

López Castelló, Raúl. La enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en el Bachillerato. Un análisis desde el Prácticum del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria. *GeoGraphos* [En línea]. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, 2 de marzo de 2022, vol. 13, nº 144, p. 56-92 [ISSN: 2173-1276] [DL: A 371-2013] [DOI: 10.14198/GEOGRA2022.13.144].



<<http://web.ua.es/revista-geographos-giecryal>>

Vol. 13. Nº 144

Año 2022

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA EN BACHILLERATO. UN ANÁLISIS DESDE EL PRÁCTICUM DEL MÁSTER EN PROFESOR/A DE EDUCACIÓN SECUNDARIA¹

Raúl López Castelló

Doctorando en Didácticas Específicas (Ciencias Sociales)

Personal Investigador en Formación

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Universitat de València (España)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6264-6745>

Google Scholar:

<https://scholar.google.es/citations?user=4TrcaCsAAAAJ&hl=es&oi=ao>

Correo electrónico: raul.lopez-castello@uv.es

Recibido: 3 de febrero de 2021. Aceptado: 2 de marzo de 2022

¹ Este artículo forma parte del proyecto de investigación titulado *Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes* (Ref.: PGC2018-094491-B-C32), que ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE. Además, el autor es beneficiario de una Ayuda del Subprograma de Formación de Profesorado Universitario (FPU), con referencia FPU18/03756 y financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Gobierno de España).

RESUMEN

El siguiente artículo trata de abordar algunas de las problemáticas que afectan a la Geografía escolar de Bachillerato. Para ello se ha realizado un análisis de tipo cualitativo, dentro del marco interpretativo, de dos ámbitos diferentes e interconectados del plano educativo. Por una parte, se analiza el marco regulado por el currículum prescrito en el ámbito nacional y autonómico (Comunidad Valenciana). Posteriormente, se comprueba la geografía enseñada tomando como referencia tres informes de prácticum del alumnado del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria (Geografía e Historia) de la Universitat de València, en el período comprendido entre 2018 y 2020. En ellos se puede analizar la observación y las entrevistas realizadas por los/as estudiantes a sus tutores/as de centro en relación con la asignatura de Geografía de segundo de Bachillerato. Finalmente, se expone una propuesta de método para problematizar los contenidos geográficos y se extraen las conclusiones oportunas para contribuir a la fundamentación de una educación geográfica crítica.

Palabras clave: Educación geográfica, bachillerato, currículum, informes de prácticum, ciudadanía.

TEACHING AND LEARNING GEOGRAPHY IN SECONDARY EDUCATION. ANALYSIS FROM THE INTERNSHIP OF THE MASTER'S DEGREE IN SECONDARY EDUCATION

ABSTRAC

This article tries to address some of the problems that affect geography education in Spanish baccalaureate. For this, a qualitative analysis of two different but interconnected areas of the educational field has been carried out, within the interpretative framework. On the one hand, the prescribed curriculum in both level -national and regional (Valencian Community)- is analysed. Subsequently, the Geography taught is checked taking into account three internship reports of the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training (Geography and History) of the University of Valencia in a period between 2018 and 2020. In them, the observation and interviews carried out by the future teachers in relation to the subject of Geography can be analysed. Finally, a method is exposed to problematize the geographic contents and the appropriate conclusions are drawn to contribute to the foundation of a critical geographic education.

Key words: Geography Education, Baccalaureate, Curriculum, Internship Reports, Citizenship.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO. UMA ANÁLISE A PARTIR DO ESTÁGIO DO MESTRADO EM ENSINO

RESUMO

O artigo seguinte aborda alguns dos problemas que afetam a Geografia escolar do Ensino Secundário. Para tal, realizou-se uma análise qualitativa, numa perspetiva interpretativa, de duas áreas distintas e interligadas no plano educativo. Por um lado, analisa-se o quadro

regulado pelo currículo prescrito a nível nacional e autonómico (Comunidade Valenciana). Posteriormente, é verificada a Geografia leccionada tomando como referência três relatórios de estágio dos alunos do Mestrado de Professores do final de Ensino Secundário (Geografia e História) da Universidade de Valência, no período compreendido entre 2018 e 2020. Neles, pode-se analisar a observação e as entrevistas realizadas pelos alunos aos seus orientadores da escola sobre a disciplina de Geografia do 12º ano. Finalmente, apresenta-se uma proposta de método para problematizar os conteúdos geográficos e se tirarem as conclusões pertinentes para contribuir para a fundamentação de uma educação geográfica crítica.

Palavras-chave: Educação geográfica, ensino secundário, currículo, relatórios de estágio, cidadania

INTRODUCCIÓN

Enfrentamos nuevos tiempos, repletos de retos, sobre todo, relacionados con las múltiples posibilidades que tiene el alumnado dentro y fuera del aula con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Programas informáticos, redes sociales o aplicaciones en los *smartphones* forman parte de la vida cotidiana de los/as jóvenes ciudadanos/as que habitan las aulas de secundaria y, especialmente, Bachillerato. Estos medios se han ido convirtiendo en los canales de información más significativos a partir de los cuales reciben diariamente la información de cuanto les rodea.

Ante este escenario, la escuela debe de responder aportando las herramientas necesarias para formar ciudadanos/as competentes con el tratamiento de dicha información. Ciudadanos/as que despierten y desarrollen una actitud crítica frente al mundo y la realidad que este ha construido social y culturalmente a lo largo del tiempo. En definitiva, nos encontramos ante una nueva sociedad que reclama cambios a diferentes niveles, uno de los cuales es, sin duda, el escolar.

En España, los programas oficiales de las diferentes materias escolares insisten repetidamente, decreto tras decreto, en señalar una cultura académica obsoleta que conviene modificar en beneficio de la innovación docente. La realidad es que la pugna existente en los centros y las aulas escolares está mediatizada por las decisiones políticas. No debemos olvidar que la estructura administrativa juega un importante papel en la definición del tiempo y el espacio escolar, así como en las lógicas de orden y control social que se imponen en el ámbito educativo.

En este sentido, según la normativa que regula la enseñanza de Bachillerato, esta etapa educativa postobligatoria tiene dos funciones principales. Por una parte, la formación de una ciudadanía crítica emancipada, autónoma. Por la otra, un fin propedéutico, intrínsecamente ligado al primer punto. Es decir, formar ciudadanos competentes desde una óptica disciplinar concreta para desenvolverse en la vida y en su futura formación en la universidad. Se espera, por lo tanto, que cada una de las materias que componen su plan de estudios contribuya a dicho fin desde las especificidades propias. Pero ¿contribuye realmente a cumplir con este objetivo la presentación que se da de los contenidos de geografía en el currículum prescrito de Bachillerato y su posterior

interpretación en las aulas? ¿cuáles son los obstáculos con los que se va encontrando esta materia en los diferentes niveles que concretizan su enseñanza y aprendizaje a la hora de cumplir con su supuesto cometido?

El objetivo del presente artículo es tratar de avanzar en la respuesta a los interrogantes enunciados. Para ello, en primer lugar, analizaremos la descripción y la presentación de los contenidos de esta asignatura en el currículum prescrito (LOMCE), tanto a nivel estatal como autonómico (Comunidad Valenciana). En segundo lugar, aportamos los resultados derivados del análisis de tres informes de Prácticum para el módulo de Didáctica de la Geografía del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria de la Universitat de València, correspondientes a los cursos 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020. En ellos se puede examinar el estudio que realiza el futuro profesorado en su período de prácticas sobre la geografía enseñada en las aulas de Bachillerato de sus respectivos centros, atendiendo a la observación y entrevista con el profesorado receptor y los materiales didácticos utilizados. En ambos planos de concreción, prescripción y enseñanza, nos interesará ver el tratamiento que reciben los contenidos de geografía en relación con el fomento de una enseñanza problematizada de la realidad geográfica y la contribución a la formación en valores ciudadanos y democráticos. Para acometer el análisis hemos optado por una metodología de tipo cualitativo, dentro del marco interpretativo, que nos ayude a abordar la problemática planteada con cierto grado de profundidad.

El análisis se divide en cuatro grandes bloques. Primeramente, se ubica la Geografía dentro del eje sociedad-ciudadanía-escuela a modo de fundamentación conceptual básica de la investigación. En segundo lugar, exponemos los aspectos metodológicos -objetivos, objetos y procedimiento para la recogida de datos- que han posibilitado la consecución de los resultados. De este modo, a continuación, se expone el análisis del marco legal y, posteriormente, se abordan los resultados derivados del análisis de los informes de prácticas del módulo en Didáctica de la Geografía del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria (Geografía e Historia). Aunque estos dos últimos bloques queden formalmente separados, las ideas del primero encuentran su correlato en el segundo apartado dedicado a la praxis de la enseñanza geográfica en el aula. Finalmente, a partir de lo expuesto y discutido, se propone una metodología para problematizar los contenidos geográficos, los obstáculos que esta debe salvar y las conclusiones, límites y perspectivas de la investigación.

GEOGRAFÍA, SOCIEDAD, CIUDADANÍA Y ESCUELA

Es innegable que en las últimas décadas la velocidad con la que cambia nuestra sociedad, llamada del “conocimiento” o de la “información”, es ciertamente frenética y no lo es solamente por las transformaciones en los procesos productivos sino también por los cambios en nuestra vida cotidiana familiar, comunitaria y política. Todos estos cambios en el plano social han tenido sus consecuencias sobre el ejercicio de la profesión docente. Entre ellas, cabe destacar que, desde los postulados pedagógicos y didácticos, se ha eliminado la idea de autoridad jerárquica o de la actividad docente como la simple transmisión de conocimientos cerrados y distanciados de la realidad y la problemática social actual (Feito-Alonso, 2010).

Estos cambios se están consolidando desde el plano teórico. La instauración del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria en sustitución del antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) es buena prueba de ello, recalando la importancia de la formación del profesorado en el ejercicio de su función. Aunque ya sabemos que otra cosa diferente es el grado de consolidación que estos presupuestos tienen en la praxis del aula.

En relación con la importancia de la formación del profesorado en una sociedad que es diametralmente diferente a la de generaciones anteriores, López-Facal (2010) afirmó que entre muchos/as docentes existe la convicción de llevar a cabo nuevos aprendizajes que pasan por un cambio de modelo educativo. Un cambio que asegure que desde el sistema escolar se potencia la autonomía personal, la competencia para argumentar y la capacidad crítica del alumnado. Estos, a su vez, son elementos necesarios para fundamentar una “democracia deliberativa” (López-Facal, 2010, p. 76-77). En este sentido, como señala Souto (2012), “ya en los inicios del siglo XXI debemos cuestionarnos qué entendemos por educación geográfica y cuál es el objeto de la didáctica de la geografía en una sociedad que se llama del conocimiento y que se quiere programar por competencias” (Souto, 2012, p. 73).

Adaptando lo apuntado por Parra, Colomer y Sáiz (2015) para el caso de la Historia escolar, esta educación competencial reclamaría, en el caso de la Geografía, familiarizar al alumnado con el método del/la geógrafa/a para la interpretación de los fenómenos sociales antes que aprender a describir y localizar de forma cerrada y monolítica. Así, las competencias de la Geografía escolar suponen disponer de la capacidad para delimitar un territorio y explicar adecuadamente la distribución de objetos y personas, que siguen unas pautas de localización determinadas por las relaciones entre el ser humano y el medio ecológico.

Ciertamente, uno de los objetivos más repetidos en las investigaciones de didáctica de las Ciencias Sociales es el de la formación de una ciudadanía crítica y participativa. Esta formación implicaría la comprensión por parte del alumnado de la complejidad del hecho social en la búsqueda de soluciones o alternativas a las problemáticas sociales que nos afectan. Para ello es perentorio una educación que alimente la autonomía, la responsabilidad, el espíritu crítico y la solidaridad desde el compromiso con una “alfabetización política” basada en la participación democrática en sociedad (Montaña, 2011; Jares, 2002; Jara y Salto, 2009; Santisteban y Pagés, 2009; Ocampo y Valencia, 2016; Miralles y Gómez, 2017).

Esta educación en lo social centrada en valores cívicos y participativos, según Miralles y Gómez (2017), queda aún alejada de ser una realidad mayoritaria en las aulas, donde siguen primando discursos acríticos, descriptivos y lineales. Entre otras cuestiones, ello se debe, según los autores, a la escasa formación didáctica del profesorado y a las “determinaciones” de las prescripciones curriculares y su reproducción mimética en los manuales escolares.

Por ello, en línea con lo expuesto, De La Calle (2013) y Gómez y López-Pons (2008) abogaban por una enseñanza de la Geografía que dejara atrás la mera descripción y localización, para pasar a explicar los fenómenos sociales. Siguiendo sus palabras:

La enseñanza de la geografía debería contribuir a la formación de ciudadanos que realicen una mirada crítica a la realidad que nos rodea. Los docentes no podemos

cerrar las ventanas de las aulas a los problemas actuales y a los desafíos sociales, tanto ambientales, como socioeconómicos, porque tienen una dimensión territorial. Estamos en un contexto complejo, de crisis económica, política y social, de dimensiones globales. Por ello, hoy en día, la geografía se vuelve una gran aliada en la formación de ciudadanos críticos con la realidad incierta en la que nos desenvolvemos. (De La Calle, 2013, p. 34).

En este sentido, debemos hacernos eco aquí de la advertencia que apuntaba García-Ríos (2019) sobre la banalidad que supone hablar de pensamiento crítico geográfico si este no se dota de una coherencia entre el discurso y la acción, entre la teoría y el método, entre la Geografía y la Didáctica. Se necesita por parte del/la docente un claro posicionamiento epistemológico y un compromiso político-didáctico férreo con su alumnado. Ello sin olvidar que este pensamiento crítico que se desea desarrollar, siempre se hace sobre un contexto social concreto con unas características grupales particulares. La asunción de la condición situada de la práctica docente es un elemento esencial en la capacidad transformadora de la praxis (García-Ríos, 2019; Gómez y López-Pons, 2008; Martínez-Valcárcel, Souto y Beltrán, 2006; Souto, Martínez-Valcárcel y Parra, 2014).

Teniendo esto en cuenta, es ilustradora la pregunta que Claudino y Spinelli (2012) lanzaban al tratar la educación geográfica y ciudadana desde el prisma de la escuela y la formación del profesorado en Portugal y Brasil: “¿conseguirá la educación geográfica y la propia formación inicial de profesores hacer de la escuela un espacio de construcción ciudadana?” (p. 49). Detrás de este interrogante hay una fuerte convicción: la Geografía, dentro del reto renovado que supone la globalización y las nuevas formas y posibilidades de intervención, tiene un estrecho compromiso con la participación ciudadana en la resolución de los problemas socio-territoriales, como problemas que afectan directamente a la ciudadanía (Claudino y Spinelli, 2012).

Buena prueba de ello es la materialización de la ciudadanía participativa en el proyecto *¡Nos Propomos!* dirigido por el profesor Sergio Claudino, en el que se parte de los intereses de los/as jóvenes para, con la ayuda de los demás sectores sociales, actuar en la mejora y transformación de los espacios compartidos desde el desarrollo de las competencias geográficas. Una oportunidad para los/as más jóvenes desde donde mostrar y hacer valer su voz, su voto y sus posibilidades en su entorno próximo, siempre desde el respeto a los valores democráticos y ecológicos (Rodríguez-Domenech y Claudino, 2018).²

Intentar hacer una contribución para responder a la problemática planteada exige, primero, atender al marco legal que regula las enseñanzas de esta materia en segundo de Bachillerato -donde tiene un espacio autónomo como disciplina escolar- y después acudir a la plasmación o transmutación de ese currículum en el aula. Esto último, se podrá hacer contando con los informes del Prácticum del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria (Geografía e Historia) que, a su vez, se basan en las observaciones y las entrevistas a los/as responsables de la materia en cada centro. Así, estos informes serán utilizados como testimonios privilegiados de lo que sucede en el interior de las aulas de Geografía en Bachillerato, pues el propósito que guía su elaboración es justamente el análisis crítico de la realidad educativa observada de acuerdo con la teoría vista en el máster.

² Enlace a la página web del proyecto: <<http://www.nosotrosproponemos.com>>.

METODOLOGÍA

En el presente trabajo hemos optado por una metodología de tipo cualitativo, ubicada en el paradigma interpretativo y orientada a la comprensión. Lo que nos interesa no es tanto la representatividad y la generalización sino el hecho de poder ahondar en los aspectos que hemos tomado en consideración. Esto, además, no es óbice para que se puedan encontrar sintonías de los resultados con otros trabajos ya publicados. Bajo este paraguas metodológico se pretende describir, descodificar, traducir y comprender los significados de fenómenos concretos que se suceden en el plano social (Dorio, Sabariego y Massot, 2014; Flick, 2004; McMillan y Schumacher, 2005).

Siguiendo a McMillan y Schumacher (2005), hemos establecido aquí una estructura metodológica secuenciada en torno a cuatro grandes fases: planteamiento del problema y preguntas de investigación; formulación de hipótesis a constatar; recogida y análisis de los datos; e interpretación de los resultados y extracción de las conclusiones obtenidas en torno al problema abordado.

Objetivos

El objetivo básico de este trabajo es el de identificar los obstáculos y las problemáticas que impiden una enseñanza de la Geografía escolar crítica en la asignatura de segundo de Bachillerato. Concretamente, dos son los niveles de concreción que abordamos en este trabajo y, en relación con ello, dos son los subobjetivos con sus correspondientes hipótesis de investigación:

- 1) Analizar el currículum prescrito, estatal y autonómico (Comunidad Valenciana), como espacio sobre el que se fundamenta de forma legal la acción docente teniendo en cuenta el desarrollo de la materia de Geografía de España de segundo de Bachillerato (descripción, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje). Ver así si el currículum valenciano permite abrir vías a una explicación de la organización territorial de España desde un pensamiento crítico y actitud participativa.

Hipótesis 1: De acuerdo con algunos estudios anteriores, se esperan encontrar diferencias entre el marco prescrito estatal y el desarrollo valenciano. Ello podría crear una situación especial para encontrar una enseñanza problematizada de los contenidos geográficos en las aulas, en este caso, valencianas.

- 2) Examinar los informes de Prácticum del módulo de Didáctica de la Geografía del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria (Geografía e Historia) sobre la Geografía escolar en el Bachillerato como testimonios privilegiados de la praxis de la enseñanza de la Geografía en esta etapa educativa desde una mirada didáctica crítica. La preocupación principal a la hora de estudiar estos informes será la de establecer conexiones entre el análisis del plano prescrito y la realidad de las aulas en relación con los obstáculos para el planteamiento de una geografía crítica. En este sentido, se trata de ver si la interpretación del currículum oficial desde la praxis

escolar de los/as docentes desarrolla los principios de una explicación geográfica ciudadana.

Hipótesis 2: Es probable que, al fundamentarse sobre los marcos legales, la acción docente a menudo se deje llevar de forma acrítica por las especificaciones prescritas sin reparar en su capacidad interpretativa, esto se convierte en un obstáculo a la hora de plantear una alternativa problematizada de la enseñanza de los contenidos geográficos. En este sentido, los condicionantes de etapa y curso (postobligatoria y segundo de Bachillerato con su prueba externa) afectarían a cualquier proposición alternativa en torno a esta asignatura. Por la ubicación geográfica de los centros de prácticas, la provincia de Valencia, se esperaría una realidad educativa, en sintonía con lo prescrito, tendente a la problematización de los contenidos geográficos.

Objetos y procedimiento para la recogida de datos

En el presente estudio se analizan dos aspectos diferentes e interconectados del terreno educativo. Por una parte, se examina el marco regulado por el currículum prescrito en el ámbito nacional y autonómico (Comunidad Valenciana). Posteriormente, se comprueba la geografía enseñada tomando como referencia tres informes de Prácticum del alumnado del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria (Geografía e Historia) de la Universitat de València, en el período comprendido entre 2018 y 2020. En ellos se puede analizar la observación y las entrevistas realizadas por los/as estudiantes a sus tutores/as de centro en relación con la asignatura de Geografía de segundo de Bachillerato. Conviene añadir que la muestra en relación con los informes es de conveniencia, ya que constituyen tres informes de la materia *Aprendizaje y Enseñanza de la Geografía y la Historia* (16 créditos), del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria.

Para llevar a cabo el análisis hemos seguido algunos estudios previos que han abordado algunos aspectos en común con nuestro estudio. En este sentido, autores como López-Facal (2014) o Parra, Colomer y Sáiz (2015) se encargaron de estudiar la formulación de los contenidos históricos en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en los niveles de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato en el primer caso o Educación Infantil y Primaria en el segundo. En ambos trabajos se optó por una metodología de tipo cualitativo centrada no tanto en la representatividad o la generalización de los datos, sino en la profundización de lo estudiado. Trabajos como los de De Miguel (2016) se han ocupado específicamente del tratamiento prescrito de la Geografía en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, lo cual nos aporta información valiosa de la que partir y con la que dialogar.

Por otro lado, autores como Serrano y Pontes (2017) han destacado el análisis de los informes derivados de las prácticas de la formación inicial docente en Educación Secundaria como “una línea de trabajo importante en torno a esta temática” (p. 3). De hecho, los mismos autores, se hacen eco de un trabajo anterior en el que realizaron un análisis cualitativo de algunos aspectos que reflejaban las memorias de prácticas de los estudiantes del antiguo CAP (Pontes y Serrano, 2008). Así, aunque en su caso se interesaron más por la vertiente del/la propio/a estudiante del curso habilitante, se abre

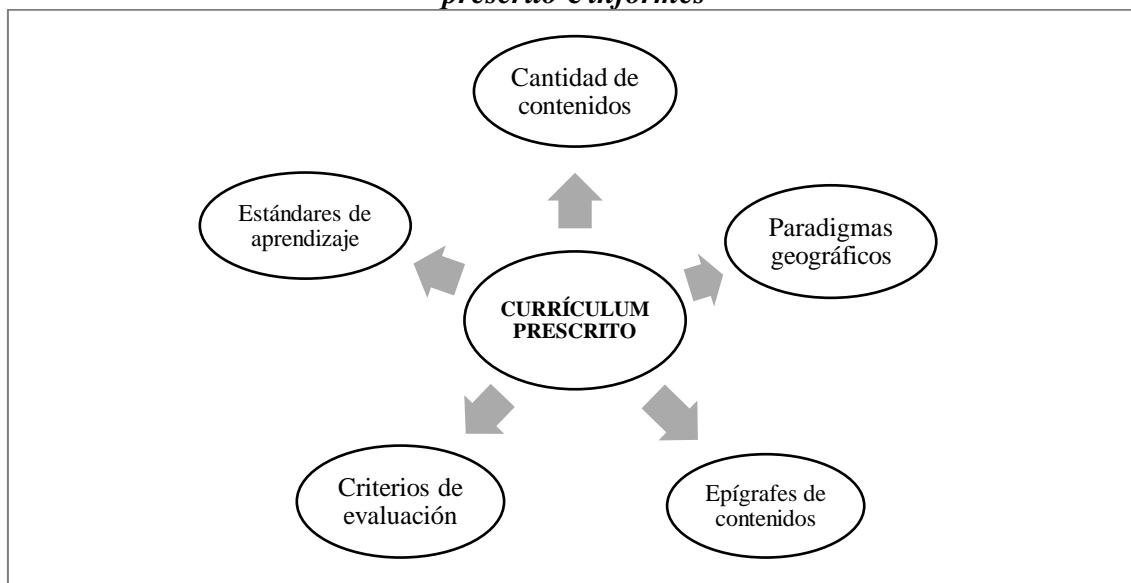
todo un camino de posibilidades para aprovechar la información vertida en este tipo de documentos. Creemos que una de estas potencialidades es el hecho de ofrecer información privilegiada sobre lo sucedido dentro de las aulas durante la estancia en el centro por parte de los/as estudiantes en formación.

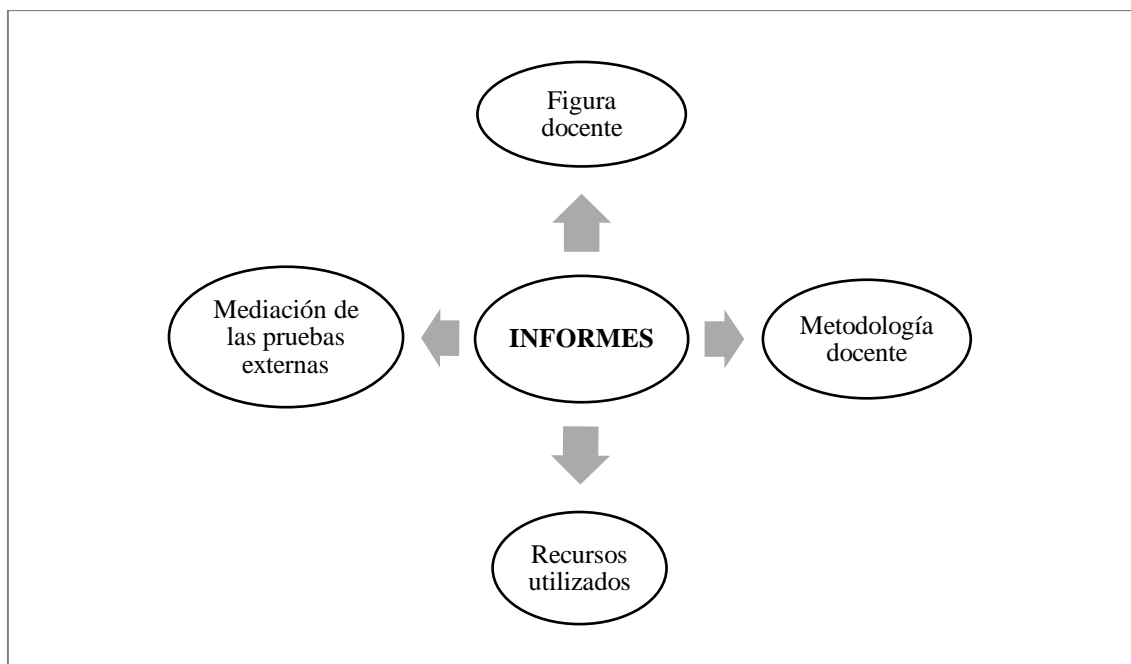
En la misma línea, conviene destacar el estudio llevado a cabo por Madalena, Rodríguez, Santos y Souto (2020) sobre la valoración del Prácticum en la formación inicial desde una dimensión internacional. En él, los autores atienden, entre otras fuentes de información, a las memorias de Prácticum de la Universitat de València (España), Universidade Federal Alagoas (Brasil) y Universidad Distrital F. J. de Caldas (Colombia), para analizar la incidencia del *sentido práctico* en la aproximación de los/as profesores/as de Secundaria en activo y en formación al ejercicio de los supuestos objetivos, competencias y deseos institucionales.

Por otro lado, también seguimos los trabajos que han realizado Martínez-Valcárcel (2014), Martínez-Valcárcel y Souto (2014), Souto, Parra y Martínez-Valcárcel (2014) y Martínez-Valcárcel, Souto y Beltrán (2005) en relación con la Historia de España en segundo de Bachillerato. De este modo, se puede entender nuestro trabajo como una contribución a la empresa común que supone reconstruir la enseñanza y aprendizaje del saber escolar histórico y geográfico en Bachillerato desde los recuerdos y las percepciones del alumnado, así como las expectativas docentes. Es en este sentido que se puede establecer un paralelismo entre dos materias de Bachillerato encargadas de explicar el tiempo y el espacio.

De este modo, se ha procedido a la extracción de unidades de significado agrupadas por categorías que encajaban con nuestros centros de interés en el estudio. Para el caso del currículum prescrito estas han sido: cantidad de contenidos, paradigmas geográficos, epígrafes de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Para el caso de los informes: figura docente, metodología docente, recursos utilizados y mediación de las pruebas externas (Figura 1).

Figura 1. Categorías consideradas para cada dominio de análisis: *currículum prescrito e informes*





Fuente: Elaboración propia.

EL CURRÍCULUM DE GEOGRAFÍA EN BACHILLERATO

Toda propuesta de renovación planteada por la didáctica de la Geografía escolar debe erigirse teniendo en cuenta el marco legal que regula su enseñanza (Rodríguez-Domenech, 2008). Si el lector acude al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, podrá leer los objetivos que se presuponen para la etapa del Bachillerato. De este modo, comprobará que el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado en esta etapa educativa debería tener entre sus finalidades principales la de formar ciudadanos/as críticos/as y participativos/as del mundo democrático. Además, dichos/as ciudadanos/as deberían quedar capacitados/as para afrontar las etapas de estudios superiores. Sin embargo, como más adelante comentaremos, si se siguen los epígrafes de los contenidos, se verá entrelazado por los hilos de una geografía enciclopédica regionalista.

Según el Real Decreto, el Bachillerato debe contribuir al desarrollo de las capacidades que permitan al alumnado ejercer la ciudadanía democrática, de forma responsable, desde la defensa de los derechos humanos y la construcción de una sociedad justa y equitativa como horizonte. Esta etapa deberá así consolidar su madurez personal y social para desenvolverse desde una mirada crítica en el mundo que les rodea. A su vez, les dotará de capacidad de transformación y mejora de su entorno social a través de la participación en la construcción de la realidad que habitan.

En el caso valenciano, el Decreto 87/2015, de 5 de junio, que establece el currículo y despliega la ordenación general de la Educación Secundaria y el Bachillerato, profundiza en esta línea al establecer como fines de etapa, entre otros, el hecho de contribuir al desarrollo intelectual y competencial del alumnado, para permitirles una incorporación responsable a la vida activa con pleno uso de sus derechos y el reconocimiento de sus

obligaciones. Así mismo, también se habla de la preparación para el acceso a los estudios superiores.

Para conseguir tales propósitos, se entiende que la concreción docente del currículum debe implementarse a partir de metodologías didácticas innovadoras, apostando por la formación continua del profesorado desde la reflexión que debe suponer la praxis escolar. Unos métodos y técnicas que fomenten la “investigación por parte del alumnado para aprender por sí mismo, el trabajo autónomo y en equipo, la aplicación de los aprendizajes en contextos reales, y el uso sistemático de las tecnologías de la información y la comunicación” (Decreto 87/2015, p. 17458). Para ello, los/as docentes deberían elaborar, según el decreto 87/2015, materiales didácticos estructurados con base en una educación por competencias.

En las respectivas descripciones de la materia, a nivel estatal y autonómico, se especifica que, dado que el ser humano es uno de los principales agentes de transformación del medio natural, la Geografía puede y debe contribuir de forma privilegiada a desarrollar la idea de responsabilidad en el seno de la sociedad. En este sentido, “esta asignatura participa muy profundamente de la formación en valores” (Real Decreto 1105/2014, p. 304).

La geografía, según el Decreto 87/2015, ayuda a seleccionar, organizar y relacionar información de acuerdo con la definición de problemas. De este modo, contribuye a la generación de conocimiento escolar a través de la formulación de nuevos interrogantes.

La geografía, como conocimiento escolar, contribuye decisivamente a la comprensión y explicación de los problemas sociales y medioambientales que preocupan a la sociedad. La geografía aporta, pues, los medios intelectuales para abordar estos problemas que se definen por su globalidad y favorece el desarrollo de un espíritu crítico y el cambio en las actitudes respecto al medio ambiente. De esta forma, contribuye a la participación ciudadana en la gestión del espacio geográfico de forma responsable y sostenible. Por ello, aprender a pensar geográficamente estos problemas es un componente importante de la formación de los ciudadanos en nuestra sociedad actual (Real Decreto 87/2015, p. 17569).

Aprender a pensar geográficamente los problemas sociales implica la necesidad de incluir el ejercicio de toda una serie de habilidades para que el conocimiento resulte significativo para el alumnado, para que se funde sobre este conocimiento la participación ciudadana crítica que se desea alcanzar. Entre estas habilidades a desarrollar, señala:

Planteamiento y resolución de problemas, elaboración y verificación de hipótesis, obtención y procesamiento de la información procedente de fuentes diversas, análisis de factores y construcción de explicaciones geográficas coherentes, así como determinadas técnicas de trabajo: análisis de documentos escritos, elaboración, lectura e interpretación de mapas de diverso tipo, de datos estadísticas, gráficos, imágenes (Real Decreto 87/2015, pp. 17568-17570).

Así las cosas, cabría estudiar si estas declaradas intenciones de los currículums prescritos tienen su correspondiente reflejo en la estructuración de los contenidos del mismo marco legal y, más importante, en la realidad de la geografía enseñada en las aulas de Bachillerato. Se debe recordar que hablamos de un estudiantado con una edad

comprendida entre los 17-18 años a los que, en breve, si no ya, se le reconocerá el derecho al voto y, con ello, la plena participación en la vida adulta. Una participación que debería encararse desde una perspectiva crítica-reflexiva (Montaña, 2011; Jares, 2002; Jara y Salto, 2009; Santisteban y Pagés, 2009; Ocampo y Valencia, 2016; Miralles y Gómez, 2017; Rodríguez-Domenech y Claudino, 2018; Claudino y Spinelli, 2012; Parra, Colomer y Sáiz, 2015; López-Facal, 2010; Souto, 2011; Santos y Souto, 2016). Tomando como eje la enseñanza de la geografía y las competencias geográficas: ¿se les está formando realmente para afrontar esta vida adulta? ¿Se contribuye desde la enseñanza de la Geografía al desarrollo de las competencias necesarias para lidiar con las problemáticas sociales que engloba el ejercicio de la ciudadanía? En definitiva, ¿contribuye la Geografía de segundo de Bachillerato a la adquisición de las competencias y fines enunciados por el marco legal y, más todavía, por los/as expertos/as en didáctica?

Para intentar arrojar luz sobre tales interrogantes es necesario empezar viendo los límites o problemáticas que impone el currículum prescrito a la hora de plantear intervenciones didácticas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía. Algunos autores como Rodríguez-Domenech (2008) y De Miguel (2016) han hablado de ello en relación con los fines que debiera perseguir esta materia en el Bachillerato. Si observamos el Real Decreto 1105/2014, podemos comprobar como este carece de una fundamentación epistemológica de la disciplina que sustente un marco sólido y unitario sobre el que el profesorado pueda erigir la innovación. Se habla y se analiza bien poco sobre el qué, el por qué y el para qué (contenidos, objetivos y finalidades) enseñar y aprender Geografía. ¿Qué hay de los enfoques epistemológicos actuales en torno a esta disciplina? ¿Qué hay de las competencias concretas -y no solo conocimientos sustanciales- que puede desarrollar la enseñanza de la materia? Más allá de algunas generalizaciones aplicables a otras asignaturas, módulos, cursos o etapas, poco verá el/la lector/a sobre estos interrogantes.

Tampoco se halla una reflexión profunda sobre la necesidad de problematizar los contenidos de acuerdo con todas estas consideraciones. La necesidad en definitiva de hacer significativo el conocimiento geográfico para el estudiantado de Bachillerato. Como defiende De Miguel (2016), se fija un currículum estatal escaso en objetivos y orientaciones didácticas en torno a la asignatura, así como en relacionar los contenidos con los actuales problemas y retos geográficos.

El problema básico es la incoherencia entre la declaración de objetivos y la selección de contenidos. No hay un contraste entre objetivos y criterios de evaluación para determinar cómo se puede aprender un contenido, sino que se exponen los contenidos conceptuales con un modelo enciclopédico y regionalista. Algo diferente sucede en el caso valenciano, como veremos más adelante.

En este punto, es un aspecto importante señalar que, respecto al desarrollo curricular de las diferentes Comunidades Autónomas, al añadir de forma aditiva temáticas específicas relativas al trabajo de sus respectivas regiones, los contenidos de la asignatura acaban por ser realmente excesivos, hecho que suele repercutir en la perpetuación de esquemas y rutinas docentes tradicionales, ya que resulta ser lo más cómodo y rápido en el término corto (De Miguel, 2016). Ello, no obstante, conviene diferenciar según qué Comunidades Autónomas estemos considerando, ya que hay algunas que, como la Comunidad Valenciana, optaron por un desarrollo curricular de la Geografía escolar problematizado y unas Pruebas de Acceso a la Universidad consecuentes con ello. A continuación, por lo

tanto, nos centraremos en la comparación del despliegue de contenidos que realizan el Real Decreto y el desarrollo curricular de la Comunidad Valenciana que, como ya hemos señalado, es el ámbito concreto en donde se sitúan las experiencias de Prácticum de los informes que posteriormente analizaremos.

Los contenidos curriculares de Geografía de Bachillerato en los marcos español y valenciano

Tanto en el Real Decreto (estatal) como en el decreto valenciano, ya hemos visto como son continuas las referencias a la necesidad y obligación de los docentes a innovar metodológicamente. Conviene ahora detenernos en el análisis del desarrollo de contenidos geográficos que viene recogido en ambas prescripciones para ver las posibilidades (o no) que ofrecen a dicha expectativa.

En el caso del Real Decreto, se compone de un total de 12 bloques que queda reducido a 6 en el caso valenciano. A título de ilustración los diferentes bloques en ambos decretos quedan recogidos ilustrativamente en el cuadro 1.

Cuadro 1. Bloques Geografía 2º de Bachillerato en el Real Decreto 1105/2014 (izquierda) y bloques Geografía 2º Bachillerato en el Decreto 87/2015 (derecha)

Bloques Geografía 2º Bachillerato en el Real Decreto 1105/2014	Bloques Geografía 2º Bachillerato en el Decreto 87/2015
<i>1. La geografía y el estudio del espacio geográfico</i>	<i>1. Contenidos comunes al aprendizaje de Geografía</i>
<i>2. El relieve español, su diversidad geomorfológica</i>	<i>2. España y su singularidad geográfica</i>
<i>3. La diversidad climática y la vegetación</i>	<i>3. La diversidad del medio físico</i>
<i>4. La hidrografía</i>	<i>4. Actividades económicas y espacios geográficos</i>
<i>5. Los paisajes naturales y las interrelaciones naturaleza-sociedad</i>	<i>5. La población, el sistema urbano y los desequilibrios territoriales</i>
<i>6. La población española</i>	<i>6. España en Europa y en el mundo</i>
<i>7. El espacio rural y las actividades del sector primario</i>	
<i>8. Las fuentes de energía y el espacio industrial</i>	
<i>9. El sector servicios</i>	
<i>10. El espacio urbano</i>	
<i>11. Formas de organización territorial</i>	
<i>12. España en Europa y en el mundo</i>	

Fuente: Real Decreto 1105/2014 y Decreto 87/2015. Elaboración propia.

Un primer comentario general necesita reparar en el carácter ciertamente descriptivo y aditivo que caracteriza al Real Decreto, frente a un decreto valenciano que parece encauzar el largo listado de epígrafes del primero bajo una lógica problematizadora. En este sentido, si bien los aspectos físicos y humanos aparecen claramente separados en la

división de bloques operada por el Real Decreto, quedan interconectados cuando se entra a analizar el Decreto de la Comunidad Valenciana. En el Real Decreto podemos encontrar dos bloques enteros (2 y 3) en los que “el relieve español” y la “diversidad climática” parecen tratarse sin alusión alguna a la interacción humana. No sucede ello en ninguno de los bloques desplegados por la Comunidad Valenciana. En estos dos bloques se puede observar una diferencia: el Real Decreto sigue la pauta regionalista pero el decreto valenciano dice que se analiza la singularidad de España con el apoyo de los contenidos comunes (Edin, 2014; Morales-Yago, 2015; Miguel, 2003; Souto-González, 2010).

Es en este sentido evidente que en la Comunidad Valenciana los contenidos de la Geografía física se pueden organizar de forma diferente a la tradicional Geografía regional que aparece en el Real Decreto. Lo mismo se puede decir de la Geografía humana. Mientras, la aparición de la Geografía de Europa es una imposición de la UE cuando se accede a esta entidad política.

En un mismo sentido, cabe diferenciar la formulación de los criterios de evaluación en un marco legal y en el otro. Mientras el Real Decreto exige normalmente “identificar”, “describir”, “conocer”, “comprender”, “localizar” o “distinguir”, el decreto valenciano conjuga con mayor frecuencia verbos como “analizar”, “comparar”, “evaluar”, “comprobar”. Esto es significativo en la medida que detrás de estos verbos se esconden concepciones diferentes de lo que debe ser y para qué debe servir la enseñanza y aprendizaje de la Geografía (Parra, Colomer y Sáiz, 2015).

En el caso valenciano se opta abiertamente por una problematización de los contenidos, alejada de la visión aséptica de la Geografía que da el Boletín Oficial del Estado. La gran cantidad de bloques en un decreto (estatal) y la síntesis, selección y estructuración realizada en el otro (valenciano) ya son por sí mismo indicativos, pues permiten un mayor margen a la posible interpretación del profesorado en el caso del Decreto. El peligro por caer en el enciclopedismo es ciertamente preocupante en el caso de seguir acríticamente lo expuesto en el Real Decreto. Aquí merece la pena recordar lo señalado por De Miguel (2016): “En el caso de la Geografía en segundo de Bachillerato, todas las Comunidades Autónomas, salvo la Comunidad Valenciana, han reproducido literalmente el currículo básico del Ministerio, con ligeros añadidos referidos a las características físicas o humanas del territorio regional” (De Miguel, 2016, p. 68). En este sentido, podemos hablar de una situación generalmente preocupante, pues demuestra el carácter hegemónico del paradigma regionalista.

Efectivamente, un aspecto en el que cabe profundizar es en los paradigmas geográficos que hay detrás de los contenidos presentados. Mientras que el Real Decreto parece no ir más allá de aproximaciones descriptivas de tinte determinista-regionalista, nos encontramos en cambio con un decreto valenciano que apuesta por incluir algunas trazas de lo que podríamos categorizar como una perspectiva radical, de la percepción y los riesgos, en la enseñanza de esta materia (Edin, 2014; Morales-Yago, 2015; Miguel, 2003; Souto-González, 2010). Ello se puede observar cuando se encuentran epígrafes específicos dedicados a “Los riesgos relacionados con la tectónica: los terremotos” (p. 17571), “La influencia del medio físico en la actividad humana y los problemas medioambientales relacionados con las actuaciones humanas: deforestación, incendios, erosión y contaminación de los suelos” (p. 17571), “Reflexión sobre las repercusiones sociales, ambientales y económicas de nuestro modelo de producción. Toma de conciencia de la necesidad de un consumo sostenible” (p. 17572) o “Características del

proceso de crecimiento espacial de las ciudades y principales problemas urbanos: deterioro de los centros históricos y de los barrios marginales, aumento del tránsito, contaminación atmosférica y acústica, abastecimiento de las ciudades, aumento de los residuos urbanos y su eliminación, etc.” (p. 17572). Esto junto a los respectivos criterios de evaluación (CE) que conminan a “evaluar los riesgos y los problemas que plantea el medio físico en España por medio del examen de la información que proporcionen los medios de comunicación y proponer medidas para evitar las actuaciones humanas que contribuyen a agravar estos efectos” (p. 17571) o “Definir problemas sociales y medioambientales relacionados con el actual sistema y modelo de desarrollo económico, y debatir propuestas de mejora a partir de ejemplos publicados en los medios de comunicación” (p. 17571).

Una consideración importante relacionada con el regionalismo y la separación de escalas que merece especial atención es aquella que entronca con la cuestión del territorio y los nacionalismos. Aquí conviene recordar lo ya analizado por Pérez-Garzón (2008) sobre el papel histórico que la enseñanza de la Geografía y la Historia han cumplido en la construcción, desarrollo y consolidación de las respectivas identidades de los estados-nación del mundo occidental. La enseñanza y aprendizaje de la Geografía debería pues, si lo que se pretende es fomentar la convivencia democrática e intercultural, dejar a un lado las visiones esencialistas de los respectivos territorios, dejar a un lado la enseñanza del “territorio común” caracterizado supuestamente por unas mismas propiedades físicas y por unas fronteras que, desde el siglo XIX y en el marco de la construcción de los estados-nación, se tornaron intocables y naturales. Y esto vale para la identidad española, pero también la valenciana o la europea. Como afirmó Pérez-Garzón (2008),

Estamos contruidos sobre el tiempo y vivimos organizados por territorios. Parece un tópico insistir en que somos tiempo y espacio. Constituyen factores incuestionables, pero hay que subrayar que tales soportes no explican nada si no se consideran los condicionantes de vida contruidos por personas y colectivos desde las relaciones sociales en todas sus dimensiones de expectativas, intereses, poder y conflictos (Pérez-Garzón, 2008, pp. 38-39).

La propia existencia de la asignatura de Historia de España o, en nuestro caso concreto, de Geografía de España en segundo de Bachillerato ya nos habla, desde una perspectiva sociogenética de las disciplinas escolares, de la promoción de una identidad nacional que debe ser advertida (Cuesta, 1997). Si vemos el marco legal estatal, en la descripción de la asignatura, podemos observar como la materia tiene por objetivo “la comprensión del territorio, producto de la interrelación de múltiples factores y además que el estudiante pueda explicar la realidad geográfica española” (Real Decreto, p. 304). Esta “realidad geográfica española” pues, “no puede concebirse solo en la diversidad que le aportan las Comunidades Autónomas, sino que es necesario conocer además las interdependencias que la vinculan con el resto del mundo, en especial con la Unión Europea (UE)” (Real Decreto, p. 304).

Así pues, se echa en falta en el desarrollo descriptivo de esta materia la alusión a la construcción histórica que constituye la propia visión del territorio. En este sentido, pensamos que el Real Decreto opta por una visión esencialista del territorio y, por lo tanto, refuerza un relato geográfico que contribuye a alimentar la denominada “narrativa maestra de nación”. España es el sujeto (o, mejor dicho, territorio) protagonista a partir del cual todo se explica. La alusión a las comunidades autónomas nos permite afirmar

que en su esencia sigue vigente lo dicho por Pérez-Garzón (2008) cuando habla de la construcción del relato geográfico nacional en el siglo XIX: “las diferencias existentes dentro de España se redujeron a diversidades de un mismo tronco cuya esencia remitía, en definitiva, al hecho de compartir el mismo medio físico” (p. 44). Esta visión esencialista ya fue apuntada por López-Facal (2014) y Parra, Colomer y Sáiz (2015) para el caso de los contenidos históricos en sus respectivos análisis de la LOMCE.

Esto último sobre el medio físico puede corroborarse en el desarrollo de los contenidos que hace el Real Decreto. En él encontramos epígrafes del tipo “España y su singularidad geográfica: unidad y diversidad”; “La evolución geológica del territorio español conforme las diferentes morfoestructuras”; “Dominios climáticos españoles”; “Formaciones vegetales españolas y su distribución”; “Los paisajes naturales españoles, sus variedades” que vienen ligados a sus correspondientes criterios de evaluación (CE) y estándares de aprendizaje evaluables (EAE), tales como “Distinguir las singularidades del espacio geográfico español estableciendo los aspectos que le confieren unidad y los elementos que ocasionan diversidad” (CE, p. 305) y “Dibuja y señala sobre un mapa físico de España las unidades del relieve español, comentando sus características” (EAE, P. 304) o “Describir los paisajes naturales españoles identificando sus rasgos” (CE, P. 306) y “Distingue las características de los grandes conjuntos paisajísticos españoles” (EAE, p. 306). Parece pues que el territorio se patrimonializa y se nacionaliza para ser presentado, en este caso, como español. Y las constantes referencias a la necesidad de “localizar” o “identificar” en un mapa de España los climas, paisajes, cuencas fluviales, etc. no es banal, sino que indica como el mapa sigue siendo portador del concepto de España en el contexto geográfico escolar (Pérez-Garzón, 2008). La Geografía escolar, así, tiene como objetivo describir el escenario estático donde se desarrolla el acontecer histórico del pasado.

Nuevamente, también en este punto se observan diferencias respecto al decreto valenciano. Este último, desde la misma presentación de la materia, subraya la condición temporal que subyace en el devenir del espacio y matiza el tratamiento del “caso” español.

La geografía como objeto de conocimiento aporta un rigor explicativo a la interpretación y comprensión del espacio geográfico, en este caso, español, y a las transformaciones que se suceden como consecuencia de la interrelación del medio natural y las actuaciones humanas, no solo desde una dimensión espacial, sino también temporal: la realidad es dinámica y evoluciona en el tiempo (Decreto, p. 17598).

En clara correspondencia, en el desarrollo de contenidos podemos observar concreciones y matices interesantes que siguen esta senda de una geografía problematizada, muy especialmente en lo que respecta a la “desencialización” de las identidades territoriales. Entre los contenidos se pueden leer epígrafes como “La organización territorial de España en comunidades autónomas como resultado de procesos y proyectos históricos contemporáneos” con su correspondiente criterio de evaluación, este es, “Explicar la organización territorial española como resultado de un proceso histórico de cambios y continuidades, no acabado, por medio de la comparación de mapas históricos y actuales, y analizar las actuaciones e intereses de los diferentes agentes sociales y políticos, para comprender la creación de sentimientos de pertenencia a un territorio concreto” (p. 17571). Además, se llega a relativizar la posición de España dentro del panorama socioeconómico y geopolítico mundial, alejándose así de las visiones centradas en resaltar

discursos grandilocuentes de la nación objeto de estudio: “Posición relativa de España en las áreas socioeconómicas y geopolíticas mundiales” (p. 17572). Por lo demás, persisten algunas referencias que pueden esconder naturalizaciones territoriales como “La diversidad geomorfológica del relieve español” (p. 17571) o “La diversidad de los paisajes naturales españoles” (p. 17571).

Con todo, cabe destacar un problema que detectamos en ambos desarrollos curriculares y que pensamos puede explicar en buena medida el establecimiento final de rutinas tradicionales y continuismos en las aulas de Geografía de Bachillerato. En primer lugar, observamos la presentación de unos contenidos excesivamente cargados por parte de ambos decretos. Parece que se prioriza el *darlo todo* y no la profundización sobre un tópico que pudiera ser extensible a otros casos geográficos. Por otro lado, en los dos se da un bloque introductorio a lo que podríamos denominar las competencias del pensamiento geográfico: *La geografía y el estudio del espacio geográfico* para el caso del Real Decreto y *Contenidos comunes al aprendizaje de Geografía* en el decreto valenciano. Es decir, las herramientas geográficas de análisis e interpretación, así como las actitudes que habría que infundir en el alumnado para hacer que la Geografía escolar contribuya precisamente a la formación de una ciudadanía crítica. Este bloque por lo tanto cobra una importancia capital a la hora de otorgar sentido a los contenidos sustantivos de la Geografía y debería así guiar transversalmente la asignatura, pero ¿permite el largo listado de contenidos sustantivos *de* geografía ejercitar en el aula las competencias *sobre* la materia para cumplir el compromiso con la formación ciudadana?

LA GEOGRAFÍA ENSEÑADA EN LAS AULAS A TRAVÉS DE LOS INFORMES DE PRÁCTICUM

El análisis del currículum prescrito -estatal y autonómico- saca a la luz algunos obstáculos iniciales con los que se encuentra el hecho de proponer una enseñanza de la geografía desde el pensamiento geográfico de los problemas sociales. Aun así, en principio, el decreto valenciano parece ser más proclive, atendiendo a la disposición de sus contenidos, a una enseñanza de la Geografía problematizada. La pregunta ahora es: ¿encontramos esta problematización de la Geografía dentro de las aulas de Bachillerato valencianas? ¿Qué tipo de enseñanza y aprendizaje de la Geografía se da en las aulas de esta etapa educativa?

Un buen instrumento con el que arrojar luz sobre los interrogantes planteados son los informes resultantes del Prácticum del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria (Geografía e Historia). Concretamente, los informes realizados en el contexto del módulo en Didáctica de la Geografía de dicho máster en la Universitat de València.³ Esto nos permitirá seguir indagando sobre un nivel de concreción más específico en el despliegue curricular y así poder dar un paso más en la aproximación a las raíces y comprobación de los obstáculos y las problemáticas. Dichos informes resultan testimonios privilegiados de las prácticas observadas porque sus autores/as analizan lo visto durante la estancia en el centro con la mirada crítica propia de lo aprendido durante meses en las clases del Máster.

Como es sabido, el Prácticum del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria en España está dirigido a la adquisición de los conocimientos, competencias y herramientas

³ La asignatura que ampara dicho módulo es *Aprendizaje y enseñanza de la Geografía y la Historia*, que cuenta con 16 créditos de los 60 que componen la totalidad del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria.

necesarias para el ejercicio de la profesión docente, a partir de la participación en un contexto real de trabajo, en el que se dan cita la normativa que rige los programas de estudio y las expectativas del estudiantado y los/as profesores/as mentores/as (Madalena, Santos, Rodríguez y Souto, 2020). En este período se pretende, entre otras cuestiones, que el alumnado realice un análisis y valoración crítica de la realidad docente observada y, en este sentido, se ejercite en las tareas docentes preparando e implementando alguna intervención didáctica (Torrego, 2013). Como indicaba la profesora Santos (2019) en relación con el Prácticum,

La articulación entre la teoría y la práctica en la formación inicial docente posibilita a los futuros docentes reflexionar y analizar sobre el contexto escolar y las responsabilidades del docente frente a la transformación del mundo, enriqueciendo su formación académica a través de una acción reflexiva comprometida con la educación para la ciudadanía (Santos, 2019, p. 345).

Siguiendo esta lógica, en uno de los grupos del módulo de Didáctica de la Geografía del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria de la Universitat de València se propone la realización de un informe del prácticum dirigido al análisis concreto de la geografía enseñada en las aulas. Especialmente, una de las temáticas que se viene proponiendo anualmente es el análisis de la enseñanza de la Geografía en segundo de Bachillerato. Para ello los/as alumnos/as que opten por esta temática deben de examinar previamente el currículum prescrito de Geografía para esta etapa educativa y luego, a través de diferentes lecturas teóricas, contrastar lo aprendido con lo observado, esto es, ejercitar la praxis escolar. Es por este motivo que hemos señalado que dichos informes son una fuente de información muy importante sobre el estado de la enseñanza geográfica y servirán aquí en la medida que recogen el testimonio de lo sucedido en las aulas de Geografía de segundo de Bachillerato.

Para rastrear la evolución de la geografía enseñada a través del análisis de estos informes, se ha tenido en cuenta la secuencia temporal. En este sentido, se han examinado tres informes correspondientes a tres años consecutivos: 2018, 2019 y 2020. Los períodos de prácticas recogidos oscilan entre los meses de enero y marzo de los años indicados. Los tres centros de los que dan testimonio los informes se ubican en la provincia de Valencia, siendo los correspondientes a 2018 y 2019 públicos y el de 2020 concertado. Como ya se ha dicho, se trata de una muestra de conveniencia por tratarse de informes enmarcados en la asignatura de *Aprendizaje y enseñanza de la Geografía y la Historia* (16 créditos) del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria de la Universitat de València. De acuerdo con las categorías de análisis ya expuestas, los informes recogen información relativa a los siguientes aspectos que se tratarán de forma conjunta en el análisis: figura docente; metodología docente; recursos utilizados; y mediación de las pruebas externas.

A continuación, se exponen los resultados que se pueden extraer de cada uno de los informes en relación con nuestro objetivo. La misma secuencia de resultados permitirá rastrear los posibles cambios y continuidades dentro del período comprendido de tres años.

Resultados derivados del informe 2018

El primer informe analizado, testimonio de un instituto público ubicado en la provincia de Valencia en el período comprendido entre enero y marzo de 2018, aporta información

valiosa a partir de la observación sistematizada del aula y entrevistas informales con el/la docente encargado/a de la materia de Geografía de España en segundo de Bachillerato.

Teniendo esto en cuenta, una primera cuestión a destacar de lo observado durante la implementación de las diferentes sesiones de esta materia es la de una asignatura totalmente ligada a las pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Ya no solo por el formato del examen de la materia, sino por el exceso que suponen los contenidos a impartir y la escasez de tiempo que para ello se tiene. Esto conlleva el recurso a una metodología eminentemente expositiva y, por lo tanto, de carácter mayormente sustancial.

Según el informe analizado, una de las prácticas de aula observadas fue la realización de diferentes pruebas PAU en relación con los “temas” que se iban empezando. Del mismo modo, la prueba objeto de calificación final que abarcaba dos temas era una prueba PAU. En la Comunidad Valenciana este último hecho no debería de ser, *a priori*, un problema ya que el examen, a diferencia de otras comunidades autónomas, se plantea en forma de resolución de una problemática y por ello incluye muchas posibilidades: elaboración de tablas o gráficas, trabajo con documentos, interpretación de datos y redacción de un informe final (Souto, 2011). Como bien han explicado Souto, Vercher y Rodríguez (2014), la tarea sigue un criterio de dificultad ascendente ya que se pretende ver la capacidad del alumnado para utilizar el conocimiento disciplinar escolar y construir con ello discursos argumentativos con base empírica. La lógica que sigue el examen se compone de tres puntos: “a) Análisis de una información de un documento o construcción de un gráfico o mapa; b) Explicación de los documentos con los conceptos que están insertos en los mismos; c) Relación de conceptos y datos para explicar una situación geográfica” (Souto, Vercher y Rodríguez, 2014, p. 60).

Por otra parte, el estudiantado objeto del informe que estamos analizando no utilizaba libro de texto en esta asignatura. No obstante, este era substituido por unos apuntes que el/la docente colgaba en la página web del instituto, lo cual constituía la teoría *que entraba* para examen. De este modo, la estructura de las clases seguía básicamente la estructura *por temas* de un libro de texto convencional y no una organización basada en los conceptos estructurantes claves en la Geografía como pudieran ser los de localización, percepción, distribución, etc. Se echaba en falta un hilo conductor que respondiera a una lógica problemática. Por el contrario, primaba la sucesión y la adición de contenidos, temas y bloques.

A ojos del/la informante, el hecho de facilitar los apuntes, ya acabados, por parte del/la profesor/a daba la sensación al alumnado de tener la asignatura bajo (su) control, pues tenían en sus manos los apuntes y sabían además el modelo de examen, pudiendo incluso descargar ejemplos de Internet. Ello contribuía a un desinterés generalizado por la materia y sus respectivas sesiones. En el aula se pudo observar cómo buena parte del alumnado no tenía nada encima de la mesa mientras la clase se desarrollaba sin ninguna toma de apuntes. La falsa sensación de control por parte del alumnado respecto a la materia decaía cuando enfrentaban el examen, ya que, de acuerdo con lo recogido por el informe, los resultados eran generalmente bajos.

Así, podemos deducir que el exceso de contenidos a impartir y, en relación con ello, el apremio por las PAU, se convierten en obstáculos a la hora de poner en práctica un currículum prescrito valenciano que, en principio, es más proclive a una Geografía escolar

problematizada. La observación paralela en el aula de tercero de la ESO con el/la mismo/a profesor/a que impartía la clase en segundo de Bachillerato refuerza el argumentario expuesto.

El/La docente no era precisamente sospechoso de no involucrar al alumnado con la asignatura y con los proyectos del departamento en relación con esta. El informe menciona que, en la clase de Geografía de tercero de la ESO, el/la docente hacía partícipe a su alumnado del proceso de elaboración, edición y publicación de una revista del departamento de Geografía e Historia de la cual él o ella era el coordinador o la coordinadora. En los diferentes números de la revista podemos ver cómo los/as estudiantes realizaban pirámides de población o trabajaban los árboles genealógicos y las historias de vida en relación con los movimientos de población y los flujos migratorios de las localidades de la comarca, siendo estas, las historias de vida, un método de estudio de los movimientos migratorios con un enorme potencial de uso para las Ciencias Sociales (Arjona y Checa, 1998). Una tarea, la elaboración de fichas familiares (árboles genealógicos), que autores como Ramírez y Souto (2016), enmarcados en el proyecto de innovación Gea-Clío y en el contexto del estudio escolar de la población, destacan por su utilidad a la hora de relacionar la escala local del espacio subjetivo del alumnado con magnitudes de escala mayores como la propia globalización.

Del mismo modo, en sus clases, el/la profesor/a intentaba llevar los conceptos teóricos al entorno próximo del alumnado. Por ejemplo, al explicar las pirámides de población, les mostró ejemplos de las poblaciones vecinas del centro. El/La profesor/a también conocía y hacía uso de herramientas como el Worldmapper o el Worldometers las cuales atraían la atención del alumnado.

Actividades o recursos como estos resultaban sumamente enriquecedores ya que el alumnado podía aplicar los conocimientos aprendidos en el desarrollo de la materia y, más aún, podía participar en la creación del conocimiento geográfico. En definitiva, podían ver que la Geografía iba más allá del aula, que estaba presente en la cotidianidad de sus vidas.

Así, si bien podemos observar que en cursos precedentes sí se aplicaban todos estos recursos y actividades -es decir, ello existe y es posible para el/la profesor/a- cabría preguntarnos por qué no se lleva a cabo en la asignatura de segundo de Bachillerato como un modo de problematización próxima al entorno del conocimiento geográfico escolar. Como argumentamos a partir de los datos expuestos, pensamos entonces que la presión del listado de contenidos prescritos en relación con las PAU juega un papel trascendental.

Resultados derivados del informe 2019

Para rastrear y obtener datos del tratamiento que recibe la Geografía de segundo de Bachillerato y contrastarlo con la teoría vista en el Máster, este informe que recoge el testimonio de un centro público en el período comprendido entre enero y marzo de 2019, se basó, aparte de la observación de aula, en una entrevista al/la docente de la asignatura de Geografía de España. Algunos de los interrogantes que conformaron la entrevista, reflejados en el informe y de interés para el propósito de este trabajo, quedan recogidos en el cuadro 2.

Cuadro 2. Preguntas entrevista docente informe 2019

1. ¿Para qué crees que sirve la Geografía en segundo de Bachillerato?
2. ¿Qué valores y papel educativo presenta la asignatura?
3. ¿Qué metodología y recursos utilizas en tus clases?
4. ¿Se tratan problemáticas socialmente relevantes en tus clases?
5. ¿Hay programada alguna salida para realizar trabajo de campo?
6. ¿En qué consiste la evaluación de la asignatura?
7. ¿Qué problema presenta la Geografía en este curso?
8. ¿Las PAU son un obstáculo o una oportunidad?
9. ¿Crees que la Geografía debería ser una asignatura optativa tal y como lo es actualmente?
10. ¿Conoces algún grupo de innovación?
11. ¿Te gustaría participar en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales?

Fuente: Informe 2019. Elaboración propia.

El testimonio que se recoge de este/a profesor/a constata algunos de los puntos registrados en la observación del informe del año anterior. El exceso de contenidos y, en relación con ello, el constreñimiento que suponen las pruebas PAU son referencias constantes en las respuestas a las preguntas planteadas. Al formularle el interrogante en torno al problema que presenta la Geografía en segundo de Bachillerato, el/la docente alude a diferentes aspectos. Entre ellos, se queja de que a menudo *no da tiempo* de profundizar en los diferentes temas *que entran en* la PAU al nivel que esta etapa educativa y la misma prueba requerirían. Se reconoce en este sentido que normalmente siempre se quedan uno o dos temas por impartir. Ello repercute en que llevar a cabo la innovación sea muy complicado en una materia pautada por los temas y la prueba externa.

Otro problema que identifica el/la profesor/a es el escaso peso curricular y la desproporción que tiene la Geografía en las diferentes etapas educativas. El/La docente alude a ese déficit de conocimientos geográficos que presenta el alumnado cuando llega a segundo de Bachillerato. En este sentido, es interesante como reivindica una asignatura de Geografía que no sea optativa, ya que valora las competencias que aporta el conocimiento geográfico más allá de contribuir al ensanchamiento de la denominada cultura general. La Geografía para él/ella es una disciplina clave para el entendimiento del mundo actual y la escuela no debería privar a los/as futuros/as ciudadanos/as de esta herramienta si lo que se pretende es la formación de personas con capacidad de análisis crítico y poder de transformación social.

En relación con esto último, añadía el/la profesor/a, predomina el contenido de carácter sustancial sin sumarle las capacidades que se requieren para que este se convierta en una enseñanza competencial, que logre la integración holística del conocimiento geográfico y, así, el desarrollo de herramientas de análisis e interpretación geográfica. En el plano de los contenidos, también señalaba dos aspectos interesantes: la escasa existencia de la integración de escalas y la vigencia de un trasfondo determinista en la enseñanza y aprendizaje de la materia. En el primer aspecto, explica que prima una escala nacional, donde lo local y lo global (Valencia, España, Europa, mundo...) queda tratado de forma aditiva y superficial. En lo que respecta al determinismo, señala que se suele dar la Geografía física en el primer cuatrimestre y a partir de ahí, la Geografía Humana.

La metodología utilizada en clase por parte de este/a docente es, según queda registrado en este informe, eminentemente expositiva a través de presentaciones audiovisuales con tablas, gráficas y mapas entre otros. Se cuenta, eso sí, con interacción con el alumnado con base en preguntas o comentarios que puedan ir surgiendo en el desarrollo de la clase. No se utilizaba libro de texto en las clases. En lugar de ello, se utilizaban apuntes elaborados y facilitados por él/ella misma. Todo lo cual coincidente con el testimonio anterior.

De acuerdo con este amplio temario y con las pruebas PAU como meta a superar, él/la profesor/a dice tratar problemas geográficos relevantes con sus alumnos/as. Pone como ejemplos la problemática del medio ambiente, los procesos de urbanización en las costas, construcciones en parques naturales... No obstante, más que un tratamiento, lo que parecen recibir estos contenidos es una pequeña alusión dentro del contenido-guía de las clases, ya que se especifica que se mencionan a modo de ejemplo, se comentan y se introducen noticias. Pero más allá de esto, aunque se pregunte al alumnado por su parecer al respecto, *no hay tiempo* para hacer debates, ni trabajar las problemáticas de modo que estructuren la presentación de los contenidos o, al menos, se deje algún tipo de actividad escrita en torno a los mismos. Es una cuestión paradójica porque se señala que este tipo de contenidos problemáticos despiertan el interés y la curiosidad en el alumnado, puesto que muy a menudo quieren intervenir para preguntar cuando se tratan estas temáticas.

El mismo *no dar tiempo* justifica la inexistencia de salidas programadas a lo largo de la asignatura. En sí mismo, fijémonos como este tipo de afirmaciones en torno a las salidas, en las que se liga al *tiempo disponible* como justificación, puede esconder realmente una concepción de estas como simple excursión, actividad lúdica y de esparcimiento, ajena a la creación de conocimiento escolar. Lejos queda la posibilidad de plantear salidas de campo en las que se pueda problematizar el entorno de acuerdo con las perspectivas didácticas renovadoras (Morales, Caurín, Sendra y Parra, 2014).

Como decimos, el testimonio insiste una y otra vez en las PAU y la falta de tiempo como dos ejes que restringen la asignatura de Geografía de España en segundo de Bachillerato. Se llega a afirmar que la puesta en práctica de una propuesta alternativa para esta materia pasa necesariamente por un cambio de las PAU. Un cambio que, según este/a docente, pasaría por incluir recursos como gráficas, mapas, tablas, etc. y que, a partir de ellos, el alumnado desarrollase la temática que se trata y construyera el conocimiento escolar. Se expone esto con un ejemplo: “El problema del agua en España” que, a decir del/la profesor/a, se podría tratar mediante un mapa de ríos con el balance hídrico, otro de trasvases, tablas, gráficas, etc. No obstante, aparte de ser ejemplificaciones poco concretas y que no necesariamente implican, conforme se formulan, una actitud crítica frente a los contenidos geográficos tampoco existe diferencia entre la propuesta “alternativa” y lo que ya aparece, bien desarrollado, en las pruebas PAU. Esto no es sino un examen problematizado para el caso de Geografía, tal y como ya se ha comentado en el primer informe (Souto, 2011; Souto, Vercher y Rodríguez, 2014).

Siguiendo esta lógica, el/la profesor/a indica que implementaría un programa alternativo -en la línea de las sugerencias de los grupos de renovación didáctica- si la PAU se adaptara a la finalidad de este tipo de programas. Explica que estas propuestas didácticas suelen centrarse en algunos pocos aspectos y a partir de ahí intentan dotar al alumnado de la capacidad crítica para enfrentarse al análisis de otros fenómenos geográficos de análoga

naturaleza. No obstante, él/ella piensa que mientras el currículum de Geografía en segundo de Bachillerato -y por lo tanto la PAU- sigan demandando el manejo de una alargada lista de contenidos, ello no será posible. Por lo tanto, vemos que, como sospechamos, el problema con la PAU parece estar ligado a la extensión de los contenidos demandados, lo cual impugna cualquier propuesta problematizada -como en el caso de la Comunidad Valenciana- que se quiera realizar de dicha prueba. Esto conecta directamente con las exigencias del currículum prescrito en relación con la alargada lista de epígrafes de contenidos que ya hemos comentado con anterioridad.

Igualmente, un problema asociado a este aspecto sería lo dicho por él/la profesor/a sobre que no conoce ningún grupo de innovación didáctica en Ciencias Sociales, ni les ha llegado ningún proyecto o propuesta didáctica alternativa durante sus años en activo. Además, aunque el/la docente ha seguido formándose a lo largo de su carrera en la profesión a través de cursos de formación continua, cuando se le preguntó por su posible participación en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, declaró que no le sería posible por falta de tiempo, ya que todo lo dedica a su labor docente.

En relación con este último aspecto conviene apuntar dos consideraciones. En primer lugar, del comentario se desprende que, erróneamente, no se vincula la labor docente con la tarea investigadora que le debería ser intrínseca. En segundo lugar, la falta de tiempo por parte del profesorado para combinar su función docente con la investigación desde la praxis escolar. Esto abriría el debate en torno a los principios que deberían estructurar la profesión docente, pues este tipo de indefiniciones se convierten en obstáculos de una buena praxis escolar y, por lo tanto, en obstáculos a una enseñanza crítica de la geografía.

Resultados derivados del informe de 2020

El informe correspondiente al período enero-marzo del año 2020 se basa en la observación de aula en un centro de tipo concertado. El/La estudiante señala que, a partir de lo observado, puede concluir que la intención del alumnado y del/la profesor/a convergían: alcanzar la máxima nota posible en el examen PAU. Por una parte, argumentaba, el alumnado lo necesita para acceder a la universidad y, por la otra, el/la docente necesita conseguir un buen listado de notas para la evaluación de la propia acción docente del centro. Esto último, nos da una pista más en la presión que suponen las PAU: no solamente se concibe como una evaluación al alumnado, sino también, de forma indirecta y en muchas ocasiones, también lo es a la propia competencia docente. Una dualidad esta que ya fue referida por Souto (2011).

En este sentido, se detecta una enseñanza de tipo estratégico: *enseñar la forma* de sacar buenas notas con un contenido asequible. Se juega por ello con las estadísticas, pensando en las probabilidades de que *caiga* una u otra temática en las PAU. Al establecer una delimitación del temario, el/la docente se puede permitir casi un mes entero a preparar específicamente para la resolución de pruebas PAU. El alumnado, por su parte, reviste una actitud pasiva frente a los contenidos, desconectando de la clase a menudo y preocupado a corto plazo tan solo por el examen. Conecta ello con las ideas que hemos podido extraer de los dos informes precedentes.

En esta aula, en cambio, si se utilizaba libro de texto perteneciente a una de las grandes editoriales de alcance nacional. Del análisis realizado por el/la estudiante en este informe se deriva que este seguía una estructura más bien tradicional con epígrafes descriptivos.

Y, por los comentarios del/la informante, no parece que su uso estuviera encaminado por una concepción crítica del recurso por parte del/la docente.

Una última cuestión interesante que se comenta en este informe es la propia formación como historiador/a del/la profesor/a que imparte la asignatura. Para el/la alumno/a autor/a del informe, ello influye notablemente en la concepción que tiene el/la docente de la Geografía y su enseñanza y aprendizaje. Este/a ve la Geografía como un marco al servicio de la Historia. El interés por la materia no es así, de entrada, muy elevado. Esto se convierte por lo tanto en un gran obstáculo para alcanzar la problematización social de la asignatura. Y es que la identidad docente y, en concreto, su definición disciplinar juega un papel muy importante en el tipo de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en cada una de las materias, aun siendo de una misma área.

Los tres testimonios ofrecidos por los informes de prácticum del módulo en didáctica de la Geografía del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria convergen en señalar, en un período de tres años consecutivos, que la enseñanza de la Geografía observada en las aulas de Bachillerato queda supeditada a un extenso temario y a unas pruebas externas que ejercen la presión necesaria para desincentivar el desarrollo – ni siquiera el planteamiento- de cualquier propuesta de renovación didáctica. Ello conecta con los prejuicios que se tienen de la prueba PAU como límite a la creatividad o innovación docente. Un prejuicio que parece un tanto más evidente cuando se analizan centros ubicados en la Comunidad Valenciana, donde, como hemos apuntado, de acuerdo con estudios como el de Souto, Vercher y Rodríguez (2014), las pruebas externas deberían propiciar el tratamiento del contenido geográfico desde la problematización del entorno social.

No obstante, los postulados didácticos y el propio marco legal de la asignatura, como ya hemos visto, insisten en implementar prácticas renovadoras en las aulas de Bachillerato, y, para el caso que nos ocupa, problematizar así los contenidos geográficos. A continuación, queremos por lo tanto dejar explícitos los pasos que debería seguir, de forma general, toda propuesta metodológica basada en la problematización crítica de los contenidos geográficos. Como hemos podido comprobar, dicho método debe partir necesariamente de un principio básico: la adecuada selección y estructuración de los contenidos. De lo contrario, el temario se convertirá en ese listado de epígrafes sustanciales que el alumnado debe acumular, memorizar y volcar en la PAU (Santos y Souto, 2016).

PROPUESTA Y FORMACIÓN INICIAL PARA LA PROBLEMÁTICA CRÍTICA DE LOS CONTENIDOS GEOGRÁFICOS

Los datos derivados de nuestro análisis sobre la regulación y la enseñanza de la Geografía escolar parecen encajar dentro de un esquema explicativo caracterizado por un exceso de contenidos, una presentación aditiva de los mismos y la presión que ejerce junto a ello la existencia de la prueba externa, lo cual acabaría por conformar una asignatura mecánica, memorística y aditiva. Si bien estas son causas externas, pensamos que existe al menos una de tipo interno: la falta de formación en un método que ayude en el procedimiento de selección y problematización de los contenidos geográficos, lo cual contribuiría a eliminar los prejuicios existentes en torno a la PAU.

La formación docente deviene un campo esencial para trabajar con el futuro profesorado desde sus propias concepciones sobre la disciplina y el currículum escolar. Esto allanaría sin duda el camino hacia la praxis -la acción práctica basada en la reflexión teórica- puesto que infundiría en el profesorado -en formación o en activo- la necesidad de interpretar y ser dueños de los marcos y recursos que se utilizan en la práctica diaria. Esta labor estaría intrínsecamente unida a la sistematización y difusión de un método problematizador que ayudase al profesorado en la labor de seleccionar, estructurar e impartir los contenidos y competencias geográficas en sintonía con -y aquí creemos que está la clave- la prueba de acceso a la universidad. Ya hemos comentado que en el caso valenciano esta prueba permite y favorece abiertamente la adopción de un enfoque innovador en las clases de geografía. En el presente apartado pues vamos a tratar de apuntar algunas de las directrices que, a partir de nuestro análisis sobre el currículum y la geografía enseñada en las aulas, debería seguir este método. Seguimos con ello lo apuntado por autores como Ramírez y Souto (2016).

Toda interpretación dirigida a la innovación debe pasar necesariamente por la asunción de un método sólido y preciso. Una forma de selección, estructuración y presentación de los contenidos reflexionada desde la praxis escolar. Este método debe erigirse en un modo de impartir la Geografía en segundo de Bachillerato que tenga como finalidad la formación de ciudadanos/as críticos/as, participativos/as y con recursos para solucionar las problemáticas geográficas que nos atañen. Ello entendiendo la Geografía como un espacio de interacción continua entre aspectos naturales/físicos y sociales/humanos, basada en una explicación de los territorios desde el punto de vista geopolítico (Souto, 1998 y 1999).

Por esta razón, el método en cuestión debe partir de una base fundamentada. Esto es, se debe profundizar en la naturaleza del conocimiento que se imparte y en el por qué cabe impartirlo. Precisa así de una fundamentación y justificación epistemológica y de unos objetivos prefijados. En este sentido, conviene recordar los paradigmas geográficos que están dentro de la reacción humanista de los años 60-70 del siglo XX y que tienen, desde la perspectiva educativa crítica, un gran potencial por desplegar. Nos referimos a enfoques como los de la Geografía de la Percepción y del Comportamiento, la Geografía radical y la Geografía del riesgo, entre otros (Edin, 2014; Morales-Yago, 2015; Miguel, 2003; Souto-González, 2010). Unos enfoques que algunos grupos de renovación didáctica como Gea-Clío han puesto en práctica en los materiales didácticos elaborados para diferentes etapas educativas (Souto, Ramírez y Ramiro, 1994).

A partir de esta base, cabría ir construyendo la unidad didáctica. En primer lugar, se deberían fijar los objetivos que se persiguen, los cuales, en todo caso, tendrán en común registrar la multifactoriedad de la organización territorial. En este punto, se deberían de seleccionar y problematizar los contenidos de acuerdo con los objetivos planteados y las posibilidades de evaluar su aprendizaje. Con ello, estaríamos en disposición de diseñar las tareas de aprendizaje y la secuencia de actividades que permitirán presentar la problemática al alumnado, relacionar los contenidos y extraer conclusiones. Finalmente, de acuerdo con los pasos señalados, se deben de fijar unos criterios y una forma de evaluación que, en todo momento, permita introducir cambios, modificaciones y mejoras durante el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con la aplicación de este método se podría conseguir una asignatura de Geografía que dejara a un lado el carácter meramente descriptivo, localizador y memorístico, dando paso a la vertiente explicativa, analítica e interpretativa de la estructura y la dinámica del espacio geográfico, capacitando o fomentando en el alumnado una actitud crítica delante de los problemas geográficos y, por lo tanto, pudiendo participar en la resolución de estos, desde la presentación de la asignatura con base en una geografía vivencial. Pensemos incluso en la participación en los planes de ordenación urbana.

Un buen ejemplo es el caso del desarrollo del ya mencionado proyecto *¡Nosotros proponemos!*, en este caso en el CEIP Vicente Tena de Jávea, donde los/as estudiantes del colegio pudieron trabajar sobre propuestas de mejora del Central Cinema de la localidad después de 30 años cerrado. Tal y como recogía la noticia,

Esos chavales [...] quieren [...] recuperar un espacio que es clave para revitalizar el casco antiguo. Los estudiantes de 6º de Primaria del colegio público Vicente Tena presentaron ayer un proyecto de remodelación de este singular edificio. Han acudido a la oficina técnica municipal a rescatar los antiguos planos. Han contado con el asesoramiento de los interioristas Ricardo y Alejandra, de CMR Interior Design. El resultado es espectacular. Los alumnos han dibujado los planos y han elaborado las maquetas del remodelado Central Cinema (Padilla, 2020).

Con estos precedentes no es difícil entrever que el desarrollo de este tipo de proyectos en una etapa educativa tan avanzada como segundo de Bachillerato podría obtener, sin duda, resultados muy satisfactorios en la adquisición y aplicación de conocimientos geográficos desde un plano vivencial.

LOS OBSTÁCULOS FRENTE A LA PROBLEMÁTICA DE LOS CONTENIDOS GEOGRÁFICOS EN BACHILLERATO

Si bien, como hemos visto, existe un método enmarcado en el propio marco legal y que pudiera contribuir a la transformación de la enseñanza y aprendizaje de la Geografía, ¿por qué mayoritariamente no se aplica en las aulas de segundo de Bachillerato? ¿Por qué seguimos encontrando una asignatura descriptiva, mecánica aun estando dirigida a alumnado de entre 17 y 18 años? Diferentes aspectos que ya hemos ido desgranando constituyen solo un esbozo de la respuesta. En este apartado se ensaya una síntesis.

Uno de los problemas que hemos detectado es aquel que se relaciona con la legislación y el currículum oficialmente prescrito. La presentación de los contenidos en bloques cerrados y asignados a competencias concretas a través de las tablas y la traslación de estas en “temas” que las grandes editoriales o los mismos apuntes naturalizan, no ayuda en nada a la creación de una asignatura crítica y reflexiva. Más aún cuando los bloques iniciales de los respectivos marcos legales (*La geografía y el estudio del espacio geográfico* para el caso del Real Decreto y *Contenidos comunes al aprendizaje de Geografía* para el Decreto), los cuales recogen la explicación del proceder de la disciplina y las herramientas para implementar la investigación geográfica, no se aplican de forma transversal en los demás bloques de contenidos sustanciales, al menos, al nivel deseado.

Este hecho en sí es un problema porque se relaciona con otra cuestión: las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía. Lo preocupante en este punto es que, en gran medida, el profesorado -en formación o en activo- tiene como

referencia principal para con la materia su propia experiencia como alumno/a. Y es preocupante porque, a menudo, se trata de una experiencia que no siempre ha estado trabajada en la formación inicial docente para intentar remitir los aspectos más tradicionales que conforman el código disciplinar de la Geografía escolar. Para López-Facal (2010) esto no hace sino contribuir a la consolidación de una representación social determinada sobre lo que es enseñar y aprender, en nuestro caso, geografía. Según el autor, “el conocimiento implícito sobre educación ha generado estereotipos, basados en el recuerdo de experiencias escolares de la infancia y en el supuesto “sentido común”, que gozan de amplio respaldo social” (López-Facal, 2010, p. 76). Un recuerdo que a menudo está plagado para la Geografía escolar de descripción, mapas y memorización.

Hemos de pensar que la gran mayoría del profesorado en activo actualmente ha recibido una formación consistente en un curso de escasas semanas de duración (el Curso de Aptitud Pedagógica, sustituido en 2010 por el Máster de Educación Secundaria) que se muestra, hoy en día, insuficiente.

Estas afirmaciones invitan a pensar, en la línea de los datos recabados por los informes analizados, que lo que abunda entre el profesorado suele ser un modelo técnico-práctico en el enfoque de las clases de Geografía en el Bachillerato. En este sentido, el hecho de que en los tres informes recogidos se insista en el condicionamiento que impone la prueba externa sin hacer notar que, al menos en la Comunidad Valenciana, parte de una lógica problematizadora, ya es indicativo. No existe en estos casos una reflexión desde los paradigmas geográficos para la selección y estructuración de los contenidos, así como para el desarrollo de herramientas de análisis geográfico entre el alumnado, más allá de aquellas habilidades -más mecánicas que competenciales- encaminadas a superar la PAU.

Parece que sigue constatándose la afirmación que hiciera el profesor Souto (1998) años atrás, argumentando que las innovaciones en muchos casos se deben a iniciativas particulares y radicadas en entornos o temáticas muy concretas que no llegan a la generalización. Ello porque se echa en falta una sistematización y extensión entre la comunidad docente de un método que ayude a problematizar los contenidos. Tal y como señala,

La didáctica adquiere su pleno sentido cuando le permite, al profesor, tomar medidas para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Tales innovaciones son frecuentes en el mundo cotidiano de las aulas, pero, también con frecuencia, adolecen de una sistematización. En gran medida, ello es consecuencia de la ausencia de proyectos curriculares asentados en programas de investigación educativos (Souto, 1998, p. 306).

Finalmente, no cabe desconsiderar otro problema que, creemos, se ha incrementado en las últimas décadas. Detrás del escaso desarrollo de una Geografía problematizada para el caso de segundo de Bachillerato también puede estar el propio planteamiento de la formación actual del profesorado de Educación Secundaria para el ámbito de Ciencias Sociales, pues la progresiva especialización de las disciplinas en la universidad ha supuesto reducir al mínimo los contenidos geográficos para el caso de los graduados en Historia o Historia del Arte, y viceversa. Es decir, la falta en el dominio de los contenidos disciplinares propios de la materia a impartir pueden dejar sin efectos cualquier propuesta que pretenda la renovación (Arroyo, 2004).

CONCLUSIONES

Llegados a este punto, es el momento de rescatar las hipótesis de partida y extraer las conclusiones oportunas en vista de los resultados alcanzados. A lo largo de los apartados precedentes hemos podido fundamentar una educación geográfica crítica desde los valores ciudadanos y democráticos propios del siglo XXI. A continuación, poniendo el foco en la enseñanza de la Geografía en segundo de Bachillerato, se han abordado dos planos de concreción de su enseñanza para encontrar los obstáculos y las problemáticas que impiden una enseñanza geográfica crítica para esta etapa educativa. En primer lugar, hemos ahondado en el currículum prescrito estatal y autonómico (Comunidad Valenciana). En segundo lugar, hemos escudriñado en los informes de prácticum (2018-2020) del módulo de didáctica de la Geografía del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria (Geografía e Historia) de la Universitat de València para ver el tratamiento que recibe la geografía en las aulas de Bachillerato y así poder entender mejor cuales son los obstáculos que impiden la criticidad que sus contenidos reclaman. Posteriormente se ha expuesto una propuesta de método para problematizar los contenidos en esta asignatura y, finalmente, se ha reparado en los obstáculos que impiden la puesta en marcha y la generalización de este método entre el profesorado en relación con lo analizado sobre el currículum prescrito y los informes.

Así las cosas, una primera conclusión es que, en la práctica, el tratamiento de la Geografía escolar no desarrolla todo su potencial para la formación de ciudadanos competentes y autónomos dentro del mundo democrático, en línea con los objetivos ciudadanos planteados para la etapa. Los contenidos sustantivos no van seguidos de las competencias geográficas necesarias para unir y dotar de sentido los conceptos aprendidos. Ello porque se entiende que la repetición mecánica -incluso en el análisis de fuentes- es, a corto plazo, un buen seguro para superar las Pruebas de Acceso a la Universidad. A su vez, los contenidos quedan lejos de ser presentados bajo un hilo conductor problemático en el que tan importante como los contenidos sustanciales sea el desarrollo de competencias del pensamiento geográfico que puedan ser extrapoladas más allá de la reproducción mecánica sobre unos casos prefijados.

Los testimonios de aula recogidos por los informes no dan pie a pensar en una geografía donde se opte abiertamente por paradigmas geográficos renovadores, sino que más bien se habla de la prevalencia -resignada- de enfoques como el determinismo y el regionalismo. Del mismo modo, la metodología utilizada en las clases es eminentemente expositiva y cuando se dan contenidos con una dimensión crítica ello no trasciende el mero comentario explicativo del/la docente, es decir, no genera un debate o actividades en las que realmente se trabaje el problema social planteado desde la óptica geográfica. En definitiva, no da lugar al trabajo sobre un informe o cualquier tipo de registro escrito por el *miedo a perder tiempo para las PAU*.

Estas son unas conclusiones en línea con lo expuesto por Buzo (2016) al dar testimonio de un proyecto innovador basado en el uso de las SIG e implementado en segundo de Bachillerato, en un instituto de Badajoz. El autor argumentaba que la experiencia se encontró “bastante condicionada por la necesidad de impartir completamente los contenidos de un temario excesivamente teórico y objeto de examen en las Pruebas de Acceso a la Universidad” (p. 487). Añadía pues que el currículum cerrado de la LOMCE

no permite plantear la extensión de estas experiencias a la totalidad del curso, lo que reduce este tipo de propuestas a una “mera experimentación puntual” (p. 488).⁴

Así, si bien el decreto valenciano parece decantarse por una geografía problematizada en comparación con el Real Decreto, esto tiende a no surtir efecto sobre la realidad del aula, donde se siguen primando las enseñanzas mecánicas dirigidas a su reproducción en las Pruebas de Acceso a la Universidad. Como ya hemos indicado, creemos que el exceso de contenidos y las pruebas externas de evaluación serían algunas de las causas más importantes. Por este motivo, consideramos necesario hacer efectiva la recomendación que ya lanzaba la Asociación Española de Geografía a través de su informe “La posición de la Geografía en la Educación Secundaria y el Bachillerato” (2013) sobre la implantación de una asignatura de Geografía en primero de Bachillerato con el fin de aligerar gran parte de la carga cognitiva del alumnado y las restricciones que sufre el profesorado de la materia en segundo curso (De Miguel, 2016). Es en este sentido que, tal y como está distribuida y planteada la enseñanza en general y la del Bachillerato en particular, el cambio real debe pasar inevitablemente y en parte por un cambio en la regulación y en sus planes de estudio. Un cambio que redistribuya los epígrafes de contenidos de forma que permita profundizar en los problemas geográficos.

Esta necesidad se encontraría avalada por las investigaciones sobre las PAU y los exámenes de evaluación externa en Historia de España que han llevado a cabo autores como Sáiz y Fuster (2014) o Souto, Fuster y Sáiz (2014), quienes constatan la escasa utilidad de incluir el trabajo con fuentes si en cursos previos no ha habido una introducción a las competencias del pensamiento histórico. Su introducción, de por sí, no contribuye al desarrollo de un aprendizaje crítico, pues no se perciben dichas fuentes como documentos útiles para la construcción del conocimiento escolar que se desea generar. Al final, pues, si se introduce la problematización y el trabajo con fuentes de forma repentina, tenderá a prevalecer, como hemos podido observar en los informes, la memorización como única capacidad y herramienta de estudio, corroborándose lo dicho por Sáiz y Fuster (2014), válido como hemos visto a la asignatura de Geografía de España: “los estudiantes de Bachillerato tienen poco margen para acabar con el abuso de la memorización que tradicionalmente se le ha achacado al estudio de la historia y las ciencias sociales” (Sáiz y Fuster, 2014, p. 54).

Conviene recordar que estamos hablando de un alumnado cuyo último contacto con la geografía antes de segundo de Bachillerato fue -aunque depende de la concreción adoptada en cada Comunidad Autónoma- en tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, estando en plena adolescencia (14-15 años). Ante este escenario, no es un tópico o una excusa banal el hecho de aludir a las carencias y la falta de “base” del alumnado respecto al conocimiento geográfico. Podemos presuponer que el alumnado, cuando llega a segundo de Bachillerato, no tiene claramente definidos ni los contenidos que engloba la disciplina geográfica ni las herramientas o los instrumentos que engloba el método geográfico. Un hecho que Montaña (2011) ha demostrado incluso para el caso de los/as futuros/as maestros/as de Educación Primaria. En este sentido, el/la estudiante no solo debe suplir la falta de formación geográfica -haber estado dos años sin ningún contacto directo con la disciplina- sino que debe adquirir el nivel correspondiente a segundo de Bachillerato y hacerlo además con los parámetros de la Prueba de Acceso a

⁴ Conviene recordar la diferencia existente entre el planteamiento de las Pruebas de Acceso a la Universidad según Comunidades Autónomas de España. El profesor Isaac Buzo da testimonio desde su intervención didáctica en un instituto de Badajoz (Extremadura, España).

la Universidad. Conviene insistir entonces en la necesidad también de que toda propuesta educativa innovadora para la Geografía de Bachillerato debe hacerse conjugando con la prueba de evaluación externa. Una prueba planteada adecuadamente en los términos de un problema geográfico, desde presupuestos teóricos de innovación y no desde rutinas académicas (Souto, 2011).

Otro aspecto que considerar es que no se ha observado una reflexión desde la praxis por parte del profesorado objeto de los informes analizados. Aquí son interesantes las causas, ya que arrojan luz sobre los problemas que sufren los/as docentes al impartir esta asignatura. El profesorado *no tiene tiempo* para investigar su propia práctica en un curso en el que la escasa formación geográfica previa del estudiantado y las pruebas de evaluación externas condicionan una asignatura de forma que lo que importa es *avanzar y entrenar* para las pruebas. Ahí *no hay tiempo para experimentos*. En este sentido, no puede haber nunca espacio para la innovación, exceptuando, a lo sumo, pequeñas experiencias ajenas al curso normal de la materia. A este respecto, también es significativa la idea encontrada en uno de los informes (2019) sobre el desconocimiento por parte del profesorado en torno a los grupos de innovación didáctica o el acceso y recepción de propuestas educativas alternativas. Aquí quizá falte reflexionar, por un lado, sobre una mayor difusión de los actuales grupos de renovación didáctica y sus propuestas y, por el otro, por parte del profesorado, sobre la necesidad de búsqueda y encuentro con los mismos.

Por último, creemos necesario insistir en el diálogo entre la implementación de las propuestas de mejora y problematización de los contenidos geográficos -o de cualquier materia- con la identidad profesional docente. Como recoge el informe de prácticum de 2020 el hecho de que el/la docente encargado/a de impartir la asignatura de Geografía de España en segundo de Bachillerato fuera historiador/a de formación disciplinar hacía que tuviera, de entrada, un menor interés por la materia. Esto es un problema más acusado en la actualidad, en la medida que la formación por Grados ha especializado y separado más las disciplinas que engloban las Ciencias Sociales escolares, de modo que un/a docente puede tener graves carencias disciplinares y, a la vez, didácticas, sobre las materias que no han sido objeto directo de su formación. En este sentido, esto influirá notablemente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje implementado por parte de este/a profesor/a y, a su vez, en el interés -y las posibilidades- por la renovación didáctica de la materia.

Es en la conjugación de todos estos requerimientos, deseos, intereses y restricciones sobre los que debe ponerse en marcha la problematización de los contenidos geográficos, de forma que esta materia pueda servir al fin propuesto: formar ciudadanos críticos. Para ello, la innovación debe ir unida a la investigación académica, pero también docente.

LÍMITES Y PROSPECTIVA

Para finalizar el presente trabajo, consideramos necesario realizar algunos apuntes a modo de límites del estudio y perspectivas futuras de investigación.

Una cuestión que cabría seguir explorando, en la línea de lo realizado en este trabajo y otros precedentes ya citados, es la comparativa entre el marco legal estatal y el de las diferentes Comunidades Autónomas. Analizar en qué medida cambian los contenidos propuestos, las intenciones que hay detrás de los mismos y las especificidades propias de cada región. Unido a ello, cabría entonces, a partir de la comparación, analizar un plano

de concreción mayor sobre el aula para así seguir analizando los obstáculos y las problemáticas que encontramos de cara a la consecución de una geografía crítica.

En nuestro caso concreto, aunque no es el objetivo de una investigación de tipo cualitativa, somos conscientes que la muestra de informes seleccionada no es cuantitativa ni geográficamente representativa como para realizar generalizaciones. Ello, no obstante, hemos ido mostrando a lo largo del trabajo cómo algunos aspectos específicos de nuestros resultados se encuentran en conexión con otros estudios que han tenido preocupaciones similares.

Como es sabido, profundizar en la conexión entre obstáculos y problemáticas, formación docente y trabajo sobre las representaciones sociales del currículum y la Geografía escolar está en la base para poder hacer realidad las intenciones de aquellos grupos de renovación que tanto tiempo, esfuerzo y dedicación concentraron en la fundamentación de una geografía crítica para la ciudadanía.

En relación con la formación inicial docente, como se ha mantenido a lo largo del trabajo, debemos tener en cuenta que la mayor parte del profesorado actual no ha tenido la formación (inicial) que hoy reciben los estudiantes a través del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria. De este modo, tendríamos que calibrar y valorar en futuras incursiones el impacto directo y la vinculación que ha tenido la formación inicial actual en el estado de la enseñanza de la geografía.

Por otro lado, en este estudio nos hemos centrado, mayoritariamente, en la perspectiva de la enseñanza y del docente. Somos también conscientes de que se deben promover investigaciones que tengan en consideración un último nivel de concreción: aquello que han aprendido finalmente los/as alumnos/as o cómo estos lo han percibido, es decir, el *currículum retenido* por los/as estudiantes.

Por último, entendemos también que la información recogida de los informes de prácticum a modo de testimonio tiene los sesgos propios del/la informante que hay detrás (emociones, grado de criticidad, intereses, etc.) pero, aun así, consideramos que son testimonios valiosos por la propia formación y objetivo que se persigue con la elaboración de estos escritos: el análisis crítico de la enseñanza de la geografía en las aulas de segundo de Bachillerato. Además, este constituye un canal de información que presenta una visión que, de otro modo, y expresando las reservas mencionadas, no podríamos alcanzar. Es por ello por lo que cabe seguir profundizando en el análisis de este tipo de documentos para contribuir a la mejora de la enseñanza y aprendizaje de la Geografía escolar desde la formación inicial del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

ARJONA, Ángeles; CHECA, Juan Carlos. Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gazeta de Antropología*, 1998, nº 14, ss.pp. Disponible en: <http://www.ugr.es/~pwlac/G14_10JuanCarlos_Checa-Angeles_Arjona.html>.

ARROYO, Fernando. La formación de profesores de geografía en el nuevo plan de estudios de la convergencia europea. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2004, nº 42, pp. 76-88.

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE GEOGRAFÍA. La posición de la Geografía en la Educación Secundaria y el Bachillerato. Disponible en: <<https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2018/07/informeage-131024020247-phpapp01.pdf>>.

CUESTA, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

DECRETO 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. [2015/5410]. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana. València, 10 de juny de 2015, n° 7544, p.17458. Disponible en: <https://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=005254/2015&L=1>.

DE LA CALLE, Mercedes. La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. En DE MIGUEL, R., DE LÁZARO, M. L. y MARRÓN, M. J. (Coords.). *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*. Zaragoza: C.S.I.C., 2013, pp. 33-52.

DE MIGUEL, R. Geografía y currículo escolar en la ESO y el Bachillerato con la LOMCE: historia de un desencuentro. En SEBASTIÁ, R. y TONDA, E. M. (Coords.). *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2016, pp. 57-70.

DORIO, Inmaculada, SABARIEGO, Marta y MASSOT, María Inés. Características generales de la metodología cualitativa. En BISQUERRA, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 2014, pp. 275-292.

EDIN, Dante. Los enfoques de la geografía en su evolución como ciencia. *Revista Geográfica Digital*, 2014, n° 21, sspp. Disponible en: <<https://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/homeig0.htm>>.

FEITO, Rafael. De las competencias básicas al currículum integrado. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 2010, n° 23, pp. 55-79. Disponible en: <<http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero23/feito.pdf>>.

FLICK, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2004.

GARCÍA-RÍOS, Diego. La construcción de pensamiento crítico en el aula de geografía escolar. *Geographos*, 2019, vol. 10, n° 118, pp. 179-205. Disponible en: <<https://web.ua.es/es/revista-geographos-giecryal/documentos/diego-garcia-19.pdf>>.

GÓMEZ, Sandra; LÓPEZ-PONS, Magdalena. La producción de la geografía escolar y su vigilancia epistemológica. *Huellas*, 2008, n° 12, pp. 56-73.

JARA, Ángel; SALTO, Víctor. Ciudadanía y democracia: claves para la enseñanza de la historia reciente/presente. En ÁVILA, Rosa María, BORGHI, Beatrice y MATTOZZI, Ivo. *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia Lisboa"*. Bolonia: Pàtron Editore, 2009, pp. 291-299.

Disponible en: <http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2009-AVILA-BORGHI-MATTOZZI-AUPDCS-BOLONIA.pdf>.

JARES, Xesús R. El conflicto como contenido didáctico. En RODRÍGUEZ-ROJO, M. (Coord.). *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002, pp. 221-241.

LÓPEZ-FACAL, Ramón. Didáctica para el profesorado en formación ¿Por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2010, vol. 10, nº 65, pp. 75-82.

LÓPEZ-FACAL, Ramón. La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 2014, nº 94, pp. 273-285. Disponible en: <<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Lopez%20Facal%20Ayer%202014.pdf>>.

CLAUDINO, Sergio; SPINELLI, Flavia. Educación geográfica y ciudadanía: un abordaje reflexivo. En DE MIGUEL, R., DE LAZARO, M. L. y MARRÓN, M. J. (Eds.). *La educación geográfica digital*. Zaragoza: AGE y Universidad de Zaragoza, 2012, pp. 49-57. Disponible en: <http://didacticageografia.age-geografia.es/docs/Publicaciones/2012_Educacion_Digital.pdf>.

MADALENA, José Ignacio; SANTOS, María Francineila; RODRÍGUEZ, Liliana Angélica; SOUTO, Xosé Manuel. La valoración del Prácticum en la formación inicial: un estudio de casos internacional en el área de Geografía e Historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2020, vol. 95, nº 34.3, pp. 97-118. DOI: <<https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81004>>.

MARTÍNEZ-VALCÁRCEL, Nicolás. (Dir.). *La Historia de España en los recuerdos escolares Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. Valencia: Nau Llibres, 2014.

MARTÍNEZ-VALCÁRCEL, Nicolás (Dir.); SOUTO, Xosé Manuel. (Coord.). *La construcción de los recuerdos escolares en Historia de España en Bachillerato (1993-2013). Bases para la memoria educativa*, Murcia: Diego Marín Librero-editor, 2014.

MARTÍNEZ-VALCÁRCEL, Nicolás; SOUTO, Xosé Manuel.; BELTRÁN LLAVADOR, José. Los problemas docentes en historia de Bachillerato: la gran diversidad bajo la aparente uniformidad. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 2005, nº 19, pp. 33-55. Disponible en: <<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2446>>.

MARTÍNEZ-VALCÁRCEL, Nicolás; SOUTO, Xosé Manuel; BELTRÁN, José. Los profesores de Historia y la enseñanza de la Historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2006, nº 5, pp. 55-71. Disponible en: <<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126317>>.

MCMILLAN, James H.; SCHUMACHER, Sally. *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educacion, 2005.

MIGUEL, Ennid. Enfoques, tendencias y escuelas geográficas. De la geografía clásica o tradicional a los estudios culturales. *Párrafos Geográficos*, 2003, nº 2, sspp. Disponible en: <http://www.igeopat.org/parrafosgeograficos/images/RevistasPG/2003_V2/2-3.pdf>.

MIRALLES, Pedro; GÓMEZ, Cosme Jesús. Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y memoria de la educación*, 2017, nº 6, pp. 9-28. Disponible en: <<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/cosme%20miralles.pdf>>.

MONTAÑA, Juan Luís. Conceptos previos en ciencias sociales de los alumnos del Grado de Primaria: la geografía. En MIRALLES, P., MOLINA, S. y SANTISTEBAN, A. (Coords.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Murcia: AUPDCS, 2011, vol. 1, pp. 307-316.

MORALES-YAGO, Francisco José. La ciudad de Valencia como espacio percibido por los estudiantes universitarios. Aportaciones desde el análisis propuesto por la geografía de la percepción. *Estudios Geográficos*, 2015, vol. 76, nº 278, pp. 203-233. DOI: <<https://doi.org/10.3989/estgeogr.201507>>.

MORALES, Antonio; CAURÍN, Carlos; SENDRA, Cristina; PARRA, David. Aprendiendo a plantear problemas en el medio. Análisis de una experiencia con estudiantes del Máster de Investigación en Didácticas Específicas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 2014, nº 28, pp. 65-81. DOI: <<https://doi.org/10.7203/dces.28.3848>>.

OCAMPO, Luisa Fernanda; VALENCIA, Santiago. *La enseñanza de las ciencias sociales desde el enfoque de Problemas Socialmente Relevantes: Una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela*. Trabajo de Licenciatura. Colombia: Universidad d'Antioquia, Antioquia, 2016.

PADILLA, A. Alumnos de 11 y 12 años “rescatan” un cine de Xàbia que lleva 30 años cerrado. *Levante*. 25 de febrero de 2020. Disponible en: <<https://www.levante-emv.com/marina/2020/02/25/alumnos-11-12-anos-rescatan-11623872.html>>.

PARRA, David; COLOMER, Juan Carlos; SÁIZ, Jorge. Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2015, nº 79, pp. 8-14.

PÉREZ-GARZÓN, Juan Sisinio. ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación*, 2008, nº 27, pp. 37-55. Disponible en: <<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/1596/1659>>.

PINHEIRO DOS SANTOS, María Francineila. El prácticum en geografía: un locus para problematizar la formación inicial docente. En PARRA, D. y FUERTES, C. (Coords.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Valencia: Tirant Humanidades, 2019, pp. 327-345.

PONTES, Alfonso; SERRANO, Rocío. Reflexiones sobre la docencia tras el prácticum de la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. *I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Universidad de Sevilla, 2008.

RAMÍREZ, Santos; SOUTO, Xosé Manuel. El estudio geográfico de la población en Educación Primaria. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 2016, nº 1, pp. 98-118. Disponible en: <<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12152>>.

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado. Madrid*, 3 de enero de 2015, nº 3, p. 188. Disponible en: <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37>.

RODRÍGUEZ-DOMENECH, María Ángeles. Una enseñanza nueva en una cultura nueva. El caso de la Geografía en el Bachillerato. En ARROYO, Mercedes, BONASTRA, Quim, CASALS, Vicente, JORI, Gerard, SUNYER, Pere y HERMI, Miriam. *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*. Barcelona: Geocrítica, 2008. Disponible en: <<http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/programa.htm>>.

RODRÍGUEZ-DOMENECH, María Ángeles; CLAUDINO, Sergio. Principios y base metodológica del proyecto “¡Nosotros Proponemos!”. En Rodríguez-Domenech, María Ángeles y Claudino, Sergio. (Coords.). *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación geográfica ante los desafíos de la sociedad*. Barcelona: editorial Graó, 2018, pp. 19-40.

SÁIZ, Jorge; FUSTER, Carlos. Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la Escuela*, 2014, nº 84, pp. 47-57. Disponible en: <<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59755/R84-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

SANTISTEBAN, Antoni; PAGÈS, Joan. La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. En ÁVILA, Rosa María, BORGHI, Beatrice y MATTOZZI, Ivo. (Coords.). *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “Estrategia Lisboa”* (pp. 101-109). Bolonia: Pàtron Editore, 2009, pp. 101-109. Disponible en: <http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2009-AVILA-BORGHI-MATTOZZI-AUPDCS-BOLONIA.pdf>.

SERRANO, Rocío; PONTES, Alfonso. Diferencias entre Expectativas y Logros en las Competencias del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2017, vol. 20, nº 1, pp. 1-18. DOI: <<https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.235151>>.

SOUTO, Xosé Manuel. La geografía como asignatura en la enseñanza no obligatoria (16-18 años de edad). En SOUTO-GONZÁLEZ, Xosé Manuel. *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: El Serbal, 1998, pp. 287-306.

SOUTO, Xosé Manuel. 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*, 1999, nº 13, pp. 55-64. Disponible en: <<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/viewFile/2934/2505>>.

SOUTO, Xosé Manuel. ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 2010, nº 24, pp. 25-44. Disponible en: <<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2399/1944>>.

SOUTO, Xosé Manuel. Las P.A.U. de Geografía: ¿un obstáculo o una oportunidad? En MIRALLES, P., MOLINA, S. y SANTISTEBAN, A. (Coords.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Murcia: AUPDCS, 2011, vol. 1, pp. 271-283. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3780101>>.

SOUTO, Xosé Manuel. Didáctica de la Geografía y currículo escolar. En DE MIGUEL, Rafael, DE LAZARO, María Luisa y MARRÓN, María Jesús (Eds.). *La educación geográfica digital*. Zaragoza: AGE y Universidad de Zaragoza, 2012, pp. 73-91. Disponible en: <<https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/07souto.pdf>>.

SOUTO, Xosé Manuel; FUSTER, Carlos; SÁIZ, Jorge. Un camino de ida y vuelta: reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de Geografía e Historia. En PAGÉS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 2. Barcelona: AUPDCS y Universitat Autònoma Barcelona, 2014, pp. 157-165

SOUTO, Xosé Manuel; MARTÍNEZ-VALCÁRCEL, Nicolás; PARRA, David. La representación poliédrica de la memoria escolar. Un proyecto de investigación sobre las clases de Historia de España. En MARTÍNEZ-VALCÁRCEL, Nicolás. (Dir.). *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. Valencia: Nau Llibres, 2014, pp. 29-52.

SOUTO, Xosé Manuel; PARRA, David; MARTÍNEZ-VALCÁRCEL, Nicolás. Rutinas escolares y finalidades sociales en el recuerdo de las clases de Historia. En PAGÉS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni. (eds) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 2, Barcelona: AUPDCS y Universitat Autònoma Barcelona, 2014, pp. 725-732

SOUTO, Xosé Manuel; RAMÍREZ, Santos; RAMIRO, Enric. *¿Por qué se mueren los ríos?* Valencia: NAU Llibres, 1994.

SOUTO, Xosé Manuel; VERCHER, Vicent Miquel; RODRÍGUEZ, Milagros. ¿Se puede mejorar el aprendizaje espacial con las PAU? Un estudio de caso: la PAU de Geografía de Valencia de 2012. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 28, 2014, pp. 43-63. DOI: <<https://doi.org/10.7203/dces.28.3743>>.

TORREGO, Alba. El Prácticum desde dentro. Una visión del Prácticum del Máster de Secundaria de la Universidad de Valladolid a través de las opiniones de los estudiantes.

En CASTILLO, S. (Coord.). *Reflexiones, análisis y propuestas sobre la formación del profesorado de Educación Secundaria*. Madrid: UNED, 2013, vol. 1, pp. 229-231.

© Copyright Raúl López Castelló y Revista *GeoGraphos*, 2022. Este artículo se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.



GIECRYAL
GRUPO INTERDISCIPLINARIO DE
ESTUDIOS CRÍTICOS Y DE AMÉRICA LATINA