

## INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA: el caso de la Geografía escolar

Xosé M. Souto González (Universitat València. Gea-Clío)

Publicado como artículo en *Scripta Nova*:

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea].

Barcelona: Universidad de Barcelona, 10 de diciembre de 2013, vol. XVII, nº

459. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-459.htm>>. ISSN: 1138-9788.

### RESUMEN

El divorcio existente entre la investigación educativa universitaria y la innovación didáctica en la educación básica y obligatoria se ha convertido en un obstáculo para la mejora del aprendizaje de las personas. Los proyectos curriculares constituyen una alternativa para superar este problema. En el caso de la geografía escolar mostramos ejemplos empíricos de cómo es posible complementar la innovación con proyectos de investigación. Para ello hemos utilizado una propuesta de estudio del medio urbano.

**Palabras clave:** Innovación, Investigación, didáctica de geografía, estudio de la ciudad.

**Abstract** (Educational Research and Innovation: The Case of School Geography)

The divorce between educational research at university and innovation in basic and compulsory education has become an obstacle to improving people's learning. The curriculum projects are a way of overcoming this problem. In the case of school geography, we show empirical examples of how innovation can complement research projects. For this aim we have used a proposed study of the urban environment.

**Keywords:** Innovation, Research, teaching geography, study of the city.

### Introducción

Cuando los profesores de los distintos niveles educativos nos enfrentamos a la práctica docente siempre nos preocupa una finalidad básica: que nuestros alumnos y alumnas aprendan. Con razón se ha dicho<sup>1</sup> que la didáctica de las ciencias sociales tiene su origen en el análisis del fracaso escolar en esta materia. Y ante esta constatación, algunas personas y colectivos han desarrollado programas de innovación.

Las experiencias compartidas por los docentes, las investigaciones educativas, el análisis de las producciones escolares o los relatos del alumnado que recuerda sus clases, nos permiten reflexionar sobre los obstáculos que aparecen cuando queremos mejorar el aprendizaje de las personas, bien sea en la educación básica, o bien en la formación inicial y permanente del profesorado.

En este trabajo quiero reflexionar sobre las distintas experiencias acumuladas en los más de treinta años de profesor, donde he compartido la enseñanza en los niveles

básicos (Educación Secundaria Obligatoria) con la no obligatoria (Bachillerato y Universidad), así como la educación no formal (formación sindical) y la formación del profesorado inicial y en ejercicio. Unas experiencias que procuraban relacionar la innovación con la investigación. Y este es el objetivo de esta contribución. Para ello quiero aportar un conjunto de datos empíricos que muestran las posibilidades y limitaciones de nuestra propuesta de relacionar investigación e innovación en un proyecto curricular, en este caso concreto vinculado a una unidad didáctica en el medio urbano.

El hecho de estar trabajando en la actualidad en la enseñanza universitaria y compartir mis intereses con colegas en proyectos de investigación, condiciona mi manera de organizar este discurso. Por eso en primer lugar quiero explicitar como punto de partida la diferencia entre investigación e innovación. Más tarde aludiré a la manera en que ambas se relacionan en la praxis didáctica, con el caso de un proyecto curricular y de la geografía urbana en particular y, por último, revisaré algunas evaluaciones que hemos realizado sobre esta simbiosis entre investigación e innovación. Con ello quiero mostrar los resultados que hemos alcanzado y que no sólo repercuten en la innovación de las personas que se han comprometido con este proyecto, sino que se pueden generalizar a otras situaciones semejantes.

¿Por qué es importante definir bien estos conceptos y cómo puede repercutir en la mejora de la calidad docente? En primer lugar porque incide en la dignidad profesional del docente, que en el aislamiento de su aula fluye entre la emancipación intelectual de la cultura escolar y la alienación de las rutinas burocráticas, que lo transforman en un cuidador de vástagos obedientes para el sistema social. En segundo lugar por una razón ciudadana; todavía es posible influir en la construcción de una opinión pública desde las aulas, pero ello requiere un compromiso personal y una actitud de trabajo en equipo, como después señalaremos en el análisis de los proyectos curriculares. Finalmente porque es una posibilidad de entender la educación escolar desde las expectativas de los discentes, los cuales son heterogéneos en sus comportamientos, competencias cognitivas y emociones. Más allá de alumnos son personas.

Soy consciente del desafío y esfuerzo que ello supone. Cuando en 1978 un grupo de alumnos universitarios se rebeló contra la enseñanza que recibía en las Facultades de Geografía e Historia empezaba una andadura para encontrar la función social de la educación geográfica e histórica<sup>2</sup>. Más tarde, a lo largo de más de treinta años de profesión docente, he intentado por todos los medios constituir equipos de trabajo que nos permitieran romper las cadenas que nos atan a las rutinas administrativas y facilitaran la innovación de un saber transformador. Los grupos de Sociedade Galega de Xeografía, Tossal y Gea-Clío son ejemplos de lo que manifestamos. Un proceso que se continua en el Geoforo Iberoamericano, que ya está ofreciendo resultados de trabajo colaborativo entre individuos y grupos de países iberoamericanos, donde los profesores de secundaria, de ensino fundamental y básico coinciden con los universitarios para conformar proyectos de trabajo en La Serena, Bogotá, Valencia, Lisboa o São Paulo<sup>3</sup>.

Como vemos es posible innovar e investigar, aunque la situación actual sea adversa. Conozco bien la masificación del alumnado y los horarios excesivos de atención a éste en las aulas: veinte horas en España, más de treinta en Chile, Argentina o Brasil para disponer de unos salarios aceptables, que por cierto son muy desiguales entre los distintos niveles educativos<sup>4</sup>. También conozco bien la heterogeneidad de situaciones familiares en el apoyo a la docencia escolar; en este mismo artículo hago referencia a la Diversificación Curricular dirigida a alumnos con fracaso escolar a los 16 años de edad, donde he trabajado voluntariamente varios años. He tenido problemas con colegas y con las administraciones por la burocratización de las tareas rutinarias, muchas de ellas sin ningún tipo de justificación lógica.

Pero todo ello ha sido para mí un acicate, un estímulo. En las pequeñas investigaciones de aula, en las innovaciones que he podido realizar y, sobre todo, en las reuniones con mis colegas de proyectos de trabajo, he encontrado el sentido a mi profesión docente y a mis expectativas de transformar a una persona en un ciudadano. Sin duda, como decía hace ya unos años<sup>5</sup>, es preciso un compromiso social para innovar. Pero lejos de entender esta misión como algo metafísico, hemos de considerar que esta voluntad firme de pensar que otro mundo es posible se puede alcanzar desde diversos frentes. Las experiencias españolas y europeas ante la crisis social, económica, moral y política de los años 2009-2013, nos indica que el cambio sólo es posible desde la autonomía de criterio. Y ello es posible desarrollarlo con, y desde, una innovación educativa. No es algo nuevo, en los inicios del siglo XX ya existieron proyectos plurales en este mismo sentido: Institución Libre de Enseñanza, Escuela Nueva, Escuela Moderna, Instituto Obrero. Son ejemplos de “buenas prácticas” escolares que pretendemos recoger con la experiencia que nos ofrecen las metodologías de investigación.

### **1.-¿Qué entendemos por investigación educativa desde las ciencias sociales y la geografía escolar?**

Desde mi posición, entiendo que la investigación educativa tiene por objeto mejorar la enseñanza y aprendizaje; y por ello solventar o paliar los dilemas de la educación básica en tres ámbitos precisos: las relaciones de aula, las del centro escolar y las derivadas de la inserción en una comunidad social del barrio o localidad. Cuando alguien actúa desde una perspectiva innovadora suele ofrecer respuestas a corto plazo, pues procura responder a problemas observables e inmediatos. Sin embargo, la investigación permite un cierto alejamiento del problema para analizarlo, evaluar sus resultados, vislumbrar soluciones y ofrecer unas conclusiones. Lo que mantenemos como premisa teórica es que sin esta vinculación las investigaciones se transforman en reflexiones huecas, más pendientes del progreso profesional individual que de la aportación a la mejora ciudadana.

Cuando hablamos de investigar en educación nos referimos al proceso de reflexión que, como todo proceso de búsqueda sistemática, trata de actividades intencionales que llevan al descubrimiento y a la intervención de algo nuevo. En dicha intervención nos encontramos con la necesidad de incidir en la práctica del aula, pues aspiramos a su mejora. Para conocer cómo las investigaciones han incidido en la mejora de la

docencia y el aprendizaje hemos consultado diferentes programas, comunicaciones, ponencias, artículos<sup>6</sup>. La conclusión que hemos obtenido es que no siempre han incidido en la práctica educativa. La praxis era un objetivo difícil de alcanzar, pues en bastantes ocasiones la innovación didáctica y la investigación educativa se dan la espalda.

En el caso concreto de la educación ciudadana sobre problemas sociales relevantes, tal como lo hemos definido en el proyecto Gea-Clío, es preciso explicar qué entendemos por este concepto y cómo se concreta en una propuesta educativa ciudadana<sup>7</sup>. Para ello se necesita conocer qué se ha trabajado en otras áreas de conocimiento y en el caso concreto de Geografía<sup>8</sup>, pues los ámbitos de innovación suelen ser interdisciplinares, mientras que la investigación delimita el problema desde una posición teórica disciplinar, aunque confluye posteriormente con otras, dada la similitud de objetos y metodologías que aparecen en el desarrollo de la misma.

### *El peligro de la dispersión de los objetos de investigación*

En un reciente artículo para un libro conjunto editado en Brasil<sup>9</sup> he procurado relacionar las tipologías que conocemos sobre investigación en ciencias sociales con los problemas que aparecen en la práctica, tal como los hemos analizado en nuestra experiencia derivada del proyecto Gea-Clío y de mi propia actividad docente en Secundaria.

Las tipologías de la investigación en didáctica de las ciencias sociales, según los cuatro autores que hemos consultado<sup>10</sup>, nos indican que existen cinco grandes campos de estudio: epistemología disciplinar, marco curricular y recursos de programación; aprendizaje de los alumnos y representaciones sociales; didáctica del patrimonio; y cultura docente. Parece evidente que estos ámbitos de estudio y reflexión deberían interesar al profesorado en ejercicio, así como a los que están en un período de formación inicial. Sin embargo, pocos de ellos y ellas leen estas producciones o simplemente conocen las revistas que se editan<sup>11</sup>.

A mi modo de ver ello es debido, al menos, a tres factores que quiero subrayar: 1) la dispersión de los trabajos de investigación, que no se suelen ofrecer como programas para la innovación y mejora docente; 2) las metodologías del proceso de investigación, que se hace sin tener en cuenta los procedimientos de la investigación participativa, lo que genera un recelo del profesorado de la enseñanza básica, que se ve a sí mismo como un ayudante de un trabajo ajeno y que ve los objetos de investigación lejos de sus preocupaciones; 3) la falta de conexión con los problemas sentidos por el profesorado en los momentos de incertidumbre y escasa clarificación teórica.

Según entiendo la investigación educativa, sería preciso explicar los dilemas de la educación básica en tres ámbitos precisos: a) las relaciones de aula, donde predominan los intereses heterogéneos de las personas que denominamos alumnos y una cierta homogeneidad del discurso docente; b) las relaciones de centro escolar, donde la organización de los espacios y tiempos invita a una individualidad del trabajo docente; c) las relaciones con las comunidades sociales del barrio o localidad donde se ubica el

centro escolar y que puede conceder, o no, la autoridad al profesorado para ejercer el papel de “líder” educativo ciudadano. En el caso presente sólo nos limitaremos al punto primero en relación con la geografía escolar, pues de este modo aspiramos a mostrar las implicaciones de la investigación en las propuestas de innovación.

Tal como hemos señalado en un reciente trabajo (Souto, 2012) sobre las investigaciones en educación geográfica en España podemos sintetizar que éstas se encuentran presididas por una falta de orientación en relación con las demandas del profesorado de las enseñanzas básicas. Tal como allí formulaba, las investigaciones están condicionadas sobre todo por los intereses particulares de los investigadores universitarios e, incluso, como se confirma en el análisis de las comunicaciones de Congresos<sup>12</sup>, por los intereses coyunturales y mediáticos. Así los estudios realizados por Rafael Sebastiá y Emilia Tonda<sup>13</sup> sobre las comunicaciones presentadas a los Congresos de Didáctica de la Geografía en dos períodos diferentes (1988-1998 y 2000-2010) nos muestran cómo la educación ambiental está muy condicionada por las noticias de los medios de comunicación y las TIC sustituyen a los itinerarios como principal recurso educativo. Es decir, las noticias periodísticas determinaban la educación ambiental y las TIC se han convertido en una panacea metodológica para las mismas finalidades de la educación ambiental.

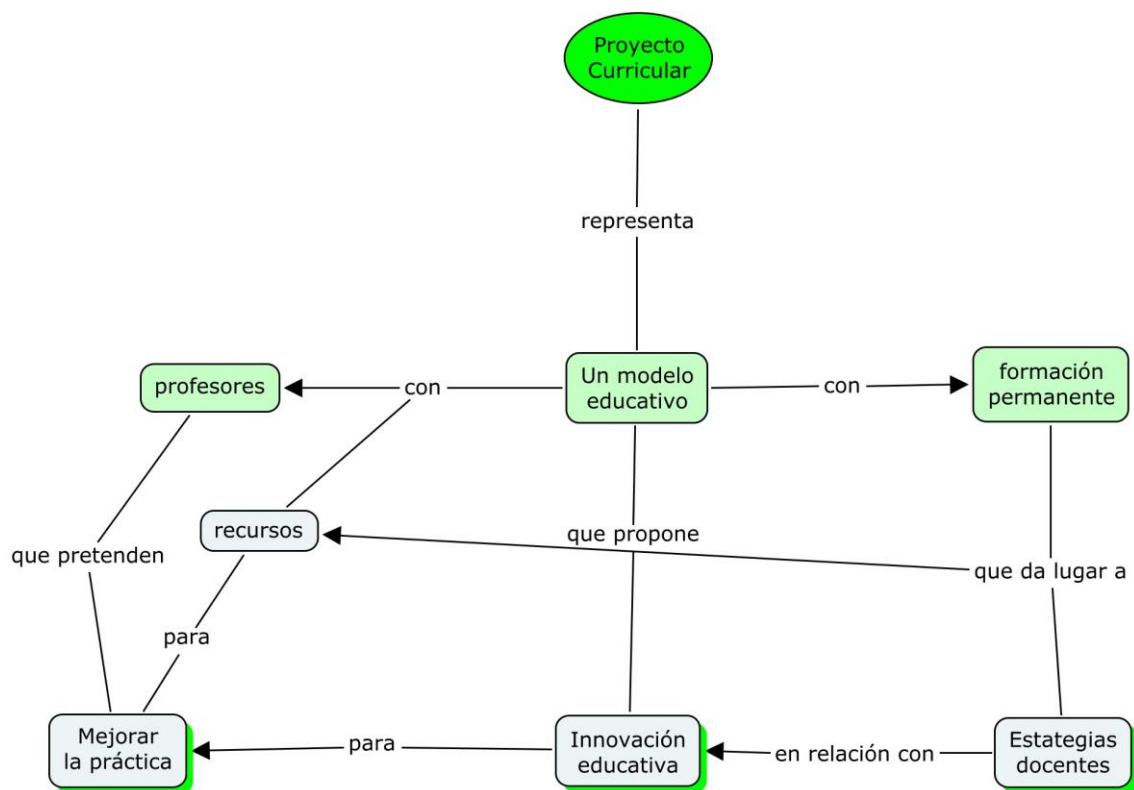
#### *Los proyectos curriculares para aunar investigación e innovación*

La conjetura que he formulado como la más oportuna para avanzar en el campo de la formación en la educación geográfica es aquella que establece una dialéctica entre los intereses académicos y las necesidades de la escolarización básica. Para ello necesitamos la ayuda de los proyectos curriculares (ver figura 1). Este término muestra la organización de docentes en relación a una idea determinada de educación, con una pretensión: romper el aislamiento del aula con estrategias de trabajo cooperativo y con la elaboración de materiales que faciliten la construcción del conocimiento en las aulas.

La ausencia de relación entre los ámbitos académicos y escolares también se revela en las estrategias de difusión de las innovaciones. Mientras que en Geografía existen estudios de innovaciones en los campos de la geografía industrial y económica no sucede lo mismo en el ámbito de la educación. Los estudios de Diana Durán<sup>14</sup> nos muestran la tardía incorporación de las difusiones educativas en el ámbito de la geografía, que además se centran básicamente en sus características sociales y menos en la espacial. En este aspecto es muy importante el papel que pueden jugar las instituciones, pues al convocar congresos y jornadas, o al publicar resultados de las investigaciones, pueden favorecer la difusión de las innovaciones. Un factor necesario, pero no suficiente.

Además de los estímulos exógenos existen otros que son más importantes en el momento de la innovación educativa. Nos referimos, en línea con lo expuesto por Diana Durán, a los factores endógenos; aquellos que nacen de la voluntad de cambio y mejora educativa de los propios docentes. Por eso vamos a analizar no sólo el contexto educativo, sino también las acciones que han programado y desarrollado en la práctica del aula los profesores, los grupos de renovación o innovación educativa.

Por eso entendimos que los proyectos curriculares eran una propuesta teórica de gran calado, pues permitían entroncar las experiencias docentes con propuestas de investigación en el ámbito del aprendizaje del alumnado. Eso fue lo que hemos querido sintetizar en el caso de los trabajos realizados en el seno de grupos como Asklepios, Aula Sete, Cronos, Gea-Clío, Germanía, IRES, Ínsula Barataria, que realizaron una importante aportación en los años noventa del siglo pasado<sup>15</sup>. La innovación responde, tal como la entendemos, a los intereses profesionales de los/las docentes que quieren mejorar el aprendizaje de sus alumnos, mientras que la investigación les dota de herramientas y resultados para poder avanzar en el camino que se han marcado en su trabajo cotidiano. Nuestra propuesta, que realizamos en su momento desde el ámbito de la innovación, se retoma desde los programas de investigación de la Universitat de València como consecuencia de las condiciones laborales que condicionan el trabajo diario.



**Figura 1: Definición de un proyecto curricular desde la práctica del aula**

*Fuente:* Elaboración propia

Como hemos señalado en otros lugares<sup>16</sup> los proyectos curriculares deben plantearse a la manera de los programas de investigación. Un ejemplo de lo que decimos es el proyecto Gea-Clío, que se ha ido fraguando en contacto entre las reflexiones de la práctica escolar y los resultados de investigaciones académicas<sup>17</sup>. En efecto, un proyecto curricular es a la vez un conjunto de materiales didácticos y una propuesta de formación permanente del profesorado, que se deriva de las intenciones educativas y los resultados de investigaciones de grupos de profesores.

Para nosotros los proyectos y programas de investigación plantean un núcleo básico de investigación y sobre éste se asientan pequeños trabajos que van completando el programa. Así en el caso del programa de investigación sobre historia de la geografía de la Universidad de Barcelona<sup>18</sup> podemos apreciar la importancia que posee la educación para entender la evolución de las disciplinas científicas y como éstas influyen en la comprensión de la realidad social. Para ello hemos buscado modelos de interpretación que se acercaran a nuestros intereses; así fue en el caso de las propuestas de educación política muniquesa, pues aquí vimos la posibilidad de organizar las unidades didácticas sobre las funciones vitales básicas<sup>19</sup>. Como podemos apreciar la lectura interesada de las investigaciones realizadas en el ámbito académico son relevantes para el profesorado que quiere innovar.

## **2.-¿Es posible mejorar la innovación didáctica desde la investigación educativa?**

La observación crítica de un profesor o profesora en su aula genera como respuesta el intento de mejorar su práctica. Sin embargo, el aislamiento, la complejidad y duración de su trabajo cotidiano agota muchas de las iniciativas individuales. Por eso defendemos la necesidad de una investigación educativa vinculada a los problemas percibidos y concebidos desde el aula. Y por eso entendemos que un proyecto curricular es una salida lógica y coherente para aunar ambas voluntades de mejora.

Existen dos maneras básicas de acercarse a la capacidad que posee una materia escolar para dar respuesta a las exigencias de socialización de una persona. Por una parte, la aportación a las metas legales que ha dispuesto la sociedad en un estado de derecho. En nuestro caso, en España se han sucedido diferentes reformas del sistema escolar desde 1990, lo que ha generado una importante inestabilidad en dicho sistema escolar y una profunda preocupación en el profesorado. Los profesores en las aulas son “víctimas” de estos cambios burocráticos que generan “nuevos” manuales escolares con viejos contenidos. Ello genera cierto desasosiego entre los docentes e incluso una cierta frustración profesional.

Por otra parte, la utilidad de una materia reside en la capacidad que ésta posee para plantear correctamente las preguntas básicas que tiene una sociedad, así como para sugerir hipótesis de respuestas sólidas y argumentadas. Aquí el problema básico reside en saber diferenciar entre soluciones pragmáticas a un problema escolar y el avance en la metodología de resolución de problemas intelectuales que nos permitan actuar con autonomía de criterio en la conflictividad social.

Para este menester es preciso disponer de una guía teórica de referencia. Ya hemos comentado la importancia de algunos programas de investigación. Pero también ha sido preciso dotarse de unos principios teóricos sobre sociología y filosofía de la ciencia, pues a nuestro modo de ver algunos problemas tienen su raíz en las relaciones entre los deseos sociales y las propuestas intelectuales, en numerosas ocasiones mediadas por los intereses culturales hegemónicos. En nuestro proyecto siempre hemos considerado las posiciones de la Escuela de Fráncfort, primero con J. Habermas y recientemente con A. Honneth<sup>20</sup>. De esta manera tratamos de fortalecer

teóricamente las finalidades sociales de nuestro trabajo educativo, una preocupación del profesorado que se transforma en dilema profesional.

### *La investigación de la programación docente. Las unidades didácticas*

Tanto los objetivos como las competencias presuponen una manera de acercarse de manera global al marco escolar, lo que implica un diálogo entre la materia disciplinar y el marco curricular. En otros trabajos hemos dado cuenta de estas relaciones<sup>21</sup>, por lo que no vamos a insistir en esta ocasión.

En todo caso podemos encontrar en el conocimiento geográfico una serie de metas que serían coherentes con el desarrollo de los objetivos y competencias básicas que se expresan en las leyes y decretos educativos del siglo XXI, en especial colaborar en el desarrollo de contenidos didácticos que favorezcan:

- la comprensión, interpretación y producción de mensajes orales y escritos, pues la conceptualización geográfica presupone el estudio de datos y hechos transmitidos por los medios de comunicación y su expresión se debe realizar teniendo en consideración las correcciones lingüísticas;
- la interpretación y producción de mensajes cartográficos, gráficos, estadísticos e icónicos, lo cual amplía la finalidad anterior, pero expresa una de las cualidades específicas del lenguaje geográfico: la cartografía;
- el desarrollo de un proceso de razonamiento que analice los factores que determinan las actuaciones humanas en el tiempo y en el espacio, con especial referencia a las normas sociales actuales;
- el conocimiento del medio como recurso y como riesgo para las sociedades que valoran las potencialidades e incertidumbres para desarrollar sus actividades;
- la comprensión y análisis de la actuación humana en un sistema ecogeográfico, valorando sus actuaciones y la conservación del patrimonio paisajístico;
- el desarrollo de una actitud crítica y autónoma sobre el conocimiento científico, diferenciando las opiniones y hechos genéricos de los argumentos que proceden de un proceso de razonamiento;
- el desarrollo de una actitud de valoración y respeto por el patrimonio cultural, resultado de algún tipo de proyecto social sobre un espacio determinado.

Como podemos apreciar, los objetivos, competencias, contenidos y tareas son múltiples. Por eso entendemos que se deben concretar en líneas de investigación más específicas, que explícitamente hemos querido relacionar con propuestas de Unidades Didácticas, como hemos expresado en el *Geoforo Iberoamericano de Educación*<sup>22</sup>. A través de una Unidad Didáctica podemos desarrollar todo un proceso de investigación para sostener la propuesta de innovación, como ya hemos hecho en su día con una unidad de geografía urbana y que hoy retomamos con más aportes empíricos procedentes de la experimentación en las aulas<sup>23</sup>.

### *Los problemas sociales como referentes de los contenidos escolares*



No podemos confundir ambos conceptos, pues si los problemas sociales hacen referencia a los conflictos de las relaciones sociales en un lugar, los problemas escolares nos revelan la posibilidad de estudiar los hechos sociales siguiendo la metodología de resolución de problemas, como han planteado otros profesores de Geografía<sup>24</sup>. Según hemos señalado en más de una ocasión estos problemas escolares tenían como referencia problemas sociales, algo que es muy semejante a lo que presentan los colegas del área de la didáctica de las ciencias experimentales<sup>25</sup>. Los ejemplos siguientes nos permiten concretar nuestra posición:

*\*no todos los seres humanos tienen un cobijo donde resguardarse de las inclemencias del tiempo atmosférico y desarrollar su vida privada;*

*\*los sentimientos sobre un territorio se utilizan para potenciar políticas localistas y nacionalistas que dan lugar a marginaciones y conflictos;*

*\*la internacionalización de las comunicaciones y del mercado financiero crea una "falsa cultura" de carácter universal donde aparentemente todos los seres humanos son iguales.*

En este sentido la metodología propia de una disciplina científica es fundamental para asentar sus proposiciones de resolución de problemas intelectuales que afectan a la sociedad.

En el caso concreto de la geografía su utilidad reside en que es una forma de conocimiento que facilita tareas de aprendizaje tales como:

- \* plantearse la realidad observada teniendo en cuenta los filtros de la percepción espacial, que inciden en nuestros comportamientos y prejuicios a la hora de analizar un territorio y de identificarse con éste;
- \* plantearse problemas relativos a la globalización financiera y cultural desde una perspectiva local, teniendo presente los principios de la interrelación entre los espacios global y local a través del juego de escalas;
- \* plantearse preguntas respecto a la distribución de la población en el mundo y de sus características demográficas que inciden en los factores de localización de fenómenos como el hambre en el mundo, el proceso de envejecimiento o cualquier otro;
- \* ayudar a buscar respuestas a los problemas de inestabilidad del ambiente, proponiendo soluciones que sean coherentes con un desarrollo acorde con el medio y la ordenación integral del medio;
- \* buscar los factores que permiten entender la interacción de los fenómenos que convergen en un territorio, lo que les concede un cierto grado de autonomía en su funcionamiento social, económico, cultural y territorial;
- \* en definitiva, estudiar las relaciones entre el medio y el ser humano y cómo éstas se presentan en el mundo, lo que proporciona el conocimiento de los diversos espacios geográficos que se encuentran en la superficie terrestre.

Para poder relacionar la problemática social con una formulación rigurosa de contenidos escolares es preciso disponer de tiempo y un cierto alejamiento de las urgencias diarias. Es en este sentido donde se hace preciso que las investigaciones metodológicas y epistemológicas inicien su pesquisa desde las expectativas sentidas por el profesorado de la enseñanza básica. Algo que no suele suceder.

### *La investigación epistemológica y la praxis didáctica*

¿Cómo se han interpretado dichos objetivos por parte de los grupos de innovación? y ¿cómo se han desarrollado las competencias más propiamente específicas de la geografía? Para responder a estas cuestiones necesitaríamos analizar algunas propuestas de grupos de innovación en Conocimiento del Medio y en el área de Geografía e Historia en Secundaria, algo que desborda los objetivos de este trabajo.

Soy consciente de las limitaciones de una investigación educativa que precisa su objeto de una manera muy concreta. Por eso me ha parecido necesario que, tal como han hecho desde otras áreas de didácticas específicas se analice la repercusión de la naturaleza de la ciencia (en este caso geografía) para formar al ciudadano; una posición que compartimos con investigadores de otros campos de conocimiento, como es el caso de ciencias químicas<sup>26</sup>. Con ello pretendo mostrar la utilidad de las investigaciones para mejorar la práctica escolar de la enseñanza básica. Y al mismo tiempo la necesidad de articular ambas en una praxis educativa, sin la cual pierde gran parte del sentido social la investigación educativa.

Tan sólo vamos a mostrar un ejemplo de cómo nosotros empleamos estos principios teóricos en nuestras prácticas escolares. Vamos a utilizar como ejemplo la programación y experimentación en Geografía urbana, pues es un asunto recurrente en los temarios y currículos oficiales.

En primer lugar es preciso realizar el diagnóstico de la enseñanza del medio urbano que es transmitido en las aulas. Para ello analizamos el currículo oficial y su aplicación a la práctica por medio de los libros de texto, lo que mostramos con un ejemplo que hemos trabajado para organizar los programas y manuales escolares. Con estas fichas (cuadro 1) hemos procurado explicar la evolución de los contenidos escolares en su contexto legal y social.

| <b>Ley</b>  | <b>Decreto/Orden</b>                               | <b>Libros texto</b>  | <b>Temas</b>                             |
|-------------|--|--|--|
| 1953        | 1957 (mayo/junio) Geografía en 1º, 2º Bachillerato | GRIMA, Juan M. <i>Geografía de España</i> , Valencia: ECIR, López Mezquida Editor, 1960, 2ª edición 1963   | 37.- El poblamiento (rural y urbano)     |
| Ley de 1953 | 1967 (mayo) Geografía en 1º, 2º Bachillerato       | RASTRILLA PÉREZ, Juan; ZUBIA, Antonio y GARCÍA RUIZ, Enrique. <i>Geografía de España. Primer curso de Bachillerato</i> , Madrid S.M. 1968 (en coedición con Bibliográfica Española, Bruño, L. Vives) | 10.-Los habitantes del campo y la ciudad |
| Ley de 1953 | 1967 (mayo)  | COMAS DE MONTÁÑEZ, María. <i>Geografía de España</i> , Barcelona: Ediciones Sócrates,  | 10.-Los habitantes del campo y la ciudad |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   |  | 1968   |  |
| Ley 14/1970 de 4 de agosto de 1970  | Decreto 160/1975 y O.M. de 22 marzo de 1975, 2º BUP y en 3º con Historia   | BENEJAM, Pilar; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan, VEGARA, J.Mª. <i>Intercambio. Geografía humana y económica del mundo actual. Segundo curso</i> , Barcelona. Vicens Vives, 1980 (quinta edición).<br><br>GRUP GARBÍ (Manuela Balanzá, Mª Dolores Bellver, Juana Mª Bravo, Alfons Ginés, Mª Desamparados Montagud, Cristina Mora, Purificación Palomo, María Saiz, Manuel Tamborero, Rafael Valls). <i>Geografía Humana y Económica, BUP. Método activo</i> , Valencia: Consorci de Editors Valencians S.A., 1986 | 1.-La Geografía de la Población  |
| LODE (Ley 8/1985) y LOGSE (Ley de 3 de octubre de 1990)                           | Decretos de enseñanzas Mínimas R.D. 1006/1991 de 14 de junio y Decretos en 1992 de las CC.AA.  | SÁNCHEZ, José; ZÁRATE, Antonio. <i>Milenio. Geografía</i> , Madrid. SM, 1998   | Un planeta de ciudades<br>1.Las funciones<br>2.Organización territorio<br>3.Espacio interior<br>4.Vivir en la ciudad |
| LOCE de 23 de diciembre 2002 (Ley 10/200) y LOE de 3 de mayo de 2006 (Ley 2/2006) | LODE 2002. Geografía con Historia en 1º y 2º. Geografía en 3º. Geografía urbana en 3º. Decretos de 2003<br><br>Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre | GARCÍA SEBASTIÁN, M. et al. <i>Demos</i> , CC.SS., Barcelona: Vicens Vives, 2011   | Tema 15. La ciudad y lo urbano   |

**Cuadro 1: Ficha de trabajo para estudiar el currículo oficial y los manuales escolares** Fuente: Elaboración propia a partir de documentos legislativos y libros de texto

Estas fichas nos han permitido conocer cómo se ha trabajado el estudio de los problemas urbanos en los diferentes planes de enseñanza secundaria. En este sentido hemos podido apreciar que el contexto sociopolítico es determinante para entender la selección de contenidos y la metodología que se desarrolla en las aulas; así frente a un predominio de los temas y contenidos relacionados con el medio rural en el libro de Geografía de España de Juan Grima del año 1960 existe una mayor explicación del medio urbano frente al rural en el estudio del libro *Intercambio* coordinado por Pilar Benejam en el año 1980. Una explicación que, como se ha mostrado en el análisis del proyecto Gea-Clío, condiciona la formulación de un proyecto curricular<sup>27</sup>.

Además del contexto social y político otra de las influencias que debemos considerar en el análisis de la práctica escolar consiste en la influencia de los cambios epistemológicos en la investigación geográfica. Sin necesidad de remontarnos a las teorías sobre el doble atraso educativo en España<sup>28</sup>: el científico disciplinar y el científico pedagógico, ni

tampoco a las polémicas sobre la trasposición didáctica, podemos señalar ejemplos bien evidentes del mantenimiento de una enseñanza regionalista en el caso de las ciudades, con referencias a las funciones y estructura de las ciudades y a lecturas de geógrafos, como es posible apreciar en el manual de Asián e Ibáñez del año 1968, mientras que en los manuales de la Ley General de Educación aparecen en los años ochenta referencias explícitas a los modelos de la geografía cuantitativa<sup>29</sup>.

Es decir, lo que pretendemos señalar es que el problema surgido en el ámbito de la innovación didáctica nos conduce a plantear una investigación sobre los libros de texto, un tipo de análisis que cada vez está más formalizado gracias a los avances teóricos y a los resultados empíricos de la manualística, en especial con programas internacionales como MANES, del cual hemos dado cuenta en una reseña<sup>30</sup>. Estas investigaciones nos señalan que las incorporaciones de los resultados académicos no son tan sencillas como indican las teorías de la trasposición didáctica<sup>31</sup>. Un ejemplo de lo que decimos es el abandono de las actividades y contenidos dentro del marco teórico de la geografía cuantitativa, tal como habían pretendido desarrollar los manuales editados por Barcanova y Vicens Vives y que se han citado anteriormente. Frente a ello asistimos a un resurgir de la geografía regional y de la ciudad como un producto de la evolución cronológica del pasado, como es evidente en el manual de la editorial Marfil de 1999, que reproduce un esquema muy similar al de las grandes editoriales.

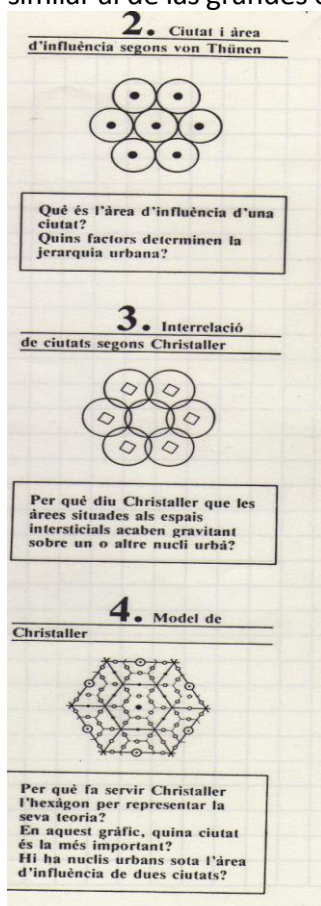
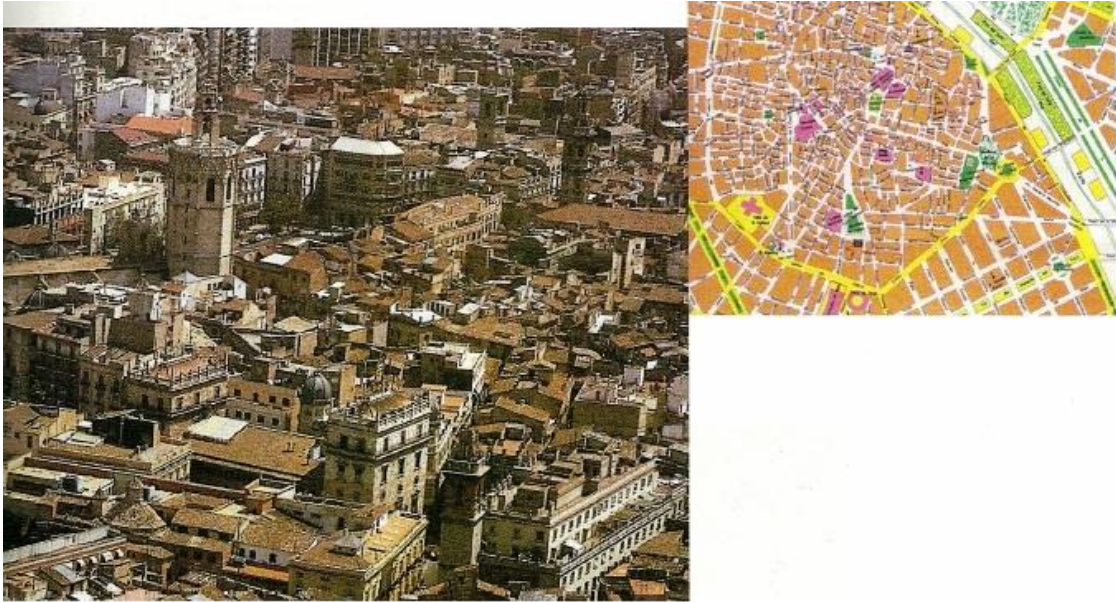


Figura 2: Documentos y tareas del libro de Barcanova, 1985

Una vuelta a los esquemas clásicos que se realiza en un momento en que desaparece la censura previa de los libros de texto y que por tanto nos lleva a analizar las posiciones profesionales de autocensura. Las figuras 2 y 3 pretenden mostrar este cambio en el

rumbo didáctico de la enseñanza de la geografía urbana en España. Un cambio de rumbo que sin duda debemos asociar al resurgir de la geografía regionalista y al menor interés que suscitaban en el gremio de geógrafos los debates sobre historia y epistemología de su ciencia.



4. Averigua cuál es el barrio más antiguo de tu localidad. Escribe el nombre de este barrio y de las calles que lo delimitan.
5. Escribe el nombre de la calle más importante de este barrio y averigua su origen o la biografía del personaje a que está dedicada.

**Figura 3: Documentos y tareas del libro de Geografía de editorial Marfil, 1999**

Como podemos apreciar el estudio de los manuales escolares supone un análisis no sólo del contenido declarado en los temas y texto de los autores, sino también de los hechos y conceptos que se construyen desde las actividades y tareas que se recomiendan para realizar en el aula. En este sentido la investigación educativa y geográfica de los manuales escolares nos permitirá conocer las dificultades que encuentran los docentes en las aulas para poder innovar con ayuda de los recursos bibliográficos editoriales.

Tras conocer qué se ha programado en los diferentes momentos de la historia escolar y cómo se han organizado los contenidos y su secuencia de aprendizaje, entendimos que era preciso estudiar los principios explicativos de la geografía urbana académica, para ver la manera de relacionar investigación e innovación<sup>32</sup>; es decir, un estudio de orden epistemológico que nos condujera a una propuesta de actividades didácticas que facilitara la construcción de un conocimiento crítico (con autonomía de criterios) en clase. En nuestro caso decidimos seleccionar como hilo conductor del aprendizaje propuesto, el derecho a la vivienda, como se materializó en las Unidades didácticas tituladas

“Robinsones y Colmenas” y “Viviendas y ciudades”<sup>33</sup>. Para ello nos apoyamos en la referencias de los problemas sociales y ambientales, como antes comentamos.

Resulta evidente que para un profesor que promueve la innovación en el aula es muy compleja la tarea de actualizarse con las nuevas investigaciones que se realizan en los ámbitos disciplinares que le permiten explicar y comprender de forma más rigurosa los problemas sociales y ambientales. Por eso en el caso del proyecto Gea-Clío hemos acudido a especialistas de los diferentes problemas que hemos analizado para poder dar cuenta de estas problemáticas. Así fue como registramos la colaboración de más de veinte profesores universitarios en los ámbitos de sus investigaciones específicas<sup>34</sup>.

Hemos de subrayar que cualquier tipo de innovación que se pretenda realizar implica una consulta y revisión bibliográfica que precisa de unos conocimientos específicos. Así para el caso de los estudios urbanos debemos acudir a algunas fuentes básicas para revisar las investigaciones realizadas. Por ejemplo a las actas de los Congresos de los grupos de Geografía Urbana de la Asociación de Geógrafos españoles o de los sucesivos coloquios internacionales de Geocrítica que han venido analizando la problemática urbana. En ambos casos, como podemos apreciar en el cuadro 2, la multiplicidad de asuntos objeto de investigación hace muy compleja la labor de seguimiento y actualización para un profesor en el aula. En ese sentido se hace necesaria una relación entre investigación e innovación, como venimos manteniendo a lo largo de este trabajo.

| <b>Coloquios Geografía urbana</b>   | <b>Coloquios Geocrítica</b>  |
|---|--|
| Las ciudades españolas a finales del siglo XX   | La ciudad en transformación. Vivienda social. Procesos históricos  |
| Recuperación de centros históricos. La Geografía de la Percepción como instrumento de planeamiento. Las fachadas urbanas, marítimas y fluviales | Innovaciones y transformaciones del espacio urbano. La participación ciudadana.                            |
| La ciudad: tamaño y crecimiento. Planeamiento urbano  | Inmigrantes y ciudad. Migrantes y crecimiento urbano   |
| Terciarización, turismo y planeamiento urbano   | El trabajo y la ciudad. Políticas de empleo. Sindicalismo.   |
| Turismo y transformaciones urbanas en el siglo XXI. Turismo y patrimonio  | La vivienda urbana en la historia. Vivienda en espacios metropolitanos                                     |
| La ciudad, nuevos procesos, nuevas respuestas: jerarquías, sostenibilidad, sociedad   | Desarrollo urbano y nuevas tecnologías   |
| La Ciudad y el Miedo: materialización del miedo en el espacio urbano  | Cambios en el espacio periurbano. Rehabilitación de centros históricos. Barrios populares y pobreza urbana |
| Los procesos urbanos postfordistas: metrópolis, cambio turístico y ambiente   | La actuación de los agentes urbanos y la construcción de la ciudad   |
| Transporte, ejes urbanos, redes de ciudades e innovación  | El planeamiento urbano desde la participación. Nuevas formas de segregación                                |
| Políticas de vivienda, urbanización y paisajes urbanos. Cambios en redes y sistemas urbanos   | La Pantópolis: urbanización universal. El planeamiento. La política de vivienda                            |
|   | Planificación territorial y urbanismo desde diálogo y participación  |
|   | Transformaciones urbanas y periurbanas   |

**Cuadro 2. Objetos de investigación en estudios urbanos.**

**Fuente:** Elaboración propia con información de las páginas web de AGE y Geocrítica.

Dado que el estudio de las problemáticas urbanas es un asunto claramente interdisciplinar hemos consultado otras fuentes disciplinares. En concreto me quiero referir a los estudios de sociología, pues ambas materias han desarrollado una línea específica de trabajo sobre la ciudad, desde los estudios de la Escuela de Chicago en unos casos o los estudios de H. Lefebvre o M. Castells en otro. Precisamente esta diferenciación de estudios nos ha interesado y en este sentido nos ha sido de gran utilidad el trabajo de Miguel Martínez<sup>35</sup>, pues nos presenta una taxonomía de estudios espaciales urbanos desde la sociología que guarda semejanza con los que yo mismo había realizado en el caso de la geografía urbana<sup>36</sup>.

Si en el caso de la publicación sociológica se establecen cuatro categorías temáticas analíticas (Ecología urbana, cultura urbana, políticas urbanas y consumo público), en mi estudio hacía referencia a cinco modelos de organización conceptual (regionalista, cuantitativo, perceptivo, humanístico y radical). Las semejanzas en estos planteamientos son evidentes una vez que se contrastan los hechos estudiados:

- 1.-Un estudio descriptivo que expone la ciudad como un territorio donde existe un género de vida, que da lugar a una zonificación
- 2.-Una ciudad donde existe un dominio técnico de la expansión urbana a través de la planificación pensada y gestionada por las élites
- 3.-Una ciudad pensada desde valores simbólicos y valoraciones colectivas que determinan filias y fobias en la ocupación del medio
- 4.-Una ciudad que es el resultado de los conflictos sociales por la apropiación del territorio y sus volúmenes construidos.

| <b>Posición filosófica</b>   | <b>Geografía</b>   | <b>Sociología</b>   |
|------------------------------|--|---|
| Positivismo. Descripción     | Regionalismo: situación, emplazamiento. Estructura y funciones urbanas | Ecología Urbana, zonas y sectores urbanos. Planificación urbana |
| Hermenéutica. Interpretación | Escenas urbanas, fobias y filias del espacio.                          | Cultura urbana. Imágenes simbólicas                             |
| Sociocrítica. Explicación    | Segregación y marginación social y espacial                            | Conflictos sociales   |

**Cuadro 3.-Relación entre los estudios geográficos y sociológicos en los medios urbanos**

*Fuente:* Elaboración propia

Como podemos comprobar no se trata de realizar una transposición didáctica desde el conocimiento académico a la práctica del aula, que ya hemos constatado que es en gran medida una quimera. Sin embargo, desde mi perspectiva teórica es imprescindible contar con los argumentos conceptuales de las materias, pues en caso contrario se corre en riesgo de banalizar el problema que queremos estudiar. Pero antes es necesario conocer cómo se ha difundido el conocimiento académico en las aulas, con unas estrategias que nos recuerdan las representaciones sociales. Por eso el análisis del marco escolar no sólo debe ser previo, o sea en la programación, sino en el desarrollo metodológico en las clases de la educación básica.

La experiencia del proyecto Gea-Clío nos ha permitido verificar la importancia de estas actualizaciones científicas del objeto de estudio, así como del análisis epistemológico del área de conocimiento. Pero la investigación educativa debe ir más allá de constatar la importancia. Debe revelar los sesgos académicos y gremiales en la selección de los contenidos, para presentar a la innovación la pluralidad de las concepciones en las relaciones estructurales de datos, hechos y conceptos. Esta labor supone un estudio bibliográfico complejo que no se puede realizar a la par que se desarrolla el trabajo del aula.

### **3.-La práctica escolar: representaciones sociales, metodología y resultados**

En la práctica escolar cotidiana disponemos de numerosas fuentes para investigar sobre las concepciones del alumnado, en especial las denominadas representaciones sociales. Pero también es posible verificar hasta qué punto se pueden alcanzar resultados diferentes con alumnos heterogéneos sin banalizar los contenidos conceptuales. La práctica escolar es muy heterogénea y lejos de constituir un problema es una oportunidad para conocer cómo aprenden las personas el espacio geográfico. Y ello es una cuestión metodológica.

Hay dos asuntos que me interesa subrayar en este tipo de metodología. Por una parte, cómo trabajar las ideas espontáneas en un momento de saturación informativa, como ya señalamos en un trabajo anterior<sup>37</sup>. En estos casos se trata de saber estimular al alumnado para descubrir los intereses subyacentes en la presentación de los espacios geográficos desde una perspectiva acrítica, como si fuera natural tal representación que aparece en los medios de comunicación o de internet.

El estudio de las ideas de los alumnos ha sido uno de los elementos fundamentales de nuestra propuesta metodológica, en coherencia con las teorías constructivistas. En estos momentos podemos revisar a la luz de las teorías de las representaciones sociales la oportunidad de este tipo de investigaciones que repercuten en las propuestas de innovación didáctica. Los estudios de D. Jodelet y S. Moscovici<sup>38</sup> sobre la psicología social nos han permitido identificar algunas características de las imágenes y significados que utilizamos cuando nos comunicamos. Pero además a esto se une la preocupación de los psicólogos del aprendizaje por explicar la manera de construir el conocimiento siguiendo la estela de Piaget, pero sustituyendo los sistemas globales de pensamiento por los dominios específicos<sup>39</sup>.

En su momento, en el marco de la reforma de las enseñanzas básicas en España en los años ochenta del siglo XX, apostamos por la elaboración de una propuesta del análisis de los problemas sociales desde la Geografía e Historia. Dicha propuesta fue criticada en algunos ámbitos de la innovación por su carácter disciplinar. Sin embargo, con los conocimientos actuales disponemos de suficientes argumentos para desarrollar la línea de pensamiento ya anunciada en su día por nuestra colega de la enseñanza de Historia Pilar Maestro<sup>40</sup>. Tal como ella anunciaba, eran numerosas las evidencias que mostraban la necesidad de modificar los esquemas de Piaget, “un cambio de rumbo en la psicología del desarrollo, desde un enfoque de “dominio general” hacia un enfoque de “dominio específico””<sup>41</sup>.



Los estudios que hemos venido realizando en el marco de la enseñanza de la Geografía han puesto de relieve la existencia de estas concepciones específicas, que condicionan el aprendizaje individual, así como el de grupos de clase. A continuación pretendemos ofrecer algunos ejemplos que ratifican el giro de la psicología del desarrollo, en consonancia con las investigaciones en neurociencia y en psicología social. Por eso aludimos no sólo a las concepciones del alumnado, sino también a las del profesorado y a las de trabajadores y ciudadanos. Pues en estos casos mostramos que la educación geográfica tiene una clara repercusión social y ciudadana.

#### *Las representaciones sociales en el estudio de los problemas urbanos*

El estudio de las representaciones sociales o concepciones espontáneas es un asunto reiterativo en las investigaciones didácticas. Sin embargo, poco se conoce en los aspectos de la diversidad de situaciones respecto al contexto territorial donde se ubican los centros escolares, las diferencias entre alumnos y profesores y entre adolescentes y adultos. Las encuestas y los trabajos de investigación que hemos realizado dentro del proyecto Gea-Clío nos ha permitido diferenciar algunas de estas características específicas.

En primer lugar nos preocupó cómo puede influir el contexto territorial geográfico de la ubicación del centro escolar. Como vemos en el cuadro 4 en la ciudad más pequeña la percepción de una ciudad es más divertida, con más jóvenes, menos aburrimiento y menos agresividad. Aun cuando las estadísticas no se utilicen como prueba empírica sirven para plantear debates en clase y analizar con detalle qué expectativas tienen los alumnos cuando son vecinos de una ciudad, o cómo la imaginan cuando no viven en ella. La percepción de la ciudad por parte de los inmigrantes recién llegados nos confirma esta valoración positiva e idealizada de la ciudad. Son estudios de casos que permiten buscar la generalización de ciertos comportamientos.

| Ideas relacionadas con el concepto ciudad | Varones Ibi | Mujeres Ibi | Varones Vigo | Mujeres Vigo |
|---|-------------|-------------|--------------|--------------|
| Diversión                                 | 58,3%       | 85,7        | 43,1         | 60,9         |
| Agresividad                               | 50,0        | 60,0        | 90,8         | 90,6         |
| Aburrimiento                              | 22,2        | 22,8        | 58,5         | 31,2         |
| Jóvenes                                   | 94,4        | 80,0        | 70,7         | 64,1         |

**Cuadro 4. Diferencias de valoración del concepto ciudad en los adolescentes de Vigo e Ibi.**

*Fuente:* SALOM CARRASCO, Amparo y SOUTO GONZÁLEZ, Xosé (1986, 220)

Además nos ha interesado cómo las percepciones del alumnado, sobre todo en los tópicos que se repiten en los diferentes lugares, muestran unas diferencias con el

profesorado. En el cuadro 5 reproducimos los resultados que hemos obtenido con 99 profesores, 129 alumnos de Vigo y 72 de Ibi, en el que queda de manifiesto el resultado más contundente del alumnado en lo que supone la asociación entre barullo, rapidez o polución, que están más matizadas en el caso del profesorado, lo que contrasta con el tiempo libre, que es más apreciado por los alumnos. Ello nos conduce a la necesidad de explicar la realidad de las ciudades teniendo en cuenta la valoración que se hace por parte de los adolescentes, pues esperan que se hable del tiempo libre en las ciudades y no sólo del plano y de las funciones urbanas.

| Ideas relacionadas con el concepto ciudad | Profesores | Alumnos Vigo | Alumnos Ibi |
|---|------------|--------------|-------------|
| Barullo                                   | 69%        | 93,4         | 91,5        |
| Rapidez                                   | 69         | 84,5         | 81,6        |
| Polución                                  | 76         | 93,1         | 88,6        |
| Tiempo libre                              | 4          | 10,1         | 12,7        |

**Cuadro 5. Diferencias de valoraciones en el caso de alumnos y profesores**

*Fuente:* DOPAZO QUIÑÓNEZ, Isabel et al.(1994, 40).

Estas diferencias escolares entre profesores y alumnos se repiten en el momento de analizar las diferencias entre las personas trabajadoras y los adolescentes estudiantes. En diferentes encuestas realizadas con más de trescientas personas hemos podido constatar algunas diferencias significativas que tienen que ver con la percepción que tienen respecto al mundo urbano en relación directa con su posición de edad. Ello ha quedado patente en las palabras que más destacaban en su concepción acerca de la ciudad con 208 adolescentes y 103 adultos<sup>42</sup>. Con ello comprobamos que una estrategia didáctica, el estudio de las “ideas previas”, guarda semejanza con actuaciones y comportamientos sociales, “las representaciones sociales”.

| <b>Centros</b>                 | <b>Alcoi. Formación Sindical</b>                               | <b>L'Horta Formación Sindical</b>                                 | <b>COMFIA</b>   | <b>Comarques Centrals. Formación Sindical</b>                       |
|--------------------------------|--|---|---|---|
| <b>Palabras más destacadas</b> | Poco tiempo libre, polución, diversión, rapidez, agresividad   | Diversión, poco tiempo libre, rapidez, polución, jóvenes, barullo | Agresividad, Polución, poco tiempo libre, rapidez, barullo, deshumanización | Diversión, rapidez, deshumanización, agresividad, polución, barullo |
| <b>Centros</b>                 | <b>M<sup>a</sup> Auxil Algemessi</b>                           | <b>IES Rascanya</b>   | <b>IES Ballester Gozalvo</b>  | <b>IES Conselleria</b>  |
| <b>Palabras más destacadas</b> | Diversión Rapidez Independencia Jóvenes, barullo, tranquilidad | Diversión, Agresividad, Jóvenes, Barullo                          | Diversión, poco tiempo libre, Rapidez, Jóvenes, Barullo                     | Tiempo libre, Rapidez, Independencia, Jóvenes y barullo             |
| <b>Centros</b>                 | <b>IES Mislata</b>   | <b>IES Guadassar</b>  | <b>IES Picassent</b>  | <b>IES Tavernes Valldigna</b>                                       |

|                                |  |  |  |   |
|--------------------------------|--|--|--|---|
| <b>Palabras más destacadas</b> | Diversión, Independencia, Jóvenes, Barullo, Tiempo libre, polución | Jóvenes, tiempo libre, diversión, Viejos, paz, aire limpio, tranquilidad | Barullo, jóvenes agresividad, independencia, polución, diversión | Diversión, poco tiempo libre, jóvenes, barullo, agresividad Independencia |
|--------------------------------|--|--|--|---|

**Cuadro 6. Diferentes concepciones de la ciudad en jóvenes y adultos** *Fuente: Souto, 2007*

Es decir, si bien aparecen algunos vocablos que se repiten, como barullo, polución o diversión, predominan las concepciones relativas al uso del espacio público como lugar de ocio más en los jóvenes que en los adultos, a quienes les preocupa más la falta de tiempo libre para disfrutar precisamente de este ocio urbano; incluso en su momento aludimos a las diferencias como consecuencia de las edades y el género<sup>43</sup>. En los debates mantenidos en las aulas, con personas jóvenes y adultas, la sorpresa y el interés mantenido por la tabulación y análisis de los resultados individuales mostraba la vía adecuada para combinar las expectativas individuales con las opiniones colectivas.

El análisis que estamos realizando sobre los conceptos de ciudad y algunos específicos relacionados con ella (como es el caso del ocio) lo hemos aplicado también al caso del concepto vivienda, pues era el hilo conductor de nuestra unidad didáctica. En el cuadro 7 podemos ver los resultados del trabajo con los alumnos de dos centros diferentes de País Valencià: uno urbano de la ciudad de Valencia (Ballester Gozalvo) y otro rural de un pueblo de la comarca de La Costera, cerca de Xàtiva (Llosa de Ranes). En ambos casos hemos seleccionado los vocablos que se repetido en más del 75% de las redacciones realizadas con términos que podrían elegir de un amplio listado.

|   |   |
|---|---|
| <i>Muestra de 57 alumnos (8ºEGB, Llosa de Ranes, curso 1992/93)</i> | <i>Muestra de 69 alumnos (4º de ESO, IES Ballester Gozalvo, Valencia, 2003)</i> |
| Refugio   | Lugar cómodo  |
| Lugar confortable   | Familia   |
| Familia   | Propiedad privada   |
| Casa unifamiliar  | Dormitorio  |
| Matrimonio  | Matrimonio  |
| Propiedad privada   | Garaje  |

**Cuadro 7. Asociación de vocablos con el concepto vivienda**

*Fuente:* Elaboración propia con datos de Dopazo, Isabel *et al.* (1994) y trabajo de campo en el IES Ballester Gozalvo (2003/04).

Ello significa, desde nuestra perspectiva, que la adolescencia encuentra "natural" que un matrimonio adquiera en propiedad una vivienda, que se corresponde con un lugar cómodo en el cual desarrollar su vida familiar. No hay referencias a los problemas que ocasiona ésta, como es el pago de una hipoteca o las preocupaciones derivadas de problemas infraestructurales. Sin embargo, cuando se hace la puesta en común y se comentan estas ausencias, inmediatamente surgen comentarios sobre lo que tienen que pagar sus padres (e incluso de lo que no pueden pagar), de las grietas que hay en sus casas, pese a que sólo tienen siete años de construcción, los problemas del ascensor o los conflictos de la comunidad de vecinos. Con ello queremos subrayar que

la *idea inicial del alumnado* es considerar que los problemas cotidianos de su vivienda no son objeto de análisis escolar. Y ello presupone una *actitud* ante el estudio, pues considera que el marco escolar es algo ajeno a los problemas del presente

*De las ideas individuales a un guión colectivo*

Una vez desarrolladas estas ideas es preciso saber organizar un guión de trabajo, que establezca el hilo conductor que desarrollará cada alumno en su trabajo diario. Un ejemplo de lo que decimos es la actividad que realizamos para definir un hábitat en un territorio insular (ver figura 5). Ello nos permitirá entender mejor cómo construyen los conceptos geográficos los alumnos y alumnas desde sus intereses personales, pero en una tarea que es colectiva, pues corresponde al trabajo del aula.

En esta figura aparece el diseño de una actividad que supone para los alumnos el desarrollo de una serie de tareas que están relacionadas con las taxonomías al uso (p.e. las de Bloom) y, al mismo tiempo, permite concretar las ideas individuales en un guión colectivo. La tarea es grupal y supone, al menos, un conjunto de destrezas de aprendizaje para poder diseñar un hábitat. En primer lugar deben recordar los conceptos de latitud y longitud para situar la isla en el planisferio; más tarde deben saber reconocer en el mapa topográfico los elementos del paisaje; más tarde aplicar conceptos como orografía; a continuación valorar las condiciones del terreno y accesibilidad y finalmente crear un hábitat. El estudio de las tareas realizadas (figura 4) nos ha permitido constatar las dificultades existentes en la elaboración de estos conceptos:

*Después del comentario de lo que han trabajado vamos a clase y vemos cómo organizar un pueblo y dónde. Dicen sin pensar los lugares: 1, 2, 3 o 4. Yo les tengo que explicar qué significan los 40° Norte. Eso implica explicar y definir en su vocabulario latitud, longitud, meridianos, paralelos... hemisferio. Empezamos a trabajar con las características del pueblo. En el trabajo en grupos han dicho que su pueblo ideal tendría*

| <i>Grupo 1</i>                   | <i>Grupo 2</i>      | <i>Grupo 3</i>          |
|----------------------------------|---------------------|-------------------------|
| <i>Supermercado</i>              | <i>Hotel</i>        | <i>Campos agrícolas</i> |
| <i>Zonas verdes</i>              | <i>Ayuntamiento</i> | <i>Granjas animales</i> |
| <i>Polideportivo con piscina</i> | <i>Peluquería</i>   | <i>Escuelas</i>         |
| <i>Iglesia</i>                   | <i>Todo 100</i>     | <i>Centro sanitario</i> |
| <i>Centro salud</i>              | <i>Locutorios</i>   | <i>Tiendas</i>          |

*Todo ello nos ha permitido trabajar la manera de organizar un hábitat y ello se debe completar con el plano que deben entregar del mismo. En un caso hacen 750 viviendas, en otro 700 y en el tercero 420 viviendas. Cambian el tamaño, la altura y los materiales<sup>44</sup>.*

**Figura 4: Diario del profesor.** Fuente: Elaboración propia con anotaciones del diario de clase del curso 2009/10

## TRES

### PLANIFICAMOS UN HÁBITAT Y HACEMOS UN GUIÓN DE TRABAJO

En esta actividad vamos a proponeros que planifiquéis un hábitat intentando evitar los problemas que habéis trabajado en actividades anteriores.

**11.** Esta es una isla imaginaria situada a  $40^{\circ} 30'$  latitud norte y  $20^{\circ} 20'$  longitud oeste. En compañía de mil personas más, hemos llegado hasta la isla, después del naufragio del barco en el que viajábamos. Hemos explorado la isla, pero no hemos encontrado ningún pueblo. Queremos, por eso, organizar nuestro hábitat.



En primer lugar, con la ayuda de un atlas, vamos a localizar su presencia en un planisferio. Después de las primeras investigaciones sabemos que:

- La vegetación es escasa y la potencia de los suelos aumenta con la menor pendiente del terreno.
- Los vientos y las lluvias dependen de su situación, aunque localmente están influidos por la orografía.
- Las aguas potables son las de los ríos que se observan.

Con esta información ya podemos preguntarnos: ¿dónde instalaremos nuestro pueblo o campamento?

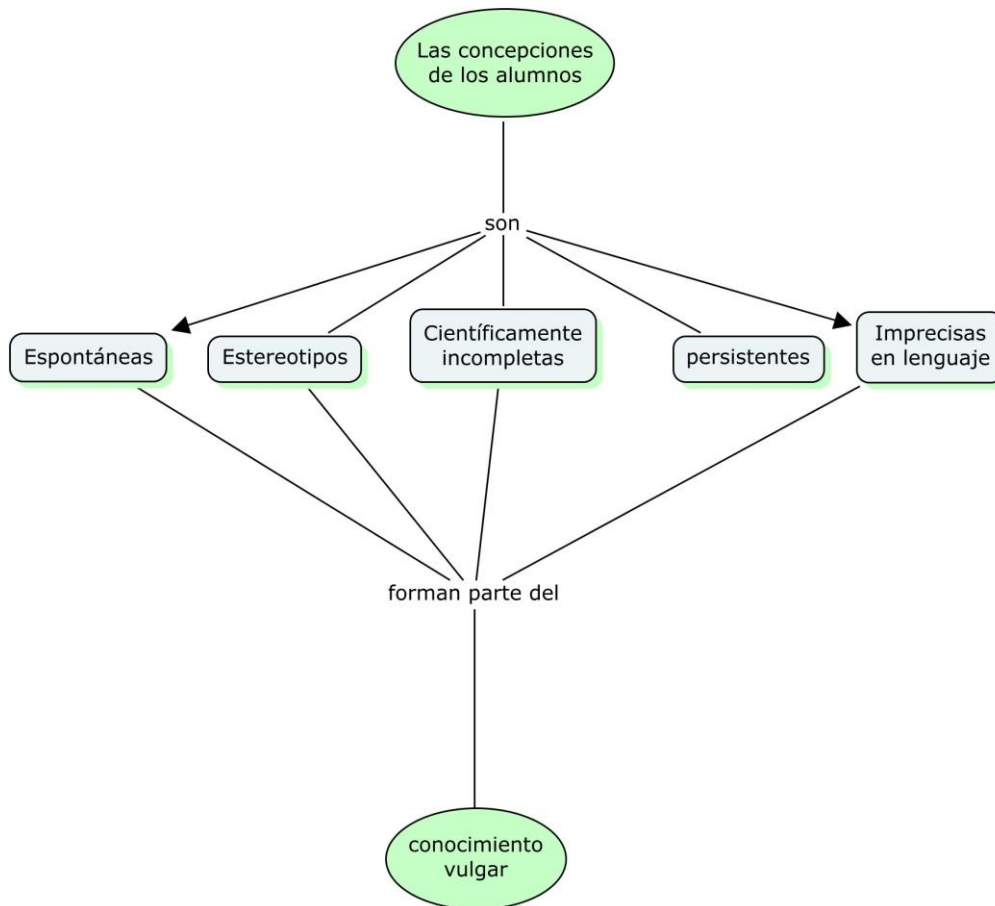
Podemos escoger entre los lugares 1, 2, 3 y 4, teniendo en cuenta la orografía, clinometría (pendientes), potencia de los suelos agrícolas, agua potable, zonas pantanosas y necesidad de construir un puerto para comunicarnos con el exterior.

¿Cómo sería el pueblo construido? En equipo, haced un croquis y una explicación escrita, para ser leída al resto de compañeros de clase, donde indiquéis cómo pensáis organizar ese lugar. Podéis incluir una leyenda para marcar las diferentes zonas (viviendas, instalaciones comunes, zonas verdes, etc...).

A continuación os presentamos unos documentos para que observéis más problemas de los que hay en las ciudades y en los núcleos rurales. Al menos debéis sacar un problema de cada documento.

**Figura 5: Actividad didáctica del proyecto Gea-Clío, 2004.** Fuente: Trabajo de aula (IES Ballester Gozalvo, 2009 y actividad del proyecto Gea-Clío de la edición de 2004)

Con estos datos hemos querido mostrar que las investigaciones que hemos hecho en compañía de los profesores que trabajaban los materiales didácticos con los alumnos, nos han permitido avanzar en la comprensión de las concepciones espontáneas del alumnado y que pueden ser útiles en el momento de definir los problemas escolares que se quieren trabajar en el aula. Así entendemos que las concepciones de los alumnos, como refleja la figura 6, forman parte del mundo de las experiencias, un conjunto de ideas y creencias que sostiene toda una cosmovisión del mundo, como reflejan las últimas investigaciones de la Escuela de Fráncfort<sup>45</sup>.



**Figura 6.- Componentes de las concepciones espontáneas de los alumnos.** Fuente: Elaboración propia.

Para poder superar el conocimiento vulgar es preciso que el alumnado sea consciente de su existencia y que tenga actitud por conocer otras maneras de interpretar la realidad. Aquí reside el arte del docente y no es objeto de este trabajo. Pero sí que nos concierne la técnica de superar las ambigüedades de este saber a través del recurso a una conceptualización más rigurosa. Contamos para ello con la ayuda de los trabajos de los didactas de la geografía y en concreto de N. Graves<sup>46</sup>. Siguiendo sus orientaciones hemos desarrollado una secuencia lógica de los conceptos que van desde la conceptualización por observación empírica (p.e. un río, un edificio) hasta la estructural teórica (localización del ciclo del agua en el planeta, sistema urbano), pasando por la definición conceptual abstracta (cuencas hidrográficas, áreas metropolitanas). Todo ello supone un proceso de investigación lento y riguroso para que pueda ser útil al profesorado en el momento de innovar.

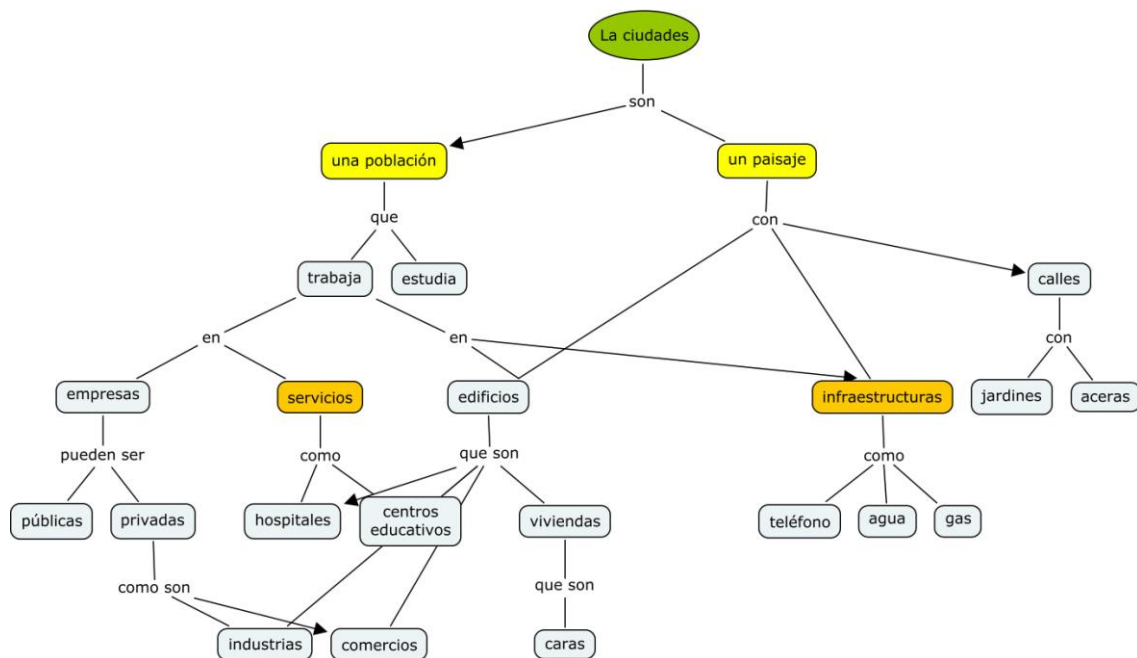
#### *La construcción conceptual del mundo urbano desde la diversidad*

Los ejemplos que vamos a utilizar están extraídos de mi propia experiencia docente con dos grupos muy diferenciados de alumnos. En ambos casos su número era semejante: 15 alumnos en el curso 2009/2010 y 19 alumnos en el curso 2010/2011. En el primer caso los alumnos formaban parte del 3º de Diversificación curricular (nivel

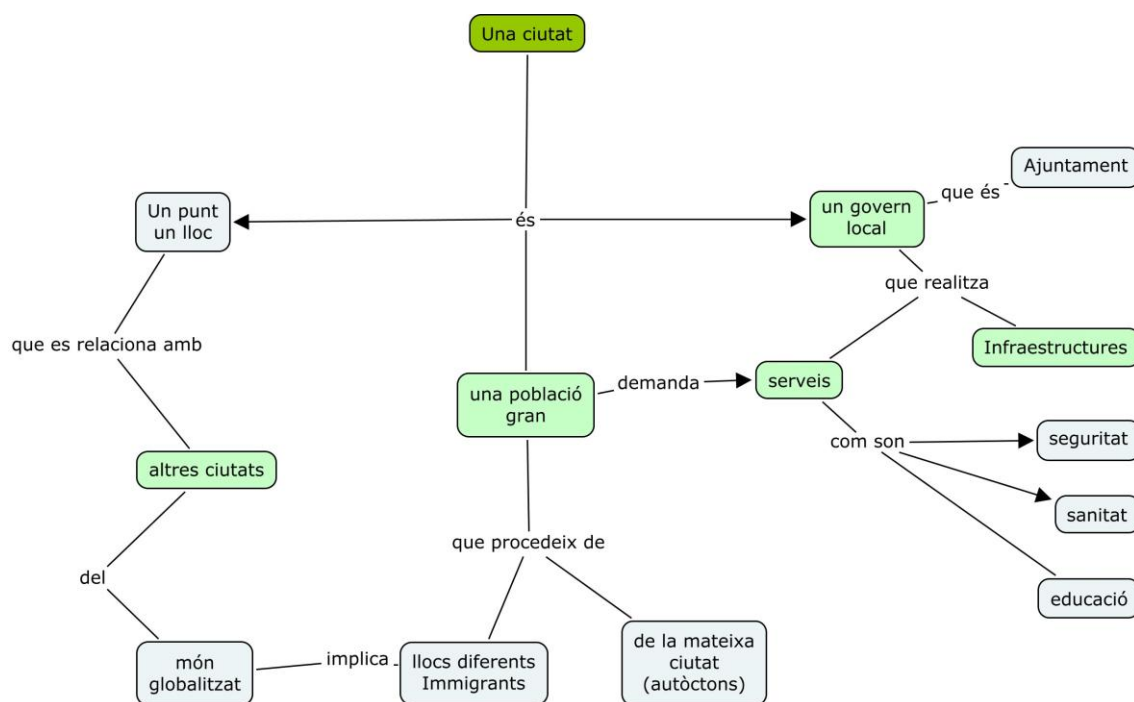
curricular escaso) y en el segundo eran alumnos y alumnas de la línea en *valencià*, con mayor nivel cultural y mayor respaldo familiar (figuras 7 y 8).

Trabajamos con mapas conceptuales, pues es un método que nos permite sistematizar la información de una forma clara y precisa, a la vez que implica que el alumnado sepa relacionar los conceptos a través de conectores, tal como se recomienda desde la bibliografía que hemos consultado<sup>47</sup>. Una técnica que requiere un conocimiento específico y entrenamiento en este tipo de tareas.

Si observamos los dos mapas conceptuales que trabajamos en clase, elaborándolos en la pizarra del aula, podemos verificar que en el primer caso predominan las ideas más vinculadas a una práctica empírica: edificios, calles, empresas, jardines... Mientras que en el segundo caso aparecen conceptos que suponen un segundo paso de abstracción conceptual: sanitat, globalizació, educació, seguretat... Pero en ambos casos existe una aproximación correcta al concepto de ciudad. Es decir, los alumnos aprenden cómo se formaliza la ciudad como espacio geográfico y además son capaces de aplicar los conceptos a su entorno inmediato. Y en ambos casos están conceptualizando la observación de su medio urbano (el mismo barrio), lo que nos permite investigar sobre dicho proceso cuando las competencias cognitivas y emocionales son diferentes.



**Figura 7:** Mapa conceptual de alumnos del PDC de 3º de ESO. Fuente: 3º ESO IES Ballester Gozalvo, 2009-10. Trabajo de aula.



**Figura 8: Mapa conceptual de alumnos de 3ºA.** Fuente: 3º ESO IES Ballester Gozalvo, 2010-11

Sin duda esta labor de comprensión conceptual y de elaboración de documentos explicativos en geografía es compleja, como señalan algunas experiencias de otros países<sup>48</sup>. Pero hemos querido mostrar cómo es posible investigar en educación si disponemos de un proyecto de innovación, pues nos permite:

- \*estudiar las concepciones espontáneas del alumnado (y de los medios de comunicación) en la representación social del espacio geográfico;
- \*entender las estrategias docentes que utilizan los profesores/as para transformar los intereses individuales en propuestas de acción colectiva (un guión de trabajo);
- \*la organización de estructuras conceptuales sólidas que nos permiten dar respuestas a los problemas planteados en clase.

Sabemos que hay más problemas escolares que merecen ser investigados, pero nosotros hemos querido contribuir con los que presentamos a buscar una mayor imbricación entre las teorías de las investigaciones y las prácticas de las aulas escolares. Para ello contamos, entre otras, con el respaldo de las teorías de la neurociencia<sup>49</sup>, que nos indican que ya no es posible realizar investigaciones estandarizadas sobre la idea de un “niño natural” con un determinado cociente intelectual, sino que la heterogeneidad determinada por el ambiente cultural y las características neuronales y emocionales del individuo determina una mayor complejidad de la enseñanza y aprendizaje. Si queremos mejorar la calidad educativa es preciso indagar en estos aspectos particulares del conocimiento, en el estudio concreto y específico de clases y centros escolares, de tareas concretas sobre hechos específicos, como nosotros hemos querido mostrar en el caso de la geografía urbana.



Además los resultados del presente estudio confirman los que en su momento había alcanzado Francisco García<sup>50</sup> en su Tesis doctoral, posteriormente difundidos.

### *Valoración de las metodologías didácticas por el alumnado*

Somos conscientes de la dificultad de valorar un proyecto de innovación, así como de la incidencia de la investigación educativa en la mejora de la enseñanza básica, desde fuentes y técnicas cualitativas, que remiten muchas veces a opiniones y sentimientos individuales. No obstante, en la comunicación escolar se mueven emociones y deseos que desarrollan la personalidad, a la que aspiramos que se dote de autonomía de criterio. Por eso vamos a utilizar algunas frases del alumnado de la escolarización básica (Educación Secundaria Obligatoria) para interpretar desde sus expectativas los deseos de mejora. No podemos generalizar desde estos presupuestos, ni tampoco es esa nuestra intención, sino corroborar con estas palabras lo que buscan los alumnos en la enseñanza y lo que les puede aportar un proyecto de investigación orientado a la innovación educativa. Se espera entonces una respuesta ética y responsable.

Comenzamos este trabajo de revisión con las respuestas obtenidas por el alumnado de tercer curso en el año 2004<sup>51</sup>, donde se le pedía la valoración de los materiales curriculares del proyecto Gea-Clío (Figura 9):

*El libro me ha gustado porque no era complicado, puede ser que el tema que más me gusta fuera el de la globalización...*  
*El libro es diferente porque explicas cosas que otros libros de sociales no explican y también tiene muchos documentos sacados de los periódicos;*  
*La diferencia que he encontrado entre este libro de texto y los de otros años es que tiene temas variados relacionados entre sí, en los libros de otros años era todo lo mismo y llegaba a cansar, pero este resulta más ameno;*  
*Si comparo este libro con el de otros años diría que este se centra más en problemas y cosas que vemos a diario. Los libros que yo he tenido otros años trataban temas "más superficiales" que quizá son, para mí, menos frecuentes de ver, menos interesantes y más difíciles. En ellos trataba la historia del pasado, prehistoria, renacimiento... y el clima, los tipos de suelo, las partes del mundo, la agricultura... Pienso que un libro como este nos prepara más para el futuro.*  
*Este libro me gusta más, porque estudia temas más concretos a nuestra vida, los problemas del barrio, lo que vemos en las noticias...*  
*Lo más interesante ha sido saber todos los que nos rodean quienes son y qué funciones tienen. Diferencias muchas, porque este libro al ser nuevo y actualizado nos enseña más y más concreto...*  
*Opiniones del alumnado (examen del día 2 de junio 2004. Pregunta 5, que consistía en un resumen de las unidades didácticas y su valoración final).*

**Figura 9: Valoraciones del alumnado de materiales alternativos.** Fuente: Curso 3º ESO C.

Igualmente las valoraciones individuales del alumnado nos interesan. No sólo en sus producciones públicas, ya analizadas en profundidad<sup>52</sup>, sino también en las comunicaciones informales, sobre todo cuando ha pasado tiempo y no existe la relación de autoridad entre profesor y alumno. Así destacamos esta opinión, expresada en un mail por una alumna (Leonor R.) acerca de los materiales utilizados en su momento:

*Por cierto el libro de Geografía me encanta! tiene la estructura parecida al libro que llevábamos en diversificación...y esos libros me encanta, .porque no son los típicos que te preguntan y buscas la respuesta, sino que parecen más de expresarse.. y te tengo que decir...que para mí diversificación...ha sido una experiencia muy buena estar ahí a nivel de aprendizaje<sup>53</sup>.*

Igualmente cuando hemos acudido al instituto, trabajando ya en la Universidad, nos hemos encontrado con las opiniones y recuerdos del alumnado sobre sus experiencias de aprendizaje. Los factores que han incidido en este tipo de recuerdos reside más en la metodología utilizada que en la rememoración de informaciones, como se puede ver en las algunas frases extraídas de informes de alumnos del curso 2009/10 del IES Ballester Gozalvo y al que antes nos hemos referido (ver figura 9).

**¿Cómo has aprendido estos conceptos?**

Los he aprendido haciendo mapas conceptuales, resúmenes, ejercicios del libro, y finalmente los exámenes... y con todo esto he aprendido mucho.

**Mapas conceptuales:** Los he aprendido a hacer leyendo el resumen o algún texto y enlazando las cosas más importantes.

**Resúmenes:** Veíamos películas, o documentos de texto y hacíamos los resúmenes y usábamos conectores lingüísticos como: conjunciones.

**Ejercicios del libro:** Los hacíamos cuando el profesor los mandaba para casa, y algunas veces en clase por grupos o individualmente.

**Exámenes:** Era la prueba final de cada tema, eran bastante fáciles, y me han gustado mucho porque los comprendía bien pero en algunas cosas me liaba

**¿Has utilizado el vocabulario?**

Sí, si que he utilizado el vocabulario, y sí que me ha servido para comprender algunos conceptos que dictaba el profesor, y lo apuntábamos en una libreta ordenada alfabéticamente, y consultábamos el diccionario. Hoy tenemos más de 100 palabras.

**¿Qué trabajos del aula de informática te han servido para completar la información?**

En el primer trimestre, que iba sobre urbana, he utilizado los siguientes archivos:

\*Las ciudades y la información digital: Iba sobre algunas ciudades y su información. He aquí algún ejemplo del trabajo de las ciudades y la información digital.

**Figura 9: reflexión del alumnado sobre su proceso de aprendizaje** Fuente: Memoria del Departamento de Historia y PDC del IES Ballester Gozalvo, curso 2009/10

### *Las opiniones del profesorado*

Uno de los asuntos que más preocupan al profesorado consiste en el seguimiento del aprendizaje del alumnado. Los docentes más motivados creen que es posible investigar sobre éste, con el objetivo de disponer de mayores certezas en la adopción de innovaciones. Desde la Pedagogía se ha estimulado este trabajo constante desde el modelo de la Investigación&Acción<sup>54</sup>. Sin embargo, las dificultades son enormes: horarios, burocratización de las tareas, recursos materiales... dificultan el trabajo en solitario de un docente innovador. Por eso en repetidas ocasiones, por mi experiencia personal o por la de otros investigadores<sup>55</sup>, hemos defendido la necesidad de innovar

en grupos de trabajo, que en su articulación sistémica han dado lugar a los proyectos curriculares ya comentados. Es en este ámbito donde vemos las posibilidades de investigación en la práctica del aula.

En este contexto adquieren más interés los comentarios del profesorado, pues indican sus dudas ante la metodología que se propone. He tenido la fortuna de contar con un pequeño trabajo de reflexión didáctica realizada por una alumna de Grado de Magisterio sobre su experiencia como discente en el curso 1999/2000 en el IES Alginet<sup>56</sup>. Pero además ha entrevistado a su profesora de entonces, o sea catorce años después, y sus recuerdos nos parecen significativos de lo que supone un proyecto de innovación y las razones de su éxito y fracaso.

En primer lugar aparece el rechazo inicial del alumno, pues los ejercicios suponían algo más que la mera repetición mecánica de información y habilidades. En segundo lugar la necesidad de preparación exhaustiva de las tareas y reuniones con otros colegas, era “muy exigente en la asiduidad de reuniones”, lo que implica una coordinación dentro del Departamento que no se suele registrar. Pese a todas las dificultades vividas, Carme afirma que *“malgrat tot, si de sobte algú em digueres de formar un grup de treball per dur endavant un projecte com eixe, estic segura que m’apuntaria a treballar així”*

Estas palabras no hacen más que ratificar lo que señalamos al principio de este trabajo y que ha sido analizado más ampliamente en otra aportación<sup>57</sup>. La investigación educativa, la que se dice hacer en beneficio de docentes y alumnos, está alejada de las preocupaciones de todos ellos. Y así resulta difícil definir un problema y plantear una hipótesis que ayude a mejorar la práctica de la educación básica.

Además estas afirmaciones no hacen más que confirmar las conclusiones que hemos obtenido de los diarios de clase de los profesores sobre el proceso metodológico, una cuestión que ya fue abordada monográficamente en otra ocasión<sup>58</sup>. En esta ocasión me quiero referir al dilema de las estrategias conceptuales para superar la dispersión del conocimiento individual del alumnado, como se expresa en una frase bastante habitual en los centros escolares y que he extraído de mi diario de clase:

*En conclusión, podemos indicar que las ideas de los alumnos son bastantes confusas, no sólo en lo que concierne a la geografía sino también a la manera de entender su barrio y ciudad y el mundo en que viven. Tienen ideas vagas y superficiales (el dinero, la corrupción, la política,...) pero no saben elaborar una frase sobre estos asuntos. Como indicaban en la pregunta 6 sobre si podrían y sabrían participar en la vida del instituto, señalan que “no sabrían explicarse”*

**Figura 10: Diario de clase del autor.** Fuente: Curso 2003/04. IES Ballester Gozalvo. Torreñiel

Es decir, lo que aparece reflejado en las dos referencias anteriores confirma la hipótesis de partida: necesitamos conocer qué piensan alumnos y profesores sobre las dificultades del aprendizaje de los problemas sociales y luego actuar en consecuencia. En nuestro caso hemos optado por una investigación que pone de relieve la incidencia del trabajo cooperativo docente y de las estrategias didácticas para mejorar dicha explicación de la problemática social desde el aula.

Sabemos que las urgencias de la mejora de otros dilemas profesionales, que afectan al comportamiento del alumnado y a la gestión del tiempo lectivo, pueden hacer creer que este asunto no sea importante. Sin embargo, mi experiencia como coordinador de programas de innovación y asesor de formación permanente, me inclinan a pensar que las cuestiones urgentes no dejan ver las importantes. Y que éstas se ocultan bajo el bosque de la cotidianidad. Por eso es importante la investigación que haga partícipes a los docentes de los procesos de observación de la práctica desde las teorías contrastadas. Y para ello es preciso dignificar algunas fuentes de trabajo, como son los diarios de clase elaborados por el profesorado y a los que nos hemos referido en las líneas precedentes.

## CONCLUSIONES

Las respuestas que hemos expuesto son las que nos han animado a continuar trabajando con el proyecto Gea-Clío desde el año 1989. No obstante, ahora vemos la necesidad de investigar en los factores que condicionan su desarrollo. Y esta labor entendemos que no sólo es útil para el profesorado inserto en dicho proyecto, sino para cualquier otro que sea consciente de la necesidad de mejorar el aprendizaje de la enseñanza de la geografía y ciencias sociales, para conseguir un acceso a la competencia de autonomía de criterio en los debates y decisiones que representan los problemas sociales<sup>59</sup>. Algunas conclusiones que podemos extraer de estos más de veinte años de trabajo, donde hemos combinado innovación e investigación, las podemos sintetizar de una forma no tanto pragmática sino propedéutica.

En primer lugar hemos mostrado, con numerosos ejemplos empíricos, que las programaciones de Unidades Didácticas se pueden transformar en pequeñas investigaciones en las cuales indagar sobre las características epistemológicas de los libros de texto, en especial su relación con la filosofía de la ciencia y las propuestas pedagógicas, algo que tiene unas consecuencias sociales evidentes<sup>60</sup>. En este sentido, la revisión que hemos propuesto de la Escuela de Fráncfort en relación con los avances de la neurociencia y las aportaciones de la sociología crítica nos parecen relevantes no sólo para las personas del proyecto, sino para una ciudadanía crítica. Son trabajos sencillos, pero no simples, que se pueden realizar desde la experiencia del trabajo cotidiano en la enseñanza básica, con una observación guiada de las actitudes del alumnado.

En segundo lugar, los resultados de la innovación educativa son aportaciones empíricas sustanciales para las teorías de la construcción cognitiva: las representaciones sociales, el paso de la individualidad a la colectividad. En este sentido, la diversidad en el aula ya no se puede justificar como una jerarquización de capacidades innatas, sino que aparecen factores que están mucho más relacionados con el capital cultural que analiza P. Bourdieu. Una constatación que se individualiza en comportamientos y actitudes del alumnado, muy cercanas a la formulación del *habitus* del sociólogo francés.

Finalmente las aportaciones a la manera de emitir juicios de valor sobre el aprendizaje escolar. Las valoraciones y calificaciones que se han aportado no sólo pretenden ofrecer resultados públicos contrastados, que han sido expuestos en otras ocasiones<sup>61</sup>, sino que sobre todo pretenden mostrar la incidencia de este tipo de experiencias de innovación en los recuerdos de las personas, lo que en coherencia con lo manifestado en nuestra argumentación, así como en las investigaciones de la neurociencia, son factores determinantes en las actitudes y razonamiento.

En todas estas conclusiones subyace la idea de innovación como posibilidad de desarrollo profesional. La experiencia individual y grupal en la innovación educativa muestra que el profesorado no es un “agente social” de adoctrinamiento y sumisión, sino que puede construir un conocimiento compartido para explicar los problemas sociales. Al mismo tiempo, en combinación con programas de investigación, facilita que los docentes aumenten el rigor intelectual del conocimiento escolar rompiendo el mito que éste es sólo una divulgación vulgar del conocimiento académico.

Queremos así destacar que estas conclusiones son útiles para poder seguir investigando en las complejas relaciones de aula, donde la comunicación entre los individuos está mediatizada por relaciones de poder (alumnos/profesores), por una hegemonía cultural (selección de contenidos) y por unas normas morales establecidas (horarios/espacios/exámenes), que no siempre responden a las expectativas de una ciudadanía con autonomía de criterios. Y en este camino es donde se inserta nuestro programa de investigación.

## NOTAS

---

<sup>1</sup> Pagés, 2000, 33-35

<sup>2</sup> Nos referimos al Primer Encuentro de Estudiantes de Geografía, celebrado en abril de 1978 en Barcelona, que ha tenido su continuidad en posteriores eventos. Desde Santiago de Compostela y desde otros lugares de España confluimos alumnos en la confianza de encontrar una respuesta a nuestras insatisfacciones. (AA.VV., 1986)

<sup>3</sup> En el Geoforo Iberoamericano ([www.geoforo.com](http://www.geoforo.com)) se viene produciendo una confluencia de intereses entre profesores y alumnos universitarios, además de algunos docentes de otros niveles, en relación con la innovación escolar. Algunos resultados de estos intereses ya están publicando en Biblio3W y otras revistas, así como en proyectos concretos de trabajo que se desarrollan en las aulas de secundaria y básica.

<sup>4</sup> En una reciente consulta (enero 2013) de dos propuestas de trabajo para enseñanza en Brasil pudimos observar que la proporción de salario era 1:9 entre los niveles de fundamental y universitario.

<sup>5</sup> Me refiero a mi contribución al Congreso Colombiano de Geografía del año 2000, luego traducido al portugués en una revista de la asociación de profesores (Souto, 2000 y 2002).

<sup>6</sup> Es el caso de la consulta que hemos realizado de los Cuadernos de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las ciencias sociales (AUPDCS), las revistas de la segunda serie de Didáctica Geográfica, así como las ponencias y comunicaciones presentados en los Coloquios y Congreso de la AUPDCS y del grupo de didáctica de la Geografía de la AGE. Para más detalle sobre esta información ver Souto, 2012.

<sup>7</sup> En los años noventa del siglo XX algunos grupos de innovación educativa (Aklepios, Cronos, Kairós, Gea-Clío, IRES) utilizaron este concepto para definir los contenidos escolares que se relacionaban con la práctica escolar. Ya en el siglo XXI las VII Jornadas sobre Investigación en didáctica de las ciencias sociales (Pagès y Santisteban, 2011) se centran este asunto, que es definida en relación a los sentimientos y experiencias sociales y a su presencia en los medios, además del debate científico que suscita y la variedad de asuntos que puede focalizar.

---

<sup>8</sup> En nuestro caso hemos consultado los monográficos de la Revista Iberoamericana de Educación (número 42: Educación y Ciudadanía), así como el número 9 de la revista Didáctica Geográfica, también dedicado monográficamente a este asunto.

<sup>9</sup> Souto, 2012, a

<sup>10</sup> Pagès, 1997; Prats, 1997; Cuesta, 2000 y Miralles et al., 2011

<sup>11</sup> Ramiro, 1998 y Santiago, 2005

<sup>12</sup> Tonda&Sebastià, 2012

<sup>13</sup> Nos referimos a los estudios de R. Sebastià y E. Tonda ((2012, b y c) que confirman los estudio que yo mismo había realizado sin tanta exhaustividad.

<sup>14</sup> Seguimos los trabajos de esta profesora argentina fruto de su Tesis doctoral. Un resumen introductorio se puede consultar en el Archivo del Foro del Geoforo Iberoamericano de Educación ([www.geoforo.com](http://www.geoforo.com)) y en el Foro 13 organizado por ella misma

<sup>15</sup> Estos grupos de innovación educativa conformaron la federación Icaria (Fedicaria) que edita una publicación anual (Con-Ciencia Social) a través de la editorial Akal y, más tarde, Díada. Sus aportaciones a la organización de unidades didácticas se produjeron en el contexto de las reuniones de los grupos que obtuvieron una ayuda económica para editar materiales didácticos para la E.S.O. Ver Grupo Cronos, 1991, Grupo Aula Sete, 1993 y Grupo Ínsula Barataria, 1994.

<sup>16</sup> Souto, 1999 y Souto y Ramírez, 2012

<sup>17</sup> Remitimos a los artículos citados, así como la revisión que hicimos para el *Maratón de Recursos de Aula de Geografía e Historia* (Sevilla, Centro de Profesores, abril de 2001. Policopiado)

<sup>18</sup> H. Capel (1989) explica con detalle el significado de un programa de investigación en Geografía en relación con la filosofía de la ciencia, un referente en nuestro trabajo de innovación e investigación.

<sup>19</sup> Schramke, 1980

<sup>20</sup> En el caso de las relaciones de Habermas y los proyectos de innovación en educación social y geográfica he realizado mis aportaciones en la explicación de los objetivos y finalidades (Souto, 1999; 89-92) y en el caso de su discípulo A. Honneth (2011) estamos empezando a estudiar las implicaciones de la formulación de sus teorías sobre el aprecio/desprecio de las formulaciones sociales normativas.

<sup>21</sup> Souto, 2012, b

<sup>22</sup> Así en el Foro 10 del *Geoforo iberoamericano* ([www.geoforo.com](http://www.geoforo.com)) disponemos de casi 100 intervenciones respecto al documento inicial de Unidad Didáctica y más de 1000 consultas en los servidores de Google. El Geoforo se ubica en el portal Geocrítica de la Universidad de Barcelona.

<sup>23</sup> Souto, 1995. De esta manera el presente trabajo debe ser considerado como una nueva etapa en el proceso de investigación en relación con la innovación propuesta en su día.

<sup>24</sup> Por ejemplo el profesor de la Universidad de Lisboa. H. Cachinho, 2011

<sup>25</sup> Gil y Vilches, 2006, 34-37

<sup>26</sup> A. Garritz, 2006, 127-131

<sup>27</sup> V. Llàcer, 2008

<sup>28</sup> Luis, 1985

<sup>29</sup> Nos referimos al manual *Intercambio* de Vicens Vives, 1980 y al de Baranova, 1985

<sup>30</sup> Souto, 2002, b.

<sup>31</sup> Siguiendo las teorías de Chevallard, 1991

<sup>32</sup> Souto, 1994

<sup>33</sup> La distinta denominación de la Unidad Didáctica, con el mismo objeto de análisis, es el resultado de las diferentes ediciones que se hacían del material didáctico como consecuencia de la experimentación en las aulas de Secundaria. La edición de *Robinsones* y *Colmenas* fue editada como material didáctico por la Consellería de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana en 1990 y la correspondiente a *Viviendas* y *ciudades* por la editorial Nau Llibres en Valencia en 1994

<sup>34</sup> Respecto a las publicaciones y estudios realizados en el Proyecto Gea-Clío se puede consultar: Souto, 1999 y Llàcer, 2008

<sup>35</sup> M. Martínez, 2005, 127-154

<sup>36</sup> Una coincidencia que es notable con la que muestran los trabajos recopilados por Belil, Borja y Corti, 2012.

<sup>37</sup> Souto, 2011

<sup>38</sup> Los autores referidos han tenido una gran influencia en trabajos posteriores. Sus estudios se remontan, al menos a los años sesenta/setenta del siglo XX

<sup>39</sup> En este apartado seguimos las exposiciones de G. Villarroel (2007) y, sobre todo de José A. Castorina (2008, 19-43) en los análisis que hacen de las tradiciones de la psicología social y la psicología genética.

<sup>40</sup> P. Maestro, 1991, 55-81

<sup>41</sup> Castorina, 2008, pág. 30

- 
- <sup>42</sup> Souto, 2007, 261-274
- <sup>43</sup> Ver Souto 2007, *Ibid.*, donde hacemos un exhaustivo estudio de las condiciones de género y edad en la percepción de los espacios de ocio en los medios urbanos.
- <sup>44</sup> Memoria del *Programa de Diversificación Curricular*, IES Ballester Gozalvo, 2009
- <sup>45</sup> Honneth, 2011
- <sup>46</sup> N. Graves, 1985, 153-158
- <sup>47</sup> Ballester, 1999; López Facal, 1992; Novack&Gowin, 1988 y Pérez Cabaní, 1996
- <sup>48</sup> Véase como ejemplo Picton, 2012
- <sup>49</sup> Damasio, 2010
- <sup>50</sup> Ver García Pérez, 2002 y 2003
- <sup>51</sup> Corresponden las frases a la memoria pública del Seminario didáctico de Geografía e Historia del curso 2003/04, depositada en la vicedirección del IES Ballester Gozalvo (Valencia).
- <sup>52</sup> Souto *et alii*, 1996
- <sup>53</sup> Mail enviado a Xosé M. Souto en noviembre de 2012 por Leonor Romacho. Se reproduce con permiso de la autora. Corresponde a sus sentimientos tres años después de haber estudiado con estos materiales y actividades
- <sup>54</sup> A este respecto hemos de destacar la formulación teórica de este paradigma por parte de J. Elliott (1996) y su aplicación a la práctica en el caso del proyecto IRES de Sevilla.
- <sup>55</sup> A este respecto se puede consultar los trabajos de N. Martínez Valcárcel en su Tesis doctoral (Martínez Valcárcel, 1994 y 1998) y los que yo mismo he realizado (Souto, 1999 y 2011)
- <sup>56</sup> La alumna es Andrea Pérez de cuarto curso de Grado de Magisterio de Primaria. La profesora citada es Carmen, profesora entonces de Andrea. Para mayor información sobre las impresiones y argumentos de los profesores se puede consultar el análisis que he realizado de los diarios del profesorado (Souto, 1998).
- <sup>57</sup> Souto, 2012
- <sup>58</sup> Souto, 1998, donde se analizan las características formales de los diarios del profesorado y se exponen ejemplos concretos de aulas de Educación Secundaria Obligatoria. Igualmente en los diversos libros del profesorado de Gea-Clío hacemos referencia a estas cuestiones (ver Souto, 1999 y Hernández, Ramírez y Souto, 2001).
- <sup>59</sup> Un proceso semejante al que definimos en este trabajo es el desarrollado por Francisco F. García en el seno del grupo IRES, donde combinó su investigación académica (en formato de Tesis doctoral) con grupos de trabajo que realizaron sus innovaciones en aulas de Educación Primaria y Educación Secundaria (ver García, 2000)
- <sup>60</sup> Nos remitimos aquí al debate sobre la psicología del niño natural y el cociente intelectual, que supone una justificación para la estratificación social (ver A. Gartner, C. Greer y F. Riessman, 1999)
- <sup>61</sup> Nos referimos a las publicaciones realizadas conjuntamente con otros profesores, pues se hizo patente el carácter interdisciplinar del marco evaluativo y de los instrumentos de evaluación (véase Hernández, Ramírez y Souto, 2001; Souto *et al.*, 1996)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. IXè. *Encontre d'estudiants de Geografia i joves geògrafs*, Barcelona: Generalitat de Catalunya-CIRIT, 1986
- BALLESTER VALLORI, Antoni. El mapa conceptual com a eina per potenciar l'aprenentatge significatiu.- Revista *Pissarra*, Enero.- STEI.- Palma, 1999.
- BELIL, Mireia; BORJA, Jordi y CORTI, Marcelo. Ciudades, una ecuación imposible, Barcelona, Icaria editorial, 2012.
- CACHINHO, Herculano. Inovações didáticas e ensino da geografia: do potencial da aprendizagem baseada em problemas. In: DELGADO, J. J.; LÁZARO, M<sup>a</sup> L.; MARRÓN, M<sup>a</sup>. J. *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida*. Málaga: Universidad de Málaga, Asociación de Geógrafos Españoles, 2011; pp. 242-257.
- CAPEL SÁEZ, Horacio. Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la geografía, *Geocrítica* número 84, 1989, Universidad de Barcelona, Cátedra de Geografía Humana.

- 
- CASTILLO CARPIO, Juan y SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. El proyecto "TERRA": un modelo educativo para la formación permanente, In MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> Jesús; SALOM CARRASCO, Julia; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel (eds.) *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*, Valencia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE y Universidad de Valencia, 2007, páginas 47 a 60
- CASTORINA, José A. Capítulo 1: La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista, en CASTORINA, José A. (Coord.) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008; páginas 19-44
- CASTORINA, J.A. y BARREIRO, A. Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. *Boletín de Psicología*, número 86, 2006, páginas 7-25
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. La didáctica de las ciencias sociales en España. Un campo con fronteras, In: MAINER, J. (coord.) *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada, 2001, pp. 103-116
- DAMASIO, Antonio. *Y el cerebro creó al hombre*, Barcelona: Destino, 2010
- DOPAZO, M. I., MENOR, S., SOUTO, X. M. La vivienda como problema educativo. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2003, vol. VII, núm. 146(114). <[http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146\(114\).htm](http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146(114).htm)>
- ELLIOTT, John *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata, 1996.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, nº 64,15 de mayo de 2000
- GARCÍA PÉREZ, Francisco F. Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 2002, 17-25
- GARCÍA PÉREZ, Francisco F. *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Díada, 2003.
- GARRITZ, Andoni. Naturaleza de la ciencia e indagación: cuestiones fundamentales para la educación científica del ciudadano, *Revista de Educación Iberoamericana*, número 42, 2006; páginas 127-152
- GARTNER, A. GREER, C. y RIESSMAN, F. (comps.) *Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades. Cociente intelectual y estratificación social*, Madrid: Morata, 1999.
- GIL PÉREZ, Daniel y VILCHES, Amparo. Educación ciudadana y alfabetización científica. Mitos y realidades. *Revista de Educación Iberoamericana*, número 42, 2006; páginas 31-53.
- GRUPO AULA SETE (Coords.). *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del II Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria*. Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educacion de Universidade de Santiago de Compostela, 1993.
- GRUPO CRONOS (Coord.). *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales. (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria*. Salamanca, Amarú, 1991.
- GRUPO ÍNSULA BARATARIA (Coord.) *Enseñar y aprender CC.SS. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum, 1994
- HERNÁNDEZ, J.; RAMÍREZ, S.; SOUTO, X.M. Evaluación y aprendizaje. Una propuesta para mejorar el aprendizaje escolar, Valencia, Nau Llibres, 2001
- HONNETH, Axel. *La sociedad del desprecio*, Madrid. Editorial Trotta, 2011.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. Mapas Conceptuales y enseñanza de las Ciencias Sociales, en *Aula de Innovación Educativa*, nº 8, Noviembre de 1992, pp. 31-35
- LLÁCER PÉREZ, Vicent, "Innovación didáctica y cambios educativos en España. El Proyecto GEACLÍO", *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, 26-30 de mayo de 2008. [En línea <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/20.htm>, consultado el 2 de marzo de 2011].



- 
- LUIS GÓMEZ, Alberto. *La geografía en el bachillerato español (1836-1970)*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad, 1985.
- MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar. Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagogica*, núm. 23, 1991; pp. 55-81
- MARTÍNEZ LÓPEZ, Miguel. Sociología del espacio: legado teórico y productividad empírica, *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 109, 2005, pp. 127-154
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás, *Los grupos de trabajo de CEP y el perfeccionamiento del profesorado: un estudio evaluativo*, Murcia, Centro de Profesores, 1994.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás, "Una aproximación a un modelo de formación de grupos de trabajos de profesores" en SOUTO, X.M. Y CERDÁ, R., *Los grupos de trabajo y la innovación didáctica*, Valencia, CC.OO., 1998, pp. 7-20.
- MATEOS MONTERO, Julio. *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*, Barcelona: Octaedro, 2011
- MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S.; ORTUÑO MOLINA, J. La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, Vol. 29, n. 1, 2011, pp. 149-174
- NOVAK Joseph D.; GOWIN, D. Bob. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1988.
- PAGÈS, Joan. La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 24, 2000, pp.33-44.
- PAGÈS, Joan i SANTISTEBAN, Antoni. *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, Bellaterra : Servei Publicacions Universitat Autònoma Barcelona, 2011.
- PEREZ CABANÍ, María Lluïsa. Els mapes conceptuals: anàlisi de les condicions per a la seva utilització. *Perspectiva escolar*, 206, 1996, pág 11-19
- PICTON, Oliver. Teachers' understandings of geographical concepts. *Teaching Geography*, vol. 37, number 3, Autumn 2012, pp. 108-109
- PRATS, Joaquín. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada, 1997, pp. 9-25
- RAMIRO ROCA, Enric. ¿Evolucionamos o nos quedamos quietos?. Los recursos utilizados en la clase de geografía, [En línea] *Scripta Nova, Revista Electrónica de Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, n. 29, 1998.
- SALOM CARASCO, Amparo y SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Los adolescentes y los espacios de ocio, In GARCÍA BALLESTEROS, Aurora (editora). *El uso del espacio en la vida cotidiana. Actas de las IV Jornadas de Investigación Interdisciplinaria*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid: Seminario de Estudios de la mujer, 1986, Páginas 211-222
- SANTIAGO RIVERA, José. A. La geografía descriptiva en los programas escolares de la enseñanza geográfica en Venezuela. [En línea] *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. X, n. 608, 2005.
- SCHRAMKE, W. La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico. *Geocrítica*, núm. 26, 1980, Universidad de Barcelona.
- SEBASTIÀ ALCARAZ, Rafael y TONDA MONLLOR, Emilia (2012 a) "Características y evolución de la Revista Didáctica Geográfica", *Didáctica Geográfica*, núm. 12, 19-48.
- SEBASTIÀ ALCARAZ, Rafael y TONDA MONLLOR, Emilia (2012 b). Diez años de didáctica de la Geografía a través de los Congresos Nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (2000-2010), en DE MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael, DE LÁZARO TORRES, M<sup>ª</sup> Luisa y MARRÓN GAITE, M<sup>ª</sup> Jesús (editores). *La educación geográfica digital*, Zaragoza: Grupo de Didáctica de la AGE, páginas 59-72
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Implicaciones didácticas del estudio geográfico de las ciudades, *Investigaciones geográficas*, n. 12, 1994, p. 93-118.

- 
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Investigar para innovar en didáctica de Geografía en AA.VV. *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Geografía)*, 9, Colecc. Educación Abierta, núm. 116, ICE Univ. de Zaragoza, 1995; pp. 37-92.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. El diario del profesor como instrumento de valoración, in DE VERA FERRE et alii (edit.) *Educación y Geografía. Actas de las IV Jornadas de Didáctica de la Geografía*, Alicante, AGE y Universidad de Alicante, 1998, pp. 265-272.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio, Barcelona: Serbal, 1999 (1ª ed. 1998).
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Los proyectos de innovación didáctica. El caso del proyecto Gea-Clío y la didáctica de la geografía e historia, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, Valencia, nº 13, 1999, pp. 55-80.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. La didáctica de la geografía: dudas, certezas y compromiso social de los docentes, *XVI Congreso Colombiano de Geografía. Memorias*, Santiago de Cali, ACOGE, 2000, p. 141-152.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. A Didáctica da Geografia. Dúvidas, Certezas e compromisso social dos professores, *Inforgo*, núm. 15, Lisboa: Ed. Colibri, 2002, p.21-42
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Los manuales escolares y su influencia en la instrucción escolar *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. VII, nº 414, 5 de diciembre de 2002. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-414.htm>
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M La geografía escolar en el período 1990-2003, en *La Geografía española ante los retos de la sociedad actual. Aportación española al XXX Congreso de la UGI, Glasgow*, AGE: Madrid, 2004 páginas 61-82
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Espacio geográfico y educación para la ciudadanía, *In Revista Didáctica Geográfica*, número 9, 2007; páginas 11-31
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. *Ocio local y valores ciudadanos universales: alternativas didácticas*, In MARRÓN GAITE, Mª Jesús; SALOM CARRASCO, Julia; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel (eds.) *Las competencias geográficas para la educación ciudadana, Valencia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE y Universidad de Valencia, 2007, páginas 261-274*
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del proyecto Gea-Clío, *Investigación en la Escuela*, número 75, 2011, páginas 7-19
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. O interesse da investigação na aprendizagem e didática da Geografia. IN CASTELLAR, Sonia V; CAVALCANTI, Lana S., CALLAI, Helena C. *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*, São Paulo: Xamã Editora, 2012; pp. 63-84
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Didáctica de la Geografía y currículo escolar. En: DE MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael; DE LÁZARO Y TORRES, María Luisa; MARRÓN GAITE, María Jesús (editores) *La educación geográfica digital*, Zaragoza: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, 2012, b; páginas 73-92
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M.; RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos (2012, c) Formación del profesorado e innovación educativa a través de los proyectos curriculares, In DURÁN VILLA et alii. *Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía. Actas del Congreso Internacional de Santiago de Compostela 2011*. Publicación da Universidade de Santiago de Compostela, 2012, pp.138-159, CD-ROM
- SOUTO GONZÁLEZ et alii. *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*, Sevilla, Edt. Díada, 1996
- TONDA MONLLOR, Emilia y SEBASTIÀ ALCARAZ, Rafael (2012, c) Diez años de didáctica de la Geografía a través de los Congresos Nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (1988-1998), en DE MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael, DE LÁZARO TORRES, Mª Luisa y MARRÓN GAITE', Mª Jesús (editores). *La educación geográfica digital*, Zaragoza: Grupo de Didáctica de la AGE, páginas 93-106

---

VILLARROEL, Gladys E. Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad, *Fermentum*, Mérida (Venezuela), número 49, 2007, páginas 434-454

## **FUENTES: libros de texto y decretos y órdenes ministeriales**

### **LIBROS DE TEXTO**

- ASIÁN PEÑA, José Luis e IBÁÑEZ DALTAUIT, Isabel. *Geografía General*, Barcelona: Bosch, 1968
- BENEJAM, Pilar, LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan, VEGARA, J.M<sup>a</sup>. *Intercambio. Geografía humana y económica del mundo actual. Segundo curso*, Barcelona. Vicens Vives, 1980 (quinta edición).
- COMAS DE MONTAÑEZ, María. *Geografía de España*, Barcelona: Ediciones Sócrates, 1968
- DÍAZ, E. et al. *Rella: geografía humana i econòmica : 2on BUP*, Barcelona: Barcanova, 1985.
- DOMENECH ZORNOZA, Josep Ll. (coordinador) *Geografía. Ciencias sociales, 2º ciclo de la ESO*, Alcoy: Marfil, 1999, Colección Arc Mediterrani
- ENRIQUE FUERTES, Pablo; DE LAMO RUBIO, Pedro; MIGUÉLEZ ALONSO, Esteban. *Ciencias Sociales. Geografía, 2º ciclo Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid: Bruño, 1998
- GARCÍA SEBASTIÁN, M. et al. *Demos*, CC.SS., Barcelona: Vicens Vives, 2011
- GRIMA, Juan M. *Geografía de España*, Valencia: ECIR, López Mezquida Editor, 1960, 2ª edición 1963
- GRUP GARBÍ (Manuela Balanzá, M<sup>a</sup> Dolores Bellver, Juana M<sup>a</sup> Bravo, Alfons Ginés, M<sup>a</sup> Desamparados Montagud, Cristina Mora, Purificación Palomo, María Saiz, Manuel Tamborero, Rafael Valls). *Geografía Humana y Económica, BUP. Método activo*, Valencia: Consorci de Editors Valencians S.A., 1986
- RASTRILLA PÉREZ, Juan; ZUBIA, Antonio y GARCÍA RUIZ, Enrique. *Geografía de España. Primer curso de Bachillerato*, Madrid S.M. 1968 (en coedición con Bibliográfica Española, Bruño, L. Vives)
- REDONDO, A. y GARCÍA BALLESTEROS, A. *Hacia el hombre. Geografía 1, 2º BUP*, Madrid: Alhambra, 1976
- SÁNCHEZ, José; ZÁRATE, Antonio. *Milenio. Geografía*, Madrid. SM, 1998
- VILA, J. *Geografía humana y económica del mundo actual*, Madrid: Anaya, 1979.

### **LEGISLACIÓN**

- Real Decreto 1006/1991 Enseñanza Primaria. Enseñanzas mínimas (BOE, núm. 152 de 26 de junio)
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio Enseñanza Secundaria. Enseñanzas mínimas (BOE, núm. 152 de 26 de junio).
- Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre Boletín Oficial del Estado, núm. 14 de 16 de enero de 2001, páginas 1810 a 1858 (49 págs.). Modificación de las enseñanzas mínimas de Secundaria (BOE de 2 de julio de 2003).
- Real Decreto 830/2003, de 27 de junio Enseñanzas mínimas en Educación Primaria
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE, núm. 293, 8 de diciembre de 2006)
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, núm. 5, 5 de enero de 2007)
- REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE, núm. 266, 6 de noviembre de 2007)

