El anterior currículo de la LOE, al establecer ciclos, marcó un claro proceso didáctico: en primer ciclo, percepción y observación; en segundo ciclo, descripción del medio social; en tercero, representación, explicación y valoración del espacio geográfico y sus procesos. Esto se complementaba con un currículo en espiral, a partir del alejamiento de la escala geográfica, o ampliando el medio social que es capaz de comprender un niño entre los seis y los doce años. Así, el primer ciclo trabajaba el entorno más cercano (la familia, la escuela, el municipio), en el ciclo medio el entorno social institucionalizado (El Estado español, las Comunidades Autónomas, esto es pasando de la escala local a la regional y a la nacional), mientras que en el ciclo superior se contemplaba la dimensión internacional de la organización humana y económica del espacio, con especial incidencia en la Unión Europea.

Con el nuevo currículo de la LOMCE, todo esto se pierde. Casi todas las Comunidades Autónomas reproducen, en sus ordenaciones curriculares, los cuatro bloques de contenidos de referencia ministerial. Sin embargo, una vez desagregados los epígrafes de los contenidos en cada uno de los seis cursos de primaria, no sólo se diluye esta dimensión evolutiva de los ciclos, sino que además se genera confusión y se genera una linealidad compleja y cruzada, que resulta difícil de ser trasladada a un aprendizaje comprensivo. Sirva de ejemplo el tratamiento del espacio urbano en los currículos autonómicos: cómo aparece con diferentes denominaciones, en lugares distintos y con contenidos colaterales variados. O por el contrario: se cita el contenido “mi ciudad”, seis veces por igual, sin distinción alguna entre los seis cursos.

2.4. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Ese mismo planteamiento de realizar un listado único de contenidos se ha aplicado a la enumeración de los criterios de evaluación: suprimiendo la diferenciación de criterios de evaluación por ciclos que existía en el currículo anterior. No obstante, la oportunidad de redactar un nuevo currículo ha desaprovechado la ocasión de establecer una renovación conceptual y metodológica en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, que en su día demandábamos al analizar el currículo anterior (De Miguel, 2012). Los verbos que siguen repitiéndose son describir, analizar, localizar, etc. Aunque los verbos explicar o comprender ganan algo de presencia, sigue echándose en falta otros como comprender o analizar, más propios de una didáctica de la geografía basada en métodos de enseñanza activa que en una geografía memorística.

La novedad de la LOMCE, y en consecuencia del currículo de primaria, consiste en la definición de los estándares de aprendizaje evaluables como espe-

cificaciones de los criterios de evaluación. Son por tanto observables, medibles y evaluables. En este sentido, favorecen la concreción de unos criterios de evaluación que en anteriores legislaciones eran muy genéricos e imprecisos. Y permiten una evaluación, no sólo de los aprendizajes de los alumnos, sino otra de carácter comparativo a partir de pruebas estandarizadas. En este sentido, la Geografía converge con otros sistemas educativos al ser valorada como una disciplina vinculada a las competencias en ciencias y tecnología, como una materia más de las denominadas STEM en la terminología anglosajona, tal y como se ha señalado en algún estudio de caso (Kolvoord, 2012). De ese modo, cada criterio de evaluación es desagregado en varios estándares de aprendizaje. Por ejemplo, el criterio de “comprender los principales conceptos demográficos y su relación con los factores geográficos, sociales económicos o culturales” se concreta en tres estándares⁵. De hecho, los estándares de aprendizaje se plantean como un complemento de los contenidos propiamente dichos, ya que bien podrían considerarse como contenidos mínimos, bien porque pueden ser clasificados igualmente en clave de conceptos, procedimientos y actitudes. En sentido inverso, existen estándares de aprendizaje cuya redacción es similar a la del criterio de evaluación de referencia, generando confusión entre la naturaleza y funciones de cada uno de estos dos componentes curriculares.⁶

2.5. Desarrollo autonómico del currículo básico

En el ámbito de sus respectivas competencias, las Comunidades Autónomas han desarrollado la normativa básica del currículo, conforme al artículo 6 bis de la LOMCE. Sin entrar en el debate que ha acompañado a la tramitación de la Ley, hay dos elementos que deben citarse. En primer lugar, el citado Decreto fue publicado el pasado mes de marzo, a varios meses vista de su implantación este mes de septiembre en los cursos impares. Ello ha retrasado la tramitación y publicación de la normativa autonómica: de hecho la mayor parte de los decretos han sido publicados durante las vacaciones escolares estivales, y aún dos de ellos la primera semana de septiembre, a escasos días del inicio del curso escolar. Segundo, hay Comunidades Autónomas que han planteado un conflicto de competencias con la Administración General del Estado, Cataluña y el País Vasco, que no han publicado ninguna normativa de desarrollo curricular. En

5 Define demografía, comprende los principales conceptos demográficos y los calcula a partir de los datos de población. Define población de un territorio e identifica los principales factores que inciden en la misma y los define correctamente. Interpreta una pirámide de población y otros gráficos usados en el estudio de la población.

6 Por ejemplo, el criterio de evaluación “explicar las consecuencias que tienen nuestras acciones sobre el clima y el cambio climático” tiene su correspondiente estándar de aprendizaje “explica las causas y consecuencias del cambio climático y las actuaciones responsables para frenarlo”.

Andalucía sucede lo mismo, aunque que han expuesto públicamente un proyecto de decreto.

Existen una serie de rasgos comunes a los currículos autonómicos aprobados como la distribución general de contenidos, las competencias, los criterios de evaluación e incluso el formato. Pero por otro lado existe una enorme disparidad en otros elementos, en especial el horario, los objetivos y los estándares de aprendizaje, como se muestra en la Tabla 1.

En el caso de las similitudes, la mayor parte de ellos siguen el mismo formato del currículo básico del Ministerio: no incluyen objetivos, pero sí una serie de orientaciones de metodología didáctica; despliegan un corolario de fichas compuestas por contenidos-criterios de evaluación-estándares de aprendizaje, ordenadas por cursos y bloques de contenidos; y en la mayor parte relacionan dichos contenidos o criterios de evaluación con las siete competencias básicas, en especial, con la competencias sociales y cívicas, seguido de la competencia básica en ciencia y tecnología, así como de la competencia digital.

Por el contrario, la asignación del horario semanal a la asignatura de ciencias sociales es todo un ejercicio de dispersión normativa provocado por el apremio de ajuste aritmético, mucho más que por cualquier criterio pedagógico. Así, frente a las dos horas semanales por cada uno de los cursos, que sería una evolución lógica de la división del área de conocimiento del medio, muchas Comunidades restan media hora semanal a las ciencias sociales (que no a las ciencias de la naturaleza) en cursos muy dispares, otras Comunidades Autónomas la aumentan, otras hacen ajustes por minutos (Tabla 1), etc. que ponen en cuestión, desde el punto de vista educativo, ese concepto tan geográfico de la cohesión territorial en el acceso de los ciudadanos a los servicios públicos básicos. Algo similar sucede con los objetivos de área y capacidades básicas a adquirir por los alumnos que cursan las ciencias sociales en primaria: como el decreto de base no los incluye, varios decretos autonómicos no establecen una relación de ellos, mientras que otros sí. Finalmente, los estándares de aprendizaje, como elemento novedoso del nuevo currículo, tampoco encuentran un despliegue homogéneo en la normativa autonómica: aunque en muchos casos se vinculan a los contenidos y a los criterios de evaluación, como en el decreto ministerial, en otros se establecen estándares de aprendizaje con carácter lineal (sin vinculación a contenidos) para todo un curso, un ciclo o incluso para toda la etapa, como en el caso del currículo de Canarias que elabora un listado final de 97 estándares.

A continuación se enumeran los diferentes currículos autonómicos. La mayor parte de ellos suponen una inagotable sucesión de fichas de elementos curriculares que dilatan la extensión de los mismos hasta extremos insospechados: en casi todos los casos se superan las cuatrocientas páginas, y en algún caso se acerca la extensión del boletín oficial al millar de páginas, cuestión inimaginable en muchos países europeos, con desarrollos curriculares ministeriales exigüos (De Miguel, 2012) lo que sin duda permite la autonomía, la creatividad

y la libertad del maestro y del profesor de secundaria, en definitiva, la innovación educativa.

- Andalucía: Proyecto de Decreto, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. Borrador del 14/07/2014. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/20140718_CurriculoPrimaria/1405945815693_borrador_decreto_14-07-2014.pdf
- Aragón: Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Asturias: Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la educación Primaria en el Principado de Asturias.
- Baleares: Decreto 32/2014, de 18 de julio, por el que se establece el currículo de educación primaria en las Islas Baleares.
- Canarias: Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Cantabria: Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria
- Castilla-La Mancha: Decreto 54/2014, de 10 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Castilla y León: Orden de 17 de junio de 2014, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Comunidad Valenciana: Decreto 108/2014, de 4 de julio, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana.
- Extremadura: Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Galicia: Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Madrid: Decreto 89/2014, de 24 de julio, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.
- Murcia: Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Navarra: Decreto 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra.

- Ceuta y Melilla: Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	HORAS SEMANALES CIENCIAS SOCIALES	OBJETIVOS DE CIENCIAS SOCIALES	BLOQUES DE CONTENIDOS
Andalucía	2	10	4 *
Aragón	1'5 (1º a 3º); 2 (4º a 6º)	11	4
Asturias	1'5 **	11	4
Baleares	1'5 (1º,2º,5º, 6º); 2 (3º,4º)	11	4
Canarias	1'5 (1º,3º,5º,6º); 2 (2º,4º)***	****	4
Cantabria	1'5 (1º a 3º); 2 (4º a 6º)	No cita	4
Castilla-La Mancha	2,25*****	No cita	4
Castilla y León	1'5 (1º,2º) 2 (3º) 2'5 (4º a 6º)	No cita	4
Comunidad Valenciana	2	No cita	4
Extremadura	2 (1º a 5º); 2'5 (6º)	No cita	4
Galicia	3 (1º, 3º,6º); 2 (2º,4º,5º)	****	4
La Rioja	1'5 (1º a 5º); 2 (6º)	No cita	4
Madrid	1'5 (1º a 3º); 2 (4º a 6º)	No cita	3+1 *****
Murcia	1'5 (1º a 3º); 2 (4º a 6º)	10	4
Navarra	2	No cita	4
Ceuta y Melilla (MEC)	2	No cita	4

Tabla 1: Desarrollo del Real Decreto 126/2014 por la normativa autonómica y del territorio MEC.

Notas a la tabla 1:

- * Los 4 bloques de contenidos son reorganizados en función de los criterios de evaluación por ciclos: 10, primer ciclo, 11 segundo ciclo, 12 tercer ciclo.
- ** Un total de 9 horas y 30 minutos, estableciéndose dos posibilidades: 1'5 horas de 1º a 4º y 105 minutos de 5º a 6º; o 1'5 horas de 1º a 3º y 100 minutos de 4º a 6º.
- *** En realidad 135 minutos, en tres periodos de 45 minutos.

**** No expresa objetivos específicos de ciencias sociales, sino que detalla la contribución a los objetivos de la etapa.

***** En realidad 13,50 horas entre los seis cursos.

***** El bloque de contenidos comunes no se detalla ni por cursos ni por ciclos, sino de manera general para toda la etapa de primaria.

3. CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE EL NUEVO CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES DE PRIMARIA

De manera complementaria al análisis cualitativo sobre el nuevo currículo, se ha lanzado una encuesta para comprobar el grado de conocimiento y de aceptación de los cambios descritos entre los profesionales de la educación primaria, pero también para los futuros maestros. Han participado 129 personas, entre maestros de colegios de la ciudad de Zaragoza (40% del total de respuestas, muchos de ellos tutores de los prácticum del grado de primaria), y estudiantes del propio grado de maestro en educación primaria de la Facultad de Educación, en la Universidad de Zaragoza (60% del total de respuestas). La encuesta se ha realizado durante el mes de septiembre de 2014, en el inicio del curso escolar en que se implanta la LOMCE, y por consiguiente comienza la aplicación del currículo de primaria en los cursos impares.

Las primeras cuestiones versan sobre el grado de conocimiento de los nuevos textos legales. Del total de los encuestados, el 76% afirma conocer y haber leído básicamente el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, mientras que el 24% reconoce desconocer su contenido. Esta cifra adquiere matices, dependiendo de si el respondiente es maestro en ejercicio en formación: tan sólo el 10% de los maestros encuestados no ha leído el decreto de currículo, mientras que esa proporción se eleva al 33% en el caso de los estudiantes de grado. (Figura 1). Las respuestas referidas al currículo autonómico, conocimiento de la Orden 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria en Aragón, no son muy dispares, 74% sí, 26% no: de hecho en el caso de los maestros son idénticas, mientras que en el de los alumnos y alumnas del grado la cifra de desconocimiento se eleva ligeramente del 33 al 36%. (Figura 2).

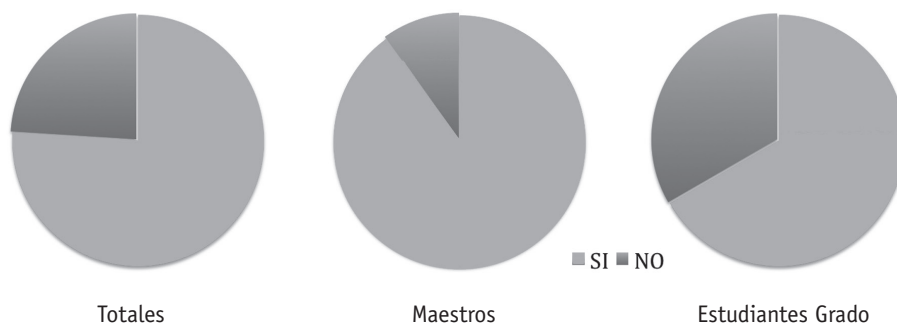


Figura 1. Respuestas ante la pregunta de conocimiento del Real Decreto del nuevo currículo básico de primaria.

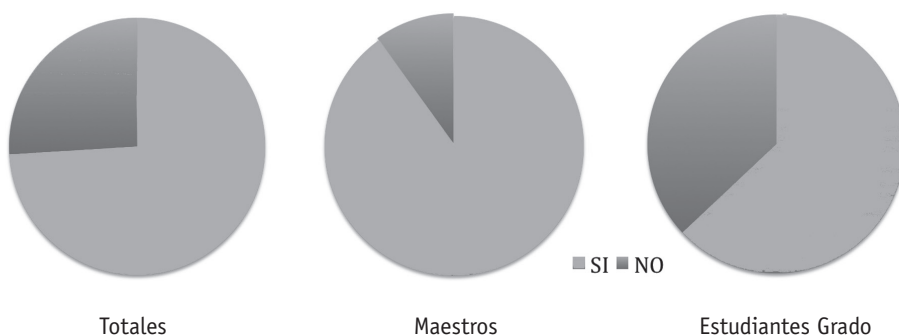


Figura 2. Respuestas ante la pregunta de conocimiento de la Orden autonómica del nuevo currículo de primaria.

Una vez centrado el debate en el apartado anterior sobre el mantenimiento del área de conocimiento del medio natural, social y cultural, o su separación en ciencias sociales y ciencias de la naturaleza, existía un especial interés por conocer la opinión de los maestros, más allá de las posiciones de los didactas en ciencias sociales. De manera amplia, los maestros presentes y futuros se decantan por mantener el “cono” como una asignatura global e integradora. El 56% del total de encuestados prefiere un área única, frente al 33% que está conforme con la división, y el 11% que opina que es indiferente su tratamiento curricular integrado o desagregado. Una vez más aquí las diferencias de opinión son muy marcadas entre maestros y estudiantes de magisterio: son los primeros quienes se muestran mayoritariamente a favor de la unidad del conocimiento del medio (67%), opinando sólo un 21% que desean las dos áreas separadas y el 12% lo considera indiferente. En el caso de los estudiantes de grado de maestro, las opiniones están más equilibradas: 49%, 41% y 10%, respectivamente. (Figura 3).

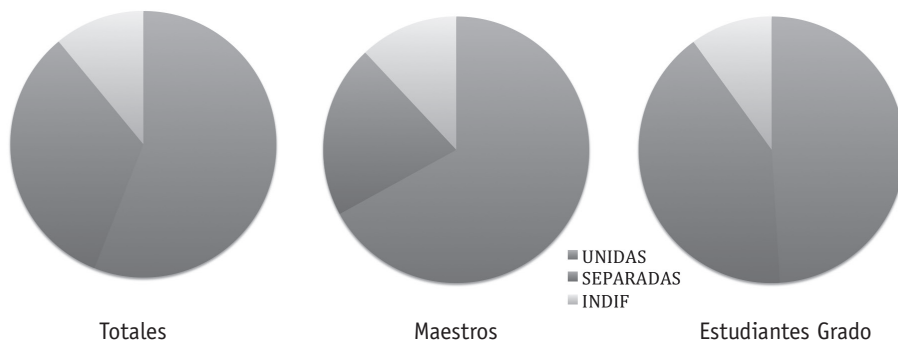


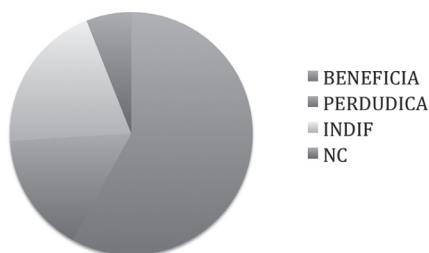
Figura 3. Respuestas ante la pregunta de preferencia de unidad o separación de ciencias sociales y ciencias de la naturaleza.

Las razones esgrimidas por los encuestados en relación a la unidad del área de conocimiento del medio han sido diversas, ya que la respuesta era de libre redacción, pero la mayor parte coinciden en argumentos como la complementariedad, la transversalidad, la globalidad o la integración y cohesión que supone organizar el currículo y diseñar las programaciones y actividades didácticas en torno al concepto de medio, ya que hay muchos contenidos interrelacionados. En segundo lugar, hay un argumento igualmente reiterado que es el de la experiencia: muchos encuestados reconocen que tal y como estaba el área de conocimiento del medio “ha funcionado bien” durante los últimos años y que la separación sólo aporta más contenidos, más libros y recursos para los alumnos, y en definitiva más complejidad y dificultad en el aprendizaje de los niños, además de doble de trabajo para los maestros. En tercer lugar, hay igualmente diferentes encuestados que la dimensión global permite llevar a cabo de manera más homogénea metodologías activas como trabajos por proyectos, tanto de medio natural como de medio social, y así de este modo los alumnos comprenden mejor secuencias didácticas como causas-consecuencias, factores-elementos del medio, etc. Además de poder disponer de una manera flexible de las cuatro horas semanales que tiene asignada el área, lo que facilita su impartición. Finalmente, esta respuesta decidida por el currículo integrado lo es en función del conjunto de la etapa de primaria: el tratamiento global del medio está claramente enfocado a los ciclos primero y segundo (cursos de primero a cuarto), ya que hay varias respuestas que en lo referente a quinto y sexto estarían de acuerdo con separarlo. Pero reconocen esto que no tendría mucho sentido y sería complicado su reflejo en la normativa curricular.

Por su parte, los defensores de la separación entre áreas de conocimiento lo justifican esencialmente porque ayuda a evitar confusiones entre los niños, a clarificar los contenidos y a identificar mejor las disciplinas científicas referentes de las ciencias naturales y sociales, respectivamente. La idea de evitar la dispersión y mezcla de contenidos es reiterada para conseguir aprendizajes más eficaces y significativos. De manera complementaria, muchos encuestados

que se decantan por esta división aducen razones de la propia evolución de las ciencias referentes: cada día son más distintas entre sí y para trabajar contenidos específicos y profundizar en determinados contenidos de cada una de ellas se requiere de asignaturas diferentes. En tercer lugar se justifican las críticas del área de conocimiento del medio en el sentido de que incluía contenidos muy extensos y así en la práctica muy pocas veces se llegaba al último de los bloques de contenidos relativos a la Historia. Cuarto, cada grupo de ciencias tiene su propio método de trabajo: las naturales, más de carácter experimental, las sociales más descriptivas, y ello condiciona las metodologías y actividades de aprendizaje de los niños. Finalmente se argumentan razones de continuidad dentro del periodo de escolarización básica: con asignaturas separadas, se prepara mejor a los niños para las respectivas áreas de la ESO. Resulta sorprendente la coincidencia de estos argumentos, expresados por maestros de manera plural, con los expuestos hace más de una década por la Profesora Marrón (2003): concreción, referentes epistemológicos, metodología, concatenación... En todo caso, ninguna de las respuestas en este sentido (como tampoco en el de la opción de mantenerlas unidas), ha hecho referencia a la mejora de las competencias específicas: competencias científicas, competencia social y ciudadana.

La habitual distinción en ciclos de la educación primaria ha sido suprimida en el nuevo currículo que se estructura curso a curso. El tratamiento de los ciclos no parece ser un elemento central del diseño curricular a la vista de las respuestas. El 58% de los encuestados afirma que, la supresión de los tres ciclos y la distribución de los contenidos por cursos, beneficia la programación curricular al determinar más claramente los contenidos en cada curso. Por el contrario, sólo el 16% piensa que perjudica la supresión de ciclos. Por su parte el

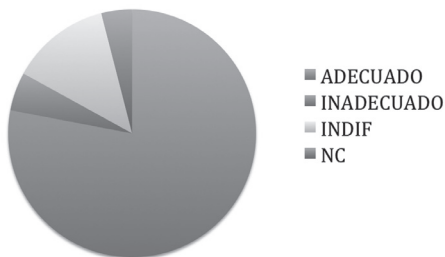


20% considera que es indiferente, habida cuenta de la autonomía de los centros y los equipos docentes – así como de la estructuración de los contenidos en los libros de texto- a la hora de diseñar y llevar a cabo en el aula la secuencia curricular. (Figura 4).

Figura 4. Respuestas ante la pregunta de la supresión de ciclos y la nueva distribución por cursos académicos.

Siempre que hay una nueva legislación educativa, hay materias que ven beneficiada su presencialidad en el horario mientras que otras la ven recortada. Durante la tramitación de la LOMCE ha habido críticas por la reducción de horas de educación física. Por el contrario no ha habido un clamor social por el recorte en horas de ciencias sociales, que de hecho se ha producido en numerosas Comunidades Autónomas, como hemos detallado en la Tabla 1. En Aragón,

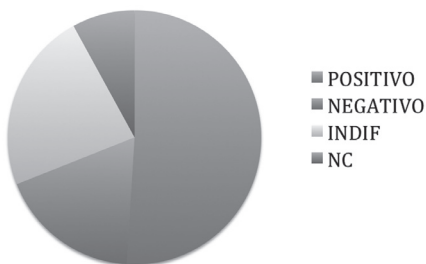
donde se ha realizado la encuesta, el currículo autonómico otorga 12 horas semanales a ciencias de la naturaleza, mientras que a ciencias sociales sólo 10,5 horas semanales. Ante esta distribución, la abrumadora mayoría del 78% de los encuestados lo considera inadecuado, ya que las ciencias sociales requieren



la misma docencia que las de la naturaleza. Tan sólo el 5% afirma que las ciencias de la naturaleza requieren más docencia que las sociales. Y el 13% piensa que no afecta a la consecución de los objetivos el recorte de media hora semanal a las ciencias sociales. (Figura 5).

Figura 5. Respuestas ante la pregunta de la reducción a 10'5 horas semanales de ciencias sociales.

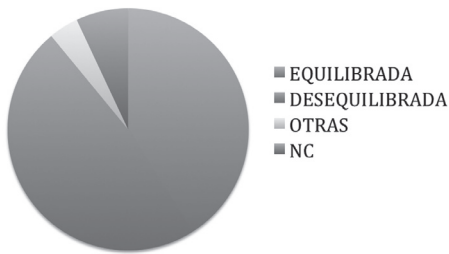
El nuevo currículo ha definido un primer bloque de contenidos curriculares en ciencias sociales, esencialmente de carácter procedimental e instrumental: iniciación al conocimiento científico, recogida y tratamiento de la información, TIC, técnicas de trabajo en ciencias sociales, etc. En principio, ello debería contribuir a la realización de actividades más prácticas y basadas en el aprendizaje



por descubrimiento, en el aprendizaje basado en proyectos, etc. Con este supuesto positivo están de acuerdo el 51% de los encuestados. El 18% opina justo lo contrario, que este bloque es negativo y que genera confusión en la programación curricular, mientras que el 23% cree que es indiferente. (Figura 6).

Figura 6. Respuestas ante la pregunta del bloque introductorio de contenidos comunes en ciencias sociales.

En todo caso, el anterior currículo tenía cuatro bloques de contenidos de ciencias experimentales y tres de ciencias sociales: dos de contenidos esencialmente geográficos y uno históricos: el entorno y su conservación; personas, culturas y organización social; y cambios en el tiempo. El nuevo currículo, además del bloque introductorio, mantiene esa misma proporción, a pesar del cambio en la denominación de los bloques de contenido: el mundo en que vivimos; vivir en sociedad; y las huellas del tiempo. Sobre esta distribución, al 41% le parece equilibrada, mientras que al 48% le parece desequilibrada ya que la Historia tiene menos contenidos curriculares que la Geografía. Un 4% de los encuesta-



dos responde manera alternativa y reclama más autonomía pedagógica a los centros y a los equipos docentes, ya que entiende el equilibrio entre las diferentes ciencias sociales debe ser tarea del profesor en su programación curricular y en su trabajo de aula, y no de un decreto de ordenación curricular. (Figura 7)

Figura 7. Respuestas ante la pregunta de la nueva división en bloques de contenidos en ciencias sociales.

Por último la encuesta ha dejado la posibilidad de que los maestros y alumnos del grado expresen una valoración del currículo analizado. La opinión más generalizada es el alejamiento entre los prescriptores del currículo de ciencias sociales (González, 2011) y los maestros, que se complementa con la idea de la inestabilidad jurídica derivada de la alternancia política en el Gobierno de la Nación. Esto es, con cada cambio de color político ha habido en los últimos años una concatenación de leyes, que han implicado nuevos decretos de currículo elaborados desde la instancia oficial de turno, y al margen de las opiniones, necesidades y experiencias de los maestros y profesores. Y esta cuestión es en la que más coinciden los encuestados. Además, hay alguna valoración sobre la minuciosidad o la ambigüedad de los estándares de aprendizaje. Finalmente los encuestados se lamentan de que este currículo siga identificando el aprendizaje de las ciencias sociales con un aprendizaje memorístico, y no haya sabido aprovechar la oportunidad de potenciar la innovación por medio de metodologías activas (Marrón, 2011), tal y como reclamamos para el currículo de la secundaria (De Miguel, 2012).

4. CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES

Cuatro leyes, cuatro decretos de currículo, cuatro regulaciones de la enseñanza de las ciencias sociales en primaria, en poco más de veinte años (en términos demográficos, una generación) no pueden más que generar inestabilidad, confusión y en último término desconfianza ante cualquier reforma por su provisionalidad. Entre los agentes educativos, y especialmente entre los maestros y profesores de secundaria, cunde una sensación de *déjà vu* unida al escepticismo derivado de las dudas sobre la vigencia de la norma. La conclusión de este análisis no se resumiría en responder a la cuestión ¿cuáles son las aportaciones positivas del nuevo currículo? Sino más bien en las opiniones expresadas en

la encuesta ¿Cuánto tiempo durará? ¿Cuándo se aprobará la siguiente ley que suceda a la LOMCE? La propia polémica que ha enfrentado a la mayoría de las Comunidades Autónomas con el Ministerio de Educación, sobre la conveniencia de mantener los libros de texto conformes a la anterior normativa LOE -por razones de economía doméstica en un escenario sostenido de crisis- y desajustados a los currículos autonómicos que ellos mismos han aprobado recientemente, es una prueba irrefutable de la deslegitimación de las reformas aprobadas, por causas exteriores a las estrictamente pedagógicas.

En segundo lugar, la encuesta demuestra que la nueva ordenación curricular está generando una profunda división en el colectivo de maestros en relación a la supresión del área de conocimiento del medio. Si bien la mayoría son favorables a este área de carácter integrador, también hay un alto porcentaje de maestros conformes con la reciente división entre ciencias de la naturaleza y ciencias sociales. El propio cambio en la denominación del área es un factor más de indefinición de la materia a impartir: a nadie se le ocurriría cambiar la denominación de matemáticas, lengua castellana, lenguas extranjera o educación física, como así ha sucedido en reiteradas ocasiones con nuestro área de conocimiento desde la Ley Villar Palasí, como se ha detallado.

Finalmente, las sucesivas reformas curriculares demuestran cada vez más el divorcio entre *prescriptores* y *prescritos* curriculares, es decir, entre las decisiones que se toman en los gabinetes de ministerios y consejerías de educación, y las necesidades o práctica real que los maestros llevan a cabo en el aula. El hecho de redactar ordenaciones curriculares de centenares de páginas sólo supone limitar la autonomía pedagógica de los centros y de los docentes. O lo que es lo mismo: un ejercicio de recorte de la libertad de cátedra del maestro y una práctica administrativa intervencionista que coarta la necesaria innovación educativa. Justo lo contrario de Finlandia, en donde el currículo de Geografía apenas ocupa tres páginas

5. BIBLIOGRAFÍA

- De Miguel, R., 2012. "Análisis comparativo del curriculum de Geografía en educación secundaria: revisión y propuestas didácticas" en De Miguel, R., De Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. eds. *La educación geográfica digital*. Zaragoza: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza, pp. 13-36.
- García, E., Gómez, A., González, C., Herrero, C. y Sanz, G., eds., 1988. *Actas de las Primeras Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.

- González, I., 2011. "Análisis crítico de las opciones curriculares en la educación secundaria obligatoria" en Prats, J., coord., *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó, pp. 161-186.
- González, I., 2005. "Una propuesta curricular para geografía e historia, con origen en 1970: la estructura cíclica. Memoria desconocida de un curriculum inaplicado". *Íber, Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 46, pp. 36-64.
- González, I., 2001. "La formación inicial y permanente del profesorado de Geografía: una necesidad y un reto en el momento actual" en Marrón, M.J., ed. *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad Complutense de Madrid, pp. 673-701.
- Kolvoord, B. 2012. "Integrating Geospatial Technologies and Secondary Student Projects: The Geospatial Semester", *Didáctica Geográfica*, 13, pp. 57-67.
- Marrón, M. J., 2011 "Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 57, pp. 313-341.
- Marrón Gaité, M. J., 2003. "La educación geográfica y el papel de la Geografía en el currículo de primaria de la Nueva Ley de Educación (LOCE)" en Marrón, M.J.; Moraleda, C.; y Rodríguez, H. eds. *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Castilla-La Mancha.
- Marrón Gaité, M. J., ed., 1996. *El reto de la Geografía ante la Reforma Educativa*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, J. C., ed., 1991. *II Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Burgos: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Junta de Castilla y León.
- Tonda, E., 2010. "De la geografía del siglo XX a la Geografía del siglo XXI. ¿Qué contenidos enseñar?" en Marrón, M.J. (ed.) *Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad Complutense de Madrid, pp. 821-840.
- Zamora, F., 2007 "Nuevas leyes educativas, viejos contenidos y la necesidad de las llamadas nuevas culturas y las nuevas éticas" en Marrón, M.J., Salom, J. y Souto, X.M. coord. *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Valencia, pp. 305-319.

PRESENTE Y FUTURO DE LA GEOGRAFÍA ANTE LA NUEVA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN LOS NIVELES DE PRIMARIA, SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD. LA GEOGRAFÍA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Encarnación Gil Meseguer
Universidad de Murcia
encargil@um.es

1. INTRODUCCIÓN

La reforma de la enseñanza en España que marca la estructura y ordenación actual, parte de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, conocida como LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo). Esta ley, realizada y promulgada por el gobierno socialista de Felipe González, vino a sustituir a la Ley General de Educación de 1970, que había supuesto un importante cambio en el sistema educativo español. Pero ahora se van a dar una serie de pautas de gran trascendencia en la enseñanza de las jóvenes generaciones de la transición política. Con independencia de la opinión generalizada del fracaso que ha supuesto, pues, no consiguió una sociedad “más instruida” ni más igualitaria social y económicamente (desequilibrio entre enseñanza pública y privada), debemos fijarnos en la estructura educativa de ella, y cuál era el papel de la Geografía.

En esta Ley se amplía la Educación Básica hasta los dieciséis años, edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad. El sistema educativo se ordena en las etapas de: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria - que comprende la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de Bachillerato y la FP de Grado Medio- y la Educación Superior - que puede ser Formación Profesional de Grado Superior y la Educación Universitaria.

En la etapa de Educación Secundaria (Capítulo Segundo, Título Primero), la ESO consta de dos ciclos de dos cursos cada uno (2 y 2 años). Para estos cursos se establecen áreas de conocimiento obligatorias, y una de ellas es la que se denomina Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Una vez superada esta etapa podrá accederse al Bachiller. Éste forma parte de la Enseñanza Secundaria que no es obligatoria. Comprende dos cursos académicos y se diferencian las modalidades de Arte, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, y la del Tecnológico.

Para Bachiller hay unas materias comunes (en la que no está la Geografía para ninguna modalidad de Bachiller) y más materias de cada modalidad y es

ahora cuando aparece la Geografía como materia de modalidad del Bachiller de Ciencias Sociales y de Humanidades. Es a partir de esta Ley con este reconocimiento de la Geografía como una asignatura de modalidad para impartir en 2º curso del Bachiller, cuando el significado de la Geografía en el sistema educativo español cambia. La Ley también la introduce en la nueva estructura de las pruebas de acceso a la Universidad (PAU) y esto es muy importante en su valoración.

2. LA LOGSE Y LA GEOGRAFÍA EN LAS ENSEÑANZAS DE SECUNDARIA

Desde la LOGSE la Geografía adquirió nuevo significado en la Enseñanza Secundaria. Hasta ese momento siempre formó parte de la enseñanzas de Primaria, pero no era una materia individualizada en la educación Secundaria, era acompañante de la Historia con mayor o menor fortuna. A partir de la LOGSE la Educación Secundaria Obligatoria incluye como áreas de conocimiento obligatorio (Art. 20) a las Ciencias Sociales (Geografía e Historia), impartidas por licenciados, ingenieros o arquitectos. Y en los dos cursos de que constaría el Bachillerato, no está en las asignaturas comunes de ninguna modalidad de este nivel, pero sí formaría parte de las asignaturas optativas de 2º Curso de Bachillerato. Esto último implica que en el diseño de la nueva Selectividad la Geografía va a ser objeto de examen. Con unas repercusiones importantes para esta materia en el nuevo orden de la Educación Secundaria.

Con la implantación de la LOGSE la Geografía, pasa a ser una asignatura de modalidad en dos de los nuevos Bachilleratos, el de Ciencias Sociales y el de Humanidades (o Letras). Es una Geografía de España, aunque las CC.AA. tienen potestad para organizar el currículum, los contenidos. Hasta este momento nunca había sido objeto de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) pues no era una asignatura individualizada, ni obligatoria. Como ahora pertenece al 2º año de Bachillerato, es una de las asignaturas de modalidad que pueden elegir los alumnos para examinarse.

La implantación de la LOGSE en los Centros fue progresiva y se tradujo en la evolución en el número de alumnos que en Selectividad se examinaban de esta materia. Fue un aumento progresivo e ininterrumpido, que no sólo fue el resultado de esa implantación progresiva, también lo fue de una buena acogida por el alumnado y una preferencia por ser evaluados en esta materia. Lo demuestra el hecho que desbancara a otras asignaturas de modalidad de los Bachilleratos en los que se imparte. Podría decirse que ese aumento es por sumar los alumnos del Bachiller de Ciencias Sociales y el de Humanidades. Y es cierto y era de esperar que superara a la materia de Historia del Arte, que tradicionalmente ha tenido muchos alumnos pero sólo aparece en Humanidades, pero el caso es

que superó incluso a Química, una materia de la modalidad de los Bachilleres de Ciencias de la Salud, Ciencias Técnicas (optativa) y la conjunta de Ciencias Técnicas y Ciencias de la Salud, y con una gran trayectoria y tradición en la enseñanza del Bachiller español.



PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD PARA EL ALUMNADO DE BACHILLERATO
150 GEOGRAFÍA. SEPTIEMBRE 2014

Se ofrecen dos opciones de examen, A y B, sin posibilidad de intercambiar preguntas de una a otra. Elegida una opción se desarrollaran las preguntas que la componen, sin importar el orden seguido en la resolución. En la valoración se tendrá en cuenta la capacidad de razonamiento, el buen uso del lenguaje y la expresión adecuada.

OPCIÓN A:

- 1- Defina los siguientes términos en su significado geográfico (máximo cinco líneas para cada uno)
Fosa tectónica, hoz, borrasca, poblamiento, ciudad dormitorio, latifundio, redes de transporte.
(Puntuación parcial: 0,5 puntos; puntuación total: 3,5 puntos)
- 2- Desarrolle el tema, procurando ser claro y centrado en lo que se solicita, de:
Los climas de España y su localización.
(Puntuación máxima: 3,5 puntos)
- 3- PRÁCTICO:
Con sus conocimientos geográficos y observando los mapas siguientes, trate de explicar la repartición de los cultivos de cereales, vid y olivo en España.
(Puntuación máxima: 3 puntos)

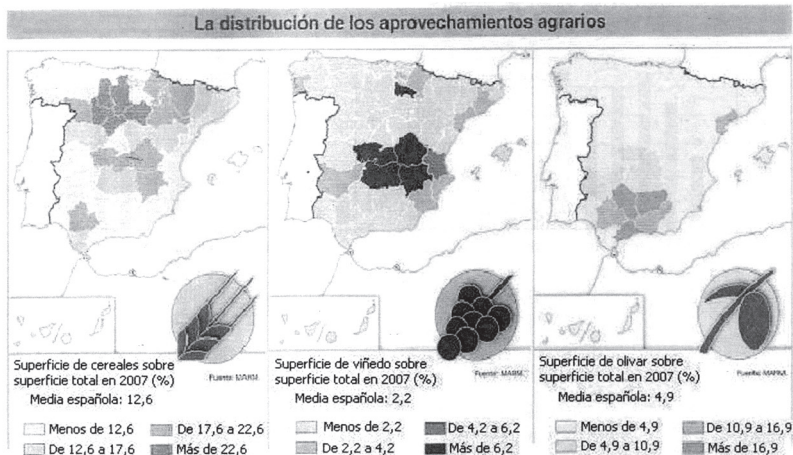


Figura 1. Pruebas de acceso a la Universidad. (Selectividad). Septiembre 2014. Geografía.
Opción A.

OPCIÓN B:

- 1- Defina los siguientes términos en su significado geográfico (máximo cinco líneas para cada uno)
 Macizo, circo glaciar, efecto orográfico, población activa, función urbana, división del trabajo, riego localizado.
 (Puntuación parcial: 0,5 puntos; puntuación total: 3,5 puntos)
- 2- Desarrolle el tema, procurando ser claro y centrado en lo que se solicita, de:
 El turismo en España y las regiones turísticas españolas.
 (Puntuación máxima: 3,5 puntos)
- 3- PRÁCTICO:
 Con sus conocimientos geográficos y en vista de los gráficos siguientes, explique los diferentes regímenes hidrológicos de los ríos Segre (Cuenca del Ebro), Guadalhorce (Cuenca Sur), Miño y Caldares (afluente de Gállego en la cuenca del Ebro).
 (Puntuación máxima: 3 puntos)

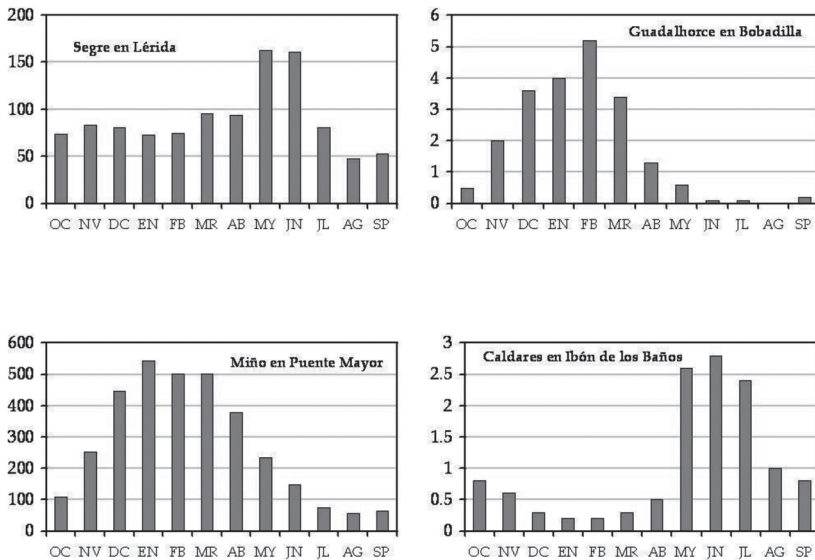


Figura 2. Pruebas de acceso a la Universidad. (Selectividad). Septiembre 2014. Geografía. Opción B.

¿Qué pasó con la Geografía a partir de ese año de 1990 en los centros de Enseñanza Secundaria?. Lo primero es que aumenta la docencia con esta nueva asignatura. La Geografía se individualiza de la Historia, a la que acompañaba en el antiguo BUP, (y durante la etapa de la ESO con la denominación de Conocimiento del Medio) y crea por tanto más horas de docencia. Hay más

necesidad de profesorado, sobre todo en los grandes centros que tienen varios cursos de ese nivel de 2º o varios turnos de docencia (mañana, tarde, nocturno) resultando más grupos, más profesores de Geografía. Según la ley deberían ser licenciados, (ingenieros o arquitectos). Repercute en los licenciados en Geografía e Historia, en las distintas especialidades en las que se ha fragmentado en la Universidad el antiguo título de Licenciado en Filosofía y Letras, División de Geografía e Historia. En la Universidad desde los años setenta del siglo XX se produce una especialización (nuevas especialidades a impartir según títulos y universidades), es una especialidad y título único de Geografía, pero en Historia serán varias (Historia Antigua, Prehistoria y Arqueología; Historia Medieval, Moderna y Contemporánea) y la de Historia del Arte. Todas estas especialidades para impartir docencia en Geografía, Historia e Historia del Arte en los distintos Bachilleres. Hay un “desacuerdo” entre la realidad de la docencia en los institutos, y la especialización universitaria. Mientras que en los centros de Secundaria, el profesor debe de impartir todas las materias que siempre han ido unidas en la Facultad de Letras a los estudios de Geografía e Historia, (e incluso si les faltaban horas de docencia, aquellas materias que se consideraban afines), y de igual manera concurrían a las oposiciones con un temario y una estructura de la prueba en la que participaban las tres ramas del conocimiento: Historia, Geografía e Historia del Arte, en la Universidad se había ido hacia una especialización en nada acorde con las necesidades de la docencia no universitaria. Se puede deducir en los estudios universitarios las dificultades provocadas por esa incoherencia entre la especialización tan fragmentada, en la Historia en particular y en general de la primitiva especialidad de Geografía e Historia, y las necesidades docentes en el Bachillerato.

¿Por qué menciono este hecho cuando estamos viendo el papel o significado de la Geografía en la Enseñanza Secundaria?. Porque en los cursos de Secundaria de la ESO, o sea, la Enseñanza Obligatoria, la previa al Bachiller, la Geografía que se imparte, lo había sido mayoritariamente por profesorado procedente de la Historia, por varias razones. La suma de las distintas especialidades de Historia da mayor número de egresados con esos conocimientos, que lógicamente significan muchos más opositores respecto a las otras especialidades (Historia del Arte y Geografía) y también por eso mayor número de aprobados y profesores potenciales. Siempre fue así, porque incluso cuando no existían las especialidades, sólo la rama de Geografía e Historia, el plan de estudios incluía muchas más materias históricas (una Geografía General en primero, una Geografía de España en segundo, y una Geografía Universal en tercero y poco más; frente a Prehistoria, Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea, una Historia del Arte Antigua y Medieval, una Historia del Arte Moderno y una Historia del Arte Contemporáneo). Son estos los profesores que van a hacerse cargo de esa “nueva Geografía de España”, con un alumnado más crecido y en edad problemática por la adolescencia.

Mientras que la docencia era en los cuatro cursos de la ESO, en la materia de Conocimiento del Medio, no se notó tanto los inconvenientes que podía presentar el que el profesorado implicado fuera mayoritariamente de formación histórica. Si se analizan los temarios de estos años y, sobre todo los libros utilizados, se observa que aunque hay una importante presencia de Geografía, está tan “enmascarada” tras los temas socioeconómicos, grandes temas de interés de las sociedades, entre los hitos históricos, etc., que sólo cuando se refiere a la Geografía de los aspectos físicos se destaca. Pero además, se dispone de unos manuales con una riqueza de información gráfica y de datos como nunca se había tenido. Con toda una serie de actividades a realizar que facilitan la docencia sin necesidad de unos conocimientos geográficos específicos. Y no es que esto sea negativo, cumple perfectamente para los objetivos de ESO, pero no favorecía que la Geografía tuviera un papel netamente destacado de los conocimientos históricos, que es lo que creo que va a ocurrir a partir de la LOGSE.

La Geografía que se va a dar ahora requiere de unos conocimientos geográficos que no todo el profesorado existente se ve capaz de llevar a cabo, o desea implicarse en un “reciclaje” que le permita afrontarla adecuadamente. ¿Por qué esa nueva situación, si siempre habían dado la Geografía?. Pues porque es materia de evaluación en Selectividad. De alguna forma, ese profesorado “responsable de la docencia” ve las implicaciones que lleva esta asignatura. El alumno necesita salir lo más brillantemente posible en las pruebas de Selectividad, que son llevadas a cabo por la Universidad, en todos los aspectos de poner el examen y corregirlo para evaluarlo. Es una gran responsabilidad cuando el futuro de ese alumno, en parte, depende de la docencia que impartan. Ellos se sienten también evaluados en una materia donde no llevan la larga trayectoria y continuidad de la Historia. Esto se traduce en que, excepto algunos el profesorado no desea impartir esa materia que se relega a los últimos a la hora de elegir en los Departamentos, que son los más jóvenes, los más recientes en llegar a la docencia, los que tienen menos experiencia, menos “tablas”, de manera que el esfuerzo es mayor para enfrentarse a la docencia, por la necesidad de hacerse con los alumnos que tienen enfrente y a la vez preparar las distintas materias. También la poca apetencia que genera la asignatura, hizo que a los recién licenciados en Geografía que llegaban a los centros, se les dejara esta materia y así te encontrabas con “neófitos” dando esa materia de Bachiller por delante de profesores de mayores estatus funcional y docente. Por un lado es interesante para la Geografía porque el alumnado va a recibir la enseñanza con la utilización de un vocabulario geográfico acorde con los nuevos conocimientos, la actualidad de la Geografía emana de la Universidad, el centro por excelencia de Investigación e Innovación en Geografía. Pero el handicap es la falta de experiencia docente en un curso muy importante, pues es el paso previo de la Selectividad y entrada a los estudios superiores, y en donde la edad y los intereses de los alumnos a veces no convergen para facilitar la docencia, y puede dificultar el desarrollo de las clases.

El profesorado soporta la presión de esa prueba externa a los Centros de Secundaria, (a pesar de la Coordinación con la Universidad) y el significado para los futuros estudios del alumnado. Se le mira en el Centro en cuanto que contribuye a los resultados que éste obtenga en esas pruebas (número de aprobados y cuantía de las notas); lo analiza el alumnado por esos mismos resultados respecto a las otras materias de modalidad de los Bachilleres en que participa, pero además en la relación esfuerzo-nota, y esto se traduce en mayor o menor número de futuros alumnos eligiendo esa asignatura. De aquí se desprende más o menos grupos de clase, más o menos horas de docencia, más o menos necesidades de ese profesorado.

Todo esto se traduce en el comportamiento del profesorado, en la deriva que puede llevar y que es posible detectar en, por ejemplo, las reuniones de Coordinación entre el profesorado de Geografía de los diferentes Centros que imparten Bachiller (Públicos, Concertados, y Privados) y el Coordinador de la materia para las PAU de la Universidad. Hay un tira y afloja continuo (por mi experiencia en más de quince años de Coordinadora de Geografía para las PAU en la Región de Murcia), poniendo en comparación con las otras materias objeto de la Selectividad, ya sean “seudo-obligatorias”. (Se elige entre Historia e Historia de la Filosofía pero necesariamente se examinan de una de ellas) como específicas (las que son de modalidad en los Bachilleres en que participa la Geografía: Ciencias Sociales y Humanidades). Pretenden reducir materia del temario (que realmente es muy amplio) acotar aspectos lo más concretos y constreñidos posible. De acuerdo con la estructura del examen (Ver figuras 1 y 2. Vocabulario, tema y práctico suele ser la estructura más generalizada) buscan tener un listado de términos geográficos de los que no se salga en las preguntas del examen de PAU; qué y cómo se enuncian los temas, un listado de prácticas y así sucesivamente. Hay toda una dialéctica establecida entre los profesores de Secundaria y el Coordinador de la materia en PAU para hacer “más rentable” la asignatura de cara a los posibles “evaluadores”(alumnos, padres, profesores del Centro).

A pesar de esto, es sin embargo la primera vez que en la Enseñanza Secundaria aparece la Geografía con entidad y en una unidad (España) y secuencia lógica (desde el medio físico a las actividades que el hombre realiza en él para su aprovechamiento). Hasta este momento, en los años previos de la ESO, es sólo una amalgama de conocimientos geográficos con históricos, lo mismo son sobre España que son temas de Geografía General o Universal, y mezclados con materia histórica y como temas de actualidad.

3. LOS CAMBIOS EN LA LOCE, LOE Y LOMCE

Ante el fracaso que ocasionó la LOGSE para el sistema educativo español, con manifiesta pérdida de conocimientos considerados tradicionalmente como im-

portantes y que se tenían como pautas para una sociedad “instruida”; un desinterés del alumnado por los estudios (abandono antes de acabar los estudios) y baja valoración de la enseñanza en general, además de los desequilibrios entre enseñanza pública y privada, hay un intento de superar esa situación con una nueva ley orgánica sobre la educación. En este caso llevada adelante por un gobierno del Partido Popular con José M^a Aznar como presidente y la ministra de educación Pilar del Castillo. El 23 de diciembre de 2002 se promulgó la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE), de corta vida, pues no llegó a aplicarse. Con la llegada al gobierno del PSOE y Zapatero como Presidente, se paralizó su aplicación por el Real Decreto aprobado en Consejo de Ministros del 28 de mayo de 2004. Finalmente la ley fue derogada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) promulgada por el nuevo gobierno.

Esta ley que no se aplicó (LOCE), introducía valoraciones acerca de los males que la mayoría de los docentes detectaban en la anterior de la LOGSE. Así por ejemplo se pretende la puesta en valor del “esfuerzo”, y para consolidar la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad las vincula a procesos de evaluación a todos los integrantes del sistema (alumnos, profesores y centros). También basa en la educación el logro del “conocimiento” que mantenga a la sociedad, reconociendo la diversidad de aptitudes del alumnado que se traduce en variedad de trayectorias en los estudios a seguir. También se refiere al profesorado del que se requiere su excelencia, y para ello se debería elevar la condición social y articular una carrera profesional progresiva, con evaluaciones a lo largo de ella para conducirla y lograr esa excelencia.

Las evaluaciones generales en las etapas de Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria, no restringen el paso de uno a otro nivel, son para “facilitar, tanto a las Administraciones educativas como a los Centros, a los padres y a los alumnos, datos e información precisa sobre el grado de consecución de los objetivos relacionados con las competencias básicas del correspondiente nivel educativo”. Mientras que al final del Bachillerato, se realizaría una prueba general, cuya superación era requisito necesario para obtener el correspondiente título.

En el Título IV se habla de la función docente, e incide en la formación del profesorado tanto inicial como permanente, y la valoración de su función docente. Se refiere a una “rigurosa preparación” científica en la materia o disciplina que se va a impartir, lo que está reñido con la realidad de los centros y la propia legislación que hace que el espectro de materias que puede impartir un profesor sea más amplio que la especialización, a la que la actual ordenación de los estudios universitarios le ha llevado. Por no hablar de la variedad de currícula universitarios de las distintas especialidades y sus diferencias, e incluso carencias o inadecuación para su orientación a la docencia, hasta en Grados de Educación, si se desciende a conocer las Guías Docentes y sus contenidos. También la Ley habla de una “adecuada formación pedagógica y didáctica, que debe

adquirirse tanto desde una perspectiva teórica como a través de la práctica de una actividad docente”.

La estructura del Sistema Educativo español no sufría cambios fundamentales y la Geografía seguía en iguales circunstancias. Realmente lo que trataba de introducir la LOCE eran las evaluaciones al Sistema como remedio a algunos de los “males” derivados de la LOGSE. La evaluación realmente decisiva era la que imponía al final del Bachillerato, donde tras la evaluación positiva de todas las asignaturas, había una prueba general de Bachillerato cuyas condiciones básicas las fijaba el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas. En realidad era un remedo de las Pruebas de Acceso a la Universidad y su superación daría paso a los estudios de Formación Profesional de Grado Superior o a los Universitarios.

Este comentario no sería necesario puesto que la ley no se aplicó, pero se trae aquí porque algunos de los problemas que se derivaron de la LOGSE, se mencionan, como es la falta de responsabilidad por no valorarse el esfuerzo (todos pasan de curso) y la no importancia de los conocimientos. En cuanto al profesorado, tampoco está recibiendo la formación adecuada a lo que se le exige (basta con ver los planes de estudios en algunos centros de la Universidad española).

La Ley que derogó a la LOCE, sin que llegara a aplicarse, fue la promulgada por el gobierno presidido por José Luis Rodríguez Zapatero (PSOE). Es la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, publicada en el BOE de 4 de mayo de 2006, conocida como LOE. Esta ley respecto a la que deroga, lo que hace es eliminar todas las pruebas de evaluación, tanto las “informativas” como la que evaluaba el Bachiller y que posibilitaba el acceso a los estudios universitarios. Cuando se refiere a las etapas de la Educación, sigue estructurándose igual que en las leyes anteriores, y en la ESO, la Geografía sigue en la “amalgama” de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Pero en esta Ley había una materia en la que los geógrafos deberíamos de haber valorado la posibilidad de intervenir. Me refiero al artículo 24, en el punto tres (refiriéndose a la ESO) dice que: “ en uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos”. La Geografía es una materia que prepara perfectamente para la convivencia ciudadana y a nivel mundial. El conocimiento de los grandes problemas que interfieren en el desenvolvimiento diario de las sociedades, es perfectamente alcanzable, e incluso adecuado que sea desde la Geografía, pues intervienen tanto aspectos del mundo natural como humano, y con los condicionantes de tipo socioeconómico que la Geografía estudia. No es tanto el impartir una clase de Geografía como la elección de grandes temas de interés supranacional y acercarse a ellos desde la Geografía. Desde temas como los riesgos naturales en sus repercusiones en las sociedades, los problemas de la desertificación (que no desertización), la desigual repartición de la riqueza, la dinámica demográfica y los problemas que provoca, el re-

curso agua, etc. El orientarla hacia grandes temas (ya que no hay una Geografía General, que además sería un programa largo, denso y de difícil realización, si se quiere abarcar toda la materia que le daría unidad a esa posible asignatura) permite confeccionar un programa asequible, atractivo, sin agobios para acabarlo. Se debe elegir conociendo la “realidad del aula” en ese nivel. Explicar esos temas implica actualizar y dar a conocer unos conceptos de Geografía



General que son los que rigen el desenvolvimiento de esos problemas, de forma que de una manera adecuada para el desarrollo en el tiempo de clase, se adentre en aspectos de la Geografía General que no se han tratado hasta ahora y van a ser útiles posteriormente, además de en el desenvolvimiento social de los alumnos.

Figura 3. Actividades deportivas en el Bachillerato Internacional (BI). IES “Alfonso X el Sabio”. Curso 2008/2009. Murcia.

Esta idea no es nueva, es lo que se viene aplicando en el Bachiller Internacional (BI). Este Bachiller es privado (está ordenado por una empresa con sede en Suiza) pero tiene reconocida validez internacional. Los centros de todo el mundo que solicitan poder impartirlo pasan una evaluación del centro y del profesorado. Se ordena en un curso de dos años de duración con unas asignaturas que son fundamentales, las “clásicas” que siempre aparecen en una formación básica y fundamental, como las Matemáticas, la Lengua del país y una extranjera, la Filosofía y la Historia. Si la orientación es de Humanidades o de Ciencias es lo que decide las otras asignaturas. Materias como Religión, Música, Educación Física, Expresión Artística y materias de esta índole no forman parte del “corpus de conocimientos”. Esas disciplinas están en las otras dos partes del trípode que forma este Bachiller. Una pata son los conocimientos fundamentales. Otra son las actividades físicas, que no es una asignatura reglada, sino que el alumno demuestra que realiza actividades deportivas (puede formar parte de un equipo o practicar algún deporte pero sin carácter profesional). La tercera son actividades “cívico-sociales” que el alumno realice, y siempre sin depender de organismos políticos, como acciones de voluntariado, colaboraciones en centros sociales, participación en actividades artísticas como grupos de teatro, exposiciones, etc. Además superar el Bachiller requiere superar cada parte de ese

todo. Pues bien, en estos estudios que lo que pretenden es preparar para desenvolverse en un mundo global como ciudadanos bien formados y conscientes del papel en la sociedad, la Geografía es una materia elegida mayoritariamente para completar esa formación. Pasa a ser una asignatura de sólo un primer año de duración, pero dónde lo que se imparte son unos pocos grandes temas, que se eligen en reuniones internacionales por el profesorado con validez durante varios años para adecuarse a la realidad del momento, y tiene tanta importancia, que el trabajo de investigación, que necesariamente ha de realizarse para acabar este Bachiller, puede versar sobre aspectos de esta materia.

Es pues una “asignatura pendiente” que no han sabido aprovechar los geógrafos españoles inmersos en los problemas de la enseñanza. Podría haber cambiado la valoración de la materia por parte de la sociedad y, a la vez, esos conocimientos de Geografía General ser útiles en la Geografía posterior de 2ª de Bachiller.

Por lo demás, en la LOE la Geografía continúa igual en la Educación Secundaria, tanto obligatoria como en el Bachillerato en el que forma parte como asignatura de modalidad de 2º Curso de los Bachilleres de Humanidades y de Ciencias Sociales. Esto implica que siga formando parte de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), que la Ley avanza que el Gobierno establecería sus características, y lo hace por el Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre (BOE de 24 de noviembre de 2008). El contenido como prueba para poder acceder a los estudios universitarios sigue igual que las pruebas diseñadas desde la LOGSE, pero introdujo algunos cambios que en un primer momento suscitaban dudas, ya resueltas.

Las actuales PAU (Martínez, R.; Gil, E., 2011) se estructuraron por este Decreto en dos fases, la general y la específica. En la General se evalúan las materias de Lengua castellana y literatura, una de las materias comunes de 2º de Bachillerato (Historia de la Filosofía o Historia de España), Lengua extranjera y los contenidos de una materia de modalidad de segundo de Bachillerato. En este último ejercicio puede entrar la Geografía al ser materia de modalidad en dos de las vías de bachillerato. Es esta fase general la que se considera para ponderar con la nota media del Bachiller, siempre que en la fase general haya obtenido un mínimo de cuatro puntos. Cuando en esa ponderación (60% de la nota media del Bachillerato y el 40% de la calificación en la fase general) se alcance la nota de cinco puntos, se considera que se ha superado la prueba de acceso. Esto significa que la prueba Específica (en la que cada estudiante podrá examinarse de cualquiera de las materias de modalidad de segundo de Bachillerato distinta de la materia elegida para realizar el ejercicio de la fase general) no es obligatoria ni necesaria para superar la selectividad. En un primer momento el profesorado de secundaria que impartía las asignaturas de modalidad, dedujo que éstas dejarían de tener interés para el alumnado abocado a las pruebas. La respuesta estaba en la necesidad de sumar puntos en una concurrencia competitiva (el número de solicitudes superior al de plazas ofertadas) para admisión

de algunas enseñanzas universitarias de grado (Medicina por ejemplo). La fase específica permite examinarse de “cualquiera de las asignaturas de modalidad”, y no fija el número, de manera que el alumno tiene capacidad para decidir conociendo como se obtiene la nota de admisión. Esta fase de carácter voluntario pasa a tener gran importancia para incrementar la puntuación total en la PAU y, se convierte en imprescindible para acceder a las enseñanzas más demandadas. El que la validez de la fase general sea indefinida y la específica se pueda repetir utilizando la nota superior, ha servido para mantener el número de alumnos en los exámenes de materias de modalidad, e incluso aumentarlos. Y en este caso está la Geografía.

Desde que la LOGSE introdujo la Geografía de España en el 2º curso de Bachillerato, y por tanto objeto de evaluación en las PAU, ésta se ha desenvuelto bien entre las otras asignaturas que la acompañan en este nivel. Pero el profesorado, ante la responsabilidad de las PAU si ha sentido la necesidad de unos conocimientos de Geografía General para mejor conducirse en la Geografía de España. La existencia de algunos temas de estas características en el curriculum de esta asignatura de 2º de Bachiller, no resuelve la cuestión y sin embargo, al unirse a los introducidos por las Comunidades Autónomas en su ámbito de actuación, han alargado el temario en un curso “recortado” por las necesidades burocráticas para acceder a las PAU. Esto se traduce en la presión del profesorado, en las reuniones de coordinación con la Universidad, para aquilatar al máximo la materia sobre la que versarán los exámenes de la selectividad.

¿Cómo queda la Geografía en la nueva Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)? Otra vez un gobierno de otro signo (Partido Popular) y una nueva Ley para modificar la anterior (Ley Orgánica 2/2006 de Educación, LOE). Los cambios más significativos y que pueden afectar a la Geografía son la introducción de evaluaciones al final de las etapas educativas. Se ha hablado de que es la vuelta a las “reválidas”, que se eliminaron porque no demostraron su validez. Las pruebas de Primaria se consideran de carácter orientativo, pero las del final de la ESO y del Bachiller son imprescindibles para obtener el título de Graduado en ESO y el de Bachiller.

La Geografía forma parte en la ESO del grupo de asignaturas troncales en todos los cursos (los tres primeros y en las dos orientaciones de 4º curso), de manera que formará parte de los exámenes de la prueba de final de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Ahora bien, aparece como Geografía e Historia y lo que falta que ver es si va a seguir siendo la “amalgama” de temas históricos con algunos geográficos o si se introduce algún cambio y cómo.

En cuanto al Bachillerato no hay cambio del papel de la Geografía, aparece en el de Humanidades y Ciencias Sociales en los dos itinerarios que incluye el nombre, y en ambos en el segundo curso como asignatura troncal “de opción”, de las que entre cinco se eligen dos. Le han cambiado el nombre de “modalidad” pero es la misma situación excepto por lo que introduce la nueva Prueba de final de Bachillerato. Esta es similar a la actual de selectividad en su estruc-

tura e igual en la ponderación de la nota. La diferencia entre ambas es que la nueva la pone el Ministerio y la corrigen profesores externos al centro (incluso de la enseñanza privada). Desaparece así la actual prueba de selectividad, con validez en todo el territorio nacional y para el acceso a todos los grados, a partir de la implantación (al ser progresiva la implantación de la Ley se hará por primera vez en el curso 2016-2017) de la nueva prueba. Esta da el título de Bachiller, pero no asegura que se pueda acceder a todos los Grados de la Enseñanza Universitaria una vez que continúen existiendo estudios de Grado "competitivos". Esto no debe de afectar a la Geografía al ser en la rama sanitaria (Bachiller de Ciencias) donde se da esta situación, y ahí no se cursa nuestra materia. Tampoco se da en la estructura actual, pero las PAU son para el acceso a todos los estudios universitarios, no sólo los "competitivos".

A partir de la total implantación de la LOMCE, el papel de la Geografía en los estudios de Bachiller va a depender sobre todo de la capacidad del profesorado de Secundaria para hacerla atractiva y con valor para la formación de los alumnos, sobre todo para los que van a dirigirse a estudios de Ciencias Sociales que es donde mayoritariamente se orientan los actuales alumnos de esta materia, pero también para los de Humanidades. Su pervivencia con una docencia como en la actualidad pasa porque despierte el interés del alumnado al que va dirigida.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Los cambios en el Sistema Educativo español se han ido haciendo a la vez que cambiaba el signo del partido gobernante. Desde la LOGSE hasta la actualidad, en poco más de veinte años, se han sucedido cuatro leyes. Habría que plantearse si esto favorece la calidad de la enseñanza española o, si sería conveniente analizar los aspectos positivos y tratar de subsanar los problemas que surgen, atendiendo a los docentes implicados en la realidad de la enseñanza que son quienes la conocen.

La Geografía debe de ser valorada no sólo porque nos da a conocer la realidad del país desde la base que ofrece el medio a como lo aprovecha el hombre, sino también porque es capaz de ordenar el espacio geográfico para valorar y explotar sus recursos, o lo que es lo mismo, llegar a la ordenación del territorio. Y qué mejor objetivo que conocer la realidad del espacio que habitamos para sentirnos ciudadanos iguales a los demás en ese territorio. Pero además, como habitantes de un mundo cada vez más global, saber entender ese espacio y sus cambios como a través de la Geografía puede hacerse.

¿Seremos capaces de despertar el interés de los alumnos de Secundaria, incluidos los de Bachiller que no piensan orientarse profesionalmente hacia la Geografía y, que descubran la necesidad de ella para su plena formación ¿. ¿Sabremos hacerlo?.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE nº 266, de 6 de noviembre de 2007, páginas 45960 a 45463 referidas a la Geografía.
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. BOE nº 283 de 24 de noviembre de 2008, páginas 46932-46946.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921.
- Martínez, R.; Gil, E., 2011. "Las pruebas de selectividad de Geografía en el distrito único de la Región de Murcia". En Delgado, J. J.; Lázaro, M. J. y Marrón, M. J. (Eds.): *Aportaciones de la Geografía para aprender a lo largo de la vida*. Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE) y Universidad de Málaga. Pp. 652-659

PERFILES PROFESIONALES, COMPETENCIAS Y VIRTUALIDAD PARA UNA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA UNIVERSITARIA: HACIA UN ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

José Jesús Delgado Peña
Universidad de Málaga
Jdelgado@uma.es

1. INTRODUCCIÓN

En la Educación Superior en nuestro país nos encontramos en un punto de inflexión desde diferentes puntos de vista. Organizativa y metodológicamente estamos viviendo unos años de cambios muy significativos desde la implantación del Plan Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior, con sus luces y sus sombras, pero, de cuyo proceso está surgiendo una universidad con aires de renovación y adaptación a los nuevos tiempos.

También estamos viviendo una profunda crisis económica a nivel mundial que en cierto modo, y como docentes, debe incitarnos a la reflexión sobre qué enseñar y cómo enseñarlo, de tal modo que nuestro alumnado pueda salir al mundo profesional con las mejores condiciones de partida posibles. Parece que ahora, más que nunca, es necesario poner los pies en la tierra, y establecer programas, asignaturas y metodologías que adecúen las competencias profesionales del geógrafo a un mercado dinámico y cambiante, convirtiéndolo en un profesional flexible y necesario en el actual mercado de trabajo.

Finalmente, pero no menos importante, hay que tener en cuenta que el proceso de globalización en el que las sociedades actuales se ven inmersas, nos colocan, como país, en un contexto determinado, principalmente europeo, en el cual debemos insertarnos, aprovechando las posibilidades de investigación y docencia que dicha situación pueda brindarnos. En Educación, uno de los principales programas, con apenas un año de antigüedad, es el ERASMUS+. Es interesante, como docentes de la Geografía, plantearnos posibles campos de desarrollo y financiación en esta línea.

No estamos solos. Vivimos en un mundo cada vez más tecnificado y globalizado, más interconectado por las tecnologías y abocado a un mayor entendimiento, y donde las diferentes realidades territoriales y socioeconómicas, las diversas escalas y líneas de trabajo, y las múltiples transformaciones espacio-temporales que suceden por doquier necesitan de un docente de la Geografía que sepa adaptarse a los importantes cambios que se están sucediendo en la Educación Superior.

2. UN PUNTO DE PARTIDA: EL PERFIL PROFESIONAL DEL GEOGRÁFO

En el actual programa ERASMUS+, el cual trataremos con más profundidad más adelante, se pone de manifiesto la importancia de responder a nivel europeo al reto del desempleo, principalmente juvenil, mediante la formación en competencias necesarias para aumentar la competitividad e innovación del tejido empresarial. Ello fomentaría un empoderamiento de los jóvenes y una mejora de sus habilidades para participar activamente en la sociedad. Todo ello para conseguir el desarrollo próspero y aminorar los riesgos de exclusión social de la sociedad europea (DG Education and Culture 2014, p. 9). Este es un reto que la Geografía no debería pasar por alto.

Pero, ¿qué ocurre si son los propios jóvenes los que no conocen los métodos, los instrumentos o las tareas que puede llegar a desarrollar un profesional de la Geografía? Son variadas las iniciativas y experiencias llevadas a cabo por diferentes universidades españolas en esta línea, como la realizada, por ejemplo, por Delgado y Rodrigo (2012) en un aula de Segundo de Bachillerato, en la que se llevó a cabo una experiencia basada en el análisis de un espacio cercano al centro educativo (Monte Victoria), mediante una sesión en el aula y otra de trabajo de campo. En la figura 1 se puede apreciar una de las hojas del cuaderno de campo a completar por el alumnado participante. En la valoración a partir de cuestionarios completados por los estudiantes implicados, constatamos la “sorpresa” del alumnado ante el desconocimiento que muchos declaran sobre el perfil profesional del geógrafo/a. Una respuesta, a este respecto, fue: “Creíamos que era un trabajo más aburrido y con menor aplicación a cosas tan cotidianas y necesarias (como la construcción, el movimiento de montañas...)”. Como síntesis de los resultados obtenidos, destacamos la opinión de uno de los participantes al afirmar: “No conocíamos parte de la labor de un geógrafo. Nos ha parecido una labor interesante, muy dinámica. La actividad fue muy grata, pero faltó tiempo para así realizar mejor la actividad. Recomendaríamos esta actividad porque fue enriquecedora”. Es necesario, por lo tanto, fomentar este tipo de actividades fuera del aula, en las que se relaciona lo aprendido en clase con la realidad cotidiana del alumno, además de acercarle de manera más vívida la labor profesional de la Geografía.

Pero hay otro reto también importante, y que es necesario afrontar: el de las competencias, pues este concepto en educación se ha vuelto imprescindible, tanto a partir de la implantación del proceso de Bolonia, como veremos en el apartado 3.1., como en las políticas actuales educativas de la Unión Europea, tal como veremos en el apartado 4.1. dedicado al Programa ERASMUS+. Surgen multitud de cuestiones de vital importancia: ¿Qué competencias deben estar presentes en los planes de estudio de Geografía? ¿De qué modo se pueden adquirir o enseñar? ¿De qué forma pueden ser evaluadas?

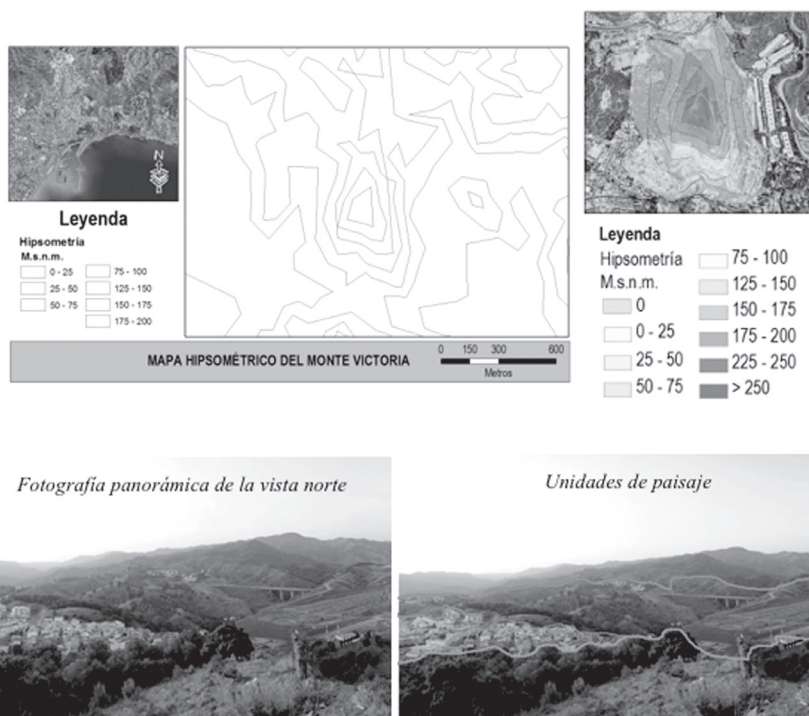


Figura 1. Actividades del cuaderno de campo en el Monte Victoria (J. Rodrigo)

El término competencia es, como podemos apreciar, de una gran actualidad en el panorama educativo, si bien es un término complejo por su carácter polisémico. Sin embargo, una definición que nos parece adecuada como punto de partida sería la siguiente: Es un “saber hacer complejo”, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o sociales) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizables a cualquier situación) (Herrero y Pastor 2011, p. 76).

Pero, ¿cuáles son aquellas de mayor aplicación en la Geografía? Ya Bailey (1981, p. 21-22) hablaba de las destrezas propias de nuestra disciplina. Aparte de las que comparte con otras disciplinas, como puedan ser el uso del lenguaje y el manejo de las cifras, el dibujo y la capacidad de expresión oral y pensamiento lógico, en la Geografía tiene un papel muy relevante lo que él denomina “graficacia” (capacidad de comunicar información espacial que no puede ser transmitida adecuadamente por medios verbales o numéricos), es decir, la elaboración e interpretación de mapas e imágenes, así como el manejo de los métodos estadísticos.

El Libro Blanco del Título de Grado de Geografía y Ordenación del Territorio (Tulla 2004, p. 180-181) desarrolla un profundo análisis de las competencias específicas de nuestra disciplina. De forma general, las señala como el conjunto de habilidades que permiten relacionar información territorial con una visión transversal, generando explicaciones de fenómenos territoriales y realizando propuestas de intervención y gestión territorial. Más concretamente se estructuran en torno a cuatro líneas, que son las siguientes:

- Combinación de dimensiones temporales y espaciales en la explicación de procesos territoriales.
- Registro de información geográfica, tanto a nivel cartográfico como estadístico, y su uso como instrumento para interpretar el territorio.
- Trabajo de campo y conocimiento directo del territorio.
- Propuestas de gestión y organización territorial.

Así, además de la recogida de información, usando diversos recursos, hay que propiciar en la medida de lo posible, tareas que impliquen al alumnado en la producción de textos documentados con gráficas, series estadísticas y mapas, en los que se recojan conclusiones o síntesis explicativas. Pero, ¿de qué forma se pueden aunar ambos aspectos, el perfil profesional del geógrafo con la adquisición de las competencias más adecuadas para alcanzar dicha formación de manera eficaz?

Centrándonos, en primer lugar, en el perfil profesional del geógrafo, hay que destacar que ha sido y es una preocupación recurrente en el ámbito académico, tal como indican los informes y estudios de diferentes instituciones y autores, como por ejemplo Benavent y Mateu (1996) o Farinós (1999).

Hay que destacar el carácter polivalente del geógrafo, estando perfectamente capacitado para desarrollar su labor en un amplio abanico de áreas temáticas, debido a su flexibilidad y formación holística, según indica un informe realizado en 2003 por el Colegio de Geógrafos, basándose en un estudio previo llevado a cabo por la Asociación de Geógrafos Profesionales de Cataluña (Tulla 2004, p. 132-136). Siguiendo este estudio, que presenta 36 líneas profesionales distribuidas en cinco bloques temáticos, y basándose en la opinión de 341 colegiados sobre 833, el geógrafo como profesional desarrolla su labor principalmente en las siguientes áreas (en orden de importancia de mayor a menor):

- Desarrollo Socioeconómico y Territorial (Planificación Estratégica, Políticas Urbanas, Geomarketing, Demografía, Estadísticas Socioeconómicas, Políticas de Desarrollo Turístico, Implantación e Impacto de Actividades Económicas).
- Medio Ambiente (Espacios Naturales, Calidad e Impacto Ambientales, Agenda 21, Riesgos, Usos del Suelo y Recursos, Meteorología y Climatología, Educación Ambiental, Estrategias de Sostenibilidad).

- Planificación y Gestión Territorial (Planes de Ordenación Territorial, Urbanismo, Política de suelo y Gestión de Patrimonio Público Inmobiliario, Movilidad y Transporte).
- Las Tecnologías de la Información Geográfica (SIG, Teledetección y cartografía)
- Sociedad del Conocimiento (Divulgación y Educación).

No obstante, y debido a los cambios tecnológicos y sociales que en la última década han caracterizado a la sociedad globalizada y del conocimiento en la que vivimos, hay que subrayar los cambios en la jerarquía de estas áreas temáticas, según el III Informe de Salidas profesionales de la Geografía (Junta Directiva Colegio de Geógrafos 2013), y en la cual las TIG pasan a la primera posición (40,4%), seguidas muy de cerca por la Planificación y Gestión Territorial (39,6%). El Desarrollo Territorial pasa del primer al tercer puesto (36%) y el Medio Ambiente de la segunda a la cuarta posición (32,4%). La Sociedad del Conocimiento sigue manteniéndose en último lugar (27,7%). En definitiva, sí que se constata un cambio temático en el perfil profesional del geógrafo en los últimos diez años.

Es interesante conocer, cuáles son, dentro de cada una de esas áreas temáticas, las líneas más concretas de mayor importancia (posibles nichos de empleo), que según este informe, quedan establecidas en la Tabla 1 (para cada una de las áreas hemos seleccionado las tres líneas más frecuentes).

PERFIL PROFESIONAL	LÍNEAS DE TRABAJO
Tecnologías de la Información Geográfica	Sistemas de Información Geográfica (28%) Elaboración de Cartografía Temática (26,1%) Diseño y Gestión de Bases de datos (18,4%)
Planificación y Gestión Territorial	Planificación Territorial (18,1%) Planificación Urbana (16,5%) Paisaje (14,3%)
Desarrollo Socioeconómico y Territorial	Planificación Estratégica (11,5%) Turismo (11%) Patrimonio Cultural (9,3%)
Medio Ambiente	Evaluación de Impacto Ambiental (11%) Evaluación Ambiental Estratégica (7,7%) Ordenación de Espacios Naturales (6,9%)
Sociedad del Conocimiento	Universidad (17,3%) Formación Continua no reglada (8,5%) Trabajos Editoriales (6,3%)

Tabla 1. Perfiles profesionales y líneas de trabajo del geógrafo (El % indica los colegiados que trabajan en dicha línea. Elaboración propia a partir de la información de: Junta Directiva Colegio de Geógrafos 2013)

Por su lado, Tulla (2004, p. 157-161), y en cuanto al ámbito de trabajo, señala una estructura equilibrada en la presencia de los geógrafos en los tres grandes sectores laborales, y que son: la Universidad (37,7%), el sector privado (32,3%) y la Administración Pública (30%), es decir, su localización en el ámbito laboral es también muy amplia, reflejo de la adaptabilidad a diferentes escenarios y líneas temáticas, tal como señalábamos anteriormente.

Finalmente, el Libro Blanco del Grado de Geografía (Tulla, 2004, p. 167-174), aboga por el establecimiento de seis grandes perfiles, acompañándolos de unos perfiles formativos, que pueden consultarse en la Tabla 2.

PERFIL PROFESIONAL	PERFILES FORMATIVOS
Investigación, educación y divulgación geográficas	Evolución del pensamiento geográfico Contenidos y métodos para la investigación Enseñanza de la Geografía Divulgación del conocimiento geográfico
Tecnologías de la información geográfica	Generación de bases de datos territoriales Técnicas de análisis cualitativo Técnicas de análisis cuantitativo Fotointerpretación y Teledetección Cartografía básica y temática Sistemas de Información Geográfica
Medio físico, recursos naturales y medio ambiente	Geomorfología Climatología y meteorología Hidrología Biogeografía Edafología y erosión de suelos Medio Ambiente y paisaje Recursos naturales Problemática ambiental Técnicas de campo
Planificación y gestión territorial	Fundamentos y marco legal de la Ordenación del territorio Metodologías e instrumentos de la planificación Medio físico y planificación Análisis territorial de los sectores económicos Análisis territorial de la desigualdad, sociedad y población Planificación de espacios rurales y espacios urbanos Transporte y movilidad Paisaje y planificación territorial

Análisis territorial de la población y demografía	Distribución territorial de la población Análisis demográfico Proyecciones de población Demografía social Estudios sociales de la población Estudios de migraciones y movilidad
Desarrollo regional y local	Estudios y análisis de ámbitos regionales y locales Criterios, métodos y escalas de regionalización Factores y procesos articuladores de los espacios regionales Conocimiento de distintos ámbitos regionales Geopolítica y geoestrategia Desigualdades y desequilibrios territoriales Modelos de desarrollo regional y local Metodologías e instrumentos del desarrollo territorial

Tabla 2. Perfiles profesionales y formativos del geógrafo (Tulla, 2004, p. 174)

3. EL PROCESO DE BOLONIA: EN ARAS DE LA EXCELENCIA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA GEOGRAFÍA

3.1. Fundamentos del Proceso de Bolonia

Aunque ya estamos en una fase de implantación del Proceso de Bolonia muy adelantada, es conveniente recordar los fundamentos en los que se basa, para, a partir de ahí, reflexionar sobre sus consecuencias en la Didáctica de la Geografía, aspecto que trataremos mediante su aplicación en un caso práctico.

Ya han pasado quince años desde que 30 Estados europeos firmaran la Declaración de Bolonia en junio de 1999 y en la que surgió la necesidad de establecer un sistema de titulaciones fácilmente comparable, organizado en dos ciclos y con un sistema de créditos tipo ECTS (European Credit Transfer System). También eran cuestiones básicas la promoción de movilidad de estudiantes y docentes, la cooperación interinstitucional y los programas integrados de educación e investigación (Rodríguez Pulido, 2007).

Todo esto supuso el inicio del Espacio Europeo de Educación Superior con el objetivo fundamental de aumentar el empleo en la Unión Europea y convertir las instituciones de Educación Superior europeas en centros de atracción a nivel mundial.

Pero, ¿cuáles son las implicaciones más íntimamente ligadas a la docencia? Se podrían resumir del siguiente modo:

1) Concepción de los objetivos en términos de competencias (resultados de aprendizaje). El establecimiento de competencias y destrezas, denominadas genéricas por el proyecto Tuning, y comunes a cualquier titulación, queda reforzado por la importancia que presentan en la sociedad actual, en un proceso de constantes cambios tecnológicos, sociales, culturales y económicos, lo que requiere que la persona desarrolle capacidades flexibles y adaptables, así como destrezas altamente sofisticadas de orden cognitivo y que facilite al alumnado herramientas hacia el aprendizaje autónomo y continuado a lo largo de toda su vida.

El proyecto Tuning estableció tres tipos de competencias (instrumentales, interpersonales y sistémicas), y que son las siguientes (González y Wagenaar, 2008, p. 29-32):

— Competencias instrumentales:

- Habilidades cognoscitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
- Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
- Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información.
- Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.

— Competencias interpersonales: destrezas individuales orientadas a expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético para favorecer procesos de interacción social y cooperación.

— Competencias sistémicas: son las destrezas y habilidades relativas a la concepción de los sistemas como un todo. Como combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se unen. Se incluye la habilidad de planificar cambios para mejorar el sistema y diseñar sistemas nuevos. Estas competencias necesitan como base la adquisición previa de las anteriores.

Por todo ello, la adquisición de contenidos teóricos pierde protagonismo frente a las competencias y destrezas, con una consecuente mayor orientación hacia el perfil profesional de la Educación Superior (Bautista, Borges y Forés 2006: 22), lo que se orienta hacia una formación más integral de la persona (Benito y Cruz, 2007, p. 15), pues ganan en relevancia las competencias transversales.

- 2) Fomento de una educación centrada en el estudiante y el aprendizaje en lugar de en la enseñanza, lo que repercutirá fundamentalmente en el diseño de las actividades formativas y en la organización del conocimiento, los cuales estarán supeditados a la consecución de las metas establecidas y, sobre todo, a los procesos llevados a cabo.
- 3) Puesta en práctica de una consecuente evaluación centrada en las competencias, capacidades y procesos, estrechamente relacionados con el trabajo y actividades que conducen a la progresión hacia el logro de los perfiles académicos previamente definidos. Así, es necesario diversificar el abanico de modalidades e instrumentos de evaluación (portafolios, exposiciones, simulaciones, método del caso, etc.) que favorezcan que el estudiante aporte evidencias del grado de consecución en las distintas competencias, capacidades y procesos al llevar a cabo tareas más reales y contextualizadas.
- 4) Cambio de papeles en los estudiantes y docentes, pues el protagonismo del alumno aumenta, y por tanto también su esfuerzo y compromiso en su proceso de aprendizaje, que ya no se limita al de mero receptor de información. Debe buscarla, manejarla y reelaborarla de las más diversas maneras. En contrapartida, el docente no es el único garante del conocimiento, sino que comparte dicha posición con el alumnado, apoyando y guiando al alumno en su proceso de aprendizaje.
- 5) Adopción del ECTS como metodología común de medida del trabajo del alumnado, lo que conlleva una reorganización conceptual de los sistemas educativos para la adaptación a modelos de formación basados en el aprendizaje, teniendo en cuenta la estimación objetiva de la carga real de trabajo requerido para alcanzar las metas de aprendizaje.

Todo esto ha requerido de un esfuerzo grande por parte del profesorado universitario, muy anclado en metodologías más tradicionales y ligadas a la mera transmisión de contenidos, pero cuyo balance, creemos personalmente, que ha sido positivo, al servir de acicate para la mejora de la labor docente en la Educación Superior. A continuación, y como el movimiento se demuestra andando, vamos a exponer el caso de una asignatura, Fundamentos de Cartografía, que además presentaba la particularidad de presentar un carácter totalmente virtual. Creemos que es a través de la aplicación de lo anteriormente expuesto en nuestra labor docente habitual la mejor forma de introducir la innovación y la excelencia en la docencia de la Geografía, tan necesaria para conseguir unos perfiles profesionales adecuados y adaptados a los cambios tecnológicos, que fomenta, incluso, la virtualización del aprendizaje, como un camino alternativo, con sus pros y sus contras, a los cursos presenciales, de corte más tradicional.

3.2. De lo presencial a lo virtual: rompiendo las fronteras de la educación. La asignatura “Cartografía Fundamental” del Campus Andaluz Virtual y el MOOC “Conocer el Mediterráneo”

3.2.1. Enseñanza Virtual y Proceso de Bolonia. Un tándem necesario

Uno de los aspectos fundamentales de la Educación Superior en los últimos años es el relativo a la virtualización de la enseñanza, habiendo proliferado en la web un gran número de cursos de formación reglada y no reglada, procedentes de muy diversas instituciones educativas y de muy diferentes iniciativas. Todos estos cursos presentan el interés de aunar dos aspectos fundamentales como son el fomento de la formación en línea con el desarrollo de metodologías y requerimientos propios del EEES y el Proceso de Bolonia.

Es un campo en constante cambio y que trae continuamente nuevos modelos al panorama educativo universitario, como es, por ejemplo, el reciente surgimiento de los MOOC (o COMA, en español), Cursos Online, masivos y en abierto, de naturaleza gratuita, y con el objetivo fundamental de ofrecer contenidos procedentes de la universidad a cualquier persona interesada en las temáticas ofrecidas y por medio de ciertas plataformas de formación virtual (como, por ejemplo, Miriadax o Coursera). Aunque no son muchos los cursos relativos a la Geografía, sí que existen algunas “puntas de lanza”, que señalan, sin duda alguna, nuevos caminos en lo referente a la expansión del conocimiento en el ámbito geográfico. Un ejemplo de ello es el curso “Conocer el Mediterráneo”, del cual trataremos en el apartado 3.2.3.

El ejemplo que expondremos a continuación responde a una iniciativa del conjunto de universidades andaluzas que crearon una plataforma de formación con asignaturas de libre configuración ofertadas al alumnado de cualquier universidad de nuestra comunidad autónoma (Campus Andaluz Virtual), y más concretamente a una de sus asignaturas, denominada “Cartografía Fundamental”, que aunque virtual, fue concebida bajo las premisas y requerimientos de lo expuesto en el apartado anterior introductorio sobre el Proceso de Bolonia.

Si queremos lograr una mayor autonomía en un alumnado orientado a su inserción en el mundo profesional es importante favorecer el trabajo cooperativo (Rué, 2007, p. 154-156), aspecto de especial relevancia en nuestro caso.

Además, y tal como señalábamos anteriormente, es fundamental una diversificación en función de las estrategias metodológicas en el marco del aprendizaje activo (Rué, 2007, p. 158), con su consecuente diversificación en la evaluación, todo ello contando con la integración de los recursos tecnológicos (p. ej., el uso de una plataforma tipo Moodle) y el enorme abanico de posibilidades disponibles en Internet relativo a todo lo multimedia (documentos, imágenes, videos, simulaciones, archivos de sonido, etc.).

3.2.2. Metodologías Activas de Aprendizaje y Evaluación en “Cartografía Fundamental”

Esta asignatura fue impartida por primera vez en el Campus Andaluz Virtual el curso académico 2008/09, y se ofertó anualmente hasta el curso 2013/2014, en el que, como todas las asignaturas de libre configuración, se impartió por última vez. Su duración era de 16 semanas, y contaba con una media de unos 60 alumnos/as procedentes de titulaciones tan diversas como Arquitectura, Topografía, Ingeniería de Caminos, Informática, Telecomunicaciones, Biología o Ciencias Ambientales, entre otras.

El objetivo fundamental de la asignatura se planteaba desde una doble perspectiva. De un lado, proporcionar unos contenidos básicos en torno a la cartografía como materia transdisciplinar, y de otro, favorecer a la adquisición de unas competencias y destrezas propias del trabajo cartográfico, estrechamente relacionadas con la elaboración e interpretación de gráficos y mapas. Así, a lo largo de la asignatura, se combinaban simultáneamente aspectos más teóricos, como son los conceptos y contenidos de la cartografía como disciplina científica, junto con otros de carácter más práctico, orientados al aprendizaje de habilidades y destrezas de la cartografía como herramienta de información geográfica. Aparte de las competencias específicas, también pretendíamos desarrollar otras de carácter general, pero no menos importantes, como las de comunicación, trabajo en equipo, organización, autonomía, gestión del tiempo, etc.

Aunque el tema de la organización y comunicación en asignaturas de este tipo es fundamental, nos centraremos en el tipo de actividades y metodologías implementadas, y su consecuente evaluación. Tal como hemos apuntando anteriormente, el trabajo en equipo ha sido una piedra angular en esta asignatura.

Así, durante la primera semana, pusimos en marcha un foro en el que pedimos a nuestros/as alumnos/as que se organizaran en grupos de cinco a siete personas para la realización de las tareas grupales que se propondrían en cada uno de los temas.

Con el fin de crear cierta conciencia de grupo, una vez organizados en equipos, se les solicitó que eligieran un nombre y un logotipo que los identificara. Para la creación de los grupos también debían consensuar y enviar unos acuerdos iniciales, que servirían para regular el funcionamiento del equipo en temas relacionados a la gestión e intercambio de información, comunicación, toma de decisiones y adopción de responsabilidades, etc. Así quedaba completada la fase inicial o de socialización, necesaria en toda asignatura virtual, y donde el establecimiento de las responsabilidades y el esquema de organización grupal quedaban explícitas (Bautista, Borges y Forés, 2006, p. 109-111). Para reforzar esto, se les pidió que, siguiendo un modelo establecido, enviaran antes de comenzar cada trabajo grupal una tabla de planificación con las principales tareas que debían realizar, el tiempo necesario para su ejecución, las fechas de inicio y finalización, las personas responsables de la actividad, y los recursos que reque-

rían para ello. Una vez finalizada la tarea, debían de enviar junto a ésta, una tabla de planificación final con los cambios experimentados respecto a la versión inicial. De este modo, además de hacer posible que el alumnado se organizara mejor para realizar la actividad, favorecía también un mayor sentimiento de responsabilidad con respecto a su grupo de trabajo, ayudándoles a que fueran más conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

En cada unidad temática debieron elaborar un trabajo determinado, optando por diversos tipos de actividades, tal como veremos a continuación, a fin de favorecer metodologías de aprendizaje activas y adecuadas a la adquisición de competencias:

- En el tema 2 se solicitaba la elaboración de un informe sobre “Hitos y puntos comunes en la historia de la cartografía”, empleando como método de análisis la fórmula de las 6 W de la redacción periodística, y en el que debían comparar 2 ó 3 documentos cartográficos que tuvieran algún aspecto en común (mismo lugar en diferentes épocas, mismo tema por diferentes autores, diferentes documentos de una misma civilización o autor, etc.).
- La actividad de los temas 3 y 7 se basaba en responder, en un primer intento, a un cuestionario, para, posteriormente, y de manera previa a un segundo intento, compartir y debatir con el resto de integrantes del equipo, las preguntas y respuestas acertadas o las posibles dudas.
- La actividad establecida para el tema 4 fue quizás una de las más complejas de toda la asignatura. Consistía en la realización del comentario a modo de informe de una hoja del Mapa Topográfico Nacional (atendiendo a aspectos físicos, humanos y toponímicos) y la elaboración de 4 documentos cartográficos (esquema de la distribución del relieve, de la red de drenaje, de la vegetación cultivada/natural y de las vías de comunicación y núcleos de población).
- En el tema 5 se solicitaba la selección de un mapa histórico, de entre un conjunto determinado, por cada uno de los equipos de trabajo, y la realización de un informe de análisis basado, al igual que el del tema 2, en el método de las 6 W, añadiendo a éste un análisis sobre los elementos artísticos e históricos del documento cartográfico en cuestión.
- En el tema 6, se propuso la elaboración de una base de datos con ejemplos de los distintos tipos de documentos cartográficos existentes, empleando para ello una herramienta con la cual, rellenando los campos de un formulario y subiendo la imagen, quedaba la información almacenada y visible para todos los participantes de la asignatura.
- En el tema 8, para terminar, se propuso una de las actividades más interesantes de todo el curso, basada en la aplicación del método del caso. Consistía en redactar un informe de análisis visual sobre los daños causados por el tornado que azotó Málaga en febrero de 2009, empleando para ello fotografía aérea tomada justo después del desastre y un geonavegador (Google Earth), lo que ayudaba a detectar los daños y a evaluar su magnitud.

de un único trabajo o examen al final de la asignatura, teniendo el docente que prestar especial atención a que la carga de trabajo y el aprendizaje parejo a la misma no sean excesivos, ni puntuales, sino que correspondan a un proceso secuencial y progresivo.

3.2.3. Nuevos caminos en la Didáctica de la Geografía. El MOOC “Conocer el Mediterráneo” de Miriadax

Los MOOC (del inglés Massive Online Open Courses) han ido ganando una importancia creciente en los últimos años y son cientos los cursos que se encuentran en diferentes idiomas (principalmente en inglés, aunque también disponibles en otros como francés, español o chino) y en diferentes plataformas, entre las que hay que destacar Coursera (creada en 2011 en la Universidad de Stanford), edX (2012 por el MIT y la Universidad de Harvard), Udacity (2012 por una organización educativa privada) y Miriadax (por Universia, Banco Santander y Telefónica), entre otras.

Como bien indica su nombre son cursos con una estructura orientada al aprendizaje con algunas pruebas o actividades que sirvan para acreditar el conocimiento adquirido. Es masivo, es decir, con un número ilimitado de estudiantes de diferentes ámbitos geográficos, pues el acceso a internet es el único requisito relevante (es totalmente virtual). En este sentido, a esos cursos suelen apuntarse miles de personas, incluso decenas de miles, pudiendo acceder fácilmente a los materiales, que estarían libremente disponibles en internet.

Un grupo de profesores de la Universidad de Málaga hemos trabajado de manera conjunta para ofrecer el MOOC “Conocer el Mediterráneo” a través de Miriadax. Hay que destacar que es uno de los muy pocos cursos relacionados directamente con la Geografía existentes en la actualidad en dicha plataforma.

El temario trata de dar una idea del espacio mediterráneo desde diferentes perspectivas: localización geográfica, aspectos físicos, historia, economía, conflictos, estudio de casos concretos, etc., a fin de que el estudiante adquiriera una visión lo más completa posible desde el punto de vista socioeconómico y territorial.

Al tratarse de un curso totalmente virtual, es necesario implementar herramientas de comunicación con los profesores y entre el alumnado participante, pues el objetivo fundamental es crear una comunidad de aprendizaje en torno a la temática del curso, donde todos puedan aportar ideas, enlaces interesantes, reflexiones, etc., en lo que significa la creación colectiva del conocimiento, tan en boga tras la expansión de la web 2.0. Por ello, disponen de una serie de foros, como de un blog para establecer cualquier cuestión o duda relativa al curso. Es interesante hacer una estructura de foros coherente, de tal forma que las intervenciones queden ordenadas de una manera lógica, por ejemplo, añadiendo un foro de dudas por tema, además de otros que creamos convenientes (como es el caso de un foro de presentación del curso u otro para dudas de carácter general).

Establecidas las herramientas de comunicación, se articulan los contenidos del curso, que en nuestro caso, como es habitual en los MOOC consisten en documentos de texto, en el que las imágenes, gráficas, y todo material gráfico actúa como valor añadido que facilita la comprensión de los contenidos, así como unos vídeos explicativos que ahondan en el aprendizaje de los mismos, y todos aquellos materiales complementarios y multimedia (otros vídeos, blogs, presentaciones, webs institucionales, etc.) que puedan completar la adquisición de los conocimientos del curso.

Finalmente, también existen unas pruebas que ayudan a acreditar la adquisición de conocimientos, cuya superación facilitará al estudiante un certificado (open badge) que de manera no oficial, aunque sí con cierto reconocimiento por parte del sistema, hará visible en la red el haber completado el curso. Normalmente, y hasta ahora, existen dos tipos de prueba: Los P2P, o tareas que se envían y que son valoradas por otros dos compañeros de manera anónima (al estilo de los pares ciegos de las revistas científicas) y los cuestionarios tipo test con la corrección automatizada. Hay que destacar que debido a la gran afluencia de participantes existentes en estos cursos, no es posible hacer una evaluación pormenorizada o personal, pues eso requeriría unos enormes recursos humanos. Es por ello, que se desarrollen métodos sencillos, bien automáticos, bien orientados al aprendizaje entre iguales. Quizás esté sea uno de los aspectos en los que más habría que profundizar e investigar en un futuro cercano.

Sea como fuere, el éxito de este tipo de cursos es incuestionable. Si se trata de una moda, o de una verdadera revolución en el mundo de la enseñanza, es algo que está por comprobarse en los años venideros. En cualquier caso, como herramienta de divulgación de una disciplina, es, hoy por hoy, fundamental, por lo que todo avance o toda aportación en el campo de la Geografía, sería más que adecuada.

4. EL VASTO CAMINO HACIA EUROPA

4.1. El Programa ERASMUS+

España, como país integrante de la Unión Europea, puede y debe implicarse en los diferentes programas sectoriales que la política comunitaria desarrolla en aras de una Europa más cohesionada y con un foco común en lo referente a la economía, la educación o la sociedad. En el ámbito de la Educación, que es el que nos compete fundamentalmente, hay que señalar el Programa ERASMUS+.

Dicho programa, de gran novedad, pues entró en vigor el 1 de enero de 2014, y tendrá validez hasta el 2020, se enmarca dentro de la estrategia Europa 2020, englobando todas las iniciativas en materia de educación, formación, juventud y

deporte. Integra los programas ya existentes en el anterior Programa de Aprendizaje Permanente (Longlife Learning Programme) y de educación superior internacional (Mundus, Tempus, ALFA, Edulink, Juventud en Acción,...) (OAPPE 2014).

En él encontramos una enorme variedad de posibilidades, tanto a nivel personal como institucional, para acceder a fondos europeos destinados al intercambio de alumnado y profesorado ya no solo dentro de las fronteras de la UE, sino más allá, promoviendo la movilidad en la formación e intercambio de experiencias en todos los niveles educativos (Acción Clave 1). Además, también favorece la formación de consorcios, tanto nacionales como internacionales, aglutinando a diferentes tipos de instituciones (públicas o privadas en el ámbito de la formación formal y no formal, administraciones públicas, asociaciones, fundaciones, etc.) en torno a proyectos de investigación y aplicación de conceptos, metodologías o contenidos relacionados con temáticas de gran interés en la mejora educativa europea (Acción Clave 2). Es en este campo donde la Geografía, en general, y la Didáctica de la Geografía, en particular, puede y debe reflexionar sobre qué es lo que puede aportar, tanto a nivel de contenidos, como a nivel metodológico, en el panorama educativo y en los programas educativos de financiación que mediante estos mecanismos se establecen. Finalmente, también se quiere apoyar la reforma de las políticas mediante la aplicación de políticas innovadoras bajo el liderazgo de autoridades públicas de alto nivel (Acción Clave 3).

No obstante, y como reflexión previa, puede resultar interesante exponer brevemente las principales características de este programa (DG Education and Culture, 2014, p. 11-14):

- Reconocimiento y validación de cualificaciones y competencias. Se apoya la transparencia y los instrumentos de reconocimiento de competencias y cualificaciones mediante diferentes sistemas (Europass, Youthpass, EQF, ECTS, ECVET, EQAVET, etc.) y redes europeas (NARIC, Euroguidance networks, etc.), buscando una mejor integración en el mercado de trabajo y una mayor movilidad para conseguir los objetivos de competitividad, empleo y crecimiento de Europa 2020. La internacionalización de la educación, el uso creciente del aprendizaje virtual y la creación de itinerarios educativos flexibles son piezas clave para ello.
- Divulgación y aprovechamiento de los resultados de los proyectos es una de los aspectos cruciales del ciclo de un proyecto, pues incrementa el impacto de los resultados y mejora su sostenibilidad en el tiempo. Es necesario, por tanto, desarrollar estrategias y métodos que aseguren el fácil acceso a los resultados y productos resultantes del proyecto.
- En relación a lo anterior, también se promueve el acceso en abierto a todos los materiales, documentos y productos multimedia resultantes de los proyectos financiados mediante Internet y con licencias abiertas.
- Dimensión internacional, incluso más allá de las fronteras europeas, mediante el intercambio de alumnado y profesorado, así como de personal de

- diferentes instituciones también implicadas en la mejora de la educación en general: administraciones públicas, asociaciones, empresas, etc.
- Multilingüismo, como piedra angular del programa. La promoción del aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística es uno de los objetivos específicos del Programa.
 - Equidad e inclusión, facilitando el acceso a estudiantes en situaciones de desventaja como personas con limitaciones o discapacidades en el ámbito mental, físico o sensorial, personas con dificultades de aprendizaje o baja cualificación, con obstáculos de índole económica, diferencias sociales (p. ej., inmigrantes), o en riesgo de exclusión social por cuestiones de género, edad, etnia u orientación sexual, entre otros.
 - Protección y seguridad de los participantes.

Pero, una reflexión importante surgiría en torno a la cuestión de qué tiene que ofrecer la Didáctica de la Geografía en un programa de este tipo. Pues la respuesta es que mucho, y desde diferentes puntos de vista. Valgan las siguientes líneas como una reflexión que pueda dar cierta luz sobre las diferentes líneas que pueden ser desarrolladas.

Para comenzar con las características del Programa que acabamos de presentar, un aspecto fundamental es el relativo al reconocimiento y validación de las cualificaciones y competencias, y esto desde una doble perspectiva: de un lado, qué destrezas y competencias debe dominar un geógrafo como profesional ó como docente de tal disciplina (obviamente son dos perspectivas, aunque en parte complementarias, muy diferentes) es un aspecto ya de gran preocupación a la hora de establecer los planes de estudio de los diferentes grados y maestrías, y por otro, cuáles debería presentar cualquier ciudadano/a para desenvolverse en la sociedad del conocimiento en la que vivimos insertos.

El papel de la Geografía puede no quedar claro en este sentido en la sociedad en general, tal y como lo llevamos percibiendo en los últimos años en los diferentes programas de sensibilización que desde diferentes instituciones educativas se están llevando a cabo en centros de Educación Secundaria fundamentalmente, pero, y aunque se están haciendo avances al respecto (podemos citar como ejemplo el análisis de las competencias generales y específicas desarrolladas por Tulla, 2004), es necesario seguir trabajando en esta línea. ¿Qué destrezas se deben desarrollar y de qué forma pueden ser enseñadas y aprendidas?, y lo que es más importante, ¿qué elementos hay que tener en cuenta para los sistemas de validación o acreditación a nivel europeo?

Con respecto al tema de la divulgación y aprovechamiento de resultados, dando la máxima difusión y visibilidad a los mismos, hay que pensar que la Geografía ofrece un lenguaje propio y de máxima aplicabilidad como es la cartografía, y más aún en las últimas décadas, cuando, gracias al desarrollo de la informática y las TICs, se ha multiplicado y diversificado su uso de manera exponencial. Todo ello puede ayudarnos a idear nuevas formas de divulgación

de la mano de las innovaciones tecnológicas en este campo: cartografía digital colaborativa, realidad expandida, etc., significando un valor añadido que nuestra disciplina aporte en proyectos de este tipo.

Con respecto al multilingüismo y su fomento, si bien las metodologías de enseñanza-aprendizaje tienen que venir planteadas desde la Didáctica de la Lengua, la Geografía sí que podría poner su grano de arena en lo referente a temáticas de aprendizaje motivantes. La Geografía, a pesar de su desconocimiento por parte de amplios segmentos de la población, sí que es cierto que ejerce un cierto poder de atracción, quizás por la visión romántica del geógrafo como explorador, o por el interés y actualidad que promueven gran infinidad de los temas de los que trata, desde el vulcanismo a la crisis económica, desde temas medioambientales a cuestiones acuciantes de índole social. Sea como fuere, para aprender una lengua, es necesario involucrar al estudiante en unidades temáticas, y en este sentido, la Geografía tendría mucho que aportar.

Finalmente, y siguiendo con las características planteadas, la desigualdad social también tiene su repercusión en la desigualdad espacial, o dicho de otro modo, las personas perciben el espacio que habitan partiendo de sus condicionantes de partida, de sus limitaciones y de sus formas de concebir aquello que les rodea. Sería interesante desarrollar proyectos en torno a la percepción del espacio según ciertos segmentos poblacionales concretos: población joven en barrios marginales, inmigrantes, personas con discapacidades físicas, grupos étnicos, etc. Redescubrir espacios, usos potenciales, aspectos de mejora,..., desde los ojos de aquellos que viven en una realidad territorial, y que mediante métodos e instrumentos geográficos, pueden aprender de su realidad y aprender a actuar sobre ella.

A fin de ilustrar de manera práctica algunos de los aspectos establecidos en este apartado, a continuación expondremos los objetivos y características de un proyecto educativo europeo llevado a cabo en el ámbito de la Geografía, y orientado a un segmento de población con riesgo de exclusión social, como es el colectivo de personas mayores, que, víctimas de la brecha digital, pueden verse marginados de los cambios tecnológicos imperantes en la sociedad actual.

4.2. El Proyecto OUTDOOR ICT: mejorando las competencias espaciales y digitales en el adulto mayor

Aunque el proyecto OUTDOOR ICT se desarrolló en el Programa de Aprendizaje Permanente (Grundtvig) anterior al actual ERASMUS+, sí que presenta aspectos fundamentales de las características establecidas en el epígrafe anterior: promoción de competencias geográficas y digitales, apoyo de aspectos interculturales, atención a un segmento poblacional en riesgo de exclusión social (la brecha digital en las personas mayores).

Es interesante explicar brevemente en que consistió dicho proyecto a fin de ilustrar de manera más práctica y aplicada lo expuesto en apartados anteriores, y cuya información más detallada podemos encontrarla en el manual resultante del proyecto (Delgado, 2013, Delgado y Fernández, 2013).

Fue resultado de la asociación Grundtvig OUTDOOR ICT (ref. 2011-1-HU1-GRU06-03650-2), dándose en él cita tres aspectos fundamentales para los adultos mayores de 50 años: el estímulo de las competencias digitales (a fin de aminorar los efectos de la brecha digital), el desarrollo de metodologías activas de aprendizaje, como es el caso del trabajo de campo en general, y del geocaching en particular, y el desarrollo de actividades que estimulen la sensibilización patrimonial de nuestro entorno más cercano, tanto desde la perspectiva natural como la artística y cultural. En él participaron instituciones educativas de seis países diferentes: España, Portugal, Francia, Italia, Austria y Turquía.

Todas las instituciones participantes trabajaron de manera conjunta para conseguir unos objetivos comunes, partiendo de un objetivo principal, que era el de proporcionar oportunidades para explorar vías de aplicación de los conocimientos adquiridos en el campo de las TICs para la promoción de un estilo de vida activo mediante la obtención y el intercambio de conocimientos y experiencias entre todos los equipos participantes. Sus objetivos generales fueron:

- Investigar las necesidades de los grupos objeto del proyecto.
- Ofrecer a los mayores de 45 años un conjunto de oportunidades para explorar nuevas formas de adquirir conocimientos sobre las TIC.
- Establecer vías para aplicar los conocimientos adquiridos a través de las TIC en el ámbito de un estilo de vida activa y saludable.
- Luchar contra las brechas intergeneracionales.
- Compartir las experiencias de los socios y participantes.

En esta experiencia nos centramos en el fomento de las competencias digitales en la población adulta y adulta mayor. Tras el continuado contacto e intercambio con la población objeto de este trabajo tras diferentes proyectos en el ámbito de la enseñanza del adulto mayor (entre los que se encuentra OUTDOOR ICT) podemos afirmar que la puesta en marcha de metodologías activas de aprendizaje, ligado a actividades originales y que se caracterice por la implicación directa del alumnado para la consecución de unos objetivos determinados mediante el uso de unas herramientas adecuadas en actividades expresa y cuidadosamente elaboradas para ello, pueden obtener resultados muy exitosos en el ámbito del estímulo de las competencias digitales en el adulto mayor.

En este sentido, cada una de las instituciones participantes desarrollaron actividades que pusieron a prueba con su alumnado de manera local, así como organizando actividades específicas para el equipo de trabajo internacional y que tuvieron lugar en los diferentes encuentros desarrollados durante los dos

años de duración del proyecto en Udine (Italia), París (Francia), Málaga (España), Évora (Portugal), Villach (Austria) y Edirne (Turquía)

En la mayoría de los casos, y con algunas variaciones según la institución, se eligió el desarrollo de actividades en el ámbito del geocaching, una actividad recreativa de reciente creación que auna el desarrollo de competencias básicas de índole geográfica (como es la geolocalización) con las competencias digitales ligadas al uso de dispositivos GPS.

Para ello, se llevaron a cabo actividades de aprendizaje en el ámbito del geocaching mediante el uso de dispositivos gps móviles de uso frecuente (móviles o tablets) con software de uso libre (como Google Maps o Google Street View), utilizando como terreno de actuación el casco histórico de las ciudades de Málaga y Antequera en el encuentro que tuvo lugar en Málaga (España) y posteriores actividades ligadas al proyecto.

Cuando nos planteamos dicha actividad de geolocalización en los cascos históricos de Málaga y Antequera, creímos conveniente idear una actividad donde suscitáramos el interés del alumnado por el riquísimo patrimonio histórico-artístico de ambas ciudades, además de favorecer la adquisición de diversas competencias y destrezas útiles para su vida cotidiana: uso de dispositivos digitales, geolocalización, orientación espacial, etc., junto con el estímulo de un estilo de vida saludable y una mayor concienciación con respecto al patrimonio cultural o natural circundante. Es por ello que se decidió por seleccionar una actividad que aglutinara todo ello, ofreciendo el geocaching múltiples posibilidades para alcanzar dichos objetivos, pues representa una actividad integradora de ejercicio físico, mental y dominio de la tecnología (aplicaciones web, telefonía móvil, etc.) en la que la edad no es un impedimento para su realización, ya que puede ser adaptada a todas las edades y niveles (Tejedor Lorenzo, 2006). Dicha actividad consiste, generalmente, en esconder objetos en el campo o en la ciudad, apuntar sus coordenadas y hacerlas públicas para que otras personas puedan efectuar su búsqueda mediante un dispositivo de localización GPS. Así, marcamos un itinerario en ambas ciudades que pasaba por una serie de monumentos de vital importancia, teniendo como información básica para alcanzar dichos puntos sus coordenadas. Una vez introducida la coordenada, el dispositivo nos muestra en pantalla el mapa de la zona con la ruta de acceso.

Esta actividad está totalmente inspirada en el concepto y modus operandi del Geocaching, si bien presenta como variación básica la sustitución del "tesoro", algo físico concreto que se encuentra al llegar al punto indicado por las coordenadas (p. ej., una caja con algún regalo o un diario), por el propio monumento, estableciendo, además, para cada punto del itinerario dos tipos de pruebas diferentes: una de observación y otra de búsqueda de información en Internet. De esta manera, se favorecía de manera simultánea la adquisición de competencias o destrezas geográficas como la orientación, la interpretación de la cartografía (plano de la ciudad) y la observación del entorno, en concordancia a competencias digitales, pues se utiliza un software de geolocalización

(Google Maps y Google Street View) en dispositivos cotidianos como son los smartphones o las tablets. La actividad se puede realizar en equipos, lo que favorece también el ejercicio de competencias sociales.

Hemos constatado con estas actividades la relevancia de establecer un hilo conductor o argumento en el itinerario, algún aspecto histórico, cultural o sobre algún personaje que aparezca en varios momentos de la ruta, complementando la información de forma progresiva, y reforzando los conocimientos que se pretenden adquirir en la misma. En el caso de Antequera, por ejemplo, el hito histórico esencial sería propia conquista de la ciudad, de tal modo que hay dos personajes que aparecen a lo largo del itinerario: el Infante D. Fernando, conquistador de Antequera, y Santa Eufemia, una de las patronas de la ciudad. Como elementos simbólicos omnipresentes en la ruta, contamos con los objetos que conforman el escudo de la ciudad: el jarrón de azucenas, el león y el castillo, entre otros. Así, a lo largo del itinerario, al solucionar las pruebas visuales y de búsqueda en internet, los participantes van registrando informaciones complementarias, descubriendo al final una historia coherente y perfectamente argumentada. Este tipo de actividades de conocimiento y sensibilización pueden significar un paso adelante, puesto que se hace al alumnado partícipe del propio proceso de aprendizaje. Es obvia la relevancia del componente experiencial de lo aprendido, pues si ligamos los contenidos del itinerario a sentimientos de bienestar, de satisfacción al descubrir un detalle curioso o interesante, o al conocer una anécdota divertida, por ejemplo, el proceso de aprendizaje puede verse firmemente reforzado.

**Abra Google Maps y ponga las coordenadas de la siguiente parada:
37.01623,-4.55790**

PARADA 1

Hemos llegado a...

Esta es una de las principales plazas de la Antequera del Siglo XVIII con magníficos edificios a un lado y otro, como son el Convento de Santa Catalina y el Palacio de Nájera (actual Museo Municipal). El centro lo domina la estatua ecuestre del Infante Fernando, conquistador de la ciudad en 1410.

Prueba visual

Entre ambos edificios existe una fuente
¿Que representan las figuras de los caños?

¿Qué animal está también presente?
¿En qué año fue contruida?

Búsqueda en Internet

¿Qué dos famosas esculturas masculinas se pueden ver en el Museo Municipal, una del S. I y otra del S. XVII?



Figura 3. Coordenadas y pruebas de la Parada 1 en el itinerario de Antequera

- Delgado, J.J. y Subires, P., 2009. "Implicaciones del Proceso de Bolonia en el diseño de asignaturas virtuales: el caso de la asignatura del CAV Cartografía Fundamental". *Buenas prácticas en Teleformación*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Delgado, J.J. y Rodrigo, J., 2012. "El trabajo de campo y las competencias geográficas en el estímulo para el estudio de la Geografía: aplicación en un aula de 2º de Bachillerato". *Didáctica Geográfica*, 13, pp. 35-56.
- Delgado, J.J. ed., 2013. *Geographic and geolocation competences for people in later life*. Málaga: OUTDOOR ICT Grundtvig Partnership (Long Life Learning Program).
- Delgado, J.J. y Fernández, J. C., 2013. "Competencias digitales y geolocalización en la enseñanza del adulto mayor: ejemplo en el casco histórico de Antequera" en Moreno, C. et al., eds. *Retos educativos de la cultura andaluza en una sociedad global*. Málaga: Grupo de Investigación HUM-689, pp. 55-64.
- DG Education and Culture. 2014. *Erasmus+. Programme Guide*. Version 1(2015): 01/10/2014. Bruselas: European Commission.
- Farinós, J., 1999. "Prospección de aplicaciones profesionales para el geógrafo". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 27, pp. 143-159.
- González, J. y Wagenaar, R., eds. 2008. *Universities' contribution to the Bolonia Process. An introduction*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Herrero, C. y Pastor, M., 2011. "Las competencias en Ciencias Sociales en el título de Maestro de Educación Primaria". *Didáctica Geográfica*, 12, pp. 73-90.
- Junta Directiva Colegio de Geógrafos, 2013. *III Informe Perfiles Profesionales de la Geografía*. Madrid: Colegio de Geógrafos.
- OAPEE. 2014. *Erasmus+*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rodríguez, J., 2007. "Aproximación hacia los aspectos fundamentales de la convergencia europea" en Reyes, C. et al., *El Espacio Europeo de Educación Superior: algunas cuestiones claves*. Las Palmas: ULPGC Servicio de Publicaciones.
- Rué, J., 2007. *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- SCOPEO, 2013. *SCOPEO Informe nº 2: MOOC, estado de la situación actual, posibilidades, reto y futuro*. Salamanca: Universidad de Salamanca
- Tejedor, J.C., 2006. "El GPS y sus aplicaciones en las actividades físicas en el medio natural en el ámbito escolar". *efdeportes.com Revista Digital*, 97.
- Tulla, A., coord., 2004. *Libro Blanco Título del Grado de Geografía y Ordenación del Territorio*. Madrid: ANECA.

LOS PROCEDIMIENTOS EN EL CURRÍCULO DE GEOGRAFÍA. EL RECONOCIMIENTO DE UN NUEVO TIPO DE CONTENIDOS A PARTIR DE LA LOGSE.

María Luisa Gómez Ruiz
Universidad Complutense de Madrid
malgomez@pdi.ucm.es

1. INTRODUCCIÓN

Los procedimientos siempre han sido tenidos en cuenta como una serie de instrumentos intelectuales necesarios para alcanzar el aprendizaje de los conceptos y poder aplicar posteriormente estos aprendizajes a la resolución de situaciones-problema, sin embargo el reconocimiento específico de los mismos como contenido curricular no se hizo explícito hasta la aparición de la L.O.G.S.E. en 1990.

Partiendo del reconocimiento de los procedimientos como un tipo de contenido específico comenzaremos por definirlo y hacer algunas aclaraciones sobre su naturaleza. Desde el punto de vista etimológico, la palabra procedimiento viene del verbo latino *procedo*, que se compone de dos vocablos: *pro* adelante y *cedo* marchar, así procedimiento sería la acción de marchar hacia delante. Entre las numerosas acepciones del término la que lo define con mayor precisión en función del objetivo de nuestra investigación es "cada uno de los pormenores de una acción analítica" (Espasa-Calpe, 1986, T. 47, p. 656). De ello se deduce que el término procedimiento se utiliza para designar elementos muy diversos, incluso dentro del campo de la educación. Entre estos elementos podríamos destacar: estrategias, destrezas, procesos metodológicos y técnicas, como queda indicado en Sanmartí, Mauri, Izquierdo, y Gómez (1990). Podemos comprobar, pues, que su definición es difícil, se trata de un término muy confuso, excesivamente general e inclusivo, que puede designar desde la actividad más simple a la estrategia más compleja, estando, no obstante, vinculado constantemente con el desarrollo de la investigación a partir del método científico en todos los campos del conocimiento. Dejando a un lado los campos del conocimiento en los que este término es susceptible de utilización, nos vamos a centrar en el ámbito educativo, considerando los procedimientos como un contenido curricular.

Los principales autores que han trabajado sobre este tema son fundamentalmente anglosajones y en nuestro estudio vamos a partir de las investigaciones realizadas por algunos filósofos interesados por la epistemología en torno a la

década de los años sesenta del pasado siglo. En aquel momento se produjo una importante actividad en este tipo de trabajos y entre los distintos autores cabe destacar a Braitwite (1960). Su atención se centraba en la naturaleza del conocimiento, los conceptos utilizados en su desarrollo y la metodología empleada para adquirirlo. Posteriormente, y durante la misma década, fueron los sociólogos quienes más se interesaron por este área, afirmando que el conocimiento no tiene una existencia propia, sino que es una creación de la mente humana, y a partir de esta premisa centraron sus estudios en el conocimiento relacionado con la educación. En esta línea destacan las aportaciones de Hirst (1965), el cual afirmaba que existen distintas *formas* de conocimiento. Así distingue entre un conocimiento propio de la vida cotidiana de carácter subjetivo y personal a través del cual comunicamos nuestras experiencias, y un conocimiento que existe *per se*, de carácter objetivo y consensuado públicamente, que deriva de la percepción de la realidad, que a través de la experiencia, ha ido adquiriendo el ser humano durante milenios. Así, desde que existe la comunicación a través del lenguaje y los símbolos, representamos estas experiencias mediante conceptos con significados consensuados. Valgan como ejemplo términos tan comunes como sol o agua que aparecen en los distintos idiomas y que nos sirven para designar nuestra principal fuente de energía o el líquido más abundante en la Tierra y básico para la vida, respectivamente. Estos conceptos poco a poco se han ido agrupando y diferenciando en ámbitos distintos, llegándose a formular conceptos pertenecientes a distintos grupos o *formas* de conocimiento. A su vez en cada *forma* de conocimiento los conceptos estarían relacionados entre sí por lo que se ha denominado su *gramática lógica* y las proposiciones que estructuran esta gramática tendrían *pruebas de verdad* que son propias de cada una de las *formas* de conocimiento y que permiten relacionar los conceptos entre sí. A partir de esta teoría y desde una perspectiva educativa, Hirst y Peters (1970) establecieron una primera relación de las *formas* de conocimiento que consideraban básicas, abierta a futuras modificaciones. En esta relación incluyeron las siguientes *formas* específicas del conocimiento: la matemática, la física, el conocimiento interpersonal, la ética, la estética, la teología y la filosofía. Como se puede comprobar en esta relación de *formas* de conocimiento no aparecen la geografía, la historia, la ingeniería, la arquitectura o la medicina. La razón estriba en que estos autores consideran que estas disciplinas no tienen conceptos o *pruebas de verdad* propias, sino que las toman de las *formas* de conocimiento básicas, y las denominan para distinguirlas de los anteriores *campos* de conocimiento.

King y Brownell (1966) desde un enfoque más abierto, no son tan restrictivos en los conceptos relacionados con las *formas* de conocimiento, e identifican con el término *disciplinas de conocimiento* aquellas que deben ser asimiladas por el estudiante para permitir su desarrollo intelectual. Afirman que el conocimiento es plural y consta de diversas *disciplinas de conocimiento* que añaden

significado a la experiencia de la realidad total según es percibida por los seres humanos. Definen *disciplina* como aquel saber que emana del esfuerzo conjunto una comunidad de personas que intentan comunicar sus experiencias dentro de una parcela concreta del intelecto, asignándole un significado concreto. Dicho conocimiento se construye y va progresando a partir de momentos creativos e intuitivos de la mente. Según esta concepción, la Geografía tiene un dominio muy amplio que se acaba superponiendo al de otras *disciplinas*. Nuestra materia, como *disciplina* va a tener una doble estructura: la *sustantiva* que es la relacionada con los conceptos y principios y que forman parte de su lenguaje, y la *sintáctica* que es la relacionada como los procesos y modos de investigación que le son propios, aunque no todos estos procesos deban ser exclusivos de ella. Aquí entramos en el campo de lo que a lo largo de nuestro estudio hemos denominado procedimientos y que constituyen la parte *sintáctica* de la Geografía. A demás de las estructuras anteriormente mencionadas, estos autores afirman que toda *disciplina* posee un patrimonio documental y un sistema de comunicación que identifica como comunidad a los profesionales que la ejercen, creando ciertos lazos emocionales entre sus miembros. A partir de este punto de vista la Geografía se podría incluir entre las *disciplinas* porque trabajada por una comunidad de profesionales e investigadores, posee un patrimonio documental y tiene la doble estructura anteriormente mencionada: *sintáctica*, y *sustantiva*.

PROCEDIMIENTO = ESTRATEGIA COGNITIVA

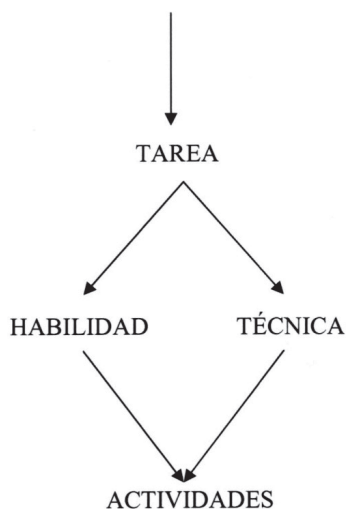


Figura 1. Desglose de los procedimientos en los tres niveles de concreción curricular. Fuente: Asensio, Gómez Ruiz y López (1998, p.12)

2. RECONOCIMIENTO DE LOS PROCEDIMIENTOS COMO CONTENIDO EN EL CURRÍCULO OFICIAL

En España, los procedimientos, esto es, el aspecto *sintáctico* de las *disciplinas* fueron incluidos en el currículo oficial con la publicación de la LOGSE, a través del *Diseño Curricular Base*. En aquel momento, se abrió un amplio debate sobre la naturaleza de los contenidos y cuales de ellos deberían incluirse en las distintas etapas y áreas. En el caso del área de Ciencias Sociales no sólo de la E.S.O., sino de la etapa secundaria en general, se pudo contar con interesantes aportaciones de diferentes autores, pero es en la obra de Coll, *Psicología y currículum* (1987) y en el *Diseño Curricular Base* publicado en 1989 donde irrumpió con fuerza el término y comenzaron a aparecer los procedimientos como un contenido curricular junto a los conceptos y a las actitudes.

En este sentido nos gustaría aportar como ejemplo la importancia que se concedió a este tipo de contenidos incluso en el nivel de Bachillerato, etapa en la que se suponía que la mayor parte de los procedimientos básicos propios de la Geografía ya debían haber sido dominados a lo largo de la Etapa Secundaria Obligatoria. El *Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre por el que se establece el currículo de Bachillerato*, esto es, el correspondiente a la L.O.G.S.E., incluía los procedimientos en los distintos apartados del currículo de la asignatura de Geografía. Dentro de la introducción, al definir la Geografía, sus fines y cometidos, lo hacía de la siguiente manera:

“La Geografía se ocupa específicamente del estudio del espacio y de los hechos sociales que se plasman en él. Sus fines fundamentales son el análisis y la comprensión de las características del espacio elaborado y organizado por una sociedad, estudiando para ello las localizaciones y distribuciones existentes y las causas, factores, procesos e interacciones que en dicha elaboración y organización se dan y sus consecuencias y proyecciones futuras. La Geografía estudia la compleja interacción del ser humano y la naturaleza, analizando las relaciones que se establecen entre ambos y sus consecuencias espaciales y medioambientales. Su finalidad básica es pensar y entender el espacio.”

Desde el punto de vista didáctico se indica que: “El Bachillerato tiene lugar a una edad en la que de ordinario, se ha alcanzado un tipo de pensamiento lógico-formal. Por tanto, sobre la base de los aprendizajes realizados a lo largo de la educación obligatoria, el análisis podrá alcanzar ahora un nuevo nivel de abstracción, de conceptualización y de generalización que permita profundizar en el conocimiento geográfico”. Según esto, las aportaciones de la Geografía en el Bachillerato se pueden resumir en conseguir que los alumnos sean capaces de reconocer las diversas escalas de análisis, comprender la multicausalidad existente en la organización espacial, las estructuras socioeconómicas complejas que se encuentran en la ordenación del espacio español y el papel de las decisiones po-

líticas en la articulación y funcionamiento del territorio, así como de comprender la importancia de la acción antrópica y de sus consecuencias medioambientales.

Como se puede comprobar, ya en la introducción, y, aún teniendo en cuenta que se trata de un nivel en el que se supone que los procedimientos básicos ya se dominan, se le sigue dando mucha importancia a la profundización en su tratamiento didáctico, y los contenidos se seleccionan en función de los procesos básicos que construyen el conocimiento geográfico, con especial consideración hacia el complejo procedimiento de la comprensión multicausal en lo que se refiere a su contribución al aprendizaje significativo de la interacción de variables ecogeográficas y de los sistemas de organización territorial resultantes; de cómo interactúan los fenómenos que permiten explicar la diferenciación de paisajes como clima, relieve, densidad, urbanización, así como del dominio de otros procedimientos característicos del análisis geográfico y técnicas que facilitan el tratamiento de datos e informaciones como estadísticas, imágenes geográficas y mapas, ya trabajadas en etapas anteriores.

En relación con los *objetivos* generales, el sexto se centra específicamente en los procedimientos, indicando textualmente: "Utilizar los procedimientos específicos y los conceptos geográficos para explicar una situación territorial, partiendo de las percepciones espontáneas y contrastándolas con los datos científicos para elaborar hipótesis nuevas y verificables."

Los *contenidos* del Currículo, se estructuraban en seis bloques, de los cuales el primero es básicamente procedimental, como indica su formulación: "Aproximación al conocimiento geográfico" esto implica:

- "Análisis de las distintas variables ecogeográficas que intervienen en los sistemas de organización territorial, de su interacción mutua, y de los procesos geográficos de conservación o degradación del medio.
- Lectura interpretativa y elaboración de información geográfica, distintos tipos de mapas, gráficos e imágenes.
- Planteamientos de hipótesis de trabajo, busca y manejo de información análisis de factores y elaboración de conclusiones."

Los procedimientos también están presentes en los *criterios de evaluación*. El *tratamiento de la información* y la *explicación multicausal*, uno u otro, aparecen en todos los contenidos salvo en el cuarto y en el octavo. La *observación directa* también aparece en el tercer criterio, que explicita:

3. *Realizar un balance de los principales problemas medioambientales (degradación, erosión, contaminación) en un espacio concreto, identificar las causas de los impactos observados, su relación con la actividad humana y con la situación española y mundial y plantear posibles acciones o soluciones.* Con este criterio se pretende comprobar si los alumnos son capaces de analizar y valorar el grado

de conservación o destrucción de un espacio concreto a partir de la observación directa y del manejo de diversos documentos geográficos

Pero hay dos criterios más directamente relacionados con la evaluación de procedimientos, donde, además de los de carácter general nombrados anteriormente, se recoge la *indagación e investigación*, estos son el 9 y el 10.

El criterio nº 9 establece que el alumnado al terminar el Bachillerato debe ser capaz de: Extraer información geográfica de documentos diversos (atlas y mapas a diferentes escalas, gráficos, imágenes, series estadísticas), elaborar con corrección distintos tipos de gráficos, y analizar la situación reflejada, relacionándola con sus conocimientos sobre el tema o problema que ilustra. Con este criterio se pretende comprobar que los alumnos han adquirido destreza en el manejo de distintas fuentes de información geográfica, entre las que las cartográficas deben figurar con especial relevancia. Deberán reconocer los límites de la información (proyección, escala y signos convencionales) y describir datos como relieve, clima y vegetación, apreciando su relación con los espacios humanos. Es también importante que comenten estas informaciones, así como las procedentes de imágenes (fotografías, diapositivas, video, cine...) y que, en su caso, elaboren gráficos, seleccionando el tipo oportuno.

En cuanto al criterio nº 10, expresa que los estudiantes han de ser capaces de: Planificar una salida al entorno o trabajo de campo, preparar la documentación o material previo necesario, plantear cuestiones o problemas sobre la zona, recoger información, efectuar cálculos, dibujar croquis etc, y elaborar y presentar un informe utilizando un vocabulario geográfico correcto. Este criterio trata de evaluar en qué medida los alumnos son capaces de planificar y realizar un trabajo de indagación sobre el terreno, efectuando para ello, previa preparación, una excursión geográfica o trabajo de campo, que les permita alcanzar un conocimiento completo de las múltiples variables físicas y de carácter antrópico que modelan el territorio.

Este protagonismo concedido a los procedimientos en el Real Decreto de Currículo de 1992 no ha sido secundado en los currículos oficiales surgidos con posterioridad, ni a nivel estatal ni, como es nuestro caso, a nivel de la Comunidad de Madrid. Así, hay que indicar que, mientras en el Real Decreto de Currículo de 2001 y en el Decreto de Currículo de 2002 de aplicación en la Comunidad de Madrid parece que se parte de la idea de que al llegar al Bachillerato entramos en una etapa en la los procedimientos básicos de la Geografía, al igual que en las demás materias, deben haber sido ya dominados, salvo en el caso de procedimientos muy específicos, en el Decreto de Currículo de 2008, se hace bastante hincapié en la importancia de los mismos.

3. LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO SOBRE CONTENIDOS PROCEDIMENTALES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Uno de los principales problemas que se han planteado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquiera de las disciplinas que forman parte del área de las Ciencias Sociales es la gran cantidad de conceptos que debe asimilar el alumnado y su complejidad. Este tipo de contenidos si no se trabajan desde un punto de vista significativo que los articule, carecen de funcionalidad y sentido, aprendiéndose mal y olvidándose rápidamente. En este contexto es donde tiene su explicación el gran aumento del fracaso escolar en las asignaturas del área, fenómeno que ha ido aumentando desde el último tercio del siglo XX de manera directamente proporcional al incremento de contenidos conceptuales de carácter explicativo que debe aprender el alumnado. Numerosos autores, han propuesto modelos de currículo alternativos desde el campo de la Geografía, centrados en el modelo de ciudadano conocedor de su entorno y consciente de los problemas que le afectan, participativo y socialmente activo. En estas propuestas es importante destacar el protagonismo alcanzado por los procedimientos pues cuando este tipo de contenidos se trabaja de manera sistemática se dota al alumnado de herramientas intelectuales que favorecen la consecución y consolidación del nivel cognitivo de las operaciones formales.

3.1. Los problemas del aprendizaje de las Ciencias Sociales

Entre los problemas que se plantean con mayor frecuencia al alumnado a la hora de abordar el aprendizaje de las Ciencias Sociales Licerias (1997) subraya los siguientes:

- Desconocimiento de algunos de los principales conceptos básicos del área y escasa capacidad por parte del alumnado para relacionar los nuevos conceptos adquiridos tanto entre sí como con los conocimientos previos.
- Dificultades relacionadas con la abstracción y la conceptualización, en función del nivel de desarrollo cognitivo del alumnado propio de la edad. En este apartado incluiríamos las dificultades para razonar y alcanzar aprendizajes significativos.
- Dificultades relacionadas con la comprensión de las coordenadas espacio-temporales.
- Dificultades relacionadas con la comprensión causal simple y, especialmente con la comprensión multicausal.
- Escaso dominio de los procesos inductivo-deductivo y viceversa.
- Falta de capacidad para categorizar y para distinguir con precisión entre lo fundamental y lo accesorio.

- En ocasiones, falta de comprensión oral o lectora así como de capacidad interpretativa, especialmente reflejada en aquellos casos en los que la pobreza sociocultural del entorno del alumnado se refleja en la pobreza de su vocabulario y de sus experiencias culturales y sociales.

Frente a estas dificultades los procedimientos ayudan al alumnado a alcanzar un aprendizaje significativo.

3.2. Los procedimientos como contenidos que dan sentido y funcionalidad a los conceptos propios de las Ciencias Sociales

En el entorno temporal de la publicación de la L.O.G.S.E., esto es, años ochenta y noventa del pasado siglo, numerosos autores trabajaron sobre los procedimientos en el área de Ciencias Sociales. Unos partían en sus propuestas de un enfoque psicopedagógico y otros se decantaban por un enfoque disciplinar.

Entre los primeros podemos destacar a Asensio (1993), el cual considera que las Ciencias Sociales son un campo disciplinar muy amplio que precisa de una gran capacidad de abstracción para poder abordarlo, y afirma que, para comprender y aprender este área, es necesario manejar procedimientos jerarquizados, redes conceptuales y actitudes, todos ellos, integrados a partir de un aprendizaje basado en el constructivismo. En cuanto a la secuenciación de la enseñanza-aprendizaje de los procedimientos de tipo específico, este autor no establece un orden, pero sí plantea los criterios que deben tenerse en cuenta a la hora de seleccionar y secuenciar los procedimientos (Asensio 1994) de la siguiente forma:

- a) Los procedimientos se desarrollan por niveles, pero no hay una correspondencia entre la complejidad de estos y la edad correspondiente al nivel en que se tratan de enseñar.
- b) Los procedimientos se van adquiriendo en función del orden y la claridad con las que se transmiten las instrucciones al alumnado.
- c) Existe un claro desajuste entre lo que se exige y lo que se debería exigir y sugiere que se rebajen los niveles de exigencia, tras haber observado qué es lo que se está pretendiendo obtener del alumnado.

Considera que el aprendizaje de los procedimientos se realiza de una manera lenta, progresiva y gradual por parte del sujeto. La instrucción sobre los mismos ha de ser específica y su aprendizaje es independiente con respecto a otros tipos de contenidos. Los procedimientos no se aprenden descontextualizados, sino en función de la articulación de una serie de conceptos. Su dominio necesita del papel activo del alumno, por tanto son necesarias estrategias tanto de tipo activo y significativo como de ejercitación y asimilación. Así, según

Asensio (1993), primero hay que comenzar por lo más simple para ir después a lo más complejo. Posteriormente, este autor afirmará que los procedimientos son fruto de aprendizajes complejos y dilatados en el tiempo y por ese motivo son cuestionados a veces por alumnos y profesores (Asensio, 1994). Este autor considera cuatro tipos de contenido procedimental propios de las Ciencias Sociales, cada uno de los cuales necesita para desarrollarse un determinado tipo de esquema mental estratégico, mostrándonos, a continuación, cómo el alumno va desarrollando su dominio sobre el mismo en cuatro niveles, desde el más elemental, en el que el procedimiento aún no está desarrollado, hasta el más complejo. Desde esta perspectiva propone los siguientes procedimientos:

- 1^{er} Procedimiento: *Indagación e investigación*. Se desarrolla a partir del esquema mental estratégico que identifica como método hipotético-deductivo. En el nivel más bajo de enseñanza-aprendizaje nos encontraríamos con que los estudiantes aún no son conscientes de la necesidad de comprobar las hipótesis que plantean, mientras que al final del aprendizaje los alumnos deben manejar en los procesos de indagación e investigación el método hipotético-deductivo de manera consolidada llegando a la disociación de factores.
- 2^o Procedimiento: *Explicación multicausal*. Se desarrolla a partir de dos tipos de esquemas mentales estratégicos, por una parte tendríamos las explicaciones causales, que irían desde el nivel más bajo en el que los alumnos no comprenden la importancia de conocer la causa que genera un hecho hasta el nivel de dominio del procedimiento en el que llegan a establecer una serie de redes causales que enlazan unos hechos con otros; el aprendizaje del procedimiento iría desde el nivel en el que no se produce el análisis de los motivos que generan un determinado hecho así como tampoco se analiza de forma cualitativa dicho hecho hasta, ya en el nivel superior, la localización y jerarquización de los motivos en cada uno de los hechos analizados.
- 3^{er} Procedimiento: *Tratamiento de la información*. El esquema mental estratégico de partida sería la coordinación de la información. En el nivel inferior de su enseñanza-aprendizaje los estudiantes no distinguen el hecho de la versión o distintas versiones que se dan del mismo, sin embargo al finalizar el proceso consiguen una concepción constructivista facilitadora del autoaprendizaje.
- 4^o Procedimiento: *Tiempo social y tiempo histórico*. Dentro de los procedimientos reconocidos por este autor como propios de las Ciencias Sociales, este es el que está directamente relacionado con la Historia. Partiría del esquema mental estratégico de la utilización de distintos tipos de habilidades temporales. En el nivel más bajo nos encontraríamos el entrenamiento en la utilización de fechas aisladas, mientras que en el nivel superior se habría alcanzado la utilización con soltura y habilidad de periodos y ciclos, el concepto de cambio en el tiempo y el concepto de tiempo relacionado con la causalidad.

Por otra parte, entre los autores que parten de un enfoque disciplinar podemos destacar a Valls (1994). Este autor, además de afirmar que el considerar a los procedimientos como contenidos era una gran novedad, por darles el mismo tratamiento curricular que a los conceptos, también indicaba que su dominio es necesario porque capacitan para saber observar la realidad, analizarla y participar en su transformación. Así mismo consideraba que mediante los procedimientos el alumno desarrolla capacidades que tienen que ver con el *saber hacer* para convertirse en persona práctica, hábil y experta para tratar y comprender los hechos, conceptos y procesos, propios de las diversas disciplinas que integran el saber. Por otra parte se planteaba las razones que llevan a enseñar los procedimientos desde un punto de vista disciplinar, destacando aspectos propios de los mismos tales como que:

- Sirven para favorecer la motivación del alumnado y desarrollar su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Capacitan para observar la realidad, analizarla y poder participar en su transformación.
- Permiten la comprensión significativa de las Ciencias Sociales, ya que ésta sólo puede realizarse si se aprenden los rasgos esenciales de un determinado proceso.
- Desarrollan el aprendizaje de los rudimentos propios de la investigación en Ciencias Sociales

Por otra parte este autor plantea que el criterio de selección de procedimientos que habría que seguir sería el que nos condujese a atender a lo que la sociedad considera indispensable de alcanzar para que el alumno se convierta en un miembro activo de la misma, teniendo en cuenta: 1) La estructuración de un cuerpo organizado de conocimientos, 2) La secuencia de un proceso en construcción mediante una metodología de investigación, 3) Las características concretas del alumnado con el que se trabaja. Este mismo autor, en un trabajo posterior, señala algunos criterios a tener en cuenta a la hora de organizar una secuencia de contenidos en el área de Ciencias Sociales y para ello contempla que se deben seguir los siguientes pasos:

- Desde la consideración de pocas variables como intervinientes en los hechos sociales, a la constatación de muchas más.
- Desde la simple descripción, producto de la percepción, a niveles de elaboración más profundos de interpretación y explicación.
- Desde lo observado a partir de la propia experiencia, a lo que es recogido y entendido en fuentes documentales.
- Desde la elemental o aislada constatación de hechos y datos, a su conceptualización e integración en principios y modelos.

- Desde el conocimiento poco afectado de la noticia o el dato, hasta la implicación o participación personal.
- Desde la adquisición puntual o particular de la información hasta su generalización fácil.
- Desde la facilitación externa a través de consignas y guías, de uso de herramientas, de modelos de análisis, de esquemas o patrones de interpretación etc, hasta su uso espontáneo y automatizado.

4. LOS PROCEDIMIENTOS EN GEOGRAFÍA

4.1. Importancia de los contenidos procedimentales para el aprendizaje comprensivo de la Geografía

A partir de los procedimientos susceptibles de ser utilizados en Ciencias Sociales Bennets (1973) entresaca una relación en la que destacan aquellos procedimientos susceptibles de ser utilizados en Geografía, y que reflejamos a continuación:

- Observación directa e indirecta
- Registro de datos de carácter geográfico
- Interpretación y enfoque del problema desde un punto de vista geográfico.
- Selección datos.
- Correlación de variables.
- Análisis y síntesis de datos.
- Trabajo de campo.
- Uso de mapas,
- Aplicación general del método científico
- Aplicación y apropiación del vocabulario geográfico, que en definitiva, nos permitirá pensar geográficamente.

Por otra parte, uno de los más destacados autores de la Didáctica de la Geografía, Bailey (1987), indica que el principal objetivo de esta ciencia es ayudar al alumno a captar su entorno de una manera organizada, siendo capaz de percibir cómo la organización espacial se relaciona según una estructura, que guarda un cierto orden interno y unas determinadas relaciones causales. A partir de aquí, señala que se pueden subrayar una serie de *destrezas* propias de la Geografía, que deben ser trabajadas de forma específica, entre las que destaca:

- 1) El desarrollo de un sistema de comunicación espacial. La localización de los objetos en el espacio y las relaciones que se establecen dentro del mismo son conceptos difíciles de transmitir por otros medios distintos a los cartográficos, y que por otra parte están íntimamente ligados a la Geografía
- 2) Destrezas relacionadas con el análisis e interpretación de imágenes y que permitirán al alumnado no solo comprender un determinado paisaje, sino extrapolar lo aprendido a otros paisajes con características similares.
- 3) Destrezas vinculadas al manejo de datos numéricos y métodos estadísticos, así como a la representación de los mismos, lo que conducirá al alumnado hacia una percepción de aspectos objetivos de la realidad, difícilmente observables de forma directa.
- 4) El trabajo de campo, el cual requiere sus propias destrezas, como son: la observación, recogida de datos directamente de la realidad como notas, dibujos o croquis, e interpretación de los fenómenos de superficie y procesos asociados a ellos.

Otro interesante autor en la búsqueda de procedimientos que se deben incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía es Pinchemel (1989) Este autor se vuelve a plantear los fines y valores de la Geografía y la formación que implica esta materia en algunas técnicas que se asocian a ella a partir de la idea de que “no se ve siempre con claridad el modo cómo debería desarrollarse la educación geográfica”. Plantea tres principios que pueden emplearse para estructurar su enseñanza: 1) Análisis de las localizaciones y distribuciones, 2) Análisis ambiental, 3) Estudio de la organización espacial. En lo que se refiere al valor propio de la educación geográfica destaca la conveniencia de trabajar los procedimientos desde la perspectiva de esta materia, dada la importante aportación de la misma a la formación integral del individuo, que resume del modo siguiente:

- a) El aprendizaje de la Geografía depende del análisis de datos, algunos de los cuales se hallan concentrados y visibles, como los directamente observables en el trabajo de campo, o indirectamente, por medio de mapas y fotografías. Por lo tanto, la geografía puede enraizarse en la realidad del entorno del estudiante
- b) La Geografía puede hacer conscientes a los estudiantes de la complejidad de factores y de relaciones que se establecen entre los mismos, los cuales aparecen en forma de red causal en cualquier fenómeno espacial. Así mismo, contribuye a mostrarles cómo, en la búsqueda de una explicación a dichos fenómenos, se impone la necesidad de analizar la interacción de varios factores.
- c) El aprendizaje de la Geografía ayuda al estudiante a entender su hábitat y los entornos cercanos y lejanos.

- d) Con la Geografía, el alumnado puede descubrir la prodigiosa capacidad creativa del hombre, los paisajes culturales, la diversidad de acción del ser humano sobre el paisaje, etc.
- e) La Geografía puede demostrar cómo diferentes civilizaciones han tenido una manera distinta de estructurar el espacio y que cada manera puede ser explicada y comprendida y, por tanto, respetarse.
- f) La Geografía contribuye al entendimiento de la interdependencia fundamental de todos los países y a la necesidad de que cada individuo se vea como dependiente también de vecinos cercanos y lejanos y a hacerse cargo de los diferentes niveles de desarrollo en regiones, países y continentes diferentes.

Para concluir este autor defiende que “la educación geográfica puede considerarse como una formación para la conciencia espacial, puesta en práctica mediante la formación por medio de trabajos de campo o en el aula a través de mapas, fotografías aéreas y otros recursos” (Pinchemel 1989, p. 10)

4.2. Propuesta de contenidos procedimentales para trabajar la Geografía a partir del nivel de Educación Secundaria

A partir del análisis de la literatura científica existente sobre el tema, y de la experiencia profesional con que contamos, realizamos una propuesta de procedimientos que deben trabajarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la que se combinan las dos perspectivas: psicopedagógica y disciplinar. Consideramos que puede ser una aportación especialmente útil para la enseñanza-aprendizaje de una asignatura tan relevante, como es esta, para la formación social y espacial de los ciudadanos (Gómez Ruiz, 2010)

Los procedimientos básicos que proponemos para trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía son:

1. *Percepción*. El trabajo sobre este procedimiento nos conduce a facilitar al alumno una mejor comprensión del espacio a través de una correcta representación mental del mismo, superando la simple percepción sensorial y descriptiva de lo que le rodea y llevándole a ser capaz de interpretar y explicar un espacio complejo.
2. *Tratamiento de la información a partir de fuentes verbales, icónicas y estadísticas*. El trabajo sobre este procedimiento con el alumnado ha de conducir a sistematizar y categorizar la información recibida así como a sacar el mayor partido de cada una de las fuentes a las que tienen acceso, trabajar la inferencia, el análisis crítico, la síntesis interpretativa o el juicio evaluador en este caso de tipo estadístico y gráfico: diagramas, fotografías, etc.
3. *El tratamiento de la información a partir de fuentes cartográficas*. Este procedimiento comparte en general las características del procedimiento anterior,

tales como aprender a sistematizar y categorizar los datos recibidos, obtener una información útil y completa de la documentación cartográfica y trabajar, especialmente en función de las tareas y actividades en que podemos desglosar este procedimiento, la inferencia y la síntesis interpretativa a partir de la documentación cartográfica tanto temática como topográfica a diferentes escalas.

4. *La explicación multicausal*. Es uno de los principales procedimientos que se deben dominar para comprender cualquier Ciencia Social, especialmente la Geografía, ya que se trata de una disciplina de síntesis, que trata de explicar los hechos y fenómenos espaciales mediante el análisis de las múltiples variables que los configuran, interconectándolas a distintas escalas.
5. *La indagación-investigación*. Este procedimiento se puede considerar el más completo, complejo y global de todos, pues implica conocer al menos de forma básica las habilidades, técnicas y estrategias implícitas en el resto de los procedimientos. Este carácter complejo y global nos debe llevar a darle un tratamiento singular, ya que va a conducir a desarrollar una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje propias del método científico a partir niveles educativos relativamente básicos. Conviene establecer la diferencia que separa a estos términos. Al referirnos a la *indagación* como procedimiento estamos considerando el trabajo con el alumnado en niveles básicos de la educación, donde se trata de iniciar a los estudiantes en técnicas relacionadas con la selección de un tema sobre el que consideramos que tienen que profundizar más y hacerlo de forma personalizada, mediante el planteamiento de hipótesis, la organización de un plan de trabajo, la búsqueda de información, la utilización de un método adecuado de comunicación de resultados etc., se trata de iniciar a los estudiantes en las técnicas de la investigación científica, si bien no puede decirse que estén investigando en sentido estricto. La *investigación* propiamente dicha es difícil de plantear en los niveles no universitarios, con excepción del Bachillerato, donde la edad, el nivel de abstracción del pensamiento del alumnado, los conocimientos adquiridos y las técnicas que ya dominan permiten iniciarles en este procedimiento.
6. La adquisición de vocabulario específico. Hemos considerado de gran interés trabajar con el alumnado como un procedimiento diferenciado el reconocimiento, incorporación a la propia red conceptual y lingüística y el uso habitual del vocabulario específico de la Geografía. Dicho procedimiento se debe desarrollar con la misma categoría que los anteriormente establecidos y requiere de un tratamiento paralelo, pero singularizado respecto al resto de la materia.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR LOS PROCEDIMIENTOS	
PROCEDIMIENTOS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA
Percepción espacial	Observación directa de la realidad en escenarios urbanos
Tratamiento de la información a partir de fuentes verbales, icónicas y estadísticas	Trabajo con fuentes estadísticas y literarias para el estudio del medio bioclimático
Tratamiento de la información a partir de fuentes cartográficas	Análisis interpretativo del mapa topográfico nacional
Explicación multicausal	Itinerario didáctico en un entorno rural
Indagación e investigación	Trabajos por proyectos de investigación empírica
Adquisición de vocabulario específico	Juegos de simulación

Tabla 1. Propuesta de procedimientos básicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía y posibles estrategias didácticas que se pueden utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos. Fuente: elaboración propia

5. PERSPECTIVAS DE FUTURO

A partir de los *Decretos de Currículo de 2007* un nuevo elemento hace su aparición, son las Competencias, cuyo concepto nos llega del mundo de la empresa. La Unión Europea, en su esfuerzo por crear un espacio educativo común inicia un proceso en el que el protagonismo es adquirido por este elemento. Las competencias constituyen una especie de macroobjetivos, y se formulan como éstos. Incluyen aquellos saberes que se supone deben ser conocidos y dominados por todos los ciudadanos europeos, y que les permitirán poder circular por la Unión sin temor de no dominar los saberes exigidos en un espacio distinto al de origen del ciudadano.

En los últimos desarrollos curriculares la relevancia adquirida por las competencias ha actuado en detrimento de los viejos componentes de la tradicional estructura curricular, y especialmente de aquellos contenidos que ponían de relieve la enseñanza del *saber hacer* para poder ir construyendo el propio conocimiento dentro de un aprendizaje significativo. Se busca la eficacia en el mercado laboral frente a la formación de la persona. Vivimos sumidos en una corriente ideológica neoliberal que impregna todos los aspectos de la sociedad, incluyendo, y de manera muy especial, a la educación. Las exigencias de la O.C.D.E. dictan los nuevos currículos, de forma que podemos vislumbrar que las

leyes de educación que perseguían la formación del individuo como ciudadano activo y consciente, con una formación que le permitía seguir aprendiendo sobre una base, ya adquirida, de aprendizajes significativos y funcionales, dentro de los cuales, los procedimientos adquirirían todo su protagonismo, ha vuelto a entrar de nuevo, y no se sabe hasta cuándo, en vía muerta.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Asensio, F.; Gómez, M^a. L. y López, I., 1998. *Los procedimientos en el área de CCSS, Geografía e Historia: concepto, clasificación y selección de actividades*. Getafe (Madrid): Centro de Profesores y Recursos.
- Asensio, M., 1993. "Secuenciación del aprendizaje del conocimiento histórico" *Aula de Innovación Educativa*, 10, pp. 15-22.
- Asensio, M., 1994. "Los autómatas de Hefesto o el procedimiento para crear seres procedimentales" *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2, pp. 79-98.
- Bennets, T., 1973. "The nature of geographical objectives". En Walford, R. (Edit.): *New Directions in Geography Teaching*, pp. 149-163.
- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (2002): *Decreto 47/2002 de 21 de marzo por el que se establece el currículo del Bachillerato para la Comunidad de Madrid*. Madrid: B.O.C.M. de 2 de abril de 2002.
- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (2008): *Decreto 67/2008 de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Bachillerato*. Madrid: B.O.C.M. de 27 de junio de 2008.
- Boletín Oficial del Estado (1992): *Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre por el que se establece el currículo de Bachillerato*. Madrid: B.O.E. de 21 de octubre de 1992.
- Boletín Oficial del Estado (2001): *Real Decreto 3474/2000 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. Madrid: B.O.E. de 16 de enero de 2001.
- Braitwaite, R. B., 1960. *Scientific Explanation*. Londres: Harper Torchbooks.
- Coll, C., 1987. *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- Espasa-Calpe, 1986. *Enciclopedia universal ilustrada europeo-americana*. Madrid: Espasa-Calpe, tomo 47, pp. 656-657.
- Gómez, M^a L., 2010. *El tratamiento de los procedimientos en la geografía del bachillerato: nuevas propuestas de metodología activa a partir de la investigación empírica*. Madrid: Universidad Complutense. Colección digital de tesis de la UCM

- Hirst, P. H., 1965. "Liberal Education and the nature of knowledge". En Archambault, R. D. (Ed.) *Philosophical Analysis and Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul
- Hirst, P. H. y Peters, R. S., 1970. *The Logic of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul
- King, A. R. y Brownell, J. A., 1966. *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge*. Londres: Wiley.
- Licerias, A., 1997. *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ministerio de Educación y Ciencia, 1989. *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I*. Madrid.
- Pinchemel, P., 1989. "Fines y valores de la educación geográfica". En Graves, N.: *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*. Barcelona: Teide, pp. 7-21.
- Sanmartí, N.; Mauri, M^a. T.; Izquierdo, M. y Gómez, I., 1990. "Los procedimientos" *Cuadernos de Pedagogía*, 180, pp. 51-66.
- Valls, E., 1994. "Contenidos procedimentales", *Historia* 16, 215, pp. 120-122.

PROPUESTA DE DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS ORGANIZADAS EN TORNO A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS GEOGRÁFICAS

Óscar Jerez García
Universidad de Castilla-La Mancha
Oscar.Jerez@uclm.es

1. INTRODUCCIÓN

El uso del término “competencia” en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje apunta a la integración entre saberes y acción para la aplicación de esos saberes. En el ámbito universitario español se comenzó a utilizar el término “formación por competencias” desde que se inició el proceso de Convergencia Europea (Pavié, 2007, p.8). Los estudiantes de las Facultades de Educación, futuros maestros y docentes, deben de adquirir unas competencias generales y básicas además de competencias específicas en cada materia. Para una formación didáctica geográfica consideramos que hay unas competencias específicas que se deben adquirir y que las materias orientadas hacia esta formación deben de contribuir. En este sentido, proponemos una aproximación teórica y descriptiva de algunas competencias geográficas que los estudiantes universitarios de educación y formación del profesorado deberían de adquirir. A partir de ahí, aportamos un modelo de intervención socioeducativa en el aula de Educación Primaria basado en el uso y transmisión de dichas competencias. Se trata de una propuesta, entre otras muchas posibles, de programación y planificación didáctica que debe ser mejorada, ampliada y adaptada a cada contexto.

2. COMPETENCIAS GEOGRÁFICAS

La formación del profesorado detalla en cada plan de estudios las capacidades que un maestro debe adquirir. Estas competencias se ordenan jerárquicamente. A nivel de cada materia o asignatura las competencias adquieren su máximo nivel de concreción. En la *Didáctica de la Geografía* se contemplan algunas competencias de carácter conceptual e instrumental pero, de manera más concreta, proponemos que el alumnado adquiriera una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que les capacite para su labor profesional docente en

la que debe de enseñar *Geografía*, entre otras ciencias y conocimientos, en el área de Ciencias Sociales (hasta la presente *Ley de Educación*, en el área de Conocimiento del Medio). Proponemos cuatro competencias específicas que se deberían trabajar en las aulas universitarias: una competencia conceptual, otra procedimental, otra actitudinal y otra transversal.

2.1. Competencias de carácter conceptual: conceptualizar sistemas espaciales

Desde la formulación de la teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1968) la Geografía ha adaptado este concepto para explicar el funcionamiento de los sistemas naturales y sociales. En la formación del profesorado de Educación Básica se hace hincapié en el análisis de los diferentes elementos o componentes de los sistemas espaciales, territoriales o paisajísticos. Es competencia del docente que imparta contenidos geográficos integrar de forma sistémica estos componentes para poder explicar e interpretar cualquier fenómeno, suceso, elemento o proceso geográfico. Comprender este concepto sistémico del medio ayuda al docente a organizar y estructurar sus conocimientos, a conocer las relaciones que lo explican y a ubicar en su contexto cada proceso y elemento del medio para poder transmitirlo en el acto educativo (Jerez, 2013, p. 221).

2.2. Competencias de carácter procedimental: leer e interpretar mapas

En geografía, como en otras ciencias, se utiliza el lenguaje verbal junto a otros lenguajes, como el estadístico y matemático, el fotográfico o el pictórico para explicar, mostrar y transmitir la ciencia. Pero también, y muy especialmente en esta disciplina, se hace uso del lenguaje cartográfico a través de mapas. A finales del siglo XVIII el cartógrafo y astrónomo Halley expresaba que “mediante el uso de mapas ciertos fenómenos pueden ser comprendidos mejor que a través de cualquier descripción verbal” (Thrower, 2002, p. 10). El mapa como lenguaje o conjunto de señales que dan a entender una cosa no es exclusivo de la ciencia geográfica, pero como señalaba Hartshorne (1967, p. 247) “los investigadores de otros campos coinciden, de forma común y sin discrepancias, en que el geógrafo es un experto en mapas”. Hay quien considera que “la geografía es la guardiana de un lenguaje particular, el lenguaje de los mapas, que se nos aparece como una forma de comunicación distinta a lo que puede ser la comunicación escrita, oral o numérica y que, de alguna manera, puede ser comprendida o vislumbrada por los niños a edad muy temprana” (Piñeiro, 2003, p. 350).

El mapa como instrumento didáctico tiene la función principal de “alfabetizar cartográficamente”, de enseñar y aprender a leer en este lenguaje, a inter-

pretar y comprender el lenguaje cartográfico y a construir significados a partir del mismo. “El estudio del mapa no es sólo una herramienta geográfica sino un lenguaje que toda persona educada debe de dominar puesto que es imprescindible para el hombre adulto y, por ese valor que su conocimiento tiene, el trabajo con el mapa y la manera de transmitir su lenguaje se ha convertido en una preocupación de los profesores de geografía en muchos países” (Piñeiro, 2003, p. 350).

Además, el mapa como instrumento educativo tiene la función de comunicar una realidad que permita al receptor del mensaje interpretarlo de manera crítica, con el fin de desarrollar sus capacidades intelectuales, cognitivas, procedimentales y actitudinales. La educación se produce en un medio concreto, en un contexto geográfico, natural, social y cultural que proporciona estímulos, valores, actitudes, conductas y, en definitiva, contenidos educativos. Y puesto que la finalidad socializadora de la educación es ayudar al educando a integrarse y adaptarse a su medio, los mapas como instrumento educativo cumplen esa función educadora. Permiten conocer el mundo en el que viven, los fenómenos que les afectan, sus relaciones con el medio, etc. (Jerez García, 2006).

2.3. Competencias de carácter actitudinal: desarrollar la “inteligencia ecológica”

La educación debe preparar al individuo para la integración en su medio, en su ambiente, promoviendo el progreso tanto individual como social. De esta forma, la educación debería incluir entre sus contenidos aquellos relacionados con el conocimiento del contexto social, cultural y geográfico del discente. Por tanto, el conocimiento del medio geográfico, su valoración y conservación constituye un objetivo educativo. Puesto que la actividad humana transforma el medio y el paisaje como mecanismo para extraer unos recursos, se hace necesario dotar de un proceso cultural, como es la educación, que permita transmitir toda una serie de conductas, actitudes, hábitos, ideas, informaciones, ..., necesarias para poder mantener, respetar y conservar esos recursos naturales y paisajísticos, pero también sociales, culturales y patrimoniales.

Por tanto, la educación en términos generales permite al individuo relacionarse, integrarse y adaptarse al grupo social en el que vive. Y en ese grupo social, el medio y el paisaje ejercen influencias educativas, puesto que la educación se produce siempre en contextos sociales y naturales, en un medio geográfico. A su vez, el modelo de transmisión de contenidos, valores, actitudes y conductas se toma de ese medio. Un medio que proporciona los estímulos necesarios para incidir en la formación de la personalidad (por ejemplo a través de las emociones) y en la búsqueda de mecanismos para adaptarse a él y para transformarlo. En el medio por tanto se realiza el proceso educativo, se toman los argumentos pedagógicos, facilita los contenidos, surgen los objetivos y las

formas de educar (García, Ruiz, 2003, p. 205). Según estos autores, “los seres humanos vivimos en un determinado medio, en un ambiente específico. Se trata del medio material, un ambiente natural, geográficamente identificable, en el que se habita con todos los elementos físicos, biológicos y socioculturales que componen el entorno, y que configuran los estímulos que cada individuo va a recibir a lo largo de su vida. Estímulos que incidirán en la formación de la personalidad de cada sujeto, provengan éstos de ámbitos formales, no formales o informales de la interacción humana” (García, Ruiz, 2003, p. 204). Según García Amilburu (1996), “el medio natural incide en el individuo coaccionándolo de modo que éste se adapte al mismo, pero mediante la educación se procurará que esta adaptación sea algo más que simple acomodación para sobrevivir, pretendiendo una adaptación dinámica que provea de mecanismos al hombre para transformar ese medio, superándolo. A la vez que no podemos perder de vista que el ser humano es un ser carencial desde el punto de vista orgánico, está abierto al mundo, por lo que es incapaz por naturaleza de vivir en un ambiente natural, sin transformarlo”.

Según estos planteamientos la educación geográfica implica la adquisición de toda una serie de competencias de carácter actitudinal y valorativo por parte del docente. Es aquí donde la necesidad y los planteamientos de una educación centrada en el conocimiento del medio geográfico cobra protagonismo pedagógico. La competencia emocional y la competencia ecológica deben de ser trabajadas según estos preceptos. “La expresión de inteligencia ecológica ilustra a la perfección la capacidad de aplicar nuestros conocimientos de los efectos de la actividad humana para hacer el menor daño posible a los ecosistemas y de vivir de un modo sostenible en nuestro nicho que, en el momento actual, abarca la totalidad del planeta (...) Este conocimiento del modo en que funcionan las cosas y la naturaleza incluye el reconocimiento y la comprensión de las muchas interacciones existentes entre los sistemas fabricados por el ser humano y los sistemas naturales o lo que yo denomino inteligencia ecológica. (...) La inteligencia ecológica combina todas esas habilidades cognitivas con la empatía hacia toda forma de vida. La inteligencia emocional y la inteligencia social se erigen sobre la capacidad de asumir la perspectiva de los demás, de sentir lo que sienten y de mostrarles nuestro respeto. (...) Esta empatía expandida añade al análisis racional de causas y efectos la predisposición de ayudar”. (Goleman, 2009, p. 61-63).

2.4. Una competencia transversal: diseñar y organizar salidas de campo

Una actividad extraescolar de gran tradición en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía, al igual que de otras ciencias, consiste en la realización de salidas de campo e itinerarios didácticos. Ya desde la Institución Libre de Enseñanza (Giner de los Ríos, 1916) y desde las corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva

(Ortega, 1992) se enfatizaban este tipo de actividades. Los estudiantes que se forman para desempeñar la labor docente en Educación Primaria deben de desarrollar, entre otras competencias anteriormente citadas y en el ámbito de la didáctica de la Geografía, la capacidad para poder diseñar y aplicar a partir de sus respectivas programaciones salidas escolares, actividad con la que desarrollar y concretar contenidos del área de conocimiento del medio orientada a la adquisición, por parte del alumnado de Educación Primaria, de competencias básicas y también específicas de su etapa, ciclo, curso y área de conocimiento.

Para alcanzar esta competencia instrumental, proponemos una serie de pautas de trabajo que, de manera resumida, son las siguientes (Jerez, 2013):

- Establecer y concretar los objetivos: ¿para qué y por qué realizar la salida de campo? Además de otras cuestiones como ¿dónde ir, cómo ir, cuándo ir y con quien ir?
- Planificar la salida de campo. Para tal fin se ha de contar con los siguientes preceptos, conocimientos y habilidades:
 - Buscar fuentes y recursos para preparar el itinerario: libros, mapas, páginas Web, fotografías panorámicas y aéreas, fuentes orales, etc.
 - Elaborar los materiales para la salida de campo, así como para la sesión o sesiones previas y las posteriores, sean en el aula o en otro espacio o ambiente. En este punto es de gran importancia la elaboración propia de cuadernos de campo y fichas didácticas que puedan transportar y manipular sin problema los discentes en el recorrido por el medio natural, rural o urbano, o bien la utilización de materiales ya elaborados por diversos autores específicos para el espacio que se quiera visitar.
 - Presupuesto, subvenciones y transporte. La salida puede realizarse por el entorno más inmediato del centro educativo o puede precisar la utilización de medios de transporte público o de otra índole.
 - El tiempo y la temperie. Aunque en casi todas las lenguas próximas se utilizan dos términos para designar a dos conceptos: el tiempo atmosférico y el tiempo cronológico, en la lengua castellana se suele utilizar la misma palabra: tiempo, quedando en desuso temperie para designar al tiempo meteorológico. A la hora de preparar una excursión es necesario conocer y prever ambos conceptos: el tiempo dedicado a la realización de la ruta y a sus diversas actividades y el tiempo atmosférico que hará durante el itinerario.

En definitiva, el profesorado que sea competente en la organización de salidas de campo y en el diseño de itinerarios didácticos debe de conocer, dominar y tener la capacidad de implementar estas cuestiones anteriormente aludidas, además de otras como el conocimiento de la legislación básica: servidumbres, derechos de paso, caminos públicos y vías pecuarias; la elaboración de materiales orientados al trabajo de campo: mapas, documentos, selección de textos,

gráficos, fichas, cuadernos de campo; la elaboración y presentación virtual del itinerario, por medio del uso de las TIC; el conocimiento del medio geográfico del lugar a visitar; la aplicación de toda una serie de actitudes y valores ambientales, así como sociales; tendrá en cuenta también aspectos relativos a los seguros de viaje, seguros escolares así como a los primeros auxilios, permisos de los padres (en los menores de edad), presencia de la actividad en las programaciones didácticas anuales de la materia (muy importante, pues su no inclusión puede originar graves problemas), etc.

3. UNA COMPETENCIA GLOBAL. DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS EN GEOGRAFÍA

El profesorado que imparta docencia que incluya contenidos geográficos debe adquirir una serie de competencias básicas y específicas, algunas de las cuales hemos propuesto y descrito anteriormente. Una competencia general, global y transversal para todo el profesorado consiste en la capacidad de planificar y diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje contextualizadas y organizadas de manera integrada y coherente en torno a unos objetivos, contenidos o competencias, según el usuario. Existen diversas definiciones de este tipo de programación denominada unidad didáctica (en adelante, U.D.). Según Loste Rodríguez (1995, p.7) reciben el nombre de unidades didácticas aquellas unidades de trabajo que secuencian un proceso de aprendizaje-enseñanza articulado y completo. Otras definiciones de U.D. la consideran como una organización de objetivos, actividades y medios centrada en un propósito o problema y preparada para su uso en una situación de enseñanza-aprendizaje (Nerbovig, 1973), un ciclo mínimo de enseñanza-aprendizaje (Titone, 1981), un vasto contenido coherente aprendido o por aprender con sentido integrador (Fernández, 1983) o bien un conjunto de objetivos didácticos, de bloques elementales de contenido, de actividades de aprendizaje y de actividades de evaluación que determinan el trabajo de enseñanza-aprendizaje en un período de tiempo (Hernández, 1991, p. 4, en Galindo, 1993, p. 160). Independientemente de la nomenclatura terminológica que algunos autores no ven acertada, utilizaremos este término tan arraigado en el contexto educativo conceptualizado según hemos descrito al comienzo de este capítulo, como un *conjunto unitario de actividades de enseñanza-aprendizaje contextualizadas y organizadas de manera integrada y coherente en torno a unas competencias*. De esta manera, proponemos un modelo de U.D. articulado en 13 apartados, si bien todos ellos se pueden organizar en torno a tres principales: contextualización de la U.D., competencias del alumnado, actividades de enseñanza-aprendizaje (en cada una de estas actividades se especifican los objetivos, contenidos, elementos transversales, metodología, materiales, recursos, atención a la diversidad, temporalización y evaluación).

3.1. Análisis del contexto geográfico y educativo

Una vez definido el tema y nombrado un título para la U.D. comenzamos contextualizándola en un espacio geográfico determinado. Cualquier proceso de intervención socioeducativa se produce en un contexto espacial, geográfico, social y cultural. De ese contexto se pueden extraer los objetivos y los contenidos educativos, pero también el resultado de dicha intervención socioeducativa repercute en los componentes naturales y sociales del entorno. Este contexto está formado por diferentes sistemas físicos y culturales. Antes de comenzar la U.D. es necesario contextualizarla, con lo cual hay que indagar en fuentes que nos permitan conocer datos e información sobre el entorno espacial, el contexto geográfico, social y cultural, las características del centro y de los alumnos, etc. Especialmente importante es la descripción del elemento del medio que se quiera trabajar en la U.D., tanto a nivel general como sus características en el entorno más inmediato. En ambos casos (análisis del contexto y descripción temática) es importante citar la procedencia de la información correctamente y hacer uso de fuentes actualizadas.

3.2. Justificación

En este apartado se propone explicar cuáles han sido los motivos de la selección de la U.D. y por qué se considera que es importante su ejecución en el aula. Se hará una breve introducción sobre la temática de la U.D., sobre su valor formativo, didáctico y educativo. También se puede justificar desde una perspectiva epistemológica, pedagógica, psicológica y curricular. Es decir, manifestar la intencionalidad educativa desde una determinada tradición, escuela, corriente o paradigma. Por ejemplo, indicar si nuestra intención educativa y los objetivos entroncan, desde una tradición epistemológica, con los principios positivistas, historicistas, marxistas, críticos, posmodernistas, etc., de las Ciencias Sociales, o con el determinismo, posibilismo, cuantitativismo, humanismo, radicalismo, etc. de la Geografía. O si desde una perspectiva psicológica se opta por una metodología conductista basada en la teoría del asociacionismo, o bien por el cognitivismo, utilizando el “espacio topológico”, el entorno, como punto de partida, o por el constructivismo ecológico, basado en la teoría del medio como escenario que ofrece los estímulos para el aprendizaje a partir de la interacción y el intercambio, o bien de teorías relacionadas con el aprendizaje significativo y con la inteligencia emocional, etc. También se puede justificar la propuesta educativa desde un punto de vista pedagógico, entroncándola con escuelas y tradiciones como la escuela moderna de Freinet y la pedagogía institucional, la

Escuela Nueva, las teorías de la desescolarización de Illich, Holt, McLuhan, etc., las teorías personalistas de Mounier, Freire, etc., la enseñanza comprensiva, las teorías neoliberales y postmodernas, etc. (Negrín y Vergara, 2005).

3.3. Ubicación curricular

Todo proceso educativo debe responder a las siguientes cuestiones: ¿qué enseñar? en relación a unos contenidos (ciencia, epistemología, conocimientos), ¿dónde enseñar? en relación a un contexto natural, social y cultural, ¿a quién enseñar? en relación a un receptor discente, ¿cómo enseñar?, en relación a una metodología didáctica y ¿por qué y para qué enseñar? en relación a unos fines y objetivos que se deben de alcanzar y de unas competencias que se deben desarrollar. Todo ello responde a una acción reflexiva por parte del docente, pero también hay unas normas, leyes y decretos que orientan y responden, de forma general, a algunas de estas cuestiones y que regulan y homogenizan los objetivos, competencias, contenidos, metodología y criterios de evaluación. Nos referimos al marco normativo educativo. Por eso se hace necesario concretar en la U.D. todos los niveles normativos, especialmente los curriculares y sus concreciones desde el currículo base: currículo autonómico, proyecto educativo de centro, programaciones didácticas y unidades didácticas. En este apartado también hay que especificar la temporalización y secuenciación de la U.D., el curso, el trimestre y las sesiones en relación a un calendario escolar y a un horario de clase.

3.4. Competencias básicas y específicas

Algunos docentes programan actividades de enseñanza-aprendizaje en función de los objetivos, metas y fines educativos. Otros planifican estas unidades didácticas a partir de competencias. En este caso se busca que el discente adquiera una serie de capacidades que le permita desenvolverse en el ámbito escolar, social y cultural, que permita también integrarse en el medio y en el ambiente que le rodea y que le capacite para poder resolver problemas y aplicar los conocimientos, destrezas y valores adquiridos. Las competencias básicas establecidas en el currículo son las siguientes: *comunicación lingüística*, *competencia matemática* y *competencias básicas en ciencia y tecnología*, *competencia digital*, *aprender a aprender*, *competencias sociales y cívicas*, *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* y *conciencia y expresiones culturales*. Estas competencias básicas se concretan en competencias específicas, como las que proponemos para nuestra materia: competencias *geolingüísticas* (capacidad de leer mapas, paisajes reales y virtuales, fotografías, dibujos y gráficos) y competencias *geocientíficas* (capacidad de interesarse, desarrollar la curiosidad y el conocimiento

desde la interacción directa con el medio natural y con el mundo sociocultural, especialmente a partir de salidas de campo, excursiones y trabajos de investigación en el entorno). El diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje y su ejecución deben orientarse en torno a las competencias básicas y específicas que se propongan trabajar en el aula. En este sentido se ha de relacionar la U.D. con las competencias básicas e indicar su contribución al desarrollo de una o más competencias específicas. No es necesario trabajar todas las competencias básicas en una única U.D. A continuación se exponen algunos ejemplos de competencias básicas y su relación con alguna competencia geográfica:

- **Comunicación lingüística:** se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita (competencias geográficas: lectura de mapas, interpretación de paisajes, adquisición de un vocabulario geográfico, lectura de textos, fotografías, gráficos y otros lenguajes geográficos, etc.)
- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:** estas competencias consisten en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de razonamiento matemático, así como en la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana. También se relaciona con el uso del método científico (competencias geográficas: capacidad de interacción con el entorno natural y cultural, adquisición de conceptos geográficos, conocimiento de los componentes del medio físico y humano y de sus interrelaciones sistémicas, aplicación del lenguaje matemático a la geografía por medio de datos estadísticos, fórmulas, tasas, índices, etc.).
- **Competencia digital:** se refiere a las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y la utilización de las nuevas tecnologías para esta labor (competencias geográficas: utilización de aplicaciones informáticas específicas de cartografía, visores de mapas y de fotografías aéreas o de satélite, búsqueda de información con medios informáticos, capacidad para utilizar de manera crítica información presente en Internet, etc.).
- **Aprender a aprender:** esta competencia implica disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma, de acuerdo a los propios objetivos y necesidades (competencias geográficas: desarrollar la capacidad para indagar e investigar sobre las manifestaciones y fenómenos geográficos, para asombrarse, desarrollar la curiosidad por las manifestaciones del entorno y responder a ello de manera autónoma, así como aprender a manejar atlas, diccionarios de geografía, mapas, brújulas, GPS y otras herramientas y ser capaces de buscar y hallar la información de forma independiente).
- **Competencias sociales y cívicas:** estas competencias hacen posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la

ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como participar en su mejora (competencias geográficas: conocer y comprender el mundo actual y la diversidad de ambientes, paisajes y culturas y, a partir de ahí, responder con tolerancia, sensibilidad y respeto con el fin de mejorar la convivencia. El conocimiento del medio a través de la geografía permite al discente desarrollar las pautas de comportamiento necesarias para desenvolverse en él de acuerdo a los principios básicos y fundamentales de convivencia y de derechos).

- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: esta competencia supone ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico (competencias geográficas: desarrollar actividades relacionadas con la educación ambiental y social, de manera autónoma, individual o grupal, como acciones orientadas a la mejora del entorno, reciclaje de residuos, uso sostenible del agua y de la energía, etc., todo ello a partir del conocimiento del funcionamiento de los sistemas geográficos físicos y antrópicos).
- Conciencia y expresiones culturales: supone comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, tanto del entorno como de otros lugares (competencias geográficas: conocimiento de las manifestaciones culturales, de la huella histórica de los pueblos y culturas que aún permanecen, respeto por el patrimonio natural y cultural, etc.).

3.5. Objetivos curriculares y específicos

Los objetivos constituyen *referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin*. El currículo anterior diferenciaba objetivos generales de etapa (de Educación Primaria) y objetivos generales de área (de Conocimiento del Medio, etc.). El currículo vigente únicamente contempla objetivos de la Educación Primaria, un total de catorce capacidades que esta etapa educativa contribuirá a desarrollar en los discentes. A partir de estos objetivos, en relación con los criterios de evaluación curriculares, se pueden concretar y establecer aquellos objetivos que sirvan de referencia para alcanzar los conocimientos, habilidades y valores educativos planificados. Aunque no se manifieste explícitamente en la normativa vigente la división tripartita de objetivos (ni de contenidos) en conceptuales, procedimentales y actitudinales, es obvio que los objetivos se pueden clasificar atendiendo a una de estas tres finalidades educativas. De esta forma, tanto los objetivos curriculares como los objetivos didácticos específicos o de aula se pueden agrupar en objetivos:

- Conceptuales: aquellos relacionados con conocer, comprender, explicar, comentar, resumir, enumerar, situar, localizar, identificar, señalar, desarrollar el lenguaje (un vocabulario geográfico, etc.)
- Procedimentales: aquellos relacionados con observar, explorar, manipular, interpretar, traducir, analizar, buscar información, aplicar, hacer, debatir, ejecutar, exponer, crear, etc.
- Actitudinales: aquellos relacionados con valorar, apreciar, respetar, colaborar, actuar, conservar el medio ambiente, aceptar, cooperar, asumir, rechazar, criticar, enjuiciar, comportarse, mostrar interés, tolerancia, participar, etc.

3.6. Contenidos geográficos

Igual que ocurre con los objetivos, hay que partir de los contenidos curriculares para irlos concretando. En la normativa educativa vigente los contenidos de Ciencias Sociales se organizan en cuatro grupos. Aunque el bloque 1 es común a toda el área, estableciendo las características del currículo básico y las técnicas de trabajo con las que afrontar el área, es el bloque 2 el que presenta unos contenidos estrictamente de Geografía. Titulado este bloque de contenidos *El mundo en que vivimos*, se estudia la Geografía del entorno y de medios más lejanos, identificando los elementos del paisaje (relieve, clima, aguas, etc.) y describiendo las características de los principales medios naturales y su localización. También se analiza la influencia del ser humano en el medio y sus consecuencias ambientales (consumo responsable del agua, cambio climático, etc.). El bloque 3, titulado *Vivir en sociedad*, además de incluir contenidos propios de otras Ciencias Sociales (Demografía, Economía, Sociología, etc.) también desarrolla contenidos propios de la Geografía Humana. El último bloque, el cuarto, titulado *Las huellas del tiempo*, trabaja cuestiones relativas a la Historia.

El currículo autonómico concreta y distribuye los contenidos de estos cuatro bloques por cada uno de los seis cursos académicos de Educación Primaria, de manera que a partir de esta secuenciación de contenidos se deben concretar aquellos que se trabajarán en el aula.

Al igual que los objetivos, se pueden agrupar en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

3.7. Elementos transversales

Este concepto que se incluye en normativas educativas anteriores como temas transversales, ejes transversales, contenidos transversales, etc. aparece en la actual normativa en el Artículo 10 del currículo base que nos indica que se deben de incluir en todas las asignaturas temas relacionados con *la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, las TIC, el emprendimiento y la educación cívica*.

ca y constitucional. También se fomentará la educación en valores como *la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos,* etc. Muy relacionado también con la Geografía, *los currículos de Educación Primaria incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente (...)* así como la práctica diaria de actividades para favorecer una *vida activa y saludable,* además de trabajar en cuestiones de educación vial para la mejora de la convivencia. De esta manera, independientemente del tratamiento específico de contenidos similares, estos elementos transversales deben ser incorporados en las programaciones y unidades didácticas.

3.8. Metodología

El currículo presenta una serie de orientaciones metodológicas para el área de Ciencias Sociales basadas en la aplicación de unas actividades relacionadas con la vida real del alumno, partiendo de las experiencias vividas, siendo el punto de partida el niño, su familia, el colegio y su localidad. Se fomentará el trabajo en equipo y cooperativo que favorezca el intercambio de información y la realización de tareas desde un enfoque de investigación, enmarcadas en diferentes contextos y vinculadas a la realidad. Se deben integrar las TIC de manera lúdica, despertando el interés y la curiosidad por manejarlas y para conocer e intercambiar experiencias. También se propone que la metodología específica de la Geografía se base en *la observación e interpretación de paisajes naturales y humanos que, como en Historia, parta de lo particular y desde su experiencia a lo general.*

Consideramos que se debe de describir en este apartado metodológico lo siguiente:

- Orientaciones metodológicas y técnicas de enseñanza-aprendizaje empleadas: métodos expositivos o de instrucción directa y métodos indagativos.
- Estrategias de enseñanza: asignación de tareas, aprendizaje por descubrimiento, resolución de problemas, trabajo por grupos o individual, clases magistrales, aprendizaje repetitivo, aprendizaje significativo, proyectos de investigación, exposiciones explicativas, debates, torbellino de ideas (brainstorming), simulaciones, actividades manuales, lúdicas y talleres, etc.
- Organización del espacio y del tiempo: trabajo individualizado, en grupos pequeños (generalmente no más de cinco-seis miembros) y en grupos grandes, es decir, el grupo-clase; cómo organizaríamos el aula en función de los grupos; etc.

3.9. Temporalización

Programar cualquier tipo de actividad o conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje implica, fundamentalmente, planificar y organizar el tiempo. De ahí que la temporalización sea un elemento fundamental en cualquier programación didáctica. En este apartado se debe:

- Ubicar el lugar en la Programación Didáctica, el trimestre, orden, relación con otras U.D., con bloques de contenidos, etc.
- Indicar el número de sesiones de la U.D. y la organización secuencial. Para tal fin es importante elaborar un cronograma que permita orientar la ejecución de cada actividad. En dicho cronograma se puede indicar, simplemente, la sesión de cada día y la actividad o actividades previstas para esa fecha. Como posteriormente se describirá cada una de las actividades, no es necesario hacerlo aquí.
- Tiempo dedicado a otras actividades fuera del aula: salida de campo, trabajos en casa, biblioteca, sala de estudios, etc.

3.10. Materiales y recursos didácticos

En esta parte del diseño de una U.D. se procederá a la descripción de los recursos didácticos y materiales empleados para su aplicación. Puesto que nos hallamos en el último nivel de concreción curricular, no hay que generalizar en la descripción de los materiales y recursos sino que hay que especificar cada uno de ellos. Por ejemplo, no hay que indicar que se utilizará un libro de texto, sino que hay que citar correctamente el libro que se utilizará y justificar el porque de su elección. Tampoco hay que decir que se hará uso de vídeos, de Internet o se realizará una salida de campo. Todo ello debe estar perfectamente programado de manera que hay que concretar qué video se proyectará y con qué fin, qué páginas de Internet se utilizarán para trabajar y porque, y dónde está previsto que se realice la visita de campo, que debe estar planificada hasta el último detalle. Si fuese necesario, se incluirían estos materiales o su descripción en un anexo.

Materiales: libro de texto, manual escolar, apuntes elaborados por el profesor, cuadernillo de ejercicios, cuaderno para apuntes y ejercicios, mapas, guiones de trabajos, baterías de ejercicios, cuestionarios, test, cuadernos de campo, ...

Recursos:

- Bibliográficos: enciclopedias, diccionarios, atlas, revistas, periódicos, libros de consulta, guías, planos, mapas, libros de lectura, ...
- Gráficos: murales, paneles, láminas, mapas, fotografías aéreas, fotografías de paisajes, ...

- Audiovisuales: grabaciones, vídeos, Cd documentales, películas, diapositivas, transparencias, ...
- Informáticos: programas específicos, Internet, ...
- De persona: guarda forestal, ecologista, monterero, técnico ambiental, ...
- De espacio: aula de geografía, laboratorio de ciencias, seminario de Ciencias Sociales, aulas específicas, jardín del centro, salón de actos, aula Althia, etc.
- Salidas de campo, excursiones, elementos patrimoniales, fábricas, parques,...
- Otros: fichas informativas, juegos de simulación, ...

3.11. Actividades

Se puede diseñar una U.D. siguiendo metódicamente cada uno de los apartados aquí propuestos hasta llegar a este punto. Otra propuesta es organizar la U.D. desde las competencias, incluyendo todos estos apartados dentro de las actividades. Es decir, una vez presentado y analizado el contexto, después de haber justificado la U.D., se proponen unas competencias específicas que los discentes deben de trabajar para adquirirlas por medio de unas actividades. Estas actividades se programarán a partir de objetivos, contenidos, elementos transversales, metodología, temporalización, materiales y recursos para cada una de estas actividades. Esto se puede hacer de manera sintética por medio de una tabla donde figuren estos componentes para cada actividad. En tal caso, con una visión rápida y general sobre esta tabla se asimila la idea principal que subyace en cada actividad, que luego puede estar redactada de manera más exacta en cada uno de los apartados que se han ido describiendo.

De entre los diferentes tipos de actividades que pueden proponerse -y al margen de las específicas de evaluación-, se pueden describir las siguientes:

- Actividades de introducción-motivación. Sirven de “marco de presentación” de los contenidos concretos que se van a abordar, y conectan, por tanto, con la parcela del saber en que dichos contenidos se inscriben, provocando interés en los alumnos respecto a lo que han de aprender.
- Actividades de „detección“ de conocimientos previos. Parten de aquello que los alumnos conocen, y han de permitirles establecer las oportunas relaciones con los nuevos contenidos de aprendizaje.
- Actividades de profundización y refuerzo. Permiten atender las diferentes demandas informativas y de conocimientos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sirven para responder a las diferencias individuales de los alumnos y a sus distintos ritmos de aprendizaje.
- Actividades de ampliación. Son actividades que, además de poder utilizarse como consolidación o como profundización y refuerzo, sirven para “saber más” y, sobre todo, para “saber mejor”.

- Actividades de aplicación. Mediante este tipo de actividades, el alumno “pone en práctica”, organiza, integra o utiliza los conocimientos adquiridos.
- Actividades de síntesis. Aglutinan e integran varios contenidos básicos. Son muy adecuadas para poner en marcha la *capacidad constructiva* de los alumnos.

Las actividades también pueden organizarse, en función de su finalidad, en actividades de aprendizaje de conceptos, de adquisición de destrezas y de fomento de actitudes.

Además, también se pueden organizar, en función del tiempo y el espacio en actividades en el aula, actividades complementarias y actividades extraescolares.

Se opte por una u otra, proponemos planificar cada una de las actividades de forma sintética en una ficha como la que se exponen a continuación.

ACTIVIDAD (Nº y TÍTULO):	
TÍTULO:	
BREVE DESCRIPCIÓN:	
OBJETIVO/S A ALCANZAR:	
COMPETENCIAS:	
CONTENIDOS:	
MÉTODO:	
TIEMPO:	
RECURSOS Y MATERIALES:	
EVALUACIÓN:	

Figura 1. Ficha de actividades

3.12. Atención a la diversidad

Nuestra intervención educativa con los alumnos y alumnas asume como uno de sus principios básicos tener en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizaje, así

como sus distintos intereses y motivaciones. Conviene no identificar la diversidad exclusivamente con la atención específica a los alumnos que tienen más dificultades. No se trata, en realidad, de un problema de *subir* o *bajar* niveles, sino de establecer prioridades en lo que se haya de aprender y de escalar el acceso al conocimiento, procurando valorar los progresos parciales de los alumnos. Se puede definir desde una perspectiva normativa el concepto de atención a la diversidad como *toda actuación educativa que esté dirigida a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, étnicas, de inmigración y de salud del alumno. Considera alumnos con necesidades educativas especiales a los que, en un periodo concreto o a lo largo de toda la escolarización, requiera una atención específica de apoyo educativo por una de las siguientes causas: la discapacidad física, psíquica, sensorial o por manifestar trastornos graves de conducta; la sobredotación intelectual; el estar en situaciones desfavorecidas de tipo socioeconómico, cultural, étnico, lingüístico o de salud; el presentar un desajuste curricular significativo entre su competencia y las exigencias del currículo del curso en el que está escolarizado.*

Las medidas de atención a estos alumnos las establece la normativa educativa, diferenciando entre medidas generales de atención a la diversidad, medidas ordinarias de apoyo y refuerzo educativo y medidas extraordinarias (adaptaciones curriculares individuales, medidas de flexibilización por sobredotación intelectual, programas de diversificación curricular y programas de currículo adaptado).

Por consiguiente, estableceremos una serie de objetivos que persigan la atención a las diferencias individuales de los alumnos y alumnas, y seleccionaremos los materiales curriculares complementarios que nos ayuden a alcanzar esos objetivos.

3.13. Evaluación

Se atenderá a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la U.D. de manera íntegra, tanto del alumno como del profesor y del proceso educativo. Comenzaremos por la evaluación del alumno. En cuanto a la temporalización, se tendrá en cuenta un modelo de evaluación continua que contemple una:

- *Evaluación inicial* que proporciona datos acerca del punto de partida de cada alumno, dando una primera fuente de información sobre los conocimientos previos y características personales, que permiten una atención a las diferencias y una metodología adecuada.
- *Evaluación formativa*, que concede importancia a la evolución a lo largo del proceso, confiriendo una visión de las dificultades y progresos de cada caso.

- *Evaluación sumativa*, que establece los resultados al término del proceso total de aprendizaje en cada período formativo y la consecución de los objetivos.

En cuanto a procedimientos e instrumentos existentes para evaluar el proceso de aprendizaje, tendremos en cuenta los siguientes métodos:

- Observación sistemática: escala de observación, registro anecdótico personal.
- Análisis de las producciones de los alumnos: monografías, resúmenes, trabajos de aplicación y síntesis, cuaderno de clase, textos escritos, producciones orales.
- Intercambios orales con los alumnos: diálogo, entrevista, puestas en común, asambleas.
- Pruebas específicas: objetivas, abiertas, exposición de un tema, resolución de ejercicios.

También se debe de evaluar el procedimiento de enseñanza. Estos son algunos de los procedimientos e instrumentos existentes para evaluar el proceso de enseñanza:

- Cuestionarios: a los alumnos, a los padres.
- Intercambios orales: entrevista con alumnos, debates, entrevistas con padres, reuniones con padres.
- Observador externo

Se expondrán los criterios de evaluación. A partir de los criterios generales del área y de los objetivos didácticos de aula se expondrán los criterios de evaluación de la U.D. Como referencia directa se deben de consultar los estándares de aprendizaje evaluables, definidos por el currículo para cada curso, contenidos y criterios de evaluación.

También se describirán las pruebas de evaluación. Algunos ejemplos son las pruebas de elección de respuesta, como las pruebas objetivas tipo test; las pruebas de construcción de respuestas; las pruebas de respuesta cerrada. Por ejemplo, completar una frase, rellenar un cuadro o un mapa de conceptos, etc. Son adecuadas para conocimientos específicos; las pruebas de respuesta restringida. En su encabezamiento se dan pistas al alumno de lo que se va a evaluar; las pruebas de respuesta abierta. Distinguimos las de respuesta breve, como las cuestiones, y las de respuesta amplia, como la redacción de textos o, por ejemplo, la elaboración de un tema; otras pruebas, como la realización de trabajos, ejercicios, tareas, solucionar problemas, elaboración de proyectos, etc.

Además de los criterios de evaluación, se indicarán los criterios de calificación e incluso se puede diseñar un boletín de calificación, indicando los ítems evaluables así como el peso porcentual de cada apartado:

- Exámenes escritos (%)
- Trabajos, prácticas, ejercicios, etc. (%)
- Actitud y comportamiento en clase (%)

3.14. Anexos

En este apartado se incluirán todos aquellos elementos, componentes y complementos de la Unidad Didáctica que se consideren convenientes para completar este documento programático, como el calendario escolar, el horario, copias de materiales curriculares, etc.

4. CONCLUSIONES

La nueva legislación educativa origina un cambio de currículo con una nueva organización de los contenidos geográficos. La importancia que se le confiere a las competencias como eje programático motiva que se propongan modelos de diseño de unidades didácticas u otro sistema de programación en torno a ellas. De este modo mostramos una propuesta de unidad didáctica diseñada para que los estudiantes de magisterio, futuros maestros y maestras de educación primaria, puedan trabajar sobre estas competencias geográficas, desarrollando conocimientos, destrezas, valores y capacidades que consideramos que deben adquirir dichos profesionales. Este modelo, fruto de la experiencia de su implementación en las aulas universitarias, pretende ser una propuesta entre otras varias posibles que debe concretarse, completarse y mejorarse. Por eso proponemos, en primer lugar, unas competencias específicas, de carácter „geográfico”, que el estudiante de los grados de maestro en educación primaria debe de adquirir. Competencias de carácter conceptual, como la capacidad de sistematizar los contenidos geográficos en torno a unos mapas conceptuales básicos a partir de los cuales analizar, concretar y desarrollar conocimientos sobre el medio geográfico; competencias procedimentales como la capacidad de leer, interpretar y analizar mapas, paisajes reales y virtuales, textos escritos, fotografías, dibujos y gráficos; y competencias de carácter actitudinal, como la capacidad de interesarse, desarrollar la curiosidad y el conocimiento desde la interacción directa con el medio natural y con el mundo sociocultural, especialmente a partir de salidas de campo, excursiones y trabajos de investigación en el entorno, así como la capacidad de desarrollar valores de carácter social y ambiental y una “inteligencia ecológica” que permita conocer,

comprender, apreciar y valorar nuestro entorno geográfico, natural y cultural, y “atender al aprendizaje de aquellos aspectos de la cultura que se consideran indispensables para devenir miembros activos, críticos y creativos del mismo (...) puesto que el ciudadano forma parte activa en la construcción del espacio y debe ser creativo y crítico con dicha construcción y conservación, es decir, no se puede contentar con tener información, sino que la participación implica un compromiso con las opciones públicas, económicas, culturales y sociales” (Sánchez, 2004, p. 76).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bertalanffy, L. Von, 1968. *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo y aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Decreto 54/2014, de 10 de julio de 2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 68/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Galindo, R., 1993. *La programación de unidades didácticas*. En García Ruiz, A.L. (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Madrid: Algaída, pp. 155-173.
- García, M., 1996. *Aprendiendo a ser humanos*. Pamplona: EUNSA
- García, L. y Ruiz, M., 2003. “El concepto de educación” en R. Medina, L. García y M. Ruiz. *Teoría de la Educación. Educación Social*. Madrid: UNED.
- Giner, F., 1916. “Paisaje”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XL.
- Goleman, D., 2009. *Inteligencia ecológica*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Hartshorne, R., 1967. *The Nature of Geography*. Association of American Geographers.
- Jerez, O., 2006. “El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una geografía crítica y para la educación ambiental” en M. J. Marrón Gaite y L. Sánchez López (Ed.). *Cultura geográfica y educación ciudadana*. Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.), Associação de Profesores de Geografía de Portugal y Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 479-497.
- Jerez, O., 2013. “Competencias geográficas del profesorado de Educación Básica”, en Nieto López et al. *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, pp.221-231.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

- Loste, M. A., 1995. "Las unidades didácticas en el currículo de Ciencias Sociales de la ESO", en *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 4, pp. 7-16.
- Negrín, O., 2005. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Ortega, N., 1992. "La concepción de la Geografía en la Institución Libre de Enseñanza y en la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas", en J. Gómez Mendoza y N. Ortega Cantero (dir.). *Naturalismo y Geografía en España*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Pavié, A., 2007. "La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias". *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 52, pp. 7-17.
- Piñeiro, R., 2003. "Innovación en didáctica de la geografía", en M.J. Marrón, C. Moraleda e H. Rodríguez (edit.). *La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.), UCLM.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Sánchez, L. y Jerez, O., 2004. „"El lugar en las ciencias sociales", en *Métodos para enseñar ciencias sociales: ineracción, cooperación y participación*, *Revista Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 40. Barcelona: Graó, pp. 69-80.
- Thrower, N. J. W., 2002. *Mapas y civilización*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

EL LUGAR DE LA GEOGRAFÍA EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES

Francisco Javier López Lozano
Universidad Complutense de Madrid
fjlopezl@ucm.es

1. INTRODUCCIÓN

Los Programas Universitarios para Mayores en nuestro país nacen, principalmente, para lograr una formación integral de los alumnos mayores y extender el aprendizaje a lo largo de toda la vida (*long life learning*). La finalidad es que el aprendizaje no se agote en lo académico-formal, sino que se dirija a una formación personal integral, apostando por la cooperación, la participación social y la transmisión del conocimiento en un contexto de formación abierto e integral.

La predilección de este alumnado por las Ciencias Sociales contribuye a que los planes académicos de estos Programas oferten materias que agrupen temáticas de diversas ramas del conocimiento, entre las que se encuentra la Geografía. Parafraseando la obra "El lugar de la Geografía" (Unwin, 1995), el objetivo es conocer la posición y dimensión que ocupa la disciplina en los Programas Universitarios para Mayores del territorio nacional, así como los intereses y motivaciones del alumnado hacia dicha disciplina. Concretamente, se presentan los resultados obtenidos sobre la opinión de los alumnos de la Universidad para los Mayores de la Universidad Complutense de Madrid en relación a las asignaturas de Geografía del Programa.

2. METODOLOGÍA

En esta investigación se han empleado diversas técnicas, especialmente cuantitativas, para conocer la realidad de la Geografía en las Universidades para los Mayores, así como el interés y motivación del alumnado hacia esta ciencia. Las fases metodológicas han sido:

- Búsqueda bibliográfica exhaustiva de información científica sobre la materia de Geografía en las Universidades para Mayores del territorio nacional.

- Selección y depuración de los resultados obtenidos del estudio de los planes académicos de las Universidades para los Mayores.
- Concreción temática de las asignaturas de Geografía impartidas en las diferentes Universidades para Mayores consideradas.
- Diseño y elaboración de un cuestionario para obtener las opiniones y motivaciones de una muestra del alumnado de la Universidad para los Mayores de la UCM.
- Presentación de conclusiones y propuestas de futuro en base al trabajo realizado.

3. ANÁLISIS

3.1. La Geografía en los planes académicos de las Universidades para los Mayores

Se han analizado un total de 42 Programas Universitarios para Mayores del territorio nacional, integrados dentro de AEPUM (Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores). Pese al arraigo de estos programas en las universidades españolas, no existe un consenso común sobre su estructura académica. En la mayor parte de los casos predominan dos ciclos, ofreciendo unas asignaturas comunes y obligatorias en el Primer Ciclo (varían entre 3 y 5 cursos de duración) y una amplia oferta de asignaturas optativas, seminarios, talleres, conferencias, etc., englobadas dentro del Segundo Ciclo.

La aportación específica de la Geografía en la educación de adultos se centra en enseñar a comprender la organización espacial y su pluralidad, a percibir y estudiar los problemas desde un punto de vista territorial y a relacionar el medio y la sociedad que lo conforma; así mismo, ayuda a conocer la situación objetiva de los recursos naturales para utilizarlos con inteligencia y responsabilidad (Domínguez, 2012).

Las asignaturas de Geografía analizadas han sido clasificadas en un total de 20 temas, coincidiendo con las principales especialidades científicas de la disciplina, para homogeneizar los resultados del análisis: física, geomorfología, climatología, hidrografía, biogeografía, zoogeografía, medioambiente, paisaje, humana, cartografía, urbana, rural, población, económica, política, turismo, regional, mundial, general, didáctica.

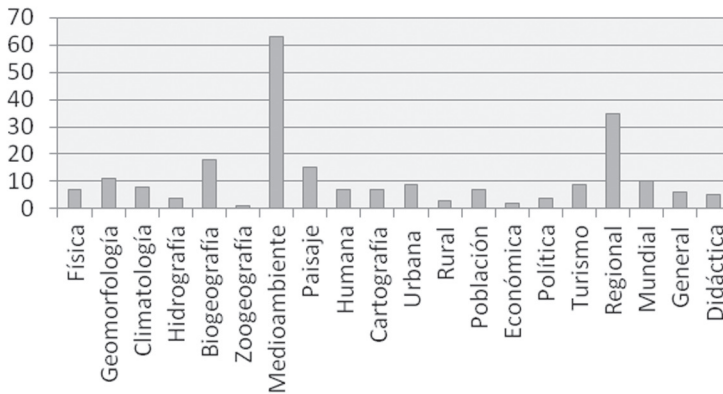


Tabla 1. Número total de asignaturas de Geografía por temática en los Programas Universitarios para Mayores. Fuente: Elaboración propia

Los resultados revelan que un total de 63 asignaturas (27% del total) impartidas en los Programas Universitarios para Mayores relacionadas con la Geografía tienen una temática **medioambiental**. El desarrollo sostenible, los grandes conflictos y riesgos medioambientales planetarios y los recursos naturales son los temas de mayor tratamiento en este tipo de Programas.

En segundo lugar, la **Geografía regional** (35 asignaturas, un 15% del total) alcanza una importante dimensión en su conjunto, dado que en la mayor parte de los planes de estudio considerados se incluyen temas geográficos de índole local y/o regional. Así mismo, la trascendencia territorial y socioeconómica de la Unión Europea es de enorme interés para el alumnado, contribuyendo a que muchos programas oferten este tipo de asignaturas.

Finalmente, la **Biogeografía**, como ciencia que estudia la relación de los seres vivos y el territorio, alcanza cierta importancia en el conjunto (8% del total de las asignaturas ofertadas). La importancia de las masas forestales, la ecología y los estudios botánicos locales y regionales la convierten en una de las especialidades de mayor difusión entre los Programas Universitarios para Mayores, fruto del enorme interés de los alumnos al respecto.

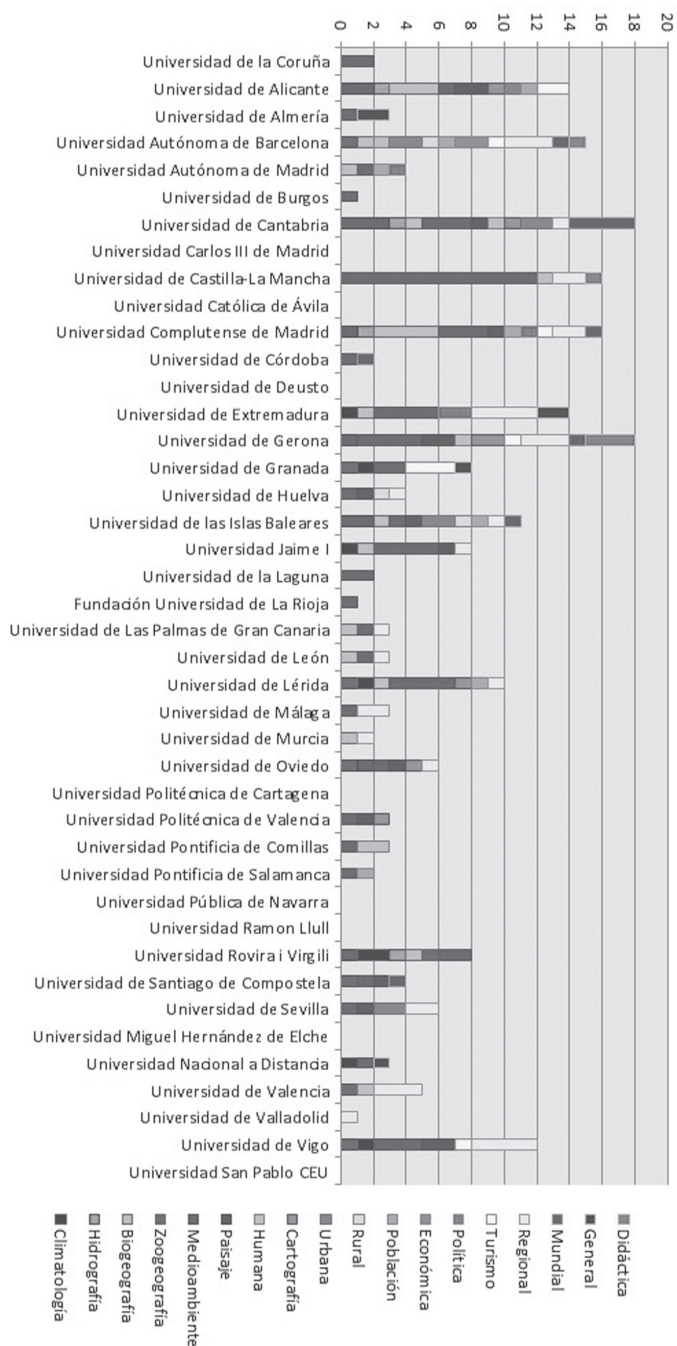


Tabla 2. Número total de asignaturas de Geografía por temática y Universidad en los Planes de estudios de los Programas Universitarios para Mayores. Fuente: Elaboración propia

La tabla superior muestra las diferentes asignaturas de Geografía que los alumnos de los Programas Universitarios para Mayores pueden cursar. Se observa que la mayor diversidad temática se registra en la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Cantabria y la Universidad Complutense de Madrid.

A parte de las asignaturas de Geografía ofertadas en el Primer y Segundo Ciclo, algunos de estos programas incluyen en su oferta académica asignaturas del Grado y/o Máster oficial para los alumnos mayores, como por ejemplo, la Universidad Autónoma de Barcelona (Grado en Geografía) y la Universidad de Gerona (Grado en Geografía, Ordenación del Territorio y Gestión del Medioambiente). Las únicas dos universidades que ofertan asignaturas de Geografía en los diferentes ciclos del plan académico, así como en otros estudios oficiales, son la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad Complutense de Madrid.

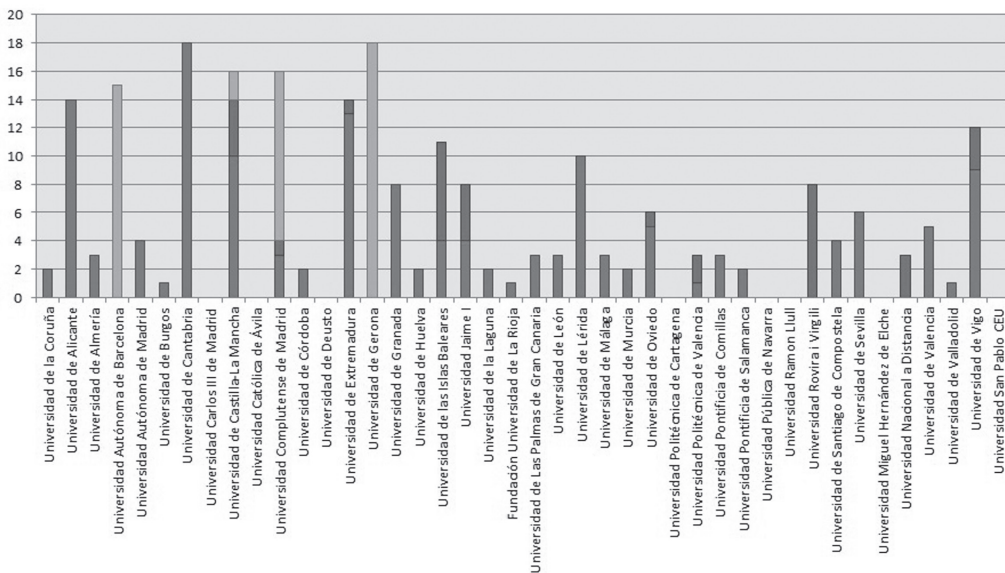


Tabla 3. Número total de asignaturas de Geografía según los planes de estudios de los Programas Universitarios para Mayores. Fuente: Elaboración propia

■ GRADO
 ■ SEGUNDO CICLO
 ■ PRIMER CICLO

3.2. La Geografía en la Universidad para los Mayores de la UCM

El Programa *Universidad para los Mayores* de la Universidad Complutense de Madrid nace en 1.999 con la voluntad de ofrecer una formación integral para contribuir a la permanente actividad intelectual y cultural, al desarrollo personal y al fomento de las relaciones interpersonales de los alumnos mayores.

Desde sus inicios, el número de estudiantes del Programa ha ido incrementándose, convirtiéndose en uno de los Programas con un mayor número de alumnos.

Uno de los objetivos básicos de la investigación ha sido conocer el grado de aceptación e interés de los alumnos de la Universidad para los Mayores de la Universidad Complutense de Madrid en asignaturas relacionadas con la Geografía. Para ello, se ha elaborado un cuestionario (*Estudio de opinión del alumnado de la Universidad para los Mayores de la UCM sobre las asignaturas de Geografía del Programa*) con 14 preguntas cerradas y una pregunta abierta (Otros comentarios).



**CUESTIONARIO SOBRE LAS MATERIAS DE GEOGRAFÍA CURSADAS EN LA
UNIVERSIDAD PARA LOS MAYORES UCM**

Estimado/a Alumno/a, desde la Universidad para los Mayores de la UCM, te rogamos que de forma voluntaria cumplimentes este cuestionario con la finalidad de contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza que recibes. Recuerda que este cuestionario es totalmente confidencial, ya que está sometido a la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de carácter personal. Los resultados de este cuestionario serán publicados en el X Congreso de Didáctica de la Geografía y serán tenidos en cuenta para la futura propuesta académica de los Programas Universitarios para los Mayores de España. Gracias por tu colaboración.

Contesta a las siguientes preguntas de forma anónima:

- ¿Posee titulación universitaria? __ ¿Cuál? _____
- Sexo: Hombre Mujer
- Actualmente cursa: Primer ciclo Segundo ciclo

Marca con una x sólo un número de 1 a 5 (de menor a mayor grado) para expresar el grado de acuerdo o desacuerdo en cada una de las siguientes afirmaciones:

Nº	Pregunta	1	2	3	4	5
1	Me interesan las materias de Geografía dentro de la oferta académica					
2	Considero que la Geografía es una ciencia valorada a nivel socio profesional					
3	He cursado materias de índole geográfico dentro del Programa					
4	Se han cumplido mis expectativas iniciales que tenía de las mismas					
6	El contenido de la materia ha sido satisfactorio					
7	La metodología empleada por el profesor ha sido adecuada					
8	Los trabajos de campo realizados han sido positivos					
9	Considero suficiente la oferta de asignaturas relacionadas con Geografía					
10	Mi grado de satisfacción general con las asignaturas ofertadas de Geografía					

De las siguientes áreas de Geografía propuestas, selecciona 3 de ellas en función de tu mayor grado de interés:

física	<input type="checkbox"/>	geomorfología	<input type="checkbox"/>	climatología	<input type="checkbox"/>	hidrografía	<input type="checkbox"/>
biogeografía	<input type="checkbox"/>	zoogeografía	<input type="checkbox"/>	medioambiente	<input type="checkbox"/>	paisaje	<input type="checkbox"/>
humana	<input type="checkbox"/>	cartografía	<input type="checkbox"/>	urbana	<input type="checkbox"/>	rural	<input type="checkbox"/>
población	<input type="checkbox"/>	económica	<input type="checkbox"/>	política	<input type="checkbox"/>	turismo	<input type="checkbox"/>
regional	<input type="checkbox"/>	mundial	<input type="checkbox"/>	general	<input type="checkbox"/>	didáctica	<input type="checkbox"/>

Otros comentarios

Muchas gracias por tu participación

El análisis de los resultados obtenidos se ha realizado mediante el programa estadístico SPSS, realizando un análisis bivariante con las variables dependientes e independientes.

Figura 1. Cuestionario.
Fuente: Elaboración propia

Del total de los 1.675 alumnos a los que se ha enviado el cuestionario de forma on-line (a través de la herramienta Google Drive), se han obtenido un total de 85 cuestionarios cumplimentados (un 5,08 % del total).

El porcentaje del alumnado encuestado, con titulación universitaria, ha sido de 54,12%, con una relación por sexo de las personas encuestadas de hombres (60%) y mujeres (40%). La mayor parte del alumnado encuestado con titulación universitaria proviene de la rama de Ciencias Económicas, así como de Arquitectura e Ingeniería. Teniendo en cuenta el ciclo en el que están matriculados, mencionar que ha habido un mayor porcentaje de encuestados de Segundo Ciclo (81,18%) frente al Primer Ciclo.

Para el bloque de preguntas de opinión se ha elegido una escala de 1 a 5 en función del nivel de aceptación de cada uno de los ítems por parte del alumnado, desde el muy en desacuerdo (1) hasta el totalmente de acuerdo (5).

La primera pregunta a valorar cuantitativamente es *me interesan las materias de Geografía dentro de la oferta académica*. Por ciclo, refleja que el 50% de los alumnos de Primer Ciclo ha contestado estar “muy de acuerdo”, frente a un 39,71% de los alumnos de Segundo Ciclo que han respondido estar “de acuerdo”. Por el contrario, el 6,25% de las respuestas de Primer Ciclo están “muy en desacuerdo”, con ausencia de esta respuesta en los alumnos de Segundo Ciclo. Por sexo, la respuesta “de acuerdo” ha sido la más elegida, con 33,33% (hombres) y 42,42% (mujeres).

La segunda pregunta busca conocer la opinión de los alumnos sobre el *reconocimiento socio-profesional de la Geografía a nivel científico*. Los resultados reflejan que el valor modal ha sido “indiferente”, con un 37,50% y 31,90% en Primer y Segundo Ciclo, respectivamente. No obstante, destaca el volumen de respuestas en cuanto a que están “de acuerdo” con el reconocimiento social de la ciencia a nivel socio-profesional, un 32,35% del Segundo Ciclo frente a un 18,75% del Primer Ciclo. Por sexo, los resultados obtenidos destacan el nivel de “indiferencia” del alumnado, con un porcentaje de respuesta del 37,25% y del 42,42% en hombres y mujeres, respectivamente.

En relación a la variable *he cursado materias de índole geográfica dentro del Programa*, la respuesta “muy en desacuerdo” ha sido la más votada, con un 93,75% y un 39,71% en Primer y Segundo Ciclo, respectivamente, debido principalmente a la reducida oferta de asignaturas geográficas en el Plan de Estudios del Programa. No obstante, la dinámica de respuesta del alumnado de Segundo Ciclo refleja una mayor variedad, tras cursar algún monográfico o materia de oyente relacionada con la temática. Coincidente es la respuesta modal de hombres y mujeres, “muy en desacuerdo”, con un 54,90% y un 42,42%, respectivamente.

Por su parte, la valoración de si *se han cumplido las expectativas iniciales del alumnado una vez cursadas dichas materias*, los resultados obtenidos destaca el 68,75% de los alumnos del Primer Ciclo que se muestran “totalmente en desacuerdo”, motivado principalmente por la ausencia de este tipo de asignatu-

ras. Por el contrario, en el Segundo Ciclo se refleja un porcentaje similar entre las respuestas “muy en desacuerdo” (29,41%) y las que están “de acuerdo” (36,76%). En este caso existe una diferencia clara por sexo; mientras que la mayor parte de los hombres se muestran “totalmente en desacuerdo” (41,18%), el 36,36% de las mujeres se manifiestan “de acuerdo”.

El contenido de las asignaturas de Geografía también ha sido objeto de valoración por parte del alumnado. Así, siguiendo la tendencia de la pregunta anterior, el 62,50% del alumnado del Primer Ciclo se muestra “muy en desacuerdo”, mientras que entre el alumnado de Segundo Ciclo, el 29,41% se muestra “muy en desacuerdo”, mientras que el 30,88% del alumnado se muestra “de acuerdo”. Por sexo, la mayoría de hombres y mujeres se muestran “muy en desacuerdo” (39,22% y 30,30%, respectivamente). Estos resultados son prácticamente análogos a los obtenidos en la pregunta relacionada con la *metodología empleada por el profesorado* de las asignaturas de Geografía. Sin embargo, aquí encontramos una notable diferencia entre hombres y mujeres; mientras que la mayoría de los hombres están “muy en desacuerdo” (39,22%), las mujeres en cambio se muestran “de acuerdo” (33,33%).

La importancia de conocer la opinión del contenido y la metodología empleada por el docente radica en la necesidad de la propia Geografía de dotarse de unas bases conceptuales y metodológicas más adecuadas con el nuevo contexto científico y social (García Ballesteros, 1986).

En relación a si *los trabajos de campo han sido satisfactorios*, la inherente ausencia de oferta de asignaturas de Geografía en el Primer Ciclo determina los resultados obtenidos, con un 68,75% de las respuestas que se muestran “muy en desacuerdo”. Por su parte, en el Segundo Ciclo, a pesar de la importancia del “muy en desacuerdo” (38,24%), las respuestas “indiferente” y “de acuerdo” se sitúan en torno al 20%. Por sexos, la respuesta “muy en desacuerdo” ha sido similar: un 47,06% entre los hombres y un 39,39% entre las mujeres. Conviene remarcar que, bien por la planificación académica y/o por la propia metodología docente, la ausencia de trabajos de campo es una tendencia general.

En palabras del geógrafo francés P. George, el documento geográfico en sí mismo es el terreno (1973), por lo que se ha de potenciar la interacción entre al alumno y el medioambiente.

La pregunta referente a la opinión por parte del alumnado sobre si *consideran suficiente la oferta de asignaturas de Geografía* dentro del Programa, los resultados indican una respuesta común: el 81,25% (Primer Ciclo) y el 44,12% (Segundo Ciclo) de los alumnos se muestran “muy en desacuerdo”. De forma especial, los hombres se encuentran “muy en desacuerdo” con esta respuesta (58,82%), mientras que entre las mujeres, esta variable ha sido elegida por el 39,39% de las alumnas encuestadas.

Finalmente, el *grado de satisfacción general del alumnado con las materias de Geografía* del Programa refleja un importante desacuerdo entre el alumnado del Primer Ciclo (68,75% se muestra “muy en desacuerdo”). En el Segundo Ciclo, las

respuestas del alumnado muestran una mayor diversidad, pese a la importancia del “en desacuerdo” (27,94%) y “muy en desacuerdo”. Como en el caso anterior, los hombres se manifiestan “muy en desacuerdo” (41,18%), en mayor medida que las mujeres (27,94%).

La división de la disciplina en un total de veinte bloques temáticos facilita la valoración de cada uno de ellos por parte del alumnado, en base a su prioridad en cursar asignaturas de Geografía. Por ello, se ha pedido que valoren, de 1 a 3, su grado de preferencia en base a los temas más interesantes para cada uno de ellos. Así, los resultados obtenidos han sido los siguientes:

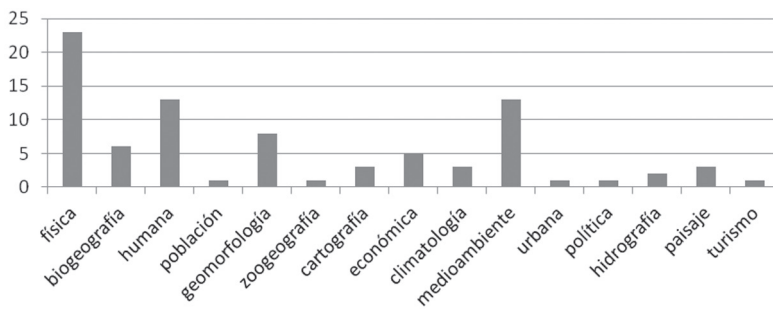


Tabla 4. Número total de temas de Geografía seleccionados en 1ª opción por los alumnos de la Universidad para los Mayores UCM. Fuente: Elaboración propia

Como refleja la tabla 4, el 27,4% de los alumnos han elegido la Geografía física como primera opción para cursar dentro de esta rama científica. Por su parte, la Geografía humana y la Geografía del medioambiente se sitúan en segunda posición con un 15,5% cada uno de ellos. Por contra, los temas de Geografía regional y otras disciplinas específicas dentro de la Geografía humana (población, urbana, política, rural, didáctica, etc.) gozan de escaso seguimiento por parte del alumnado encuestado.

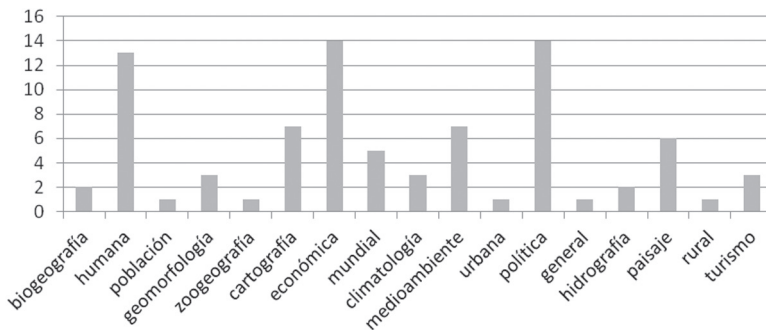


Tabla 5. Número total de temas de Geografía seleccionados en 2ª opción por los alumnos de la Universidad para los Mayores UCM. Fuente: Elaboración propia

De entre las respuestas seleccionadas por los encuestados como segunda opción, destacar que el 16,7% de las respuestas reflejan que la Geografía política y la Geografía económica son los temas más demandados. Los resultados obtenidos están relacionados con temas de inherente actualidad y de interés para el alumnado de la Universidad para los Mayores. En un segundo plano destaca la Geografía humana, con un 15,5% de las respuestas. Como en el caso anterior, distintas especialidades de la Geografía humana y regional apenas tienen interés para los alumnos encuestados.

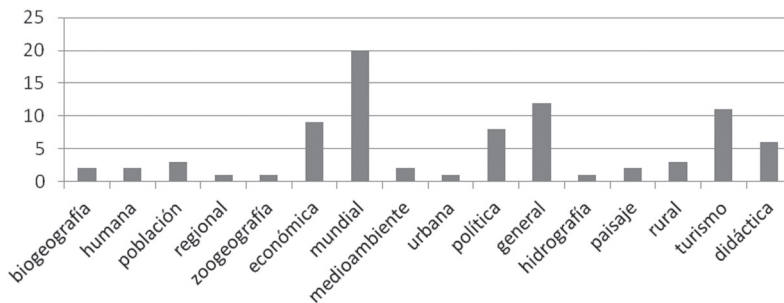


Tabla 6. Número total de temas de Geografía seleccionados en 3ª opción por los alumnos de la Universidad para los Mayores UCM. Fuente: Elaboración propia

Por último, en tercera opción, los alumnos de la Universidad para los Mayores de la UCM prefieren la Geografía mundial (tanto aspectos descriptivos como temas concretos relacionados con la globalización, desequilibrios, etc.), con un 20% del total de las respuestas. A más distancia, la Geografía general y la Geografía del turismo, con un 12% y 11%, respectivamente, son las especialidades más reclamadas por los alumnos.

Atendiendo al nivel de estudios de los encuestados, las asignaturas relacionadas con la Geografía urbana, la Zoogeografía, la Biogeografía y la Geografía del turismo son las más demandadas entre el alumnado titulado, mientras que el resto se decanta, en mayor proporción, por la Hidrogeografía y la Didáctica de la Geografía. Por sexos, observamos que la Geografía física, la Biogeografía, la Geografía económica y la Geografía general tienen un mayor seguimiento por parte de los hombres, mientras que las mujeres muestran un mayor interés en la Geografía urbana, la Hidrografía y la Geografía del paisaje. Por último, cabe destacar que el alumnado de Segundo Ciclo muestra un mayor interés por todos y cada uno de los temas seleccionados.

Finalmente, la totalidad de los comentarios aportados han sido reagrupados en las siguientes respuestas:

- Ausencia de materias de temática geográfica en el Primer Ciclo, respuesta elegida por la mitad de los comentarios aportados, remarcando el valor y la necesidad de su inclusión en la oferta académica.
- Alternativas temáticas relacionadas con la Geografía, como la población y el medioambiente, además de algún comentario sobre la posibilidad de vincular estos contenidos a asignaturas de Historia. Esta respuesta agrupa la cuarta parte de los comentarios aportados.
- Labor docente de los profesores que han impartido asignaturas de Geografía, así como la importancia de la realización de trabajos de campo.

4. CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES

Los Programas Universitarios para los Mayores son una realidad en las universidades españolas. La oferta de los planes de estudio de estos Programas, centrados en las Ciencias Sociales, trata de satisfacer las necesidades y demandas del alumnado. Sin embargo, la amplitud y peso académico de algunas asignaturas como la Historia, el Arte o la Lengua y la Literatura frenan, en ocasiones, el asentamiento de otras disciplinas como la Geografía.

Los resultados muestran que la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad Complutense de Madrid son los únicos que ofertan asignaturas de temática geográfica en la totalidad de los ciclos de sus planes académicos. En otros casos, la posibilidad de que los alumnos de los Programas Universitarios para los Mayores cursen asignaturas ofertadas por los grados y másteres oficiales propicia el acercamiento a la Geografía de esta tipología del alumnado. Por su parte, la mayor diversidad temática se registra en la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Cantabria y la Universidad Complutense de Madrid, con un importante peso de las asignaturas relacionadas con el medioambiente.

Los resultados obtenidos de la investigación realizada en la Universidad para los Mayores de la UCM revelan una necesidad de incrementar la oferta de las asignaturas de Geografía en el Primer Ciclo de los Programas Universitarios para los Mayores. Pese a una importante y fluctuante oferta de asignaturas de temática geográfica en Segundo Ciclo, la opinión de los alumnos muestran que es necesaria una mayor oferta de este tipo de asignaturas durante el Primer Ciclo en base a la demanda del alumnado. Además, la utilidad y elemento diferenciador de los trabajos de campo son valorados positivamente por los encuestados, por lo que deberían potenciarse las asignaturas geográficas que incluyan en sus programas académicos este tipo de actividades.

En cuanto a los temas geográficos más demandados por el alumnado de la Universidad para los Mayores de la UCM destacan la física, el medioambiente y la humana. Ello viene determinado por la amplitud temática y conceptual de

estas especialidades, así como el importante peso mantenido en el conjunto de la Geografía.

La importancia de este tipo de investigaciones en los Programas Universitarios para Mayores del territorio nacional es esencial para conocer la opinión de los alumnos en cuanto a la Geografía y, en consecuencia, potenciar esta disciplina en los planes de estudio de estos Programas. Si bien la oferta de enseñanza universitaria de Geografía en las titulaciones oficiales es más que suficiente en relación a una demanda reducida y en descenso (Burriel de Orueta, 2004), se pone de relieve que en los Programas Universitarios para los Mayores, esta oferta no llega a cumplir con la totalidad de las expectativas del alumnado, según los resultados de la investigación realizada.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Burriel, E. L., 2004. "La Geografía en la Universidad española actual", en V.V.A.A. *Geografía ante los retos de la sociedad actual*. Comité Español de la Unión Geográfica Internacional. Madrid.
- Domínguez, F.J., 2012. "Enseñanza de Geografía a personas adultas a través del aprendizaje dialógico: grupos interactivos y TIC". *Espiral. Cuadernos del profesorado*. Vol. 5, nº 9. Almería.
- García, A., 1986. *Teoría y práctica de la Geografía*. Madrid: Editorial Alhambra.
- George, P., 1973. *Los métodos de la Geografía*. Barcelona: Oikos-tau.
- Unwin, T., 1995. *El lugar de la Geografía*. Madrid: Càtedra

EL CURRÍCULO DE PRIMARIA DE GEOGRAFÍA Y CC.SS. EN CASTILLA-LA MANCHA SEGÚN LA LOMCE

Juan Martín Martín, M^a Luisa Vázquez Sánchez

IES Hernán Pérez del Pulgar. Ciudad Real

juanmartinmartin@hotmail.com, luisavazquezsanchez@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La educación en las aulas siempre ha sido una de las inquietudes primordiales de las diferentes administraciones desde el siglo XIX y que poco a poco se ha convertido en una de las mayores preocupaciones sociales.

La educación en la etapa Primaria es una obligatoria y por tanto gratuita que comprende seis cursos académicos, de los seis a los doce años, y que hasta ahora se ha organizado en tres ciclos de dos años cada uno:

- Ciclo inicial: de 6 a 8 años.
- Ciclo medio: de 8 a 10 años.
- Ciclo superior: de 10 a 12 años.

Posteriormente se continuaba con las etapas de Secundaria y Bachillerato en los Institutos.

2. LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La etapa Primaria comprende seis cursos y forma parte de una educación básica cuya finalidad es facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, adquisición de nociones básicas de la cultura y el hábito de la convivencia.

Esta Educación Primaria marca el principio de la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), 8/ 2013 de 9 de diciembre, y que ha dado paso a que las diferentes Comunidades Autónomas completen y desarrollen los diferentes currículos.

3. LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN CASTILLA LA MANCHA

En el caso de la Comunidad de Castilla la Mancha el currículo se ha desarrollado mediante el Decreto 54/2014 de 10/07/2014.

En este Decreto se dispone que el currículo está integrado por los siguientes elementos:

- a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
- b) Las competencias o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
- c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de las competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.
- d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.
- e) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.
- f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

Con la nueva configuración curricular se destaca el establecimiento de tres bloques de asignaturas en función de la distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas: áreas troncales, específicas y de libre configuración autonómica.

- a) El bloque de las áreas troncales comprende:
 - Ciencias de la Naturaleza.
 - Ciencias Sociales.
 - Lengua Castellana y Literatura.
 - Matemáticas.
 - Primera Lengua Extranjera.
- b) El bloque de las áreas específicas comprende:
 - Educación Artística.
 - Educación Física.
 - Religión o Valores Sociales o Cívicos.
 - Segunda Lengua Extranjera.
- c) En el caso de Castilla La Mancha no existen asignaturas de **libre configuración autonómica**.

Por otro lado, el Real Decreto recoge también las siguientes definiciones:

- **Curriculo:** regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas.
- **Objetivos:** referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzara al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin.
- **Competencias:** capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
- **Contenidos:** conjunto de conocimientos, habilidades , destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que partiacipe el alumnado.
- **Estándares de aprendizaje evaluables:** especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.
- **Criterios de devaluación:** son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorare y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.
- **Metodología didáctica:** conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados.

Las competencias del currículo quedan recogidas en el artículo 2.2 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero y son las siguientes:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

4. LAS CIENCIAS SOCIALES: ¿CÓMO Y DÓNDE SE ESTUDIA LA GEOGRAFÍA?

En las Ciencias Sociales (CC.SS.) se integran diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos. ¿Pero cuál es la finalidad del área de las Ciencias Sociales en Educación Primaria?

La finalidad es aprender en sociedad, conocer los mecanismos fundamentales de la democracia y respetar las reglas de la vida colectiva.

Este currículo básico es para los seis cursos de Educación Primaria dividido en varios bloques, de los que algunos tienen más relación que otros con la geografía, y otros tienen más relación con la Historia, la Economía, etc.

Bloque 1. Establece las características del currículo básico común a toda el área.

Bloque 2. Los contenidos son sobre el mundo que nos rodea. Se realiza el estudio de la **Geografía**, tanto en el entorno en el que vive el alumno, como en medios más lejanos que ayuden a tener una visión más global. Para ello se podrán utilizar fuentes geográficas como textos, gráficos, cuadros, esquemas, representaciones cartográficas, imágenes para comentar e identificar y localizar objetos y hechos geográficos. En este bloque se identificarán los elementos del territorio y del paisaje (relieve, clima, hidrografía, etc.). Igualmente se describirán y caracterizarán los principales medios naturales y su localización. Finalmente se analizará la influencia humana en el medio natural y sus consecuencias ambientales.

Bloque 3. Se centra en cómo vivir en sociedad: reconocer las características de los distintos grupos sociales, respetando y valorando sus diferencias; cómo se producen y reparten los bienes de consumo, capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad, organización social, política, sectores de producción, etc.

Bloque 4. Este bloque, denominado “las huellas del tiempo” está más orientado a la Historia. En él se trabajarán la comprensión de conceptos como el tiempo histórico y su medida, la capacidad de ordenar temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes, utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad. El alumno deberá tener referencias históricas que le permitan tener una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos de Historia de España y de la Comunidad Autónoma. También se desarrolla la capacidad para valorar y respetar el patrimonio natural junto al patrimonio histórico y artístico, asumiendo las responsabilidades que supone la conservación y mejora.

Por otro lado, resulta imprescindible que el alumno adquiera y emplee un vocabulario con precisión y rigor geográfico e histórico. Igualmente se deben utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como recurso para obtener información y como instrumento para aprender y conocer mejor las Ciencias Sociales.

5. METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN

El currículo marca, por un lado la importancia de los Criterios de Evaluación y de los Estándares de aprendizaje evaluables, y por otro, la importancia de la orientación metodológica hacia el desarrollo de las Competencias Clave basadas en el diseño de actividades integradas que permitan poner al alumno ante situaciones reales que ha de resolver utilizando, no sólo los conocimientos adquiridos, sino también las capacidades desarrolladas a través de las diferentes materias.

Los niveles de desempeño de las competencias se podrán medir a través de indicadores de logro y se deberá tener en cuenta la atención a la diversidad.

Los procedimientos de evaluación utilizables serán variados, como observación sistemática del trabajo de los alumnos, pruebas orales y escritas, trabajo de clase...

A continuación se exponen los Bloques 2 y 3 de 6º Curso de Primaria como ejemplo, ya que son los Bloques que recogen los aspectos más geográficos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Decreto 54/2014 de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM, Nª 132 de 11 de julio de 2014.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa."BOE" núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921

Contenidos	Criterios de Evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
	<p>Bloque 2 : El mundo en que vivimos</p>	
<p>1. Los paisajes de Europa y de España: Elementos del paisaje (relieve, costas, clima, vegetación, hidrografía)</p>	<p>1. Explicar el concepto de relieve y su formación identificando y nombrando formas típicas de los relieves continental y litoral.</p>	<p>1.1. Explica las características de las principales unidades del relieve de España. Describe, básicamente, los procesos de formación del relieve, identificando distintas formas de relieve y nombrando los elementos que las componen.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La diversidad paisajística de España: relieve, costas, climas, y vertientes hidrográficas. • La diversidad de los paisajes naturales de Europa. • El relieve de Europa: sus montañas, sus llanuras y sus costas. • Los climas europeos: climas templados y climas fríos. La vegetación asociada a los mismos. • Los principales ríos y lagos de Europa. • Paisaje natural y paisaje humanizado. • Espacios protegidos. • Respeto, defensa y mejora del paisaje. 	<p>2. Explicar las características del relieve de la Península Ibérica, de Castilla La Mancha y de las islas, así como sus climas y sus vertientes hidrográficas, localizándolos en un mapa.</p>	<p>2.1. Explica las características de los principales paisajes de España. 2.2. Confecciona un mapa, en distintos soportes, con las características del relieve de la Península Ibérica y de las islas. 2.3. Interpreta un corte topográfico del relieve de España. 2.4. Sitúa en un mapa las barreras naturales que actúan como fronteras de España. 2.5. Localiza en un mapa físico (papel, digital, etc.) los sistemas montañosos más importantes de España. 2.6. Sitúa en un mapa, con sus nombres correspondientes, las diferentes zonas de llanura, los principales conjuntos montañosos y las depresiones. 2.7. Identifica en el mapa los principales accidentes de las costas de España: golfos, cabos, rías e islas. 2.8. Confecciona un mapa con las características de los climas de la Península Ibérica y de las islas. 2.9. Analiza e interpreta climogramas característicos de la Península Ibérica. 2.10. Interpreta una gráfica de precipitaciones de diferentes zonas del territorio español. 2.11. Diferencia cuencas y vertientes hidrográficas 2.12. Localiza en un mapa mudo las vertientes hidrográficas de la Península Ibérica y de las islas y algunos de sus principales ríos. 2.13. Sitúa en un mapa los principales ríos de cada vertiente y sus afluentes más importantes. 2.14. Clasifica, según su longitud, caudal y regularidad, los ríos pertenecientes a las distintas vertientes a la que pertenecen. 2.15. Conoce las características de la hidrografía de España y sitúa sobre un mapa los principales ríos. 2.16. Señala en un mapa de España los distritos tramos costeros de la Península con el nombre de los mares que los bañan. 2.17. Sitúa en un mapa los archipiélagos de Baleares y de Canarias con el nombre de sus principales islas y las ciudades de Ceuta y Melilla. Utiliza internet para trabajar con mapas interactivos de España.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La degradación del medio: sobreexplotación de los recursos naturales. 	<p>3. Identificar las principales unidades del relieve de Europa (sus montañas, sus llanuras y sus costas), localizándolas en un mapa.</p>	<p>3.1. Explica las características de los principales paisajes de Europa. 3.2. Localiza en un mapa (presentado o realizado en distintos soportes), el relieve de Europa: sus montañas, sus llanuras y sus costas. 3.3. Identifica en el mapa los principales accidentes de las costas de Europa: penínsulas, golfos, cabos, rías, fiordos e islas.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Los problemas medioambientales: la contaminación de la atmósfera, del suelo y del agua. • La acumulación de residuos. • El reciclaje. • El desarrollo sostenible. 	<p>4. Clasificar los climas europeos en climas templados y climas fríos, diferenciando los tipos de climas de cada uno de ellos así como la vegetación asociada a los mismos.</p> <p>5. Reconocer y localizar en mapas la hidrografía de Europa</p>	<p>4.1. Clasifica los climas europeos en climas templados y climas fríos. Describe y presenta (con diversidad de presentaciones y soportes), la vegetación asociada a los climas de Europa</p> <p>4.2.</p>	<p>5.1. Sitúa en un mapa mudo las vertientes a las que pertenecen los principales ríos europeos. 5.2. Localiza en mapas los principales ríos y lagos de Europa. 5.3. Realiza un diagrama de árbol donde se comparan las características de los ríos europeos y españoles valorando su diversidad. 5.4. Utiliza internet para trabajar con mapas interactivos de Europa.</p>	<p>6. Distinguir los elementos que determinan un paisaje, especificando los que son naturales y los que son derivados de la acción humana.</p>	<p>6.1. Describe los elementos que determinan un paisaje e identifica los que son naturales y los que son derivados de la acción humana explicando cómo el hombre utiliza los recursos de la naturaleza y para ello transforma el paisaje.</p>	<p>7. Identificar el paisaje natural formado por elementos naturales y el paisaje humanizado formado por elementos artificiales, haciendo una comparación entre ellos.</p>	<p>7.1. Distingue entre deforestación, sobreexplotación y contaminación y las identifica como acciones humanas que deterioran los paisajes y el medio ambiente. 7.2. Utiliza con rigor y precisión el vocabulario adquirido sobre los elementos del paisaje.</p>	<p>8. Describir cómo el hombre utiliza los recursos de la naturaleza para sobrevivir y para ello transforma el paisaje.</p>	<p>8.1. Comprende la necesidad de conservar los paisajes naturales y adopta actitudes de respeto hacia estos describiendo los principales problemas ambientales que afectan a los paisajes y buscando medidas para solucionarlos. 8.2. Describe acciones para evitar que los recursos naturales se agoten, para reducir la contaminación, para proteger a los seres vivos y para distribuir mejor los recursos entre las distintas poblaciones humanas.</p>	<p>9. Explicar qué es un espacio protegido y conocer las principales características de un Parque Nacional, valorando la necesidad de la existencia de estos espacios para conservar lugares especiales por su paisaje.</p>	<p>9.1. Identifica y explica las características de los espacios protegidos y los parques Nacionales, valorando su necesidad.</p>	<p>10. Identificar, nombrar, localizar, situar y describir los principales espacios protegidos y parques nacionales de España y de Castilla La Mancha.</p> <p>10.1. Sitúa en un mapa los principales espacios protegidos y Parque Nacionales de España. 10.2. Valora la importancia de contribuir al cuidado del paisaje de forma personal respetando el mismo.</p>	<p>11. Reconocer y valorar la importancia de cuidar y respetar el paisaje para las futuras generaciones.</p>	<p>11.1. Identifica los principales problemas ambientales que afectan a los paisajes y busca medidas para solucionarlos. 11.2. Valora la importancia de contribuir al cuidado del paisaje de forma personal respetando el mismo y practica acciones dirigidas a cuidar y conservar los paisajes en Castilla La Mancha y en España.</p>
--	---	--	---	--	--	--	--	---	---	---	---	---	--	--

	<p>12. Explicar la influencia del comportamiento humano en el medio ambiente identificando el uso sostenible o el consumo insostenible de los recursos naturales.</p>	<p>12.1. Describe y analiza el efecto de la acción humana en la conservación y transformación de los paisajes. 12.2. Identifica los principales riesgos y amenazas que afectan a los paisajes naturales proponiendo medidas preventivas y minimizar los desastres naturales. 12.3. Identifica y describe las alteraciones y desequilibrios que los seres humanos producimos en el medio natural y las causas que los provocan.</p>
	<p>13. Valorar el papel del ser humano en los cambios producidos en el entorno medioambiental, describiendo su actuación a lo largo de la historia.</p>	<p>13.1. Diferencia el uso sostenible y el consumo insostenible de los recursos naturales proponiendo y adoptando una serie de medidas y actuaciones que conducen a la mejora de las condiciones medioambientales de nuestro planeta. 13.2. Describe acciones para evitar el agotamiento de los recursos naturales, reducir la contaminación, y distribuir mejor los recursos entre la población humana.</p>
	<p>14. Explicar cómo el comportamiento humano influye de manera positiva o negativa sobre el medio ambiente, citando ejemplos concretos</p>	<p>14.1. Elabora un listado con actividades humanas que producen un impacto en el medio ambiente. Identifica los principales tipos de contaminación atmosférica exponiendo las causas que la producen y explicando la importancia de cuidar la atmósfera y las consecuencias de no hacerlo 14.2. Define y utiliza términos relacionados con el medio ambiente, como calentamiento global, desarrollo sostenible, recursos renovables y no renovables, reciclaje etc. 14.3. Interpreta noticias sobre la intervención humana en el medio ambiente. 14.4. Adopta una serie de medidas y actuaciones que conducen a la mejora de las condiciones medioambientales de nuestro planeta.</p>
	<p>15. Proponer una serie de medidas necesarias para el desarrollo sostenible de la humanidad, especificando sus efectos positivos.</p>	<p>15.1. Propone medidas para conservar y proteger el medio ambiente. 15.2. Valora el reciclaje y la reutilización de distintos materiales. 15.3. Distingue los diferentes tipos de residuos domésticos y sabe dónde depositarlos. 15.4. Identifica los tipos de contenedores existentes para reciclar la basura. 15.5. Respeta su entorno y la naturaleza. 15.6. Reconoce la necesidad de un consumo responsable del agua. 15.7. Valora el agua como un bien escaso y desigualmente repartido por el territorio español. 15.8. Propone iniciativas para remediar los desastres ambientales.</p>
	<p>16. Elaborar trabajos sobre la intervención humana en el medio ambiente, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.</p>	<p>16.1. Utiliza las TIC para obtener información sobre determinadas actividades de organizaciones no gubernamentales (ONG) que trabajan para proteger el medio ambiente. 16.2. Analiza a través de textos sencillos las conclusiones de las conferencias internacionales sobre el medio ambiente. 16.3. Explica las causas y consecuencias del cambio climático y las actuaciones responsables para frenarlo.</p>
	<p>17. Definir y explicar términos sencillos relacionados con el medio ambiente y la intervención humana en él.</p>	<p>17.1. Define y explica términos sencillos relacionados con el medio ambiente.</p>

Contenidos	Criterios de Evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p style="text-align: center;">Bloque 3 : Vivir en Sociedad</p> <p>1. La actividad económica de España y Europa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las actividades productivas (recursos naturales, materias primas, productos elaborados, las formas de producción). • Las actividades económicas y los sectores de producción: primario, secundario y terciario. • Las actividades económicas y los sectores productivos de España y Europa. • La producción de bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas. 2. La empresa, unidad básica de producción y la vida económica de los ciudadanos. Educación Financiera. • Actividad y funciones de las empresas. • Empleabilidad y espíritu emprendedor. • Formas de organización de las empresas y relaciones entre los grupos sociales en el ámbito económico. • Pequeñas y grandes empresas. 	<p>1. Explicar las diferencias entre materias primas y los productos elaborados, identificando las actividades que se realizan para obtenerlos.</p> <p>2. Identificar las actividades que pertenecen a cada uno de los sectores económicos, describiendo las características de éstos.</p> <p>3. Identificar la presencia y relevancia de cada sector productivo en Castilla La Mancha.</p> <p>4. Reconocer las principales actividades económicas de España y Europa, resumiendo en un texto de elaboración propia la información extraída de las tecnologías de la información sobre los diferentes sectores de producción.</p> <p>5. Comparar cómo se distribuye la población en cada uno de los sectores económicos en Europa y España, explicando las similitudes y diferencias.</p> <p>6. Comparar cómo se distribuye la población en cada uno de los sectores económicos en Castilla la Mancha y España, explicando las similitudes y diferencias.</p>	<p>1.1. Identifica y define materias primas y producto elaborado y los asocia con las actividades en las que se obtienen.</p> <p>2.1. Describe las características de los sectores económicos y especifica las principales actividades que corresponden a cada uno de ellos.</p> <p>2.2. Utiliza la información extraída de las tecnologías de la información sobre los diferentes sectores de producción para elaborar textos sobre sus principales actividades.</p> <p>3.1. Localiza y señala la presencia de sectores productivos relevantes en Castilla La Mancha.</p> <p>3.2. Expone la relevancia de dichos sectores en nuestra Comunidad.</p> <p>4.1. Explica las actividades relevantes de los sectores primario, secundario y terciario en Europa y sus localizaciones en los territorios correspondientes.</p> <p>4.2. Explica las actividades relevantes de los sectores primario, secundario y terciario en España y sus localizaciones en los territorios correspondientes.</p> <p>4.3. Utiliza la información extraída de las tecnologías de la información sobre los diferentes sectores de producción para elaborar textos sobre sus principales actividades.</p> <p>5.1. Explica cómo se distribuye la población en cada uno de los sectores económicos en Europa.</p> <p>5.2. Explica cómo se distribuye la población en cada uno de los sectores económicos en España.</p> <p>5.3. Analiza e interpreta distintos tipos de gráficos sobre la distribución de la población por sectores económicos en Europa.</p> <p>6.1. Analiza e interpreta distintos tipos de gráficos sobre la distribución de la población por sectores económicos en España y en Europa.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • El consumo y la publicidad. • Educación Financiera. El dinero y el ahorro. 	<p>7. Explicar las características que tienen en el mundo actual las comunicaciones, los medios de transporte y las nuevas actividades económicas relacionadas con la producción de bienes y servicios, especificando los cambios que han supuesto para la vida humana.</p>	<p>7.1. Localiza en un mapa de España las principales zonas de cultivos de secano (trigo, vid, olivo, cebada, girasol y almendra) y de regadío (frutas, hortalizas, maíz y patata). Explica las principales actividades económicas de España, en relación con los sectores de producción y las características del medio natural. 7.2. Identifica las principales industrias de España y de Europa, los productos que fabrican y especifica en qué países se localizan. 7.3. Interpreta gráficos sencillos de la población ocupada en el sector servicios en España. 7.4. Interpreta gráficos sencillos de la población ocupada en el sector servicios en Europa. 7.5. Explica cuáles son las actividades destinadas a ofrecer servicios a la sociedad. 7.6. Identifica los principales productos que exporta e importa Europa. 7.7. Describe y explica cómo la introducción de nuevas actividades económicas relacionadas con la producción de bienes y servicios ha supuesto cambios para la vida humana. 7.8. Explica qué es el turismo, sus principales formas e identifica las actividades de los servicios turísticos. 8. Explica por qué el sector turístico es considerado como uno de los principales motores de la economía de España. 8.1. Sitúa en un plano distintos lugares turísticos de España y explica los símbolos existentes en un mapa turístico. 8.2. Define términos sencillos relacionados con la economía y la empresa relacionándolos con su contexto correspondiente. 8.3. Describe los diferentes tipos de empresa según el sector económico al que pertenecen las actividades que desarrollan. 8.4. Analiza una empresa española que cotiza en bolsa. 8.5. Identifica y nombra pequeñas empresas de su localidad (panaderías, zapaterías...) 8.6. Indaga y localiza empresas medianas de la CCAA (empresas relacionadas con el sector vitivinícola, la alimentación...), grandes (Petroquímicas, hostelería, de transporte...), y multinacionales relacionándolas con sus países de origen (automovilísticas, de informática, de alimentación...) 8.7. Explica el funcionamiento general de una empresa y la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad. Utiliza herramientas de Internet que desarrollan facetas empresariales asumiendo roles representativos. 8.8. Explica el significado de los conceptos básicos de economía (ingresos, gastos, inversión, créditos, superávit). 8.9. Investiga, recrea y expone la puesta en marcha de una pequeña empresa.</p>
<p>8. Explicar qué es el turismo, sus principales formas e identificar las actividades de los servicios turísticos, valorando el sector turístico como uno de los principales motores de la economía de España.</p>	<p>8.1. Sitúa en un plano distintos lugares turísticos de España y explica los símbolos existentes en un mapa turístico. 8.2. Define términos sencillos relacionados con la economía y la empresa relacionándolos con su contexto correspondiente. 8.3. Describe los diferentes tipos de empresa según el sector económico al que pertenecen las actividades que desarrollan. 8.4. Analiza una empresa española que cotiza en bolsa. 8.5. Identifica y nombra pequeñas empresas de su localidad (panaderías, zapaterías...) 8.6. Indaga y localiza empresas medianas de la CCAA (empresas relacionadas con el sector vitivinícola, la alimentación...), grandes (Petroquímicas, hostelería, de transporte...), y multinacionales relacionándolas con sus países de origen (automovilísticas, de informática, de alimentación...) 8.7. Explica el funcionamiento general de una empresa y la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad. Utiliza herramientas de Internet que desarrollan facetas empresariales asumiendo roles representativos. 8.8. Explica el significado de los conceptos básicos de economía (ingresos, gastos, inversión, créditos, superávit). 8.9. Investiga, recrea y expone la puesta en marcha de una pequeña empresa.</p>	
<p>9. Definir términos sencillos relacionados con el mundo de la empresa y la economía, ilustrando las definiciones con ejemplos.</p>	<p>9.1. Define términos sencillos relacionados con la economía y la empresa relacionándolos con su contexto correspondiente. 9.2. Describe los diferentes tipos de empresa según el sector económico al que pertenecen las actividades que desarrollan. 9.3. Analiza una empresa española que cotiza en bolsa. 9.4. Identifica y nombra pequeñas empresas de su localidad (panaderías, zapaterías...) 9.5. Indaga y localiza empresas medianas de la CCAA (empresas relacionadas con el sector vitivinícola, la alimentación...), grandes (Petroquímicas, hostelería, de transporte...), y multinacionales relacionándolas con sus países de origen (automovilísticas, de informática, de alimentación...) 9.6. Explica el funcionamiento general de una empresa y la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad. Utiliza herramientas de Internet que desarrollan facetas empresariales asumiendo roles representativos. 9.7. Explica el significado de los conceptos básicos de economía (ingresos, gastos, inversión, créditos, superávit). 9.8. Investiga, recrea y expone la puesta en marcha de una pequeña empresa.</p>	
<p>10. Explicar las características esenciales de una empresa, especificando las diferentes actividades que pueden desarrollar.</p>	<p>10.1. Describe los diferentes tipos de empresa según el sector económico al que pertenecen las actividades que desarrollan. 10.2. Analiza una empresa española que cotiza en bolsa. 10.3. Identifica y nombra pequeñas empresas de su localidad (panaderías, zapaterías...) 10.4. Indaga y localiza empresas medianas de la CCAA (empresas relacionadas con el sector vitivinícola, la alimentación...), grandes (Petroquímicas, hostelería, de transporte...), y multinacionales relacionándolas con sus países de origen (automovilísticas, de informática, de alimentación...) 10.5. Explica el funcionamiento general de una empresa y la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad. Utiliza herramientas de Internet que desarrollan facetas empresariales asumiendo roles representativos. 10.6. Explica el significado de los conceptos básicos de economía (ingresos, gastos, inversión, créditos, superávit). 10.7. Investiga, recrea y expone la puesta en marcha de una pequeña empresa.</p>	
<p>11. Describir las formas de organización de las empresas, distinguiendo entre pequeñas y medianas empresas, grandes empresas y multinacionales.</p>	<p>11.1. Describe los diferentes tipos de empresa según el sector económico al que pertenecen las actividades que desarrollan. 11.2. Analiza una empresa española que cotiza en bolsa. 11.3. Identifica y nombra pequeñas empresas de su localidad (panaderías, zapaterías...) 11.4. Indaga y localiza empresas medianas de la CCAA (empresas relacionadas con el sector vitivinícola, la alimentación...), grandes (Petroquímicas, hostelería, de transporte...), y multinacionales relacionándolas con sus países de origen (automovilísticas, de informática, de alimentación...) 11.5. Explica el funcionamiento general de una empresa y la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad. Utiliza herramientas de Internet que desarrollan facetas empresariales asumiendo roles representativos. 11.6. Explica el significado de los conceptos básicos de economía (ingresos, gastos, inversión, créditos, superávit). 11.7. Investiga, recrea y expone la puesta en marcha de una pequeña empresa.</p>	
<p>12. Reconocer el funcionamiento de la empresa y de las relaciones laborales, comprendiendo la función dinamizadora de la actividad empresarial en la sociedad.</p>	<p>12.1. Describe los diferentes tipos de empresa según el sector económico al que pertenecen las actividades que desarrollan. 12.2. Analiza una empresa española que cotiza en bolsa. 12.3. Identifica y nombra pequeñas empresas de su localidad (panaderías, zapaterías...) 12.4. Indaga y localiza empresas medianas de la CCAA (empresas relacionadas con el sector vitivinícola, la alimentación...), grandes (Petroquímicas, hostelería, de transporte...), y multinacionales relacionándolas con sus países de origen (automovilísticas, de informática, de alimentación...) 12.5. Explica el funcionamiento general de una empresa y la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad. Utiliza herramientas de Internet que desarrollan facetas empresariales asumiendo roles representativos. 12.6. Explica el significado de los conceptos básicos de economía (ingresos, gastos, inversión, créditos, superávit). 12.7. Investiga, recrea y expone la puesta en marcha de una pequeña empresa.</p>	
<p>13. Comprender en líneas generales el funcionamiento de la economía, relacionándolo con la actividad de las empresas.</p>	<p>13.1. Describe los diferentes tipos de empresa según el sector económico al que pertenecen las actividades que desarrollan. 13.2. Analiza una empresa española que cotiza en bolsa. 13.3. Identifica y nombra pequeñas empresas de su localidad (panaderías, zapaterías...) 13.4. Indaga y localiza empresas medianas de la CCAA (empresas relacionadas con el sector vitivinícola, la alimentación...), grandes (Petroquímicas, hostelería, de transporte...), y multinacionales relacionándolas con sus países de origen (automovilísticas, de informática, de alimentación...) 13.5. Explica el funcionamiento general de una empresa y la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad. Utiliza herramientas de Internet que desarrollan facetas empresariales asumiendo roles representativos. 13.6. Explica el significado de los conceptos básicos de economía (ingresos, gastos, inversión, créditos, superávit). 13.7. Investiga, recrea y expone la puesta en marcha de una pequeña empresa.</p>	

<p>14. Comprender que el espíritu emprendedor supone desarrollar capacidades para llevar a cabo cambios, experimentar con ideas propias y ajenas y reaccionar con intuición, apertura y flexibilidad ante las circunstancias que le rodean.</p>	<p>14.1. Comprende que el espíritu emprendedor supone desarrollar capacidades para llevar a cabo cambios, experimentar con ideas propias y ajenas y reaccionar con intuición, apertura y flexibilidad ante las circunstancias que le rodean.</p>
<p>15. Desarrollar actitudes de cooperación y de trabajo en equipo, valorar las ideas ajenas y reacciona con intuición, apertura y flexibilidad ante ellas.</p>	<p>15.1. Desarrolla actitudes de cooperación y de trabajo en equipo, valora las ideas ajenas y reacciona con intuición, apertura y flexibilidad ante ellas.</p>
<p>16. Explicar y comprender la importancia de las distintas magnitudes económicas que gestionan los estados y afectan a los ciudadanos y las consecuencias que trae cada decisión tomada tanto en el corto como en el largo plazo.</p>	<p>15.2. Planifica trabajos en grupo, coordina equipos, toma decisiones y acepta responsabilidades. 15.3. Muestra actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés, creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor que le hacen activo ante las circunstancias que le rodean. 15.4. Valora la capacidad emprendedora de los miembros de una sociedad.</p>
<p>17. Explicar y comprender las principales funciones del Estado en política económica.</p>	<p>16.1. Describe la importancia de las distintas magnitudes económicas que gestionan los estados y afectan a los ciudadanos y las consecuencias que trae cada decisión tomada, tanto en el corto como en el largo plazo. 16.2. Describe las diversas formas de organización de una empresa, según su tamaño y actividad.</p>
<p>18. Identificar terminología financiera sencilla definiendo algunos de sus términos.</p>	<p>17.1. Realiza en equipo un estudio de alguna empresa de su entorno exponiendo los resultados de su investigación. 17.2. Enumera las principales vías de aporte y recepción de recursos entre el ciudadano y el estado.</p>
<p>19. Mostrar capacidad de relación con el entorno y sensibilidad ante las necesidades de los otros.</p>	<p>18.1. Define los siguientes términos relacionados con la economía y la empresa: mercados, oferta, demanda, precio, salario, beneficio, crédito, crecimiento, crisis, recesión. 18.2. Define términos sencillos relacionados con las finanzas como: ahorro, presupuesto, tarjeta de crédito, cajero automático, saldo, invertir. 18.3. Explica en líneas generales el funcionamiento de la economía y las oportunidades y desafíos que afrontan todo empresario u organización.</p>
<p>20. Describir el funcionamiento de la publicidad, especificando las diferentes técnicas que emplea para influir en el comportamiento.</p>	<p>19.1. Planifica trabajos en grupo, coordina equipos, toma decisiones y acepta responsabilidades. 20.1. Analiza con espíritu crítico la función de la publicidad.</p>
<p>21. Describir el funcionamiento de la publicidad y sus técnicas, distinguiendo publicidad educativa y publicidad consumista.</p>	<p>21.1. Reconoce las técnicas publicitarias más habituales, analizando ejemplos concretos. 21.2. Comenta imágenes o anuncios publicitarios y reconoce la diferencia entre la realidad de los productos y la forma en que se anuncian.</p>

	<p>22. Distinguir entre publicidad educativa (campañas contra el consumo de drogas, para fomentar la alimentación saludable, el cuidado del medio ambiente, etc.) y publicidad consumista, analizando ejemplos reales y valorándolos críticamente.</p> <p>23. Tomar conciencia del valor del dinero y sus usos mediante un consumo responsable.</p> <p>24. Explicar y comprender que ahorrar significa sacrificar algo en el presente para lograr un objetivo futuro, fomentando el control del gasto.</p> <p>25. Diferenciar entre distintos tipos de gastos: fijos obligatorios, variables necesarios y superfluos.</p> <p>26. Identificar distintas formas de efectuar pagos: en efectivo, con tarjetas de crédito o débito y vía Internet.</p>	<p>22.1. Elabora una campaña publicitaria educativa para fomentar un comportamiento social responsable adecuando a ésta las técnicas empleadas.</p> <p>22.2. Elabora un anuncio publicitario sobre un producto imaginario para incitar a su consumo.</p> <p>23.1. Toma conciencia del valor del dinero y sus usos mediante un consumo responsable.</p> <p>24.1. Planifica sus ahorros para gastos futuros elaborando un pequeño presupuesto personal. Investiga sobre distintas estrategias de compra comparando precios y recopilando información</p> <p>25.1. Diferencia entre distintos tipos de gastos: fijos, obligatorios, variables, necesarios y superfluos y adapta su presupuesto a cada uno de ellos.</p> <p>25.2. Define términos sencillos relacionados con las finanzas identificándolos con su contexto correspondiente.</p> <p>25.3. Conoce diferentes refranes o expresiones relacionadas con el ahorro.</p> <p>26.1. Explica la diferencia entre tarjeta de crédito, de débito y tarjeta monedero.</p>
--	--	--

EL PAISAJE EN LOS LIBROS DE TEXTO DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Ramón Martínez Medina | Covadonga Ávila Marín

Universidad de Córdoba

rmartinez@uco.es | m02avmac@uco.es

1. INTRODUCCIÓN

Todas las personas estamos ineludiblemente inmersas en un paisaje y nuestra vida se desarrolla en una continua relación con él. (Burel y Baudry, 2001)

El paisaje se ha convertido en uno de los objetos de estudio más novedosos hoy día, debido a la preocupación de la sociedad por su conservación, a la búsqueda de un desarrollo sostenible entre economía, sociedad y medio ambiente, debido a la relación que presenta con un gran número de campos de conocimiento. La causa fundamental que sustenta esta situación es la degradación de los diversos ecosistemas y las modificaciones realizadas por el ser humano, que amenazan la gran variedad paisajística existente. Este estudio ha captado la atención de las Ciencias Sociales en Educación Primaria desde tiempo atrás, pero no siempre con la misma importancia y significación pues, casi siempre, se ha tratado como un contenido a impartir. La ausencia de investigaciones realizadas sobre la enseñanza del paisaje en los libros de texto de Educación Primaria, supone que esta tesis sea un punto de partida hacia su tratamiento.

España colabora y vela por el cuidado del medio ambiente y del paisaje, teniendo su población infantil un conocimiento y contacto directo con estos términos desde sus comienzos en la escuela, concediéndole un carácter trascendental a través del juego en la naturaleza. Los niños crecen con unos valores que les ayudan a su desarrollo y maduración integral con y en el paisaje. El conocimiento y valoración del paisaje constituye hoy un enriquecimiento personal, para quien es capaz de apreciarlo y tiene conocimiento de su relevancia. Giner de los Ríos (1886, citado en Licerias, 2013, p. 85) ya puso de manifiesto las siguientes palabras: *“Entender el paisaje es abrirse a un mundo de significados, de valores y cualidades de muy variada índole, cuya comprensión ayuda sustancialmente a mejorar la educación del hombre. El contacto con el paisaje permite educar la inteligencia y, al tiempo, la sensibilidad y la imaginación, incrementando las capacidades éticas y estéticas de la persona”*.

Es conveniente conocer la categoría que cobra el paisaje, no solo en la enseñanza, sino también en la educación para el crecimiento integral del alumnado, valorando este concepto como un patrimonio cultural de las sociedades modernas de las que somos partícipes. Por ello, consideramos ineludible su conocimiento y la formación docente en esta dimensión, para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los paisajes y propiciar la construcción de un pensamiento y actitud crítica y tolerante por parte del alumnado. Desde la perspectiva educativa, es necesario que los alumnos conozcan las causas y las consecuencias de la intervención humana en el medio y desarrollen valores que promuevan una actitud reflexiva y responsable sobre la protección del medio ambiente y del paisaje. Es decir, es función de todo docente despertar la conciencia de nuestros alumnos sobre el cuidado del medio en el que vivimos, así como del aprovechamiento de sus recursos, adaptándonos a sus características y conservando el paisaje.

Por otro lado, este estudio puede constituir un elemento motivador hacia el aprendizaje y desarrollo de valores personales y sociales, para la resolución de problemas actuales y su conservación para sociedades venideras. La facilidad del estudio del paisaje en todas las etapas de educación hace sencillo incluirlo en Educación Primaria, gracias a su carácter interdisciplinar y a la variedad procedimental y conceptual que lo constituye. Esta propuesta se enmarca en el tercer curso de Educación Primaria, ya que es en éste donde se estudia de forma específica según el Real Decreto 1513/2006 de enseñanzas mínimas, regulado por la derogada Ley Orgánica de Educación.

2. MARCO TEÓRICO

Bolós (1992, p. 5) buscó el origen del concepto paisaje en las lenguas románicas que derivaban del latín, estableciendo un sentido al lugar; o sector territorial. De esta manera, observó las siguientes formas procedentes: *paisaje* (castellano), *paisatge* (catalán), *paisaxe* (gallego), *paisaia* (euskaro), *paysage* (francés) y *paesaggio* (italiano), entre muchas otras. Todos estos términos derivan de la palabra *pagus* (país). En cambio, las lenguas germánicas lo hacen a través del lexema *land* (proporción delimitada de territorio), como por ejemplo: *Landschaft* (alemán), *landscape* (inglés), *landschap* (holandés), *landskapet* (noruego), etc.

El significado del término paisaje ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, ampliando y estableciendo una mayor precisión en su definición. En muchas ocasiones, este concepto nos sugiere elementos familiares, tales como una montaña, un jardín, una ciudad, o múltiples imágenes como el panorama que observamos desde la ventana (visión directa), en una fotografía o a través de un lienzo o cuadro (visión subjetiva) (Bolós, 1992, p. 3-5).

El concepto de Paisaje se sitúa en una encrucijada de numerosas disciplinas, ocupando un lugar privilegiado entre los conceptos que relacionan al hombre con el medio. Como expresaron Phipps y Berdoulay: *Tratar el paisaje es abordar un sistema de elementos en interacción. Este concepto podría perder la universalidad, ya que se aplica a todo fenómeno complejo* (1985, Burel et al., opus cit., p. 42). Mientras que Pitte (1983, Burel et al., opus cit., p. 42) lo definió como *la expresión visible de la superficie terrestre resultado de la combinación de la naturaleza, las técnicas y la cultura de los hombres*.

Según el geógrafo Bertrand (1975, Burel et al., opus cit., p. 42-43) el paisaje *es un mediato entre naturaleza y sociedad. Tiene como base una porción de espacio material que existe como estructura y sistema ecológico, independientemente de la percepción*. Muy cercana a la definición anterior, Forman y Godron (1986, Burel et al., opus cit., p. 43) ampliaron este concepto y lo puntualizaron como *una porción de territorio heterogéneo compuesto por conjuntos de ecosistemas que interaccionan y se repiten de forma similar en el espacio*. En último lugar, podemos definir paisaje como *la porción de espacio concerniente a la escala de actividades humanas. Viene definido por su heterogeneidad espacial y temporal, por las actividades humanas que en él se desarrollan y por su ambiente* (Burel et al., opus cit. p.353).

Respecto al concepto de educación en paisaje, hay que decir que el estudio del paisaje en la enseñanza no es algo nuevo, ya que tradicionalmente ha estado relacionado al medio social y natural. Sin embargo, como señala Liceras (2003) es cierto que los elementos y relaciones que establecemos hoy día sobre el paisaje aumentan la complejidad de su estudio, siendo concretado este término según la dimensión o ámbito de tratamiento, como por ejemplo: la geografía, la ecología, la política, la economía, la antropología, etc., (p. 19). Esta amplitud del contenido nos lleva a no saber a qué hacemos referencia, en muchas ocasiones cuando usamos la palabra paisaje. El paisaje es el resultado de las combinaciones entre sus elementos geográficos y refleja la realidad de un lugar. Como manifestó Liceras (2003), los rasgos característicos del paisaje son: espacio percibido, marco de vida, recurso, patrimonio, portador de semiología (espacio-tiempo), problema, valor de identidad de una sociedad, identificación ideológica y espacio estético (p. 22-23). Además, ha sido un recurso educativo que ha formado parte de los movimientos de renovación pedagógica a través del trabajo de campo y la relación con el entorno. A pesar de estas visiones se trata de un nuevo concepto en educación, que debe incorporar a los enfoques más tradicionales las dimensiones perceptiva (basada en los sentidos) y social (consecuencia de la acción humana en el paisaje) (Busquets, 1996, p. 7-9). María Jesús Bajo (2001) expone que el paisaje como recurso educativo genera numerosas potencialidades. Para ello debe abordarse de manera general, planteándolo desde el entorno más cercano al niño/a.

El Convenio Europeo del Paisaje (CEP, 2000) celebrado en Florencia, establece que el paisaje contribuye a la formación de las culturas locales, siendo un elemento clave para la calidad de vida de las poblaciones y para el bienestar individual y social. Su protección y gestión implican unos derechos y obligaciones. Según éste, *por paisaje se entenderá cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos* (CEP, 2000, p. 2).

En el ámbito de la educación, el paisaje presenta un valor con carácter interdisciplinar, estableciendo relaciones conceptuales, actitudinales (desarrollo personal y social) y procedimentales, para adaptarse al desarrollo psicoevolutivo del alumnado. Con su trabajo en el aula se busca formar a los estudiantes para que se adapten a su vida cotidiana, resolviendo los problemas que ésta le plantea. Se trata de un valor motivador y estimulador que permite un aprendizaje experiencial y significativo. Con el estudio y trabajo del paisaje en Educación Primaria se pretende que los discentes sean capaces de discriminar, identificar y clasificar los principales elementos naturales y humanos (elementos artificiales) del paisaje (Liceras, 2003, p. 15). Otra de las finalidades que se intenta producir en el alumnado es el desarrollo de una actitud crítica y tolerante hacia la conservación y valoración del mismo, entendiendo la dificultad de este concepto (Martínez y García, p. 3).

Se ha mencionado anteriormente que el paisaje es un tema de estudio complejo, que presenta una dificultad de comprensión para los estudiantes. Por ello, es necesario adaptar el planteamiento didáctico al nivel madurativo y psicoevolutivo de los mismos, conociendo algunas teorías psicológicas de la educación y del desarrollo. Para los estudiantes de Educación Primaria, el paisaje es aquello que ven desde un lugar, con carácter natural, alejado de la intervención del hombre y al que le otorgan unos valores estéticos. Para que estos logren una comprensión razonada, es necesario plantear una serie de estrategias, como por ejemplo: mostrarles representaciones de paisajes a través de dibujos, fotografías, pinturas; analizar las características de cada paisaje; realizar descripciones y mostrarles que los paisajes y sus elementos pueden ser transformados (Liceras, 2003, p. 92-94). Adrados (en Marrón, Tonda y Vera, 1998, p. 145-151) llevó a cabo una investigación acerca de las representaciones y definiciones que realizan los niños/as en Primaria sobre el término de paisaje. En ella pudo afirmar las ideas que ya se tenían sobre la concepción del alumnado, observando que en las representaciones predominaban los paisajes naturales, escaseando los elementos antrópicos propios del paisaje humanizado. En el caso de los estudiantes que habían estudiado los diferentes tipos de paisaje, primero preguntaban qué paisaje debían dibujar, decidiéndose más tarde por el natural. En el análisis de las definiciones se pudo comprobar cómo la mayoría hacían referencia al paisaje natural con cualidades estéticas, haciendo poca mención o excluyendo los elementos antrópicos. Algunas de las definiciones son:

- *Es un espacio natural del terreno que por su belleza y entorno merece ser visto.*
- *Un lugar donde hay árboles, mucho césped, flores, animales, etc.*
- *Un espacio natural con animales, flores, árboles, etc., sin humo, sin máquinas, etc.*

Así se pudo concluir que las ideas que se tienen desde etapas anteriores del paisaje con carácter natural prevalecen sobre las estudiadas.

Para concluir el marco teórico, debemos situarnos y conocer la importancia concedida al estudio del paisaje en las leyes de educación más cercanas a nuestros días. La LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España, 1990) ya concedía gran relevancia a esta dimensión al tratar el paisaje como bloque de contenidos, mientras que la LOE emplea un enfoque más general, bajo el concepto de "El entorno y su conservación". Según la legislación vigente (LOE 2006) y el Real Decreto 1513, el objetivo primordial del "Área de Conocimiento del Medio Social y Cultural" es el desarrollo de un pensamiento crítico, fruto de la exploración, investigación y análisis, buscando la resolución de problemas cotidianos y una educación en valores.

Esta es la razón por la que hay que despertar la conciencia sobre el cuidado del medio en el que vivimos, así como el aprovechamiento de sus recursos y la adaptación a sus características. Para el tratamiento curricular, se le concede a este tema el primer bloque de contenidos en el área citado con anterioridad. A pesar de estudiarse en los tres ciclos de Educación Primaria, existe una importante diferencia en los contenidos, incrementándose su complejidad de forma gradual por curso. En el primer ciclo, se enfoca de manera general algunos temas que mantienen relación con el paisaje, como elementos y fenómenos del medio físico, a través de la representación, observación, exploración e investigación. En cambio, en el segundo ciclo se profundiza y se insertan algunos conceptos en sintonía con este tema, como son las nociones de tiempo-espacio, puntos cardinales, planos, movimientos terrestres, variables meteorológicas, el agua, la atmósfera y su contaminación, el relieve, los ecosistemas, los accidentes geográficos, los valores para el cuidado del medio ambiente y como cita explícitamente el Real Decreto 1513/2006: *Observación y descripción de distintos tipos de paisaje: interacción de naturaleza y seres humanos*. En el último ciclo, encontramos otros contenidos vinculados, algunas representaciones del espacio conocido (fotografías aéreas, croquis o planos) y la diversidad de paisajes en el territorio español.

En último lugar, es necesario ser conscientes del futuro tratamiento del paisaje en educación, analizando lo manifestado en la LOMCE. Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, el paisaje es estudiado en la asignatura troncal de Ciencias Sociales, en el bloque 2 denominado *El mundo en que vivimos*, con los siguientes contenidos:

- *La diversidad geográfica de los paisajes de España: relieve e hidrografía.*
- *La diversidad geográfica de los paisajes de Europa: relieve, climas, e hidrografía.*
- *La Intervención Humana en el Medio.*

A través de ellos, se pretende que el alumnado conozca qué es un paisaje y sus elementos. Sin embargo, existen ciertas carencias en el tratamiento de los distintos tipos de paisaje, al estudiarlo de forma muy general, centrándose únicamente en el paisaje desde el punto de vista natural. Puede resultar llamativa la escasa relevancia que otorga el nuevo decreto al papel de ser humano como elemento transformador del medio que, en definitiva, es el que produce la mayor parte de los paisajes existentes en la actualidad. Como consecuencia de lo expuesto, se puede señalar que este nuevo decreto es poco específico para el aprendizaje y formación de los discentes en cuanto a la educación en paisaje y habrá que esperar al desarrollo normativo de las distintas Comunidades Autónomas para analizar cómo queda finalmente.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En este estudio se pretende analizar la enseñanza del paisaje en Educación Primaria a través de libros de texto con carácter nacional, correspondientes a una amplia diversidad editorial. La ausencia de un mayor número de documentos y textos ha delimitado la investigación al Segundo Ciclo, debido al escaso trato que recibe el paisaje en los manuales de Conocimiento del Medio, en los distintos cursos escolares. Además, es necesario añadir la carencia de investigaciones sobre la enseñanza del paisaje en esta etapa de aprendizaje.

Como finalidades globales que se pretenden con este análisis exhaustivo, no encontramos únicamente la consecución de unos objetivos específicos relacionados con el análisis de los textos. También, se quiere examinar de forma general cómo es estudiado el paisaje, conocer cuáles son los aspectos que se repiten con mayor frecuencia y cuáles los más inusuales. Otro de los objetivos generales se centra en analizar si el estudio del paisaje en cada uno de los libros de texto seleccionados se adapta a los niveles de maduración, necesidades e intereses de los niños de tercer curso y si atiende a la diversidad del alumnado en el aula.

Respecto a los objetivos específicos establecidos, podemos encontrar los siguientes:

- Conocer qué manuales se adecuan mejor a los elementos curriculares establecidos en el Real Decreto 1513, 2006.
- Comprobar el tratamiento proporcional que se hace en cada libro de los distintos tipos de contenidos.

- Identificar qué libros emplean las Tics y otros recursos para el aprendizaje del tema.
- Definir qué manual estructura y presenta de forma más adecuada la unidad, garantizando el aprendizaje significativo del paisaje.

Con respecto a la metodología de trabajo seguida en esta investigación utilizaremos una doble vía: el método cuantitativo de análisis, como por ejemplo el número de páginas que cada editorial concede al tema que estamos estudiando, la estructura del mismo, la temática que presenta; y otro enfoque más cualitativo, que complementará al anterior, desarrollando una investigación descriptivo-interpretativa. Este parámetro sienta las bases del trabajo y es un método mucho más enriquecedor, que nos permite obtener un conocimiento de lo que presentan y sucede con los libros de texto. En primer lugar, es necesario caminar por todos los niveles de lectura, desde una primera, más textual, a una profunda que permita analizar los elementos y sus relaciones. La observación e interpretación de los documentos y textos, constituyen una visión holística que lleva implícito dar sentido a la información que vamos a analizar, con el propósito de realizar una interpretación y valoración.

Una vez concretados los objetivos y la metodología, la actividad principal a realizar consiste en una comparativa entre las unidades didácticas dedicadas al estudio del paisaje en cada libro de texto seleccionado y los elementos curriculares referidos a este tema. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis íntegro de cada uno de los textos y la comparación de las distintas editoriales en su estudio del paisaje. Es necesario establecer una serie de criterios a analizar:

1. Número de unidades y páginas destinadas al estudio del paisaje y contenidos explicativos, observando que la información presentada esté actualizada.
2. Aspectos formales, centrándonos en la presentación, formato e imágenes.
 - Presentación: que esté cuidada y clarifique los conceptos más relevantes.
 - Formato: manejable y atractivo; si presenta una reducción del tamaño para mayor introducción de información.
 - Imágenes: tendremos en cuenta si son claras, con tamaño adecuado y diversas, presentando un equilibrio con la información. Además, estudiaremos si las imágenes presentadas pertenecen a paisajes cercanos, lejanos o a dibujos elaborados.
3. Contenidos autonómicos, analizando si la información se centra o trabaja los contenidos referentes a la Comunidad Autónoma, como por ejemplo, a través del uso de imágenes sobre paisajes de la comunidad, o el estudio de elementos paisajísticos característicos de la región.
4. Inclusión de contenidos acerca de otras temáticas, estudiando si se presenta información poco relacionada con el tema de estudio y si existe un exceso de esta.

5. Definiciones de los conceptos clave a través de glosarios, la precisión de los mismos y el uso variado que facilite el aprendizaje y la comprensión.
6. Planteamiento metodológico y didáctico, centrándonos en el carácter de las actividades planteadas (prácticas, lúdicas y teóricas), la variedad y el patrón, investigando si trabajan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además, se tendrá en cuenta la presencia de actividades destinadas a la atención de necesidades educativas.
Es imprescindible hacer hincapié en el análisis exhaustivo de los tipos de contenidos trabajados, ya que el crecimiento y desarrollo integral del alumnado está fundamentado en el valor del paisaje como foco educador de las sociedades. Éste no sería posible si nos centráramos solo en la enseñanza de conceptos, por lo que es necesario el trabajo de las actitudes y procedimientos, que en muchas ocasiones son excluidos dada la dificultad de su tratamiento en el aula. Como dice Bolós (1992) un trabajo proporcional en todas las dimensiones completaría la reestructuración de estas partes diferenciadas formando una estructura significativa.
7. Recursos y técnicas empleadas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este apartado, observaremos la variedad de recursos y técnicas empleadas en la unidad, el grado de dificultad que presenta y la adaptación a la madurez del alumnado, con la finalidad de conocer si su empleo es útil para mejorar la comprensión. Además, nos centraremos en el análisis de la elaboración, presentación y adecuación de los mapas conceptuales, mapas mentales, esquemas, resúmenes, leyendas y escalas.
8. Incorporación de las Tics, estudiando su presencia en las unidades didácticas, el espacio concedido para su empleo y el número de enlaces o direcciones webs ofrecidos en los textos.
9. Planteamiento ideológico, observando si existe un posicionamiento o proyección ideológica definida, ya sea de forma explícita o implícita y el uso de términos o expresiones consideradas como radicales. En muchas ocasiones, este análisis depende de la subjetividad y del espíritu crítico del intérprete.
10. Tratamiento de la diversidad, mediante una observación y análisis de la información presentada y de las imágenes.
11. Adquisición de las competencias básicas, teniendo en cuenta su grado de tratamiento. Además, se pondrá mayor atención en la tercera competencia que mantiene una especial vinculación con el término investigado.

4. RESULTADOS INICIALES

Una vez llevado a cabo un análisis inicial de cinco manuales escolares, referidos en el texto con la letra E y su correspondiente número, se ha podido comprobar que la mayoría no se adaptan a los contenidos mínimos establecidos en el Real

Decreto 1513. Mientras en esta norma se manifiesta como contenidos de obligada enseñanza la descripción de los distintos tipos de paisajes y la interacción de la naturaleza y los seres humanos, la mayoría de grupos editoriales (E2, E3, E4) no toman en cuenta estos criterios y ponen su foco en el estudio de paisaje natural. Además, no aclaran la variedad paisajística existente y las características propias de cada uno. Así, en la mayoría de textos observamos una clasificación en paisajes de interior (paisaje de montaña y llanura) y paisajes de costa. Por esta razón, muchos estudiantes no llegan a comprender el concepto del paisaje, al no tener conocimiento sobre el paisaje humanizado.

En base a los criterios concretados para el análisis de los textos, a continuación se realiza una descripción específica del tratamiento que se hace en cada uno de ellos:

1. En la mayoría de los manuales analizados se dedicada una unidad para su enseñanza, menos el E5 que destina 2 capítulos, o el E4 que solo otorga 4 páginas. El promedio de las páginas oscila entre 11-12 hojas por tema. Además, es importante exponer que la mayoría de textos no presentan la información actualizada.
2. En cuanto al análisis de los aspectos formales podemos establecer lo siguiente: la presentación de la mayor parte de textos analizados tienen una estructura y aspecto bastante cuidado y claro para una buena asimilación de los conceptos. Los epígrafes son resaltados con mayor tamaño y un color atractivo. El tamaño es similar en todos los libros, aunque en algunos, como la editorial E1, el tamaño de la fuente no se encuentra adaptado a las características del folio, presentando una disminución en la letra, y una distribución del espacio menos adecuada que el resto. Hay que señalar que todos los manuales destacan los términos relevantes en negrita. Respecto a las ilustraciones, todas las unidades presentan un número muy amplio de imágenes reales (fotografías) o dibujos que permiten un aprendizaje significativo del alumnado mediante la visualización de territorios, en muchos casos, conocidos. Es cierto que el uso excesivo de estas representaciones dificulta la comprensión del texto, ya que no llegamos a visualizar bien los conceptos estudiados, como en el caso del E1. Además, otro de los obstáculos encontrados es el tamaño de las mismas, donde es más eficaz el empleo de imágenes grandes que recojan un mayor número de elementos que múltiples imágenes de reducido tamaño. En la mayoría de casos, no existe un equilibrio entre la cantidad de texto y las imágenes, siendo mayor la presencia del primero. Hay que señalar que es más enriquecedora la utilización de fotografías pertenecientes a paisajes reales, próximos y cercanos a los discentes que los dibujos. En los textos analizados (E2, E3, E4 y E5) podemos encontrar ilustraciones animadas como fotografías, siendo el E1 la excepción con el uso de instantáneas.

3. Sobre los contenidos autonómicos, conviene manifestar que algunas de las editoriales (E1, E3), las que han elaborado proyectos para la Comunidad Autónoma de Andalucía, no han realizado unas adaptaciones adecuadas, al exponer únicamente imágenes pertenecientes a la región. Sin embargo, es necesario resaltar el óptimo tratamiento autonómico realizado por el manual E5, al describir la evolución de algunos paisajes y la forma de vida propia de sus habitantes.
4. A excepción de los manuales E3 y E5, el resto contienen contenidos pertenecientes a otros temas o que mantienen relación con el paisaje, resaltando el E2 con contenidos como los puntos cardinales, conceptos de umbría y solana, estrella polar, brújula, plano, escala y signos convencionales.
5. Por lo que respecta a los conceptos, en general, la información es presentada a través de una gran variedad de definiciones, algunas precisas y adecuadas. Sin embargo, el manual E1 se caracteriza por un léxico bastante complejo para el nivel madurativo del alumnado. A su favor, éste y el E2 incluyen un glosario de términos a modo de conclusión.
6. Considerando este apartado, el planteamiento metodológico y didáctico, como uno de los principales focos en este análisis, es preciso exponer que los manuales analizados se centran en contenidos y actividades de carácter conceptual. El resto de dimensiones, actitudinales y procedimentales (destacando la interpretación de imágenes) apenas ocupan lugar en el tema; sobresalen los libros E3 y E5 en contenidos actitudinales, acerca de la vida de las personas, respeto y conservación del paisaje...; y el E5 en cuanto a la presencia de actividades procedimentales, empleo de gráficas y representaciones del relieve.
7. En esta sección, sobre recursos y técnicas, hemos podido observar que, en general, su uso y variedad es escaso, a pesar de ser unas herramientas muy útiles para el aprendizaje significativo y por procedimientos. Sin embargo, conviene añadir que los recursos empleados están adaptados al nivel madurativo propio para niños de 3º de Educación Primaria. Los recursos predominantes en las unidades son el mapa conceptual y el esquema, no diferenciándose en algunos casos entre uno u otro. También hemos encontrado escalas, leyendas (en la representación de planos), gráficas, croquis, representaciones del relieve y la carencia de mapas mentales (recomendados para la asimilación y relación de conceptos de forma visual a través de imágenes).
8. Sobre las Tics y su relevancia, recogida en la legislación, esperábamos una mayor incorporación durante el desarrollo del temario. El empleo de las tecnologías de la información se ha encontrado solo en dos casos (E2 y E3), en los que únicamente hacen uso de enlaces webs para reforzar conceptos.
9. El criterio seleccionado en el planteamiento ideológico de cada texto es su adecuación a la legislación vigente, comprobando en muchos casos, como

por ejemplo el E2 y E3, que no se adaptan a los contenidos establecidos en el Real Decreto 1513.

10. En este apartado hay que hablar de la carencia de actividades, en todas las unidades didácticas, destinadas a atender la diversidad, ya sea sobre diferentes niveles de maduración, capacidades, dificultades, etc. Esto nos recuerda que se ha desatendido una de las principales necesidades y requisitos para una educación de calidad y equidad, como se expone en la LOE.
11. En relación a la adquisición de competencias básicas es necesario realizar una fragmentación en tres grupos:
 - Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico: se trata de la competencia más relacionada de manera explícita e implícita, ya que en todas las unidades didácticas existe una interacción e inmersión en el paisaje. Además, requiere del desarrollo de un pensamiento crítico para interpretar la información y así resolver las cuestiones planteadas.
 - Competencia Social y Ciudadana: esta competencia tiene una especial vinculación con el tema estudiado al permitirnos comprender la realidad; al fundamentarse en valores democráticos para despertar una consciencia por el cuidado del paisaje; y al entender la evolución del territorio a lo largo del tiempo y la acción del hombre en él. A pesar de la especial conexión que presenta con el tema, solo los manuales E3 y E5 reflejan esta competencia a través de contenidos actitudinales.

Por último, se esperaba una mayor intervención o presencia de la competencia digital, autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender.

5. CONCLUSIONES

El paisaje se ha convertido en un importante objeto de estudio en los últimos años debido a la creciente preocupación de las sociedades por su conservación y por la búsqueda de un desarrollo sostenible respetuoso con el medio ambiente.

El concepto de paisaje ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, ampliando y estableciendo una mayor precisión en su definición. En el Convenio Europeo del Paisaje, por éste *se entenderá cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos*. Aunque el Convenio no hace referencia directa a la educación en paisaje, sí que establece entre sus medidas específicas la Formación y la Educación: *“cursos escolares y universitarios que, en las disciplinas correspondientes, aborden los valores relacionados con los paisajes y las cuestiones relativas a su protección, gestión y ordenación”*. La educación en paisaje se puede definir como la transmisión significativa, tanto de conocimientos como de valores y actitudes positivas hacia el paisaje, ya sea desde la

educación formal como de la no formal, y dirigida tanto a escolares como a la población en su conjunto (Busquets, 2010, p. 8).

En el ámbito de la educación, el paisaje presenta un valor con carácter interdisciplinar, estableciendo relaciones conceptuales, actitudinales y procedimentales, intentando producir el desarrollo de una actitud crítica y tolerante hacia la conservación y valoración del mismo, entendiendo la dificultad de comprensión del concepto. Para la mayor parte de los estudiantes es aquello que ven desde un lugar, con carácter natural, alejado de la intervención del hombre, por lo que es necesario plantear una serie de estrategias para modificar estas concepciones.

El paisaje ha sido un concepto incluido explícitamente en la educación en España desde la LOGSE y, su tratamiento ha estado adaptado al desarrollo psicoevolutivo del alumnado. Pero como ya venía produciéndose en la LOE y ha quedado patente en la LOMCE, la enseñanza de éste se vincula casi únicamente con los paisajes naturales, quedando los paisajes humanizados relegados a un segundo plano.

El objetivo principal de este trabajo ha sido realizar un análisis preliminar del concepto paisaje en un total de cinco libros de texto de tercer curso de Educación Primaria de la asignatura Conocimiento del Medio Natural, Social y Culturales, pertenecientes a la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE), que aglutina más del 80% de las ventas de estos recursos didácticos. Este análisis se ha realizado a través de la construcción de unas parrillas de observación en las que se han podido obtener tanto resultados de tipo cualitativo como cuantitativos.

Dentro de los resultados provisionales que se han obtenido hay que destacar, en primer lugar, como todos los manuales analizados poseen una unidad didáctica destinada a la enseñanza del paisaje, aunque de extensión variable. Todos poseen un amplio número de imágenes, ya sean fotografías o dibujos, pero hay que señalar que en todos los manuales el peso del texto es muy superior al de las imágenes, lo que a priori no facilita la comprensión de los conceptos. Además, en algunos casos, hay gran abundancia de pequeñas imágenes, que por sus dimensiones no resultan demasiado legibles, ni permiten identificar los elementos de cada paisaje representado. También destaca el caso de algunos libros, en los que todas las imágenes corresponden a representaciones de lugares de la misma Comunidad Autónoma, lo que puede dificultar la enseñanza y el aprendizaje de paisajes ajenos al espacio cercano del alumnado que los emplee.

En cuanto a la metodología, existe gran cantidad de contenidos conceptuales, que se trabajan en numerosas actividades, echando en falta contenidos procedimentales que enseñen a identificar, describir e interpretar los paisajes. También faltan contenidos actitudinales que generen en el alumnado el interés por el respeto y la conservación de unos espacios patrimoniales, que son seña de identidad de la cultura de las sociedades en las que se desenvuelven, así como la vinculación con el respeto al medio ambiente y al territorio. Por últi-

mo, en cuanto al análisis de los libros de texto habría que poner de manifiesto el escaso uso que se hacen de las tecnologías de la información y comunicación, y por ende de las tecnologías de la información geográfica, para la enseñanza del paisaje. Cuando aparecen las Tics se limitan a enlaces a páginas web para reforzar el aprendizaje de conceptos.

La realización de este trabajo ha pretendido establecer una primera aproximación al concepto paisaje en los libros de texto, mediante el diseño de una metodología adaptada a esta temática concreta. Esta investigación ha despertado ciertos intereses personales y profesionales, ampliando los conocimientos acerca del paisaje y su importancia como materia interdisciplinar.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AGE., 2000. *La geografía en los libros de texto de enseñanza secundaria*.
- Bajo, M. J., 2001. "El paisaje en el curriculum de educación primaria, dentro del área de conocimiento del medio natural, social y cultural". *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 13, pp. 51-61.
- Batllori, R. y Serra, J. M., 2010. "El proyecto ciutat, territorio, paisatge: un recurso innovador para la educación del paisaje en la enseñanza de secundaria". *Íber*, 65, pp. 17-26.
- Benayas, J. y Santiago, C. L., 2010. "Propuesta didáctica para vivir el paisaje". *Íber*, 65, pp. 56-66.
- Bolós, M., 1992. *Manual de ciencia del paisaje: Teoría, métodos y aplicaciones*. Barcelona: MASSON, S.A.
- Brito, A. P., 2010/11. "Abordagens geográficas no estudo da paisagem". *Breves Contribuciones del I. E. G.*, 22, pp. 57-74.
- Burel, F. y Baudry, J., 2001. *Ecología del paisaje: Conceptos, métodos y aplicaciones*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Busquets, J., 1996. "La lectura visual del paisaje: Bases para una metodología". *Íber*, 9, pp. 53-59.
- Busquets, J., 2010. "La educación en el paisaje: una oportunidad para la escuela". *Íber*, 65, pp. 7-16.
- Consejo de Europa, 2002. *Convenio Europeo del Paisaje*.
- Ferreras, M. y Jiménez, R., 2013. "¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de educación primaria?", *Revista de Educación*, 361, pp. 591-618.
- García, A., 2011. "El paisaje: un desafío curricular y didáctico". *Revista Didáctica Específica*, 4, pp. 1-19.
- Hannoun, H., 1997. *El niño conquista el medio*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hernández, F. X., 2002. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

- Licerias, A., 2003. *Observar e interpretar el paisaje: Estrategias didácticas*. Grupo Editorial Universitario.
- Licerias, A., 2013. "Didáctica del Paisaje: Lo que es, lo que representa, cómo se vive". *Íber*, 74, pp. 85-93.
- Marrón, M. J. y Moreno, A., 1995. *Enseñar geografía, de la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Marrón, M. J., Tonda, E. M. y Vera, J. R., 1998. *Educación y geografía*. Alicante: AGE.
- Martínez, R. y García, R., 2013. *La enseñanza del paisaje en la educación infantil en España*. Córdoba, España: Departamento de Ciencias Sociales, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba.
- Otero, I., 2000. "Paisaje y educación ambiental". *Observatorio Medioambiental*, 3, pp. 35-50.
- Pitte, J. R., 1983. *Histoire du paysage français*. París: Tallandier.
- Prats, J. y Busquets, J., 2010. "La didáctica del paisaje". *Íber*, 65, pp. 5-6.
- Trepas, C. A. y Comes, P., 1998. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: GRAÓ.
- Tura, M. y Pena, R., 2010. "Paisaje: un recurso didáctico en el ámbito de las nuevas tecnologías". *Íber*, 65, pp. 35-43.
- Vera, A. L. y Lázaro, M. L., 2010. "La enseñanza de la geografía en bachillerato a partir del análisis de los libros de texto". *Didáctica Geográfica*, 11, 169-200.

7. LEGISLACIÓN

- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (BOE, nº 238)
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE, nº 106).
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 10 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, nº 295).
- España. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas de la educación primaria (BOE, nº 293).
- España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria (BOE, nº 52).

EL CONCEPTO PAISAJE EN LOS CURRICULA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS

Ramón Martínez Medina | Roberto García Morís
Universidad de Córdoba
rmartinez@uco.es | rmoris@uco.es

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende poner en relieve la importancia del estudio del paisaje, su valor educativo y analizar la presencia de este concepto en los currícula de las diferentes Comunidades Autónomas de España, a través de los textos normativos que desarrollan las enseñanzas mínimas dictadas por el Ministerio de Educación y Ciencia para el segundo ciclo de Ed. Infantil.

En los últimos años es creciente la preocupación de las sociedades modernas por el paisaje. La progresiva degradación de los ecosistemas naturales y la pérdida de diversidad ha hecho que cada vez más las sociedades desarrolladas muestren un especial interés por el medio ambiente y por la conservación del mismo, así como de los modos de vida tradicionales que tienen su impronta en el territorio a través de los diferentes usos que el ser humano hace del espacio, cuya plasmación da lugar a la aparición de los diversos paisajes.

Un ejemplo de esta preocupación lo constituye el Convenio Europeo del Paisaje, firmado en el año 2000 en la ciudad de Florencia, que fue ratificado por España a finales del año 2007. En él se hace un reconocimiento a la importancia que tiene la ciudadanía como actor principal en el proceso de valoración del paisaje desde una doble dimensión, por un lado la perceptiva y por otro la dimensión social del mismo. Quedando definido el paisaje de la siguiente forma:

“por paisaje se entenderá cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos” (Convenio Europeo, 2000).

El Consejo de Europa fue el que promovió el Convenio Europeo del Paisaje debido a la preocupación por “alcanzar un desarrollo sostenible, basado en una relación equilibrada y armoniosa entre las necesidades sociales, la economía y el medio ambiente”. Entre las numerosas medidas que pretende alcanzar destaca su reconocimiento jurídico, como elemento fundamental del entorno humano, expresión de la diversidad cultural y natural y de la identidad de las sociedades,

también se pretende establecer políticas para la protección, gestión y ordenación del paisaje, en las cuales los agentes sociales puedan participar de forma activa en su reglamentación. Y que ésta quede integrada en las políticas de ordenación del territorio, y en todas las que el paisaje esté presente de manera directa e indirecta (medioambiental, agrícola, económica, etc.).

Aunque el Convenio no hace referencia directa a la educación en paisaje, sí que establece entre sus medidas específicas la formación y la educación:

“cursos escolares y universitarios que, en las disciplinas correspondientes, aborden los valores relacionados con los paisajes y las cuestiones relativas a su protección, gestión y ordenación”. (Convenio Europeo, 2000).

Por lo tanto, y tomando como referencia a Busquets (2010, p. 8), la educación en paisaje se puede definir como la transmisión significativa, tanto de conocimientos como de valores y actitudes positivas hacia el paisaje, ya sea desde la educación formal como de la no formal, y dirigida tanto a escolares como a la población en su conjunto.

La educación en paisaje además de contar con las aportaciones disciplinares del conocimiento del mismo (desde la geografía, la historia, la ecología, etc.) debe tener en cuenta e incorporar a su estudio las dimensiones perceptiva y social. La dimensión perceptiva es una consecuencia lógica de las capacidades y limitaciones de los sentidos, que nunca serán iguales en dos personas. En el alumnado, sobre todo en el de Ed. Infantil, esta dimensión hace referencia al espacio cotidiano, cómo perciben un bosque, una ciudad o un río, remitiendo fundamentalmente a objetos o elementos del paisaje, y no a lugares. Por otra parte, hay que tener en cuenta los filtros culturales, los valores y características sociales que ejercen de lentes que determinan nuestra apreciación del paisaje (Souto, 1998, p. 202). El análisis perceptivo del paisaje, partiendo de la subjetividad del mismo, permite descubrir determinados comportamientos ante éste, trata de desarrollar una actitud crítica y tolerante, así como intenta descubrir la complejidad del fenómeno estudiado.

La dimensión social hace referencia a las transformaciones derivadas de las acción humana sobre el medio. En la actualidad, la mayor parte de los paisajes existentes son el resultado de las modificaciones realizadas por el ser humano a lo largo del tiempo para obtener recursos para satisfacer sus necesidades. Esta actuación ha dado lugar a la aparición de una gran variedad de paisajes, muchos de ellos de gran riqueza y valor, que son dignos de protección. Pero a la vez ha supuesto la degradación de otros espacios y la pérdida de riqueza y diversidad natural. Desde el punto de vista educativo, en cuanto a la dimensión social, es necesario poner el acento en las consecuencias que dicha intervención humana ha tenido en la modificación del espacio, y de los problemas medioambientales que todo ello ha generado. Por lo que se deberá intentar favorecer el sentido de

responsabilidad, tanto individual como colectiva, para la conservación y protección del paisaje (Busquets, 2010, p. 9).

2. UNA APROXIMACIÓN A LA DIDÁCTICA DEL PAISAJE

El paisaje ha sido objeto de estudio por numerosos autores a lo largo de las últimas décadas, pero desde el ámbito educativo cobra mayor relevancia desde su inclusión de manera expresa en los currícula de la enseñanza obligatoria a principios de los años noventa del pasado siglo. Fue en ese momento cuando se produjo un cambio fundamental en la forma de abordarlo, pues de ser un recurso pedagógico ha pasado a convertirse en un objetivo educativo cuya meta es concienciar al alumnado sobre la necesidad del mantenimiento y conservación de los diferentes ecosistemas que definen los paisajes terrestres. Desde esta perspectiva, hay que resaltar la aportación de Gómez Ortiz (1993) en la que destaca el punto de encuentro existente entre las ciencias naturales y sociales para el estudio del paisaje, poniendo de manifiesto el papel de la ciencia geográfica en esta dialéctica, pues entre sus preocupaciones está explicar las interacciones entre los fenómenos naturales y culturales en el espacio y en el tiempo. Este mismo autor entiende que el paisaje:

“debe abordarse como una porción de espacio de la superficie terrestre caracterizada por la interacción de elementos naturales que evolucionan en bloque a los que hay que sumar la actuación del hombre como nuevo elemento capaz de introducir modificaciones. Desde este discurso teórico conceptos como ecosistema, geosistema, flujos de energía, escala, tiempo, transferencia de materia, antropización, cultura, avance tecnológico, etc. son los que deben sustentar la presentación de los paisajes” (Gómez Ortiz, 1993, p. 234).

Gómez Ortiz también apunta el tratamiento que desde el ámbito educativo ha de darse al paisaje. En Ed. Infantil y en Primaria debe ser globalizado; el paisaje es una realidad tangible vivenciada por los alumnos de estas etapas, por lo que debe ser captado como un todo, tomando como referencia la propia experiencia, y sobre ella elaborar nuevos conocimientos. De este modo no resulta difícil tipificar grandes grupos de paisajes en función de atributos dominantes (urbano o natural) e incluso llegar a distinguir la acción humana sobre el medio. Mientras que en Educación Secundaria se debe realizar un enfoque analítico-sintético, identificando en una primera etapa cada una de las partes que componen el paisaje y profundizando en su conocimiento para después llegar a comprenderlo en su globalidad. En todos los casos, los estudios del paisaje

han de tener una doble finalidad: por un lado, instruir y educar al alumno en contenidos específicos; y por otro, generar un espíritu reflexivo y crítico hacia la conservación del paisaje y del medio ambiente.

Otros autores, como Busquets (1996), van más allá de los contenidos conceptuales y actitudinales del paisaje y apuntan la necesidad de ahondar en los procedimientos a la hora de su estudio, a través de la lectura e interpretación del mismo. Es en Educación Primaria cuando debe iniciarse a los alumnos en la lectura sistemática del paisaje. Lo que se pretende en esta etapa es que los alumnos sean capaces de reconocer los diferentes elementos que lo constituyen y establecer relaciones sencillas entre ellos y que adquieran los procedimientos necesarios para la lectura y representación del paisaje. Con ello se pretende que al finalizar la Educación Primaria los alumnos cuenten con las capacidades y herramientas necesarias para realizar el análisis geográfico del paisaje en profundidad, cuestión ésta que se acometerá a lo largo de la Educación Secundaria.

Por su parte, María Jesús Bajo Bajo (2001), afirma que el paisaje es un recurso con enormes potencialidades educativas. Desde su punto de vista, éste es entendido como un concepto y un objeto complejo y plural que forma parte del patrimonio de los individuos y de las sociedades, teniendo un carácter tanto objetivo como subjetivo. Desde el ámbito educativo, en las primeras etapas el paisaje debe abordarse de una manera globalizada, comenzando a enseñarse a través del entorno concreto de los niños: la casa, la calle, el barrio, elementos constitutivos del paisaje cercano, cargados todos ellos de una enorme subjetividad. Esta percepción del entorno próximo permitirá a los niños introducirse en un universo social cada vez más amplio y complejo adquiriendo progresivamente la dimensión objetiva del mismo en etapas posteriores contribuyendo al conocimiento de la realidad, en este caso, del paisaje.

Por último, habría que destacar las aportaciones de Licerias (2013), que pone de manifiesto que el paisaje sólo se abre a los ojos de quien sabe interpretarlo, sentirlo y disfrutado, y cuyo estudio es posible incluirlo en cualquier nivel de enseñanza. Para este autor:

“el paisaje es una realidad espacio temporal concreta, una expresión formal percibida e integrada por un conjunto de elementos, tanto visibles como invisibles, de origen natural, biológico y antrópico, relacionados entre sí, que constituyen un conjunto en continua evolución y transformación, al que cabe asignarle valores culturales y estéticos, y descubrir significados que interesa apreciar y proteger” (Licerias, 2013, p. 86).

3. EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO EN EDUCACIÓN INFANTIL

La Ed. Infantil en España se divide en dos Ciclos, de 0 a 3 y de 3 a 6 años. En esta aportación se da más relevancia al segundo ciclo al ser el que cuenta con mayores tasas de escolarización en nuestro país. El primer ciclo suele adscribirse a la gestión municipal y no goza de la universalización del segundo. Aunque ambos son voluntarios, sólo el ciclo de 3 a 6 años es gratuito. La Ed. Infantil se considera “una etapa educativa con identidad propia” y está regulada por las administraciones públicas. La estatal dicta las enseñanzas mínimas, que luego desarrollan las Comunidades Autónomas.

El Curriculum de esta etapa en España viene determinado por el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil* (BOE 04-01-2007), que en su artículo seis, sitúa al Conocimiento del Entorno como una de las áreas que forman esta etapa educativa. Aunque todas ellas gozan de una clara transversalidad, ésta es la de mayor interés para la Didáctica de las Ciencias Sociales, campo de conocimiento que más ha contribuido a la Didáctica del Paisaje en España. Por ello, aunque el análisis se centre en ese área, debe tenerse en cuenta que es complementaria a las demás, siendo la educación, y especialmente en esta etapa, global en las acciones y en los aprendizajes.

En el curriculum, el medio se define como “la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende”. En Educación Primaria el área se denominó hasta la LOMCE *Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural* y en Ed. Infantil se denomina *Conocimiento del entorno*, utilizándose este término por entenderlo como lo más próximo al alumnado. Las enseñanzas mínimas de Ed. Infantil lo definen así:

“El entorno infantil debe ser entendido, consecuentemente, como el espacio de vida que rodea a niños y niñas, en el que se incluye lo que afecta a cada uno individualmente y lo que afecta a los diferentes colectivos de pertenencia, como familia, amigos, escuela o barrio. Así, las niñas y los niños reconocerán en ellos las dimensiones física, natural, social y cultural que componen el medio en que vivimos”. (BOE 04-01-2007).

Los contenidos mínimos del área se estructuran en tres bloques: *Medio Físico, Acercamiento a la naturaleza y Cultura y vida en sociedad*. Los dos primeros tienen más que ver con la Didáctica de las Ciencias Naturales, y el último con la Didáctica de las Ciencias Sociales. Aún así, todos ellos están relacionados directa o indirectamente con la Didáctica del Paisaje.

El área, pretende desarrollar en el alumnado las siguientes capacidades, que se especifican dentro del curriculum en los Objetivos:

1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.
2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.
3. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.
4. Iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades, y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación.
5. Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación. (BOE 04-01-2007).

Los contenidos se estructuran en los tres bloques anteriormente señalados, y aunque el 1 y el 2 hacen alusión al medio físico y a la naturaleza, incorporan contenidos que podríamos incluir en el ámbito de las Ciencias Sociales y su didáctica. En ese marco se encuentran todos aquellos contenidos que hacen alusión al medio físico, a sus medidas y a la identificación de formas en elementos del entorno, o la importancia de éste para la salud y el bienestar humano. Asimismo, todo aquello que tiene que ver con los elementos del medio natural tiene relación también con lo social y, sobre todo, con la enseñanza del paisaje. El bloque 3, Cultura y vida en sociedad, se puede adscribir en su totalidad al ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Los contenidos propuestos se centran en los primeros grupos a los que los niños pertenecen, como la familia, la escuela o su barrio.

Este trabajo sitúa el paisaje como uno de los elementos centrales a enseñar, y hay autores que apuestan por hacer de su estudio “un tema central en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos geográficos y de Ciencias Sociales” (Licerias, 2003:13). Aunque el término paisaje no aparece con mucha frecuencia en el actual currículum de Ed. Infantil, puede adoptar el papel central que le otorga Licerias (2003) en muchos de los contenidos a trabajar en esta etapa. No sólo sirve a la Ed. Primaria, sino que también a la Ed. Infantil, y los niños y niñas de 3 a 6 años también son sus observadores. Al docente le corresponde el papel de guía en esa observación, y debe aportar las pautas, adaptadas al nivel evolutivo, a través de las que interpretar el paisaje. Los niños y niñas se encuentran en la etapa preoperacional (2 a 7 años), en la que experimentan importantes cambios respecto a la etapa anterior, como puede ser el desarrollo del dibujo o del lenguaje, algo que tiene bastante que ver con el estudio del paisaje.

Las referencias específicas al concepto paisaje en las enseñanzas mínimas establecidas por el Ministerio de Educación no son muchas, aunque éste está indirectamente presente en muchos de los contenidos. El concepto es utilizado en los criterios de evaluación del Área de Conocimiento del Entorno:

“Se valorará también si son capaces de establecer algunas relaciones entre medio físico y social, identificando cambios naturales que afectan a la vida cotidiana de las personas (cambios de estaciones, temperatura...) y cambios en el paisaje por intervenciones humanas. Se mostrarán actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza participando en actividades para conservarla. Se estimará, asimismo, el interés que manifiestan por el conocimiento del medio, las observaciones que hacen, así como las conjeturas que sobre sus causas y consecuencias formulan”. (BOE 04-01-2007).

Es decir, que los niños y niñas deberán descubrir los cambios en el medio en sus dos vertientes: física y social. Para ello deben percibir las transformaciones naturales, pero también las que son producto de la acción humana. Asimismo, el paisaje se muestra también útil para el fomento de la Educación Ambiental, ya que, con el estudio del medio o entorno, y del paisaje, se fomenta su cuidado y conservación, educando en medio ambiente.

4. EL CONCEPTO PAISAJE EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL

Desde la Ed. Infantil hasta el Bachillerato, “tanto en el área de Conocimiento de la Naturaleza, como en la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, distintos bloques temáticos de sus currícula tienen en el estudio del paisaje un referente principal sobre el que tratar contenidos, procedimientos y actitudes de enorme riqueza formativa” (Liceras, 2003, p.15). Esto no quiere decir que el paisaje, como concepto, sea incluido de igual modo en todos los textos normativos de las diferentes Comunidades Autónomas. Además, a pesar de suponer un centro de interés que afecta a las diferentes áreas, el paisaje siempre se adscribe, al menos en la normativa de Ed. Infantil, al área de Conocimiento del Entorno.

Como señalamos anteriormente, las enseñanzas mínimas establecidas por el Ministerio de Educación español son desarrolladas posteriormente por las autonomías. Aunque la enseñanza y aprendizaje del paisaje está presente en varios de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del segundo ciclo de Ed. Infantil, especialmente en el área de Conocimiento del Entorno, las referencias al concepto “paisaje” varían de unos textos normativos a otros. Ya hemos visto

que este concepto, en las enseñanzas mínimas del Ministerio, aparece sólo en los criterios de evaluación del área de Conocimiento. Aunque el hecho de que no aparezca el vocablo “paisaje” en el texto normativo no impide su estudio, es necesario conocer cómo se utiliza y en qué sentido en los distintos currícula de las administraciones educativas autonómicas.

Hay cinco Comunidades que incluyen el concepto paisaje en una sola ocasión. Galicia y Asturias apenas introducen variaciones respecto al Real Decreto del Ministerio de Educación y el concepto paisaje en sus currícula, aparece una sola vez en los criterios de evaluación. Además, el País Vasco, Canarias y Cataluña lo utilizan también una única vez, bien en los contenidos o en los objetivos.

En Euskadi, se incluye en los contenidos del bloque relativo a la naturaleza, enfocado como parte del medio natural, y en Canarias, también como contenido de acercamiento a lo natural, vinculado a sus paisajes típicos:

“Exploración del medio natural próximo e identificación de algunas de sus características: paisaje, seres vivos, fenómenos atmosféricos más habituales...” (BOPV 07-05-10)

Identificación de elementos naturales propios del paisaje canario (barancos, palmeras, terrenos volcánicos, etc.). (BOC 14-08-2008)

En el caso catalán, el paisaje, “paisatge”, aparece en los objetivos del área de Conocimiento, como un elemento más del entorno:

“Observació i identificació de diferents elements de l'entorn: materials, objectes, animals, plantes, paisatges” (DOGC 16-09-2008).

Andalucía y Baleares no se encuentran entre las comunidades de mayor uso del concepto en la normativa curricular, pues sólo utilizan paisaje en dos ocasiones. En la comunidad andaluza se encuentra en los “Principios para el desarrollo del currículum”, explicados en el artículo 3 de la Orden que regula la Ed. Infantil en la autonomía. Es la única administración que usa el concepto paisaje fuera del área de Conocimiento del Entorno, y como tema transversal.

“El patrimonio cultural y natural de nuestra comunidad, su historia, sus paisajes, su folklore, las distintas variedades de la modalidad lingüística andaluza, la diversidad de sus manifestaciones artísticas: música, literatura, pintura..., tanto tradicionales como actuales, así como las contribuciones de sus mujeres y hombres a la construcción del acervo cultural andaluz, formarán parte, de modo transversal, del desarrollo del currículum.” (BOJA 26-08-2008).

En la introducción del área de Conocimiento del Entorno también se incluye, como elemento integrador de lo natural:

“...se tratará de que se vinculen afectivamente a los seres vivos que lo habitan generando actitudes de valoración y respeto hacia ellos, hacia el paisaje, como elemento integrador de los componentes naturales, tomando cierta conciencia de la importancia de su conservación...” (BOJA 26-08-2008).

En Baleares, paisaje se introduce en los contenidos relativos al acercamiento a la naturaleza y en los criterios de evaluación:

“Exploración del entorno y observación y diferenciación de paisajes naturales y fruto de la acción humana, de sus elementos y de los cambios que se producen en la naturaleza, estableciendo relaciones con el paso del tiempo y el clima.” (BOIB 02-07-2008)

Cantabria y la Comunidad Valenciana utilizan paisaje en tres ocasiones, en todos los casos dentro del área que nos ocupa. En el curriculum cántabro, además de en la evaluación del área, añade el concepto en los contenidos relativos al bloque sobre la naturaleza:

“Observación de fenómenos del medio natural (lluvia, viento, día, noche, etc.). Formulación de conjeturas sobre sus causas y consecuencias. Cambios en el paisaje e influencia sobre los seres vivos”. (BOC 04-01-2007).

Y lo mismo sucede en el bloque tres, relativo a la Cultura y vida en sociedad, donde aparece vinculado a poblamiento:

“Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo. Formas de organización humana en función de su ubicación en los distintos paisajes”. (BOC 04-01-2007).

En Valencia, en los contenidos de acercamiento a la naturaleza, se emplea para diferenciar entre paisaje rural y urbano. También en cultura y sociedad, con el mismo sentido:

“La identificación de distintos tipos de paisaje: paisaje rural y paisaje urbano (Bloque 2). El descubrimiento de las diferentes formas de organización humana según su ubicación en los distintos paisajes: rural y urbano (Bloque 3)”. (DOCV 03-04-2008)

Aragón, Navarra, La Rioja y Murcia incorporan el paisaje en cuatro ocasiones, tanto en los contenidos, como en los objetivos y los criterios de evaluación, en todos ellos vinculado al área de Conocimiento del Entorno.

En Aragón, el concepto paisaje se utiliza en los contenidos del bloque natural y del social. Se centra en los paisajes propios de la comunidad, pero es también uno de los currícula que lo utiliza no sólo como algo próximo, sino también lejano, fomentando el uso de las nuevas tecnologías para su conocimiento:

“Se compaginarán experiencias en su entorno con el descubrimiento de otros paisajes, en los que irán ubicando y analizando sus componentes e identificando sus funciones. Las tecnologías de la comunicación y la información les permitirán también acceder a paisajes lejanos...” (BOA 14-04-2008).

Navarra incluye paisaje también en sus objetivos, orientado al estudio de los paisajes de la comunidad:

“Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación, tomando como referencia los paisajes de la Comunidad Foral de Navarra.” (BON 25-04-2007).

Asimismo, en los contenidos relativos al “acercamiento a la naturaleza” aparece nuevamente para referirse a la realidad navarra. También lo utiliza con ese mismo sentido en los criterios de evaluación, además del que aparece en el texto ministerial:

“Identificación del mapa de la Comunidad Foral de Navarra y de sus paisajes: la Montaña, la Zona Media y la Ribera.” (BON 25-04-2007).

“Dar muestras de interesarse por el medio natural, identificar y nombrar algunos de sus componentes, establecer relaciones sencillas de interdependencia, manifestar actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza y participar en actividades para conservarla, tomando como referencia los paisajes de Navarra.” (BON 25-04-2007).

La Rioja emula el modelo de Navarra e incluye paisaje exactamente en cuatro ocasiones, y de la misma forma: en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, cambiando tan sólo una comunidad por otra.

La Región de Murcia, que lo incluye el mismo número de veces, lo hace en los contenidos y en relación a los cambios que se originan con el paso de las estaciones, prestando especial atención a los paisajes típicos de Murcia:

“Observación de algunas características generales del cambio de paisaje a lo largo del año y la adaptación de las personas, animales y vege-

tales a dicho cambio. Observación de los tipos de paisaje de la Región de Murcia: ciudad, huerta, campo, bosque, costa, zonas áridas, etc.” (BORM 06-08-2008)

La tercera y cuarta referencias pertenecen a los criterios de evaluación del área, podrían inscribirse en la Educación Ambiental.

“Manifestar actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza, y participar en actividades para conservarla, tomando como referencia los diversos paisajes de la Región de Murcia”. (BORM 06-08-2008)

Finalmente, las comunidades que más incorporan el concepto paisaje, concretamente en cinco ocasiones, son Castilla y León, Madrid y Extremadura. De forma contraria a los casos analizados anteriormente, en el currículum de la comunidad de Castilla y León se da mayor importancia al concepto, que aparece en la normativa con un subapartado propio. El bloque 2, sobre la naturaleza, incluye ese punto específico denominado paisaje, que incorpora los siguientes contenidos:

“El paisaje. Identificación de algunos elementos y características del paisaje. Registro del tiempo atmosférico y observación de los cambios que se producen en el paisaje en función de las estaciones. Efectos de la intervención humana sobre el paisaje. Valoración del medio natural y de su importancia para la salud y el bienestar. Actitudes de colaboración en la conservación y cuidado del entorno. Interés y gusto por las actividades de exploración y juego que se realizan al aire libre y en contacto con la naturaleza”. (BOCYL 02-01-2008).

Aunque se incluye en cinco ocasiones, cuatro de ellas están en el apartado específico de paisaje, la quinta se halla en los criterios de evaluación del área:

“Reconocer algunos elementos del paisaje e identificar los cambios que se producen en el entorno próximo en función del tiempo y de las estaciones”. (BOCYL 02-01-2008).

La comunidad de Madrid, al igual que Castilla y León, le da cierta relevancia en el desarrollo del currículum para esta etapa educativa. Lo incluye en los objetivos del área de Conocimiento del Entorno, vinculado a la Geografía: “Adquirir nociones de geografía a través del paisaje” (BOCM 12-03-2008). Estructura también los contenidos del área de una forma más amplia, el primero de ellos equipara “Paisaje y medio físico”, y el segundo, se refiere a los cambios del paisaje a lo largo del año, introduciendo “los paisajes del mundo”. En el bloque

sobre naturaleza distingue entre paisaje rural y urbano y, finalmente, aparece al igual que en el texto ministerial, en los criterios de evaluación del área.

Extremadura introduce paisaje en los contenidos del bloque de acercamiento a la naturaleza y también el estudio de los paisajes lejanos:

“Observación, tanto espontánea como sistemática, y descubrimiento de los diversos elementos del paisaje natural, de las características y comportamientos de algunas plantas y animales del entorno.

Animales y plantas en paisajes lejanos de interés para los niños y las niñas. Distintos tipos de paisaje natural.” (DOE 18-01-2008)

También está presente en el bloque de contenidos sobre cultura y sociedad en relación a la acción antrópica sobre el medio, y al igual que en los casos anteriores, en los criterios de evaluación:

Observación de las modificaciones que se producen en los elementos del paisaje y en la vida de las personas por el paso del tiempo, el clima y la intervención humana. (DOE 18-01-2008)

En principio, parece correcto afirmar que el paisaje se introduce en los diferentes currícula de Ed. Infantil de las comunidades autónomas españolas en los contenidos. Dentro de éstos, se vincula con frecuencia al ámbito natural, es decir, el paisaje desde el punto de vista de sus elementos abióticos y bióticos. El bloque dos, denominado en las enseñanzas mínimas del Ministerio de Educación “Acercamiento a la naturaleza”, enunciado mantenido en la mayoría de textos curriculares de las autonomías, es el que incluye paisaje como contenido a trabajar. No obstante, en otro número importante de casos, independientemente del bloque en el que se incluya, tiene en cuenta el paisaje cultural y sus elementos antrópicos.

Podemos señalar que el concepto paisaje se utiliza de tres modos diferentes en los currícula de las Comunidades Autónomas, en función del bloque en el que se incluye y de la orientación que se le da:

a) Como paisaje natural:

Exclusivamente como paisaje de tipo natural, aparece en los currícula de Euskadi, Cataluña, Canarias, La Rioja y Navarra. En el curriculum vasco se concibe el paisaje como parte del medio natural, a la altura de los seres vivos y de los fenómenos atmosféricos, y en Cataluña como parte del entorno. Asimismo, en Canarias se plantea la identificación de los elementos naturales del paisaje canario, como los barrancos, las palmeras etc., no refiriéndose al paisaje humanizado. Navarra y La Rioja tienen currícula similares, en los que el paisaje, y concretamente los propios, se utilizan para conocer los

componentes naturales, aunque en los criterios de evaluación se pone en valor la capacidad de identificar los cambios en el paisaje como consecuencia de las acciones humanas. Estos dos últimos casos podrían incluirse en el tercer modelo por ese último rasgo.

b) Como paisaje cultural:

Exclusivamente como paisaje de tipo cultural aparece en el currículum de Valencia. Aunque el concepto forma parte tanto del bloque naturaleza como del referido a sociedad, en ambos casos podría identificarse con el paisaje de tipo cultural, pues lo clasifica en rural y urbano, y ambos tipos de paisaje han sufrido la acción antrópica. No habla de paisaje natural y sus elementos, como en el caso de las otras comunidades, sino de las distintas formas de organización humana.

c) Como paisaje natural y cultural:

El resto de currícula de las Comunidades Autónomas y las enseñanzas mínimas del Ministerio de Educación, conciben el paisaje tanto en su vertiente natural, como cultural o antrópica. El mejor ejemplo es el de Castilla y León que desarrolla las enseñanzas mínimas del Ministerio introduciendo dentro del bloque de naturaleza un punto exclusivo sobre paisaje. Éste se orienta tanto desde el punto de vista de los elementos naturales como desde los generados por la actividad humana.

Asimismo, en función del entorno que trabaja, hay algunos textos normativos que aluden directamente a los paisajes en función del espacio: los propios y los lejanos. Hay comunidades que hablan del paisaje en general, y otras que lo centran en el suyo propio. Hay un número menor de currícula que pretenden trabajar también paisajes “lejanos”, introducidos a través de las nuevas tecnologías.

a) Paisajes propios:

El estudio del paisaje centrado en la propia comunidad autónoma se propone en algunos casos. Canarias, por ejemplo, no sólo introduce su paisaje, sino que propone la distinción de sus distintas manifestaciones paisajísticas. Navarra y La Rioja, con un currículum casi idéntico, toman como referencia sus paisajes. También Murcia introduce su amplia tipología paisajística, ciudad, huerta, campo etc. Andalucía utiliza el concepto de patrimonio natural y cultural, quizás el más cercano a paisaje, proponiendo los suyos propios para el estudio. También Aragón y Extremadura hacen alguna alusión a la diversidad de sus paisajes.

b) Paisajes lejanos:

Son pocos los currícula que introducen los paisajes considerados “lejanos”. Aragón propone trabajar el entorno próximo, pero combinado con el estudio de otros paisajes lejanos a través del uso de las nuevas tecnologías.

Extremadura los introduce a través de los animales y plantas de interés para los niños y Madrid se refiere a ellos como “paisajes del mundo”.

Para finalizar esta primera aproximación al estudio del paisaje en la Ed. Infantil en España a través de las normativas curriculares de las diferentes autonomías, ha de llamarse la atención sobre aquellos currícula que proponen estudiar el paisaje haciendo a su vez Educación Ambiental, es decir, vinculando paisaje y medio ambiente. Es el caso de Andalucía, que contempla la importancia de la conservación del paisaje, o de Navarra, que pretende fomentar actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad para su conservación. Murcia propone el fomento de actitudes de respeto hacia la naturaleza, tomando como base los paisajes murcianos. En Castilla y León se impulsan las actitudes de colaboración en la conservación y cuidado del entorno. Son algunos ejemplos de las comunidades que llevan de la mano la enseñanza del paisaje y los valores ambientales.

5. CONCLUSIONES

Como se ha puesto de manifiesto en el presente trabajo, la preocupación social por el paisaje es un fenómeno reciente de las sociedades modernas. Esta enorme preocupación se ha materializado en la creación de políticas específicas para su conservación y valoración, que en muchos casos, como en el español, han tenido su reflejo en el ámbito educativo.

En el caso de la educación formal, el paisaje aparece como contenido a enseñar a principios de los años noventa del pasado siglo, a través del Área de Conocimiento del Entorno en Ed. Infantil. La mayor parte de los autores que hasta ahora han tratado el valor educativo del paisaje en la escuela han puesto de manifiesto que en las primeras etapas su tratamiento debe ser globalizado, enseñando los “paisajes” próximos al alumnado (casa, colegio, barrio), para después aumentar la complejidad de su estudio con el análisis de los elementos que lo componen y percibir las interrelaciones de los mismos.

El análisis del concepto paisaje en Ed. Infantil en los diversos currícula de las Comunidades Autónomas de España ha puesto de manifiesto como su tratamiento en la escuela no es homogéneo. Unas se centran en los aspectos naturales del mismo, y otras en el estudio del paisaje desde el punto de vista del medio físico. En otros casos, su enseñanza trabaja los aspectos culturales, haciendo hincapié en las distintas formas de organización de las sociedades. Y por último, la mayor parte de las Autonomías en sus desarrollos legislativos analizan este concepto desde un enfoque global, teniendo en cuenta tanto los aspectos naturales como los aspectos humanos, y la relación que existe entre ellos, una forma de entender el paisaje que se enmarca dentro de la ciencia geográfica.

6. LEGISLACIÓN CONSULTADA

- España. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 2007, núm. 4, pp. 474-482.
- Andalucía. Orden, de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial Junta de Andalucía*, 26 de agosto de 2008, núm. 169, pp. 17-53.
- Asturias. Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 11 de septiembre de 2008, núm. 212, pp. 20440-20456.
- Aragón. Orden, de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 14 de abril de 2008, núm. 43, pp. 4943-4973.
- Baleares. Decreto 71/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la educación infantil en las Islas Baleares. *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, 02 de julio de 2008, núm. 92, pp. 177-191.
- Canarias. Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 14 de agosto de 2008, núm. 163, pp. 15977-16008.
- Cantabria. Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 25 de agosto de 2008, núm. 164, pp. 11543-11559.
- Catalunya. Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 16 de septiembre de 2008, núm. 5216, pp. 68256-68273.
- Castilla y León. Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 2 de enero de 2008, núm. 1, pp. 6-16.
- Castilla La Mancha. Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. *Boletín Oficial de Castilla La Mancha*, núm. 116, pp. 14743-14759.
- Extremadura. Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 18 de enero de 2008, núm. 12, pp. 1226-1272.

- Galicia. Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 23 de junio de 2009, núm. 121, pp. 10773-10798.
- Madrid. Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 12 de marzo de 2008, núm. 61, pp. 6-15.
- Murcia. Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 6 de agosto de 2008, núm. 182, pp. 24960- 24973.
- Navarra. Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 25 de abril de 2007, núm. 51, pp. 4506-4513.
- País Vasco. Decreto 12/2009, de 20 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, 30 de enero de 2009, núm. 21, pp. 1-41.
- Valencia. Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 3 de abril de 2008, núm. 5734, pp. 55018-55048.
- La Rioja. Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, núm. 62, pp. 3287.

7. BIBLIOGRAFÍA

- 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*, nº 13, pp 51-61.
- Busquets, J., 1996. "La lectura visual del paisaje. Bases para una metodología". *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 9, pp. 53-59.
- Busquets, J., 2010. "La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela". *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 65, pp. 7-16.
- García, A., 2011. "El paisaje: un desafío curricular y didáctico". *Revista Didácticas Específicas*, nº4, pp. 1-19.

- Gómez, A., 1993. "Reflexiones acerca del contenido "paisaje" en los "currícula" de la Enseñanza Obligatoria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 16, pp. 231-240.
- Licerias, A., 2003. *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Licerias, A., 2013. "Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, como se vive". *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 74, pp. 85-93.
- Souto, X., 1998. *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

MYTHOS Y LOGOS EN LA GEOGRAFÍA INSTITUCIONALIZADA CONTEMPORÁNEA. REFLEXIÓN A PARTIR DEL CURRÍCULO Y EL MODELO DE ACCESO UNIVERSITARIO

Daniel David Martínez Romera

Universidad de Málaga

ddmartinez@uma.es

1. MYTHOS. ETIMOLOGÍA Y EVOLUCIÓN SEMÁNTICA: DE HOMONIMIAS Y POLISEMIAS

La tradición cultural decimonónica, independientemente de sus diferencias internas en forma de escuelas nacionales, ha hecho cristalizar una serie de sentencias axiomáticas a las que se recurre cuando es necesario posicionar a la Geografía en algún debate: en relación al conocimiento general, se considera un saber transversal apenas inferior en extensión a la Filosofía, dada la diversidad de materias de las que puede llegar a beber, tanto científicas como no científicas; en un marco más restringido, el propio de la ciencia, es sin lugar a dudas un conocimiento, o un enfoque, puente entre los ámbitos físico-matemático y socio-cultural; como solución de silogismo, en tanto que conocimiento práctico (aplicable o profesional) está comprometida con el desarrollo de un mundo con menos contras y más pros a través, como mínimo, de la intencionalidad de la planificación y la Cartografía.

En consecuencia, la definición de Geografía es difícilmente clara y unívoca. A poco que se avance en el tiempo desde la considerada primera definición formal, la realizada por Eratóstenes el siglo III a. C. al acotarla como la descripción de la Tierra, encontramos desde pequeños matices a contradicciones:

Ptolomeo consolidó la forma de expresar dichas descripciones mediante el mapa; Varenius la regionalizó al establecer la dualidad (geografía general y especial); y Kant puso sobre la mesa el concepto de síntesis, por el cual es una ciencia eminentemente tributaria de los descubrimientos realizados a través de otras ciencias. Sin embargo, tras la desaparición de Lomonósov en 1765, así como Humboldt y Ritter en 1859, el proyecto geográfico inició su segmentación mediante dos procesos que correrían paralelos desde entonces: la reducción del objeto de estudio y el establecimiento de enfoques epistemológicos excluyentes.

En esta línea encontramos propuestas como la de H. Mackinder al calor de la especialización científica, para quien la geografía estudia el hombre en sociedad y las variaciones locales de su entorno; la de H. C. Darby, ya en el siglo XX, quien la concibe tanto como una ciencia como un arte; o la más técnica de Holt-Jensen a finales del mismo siglo, cuando afirma que su objeto de estudio son las variaciones de los fenómenos de un lugar a otro (Martínez, 2005, pág. 347).

Desde un prisma más general, las diferentes escuelas nacionales, surgidas al calor de la revolución burguesa, matizaron su discurso con elementos claramente políticos con la intención de legitimar su identidad o su expansión; este periodo se caracteriza por una ruptura clara entre geografía física y humana, siendo relevante en las tradiciones rusa, alemana y anglosajona la primera, y en la francesa en la segunda. Todas las aproximaciones tendentes a reparar esta brecha tardarían en conseguir efectos claros, bien desde la corología alemana, el regionalismo francés o la ecología humana anglosajona.

La importancia de volver a traer estos argumentos a nuestra memoria se debe a que la comunidad geográfica no ha terminado de encontrar un paraguas conceptual que albergue a la gran mayoría de enfoques científicos, corrientes filosóficas y objetos de estudio que han dado origen a las seis tradiciones geográficas: física, corológica, ecológica, paisajística, espacial y social. Si bien autores como Ortega Valcárcel (2000, pág. 495 y siguientes) señalan que desde finales del siglo XX se asiste a un proceso de convergencia tanto en la concepción del objeto como del espectro epistemológico y metodológico, si bien hay posturas más que escépticas (Santos, 1990, págs. 54-55) sobre su viabilidad, debido a los términos en los que se establece dicha integración.

Hacer didáctica de una ciencia tan vasta y compleja tiene, siguiendo a Migueles et al. (2011, págs. 124 y ss.), dificultades de delimitación y relación, además de en la transposición que se realiza de su epistemología hacia los contextos educativos y el resto de la sociedad; pues el riesgo de sesgo, intencional o no, es muy real. Fuera del ámbito de los especialistas, la Geografía no en pocas ocasiones acaba siendo entendida como una parte del todo (homonimia), como una amalgama conceptual (polisemia) o incluso como una teoría universal sin números.

La situación se agrava especialmente cuando se comprueba el descuido de los especialistas en relación a su tradicional presencia en los currículos universitarios y preuniversitarios. Como estudiantes de carrera, a caballo entre los siglos XX y XXI, vivimos la época de apertura profesional de la disciplina (Ordenación del Territorio, Urbanismo, SIG, Teledetección, Desarrollo Rural...), el momento en que en España la geografía dejaba de tener una única salida tradicional, la educación; desde el curso 2009/10 en que comenzamos a impartir docencia en el Máster de Formación del Profesorado en la Universidad de Málaga, necesario para ejercer la docencia en niveles preuniversitarios, una o

ninguna han sido las personas licenciadas en Geografía que se han matriculado en el mismo cada año.

No cabe duda que la profesionalización de la Geografía se ha consolidado en los últimos años, pero de forma casi simultánea, e inversa, la vocación docente se ha debilitado, lo que a nuestro entender deriva en tres consecuencias:

1. Es renunciar a una salida profesional, que además ha sido la que históricamente la ha permitido subsistir en sus momentos más bajos, tanto epistemológica como profesionalmente;
2. Es abrir una brecha entre la geografía practicada hoy en día y la que se enseña, en tanto que los colectivos de autoridad responsables de establecer el currículo de la segunda no suelen estar muy implicados en la primera, y viceversa;
3. Es dejar la transmisión del conocimiento, los valores y principios geográficos en manos de no especialistas, que en el mejor de los casos han de realizar un esfuerzo titánico solitario para enseñar una materia en la que no tienen formación, siendo una consecuencia más que plausible, en el resto de escenarios posibles, la pérdida de vocaciones científicas y de aprovechamiento cívico y educativo inherente a la misma.

El último punto se enmarcaría en un debate más amplio sobre el modelo de educación científica deseable y la manera de formar a los docentes para ello. No obstante, en el momento actual entendemos más que razonable su planteamiento desde un punto de vista epistemológico.

2. ATLAS EN LA ESCUELA: LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE REFLEXIÓN DOCENTE

Para ilustrar lo anterior, en términos de práctica educativa, sería necesario un estudio sistemático, bien planificado y con una muestra representativa, fuese cual fuese la escala de análisis considerada. Si bien este anhelo, en la línea de trabajos como el de la AGE (2000), excede en mucho nuestra capacidad individual, existe un indicador destacado que hace posible iniciar una reflexión al respecto: la prueba de acceso a la universidad (PAU). Permite evaluar el grado de asimilación del currículo, principalmente en términos de contenidos, tal y como se muestra en la Figura 1.

La estructura común es fácil de identificar: definiciones, descripciones/enumeraciones y temas de desarrollo, son los tres ejes sobre los que se articulan las propuestas consideradas, siendo además buenos ejemplos de los modelos disponibles en años y opciones distintos, consultables en las siguientes direcciones oficiales [01/09/2014]:

- Andalucía: http://www.juntadeandalucia.es/innovacioncienciayempresa/sguitg_b_examenes_anteriores.php,
- Cataluña: http://universitatsirecerca.gencat.cat/ca/03_ambits_dactuacio/acces_i_admissio_a_la_universitat/proves_dacces_a_la_universitat_pau/models_d_examens_anteriors_2013_2012_i_2011/,
- País Vasco: <http://www.ehu.es/es/web/sarrera-acceso/batxilergotik-unibertsitatera-sartzeko-probaren-ariketak>,
- Galicia: <http://ciug.cesga.es/exames.php>.

Antes de comentar los modelos de la última PAU, es necesario definir las singularidades de los ámbitos que entendemos deberían estar presentes, en buena parte coincidentes: el dominio de las definiciones conceptuales y enumeraciones ayuda a garantizar un mayor rigor en el uso del lenguaje científico, permite la univocidad y la concreción semántica; las descripciones e identificaciones tienen carácter expositivo y neutral, en tanto que expresan el conocimiento sin llegar a la emisión de juicio, controversia o análisis; y las argumentaciones y relaciones introducen el peso del juicio científico desde el enfoque epistemológico hasta el ideario e influencia personal, pasando por el análisis crítico del materia a estudio.

Desde un punto de vista educativo, trabajar con el primer ámbito supone fortalecer la memoria; el segundo alienta la integración del conocimiento y la visión de conjunto; el tercero insta al alumnado, fruto de todo lo anterior, a construir un discurso propio, lo que permite evaluar su madurez intelectual.

Para los modelos considerados la situación se puede resumir en la Tabla 1:

Argumentaciones Relaciones	Descripciones Identificaciones	Conceptos Enumeraciones	
2	4	4	Andalucía
4.5	3.5	2	Cataluña
1	7	2	País Vasco
1	7	2	Galicia

Tabla 1. Relevancia de los ámbitos de definidos por el autor en puntos de examen.

La clasificación se ha realizado partiendo del mayor nivel de desagregación posible en cada modelo PAU, los subapartados de preguntas, cuando han exis-

tido. En el caso de Cataluña, la propuesta de clasificación no se ajusta exactamente a alguna de las preguntas realizadas, especialmente en la pregunta 3 del ejercicio 1 y la pregunta 4 del ejercicio 2, en las que entendemos hay elementos tanto argumentales y relacionales, como descriptivos (históricos) e identificativos. Esto se debe en parte, a una propuesta de PAU más desagregada, plantea dos ejercicios con cuatro preguntas cada uno, y la renuncia tácita en consecuencia a los temas de desarrollo largo.

Andalucía, País Vasco y Galicia no contemplan explícitamente preguntas, o subapartados, para argumentar o valorar por parte del alumnado; no obstante, el peso del comentario al mapa en ambos casos (4 puntos), lo convierte en un espacio de redacción lo bastante extenso para que en ellas pudieran darse cita, en cualquier caso siempre de forma indirecta. Ha de recordarse aquí que la única forma de diluir este punto residente en la redacción con verbos explícitos como argumentar y valorar. ¿Por qué es importante esto? Entendemos que hay dos motivos.

El primero es la coherencia curricular: hasta llegar aquí, el proceso educativo en el que han sido inmersos por parte de la normativa educativa les ha formado en una dualidad personal, como futuros ciudadanos y como futuros especialistas universitarios. Sin embargo, el peso de las cuestiones memorísticas domina las preguntas. Se podría argüir que la dimensión cívica no es competencia de una prueba de especialidad universitaria, pues entendemos que el compromiso de la universidad con la sociedad no sólo reside en dotarla de científicos y técnicos de alto nivel, sino de intelectuales solventes; obviando el debate que esto abriría, al menos cabe considerar si es interesante para la formación de buenos científicos sociales, o educadores (González Gallego, 2004), comprobar el grado de madurez intelectual, y la capacidad para crear posturas personales bien argumentadas a partir de hechos o datos suministrados, con el que llegan.

El segundo es la sincronización entre geografía educativa y geografía profesional¹. La brecha entre ambas no hace sino incrementarse con el paso del tiempo, y aunque es frecuente que en los libros de texto escolares se haga referencia a 'nuevas' cuestiones con las Tecnologías de la Información Geográfica, el Análisis Espacial o la Ordenación del Territorio, la cuestión lleva tiempo en la mesa (Graves, 1998; Zoido, 2001) y dista mucho todavía de ser reducida. Es importante aclarar la idea de Geografía para los estudiantes, en tanto que sería incoherente transmitir una anacronía que solo puede generar confusión. La argumentación crítica es necesaria tanto en el uso básico como aplicado de la disciplina, evaluar su dominio debería ser una consecuencia lógica.

1 Entendida en un sentido amplio, para englobar toda aquel uso de la disciplina que sirva para realizar investigación básica o aplicada.

3. LOGOS. PROPUESTAS CONCRETAS PARA UN CURRÍCULO FINITO

Entendemos que las pruebas planteadas deberían incidir más en la línea de lo planteado en el PAU de Cataluña, ya que optar a 8 o 9 puntos sólo por cuestiones memorísticas debilita el bagaje científico inherente a la disciplina, en todo caso requerido más adelante como parte de su trabajo profesional, sea cual sea el ámbito. Un poco más allá aún, plantear preguntas-problema que insten al alumnado a tener que elegir y relacionar los recursos intelectuales, y procedimentales, más adecuados a su criterio para ofrecer una solución, debería ser necesario y significativo para demostrar un verdadero dominio científico.

Desde una perspectiva temática es posible plantear situaciones ambiguas al alumnado, cuya respuesta, tenga o no solución óptima, obligue a relacionar datos y conocimientos con cuestiones arquetípicas, siendo el *por qué* parte indisoluble de todas ellas:

- Dónde se debe localizar una instalación (industria, biblioteca, centro de salud, colegio, discoteca, bar, parada de transporte...), o evaluar su idoneidad si ya está construida, a partir de un contexto de referencia.
- Qué acciones deberían tomarse para mejorar la situación de un espacio concreto (de barrios a regiones funcionales, pasando por ciudades y figuras de protección del entorno).
- Valorar los efectos futuros de normativas y acciones antrópicas en ámbitos locales conocidos, especialmente el propio, a partir de noticias o resúmenes de informes considerados de rigor (UNESCO, ONU, WorldWatch Institute...). Desde una perspectiva global (inspirada en la Ordenación del Territorio o el Desarrollo Rural) o temática (economía, género, colectivos sociales, medio ambiente...)
- Cuestionar decisiones políticas o sociales que han derivado en efectos negativos concretos para determinados espacios, señalando qué decisiones fueron incorrectas, bien en el momento bien desde el tiempo presente, y qué debería haberse hecho (edificaciones en lugares de riesgo, insuficiencia de algún servicio público, subestimación del impacto ambiental del turismo masivo...)

Necesariamente, esto obligaría a integrar de manera más significativa algunas herramientas como la matemática y la estadística, así como las tecnologías de la información geográfica. La segunda parte siempre quedará limitada por cuestiones de recursos, tiempo y currículo, pero la primera no implica más que realizar un trabajo transversal del currículo, relacionando materias de las que se tiene conocimiento por otras asignaturas. Por tanto, no se trata tanto de tener que enseñar, además qué es una media armónica, sino cómo ésta resulta útil en algunas situaciones para la geografía.

Otro aspecto que llama poderosamente la atención en el divorcio existente entre lo que pretenden evaluar las PAU y la geografía universitaria y profesional, es la inexistencia de preguntas sobre el área de Geografía Regional. En efecto, la falta de cohesión se ha banalizado a tal punto, que en educación se asume la disciplina como una dualidad extraña en el contexto de las Ciencias Sociales o las Humanidades.

Hay una Geografía Física y hay una Geografía Humana, con un rosario más laxo que denso de conexiones puntuales que no constituyen en ningún caso un corpus integrador. La prueba de evaluación refleja este hecho: si la opción A tiene un comentario de mapa físico, el tema a desarrollar será de humana, situación que se invertirá en la opción B.

El análisis regional no se evalúa, por tanto el único instrumento de integración clásico existente se soslaya, como también hemos podido comprobar en los años que llevamos ejerciendo de correctores en las pruebas de acceso a la universidad en la comunidad autónoma de Andalucía, así como en los modelos de años anteriores para los ámbitos de estudio. Se hace más extraño de entender por la propia evidencia curricular, ya que al menos en Bachillerato se contemplan enfoques regionales para el conocimiento geográfico de algunos ámbitos (España y la comunidad autónoma al menos).

Introducir este punto en las PAU sería especialmente adecuado reformulando el tema a desarrollar: aunque sólo sea realizar una descripción regional, al menos estaríamos incluyendo las tres áreas de conocimiento en la prueba; con un poco más de elaboración, éste podría desagregarse, o incluir indicaciones, para que se consideren determinadas relaciones internas de forma explícita, abriendo además el espectro de preguntas hacia el análisis comparado entre espacios.

4. CONCLUSIONES

El presente análisis, que parte de unas limitaciones reconocidas y claras, pretende servir en todo caso de punto de encuentro en la reflexión sobre el aprovechamiento formativo de la geografía, así como sobre las aproximaciones más adecuadas para reducir la brecha entre la geografía enseñada en contextos preuniversitarios y la académica y profesional.

Realizar una evolución histórica que continúe esfuerzos pretéritos (UNESCO 1981, 1989) es una línea de trabajo en la que entendemos necesario profundizar en el futuro, cuyos frutos serán necesariamente la base para crear instrumentos de evaluación más eficientes y coherentes tanto con la exigencia curricular científica de la actualidad.

Finalmente, las diferencias observadas entre los modelos PAU analizados, abre la puerta a reflexiones paralelas sobre intencionalidad institucional y desigualdad en la formación de ciudadanos. Entendido este último aspecto en un

sentido positivo: la PAU más completa debe servirnos de base para perfeccionar un modelo general que ayude a garantizar una formación lo más profunda posible en todos los aspectos en los que la Geografía puede realizar aportaciones: como ciencia, pero también como parte necesaria para la formación humanista de los ciudadanos a través de sus principios y valores.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Asociación de Geógrafos Españoles (AGE, 2000). *La Geografía en los libros de texto de Enseñanza Secundaria*. Editorial de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- González, I., 2004. "La formación inicial de los profesores: tener y no tener". *Íber*, nº 42, pp. 8-43.
- Graves, N., 1998. "Las relaciones entre la geografía universitaria y la docencia de la geografía en las escuelas de educación en el Reino Unido". *Íber*, nº 16, pp. 7-17.
- Martínez, D. D., 2005. *El valor formativo de la Geografía desde las perspectivas histórica, epistemológica y curricular*. Editorial Universidad de Granada.
- Migueles, M. A., Auch, M., Corfield, M. I., Sattler, S., Tarulli, G., Viñas. F. y Gobo, M. J., 2011. "Las didácticas en los profesorados... especificidades que se construyen". *Ciencia, Docencia y Tecnología* (2011), Vol. 20, nº 43, pp. 97-128.
- Ortega, J., 2000. *Los horizontes de la Geografía*. Editorial Ariel.
- Santos, M., 1990. *Por una Geografía nueva*. Editorial Espasa-Calpe.
- UNESCO, 1989. *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*. Editorial Teide.
- UNESCO, 1981. *Método para la enseñanza de la Geografía*. Editorial Teide.
- Zoido, F., 2001. "Relaciones entre formación y dedicación profesional en la geografía española". *Documents d'anàlisi geogràfica*, nº 39, pp. 37-56

PERSPECTIVA DE LA CLASE DE GEOGRAFÍA EN ALEMANIA: EL CONCEPTO DE LA SOSTENIBILIDAD EN EL CURRÍCULO DE GEOGRAFÍA Y EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL. RETOS Y OPORTUNIDADES DE LA COMPLEJIDAD

Verena Reinke

Jade-Gymnasium (Alemania)

Verena.reinke@ku.de

1. INTRODUCCIÓN

La Geografía, como asignatura escolar, ha experimentado algunos cambios durante las últimas décadas en Alemania, tanto a nivel de la formación docente como en la práctica en las escuelas. Con la reforma de la escuela secundaria, que redujo el número de años escolares a ocho, el próximo cambio para regresar a los nueve años y el fuerte aumento de las *Gesamtschule* (escuelas integradas que engloban la *Hauptschule*, la *Realschule* y el *Gymnasium* en una única unidad) de diversos tipos son sólo algunos de los aspectos que también influyen en el desarrollo de cada una de las materias escolares a través de la reestructuración de los planes de estudio y el debate sobre las competencias.

Así pues, la Geografía ha estado sujeta a un cambio que ha tenido y tendrá carácter externo. Por otro lado, sin embargo, también han surgido de forma simultánea campos de investigación nuevos dentro de las materias que han dado forma a la metodología de la enseñanza y contribuido así con numerosas perspectivas nuevas.

El presente artículo presenta la siguiente perspectiva: *la Educación para el Desarrollo Sostenible* (EDS) en las clases de Geografía. En primer lugar se explica brevemente el concepto de la EDS (2.1), antes de describir a continuación su papel en las clases de Geografía y la importancia de esta disciplina escolar para la Educación para el Desarrollo Sostenible (2.2). En este contexto, también la importancia de la complejidad como elemento fundamental debe desempeñar un papel en las clases de Geografía y presentarla como una oportunidad para la puesta en práctica adecuada de la EDS. La EDS también puede reducir la complejidad de los temas, a menudo tan temida por los maestros: la gran afinidad entre la EDS y la Geografía hace posible encontrar muchos puntos de partida temáticos que, a través del concepto educativo, se pueden examinar con una estructura más sencilla y mayor profundidad.

El punto central del trabajo lo conforma la presentación de un proyecto de investigación en curso que se ocupa de la competencia de acción de los multiplicadores de la EDS (3). La cuestión fundamental es cuáles son las habilidades que los docentes requieren para la ejecución de la misión educativa “Educación para el Desarrollo Sostenible” y cómo podrían prepararse para ello durante los estudios con objeto de que puedan cumplir su cometido en la práctica. Me refiero a la perspectiva alemana en primer lugar para dar una impresión de la EDS en ese país.

2. LA EDS Y LAS CLASES DE GEOGRAFÍA: ¿DOS TAREAS COMPLETAMENTE DISTINTAS?

La respuesta a esta cuestión es tanto afirmativa como negativamente. Es decir por una parte, sí porque se trata de conceptos diferentes y también de misiones educativas distintas. Además, la EDS no es ninguna «disciplina» en sí, sino una construcción transdisciplinar que combina muchos ámbitos distintos, cuestión de la que nos ocuparemos brevemente en el apartado 2.1.

Pero por otra parte, no. Esta negación se refiere en primer lugar a los profesores que enseñan Geografía en la escuela. A continuación se muestra la posibilidad de combinar ambos conceptos (2.2).

En la enseñanza de la Geografía nos ocupamos de aspectos que afectan tanto a la vida presente en la Tierra como a la vida futura por la interacción entre el hombre y el medio ambiente. A menudo se desarrolla alrededor de temas tales como la población, los recursos o el calentamiento global, por citar solo algunos de las cuestiones relevantes.

En muchos temas, el término «previsión» está siempre presente en el contexto de los problemas de la relación hombre-medio ambiente. Por ello, nuestro comportamiento, el de nuestros alumnos y el de la sociedad es fundamental. Contribuimos a dar forma a la Tierra y, en las clases, proporcionamos a los alumnos una gran cantidad de conocimientos, pero también muchas habilidades que tienen por objeto capacitarlos para que actúen de manera responsable con el entorno. Asumir la «responsabilidad con el entorno» también implica un comportamiento orientado al futuro con respecto al aprovechamiento de los recursos. «Configurar la Tierra» es una idea fundamental tanto en el contexto de la enseñanza de la Geografía y como en la EDS.

2.1 Educación para el Desarrollo Sostenible: un breve resumen

El término «sostenibilidad» lleva ya varias décadas en boca de todos; y la “Educación para el Desarrollo Sostenible” se ha convertido en un tema en el

ámbito de habla alemana que acompaña el debate sobre la educación, en particular desde la Conferencia de Río de 1992 y la Agenda 21. Sin embargo, debe discutirse hasta qué punto se puede hablar ya de una connotación.

La Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, en curso desde 2005 y que expira en 2014, relevado por el *Programa de Acción Mundial* (UNESCO 2013), ha contribuido de manera significativa a que la EDS forme parte del debate público en la actualidad, pero ¿qué hay realmente detrás? En las escuelas se tiene a menudo la impresión de que el término es conocido por todos y que algunos lo han escuchado incluso muy a menudo, pero aún no tienen una idea concreta del concepto y lo rechazan en parte como idealista.

Sin embargo, el EDS no se practica únicamente en las escuelas, sino también, por ejemplo, en las instituciones de educación no formal. Muchos de los centros ambientales e instituciones para el aprendizaje global se ocupan desde hace años de la EDS y están muy bien preparados.

La EDS también motiva a los individuos en la reflexión sobre estilos de vida, sobre decisiones y sobre retos en el camino hacia un mundo sostenible (CENEAM, 2014).

La comprensión de la EDS es muy amplia; en opinión de la UNESCO, incluye tanto la educación para todos (*Education for all*), la reducción de la pobreza y la igualdad de género, como el desarrollo de estilos de vida sostenibles, el comercio justo, el consumo, la biodiversidad, el cambio climático y la contaminación (De Haan, 2008, p. 115).

Estos son algunos elementos del contenido de la EDS, pero el término «educación» sigue sin quedar claro. Como ya se ha indicado anteriormente, el debate sobre las competencias desempeña aquí un papel muy importante. La «orientación hacia los resultados» hace que los objetivos de aprendizaje, que se centran en los contenidos, retrocedan a un segundo plano. Se deben formar en las competencias. Una definición común y muy empleada de competencia es la de Weinert (2001). Según él, las competencias son

„[...] las capacidades y habilidades cognitivas o aprendidas de los individuos para resolver ciertos problemas, así como la disposición motivacional, volitiva y social asociada para poder hacer uso de la solución de problemas en situaciones variables con buenos resultados y de manera responsable“. (Weinert 2001, p. 27; traducido por V.R.).

En relación con la EDS, debemos remitirnos ahora a la competencia organizativa que debe marcarse en los alumnos.

“Competencia organizativa designa la capacidad de aplicar los conocimientos sobre el desarrollo sostenible y reconocer los problemas de un desarrollo no sostenible“. (De Haan et al., 2008, p. 187).

Esta competencia organizativa se divide en subniveles, que describen las acciones en grupos, las acciones independientes y las relaciones con los medios.

La perspectiva sobre el futuro se encuentra muy próxima a todos estos subcomponentes, pues de lo que se trata es de capacitar a una persona para que sea capaz de configurar el mundo a través de su propio estilo de vida.

La “Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) permite al individuo participar de manera activa en el análisis y la evaluación de los procesos de desarrollo no sostenibles, orientar su propia vida en base a criterios de sostenibilidad y poner en marcha procesos de desarrollo sostenible con otros individuos tanto a nivel local como mundial” (De Haan et al. 2008, p. 186).

2.2 La EDS en la enseñanza de la Geografía

Con la breve descripción previa del concepto de la EDS, ya se han abordado algunos temas que también son de relevancia en las clases de Geografía. La escuela, como lugar de formación de jóvenes, con los que trabajamos como profesores, desempeña un papel especial en el proceso de los multiplicadores.

No es de extrañar que las Naciones Unidas se hayan centrado en la educación en su Decenio (Bagoly-Simó, 2014, p. 182). Lo mismo sucede con el Programa de Acción Mundial, que también hace hincapié en el importante papel de la educación:

“Educators are one of the most important levers to foster educational change and to facilitate learning for sustainable development” (Los educadores son uno de las palancas más importantes para promover el cambio educativo y facilitar el aprendizaje de un desarrollo sostenible) (UNESCO 2013).

La EDS debe implementarse lo más ampliamente posible en las escuelas, en los planes de estudio y en los libros. Esto afecta a todas las materias, pero también fomenta un trabajo interdisciplinar y una conexión entre las asignaturas, en la que la Geografía puede contribuir de manera significativa (DGFG, 2012, p. 7).

Además, el tratamiento de procesos humano-ambientales complejos puede relacionarse de muchas maneras con temas importantes de la EDS, por lo que la integración del concepto educativo se presenta mucho más sencilla. La elevada afinidad de la EDS con la Geografía también destaca en las habilidades especializadas que resultan en la formación de competencias para el comportamiento en el entorno. Comportarse de manera responsable con el entorno también significa ejercer una influencia sobre este a través del estilo de vida propio y cuestionar comportamientos.

Por último, también es esencial la cuestión de «cómo va a conseguir la humanidad ser viable en el futuro y que el planeta Tierra siga siendo habitable». (Müller, Hemmer, Trappe, 2014, p. 15).

La perspectiva de la Geografía - y en la base de la formación, la asignatura de Geografía en la escuela - puede aportar una contribución importante. Una implementación de la EDS está inicialmente vinculada a esfuerzos educativos, porque «sin educación no hay desarrollo sostenible». La EDS aúna la educación ambiental y el aprendizaje global (Riess y Apel, 2006, p. 9).

Este breve artículo muestra que la asignatura de Geografía es especialmente adecuada para integrar la EDS en la enseñanza, ya que a través de su carácter en parte interdisciplinario y su singularidad, se ocupa específicamente el tema «entorno», y los profesores pueden tratar problemas complejos en la era de la globalización, así como los complejos de causa-efecto de conformidad con los estándares educativos (Hoppe y Junker, 2013, p. 5).

A pesar de la exigencia general de la ONU de instaurar la EDS en las escuelas (véase, por ejemplo, la Agenda 21), en éstas se pueden encontrar construcciones distintas e individuales del concepto de la EDS, lo que, por ejemplo, se muestra en un estudio sobre la aplicación en las asignaturas en Baviera, México y Rumanía (Bagoly-Simó, 2014, p. 185).

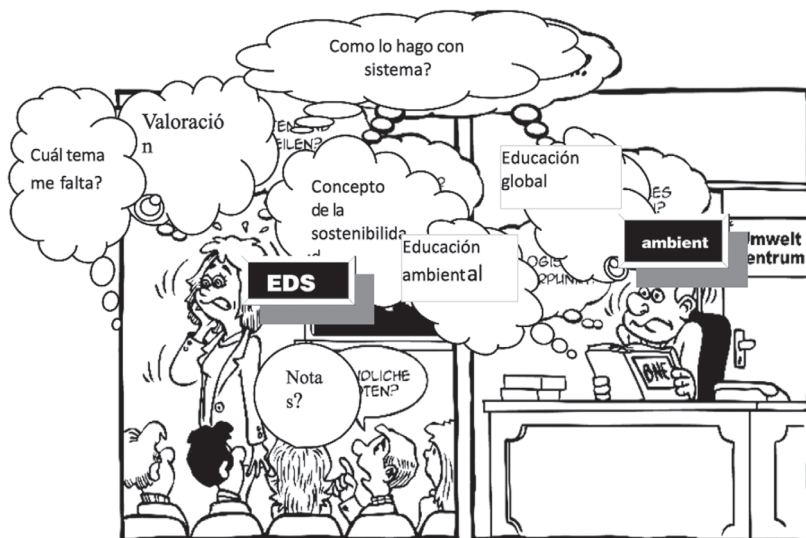
La investigación empírica en el área de la EDS y también específicamente con respecto a la formación del profesorado se ha intensificado en los países de habla alemana en los últimos años, y participantes en distintos niveles contribuyen a estimular el intercambio y la creación de redes, lo que beneficia enormemente el carácter interdisciplinario. La didáctica de la Geografía también está presente aquí y puede contribuir con seguridad de manera importante en términos de la EDS y de la escuela.

Para los alumnos, se describen muy claramente las competencias que deben lograr mediante la competencia organizativa en el caso de la EDS y las competencias relacionadas con la asignatura de Geografía en la escuela. Pero, ¿qué es lo que deben saber los profesores que enseñan Geografía en las escuelas y cómo deberían cumplir con la misión educativa de la EDS? A continuación se presenta un proyecto en curso que se ocupa de responder a la pregunta anterior.

3. COMPETENCIAS DEL PROFESORADO: ¿QUÉ DEBE SABER EL PROFESOR DE GEOGRAFÍA PARA IMPARTIR CLASES CON UN ENFOQUE EN SOSTENIBILIDAD?

El dibujo muestra una situación típica de las aulas. En la parte izquierda una profesora asustada. Arriba, *Educación para la Sostenibilidad*. ¿Cómo lo va a hacer? El alumnado está inquieto, le pide que les diga las notas, pero ¿cómo se puede valorar un ejercicio del alumnado en el que expresan sus propias opiniones sobre la sostenibilidad?

Un Señor en la parte derecha se enfrenta a problemas parecidos o digamos «retos». Trabaja en un aula ambiental y presenta la situación de educadores



no-escolares que multiplican sus conocimientos en la educación no-escolar. Es decir, trabajan con varios grupos y es normal que no conozcan a las personas asistentes, ¿qué conocimiento tienen y cómo suelen trabajar? Parece que presentan también una gran incertidumbre mientras trabajan con ellos. Antes la educación ambiental y la educación global eran distintos conceptos y los centros daban cursos separados. Ahora, con las ideas ESD las dos tendencias se unen bajo el concepto de la EDS, lo que provoca innovación y renovación, en general tendencias buenas pero que conllevan nuevas dudas.

¿Cómo podemos mejorar la formación del profesorado para evitar o minimizar esas dudas que existen en varios casos ahora mismo? Hay que investigar en el ámbito de las competencias del profesorado.

Entre los educadores hay profesores de distintas asignaturas y también educadores no-escolares que disfrutan de distintas formaciones. Esto significa que el saber base está presente en muchas disciplinas. Como punto de referencia, todos pueden referirse a la «competencia de crear el mundo», pero además esa competencia trata de las capacidades de la propia asignatura. También tienen en común los temas que tratan en sus clases.

3.1 Concepto del proyecto

Como se ha mencionado anteriormente hay unos temas típicos de ESD que también están presentes en los currículos de Geografía. La globalización por ejemplo conlleva muchos aspectos relacionados. Además de esta circunstancia, el cambio climático se desarrolló como unos de los temas más tratados por lo que sirve como ejemplo para el referido proyecto de investigación.

La globalización presenta grandes desafíos para los sistemas de convivencia entre el ser humano y el medio ambiente en el siglo XXI a los que deben responder tanto las instituciones educativas formales como los centros no formales. En el contexto de este proceso global, es crucial el papel de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), que fue iniciada por la Agenda 21 en 1992 y cuya importancia ha aumentado con la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) de las Naciones Unidas.

En el ámbito escolar, la EDS se considera como una petición transversal que debe implementarse en todas las materias. En la práctica, los conocimientos relativos a la EDS varían en función no solo de la combinación de materias de los profesores, sino también en función de los intereses de estos por las cuestiones que afectan al estilo de vida de la sociedad actual y futura. Por tanto, en ocasiones los conocimientos acerca de la EDS están presentes de forma muy difusa entre los profesores.

La EDS tiene la intención de acentuar en los estudiantes una competencia organizativa con el fin de valorar los estilos de vida actuales de la sociedad y poder evaluar los comportamientos no sostenibles. De forma más detallada, la citada competencia se divide en doce competencias parciales. No obstante, la medida en que tendrá éxito la creación o promoción de estas competencias dependerá considerablemente de un aprendizaje satisfactorio. Por lo tanto, la eficacia de la EDS está ligada al desarrollo de la competencia profesional específica de los docentes. La importancia de los conocimientos cognitivos y didácticos específicos para la enseñanza especializada ya ha sido demostrada por estudios empíricos basados en las teorías pertinentes sobre la competencia profesional.

Sin embargo, estos estudios abarcan aspectos adicionales cuya importancia para la creación de un perfil de competencia profesional de los agentes de la EDS aún no está suficientemente reconocida. Esto no solo se refiere a los profesores, sino también a los numerosos agentes que están activos en el ámbito de la EDS, por ejemplo, en los centros ambientales o centros One World y que trabajan con un gran compromiso.

La EDS tiene por objeto transmitir conocimientos sobre procesos sostenibles y no sostenibles y promover la capacidad de análisis y reflexión, para lo cual solicita más que meras competencias en temas específicos. A este respecto, las materias particularmente relevantes para la EDS (como la Geografía, en la cual se centra este proyecto) no pueden considerarse de forma aislada. Hasta ahora, en la investigación se han tenido poco en cuenta los agentes no formales que se encargan de la EDS y que disponen asimismo de un repertorio de competencia profesional para la aplicación efectiva de este tipo de educación.

Además, la evidencia empírica no se incluye en la importancia de otros componentes que pertenecen a la competencia profesional: hasta ahora se sabe poco acerca de los factores motivacionales y sociales. El proyecto *Competencias profesionales de los agentes de la EDS* hace hincapié en la motivación como uno de los pilares centrales de la competencia de los agentes escolares, así como

de los agentes de la enseñanza no formal, pero además define los componentes científicos y didácticos especializados de la EDS en un primer enfoque basado en la teoría. Los resultados pretenden informar acerca de qué otros dominios de conocimiento adicional son necesarios y útiles para facilitar la integración de la EDS en la vida escolar y poder formular una definición de conocimiento pertinente para la EDS.

En el marco del estudio se recogerán, mediante una encuesta normalizada a los agentes de la EDS formales y no formales, opiniones sobre qué grado de importancia presenta cada uno de los componentes de la competencia profesional en los docentes y en los agentes no formales con el fin de que puedan explicarse las diferencias o los puntos en común. Anteriormente a la encuesta normalizada se realizarán entrevistas cualitativas con los agentes no formales activos en el ámbito de la EDS en la región de Baja Sajonia (Alemania) con el objetivo de obtener más información sobre su actuación y poder tratarla adecuadamente en la encuesta normalizada.

Los resultados servirán de fundamento para la creación de un perfil de base empírica para la competencia profesional de los agentes de la EDS que guiarán la futura formación de los docentes y multiplicadores. El estudio pretende informar acerca de qué componentes pueden promoverse más intensamente en cada grupo de agentes y cómo estos dos grupos también pueden beneficiarse mutuamente con el fin de reforzar la motivación para integrar la EDS en la enseñanza.

3.2 Base teórica y metodología

Como se indica anteriormente la base teórica del proyecto se refiere a un modelo que fue construido por un grupo de investigadores para estudiar las competencias de los profesores de matemáticas, este proyecto se llama COACTIV y obtiene mucha aceptación (Kunter et al., 2011). En un principio, las ideas principales se atribuyen a Lee Shulman (1986, 1987) así como la subdivisión de saberes en distintas facetas. Por supuesto, hay otras clasificaciones en el debate pero ese artículo no trata de esa discusión principalmente.

Aunque este estudio COACTIV se refiera a una disciplina concreta -las matemáticas- el modelo con la subdivisión parece también útil para comenzar con la investigación de las competencias de los profesores de Geografía. Para limitar el proyecto nos referimos al ejemplo de la EDS en la clase de Geografía, es decir:

¿Qué saber tienen los educadores que imparten EDS?

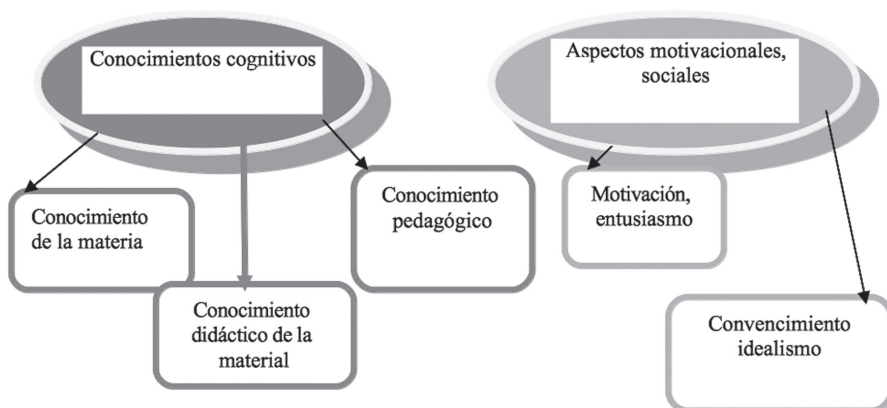
Con el término «educadores» nos referimos tanto a profesores de Geografía como a educadores no-escolares que trabajan en aulas ambientales o instituciones parecidas. Con la intención de que tengamos más clara la cantidad del saber

cognitivo de los educadores, es más fácil y más sencillo continuar en la investigación de esta perspectiva desde la geografía. En cuanto a EDS, la multitud de educadores no-escolares juegan un papel importante porque tienen muchas experiencias con el concepto de EDS, mientras que los profesores a lo mejor lo conocen, pero en su cabeza domina probablemente la perspectiva de su asignatura, en este caso geografía. Los educadores no-escolares pueden inspirar con sus experiencias e ideas.

Lo que ocurre es que ese grupo de educadores no-escolares tiene muchas formaciones distintas, es probable que haya algunos que no tengan un «saber pedagógico», al menos según algunas definiciones académicas. Sin embargo, realizan su trabajo con mucho éxito y el alumnado que tiene cursos con ellos reciben conocimientos y motivación.

Volviendo al modelo para la realización. La versión de COACTIV era la base pero fue modificada y también reducida para minimizar la extensión de ese proyecto (tesis doctoral).

Por consiguiente, construimos un modelo parecido que muestra las facetas que vamos a plantear para el instrumento cuantitativo.



Habría que añadir que este modelo sirve para medir la competencia profesional de un educador que imparte EDS. Los resultados, en cuanto a los profesores en institutos, suelen dar una impresión del saber que tienen sobre EDS a través de su perspectiva «geográfica». Entonces ese sondeo debería contribuir a valorar el desarrollo de la implicación de EDS en las clases de geografía. Por consiguiente, también ayuda a concretar nuevas ideas para mejorar la situación en la carrera de formación del profesorado. La didáctica juega un papel importante en ese campo de investigación y funciona también un poco como «perspectiva integradora» (García, 2000).

La construcción de los ítems para el cuestionario es el reto más grande del proyecto. Como la definición de EDS es tan amplia, no es fácil abarcar todas las

tareas con exactitud. Para intentar conseguirlo se empleó una pre-evaluación cualitativa con educadores no-escolares con el propósito de especificar su trabajo. Esas entrevistas (estructuradas por preguntas centrales) ayudan mucho a concretar el trabajo en el ámbito no-escolar.

En base de esos resultados, y con un sistema que contiene el concepto de las competencias de la asignatura de geografía y las de la EDS, construimos las preguntas para el cuestionario. La realización tendrá lugar probablemente en el comienzo de 2015.

4. CONCLUSIÓN

Crear el mundo en los tiempos de la globalización parece fácil por un lado, pero por otro es una petición muy difícil, especialmente para jóvenes y niños que crecen con innovaciones, nuevas modas en un mundo digitalizado en el cual sale casi cada día una nueva idea para mejorar el mundo. El colegio e instituciones de educación no-escolar son la fuente principal del saber y de las competencias que necesitan para valorar esas nuevas ideas y perspectivas. La clase de geografía ofrece muchas oportunidades para enfrentarse a ese reto, pero no podemos olvidar que esa educación es una tarea muy difícil para los profesores, y eso significa que la didáctica debería planear un concepto para integrar EDS ya en la formación del profesorado.

La mejora de la práctica desde la perspectiva investigadora siempre es otro reto - y una tarea difícil, "el aislamiento, la complejidad y duración de su trabajo agota muchas de las iniciativas individuales." (Souto, 2013, p. 3). Seguro que también en ese caso tardaría mucho tiempo para ver resultados en el aula. Sin embargo, da un paso por delante.

La breve descripción del proyecto de investigación muestra que el primer paso es la investigación del saber «actual». Aunque sea difícil valorar debidamente a todos los profesores, es sencillo empezar por una parte e incluir la gran parte de los educadores non-escolares.

La complejidad de estos contenidos de EDS se suele usar como oportunidad para combinar temas propios con aspectos del currículo, porque hay posibilidades para tratarlos con más profundidad. ¡La complejidad no es un obstáculo, sino una oportunidad!

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bagoly-Simó, P., 2014. "Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Fachunterricht im internationalen Vergleich" en M. Müller, I. Hemmer, M. Trappe, eds. *Nachhaltigkeit neu denken. Rio+X: Impulse für Bildung und Wissenschaft*. München: Oekom, pp. 181-188.
- CENEAM, 2014. Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible.
- De Haan, G., et al., 2008. *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Deutsch Gesellschaft für Geographie, (eds.), 2012. *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. Bonn: Selbstverlag.
- García, F.F., 2000. "Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: El modelo de investigación en la escuela." En *Scripta Nova. Revista Electrónica de geografía y ciencias sociales*, núm.64.
- Hoppe, W., Junker, S., 2013. "Zukunft Erde nachhaltig gestalten". *Praxis Geographie*, 9/2013, pp.4-6.
- Kunter, M., et al.eds, 2011. *Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms Coactiv*. Münster: Waxmann.
- Müller, M.M., Hemmer, I., Trappe, M., 2014. "Nachhaltigkeit neu denken". En Müller, MM., Hemmer, I., Trappe, M., eds, *Nachhaltigkeit neu denken. Rio+X: Impulse für Bildung und Wissenschaft*. München: Oekom, pp. 13-19.
- Rieß, W., Apel, H., eds., 2006. *Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und-ansätze*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Shulman, L.S., 1986. "Those who understand: Knowledge growth in teaching". En: *Educational researcher*, Jg.51, H.15, S. 4-14.
- Shulman, L.S., 1987. "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". En: *Harvard Educational Review*, Jg. 51, H.57, S. 1-22.
- Souto, X. J., 2013. "Investigación e Innovación Educativa: El caso de la geografía escolar". En *Scripta Nova. Revista Electrónica de geografía y ciencias sociales*, Vol. XVII, núm. 459.
- UNESCO, 2013. Global Action Programme on ESD.
- Weinert, F., 2011. *Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel*, pp. 27.

