

# **EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN EL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.**

**María Jesús Marrón Gaité**

*Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado  
Universidad Complutense de Madrid*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los objetivos que perseguimos en este trabajo son dos. En primer lugar, queremos llamar la atención acerca del importante papel que la Geografía desempeña en la formación del individuo, tanto en lo referente al desarrollo de sus capacidades espaciales y de comprensión de todo cuanto se desarrolla sobre el territorio a diversas escalas, como en lo relativo al desarrollo de valores y a la creación de una conciencia social rigurosa, capaz de comprender y valorar con criterio propio las múltiples interacciones que se producen entre el medio físico y los colectivos humanos que lo habitan, así como las causas que las motivan y las consecuencias que generan. Esta formación es importante en todas las edades del individuo y ha de ser iniciada cuanto antes, incluso desde la Educación Infantil, pues contribuye a desarrollar múltiples capacidades básicas imprescindibles para la captación del espacio y el desenvolvimiento en el mismo y al desarrollo de actitudes de socialización. Capacitación y actitudes que el sujeto deberá seguir desarrollando a lo largo de toda la vida.

Consideramos que la enseñanza de la Geografía desde una perspectiva innovadora, acorde con las necesidades formativas de los ciudadanos del siglo XXI, ha de propiciar que cada estudiante conozca de forma personalizada cómo es el planeta en el que vive, cómo son los espacios más o menos próximos a él, cómo actúa el hombre sobre ellos, cómo ha sido esa actuación a través del tiempo y desde las distintas culturas, y que conozca algo especialmente importante: cuál es el resultado socioespacial de nuestras acciones, con el fin de ir construyendo entre todos una sociedad más humanizada, con un mayor sentido de la justicia y la solidaridad y, sobre todo, más comprometida social y ambientalmente.

En segundo lugar, analizamos la importancia que tiene una buena formación del profesorado para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen con éxito. De todos es sabido que la acción docente del profesor es decisiva para motivar o desalentar al alumnado en relación con el aprendizaje de cualquier disciplina. Por tanto, es fundamental formar buenos profesores, en este caso de Geografía, que dominen plenamente los contenidos epistemológicos propios de esta ciencia, y que cuenten, además, con una sólida formación didáctica. No basta con conocer los contenidos geográficos que el currículo de cada nivel educativo prescribe trabajar con los estudiantes, sino que es imprescindible, también, saberlos enseñar. Es decir, dominar la metodología y las estrategias didácticas más adecuadas para enseñar cada contenido y para optimizar cada acción de enseñanza-aprendizaje.

El recién creado *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) ha puesto de manifiesto la necesidad que existe de innovar didácticamente, al tiempo que insta al profesorado universitario, entre quien se encuentra el que forma a los futuros docentes,

a adoptar los principios metodológicos de la *enseñanza activa*. Esta metodología, sin embargo, no es nueva, sino que cuenta con una larga y prestigiosa tradición. El valor de la *enseñanza activa* ha sido defendido desde hace décadas por las corrientes psicológicas y pedagógicas más innovadoras, que han buscado en ella el revulsivo frente a la enseñanza memorística y libresca. La *enseñanza activa*, sustentada en el aprendizaje significativo, concede una importancia capital a las actividades prácticas y al aprendizaje por descubrimiento. Ahora bien, existen numerosos contenidos geográficos de carácter conceptual y procedimental que el alumno no puede comprender o captar por sí mismo a través de la indagación e investigación, por lo que se impone combinar el aprendizaje por descubrimiento con el empleo de técnicas transmisivas. Se impone, por tanto, la necesidad de ajustar los dos tipos de estrategias de acuerdo con los contenidos que se vayan a trabajar.

La *enseñanza activa* concede un elevado protagonismo al alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a diferencia de la enseñanza tradicional en la que el protagonismo recaía en el profesor. En ella el alumno se convierte en el centro de la acción educativa, desempeñando el profesor la función de orientador y estimulador del aprendizaje. Esto no quiere decir que la *enseñanza activa* minimice la función del profesor, más bien al contrario, la enriquece y diversifica, al tiempo que le obliga a asumir mayores cuotas de responsabilidad y de compromiso profesional.

Por todo lo expuesto, consideramos de suma importancia dos hechos que resultan decisivos para renovar y enriquecer la formación del profesorado en España, tanto de Educación Infantil y Primaria, como de Secundaria. Nos referimos, por una parte, a la mejora que va a suponer en la formación inicial de los maestros la implantación de los nuevos Grados en Magisterio como consecuencia de la reciente creación del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que conlleva la ampliación de la carrera a cuatro años, en lugar de los tres que tenía la anterior Diplomatura. Por otra parte, en relación con la formación de los docentes de Secundaria, es sumamente importante el paso que en España ha dado el Ministerio de Educación renovando el proceso a seguir para la formación didáctica de este profesorado, incluido el de Formación Profesional. La nueva normativa establece la obligatoriedad de cursar un Master Universitario de Formación Didáctica a todos aquellos licenciados o graduados que quieran dedicarse a la docencia. Este Master, rigurosamente reglamentado por la Administración y diseñado por las Universidades, tiene carácter profesionalizador, siendo imprescindible para el ejercicio de la profesión. De todo ello, referido a la formación del profesorado de Geografía, tratamos en el apartado quinto del presente trabajo.

## **2. LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN EL SIGLO XXI.**

La Geografía, como ciencia social y ciencia de la Tierra, ha tenido siempre en la cultura occidental una importante función educativa. Función que en el momento presente adquiere especial interés y relevancia en la formación de los ciudadanos del siglo XXI, como miembros que son de una sociedad especialmente compleja, que interactúa con un espacio multifuncional, diverso y globalizado a la vez, y en la que los cambios se producen de forma vertiginosa. La ciencia geográfica, situada en la encrucijada de lo físico y lo social nos muestra cómo es el mundo y por qué es así. Como ha señalado SANZ HERRAIZ (2001), nos enseña a discernir y a valorar el resultado de la interacción del hombre y las sociedades con la Naturaleza, esa relación que se expresa en los paisajes y nos desvela el proceso a través del cual el género

humano ha ido adaptándose, conviviendo y dominando las fuerzas naturales para extender su hábitat a la mayor parte de la Tierra, hasta crear “la aldea global” del momento actual. Nos ilustra sobre la diversidad cultural expresada en los distintos hábitats humanos urbanos y rurales, en las dinámicas poblacionales, en los tejidos productivos que se extienden por la superficie de valles, llanuras y montañas, generando configuraciones que se repiten o se singularizan del conjunto, en la densidad y caracteres de las redes de transporte, el urbanismo de grandes y pequeñas ciudades, etc. Pero sobre todo, nos desvela los significados y valores de nuestro propio hábitat o paisaje, nos permite compararlo con otros próximos o lejanos y nos ayuda a levantar la mirada desde nuestras raíces al mundo global.

Este objeto de estudio de la Geografía, que la lleva a buscar la explicación de las múltiples configuraciones que aparecen o se manifiestan en la superficie de la Tierra, es especialmente idóneo para llevar a cabo esa progresión que impregna el pensamiento humanístico actual: el salto de lo local a lo mundial, que permite al individuo identificarse con su entorno inmediato, al tiempo que sentirse ciudadano del mundo.

Desde esta perspectiva, consideramos que el valor educativo de la Geografía en la actualidad se sustenta en la consecución de unos objetivos fundamentales (Figura 1), que podemos concretar del modo siguiente:

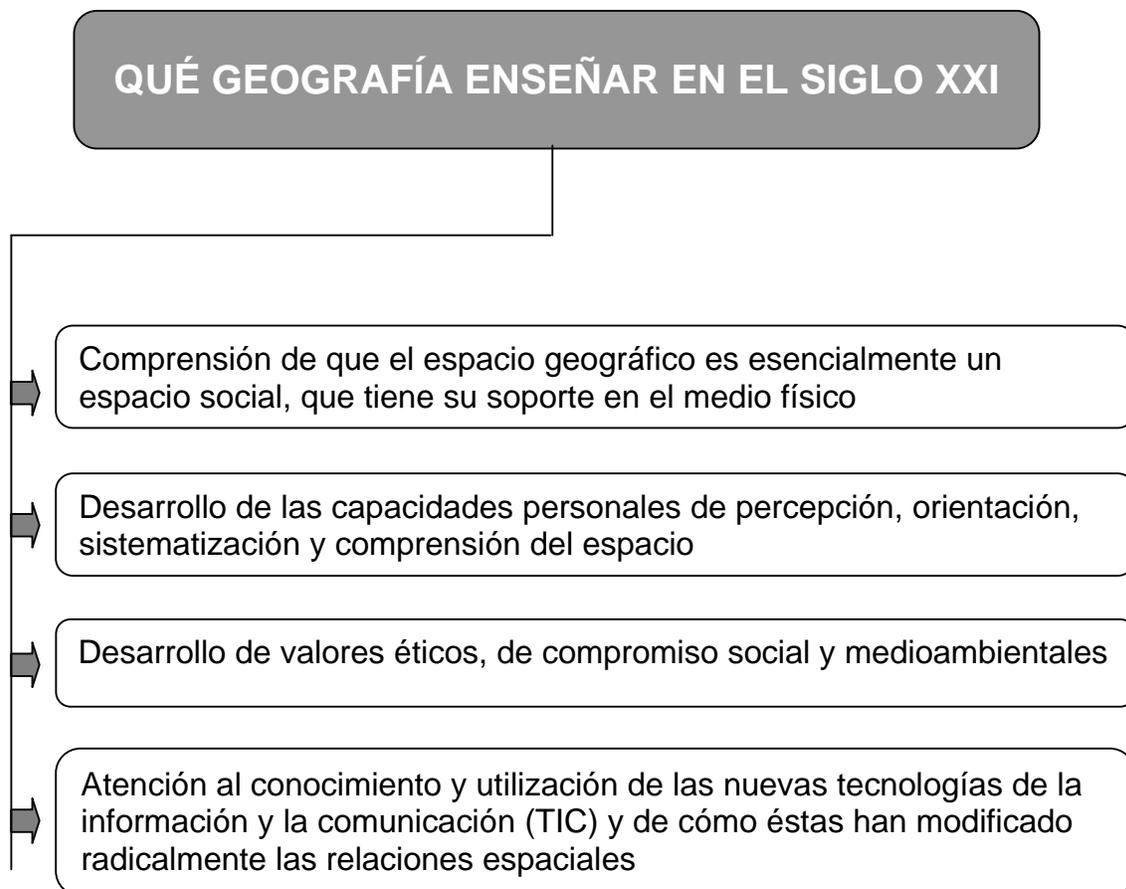


Figura 1. Cuatro objetivos básicos de la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en el siglo XXI (Marrón Gaité, 2008)

1) *Comprensión de que el espacio geográfico es fundamentalmente un espacio social, que tiene su soporte en el medio físico.*

El hombre ocupa, conquista y modifica el medio natural, aprovechando las ventajas que éste le ofrece y luchando contra las limitaciones que le impone, actuando siempre en función de unos esquemas y patrones culturales propios del grupo humano al que pertenece. Cada pueblo, en razón de la visión que tiene del mundo ha ido moldeando el territorio que ocupa a través del tiempo, dotándolo de unos rasgos que le son propios. El hombre al actuar sobre el territorio crea un ecosistema cultural o artificial, en el que, sobrepasando su papel de mero componente del mismo, ocupa un lugar relevante como agente activo capaz de romper o regenerar los equilibrios de los ecosistemas naturales. El resultado es un entorno espacial del que el hombre se ha apropiado y con el que se identifica, generando sobre él un modelo de interacciones específicas, en las que la valoración subjetiva que hace de su propio territorio, tanto a nivel individual como colectivo, juega un papel decisivo. Es *el espacio social o cultural*. Éste, lejos de ser una realidad fácil de explicar y comprender, se caracteriza por poseer un elevado grado de complejidad, al tiempo que está dotado de un tremendo dinamismo, que le confiere rasgos genuinos y específicos en cada momento histórico. Este dinamismo del espacio social es especialmente acusado en determinados momentos o épocas de la historia de la Humanidad, en las que los cambios se producen de forma drástica y vertiginosa. Es el caso del momento presente, en el que los cambios operados en las relaciones entre países, la intensificación de las actuaciones de las empresas multinacionales y el potente desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación han conducido a una sociedad globalizada con todo lo que ello conlleva. El espacio social en la actualidad se transforma a velocidades de vértigo, la función de las distancias se relativiza y aumenta el marco de las identidades personales y colectivas; la persona proyecta su identidad desde la escala local o nacional a la escala mundial.

La Geografía como ciencia educativa ha de saber afrontar los retos que el siglo XXI plantea, adecuando sus contenidos y metodología a las necesidades del momento, aportando los conocimientos y herramientas necesarias que permitan a los ciudadanos de los inicios del tercer milenio comprender el ámbito socioespacial del que forman parte y captar las múltiples variables que lo configuran, al tiempo que les capacita para entender la amplia diversidad de actuaciones que sobre el territorio llevan a cabo distintos pueblos o sociedades con patrones culturales diferentes.

El estudio de este socioespacio supone la necesidad de analizar las diversas categorías que estructuran y orientan la ocupación del territorio por los grupos humanos en la actualidad, así como las múltiples interacciones que se operan entre los distintos colectivos humanos y que tienen su reflejo en el territorio. La Geografía como ciencia que estudia los distintos hábitats humanos y las formas culturales de quienes los configuran, nos ayuda a comprender las diversas experiencias que las sociedades humanas viven en relación con el medio y a entender y valorar la diversidad cultural de los grupos humanos que pueblan el planeta, la cual es consecuencia de las relaciones que cada pueblo mantiene con el medio natural que habita y con otras sociedades con las que establece contactos y relaciones. Todo ello tiene su reflejo en el territorio a través del paisaje, y como señala SANZ HERRÁIZ (2001, 31), “el conocimiento de los paisajes y su interpretación es probablemente una de las mejores formas de entender los valores de las diversas culturas, de comprender y respetar las diferencias existentes entre ellas, de favorecer la convivencia y de apreciar el valor social de la igualdad entre

los hombres”; concepto, este último, que no debe confundirse con el de uniformidad, que empobrecería notablemente la diversidad del patrimonio cultural de la humanidad. Comprender un paisaje supone comprender el medio natural en el que se localiza, la cultura que lo ha generado y la sociedad que lo habita y le da vida.

### *2) Desarrollo de las capacidades personales de percepción, orientación, sistematización y comprensión del espacio.*

La educación de estas capacidades o competencias espaciales es fundamental en la formación del individuo y ha de ser abordada con especial atención y rigor desde los primeros niveles educativos, en los que el sujeto inicia la formación de los esquemas mentales de componente espacial. La Geografía, en su dimensión educativa, a través de los contenidos que le son propios, capacita al individuo para actuar y desenvolverse en el espacio, le ayuda a interpretar la realidad desde diferentes perspectivas, a comprender los fenómenos a distintas escalas, a interpretar las representaciones cartográficas del espacio, a sistematizar las aptitudes individuales y colectivas de percepción espacial, etc. Aspectos, todos ellos, fundamentales no sólo para comprender los fenómenos espaciales, sino también indispensables para la adquisición de múltiples competencias de carácter espacial necesarias para la vida cotidiana.

En relación con este tema, ARROYO ILERA (1995), en un interesante estudio, ha llamado la atención acerca de como recientes investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de una creciente *incompetencia espacial* en los individuos de las sociedades desarrolladas. La masificación de las grandes ciudades, la generación de comportamientos espaciales automatizados, la creciente artificialidad de los ámbitos urbanos, etc. están generando en el individuo medio de estas sociedades la idea de que el espacio en el que se desenvuelve es algo dado e inmutable y no el producto dinámico y cambiante de las relaciones entre el territorio y el grupo humano que lo habita. Ante esta situación la educación geográfica ha de jugar un papel primordial desarrollando en los estudiantes la conciencia espacial y potenciando las capacidades que les permitan interactuar con el medio en el que habitan de forma competente, responsable y comprometida.

### *3) Desarrollo de valores éticos, de compromiso social y medioambientales.*

Es verdad que los valores universales pueden ser inculcados a los miembros de una sociedad desde cualquier ciencia, pero también es cierto que desde cada una de ellas pueden trabajarse, además, valores más específicos relacionados con los contenidos que le son propios. La educación en sí misma es un proceso auténticamente transversal; las ciencias, los valores, la metodología, etc. son elementos que, desde su carácter específico, deben integrarse armónicamente en el desarrollo del proceso educativo. La Geografía en su faceta de ciencia de la Tierra prestará atención al desarrollo de valores medioambientales y de colaboración con la Naturaleza, al tiempo que desde su vertiente humana, perseguirá el desarrollo de los valores sociales.

La educación geográfica ha de incluir, por tanto, un determinado valor ético que configure una actitud comprometida hacia el entorno natural y social en el que se desenvuelve la vida de la persona. Este valor podrá ser distinto en razón de los patrones culturales de cada pueblo o época, pero siempre deberá responder a una ética ambiental o geográfica, que presida las relaciones entre espacio, naturaleza y sociedad. La Geografía aporta a la educación contenidos que le son propios en temas como la

educación ambiental, educación para la paz, educación no sexista, igualdad entre los pueblos, aceptación de los distintos, educación y consumo, etc. Aspectos todos que favorecen el desarrollo de valores no sólo deseables -cualidad que deben tener todos los que asume como propios el individuo o la sociedad- sino también efectivos, es decir, aplicables a la vida cotidiana, para construir con éxito, individual y colectivamente, una sociedad más justa en las relaciones humanas y más respetuosa con el planeta.

Enseñar y aprender Geografía es algo más que transmitir y adquirir conocimientos científicos, aunque parezca el proceso más común del quehacer docente o de la relación profesor-alumno. Ésta, como toda relación interpersonal, está impregnada de sentimientos profundos, de convicciones y, a través de ella, sabemos que los estudiantes no sólo aprenderán contenidos científicos, sino que también irán desarrollando e interiorizando unos valores en base a los cuales desarrollará su comportamiento. La Geografía, desde su doble vertiente física y humana, constituye una ciencia especialmente útil para educar en un amplio espectro de valores, pues su función no se reduce a analizar y explicar los rasgos externos del territorio, sino que, trascendiendo este cometido, se preocupa por el estudio de los múltiples procesos derivados de la acción del hombre sobre el mismo y de las relaciones de los grupos humanos entre sí. De esta simbiosis entre las facetas física y humana de la Geografía se deriva su propia grandeza, así como su capacidad de síntesis para explicar la enorme diversidad de formas y procesos que a lo largo del tiempo han ido configurado el territorio como consecuencia de la interacción entre el hombre y el medio a lo largo y ancho del planeta Tierra.

#### *4) Atención al conocimiento y utilización de las actuales tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de cómo éstas han modificado radicalmente las relaciones espaciales.*

Como señala GARCÍA BALLESTEROS (1998) estamos en una época de constante construcción de nuevas relaciones espacio-temporales, de nuevas formas de interacción, control y organización de las sociedades humanas y de las relaciones de éstas con el territorio. Una época de ciberespacios, de redes múltiples y heterogéneas que se vinculan a espacios diferenciados, por lo que las definiciones tradicionales de espacio y lugar no son válidas para el siglo XXI, sino que se impone contemplar estos conceptos en términos relacionales. La Geografía en la actualidad tiene que conceder una especial atención al hecho de que el espacio ha perdido muchas de las connotaciones que hasta ahora poseía. Las distancias prácticamente “no existen” y la información corre por las redes de comunicación a velocidad vertiginosa, lo que ha generado un nuevo modo de percibir las dos categorías que articulan la realidad: el espacio y el tiempo, que se tornan cada vez más relativos.

Estamos de acuerdo con BENKO (1997) cuando señala que la Geografía tiene que aplicarse a explicar los efectos que la “hipermodernidad” está produciendo en los lugares, especialmente los fenómenos de transformación acelerada que en ellos se están produciendo como consecuencia de las redes generadas por las nuevas tecnologías, incluyendo la aparición del espacio virtual y sus repercusiones en los lugares reales. La influencia de estas tecnologías afecta en la actualidad a todos los aspectos de la vida. Son totalizantes e impregnan todos los intereses y sectores: económico, social, cultural y educativo. No cabe duda de que los avances de las tecnologías de la información y la comunicación han aumentado de un modo hasta ahora inimaginable las posibilidades de interacción entre las personas y las instituciones a lo largo y ancho del mundo; por

ejemplo, gracias al desarrollo de Internet cualquiera de nosotros puede establecer contacto en tiempo real con académicos de cualquier parte del planeta e intercambiar con ellos conocimientos e inquietudes científicas, podemos acceder a amplia información a través de sus páginas o podemos realizar múltiples operaciones de carácter doméstico que nos hacen más fácil la vida cotidiana. La educación geográfica ha de capacitar a los estudiantes en la utilización de las TIC como herramientas que les permiten acceder de forma rápida al conocimiento de nuevas realidades espaciales, socioeconómicas y culturales. Pero entendidas siempre como lo que son: herramientas, nunca como un fin en sí mismas.

De acuerdo con estas premisas ¿cuál ha de ser en la actualidad el papel de la Geografía? A nuestro juicio, la importancia de la Geografía como ciencia con proyección social en la era de la globalización viene dada por la necesidad que existe de buscar explicación a los nuevos problemas que la drástica modificación producida en las relaciones entre el hombre y el territorio plantea en la actualidad, con el fin de ofrecer soluciones. Problemas de distinta naturaleza: económicos, sociales, políticos y medioambientales, derivados de la mundialización de la actividad humana, surgidos a distintas escalas espaciales pero interconectados a nivel global. Algunos de los cuales, como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad o el desigual reparto de riqueza entre países ricos y pobres, por señalar algunos de los más destacados, se manifiestan a escala planetaria, mientras que otros, como el paro o la masificación urbana, por ejemplo, lo hacen a escala nacional, regional y local. Debería ser capaz de explicar la diversidad de espacios existentes, las desigualdades territoriales y sociales que se dan en el planeta y dentro de los propios países o naciones, los efectos que la acción humana está teniendo sobre la naturaleza y el medio ambiente y las causas que los motivan, y tratar de aportar soluciones desde una amplia perspectiva científica y humanística, ya que se hace necesario poner límites a un desarrollo ilimitado en un espacio, el planetario, que es limitado, al tiempo que se impone la necesidad de un reparto más equitativo de la riqueza en el mundo.

### **3. PERCEPCIÓN QUE LOS ESTUDIANTES TIENEN DE LA GEOGRAFÍA Y DE SU VALOR EDUCATIVO.**

A pesar del importante potencial educativo que la ciencia geográfica tiene y las posibilidades que ofrece al individuo de realizar aprendizajes útiles para la vida cotidiana y para entender el mundo y los procesos que en él acontecen a distintas escalas territoriales y sociales, es demasiado frecuente encontrarnos con una valoración poco positiva por parte de los estudiantes hacia esta disciplina, a la que consideran con frecuencia memorística, poco útil y de escaso interés.

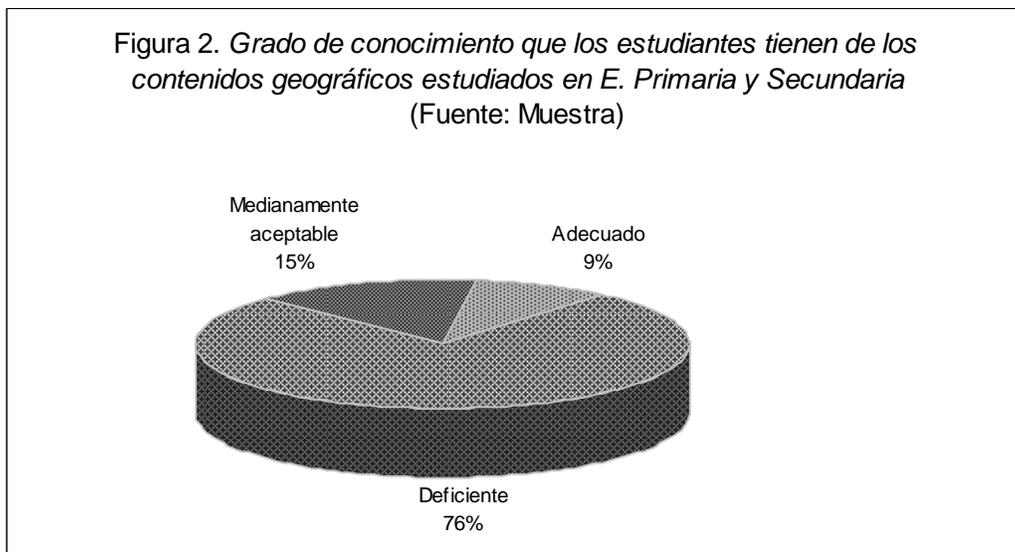
Prueba de lo que decimos son los resultados obtenidos en un reciente trabajo de investigación, que hemos llevado a cabo en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense, acerca de la percepción que sus estudiantes -futuros profesionales de la docencia- tienen de la Geografía, así como del grado en que valoran la utilidad de su estudio y del modo en que han abordado su tratamiento en los niveles de educación Primaria y Secundaria.

El trabajo ha sido realizado a partir de las opiniones aportadas por alumnos de las cuatro últimas promociones de las asignaturas de “Geografía de España y su Didáctica”, “Didáctica de la Geografía” y “Didáctica de las Ciencias Sociales I: los aspectos espaciales”. Las dos primeras son asignaturas optativas o de libre configuración para las distintas titulaciones que se imparten en dicha Facultad; la tercera

es obligatoria para la especialidad de maestro de Educación Primaria. La muestra empleada estuvo integrada por 890 estudiantes, distribuida de forma similar en cada una de las asignaturas.

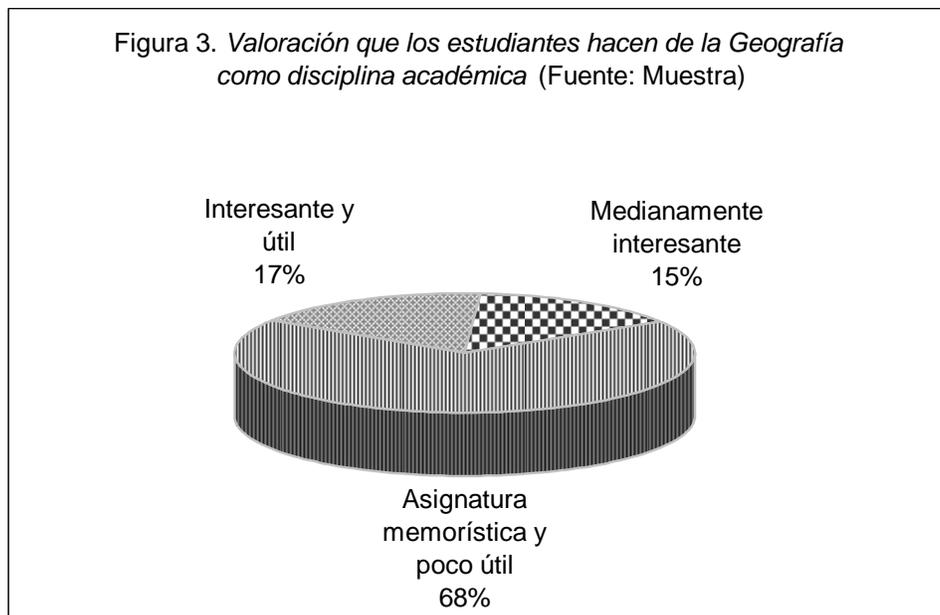
La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario que diseñamos específicamente para ese fin y al que los estudiantes respondieron de forma anónima. Las preguntas que lo integran están destinadas a detectar en los estudiantes el grado de conocimiento que tienen de los contenidos geográficos contemplados en los currícula de Primaria y Secundaria, así como aspectos fundamentales relativos a intereses, motivaciones y experiencias vividas en relación con el estudio de la Geografía a lo largo de su formación académica. No sería prudente ni oportuno por mi parte exponer aquí los resultados -demasiado extensos- de la investigación, pero sí quiero llamar la atención sobre tres aspectos que dada la temática de esta conferencia quiero destacar de manera especial. Son los relativos al grado de conocimiento que los estudiantes tenían de los contenidos geográficos estudiados antes de llegar a la universidad, el valor educativo que reconocen a la Geografía y el modo en que habían abordado su estudio hasta entonces.

En relación con la primera cuestión, los resultados obtenidos fueron los siguientes: el 76 % de los estudiantes demostraron tener un conocimiento muy deficiente de los contenidos geográficos que de acuerdo con los actuales planes de estudio deberían dominar al terminar los estudios previos a su llegada a la universidad. El 15 % mostró un conocimiento medianamente aceptable de dichos contenidos, y sólo el 9 % demostró haber alcanzado un adecuado conocimiento de los mismos (Figura 2).



Con el fin de detectar el grado de interés que para los estudiantes tiene el estudio de la Geografía para su educación como ciudadanos de la sociedad actual, se les preguntó: *Dentro de las disciplinas académicas, ¿qué valor concedes a la Geografía?* Como refleja la Figura 3, los resultados obtenidos fueron poco halagüeños, pues únicamente el 32 % de los estudiantes manifestó una actitud favorable hacia la Geografía como disciplina académica, considerándola un 17 % interesante y útil, y un

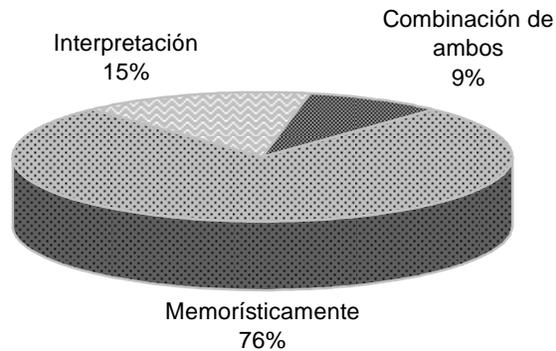
15 % medianamente interesante. Por el contrario, el 68 % restante la percibe negativamente y considera que es una asignatura memorística y poco útil.



Para indagar acerca de las experiencias que habían vivido en relación con la enseñanza-aprendizaje de esta ciencia se les preguntó como habían estudiado la Geografía hasta entonces. Los resultados obtenidos como respuesta a esta pregunta justifican por si solos la actitud negativa de los estudiantes hacia esta disciplina y nos permiten explicar la escasa motivación que sienten hacia su estudio (Figura 4). La inmensa mayoría, concretamente el 76 %, manifestó haberla estudiado memorísticamente, el 15 % respondió haberlo realizado mediante la interpretación y explicación de hechos y fenómenos espaciales y el 9 % restante dijo haber abordado su estudio mediante la combinación de estos dos procedimientos.

Ese modo dominante de abordar la enseñanza-aprendizaje de la Geografía, eminentemente memorístico, mecánico y repetitivo, que exagera la mera descripción de formas y elementos territoriales, es la propia negación del saber geográfico, el cual se caracteriza por estudiar los fenómenos territoriales mediante el análisis explicativo de sus caracteres y de los procesos evolutivos que los han generado. No se trata de retener de forma mecánica nombres y datos carentes de significado, sino de comprender y analizar los fenómenos y procesos espaciales mediante la interpretación multicausal de los mismos; es decir, analizando y ponderando las distintas variables que en cada momento intervienen en su configuración. Con esto no queremos decir que haya que prescindir de la memoria a la hora de aprender Geografía, o cualquier otra ciencia, pues entendemos que es una capacidad humana cuyo desarrollo hay que potenciar en el educando, pero procurando que sea una memoria comprensiva.

Figuran 4. *Tipo de metodología seguida por los estudiantes en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía* (Fuente: Muestra)



#### **4. ENSEÑAR-APRENDER GEOGRAFÍA CON UNA METODOLOGÍA ACTIVA: ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS. EL PAPEL DEL PROFESOR.**

Ante la situación descrita en el apartado anterior, se impone la necesidad de enseñar y aprender Geografía con una metodología innovadora, acorde con las necesidades educativas de los ciudadanos del siglo XXI, capaz de aportar una visión amplia y enriquecedora de lo que constituye su objeto de estudio: la realidad socioespacial en sus múltiples escalas y vertientes. Esto supone la necesidad de que el profesorado esté abierto a las distintas corrientes científicas que configuran el panorama actual de la ciencia geográfica y de su didáctica, para evitar caer en visiones reduccionistas y mutiladoras de la realidad.

La Geografía en el comienzo del siglo XXI se presenta como una ciencia plural conceptual y metodológicamente, pero cada vez más centrada en el análisis las relaciones sociedad-naturaleza desde un enfoque ampliamente humanista, donde más que el estudio de los fenómenos interesa hallar el significado de los mismos y el valor que tienen para el individuo en base a las percepciones personales que tiene de la realidad. Desde esta perspectiva, la Geografía tiene un importante papel educativo en los albores del tercer milenio, pues es capaz de facilitar la comprensión de los grandes cambios socioespaciales que se han producido y se están produciendo en el momento actual, desde la expansión del consumo a los grandes movimientos migratorios, la formación de núcleos de población cada vez más heterogéneos y multiculturales, el efecto de la globalización en las culturas y economías locales o el impacto del desarrollo económico y tecnológico sobre el medio ambiente. Esto supone apostar por una disciplina con nuevos contenidos. Una disciplina, como señaló ESTÉBANEZ (1996), alejada de “una Geografía inventario referida a marcos inmutables” y más centrada en “intentar comprender el mundo que nos rodea así como los cambios probables de futuro”. Una disciplina que pueda ayudar al individuo a comprender por sí mismo las paradojas del lugar en el que vive y sus conexiones con el espacio globalizado, así como las nuevas relaciones espaciotemporales producidas por los nuevos avances tecnológicos y por la globalización.

Esta concepción acerca de cómo ha de enfocarse la enseñanza-aprendizaje de la Geografía supone, además, apostar por una metodología global e integradora que potencie el aprendizaje multidisciplinar, que favorezca el aprendizaje completo (el saber, el saber hacer y el saber ser) y que capacite al alumno para comprender la multicausalidad de los procesos y la valoración ponderada de las variables que los configuran.

Este modo de hacer se fundamenta en los principios de la *enseñanza activa*, en la cual el educando no puede considerarse a sí mismo ni ser considerado como un mero receptor de contenidos elaborados, sino que, por el contrario, ha de participar activamente en el proceso de aprendizaje, tanto a través de actuaciones individuales como mediante la participación en equipos de trabajo y en la realización de proyectos compartidos. Potencia en el alumno el interés por entender el mundo y las cosas, le ayuda a transferir el conocimiento de los contenidos que trabaja académicamente a la vida real y favorece el desarrollo de la motivación intrínseca, la cual supone, entre otras cosas, el deseo personal de aprender, el gusto por el aprendizaje autónomo y el interés por aprender a aprender. Aspectos, todos ellos, de trascendental importancia, pues condicionan la capacidad del individuo para aprender a lo largo de toda la vida.

Frente a la *enseñanza tradicional*, basada en presupuestos conductistas y en un *aprendizaje memorístico*, en el que la adquisición de nuevos conocimientos se fundamenta en la asociación de ideas no relacionadas con los conceptos ya existentes en la estructura cognitiva de la persona, desde una *perspectiva innovadora* se impone la necesidad de optar por una enseñanza que potencie el *aprendizaje significativo*, dotado de sentido para el sujeto que aprende. La teoría del aprendizaje significativo, elaborada por AUSUBEL, NOVAK y HANESSIAM (1976), de la universidad de Cornell, considera al alumno como un agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual construye su conocimiento a partir de su propia experiencia cognitiva. Parte de la base de que el sujeto cuando inicia el aprendizaje de un nuevo contenido no lo hace partiendo de la nada, sino que lo hace a partir de unas ideas y representaciones mentales previas, y es a partir de ellas como construye significados nuevos (COLL, 1989). Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso de interiorización por parte del sujeto. Un proceso de construcción de conocimiento como resultado de las interconexiones coherentes entre lo que sabe y lo que aprende. Estamos totalmente de acuerdo con este modo de entender el aprendizaje y consideramos que todo profesor que quiera obtener resultados positivos en la acción docente ha de dedicar una atención especial al conocimiento de las ideas o conocimientos previos que sus alumnos tienen sobre los contenidos que vayan a trabajar, para, a partir de ellos, regular y programar la acción didáctica, de forma que permita al alumnado ir construyendo su propio saber de forma personalizada mediante el incremento de sus redes de conocimiento. Únicamente así el aprendizaje será sólido, duradero y transferible a la vida.

La *enseñanza activa*, sustentada en el aprendizaje significativo, concede una importancia capital a las actividades prácticas y al aprendizaje por descubrimiento. Por ello, las estrategias didácticas que propugna son esencialmente *la indagación* y *la investigación*, orientadas siempre por el profesor. Ambas deberán constituir estrategias básicas en la enseñanza-aprendizaje de todas las disciplinas curriculares y en todos los niveles educativos, ya que, como ha señalado GARNER (2002), pueden practicarse con éxito incluso en Educación Infantil. En el caso concreto de la Geografía, a través de ellas el educando se inicia en el método científico de estudio y análisis de la realidad socioespacial practicando la observación (directa e indirecta), formulando hipótesis, manejando fuentes, analizando resultados y elaborando conclusiones de forma

personalizada en función de su capacidad de conceptualización y desde sus propios intereses y motivaciones. Ahora bien, existen numerosos contenidos de carácter conceptual y procedimental que el alumno no es capaz de comprender o captar por sí mismo a través de la indagación, por lo que se impone combinar el aprendizaje por descubrimiento y autoconstrucción dirigidos con el empleo de técnicas transmisivas o expositivas. Se impone, por tanto, la necesidad de ajustar los dos tipos de estrategias de acuerdo con los contenidos que se vayan a trabajar (Figura 5). Mediante la estrategia por descubrimiento el profesor proporciona las claves y los instrumentos necesarios para que el alumno aprenda los contenidos a través de su experiencia personal, pero es el propio alumno quien comprueba el grado lógico de la respuesta a sus hipótesis antes de construirla y quien la sitúa en su propia estructura de conocimiento, utilizando para ello los diversos niveles de representación mental (ZÁRATE, 1996).

El recién creado *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* ha puesto de manifiesto la necesidad que existe de innovar didácticamente de acuerdo con estos presupuestos metodológicos y ha enfatizado el valor educativo de la *enseñanza activa*. Esta metodología, sin embargo, no es nueva, sino que cuenta con una larga y prestigiosa tradición. El valor de la enseñanza activa ha sido defendido desde hace décadas por las corrientes psicológicas y pedagógicas más innovadoras, que han buscado en ella el *revulsivo frente a la enseñanza memorística y libresco*. Esencialmente se basa en los postulados de la Escuela Nueva, defensora del aprendizaje personalizado y experiencial, basado en el contacto con el medio más cercano para, a partir de su conocimiento, abordar contenidos a distintas escalas. Los presupuestos pedagógicos de la Escuela Nueva tienen sus raíces en la obra *Emilio*, de ROUSSEAU, en la que insta al profesorado a fomentar la curiosidad de los estudiantes despertando su atención por los fenómenos de la naturaleza, al tiempo que propone la indagación como estrategia de aprendizaje y la resolución de problemas como metodología didáctica.

Especialmente significativo dentro de esta corriente innovadora fue el llamado Plan Dalton, que supuso una gran aportación didáctica al ofrecer una solución práctica a los ritmos individuales de aprendizaje y cultivar la *iniciativa personal del alumno*, el cual goza de total libertad para elegir el momento en el que debe trabajar y el proceso a seguir en su tarea de aprendizaje. Esta práctica de la libertad individual está estrechamente vinculada al fomento de la *responsabilidad* de cada alumno hacia su propio trabajo. Este modelo se complementa a partir del Sistema Winetka, en el que se armoniza el trabajo individual con el trabajo en equipo. La programación se establece a partir de un listado de conocimientos y técnicas que los estudiantes deben ir adquiriendo de acuerdo con sus capacidades intelectivas, para lo que se diseña una programación rigurosa con el detalle de las fases en las que se desarrolla el proceso, al tiempo que se concede una atención especial a las características psicológicas de cada estudiante.

Como vemos, la metodología basada en la *enseñanza activa* no es ninguna novedad, aunque no sea la más practicada por el profesorado, especialmente en la enseñanza universitaria. Las orientaciones del *Espacio Europeo de Educación Superior* persiguen concienciar a todos los docentes universitarios de la necesidad que existe de adoptar este tipo de metodología, con el fin de conseguir mejores resultados en la formación académica de los titulados de los países miembros de la Unión. Su puesta en práctica supone la combinación de estrategias expositivas con técnicas investigativas e indagatorias, que permitan al alumno formarse en el método científico y que, en el caso concreto de la Geografía, le permita comprender los hechos y fenómenos territoriales, tanto los específicos del medio físico como los derivados de la acción antrópica sobre el mismo, así como las múltiples interacciones existentes entre ambos.

Especial interés reviste el empleo de esta metodología en la formación del profesorado, labor específica de las Facultades y Centros de Formación del Profesorado, ya que los actuales estudiantes al enfrentarse a su labor docente tenderán a enseñar del mismo modo que con ellos se hizo. Existe en el profesorado una tendencia generalizada a reproducir con cierto mimetismo los mismos procedimientos y metodología docente que con ellos se emplearon durante su formación y no lo que de forma teórica se les indicó que deberían hacer. Por eso, más importante que dar consejos y explicaciones teóricas es enseñar correctamente desde la práctica.

La enseñanza activa concede un elevado protagonismo al alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a diferencia de la enseñanza tradicional en la que el protagonismo recaía en el profesor. En ella el alumno se convierte en el centro de la acción educativa, *desempeñando el profesor la función de orientador y estimulador del aprendizaje*.

Esto no quiere decir que el profesor no deba transmitir conocimientos, sino que ha de hacerlo de manera que prime la enseñanza práctica sobre las exposiciones teóricas, las cuales deberán reservarse para explicar aquello que el alumno no puede aprender por sí mismo. La principal innovación del aprendizaje por descubrimiento respecto al método expositivo es que el profesor no se limita a transmitir conocimientos de forma aseverativa sino que actúa como orientador del proceso de construcción del conocimiento. Más que dar respuestas cerradas al alumno, el profesor le proporcionará orientación y ayuda, le estimulará hacia el aprendizaje y organizará las clases de modo que los estudiantes participen activamente en su formación. “Se excluyen, así, los métodos basados en la homogeneización que hacen más difícil la implicación activa del alumno y la observación de su trabajo por el profesor a través de secuencias didácticas variadas” (ZÁRATE, 1996).

Como vemos, la enseñanza activa no minimiza la función del profesor, más bien al contrario, la enriquece y diversifica, al tiempo que le obliga a asumir mayores cuotas de responsabilidad y de compromiso profesional. Su papel en los procesos de enseñanza-aprendizaje es totalmente fundamental, pues en los procesos interactivos en los que tiene lugar la acción educativa, el alumno siempre necesita la ayuda científica y pedagógica del profesor para llevar a cabo múltiples actividades que por sí mismo nunca podría realizar.

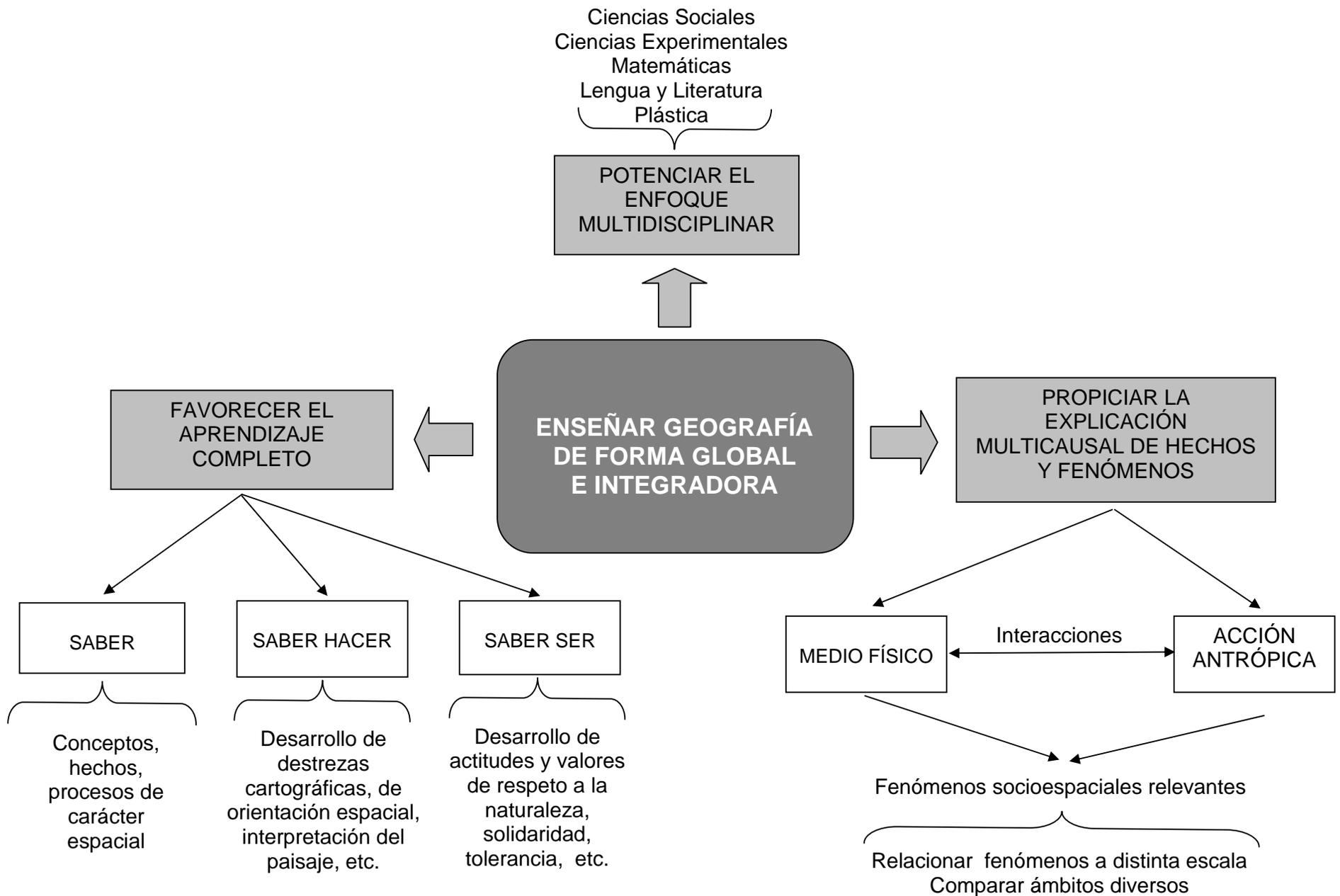


Figura 5. La enseñanza de la Geografía como saber global e integrador de contenidos

## 5. NUEVOS RETOS Y OPORTUNIDADES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE ESPAÑA.

La formación del profesorado en la Unión Europea ha experimentado múltiples reformas en los últimos quince años. En ellas, si bien existen diferencias propias de cada país, existen una serie de rasgos comunes que afectan a la esencia en lo que al modo de concebir la educación se refiere. En un reciente estudio, TONDA MONLLOR (2008), recogiendo las conclusiones de la Reunión de Expertos de Zaragoza en el año 2002, con motivo de la Presidencia Española en la Unión Europea, señalaba las principales tendencias comunes que existen en los países que integran el Espacio Europeo de Educación Superior. Comentamos las que entre ellas resultan, a nuestro juicio, especialmente relevantes en lo que a la formación del profesorado se refiere. Son las siguientes:

1) *Aumento cualitativo y cuantitativo de la Formación exigida para el profesorado de Educación Primaria.* De este modo la formación inicial de los maestros contempla el mismo número de créditos ECTS que el del resto de los titulados universitarios. Desaparecen las Licenciaturas y Diplomaturas anteriores a la creación del EEES y se transforman en Grados.

2) *Profesionalización de la formación del profesorado de Educación Secundaria.* De ello se derivan nuevas formas de concebir la formación didáctico-pedagógica de este colectivo de docentes, que incluye al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

3) *Regulación de la formación del profesorado de Educación Infantil.* Se trata de integrar la formación del profesorado de este nivel en las enseñanzas universitarias, hecho que ya comparten la mayor parte de los países de la Unión, si bien algunos como Alemania o Italia, mantienen esta formación en instituciones ajenas a la Universidad.

4) *Nuevas exigencias profesionales al profesorado debido a la existencia de nuevas dificultades para ejercer la docencia.* Las complejas situaciones a las que el profesorado tiene que enfrentarse en el aula, derivadas de múltiples factores, como la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, la interculturalidad en las aulas derivada del incremento de la inmigración en Europa, la relajación en los hábitos de vida de los muchachos, entre otras causas, hacen especialmente difícil el ejercicio de la docencia, por lo que se hace imprescindible dotar al profesorado de una sólida formación, no sólo científica, sino también didáctica.

La nueva sensibilidad educativa que caracteriza actualmente al EEES nació en el Consejo celebrado en Lisboa en el año 2000. Sus conclusiones eran claras: se consideraba esencial la inversión en capital humano si Europa pretendía ocupar un lugar destacado en la economía basada en el Conocimiento. Tras diversas reuniones durante los últimos años, se plantearon los objetivos concretos de los sistemas de Educación y Formación, subrayando la evolución que ha de seguir el profesorado en lo que a cualificación didáctica se refiere, enfatizando que, además de transmitir contenidos científicos, “también desempeñan la función de tutores que orientan a cada alumno en su camino individual hacia el conocimiento”.

Como consecuencia de todo ello, el Consejo creaba el Programa de Trabajo *Educación y Formación 2010*, en el que incluía trece aspectos específicos en los que

debían mejorar los países europeos. Entre dichos aspectos destacaba de forma especial la Formación del Profesorado y se indicaba a los Estados miembros la necesidad de:

1) *Identificar las competencias que deberían tener los maestros y profesores*, considerando la modificación de su función en la actual Sociedad del Conocimiento.

2) *Proporcionar al profesorado el apoyo institucional adecuado* con el fin de poder enfrentarse a los retos de la Sociedad del Conocimiento, incluyendo desde la formación inicial hasta la formación continua, en un contexto de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

3) *Asegurar el nivel adecuado a la profesión*, es decir, proporcionar una formación inicial adecuada a las nuevas demandas de la sociedad del siglo XXI.

Así mismo, en el informe conjunto del Consejo y de la Comisión de Educación, de 23 de febrero de 2006 sobre la puesta en práctica de este Programa, se insistía en que “la inversión en la educación de profesores...es crucial para aumentar la eficacia de los sistemas educativos...” Idea que se precisaba en la comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo del 23 de agosto de 2007, titulada *Mejorar la calidad de la Formación del Profesorado*.

Todo ello ha conducido a una remodelación de las titulaciones que capacitan al profesorado para el ejercicio de su profesión en todos los niveles educativos de los países europeos miembros del EEES.

En España, que participa de dichas tendencias e inquietudes, la incorporación como Estado miembro en el Espacio Europeo de Educación Superior ha generado un cambio sustancial en la forma de estructurar y concebir la formación del profesorado en todos los niveles educativos. A continuación exponemos de forma sintética los principales aspectos relativos a las titulaciones que habilitan para ejercer la profesión de maestro y de profesor de Educación Secundaria, y de cómo se contempla la Geografía en los correspondientes planes de estudio.

### **5.1. La formación geográfica del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria.**

Como consecuencia de la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior, las titulaciones de Magisterio se reducen a dos modalidades: *Educación Infantil* y *Educación Primaria*, desapareciendo el resto de las especialidades establecidas en 1990 por la Ley Orgánica de Educación (Educación Especial, Lengua Extranjera, Audición y Lenguaje, Educación Musical y Educación Física). Así mismo, como en todos los países miembros del EEES, la anterior Diplomatura se transforma en *Título de Grado*, pasando el periodo formativo de tres a cuatro años.

Con esta modificación la formación de los maestros se iguala en rango con el resto de las titulaciones universitarias, pues todas ellas, salvo contadas excepciones, pasan a contemplarse como *Títulos de Grado* de cuatro años de duración, desapareciendo las Licenciaturas y las Diplomaturas anteriores.

Contemplar la formación de maestros a partir de estas dos únicas titulaciones, *Grado de Maestro en Educación Infantil* y *Grado de Maestro en Educación Primaria*, supone, a nuestro juicio, apostar acertadamente por la formación de un maestro generalista, que requiere ser formado en una amplia gama de contenidos científicos y didáctico-pedagógicos, que le capaciten para ejercer con plena cualificación las

funciones propias de *maestro tutor* del grupo de alumnos que el Centro educativo le encomienda. Consideramos muy positivo la supresión del resto de las especialidades, ya que los créditos, que en cada especialidad se contemplaban como específicos, se hacía a costa de reducir los créditos destinados a formación básica para un maestro tutor de Educación Primaria, como son los relativos a contenidos de lengua, matemáticas o ciencias sociales. Si tenemos en cuenta que, con harta frecuencia, en los centros educativos se asigna la función de maestro tutor de Primaria a especialistas de otras titulaciones, como lengua extranjera, educación musical o educación física, que no cuentan con la formación propia de un maestro de educación primaria, entenderemos mejor lo que decimos.

Tanto la especialidad de *Educación Infantil* como la de *Educación Primaria*, cuentan con una fuerte tradición en nuestro país y han sido siempre titulaciones muy demandadas. Esta demanda se está viendo altamente incrementada en la actualidad debido a la confluencia de diversos factores socioeconómicos y culturales y las actuales características de edad del profesorado especialista en estas etapas. Estos factores son:

1) La inminente generalización de la gratuidad de la enseñanza pública de cero a seis años (actualmente lo es a partir de los tres años), que va a generar una mayor oferta de puestos de trabajo.

2) El aumento de la población que tendrá que escolarizarse en los próximos años como consecuencia de los nacimientos producidos en el seno de familias constituidas por inmigrantes.

3) La necesidad inminente de cubrir los puestos de trabajo que quedarán vacantes en este nivel educativo como consecuencia de la renovación de un elevado número de profesores, derivada de las numerosas jubilaciones que se van a producir como consecuencia de la elevada tasa de edad del profesorado de este nivel.

En base a estos tres factores el Ministerio de Educación calcula que de aquí al curso 2015-2016 serán necesarios más de 200.000 maestros, según recoge el documento del Consejo Escolar del Estado titulado: *La formación inicial y permanente de maestros y profesores*, de 31 de mayo de 2007.

En España, en el nuevo marco normativo, los Títulos de Grado en *Educación Infantil* y en *Educación Primaria* están regulados por la Orden Ministerial ECI/3854/2007 de 27 de diciembre de 2007, publicada en el Boletín Oficial del Estado nº 312, de 29 de diciembre de 2007, siendo estos Títulos los únicos que capacitan para impartir la docencia con alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria, respectivamente. Estas titulaciones sustituyen a las Diplomaturas que existían en el anterior plan de estudios, que se estableció por Decreto 1140/1991 (BOE 11/10/1991).

La *Educación Infantil* es una etapa educativa que se cursa entre los cero y los seis años de edad. En nuestro país esta etapa se divide en dos ciclos claramente diferenciados: 1) de cero a tres años de edad, de carácter no obligatorio y vinculado a instituciones específicas de características diversas; 2) de tres a seis años de edad, también de carácter no obligatorio pero ubicada en los Centros escolares de Educación Infantil y Primaria, con un carácter de casi total universalización (98 % de la población entre 3 y 6 años escolarizada).

Las necesidades educativas propias de esta etapa demandan una atención educativa especializada. En ella se sientan las bases del desarrollo personal y social de la persona y se inicia el desarrollo de hábitos y actitudes de socialización y realización

personal. De ahí la importancia que tiene la formación del profesorado que ejerce la docencia en esta etapa para que pueda afrontar con eficacia la acción educativa.

Por lo que se refiere a la *Educación Primaria* es una etapa educativa obligatoria, que se cursa entre los seis y los doce años de edad y que está estructurada en tres ciclos de dos años cada uno. La finalidad de esta etapa educativa es contribuir al desarrollo personal y social de los escolares a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje de materias de contenido científico, ético, lingüístico, matemático, motriz y tecnológico.

La estructuración de los planes de estudio para la obtención del Grado de Maestro, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, se ha realizado teniendo en cuenta la normativa que establecen el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, sobre ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y la Orden ECI/3854/2007 de 29 de diciembre. En base a ellos cada Universidad española ha diseñado sus correspondientes planes de estudios.

Por lo que a la Universidad Complutense se refiere, que es el caso que mejor conozco por pertenecer a ella, la propuesta del plan de estudios para los Grados de Maestro ha sido elaborada por la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, lugar en el que se llevará a cabo la formación de los maestros, como se ha venido haciendo desde su creación. Tras la aprobación del mismo en el mes de junio por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y por el Consejo de Coordinación Universitaria, se ha empezado a impartir en el presente curso académico 2009/2010, poniéndose en marcha para el alumnado de primer curso.

En los dos casos el Grado está integrado por 240 créditos ECTS que están distribuidos del modo siguiente: 60 créditos de formación básica, es decir, comunes a todos los Títulos de Grado del ámbito de las Humanidades; 100 créditos de materias obligatorias, 30 créditos de materias optativas, 44 créditos de prácticas externas y 6 créditos de trabajo fin de Grado (figura 6).

Formación básica	60.0	Obligatorias	100
Optativas	30.0	Prácticas externas	44
Trabajo de fin de Grado		6.0	

Figura 6. Distribución de los créditos ECTS en los Títulos de Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria. Facultad de Educación de la UCM (2009): *Grado de Maestro de Educación Infantil*.

En el caso del Título de Grado de *Educación Infantil* la formación geográfica no aparece de forma explícita en ninguna asignatura, quedando englobada en dos asignaturas obligatorias: “Fundamentos de las Ciencias Sociales” y “Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil” y en una asignatura optativa: “Educación Ambiental desde las Ciencias Sociales”. Todas ellas de 6 créditos.

Consideramos que esta presencia es, a todas luces, insuficiente, ya que, como hemos señalado en el primer apartado del presente trabajo, la formación geográfica del individuo es fundamental desde las edades más tempranas, pues constituye un aporte básico para el desenvolvimiento del niño en el espacio y el desarrollo de hábitos de socialización.

Por lo que se refiere al Grado de *Educación Primaria*, la formación geográfica en el plan de estudios de la Universidad Complutense aparece con entidad propia y está contemplada en dos asignaturas, una de carácter obligatorio: “Fundamentos y Didáctica de la Geografía” y otra optativa: “Geografía de España y su Didáctica”.

Si en el Grado de Educación Infantil consideramos insuficiente el papel asignado a la formación geográfica, más insuficiente nos parece aún el espacio concedido en el Grado de Educación Primaria, ya que el maestro de esta etapa educativa tiene que poseer un mayor bagaje de conocimientos de carácter geográfico, en razón del propio currículo que ha de abordar con el alumnado de Primaria. La estructura marcada por la Administración y los intereses particulares de las diferentes áreas de conocimiento hacen inviable una mayor presencia de esta disciplina.

Al tiempo que criticamos la escasa presencia asignada a la Geografía en estos nuevos planes de estudio, lamentamos, también, y muy profundamente, el hecho de que una reforma educativa de tanta trascendencia como es esta a la que estamos asistiendo, no haya servido para incluir en los planes de estudio de Magisterio asignaturas con contenidos específicos de las llamadas ciencias referentes, en este caso de Geografía, y que la formación inicial de los maestros siga estando centrada exclusivamente en el tratamiento de las didácticas específicas. La desaparición de dichas asignaturas, en anteriores reformas de los planes de estudio de Magisterio, viene ocasionando una deficiente formación científica de estos titulados, que está teniendo repercusiones muy negativas en la formación que, como consecuencia de ello, reciben los escolares. La fundamentada reivindicación de quienes consideramos que es necesario incluir en los planes de estudios de Magisterio asignaturas de contenidos específicos de Geografía, Historia, Matemáticas, etc. y no sólo asignaturas de didáctica general y didácticas específicas, ha quedado frustrada una vez más, y con ello la necesaria optimización de la formación de maestros.

## **5.2. La formación geográfica del profesorado de Secundaria.**

En el ámbito de la Unión Europea todos los países disponen de diversos sistemas para la formación del profesorado de Educación Secundaria. En el caso de los países integrados en el espacio Europeo de Educación Superior el informe final del Proyecto Tunnic Educational Structures in Europa (2003) insiste en la necesidad de formar didácticamente a los profesionales de la docencia de este nivel educativo y de uniformar la normativa sobre el acceso de los titulados universitarios a la función docente en Educación Secundaria.

En España la formación de los profesionales que ejercen su labor en la Educación Secundaria tiene una larga tradición. La Ley General de Educación de 1970 establecía con carácter obligatorio la realización de un curso de capacitación para obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), que ha venido siendo impartido por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICES) de las Universidades españolas. Posteriormente, la Ley Orgánica 11/1990, del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Enseñanza (LOCE) establecían, para impartir las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional Específica, la necesidad de estar en posesión de un título de especialización didáctica (TED), que se obtendría mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica.

En España, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y su integración en él, la Administración ha considerado necesario redefinir las condiciones necesarias para ejercer como profesor de Educación Secundaria, por ser esta una actividad profesional regulada. El Gobierno a través de una abundante legislación ha ido estableciendo la normativa que regula las condiciones de obtención y expedición de los títulos académicos que facultan para ejercer como docente en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. Todo ello ha desembocado en el establecimiento, con carácter preceptivo para ejercer la docencia en estos niveles educativos, del *Master universitario en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas*.

De acuerdo con la normativa oficial establecida en el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero de 2005, y en las directrices marcadas en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre de 2007, las Universidades españolas han diseñado su plan de estudios correspondiente para la implantación de este Master. Ante la imposibilidad de contemplar en el presente trabajo las distintas variantes de Master que, respetando la normativa fijada en la citada orden, han diseñado las distintas Universidades españolas, exponemos a continuación el plan de estudios de la Universidad Complutense, que, una vez aprobado por la ANECA y el Consejo de Universidades, se ha empezado a impartir en el presente curso académico 2009/2010. En este curso se han implantado quince especialidades de las recogidas en el real Decreto 1834/2008, sin perjuicio de que en el futuro se puedan incluir otras nuevas. Son las siguientes:

- Informática
- Física y Química
- Biología y Geología
- Matemáticas
- Educación Física
- Artes Plásticas y Visuales
- Educación Musical
- Lengua y Literatura Castellana
- Lenguas Extranjeras (alemán, francés, inglés e italiano)
- Lenguas Clásicas
- Geografía e Historia
- Economía y Administración de Empresas (AdE)
- Formación y Orientación Laboral
- Filosofía
- Orientación Educativa

La estructura fijada para las enseñanzas de este Master queda reflejada en la figura 7. Consta de 60 créditos ECTS, distribuidos en tres Módulos: un módulo genérico, un módulo específico y un tercer módulo en el que se incluye el Prácticum y el Trabajo Fin de Master.

El *Módulo Genérico*, integrado por 12 créditos ECTS, es común a todas las especialidades y tiene como objetivo fundamental proporcionar a los futuros profesores de Secundaria los conocimientos establecidos por la Administración a través de tres materias: “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, “Procesos y contextos educativos” y “Sociedad, familia y educación”, de 4 créditos cada una.

El *Módulo Específico*, integrado por 30 créditos, varía según las diferentes especialidades, aunque siempre conservando la estructura de la figura 7. La organización de cada materia de este Módulo varía en razón de tres aspectos: 1) que se trate de especialidades únicas, 2) de varias titulaciones, como Geografía, Historia e Hª del Arte; Física y Química, etc. y 3) la naturaleza, carácter y objeto de las mismas. En las titulaciones dobles o triples, el módulo se configura con materias que tienen asignaturas comunes y obligatorias para todos los estudiantes (didácticas específicas), y otras que deben cursar los alumnos de cada una de las titulaciones de origen. Así, en el caso del Master en Geografía e Historia todos los estudiantes tendrán que cursar con carácter obligatorio las tres asignaturas de didácticas específicas (Didáctica de la Geografía, Didáctica de la Historia y Didáctica de la Historia del Arte), mientras que los “complementos de formación disciplinar” no tienen que ser cursados por aquellos licenciados en cada una de las tres disciplinas; es decir, los licenciados en Geografía únicamente cursarán los “complementos de formación disciplinar” en Historia y en Historia del Arte; los licenciados en Historia cursarán los “complementos de formación disciplinar” de Geografía e Historia del Arte, y los licenciados en Historia del Arte cursarán los correspondientes a Geografía e Historia.

El *Módulo de Prácticum* consta de 12 créditos ECTS y se distribuyen en actividades de enseñanza-aprendizaje de diversa tipología, que llevarán a cabo los estudiantes en Centros educativos de Enseñanza Secundaria y en la Facultad de Educación, en razón de las características de las mismas, si bien el mayor número de créditos (8 de los 12 que integran el Prácticum) se realizarán en los Centros educativos de Secundaria.

Por último, el Módulo destinado a la realización del *Trabajo de fin de Master*, está integrado por 6 créditos ECTS. Tiene carácter obligatorio, y deberá reflejar las competencias adquiridas por el estudiante en la realización del Master.

<b>MÓDULOS</b>					
<b>GENÉRICO</b>		<b>ESPECÍFICO</b>		<b>PRÁCTICUM y TRABAJO FIN DE MASTER</b>	
12 Créditos ECTS		30 Créditos ECTS		18 Créditos ECTS	
<b>MATERIAS</b>		<b>MATERIAS</b>		<b>MATERIAS</b>	
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4 ECTS	Complementos para la formación disciplinar	15 ECTS	Practicum	12 ECTS
Procesos y contextos educativos	4 ECTS	Formación en didácticas específicas e innovación docente e iniciación a la investigación educativa	15 ECTS	Trabajo fin de Master	6 ECTS
Sociedad, familia y educación	4 ECTS				

Figura 7. Estructura de las enseñanzas y distribución de créditos ECTS en el *Título de Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* en la Universidad Complutense de Madrid.

En la figura 8 recogemos el modo en que se ha configurado la asignatura de Didáctica de la Geografía de este Master, diseñada e impartida por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UCM.

<b>MÓDULO ESPECÍFICO</b>	
<b>MATERIA: APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES</b>	
<b>ASIGNATURA: DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA</b>	
<b>5 ECTS</b>	<b>OBLIGATORIOS</b>
<b>Duración y ubicación temporal dentro del plan de estudios:</b> Semestre 1	
<b>REQUISITOS PREVIOS:</b> Titulación de Licenciatura o de Grado	
<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer y valorar el currículo de Geografía en la Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.</li> <li>2. Elaborar un criterio propio sobre la aportación de las competencias que desarrolla el conocimiento geográfico a la formación integral de los ciudadanos en estas etapas educativas.</li> <li>3. Distinguir las diferentes opciones metodológicas en el aula de geografía</li> <li>4. Aplicar técnicas y recursos para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía e incorporarlas a su repertorio docente.</li> <li>5. Explicar la necesidad de adoptar un enfoque sistémico y ambientalista.</li> <li>6. Elaborar proyectos de intervención educativa dentro y fuera del aula adaptables a contextos diversos.</li> </ol>	
<b>COMPETENCIAS Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE A ADQUIRIR CON DICHA ASIGNATURA:</b>	
<p><b>Generales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer los contenidos curriculares de la Geografía, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de dicha materia</li> <li>-Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje del conocimiento geográfico, potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias que le son propias, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.</li> <li>-Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía</li> <li>- Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes</li> </ul> <p><b>Transversales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar y desarrollar situaciones de aprendizaje con especial atención a la equidad, educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.</li> <li>- Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativas personales</li> </ul> <p><b>Específicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía.</li> <li>- Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la didáctica de la Geografía</li> <li>- Transformar el currículo de Geografía en programas de actividades y de trabajo</li> <li>- Adquirir criterio de selección y elaboración de materiales educativos e integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de la Geografía, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes en colaboración con otros docentes y profesionales de los centros.</li> <li>- Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza aprendizaje de la Geografía.</li> <li>- Orientar y aplicar metodologías didácticas, tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.</li> <li>- Orientar y colaborar en la planificación colectiva del currículo de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.</li> <li>- Diseñar y desarrollar situaciones de aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la Geografía que propicien el conocimiento y la valoración del patrimonio natural mediante la construcción personal de las estrategias adecuadas orientadas hacia la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible..</li> <li>- Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del alumnado y promover su capacidad para aprender individualmente y de forma cooperativa desarrollando habilidades que faciliten su autonomía en la enseñanza de la Geografía</li> <li>- Adquirir destrezas instrumentales para la adquisición permanente de las nuevas metodologías que mejoren la enseñanza de los conocimientos geográficos.</li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN:</b></p> <p>Se articula a través de varios procedimientos que, en su conjunto persiguen valorar al progreso del alumnado en la adquisición de las competencias a alcanzar. Se valorará la participación en clase y en las tutorías y la realización de trabajos individuales y en equipo. Se realizará un examen o prueba final.</p>
<p><b>CONTENIDOS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los contenidos curriculares de la Geografía en E.S.O, y Bachillerato.</li> <li>2. El valor educativo de la Geografía en la formación de ciudadanos en el momento actual.</li> <li>3. La enseñanza de la Geografía desde los distintos paradigmas didácticos</li> <li>4. Geografía y Educación Ambiental</li> <li>5. Métodos y estrategias didácticas que favorecen la adquisición de las competencias propias del conocimiento geográfico.</li> <li>6. La programación, preparación y realización de itinerarios geográficos. Rentabilidad didáctica y dificultades prácticas.</li> <li>7. Diseño y elaboración de secuencias de aprendizaje desde una metodología activa: Objetivos, contenidos, actividades y evaluación formativa.</li> <li>8. La concreción del currículo de Geografía y su aplicación a centros educativos concretos que garanticen la atención a la diversidad del alumnado.</li> <li>9. La educación en valores desde la Geografía.</li> </ol>

Figura 8. Diseño de la asignatura Didáctica de la Geografía, del Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Memoria presentada por la Universidad Complutense de Madrid (2009).*

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005): *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA, 2Vols. (E. Infantil y E. Primaria).
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005): *Libro Blanco del Título de Grado en Geografía y Ordenación del territorio*. Madrid: ANECA.
- ARROYO ILERA, F. (1995): “Una cultura geográfica para todos: el papel de la Geografía en la Educación Primaria y Secundaria” En: MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M.<sup>a</sup> J. (Eds.): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis, pp. 43-57.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESSIAM, H. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BENKO, G. (1997): “Modernidad, postmodernidad y Ciencias Sociales”. En: BENKO, G. y STROHMAYER, U.: *Espacio y teoría social: interpretación de la modernidad y la postmodernidad*. Londres: Blackwal, pp. 123-138.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (29-12-2007): Requisitos de los planes de estudio conducentes a la obtención de los títulos de Master que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Madrid: BOE.
- CLAUDINO, S. (2008): “Representações territoriais de estudantes portuguese e espanhóis de Geografia ou o questionamento da educação geográfica”. En MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J.; SALOM CARRASCO, J. y SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (Eds.) (2008): *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: Universidad de Valencia y Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 247-359.
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, J. (1996): “La Geografía hoy, un reto educativo en el marco de la Reforma Educativa”. En: MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. (Coord.): *El reto de la Geografía ante la Reforma Educativa*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense, pp. 15-29.
- FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UCM (2009): *Grado de Maestro de Educación Infantil. Memoria presentada por la Facultad de Educación*.
- FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UCM (2009): *Grado de Maestro de Educación Primaria. Memoria presentada por la Facultad de Educación*.
- FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UCM (2009): *Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Memoria presentada por la Facultad de Educación*.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (1998): “La renovación conceptual de la Geografía y su papel en la educación en la era de la globalización. En: DE VERA FERRE, J.R.; TONDA MONLLOR, E. M<sup>a</sup> y MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. (Eds.): *Educación y Geografía*. Alicante: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Alicante, pp. 15-45.

- GARDNER, H. (2003): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- HERRERO FABREGAT, C (2001): “La docencia, uno de los oficios del geógrafo”. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, nº 31, pp. 185-191.
- HERRERO FABREGAT, C (2008): “La enseñanza de la geografía en la educación superior ¿formación para la empleabilidad?”. En En MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J.; ROSADO LLAMAS, M<sup>a</sup> D. y RUEDA PARRAS, C. (Eds.): *Enseñar Geografía: La cultura geográfica en la era de la globalización*. Jaén: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 489-511.
- JEREZ GARCÍA, O. (2008): “El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una geografía crítica y para la educación ambiental”. En: MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. y SÁNCHEZ LÓPEZ, L. (Eds.): *Cultura geográfica y educación ciudadana*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, Associação de Professores de Geografía de Portugal y Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 479-497.
- LÁZARO y TORRES de, M<sup>a</sup> L. (2008): “El Espacio Europeo de Educación Superior: innovaciones didácticas para la enseñanza de la Geografía”. En MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J.; ROSADO LLAMAS, M<sup>a</sup> D. y RUEDA PARRAS, C. (Eds.): *Enseñar Geografía: La cultura geográfica en la era de la globalización*. Jaén: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 189-208.
- MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. (Ed.) (2001): *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense.
- MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. (2006): “Enseñar y aprender Geografía a partir de distintos lenguajes. Una experiencia de trabajo por proyectos para estudiar el clima de España a partir de los refranes”. En: MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. y SÁNCHEZ LÓPEZ, L. (Eds.): *Cultura geográfica y educación ciudadana*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, Associação de Professores de Geografía de Portugal y Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 455-477.
- MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J.; SALOM CARRASCO, J. y SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (Eds.) (2008): *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: Universidad de Valencia y Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J (1995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.
- PILLET CANDEPÓN, F. (2006): “La Geografía en la era de la globalización: aportaciones a la formación de los ciudadanos”. En: MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. y SÁNCHEZ LÓPEZ, L. (Eds.): *Cultura geográfica y educación ciudadana*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, Associação de Professores de Geografía de Portugal y Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 33-71.
- REAL DECRETO 56/2005 (29-1-2005): Propuesta de Título Oficial de Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Madrid.

- SANDE LEMOS, E. (2006): “Reflexões de uma professora de Geografia: algumas interrogações e uma proposta de planificação por matrizes. En MARRÓN GAITE, Mª J. y SÁNCHEZ LÓPEZ, L. (Eds.): *Cultura geográfica y educación ciudadana*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, Associação de Professores de Geografia de Portugal y Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 835-846.
- SANZ HERRÁIZ, C. (2001): “Educar en valores desde la Geografía ante las exigencias del nuevo milenio”. En: MARRÓN GAITE, Mª J. (Ed.): *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Associação de Professores de Geografia de Portugal y Departamento de Didáctica de las CC. Sociales de la U.C.M., pp. 19-37.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2004): “ La Geografía escolar en el periodo de 1990-2003”. En VV.AA.: *La Geografía ante los retos de la sociedad actual*. Aportación española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional. Glasgow: Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 61-82.
- SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (2008): “Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global”. En VV.AA.: *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y el las Ciencias Sociales, 1999-2008*. Actas del X Coloquio Internacional de Neocrítica. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- TONDA MONLLOR, E. Mª (2008): “La formación permanente y la educación geográfica. Nuevos retos en la formación docente y ciudadana”. En MARRÓN GAITE, Mª J.; ROSADO LLAMAS, Mª D. y RUEDA PARRAS, C.: *Enseñar Geografía: La cultura geográfica en la era de la globalización*. Jaén: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 59-117.
- ZÁRATE MARTÍN, A. (1996): “Del saber al saber hacer. La importancia de los procedimientos en la enseñanza de la Geografía”. En: MARRÓN GAITE, Mª J. (Coord.): *El reto de la Geografía ante la Reforma Educativa*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense, pp. 33