

BOLETIN

DE LA

REAL
SOCIEDAD
GEOGRAFICA

TOMO CXVII

1981



MADRID
REAL SOCIEDAD GEOGRAFICA

1981

BOLETIN
DE LA
REAL SOCIEDAD GEOGRAFICA

**BOLETIN
DE LA
REAL SOCIEDAD GEOGRAFICA
TOMO CXVII
1981**

REAL SOCIEDAD GEOGRAFICA
C/Alfonso XII, 10 - Madrid
Tel. 503 08 31

TOMO CXVII

1981

**BOLETIN
DE LA
REAL SOCIEDAD GEOGRAFICA**



**Número monográfico dedicado a la
Enseñanza de la Geografía**

TOMO CXVII

1981

Depósito Legal M-1.947-1958
REAL SOCIEDAD GEOGRAFICA
Valverde, 22 - Madrid
Tel. 232 38 31

BOLETIN
DE LA
REAL SOCIEDAD GEOGRAFICA



Número monográfico dedicado a la
Enseñanza de la Geografía

1981

TOMO CXVII

BOLETIN
DE LA
REAL SOCIEDAD GEOGRAFICA

EDUARDO MADRUGA, M. del C.
Catedrático de I.N.B.

OSCAR MONTE, A.
Catedrático de I.N.B.

EDUARDO OLIVERA, M.
Catedrático de I.N.B.

HERNANDEZ SANCHEZ, T.
Agregado de I.N.B.



MEDINA DEL SILLERO, J.
Profesor de I.N.B.

PÉREZ-CALERA, M. F.
Catedrático de I.N.B.

PAYO ANTOLIN, R.
Agregado de Universidad

REYES BENCABAN, M. J.

Número monográfico dedicado a la
Enseñanza de la Geografía

SANCHEZ SANCHEZ, J.
Catedrático de I.N.B.

VEDAS SANCHEZ, M. S.
Agregado de I.N.B.

TOMO CXVII

1981



COLABORADORES:

BOSQUE MAUREL, J.
Catedrático de Universidad

DIAZ ALVAREZ, J.R.
Catedrático de I.N.B.

ESTEBANEZ ALVAREZ, J.
Catedrático de Universidad

GARCIA CODRON, J.C.
Profesor de E.U. Magisterio

GIL CRESPO, A.
Catedrática de I.N.B.

GONZALEZ MUNOZ, M^a del C.
Catedrática de I.N.B.

GONZALO MORENO, A.
Catedrático de I.N.B.

GORDILLO OSUNA, M.
Catedrático de I.N.B.

HERNANDEZ SANCHEZ, T.
Agregado de I.N.B.

HERNANDO, A.
Profesor de Universidad

LACASTA REOYO, P.
Profesora E.U. Magisterio

MEDINA GIL GALLARDO, I
Profesora de E.G.B.

PEREZ-BALSERA, M.T.
Catedrática de I.N.B.

PUYOL ANTOLIN, R.
Agregado de Universidad

REYES BONACASA, M^a J.
Catedrática de I.N.B.

RIVERA SANCHEZ, M^a de la C.
Catedrática E.U. Magisterio

SANCHEZ SANCHEZ, J.
Catedrático de I.N.B.

VEGAS GONZALEZ, M^a S.
Agregada de I.N.B.

INTRODUCCION

Por Adela Gil Crespo

En una de las sesiones de la Junta Directiva de la Real Sociedad Geográfica de Madrid, dedicada a preparar las actividades del curso 1980-81, se acordó la celebración de unas Mesas redondas, que habían de reunirse a lo largo del año académico.

Algunos se preguntarán porqué la Real Sociedad Geográfica tomaba la decisión de organizar unas mesas sobre la situación actual de la Enseñanza de la Geografía a los diferentes niveles en los que esta materia se imparte. La respuesta es sencilla, la Real Sociedad Geográfica es la representación oficial de España dentro del Comité de la Unión Geográfica Internacional desde el año 1922. Una de las grandes preocupaciones de la U.G.I. desde sus orígenes es la de la Enseñanza de la Geografía para cuyo objetivo existe una Comisión permanente.

Con estas previas explicaciones pasaré a explicar el porqué, en este momento, nos ha interesado el tema de la Enseñanza geográfica, desde la EGB a la Universidad. Asistimos a un proceso de cambio de planes de enseñanza desde la EGB pasando por el BUP hasta llegar a la Universidad. No entro en consideraciones sobre los cambios de planes pero si me preocupa, y nos preocupa de una manera general a los que nos dedicamos a la enseñanza, cual es el lugar que a la Geografía le va a corresponder, a la vista del lugar que se asignó en el último Plan de Estudios de 1975 para B.U.P.

Por otra parte, dada la importancia que se la concede en la U.G.I. con el sostenimiento a través de los avatares históricos, de la que primero fue Sección para la Enseñanza de la Geografía, transformada en Comisión desde el Congreso Internacional de Geografía celebrado en Rio de Janeiro el año 1956, del interés por esta materia de la U.N.E.S.C.O., que desde finales de la Segunda Guerra Mundial viene haciendo publicaciones y reuniones a escala internacional sobre la enseñanza de la Geografía, Metodología, la Geografía en los países del Tercer Mundo, América latina y África; se nos ha planteado el problema de ver cual es la situación actual del nivel de conocimientos de nuestros alumnos, analizar los planes de estudios en EGB, BUP, Escuelas Universitarias, Universidad y comparar éstos con los actualmente vigentes en otros países.

Todo ello ha sido motivado por diferentes causas: 1ª) venimos observando una profunda dicotomía entre la especialización en las diferentes ramas de la Geografía desde que nacieron en la Universidad los Departamentos de Geografía y la Licenciatura en esta materia; 2ª) contrariamente asistimos a la pérdida de entidad de esta disciplina, que va poco a poco quedando en los nuevos planes de estudios diluida, fragmentada en la EGB, en las denominadas Areas de la Naturaleza o en las Areas Sociales, con lo que la unidad que caracteriza a esta Ciencia se ha perdido; 3ª) vivimos en un mundo en el que la percepción, conocimiento y comprensión del espacio es de capital importancia; 4ª) el proceso de internacionalización de nuestro tiempo hace que el ciudadano medio reciba una información compleja y diaria de fenómenos geo-

gráficos, unos del medio ambiente natural, otros del medio ambiente humano, etc. a buscar soluciones, con previo conocimiento, para el puesto que la Geografía debe ocupar en la formación del ciudadano medio.

La tarea que nos hemos propuesto ha sido laboriosa y la consideramos sólo como el punto de partida para profundizar más sobre la situación actual de los estudios de Geografía en nuestro país, que a nivel de Enseñanza Secundaria se aparta mucho de los países de Europa Occidental, de los países del Este y aún de algunos de los países del Tercer Mundo.

Para llevar a cabo este cometido hemos solicitado la colaboración de las Universidades, de algunas Escuelas Universitarias de formación del profesorado, algunos profesores de EGB y de compañeros del Grupo de profesores de Geografía e Historia de Madrid. Con su participación se han celebrado a lo largo del curso tres mesas redondas que presento en las tres primeras partes de este estudio .

La primera mesa redonda está recogida en la Primera Parte, se dedicó a conocer la situación de la Geografía en las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB.

En esta mesa se presentaron como resultado de una encuesta pasada a los alumnos de la Escuela Universitaria "Santa María" de Madrid, los niveles de conocimientos de Geografía con que llegaban los alumnos al primer curso de las Escuelas procedentes del BUP, unos del antiguo Plan de Bachillerato, otros del actual.

Los gráficos muestran las diferencias entre ambos, siendo éstos muy ilustrativos de los defectos de formación y de información por los que va pasando nuestro alumnado por falta de coherencia de los Planes, que se vienen aplicando sin antes haberse experimentado en algunos de los centros pilotos existentes.

En esta misma mesa se dió a conocer la situación de la Geografía en los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado. Dada la autonomía de las mismas no existe unidad de planes.

En la misma ponencia se trató de la enseñanza de la Geografía en EGB, procediéndose por medio de un test que fue pasado a alumnos de primer curso de BUP de I.N.B. de Madrid y uno de Murcia. En él se pretendió valorar los niveles de conocimientos finales adquiridos a lo largo de la EGB. Tal vez el cuestionario, mejor que test, haya sido poco elaborado, pero en cualquier caso pone de relieve la falta del alumnado de no saber correlacionar fenómenos geográficos y en algún caso el no saber comprender el vocabulario más elemental como creciente y decreciente.

Tratando de buscar las raíces del mal no sólo en los planes de estudios sino también de la información que el alumnado de EGB recibe a través de los libros de texto oficiales. Otro equipo, previa selección de los textos más usuales en el mercado a un análisis de los contenidos atendiendo a la exposición científica, didáctica, pedagógica e ilustrativa de los mismos. Los resultados del análisis se recogen en una serie de cuadros.

La tercera mesa redonda, celebrada ya en la primavera, adole

ce de un defecto, el haberse tratado muchos temas en el corto espacio de tiempo de una tarde.

Fue la más heterogénea de temas aunque con una unidad, centrada en la problemática de la Enseñanza Secundaria.

Puede parecer extraño, al ser recogida en la Tercera Parte la intercalación de los planes de estudios de E.G.B. entre los diferentes planes por los que ha ido pasando la enseñanza secundaria desde el año 1938-1975. Pero consideramos que era absolutamente imprescindible desde el momento en que el bachillerato tradicional de siete años era cercenado en su base, arrancándosele los cursos correspondientes al bachillerato elemental (1º, 2º, 3º, 4º) pues los profesores de Enseñanza Media consideramos que una parte de los defectos de formación y conocimientos de nuestros alumnos proceden de esta ruptura, para la que no se ha tenido en cuenta ni la psicología del alumnado ni la metodología que debe aplicarse en la enseñanza de esta materia, que ha quedado dividida en las áreas antes mencionadas.

En esta tercera parte se hace un estudio comparativo con los planes de estudios de otros países y se inserta un extracto de las comunicaciones de geografía a nivel de enseñanzas básicas y secundarias, se han presentado en la Comisión de Geografía y Educación, en el último Congreso Internacional de Geografía celebrado en el mes de agosto en la ciudad de Tokio.

Una comisión trabajó dentro de esta mesa redonda sobre análisis de los libros de texto oficiales del B.U.P.

Igualmente que en la E.G.B. se eligieron las editoriales más

representativas en el mercado, publicándose los resultados en un cuadro.

Era importante presentar aspectos positivos de la enseñanza de la geografía en el Bachillerato actual y a este propósito responden los trabajos de las profesoras M^a del Carmen González y M^a Josefa Reyes. En ellos plantean una interrogante sobre la adecuación o inadecuación de la geografía de segundo de B.U.P. donde actualmente está situada. Tema polémico, pues considero que no es sólo la situación cronológica, sino la falta de apoyatura en una geografía general de concepciones científicas actuales, que sirvan de sostén a lo que viene considerándose, con falta de solidez científica geográfica, geografía humana y económica.

Aportan ambas profesoras análisis del nivel de conocimientos de los alumnos, ejercicios prácticos realizados con sus alumnos, aplicando métodos de la geografía de la percepción, y de la teoría de los juegos.

Ante la insatisfacción del vigente plan de estudios por su incoherencia y mutilación sufrida en la última reforma, el Catedrático de Murcia D. José Sánchez, nos presentó una ponencia en la que se sugieren algunas ideas de cambio en los contenidos y ordenación de los mismos, de acuerdo con las edades del alumnado que imparte estudios de Bachillerato.

La Cuarta parte y última mesa redonda corrió a cargo del Catedrático de Geografía de la Universidad Complutense Sr. Bosque Maurel, en la que se hizo una presentación de la situación actual de la finalidad de la enseñanza de la geografía en las Facultades de Letras.

Por último, dedicamos la Quinta parte a dos temas que pueden parecer marginales a las mesas redondas, pero hemos considerado de interés insertarlos porque aportan ideas: Uno sobre el valor de la geografía en la sociedad, por el geógrafo y catedrático de I.N.B. en Almería y representante de los métodos de geografía cuantitativa en nuestro país.

Otro, de gran interés en el momento presente, la problemática de la geografía regional, por el profesor de la Universidad de Barcelona, Sr. Hernando Rica, interesado en problemas de metodología.

Por último, recogemos en las conclusiones los resultados a los que tras exposiciones, debates, a lo largo del curso hemos llegado. Quiero de ellas destacar que no han tenido como objetivo la defensa de una materia, por ser la que preferentemente explicamos y nos gusta y a ella dedicamos el tiempo libre en trabajos de investigación. No, no ha sido esta la intencionalidad. En el mundo actual, repito de nuevo, se precisa conocimiento espacial, pero también comprensión de los problemas humanos, de la lucha del hombre en el medio, dominándole, o dejándose vencer. La inquietante preocupación de una sociedad que crece y de unos recursos que son limitados.

La búsqueda de la comprensión internacional entre todos los grupos humanos. Metas todas ellas que la geografía puede contribuir a dar explicaciones y ayudar a los niños, jóvenes y adolescentes a comprender mejor el mundo en que viven.

Madrid, junio 1981

Guión de trabajo

(Debe utilizarse individualmente para averiguar datos durante la visita y redactar posteriormente el trabajo)

- 1.- La Industria visitada ¿a qué tipo pertenece?
- 2.- Estúdiese la localización de la fábrica. Posibles causas. En consecuencia ¿en qué tipo de paisaje industrial la encajarías?
- 3.- ¿Qué superficie tienen los terrenos que ocupa la fábrica y desde cuando funciona ésta?
- 4.- ¿Siempre ha tenido el mismo emplazamiento? En caso contrario ¿dónde estaba antes? Razones del cambio.
- 5.- Hágase un Plano Rudimentario para mostrar sus instalaciones, distribución y uso a que están destinadas.
- 6.- La Materia Prima ¿cuál es? y ¿de dónde viene?
- 7.- Transportes utilizados:
 - a) Para la Materia Prima.
 - b) Para distribuir los productos acabados.
- 8.- Fuente de energía utilizada.
- 9.- Mercado/s de los productos.
- 10.- Número de obreros (varones, hembras) y lugar de residencia (en las inmediaciones, lejos ...)
- 11.- Organización del trabajo (técnicas manuales, posible maquinaria, automatización, cadena de producción, horario, etc.)
- 12.- ¿Existe personal científico y laboratorio? ¿Se realiza en la empresa algún tipo de investigación? (mejora del producto, nuevos sistemas, estudios del mercado o de la productividad ...)
- 13.- ¿Pertenece a alguna sociedad o algún tipo de concentración de empresas?
- 14.- Para la venta del producto/s ¿se hace algún tipo de publicidad? Si es así ¿cuál y en qué medios preferen-

matizar sobre los resultados obtenidos, sino presentar unas conclusiones con carácter orientativo. De todas formas, la procedencia de los estudiantes es lo suficientemente heterogénea para que los resultados obtenidos tengan interés.

La prueba abarca distintos aspectos de la Geografía que hemos agrupado de la siguiente forma:

- A. Concepto de la Geografía como ciencia y profesión. Nivel de información (Preguntas 1,2,3).
- B. Aspectos de la Tierra como planeta (4,5,6,7)
- C. Localización espacial (8, 17,18).
- D. Interpretación y realización de gráficas (9, 16).
- E. Climas y paisajes naturales (9, 10, 11).
- F. Aspectos socio-económicos (12, 13, 14, 15).

Debido a la limitación de tiempo para la realización simultánea de la prueba para todos los estudiantes ha sido imposible incluir otros aspectos que también considerábamos interesantes y que quizá nos hubieran proporcionado una visión más amplia.

Comentario de los datos obtenidos en la corrección de la prueba.

Grupo A: CONCEPTO DE LA GEOGRAFIA COMO CIENCIA Y PROFESION. NIVEL DE INFORMACION.

Es difícil objetivar las respuestas puesto que abarcan una amplia gama que va desde aspectos puramente descriptivos al establecimiento de relaciones geográficas.

Analizando los tipos de respuestas las hemos englobado de esta manera:

- Los que establecen interrelación hombre-medio.
- Aspectos utilitarios.
- Aspectos descriptivos exclusivamente desde el punto de vista físico.
- Aspectos descriptivos físicos y humanos.
- Considerada como auxiliar de otras ciencias.
- Con carácter docente.
- Ninguna respuesta.

La mayoría de los encuestados, alrededor de un 60% en ambos grupos, considera la Geografía desde una perspectiva puramente descriptiva física y física-humana resaltando especialmente los aspectos económicos. Por ejemplo, una respuesta: "A estudiar los accidentes geográficos (montañas, ríos, climas, vegetación, etc.) de un lugar y también analizar las características económicas, urbanas, etc. de ese lugar". Pero hay que destacar que el grupo de B.U.P. parece tener una mayor formación en Geografía Humana ya que un 16'6% establece relación hombre-medio y el 9'4% no contesta frente al 5'7% y 16'8% respectivamente, de los planes anteriores.

El resto de los aspectos considerados representa un porcentaje reducido pero consignamos algunas respuestas por su originalidad. A la pregunta -¿A qué se dedica un geógrafo? - un encuestado responde: "En teoría supongo que a investigaciones sociológicas, económicas, etc. pero en la práctica a dar clase". Otro, considera la Geografía "como complemento de la Historia, para poder entender el entorno de un grupo humano y ver su incidencia en el desarrollo de dicho grupo".

Finalmente, en algunas respuestas se aprecia una aplicación práctica de la Geografía como en el caso del que responde "se puede utilizar como base para la comunicación internacional. Para estudiar las características que influyen en un determinado lugar y utilizarlos para conseguir unos beneficios".

No obstante la mayoría de las respuestas denotan una idea muy pobre de lo que es la Geografía, como por ejemplo aquellas contestaciones que indican que el geógrafo se dedica al estudio de la Geografía o al estudio del terreno, y que la Geografía sirve para conocer la situación o para saber donde está cada cosa.

Dentro de este apartado, la respuesta a la pregunta número 3 denota una carencia absoluta de información bibliográfica salvo minoritarias excepciones. El hecho de que un 86'7% en B.U.P. y un 78'6% en planes antiguos no citen ninguna obra ni artículo es suficientemente significativo. Además algunos confunden novelas de aventuras y viajes con bibliografía geográfica y la mayoría de las obras citadas son o bien atlas o bien libros de divulgación.

Grupo B. ASPECTOS DE LA TIERRA COMO PLANETA.

Un cuadro de los resultados obtenidos aparece en los anexos 2 y 3, así como su representación.

En este grupo hemos intentado explorar los conocimientos acerca de escalas, coordenadas geográficas y consecuencias de los movimientos de la Tierra.

En cuanto al problema de escalas, el resultado a que lle-

gamos es que más de la mitad de las personas encuestadas en ambos grupos desconocen la relación entre distancia real y distancia en el plano. Los que plantean el problema bien y no llegan a una solución correcta son el 14'6% de los alumnos de planes antiguos y el 27'1% de los del B.U.P.

Sin embargo la conclusión más significativa a que llegamos al analizar los resultados de este tema es la diferencia que presentan estos grupos en cuanto al número de contestaciones correctas que suponen casi el doble de aciertos en los planes antiguos que en B.U.P.

El 50% de los encuestados desconocen lo que es la latitud - objeto de la pregunta número 5 -. Esto nos indica que la ausencia de la Geografía en B.U.P. y su situación en los primeros cursos de Bachiller en los planes antiguos determina una total ignorancia de conceptos tan esenciales como los las coordenadas geográficas, hasta el punto de que no menos de 27 encuestados confunden la latitud con la altura sobre el nivel del mar.

Globalmente los resultados son relativamente similares en ambos colectivos: el 21'3% de los alumnos de B.U.P. confunden latitud con longitud y en planes antiguos llega a alcanzar este error un porcentaje algo superior: el 24'7.

En la pregunta número 6 referente a husos horarios, los resultados - aunque de un modo menos categórico que en el problema de escalas - también señala una ligera ventaja de los estudiantes de los planes antiguos. De todas maneras hay que señalar que en ambos colectivos sólo la mitad aproximadamente dan una contes

tación satisfactoria.

En lo referente a una cuestión tan simple como conocer las diferencias estacionales entre ambos hemisferios, el equilibrio entre B.U.P. y Bachiller antiguo es bastante claro: en ambos el desconocimiento de las consecuencias del movimiento de traslación de la Tierra son patentes, desde el momento en que aproximadamente el 80% de los estudiantes han respondido de forma totalmente desafortunada a esta pregunta. De cualquier modo, las cifras denotan un mayor dominio del tema por parte de los que proceden de planes anteriores al B.U.P.

Grupo C. LOCALIZACION ESPACIAL

Este grupo de preguntas pretende evaluar la familiarización de los estudiantes con los mapas y su capacidad para situar en el espacio una serie dada de ciudades.

Contestar correctamente la octava implica ser capaz de reconstruir mentalmente el mapa de España y los resultados obtenidos no han sido, a nuestro juicio, demasiado malos. Las contestaciones consideradas como válidas (para lo cual bastaba mencionar tres provincias que, aproximadamente, se encuentran en la línea que une Madrid y Barcelona) han oscilado entre los porcentajes siguientes:

B.U.P. 153 respuestas válidas 42'4%

P. An. 44 " " 49'3%

La diferencia, sin ser abultada en exceso, deja en mejor lugar al conjunto de estudiantes procedentes de planes antiguos.

Entre los errores más frecuentes anotados se encuentra la in-

clusión de la provincia de Ciudad Real, absolutamente desplazada de su situación.

A la hora de reconocer y situar una serie de provincias en un mapa mudo - pregunta número 17 - nos encontramos con resultados muy similares en los dos colectivos. Las diferencias no pueden en absoluto ser tomadas en consideración, apreciándose tan solo una mayor homogeneidad en el grupo de Bachiller antiguo.

Los errores más comunes han consistido en confundir las provincias de Córdoba y Jaén, Albacete y Teruel, aunque no han faltado contestaciones absolutamente disparatadas como:

- Situar Albacete en Avila
- Situar la Rioja en Santander, en Burgos o en Palencia.

En la tercera de las preguntas de este grupo - la 18 - se pedía situar en un mapamundi mudo una serie de ciudades. Los resultados vuelven a favorecer al grupo de encuestados procedentes de los diversos planes antiguos. El número de aciertos varía de una ciudad a otra: Marsella es correctamente localizada por más del 70% frente a Teherán a la que sitúan sólo algo menos de un 30%.

Algunas respuestas desatinadas denotan un bajísimo nivel de información, más aún si tenemos en cuenta que ciudades como Teherán son de plena actualidad. Así no menos de 31 encuestados sitúan Casablanca en USA - posiblemente en Washington - y 82 colocan Hong-Kong; en Japón.

Como conclusión, si evaluamos los resultados de este bloque de preguntas, queda de manifiesto cierta superioridad de los es-

tudiantes procedentes del Bachillerato antiguo, que tal vez fuera mayor si no hubiera mediado un paréntesis de varios años entre la terminación de sus estudios medios y la realización de la presente prueba.

Grupo D. REALIZACION E INTERPRETACION DE GRAFICAS

En la realización e interpretación de gráficas se observa un mejor nivel en los alumnos procedentes de B.U.P. que en los de planes anteriores. Concretamente, centrándonos en la pregunta número 16, podemos considerar aceptable el acierto de casi un 60% de los encuestados procedentes de B.U.P. aunque los métodos empleados en la realización de las gráficas hayan sido diferentes: con barras o con curvas, confundiendo en muchas ocasiones los ejes de coordenadas.

En estos mismos errores incurren los procedentes de planes antiguos, aunque en menor medida, pero el número de los que realizan bien la gráfica baja ostensiblemente en relación con los anteriores - un 45% del total de encuestados -.

Visto lo cual, apreciamos una mayor uniformidad, aunque una menor experiencia, en la realización de gráficas por parte de los alumnos procedentes de los planes antiguos.

No se encuentra reflejado en nuestras estadísticas, pero es elevado el número de éstos que dejan en blanco dicha cuestión.

A pesar de obtener unos resultados más brillantes que los correspondientes a los planes antiguos, el porcentaje de encuestados que no contestan es también importante entre los estudiantes procedentes de B.U.P.

Si nos referimos a la interpretación de la gráfica termopluviométrica correspondiente a la pregunta número 9, observamos que un 85% de los encuestados procedentes de B.U.P. y un 88'8% de los procedentes de los planes antiguos muestran un total desconocimiento de este tipo de diagramas.

Grupo E. CLIMAS Y PAISAJES NATURALES

La pregunta número 9, a la que hemos hecho referencia anteriormente, se analiza en este grupo desde el punto de vista de la relación entre el tipo de clima representado y la actividad agraria correspondiente.

Los niveles alcanzados por los dos grupos encuestados son similares. Cerca del 90% desconoce el tipo de clima a que se refiere la gráfica termopluviométrica y su relación con la agricultura. Solamente un 6'10%, todos ellos procedentes del B.U.P., concretan este aspecto.

El desconocimiento de las zonas desérticas del mundo es palpable al computar las respuestas de la pregunta número 10. El porcentaje de los que son capaces de citar 3 o 4 desiertos es mínimo en ambos grupos - una tercera parte -. Más significativo es el hecho de que otra tercera parte sólo es capaz de mencionar el Sahara.

La pregunta 11, por su enunciado, puede ser abordada desde dos vertientes: una el aspecto conceptual; otra, el de localización geográfica. En cuanto a la primera, un porcentaje relativamente alto (más del 60%) sabe que la tundra es un tipo de vegeta

ción pero sólo un 37% en B.U.P. y un 25% de planes antiguos la identifican correctamente. En cuanto a su localización, los porcentajes de respuestas correctas son aún menores. Destaca el hecho de que un 40% de B.U.P. y un 60% de bachiller antiguo la sitúa en clima mediterráneo o ecuatorial.

En general se observa en este grupo de preguntas un bajo nivel de conocimientos achacables a la ausencia de una Geografía Física en B.U.P., hecho que debe tenerse en cuenta a la hora de elaborar futuros planes de estudio.

Grupo F. ASPECTOS SOCIO-ECONOMICOS

Los resultados de la pregunta 12 son prácticamente iguales en ambos colectivos, destacando tanto en uno como en otro el escaso porcentaje de aciertos: sólo el 12% conoce la composición exacta de la C.E.E. y más de la mitad cita 7 u 8 de sus miembros, mientras que una tercera parte sólo enumera alguno de ellos o incluye erróneamente otros países. El fallo más común es la inclusión de Suiza y Austria, siendo Irlanda el país más omitido.

No faltan, por supuesto, contestaciones peregrinas como decir que el Mercado Común está integrado exclusivamente por EE.UU., U.R.S.S. y Francia.

La identificación de las siglas correspondientes a distintos organismos internacionales - pregunta 13 - refleja un nivel de respuesta satisfactorio en general. Estos resultados pueden atribuirse a la existencia de una Geografía Humana y Económica en B.U.P. o a ser siglas continuamente empleadas por los medios

de difusión.

La incidencia del estudio de la mencionada asignatura en B.U.P. se pone de manifiesto en el distinto número de aciertos obtenidos en el reconocimiento de las dos siglas que presentan mayor dificultad: COMECON y FAO, reconocidas mayor número de veces por los estudiantes de esta procedencia.

No obstante y como se puede observar en las respuestas a la pregunta siguiente - 14 - dichos alumnos fallan en las cuestiones prácticas (recuérdese lo dicho en la pregunta de las escalas), ya que cerca del 60% saben qué es la densidad de población pero sólo un tercio es capaz de obtenerla.

Por último, contestar correctamente la pregunta número 15 suponía conocer los sectores de actividad económica y su incidencia en el grado de desarrollo de un país, cuestión esta que nos indica un discreto nivel de conocimientos en los alumnos de B.U.P., en todo caso superior al que demuestran los alumnos de planes anteriores: 44'5% y 21'3% respectivamente.

Sin embargo, no nos parece excesivamente brillante si consideramos que las respuestas estimadas como buenas son algo imprecisas en su mayoría.

CONCLUSIONES

Una vez examinados los resultados de la prueba objetiva hemos llegado a las siguientes:

1ª.- El nivel de conocimientos geográficos de carácter básico con los que los alumnos llegan a las Escuelas Universita

rias es muy bajo. Ello plantea la necesidad de iniciar los programas con temas que ya debieran ser conocidos.

2ª.- La encuesta parece demostrar una deficiente distribución de los contenidos geográficos a lo largo de los estudios de E.G.B. y B.U.P. En este último no se aborda la Geografía Física, considerándose que esta materia queda cubierta en E.G.B. Pensamos que dichos contenidos difícilmente puedan limitarse a la capacidad de asimilación de alumnos de tan cortas edades. Sin embargo los resultados reflejan perfectamente la existencia de una Geografía Humana y Económica.

3ª.- De la importancia que tienen para la formación de una persona las asignaturas cursadas en estos niveles de enseñanza nos hablan las diferencias que en ciertos temas presentan los estudiantes procedentes de distintos planes.

4ª.- Los datos comentados a lo largo de este trabajo señalan una enseñanza enfocada primordialmente desde el punto de vista teórico, fracasando los encuestados cada vez que se abordan cuestiones prácticas.

- . Plan de estudios cursados
- . Antes de comenzar los estudios de Magisterio has estado matriculado en algún otro Centro o has realizado algún trabajo que esté relacionado con la Geografía. Indica donde o qué tipo de trabajo

- - - - -

1ª.- ¿A qué se dedica un geógrafo?

2ª.- ¿Para qué sirve la Geografía?

- 3ª.- Cita tres libros o publicaciones referentes a temas de Geografía que conozcas (excluidos los libros de texto) .
- a)
 - b)
 - c)

4ª.- ¿Cuál es la distancia real entre dos ciudades separadas 11 cm. en un mapa a escala 1:50.000?

5ª.- Latitud es la distancia en grados que existe entre un punto

y

- a) El Polo Norte
- b) El meridiano de Greenwich
- c) El Ecuador
- d) El Trópico de Cáncer
- e) El nivel del mar

6ª.- ¿Por qué es diferente la hora oficial en Canarias y en la Península?

.....

7ª.- Si en España es verano, qué estación será en

USA Argentina

Australia Japón

8ª.- ¿Qué provincias sobrevolará un avión que realice en línea recta un trayecto entre Madrid y Barcelona?

.....

9ª.- ¿Qué tipo de clima representa este climograma y qué repercusiones puede tener sobre la agricultura de la zona?

10ª.- Menciona cuatro desiertos del mundo e indica el continente a que pertenecen.

.....

.....

.....

.....

11ª.- ¿Qué es la tundra?. Sitúala geográficamente.

.....

.....

12ª.- ¿Qué países integran el Mercado Común Europeo?

.....

.....

.....

13ª.- ¿A qué organismos corresponden las siguientes siglas?:

ONU

COMECON

FAO

CEE

OPEP

INI

14ª.- ¿Cómo se obtiene la densidad de población de un lugar?

.....

15ª.- ¿Qué significado tiene para la economía de un país el que su sector primario sea reducido?

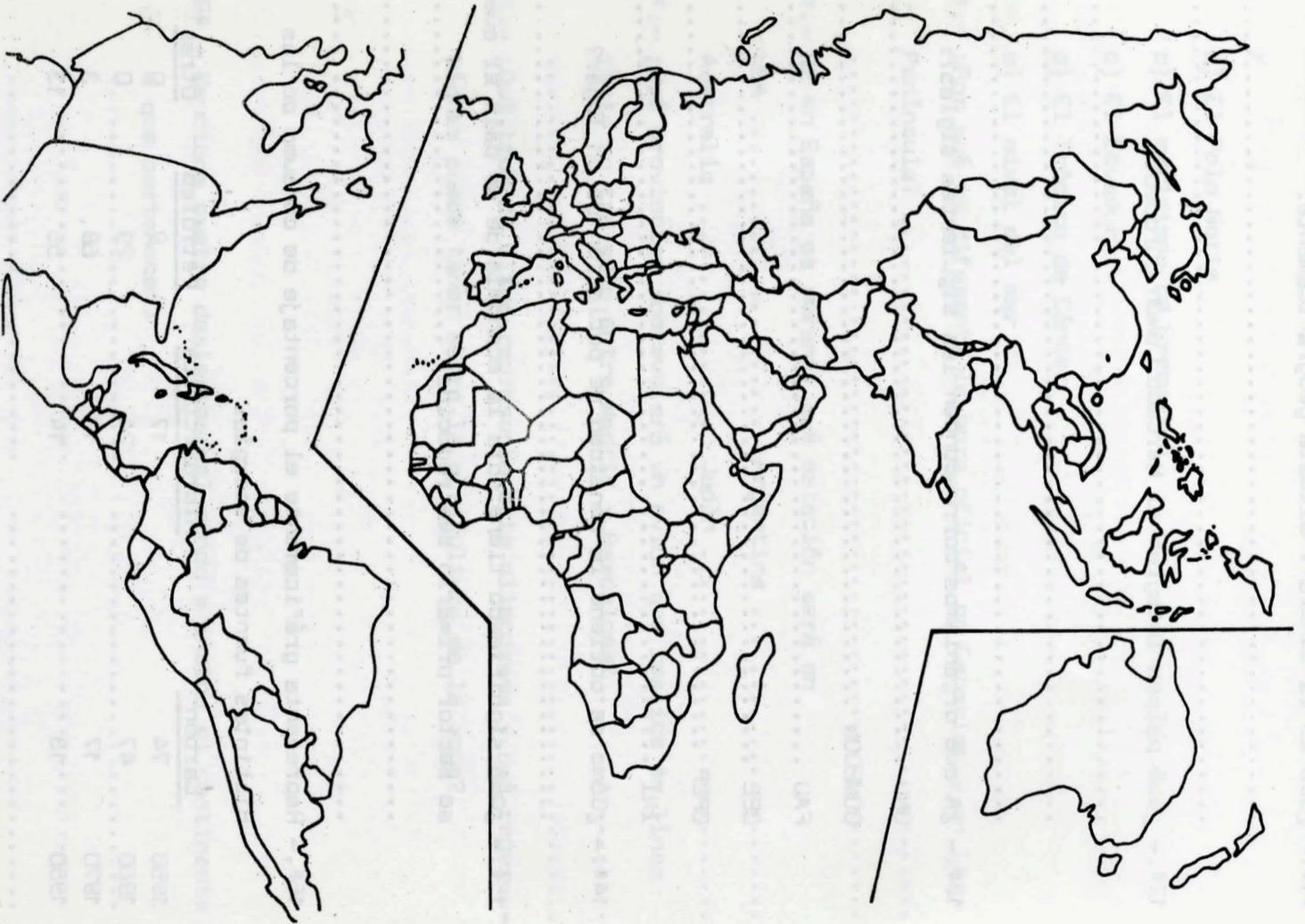
.....

.....

16ª.- Representa gráficamente el porcentaje de consumo de las distintas fuentes de energía.

	<u>Carbón</u>	<u>Hidroléctrica</u>	<u>Petróleo</u>	<u>Otras</u>
1950	74	17	9	0
1960	47	24	29	0
1970	17	12	68	3
1980	18	14	55	13

18.- Señala sobre el mapa-mudo adjunto las siguientes ciudades:
 Lima, Praga, Teherán, San Francisco, Sidney, Casablanca,
 Caracas, Hong-Kong, El Ciro y Marsella.



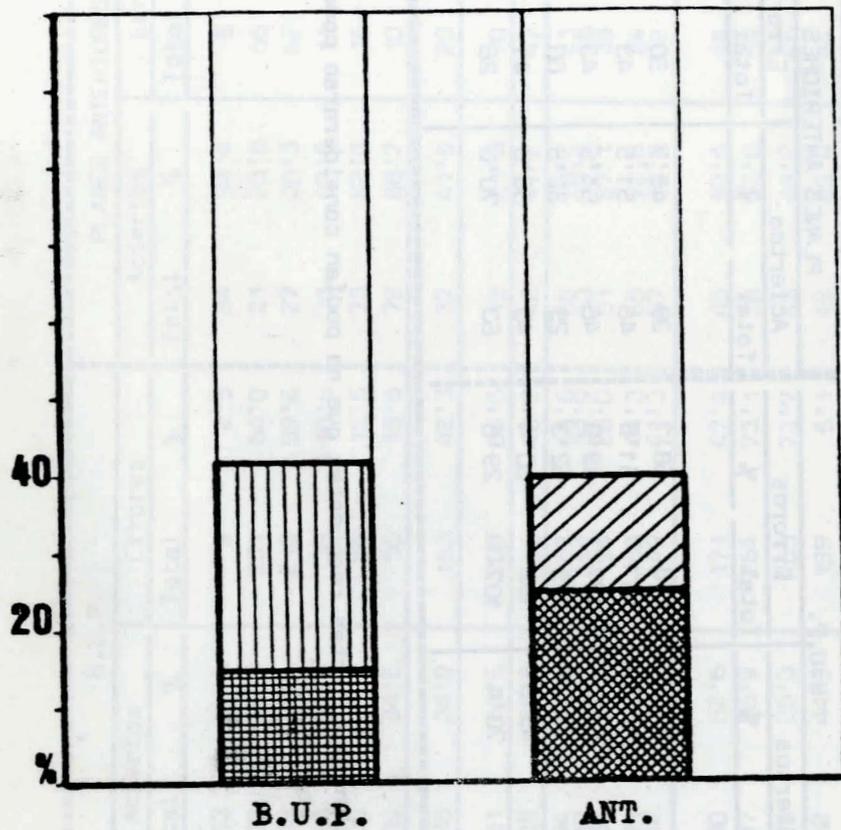
ANEXO 2
 SONDEO: Tabla de Resultados

Pregunta	B.U.P.				PLANES ANTERIORES				
	Aciertos		Errores		Aciertos		Errores		
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
4 ()	51	14'4	211	58'1	22	24'7	54	60'6	
5									
	Polo Norte	-	-	32	8'8	-	-	8	8'9
	Meridiano	-	-	77	21'3	-	-	22	24'7
	Ecuador	205	56'7	-	-	48	53'9	-	-
	Trópico	-	-	4	1'1	-	-	0	0'0
	Nivel mar	-	-	23	6'3	-	-	2	2'2
	No contestan	-	-	20	5'5	-	-	9	10'1
6		198	54'8	163	45'2	54	60'6	35	39'4
7		69	19'1	292	80'9	20	22'4	79	77'6
8 ()		153	42'4	208	57'6	44	49'3	45	50'7
9									
	Clima	54	15'0	307	85'0	10	11'2	78	88'7
	Relación	22	6'1	339	93'9	0	0'0	89	100'0
10									
	No citan	4	1'1			3	3'4		
	Citan 1	100	27'7			20	22'5		
	Citan 2	140	41'3			34	38'2		
	Citan 3	64	17'2			28	31'4		
	Citan 4	44	12'2			4	4'5		
11		135	37'4	226	62'6	23	25'8	66	74'2
12 ()		44	12'2	111	30'7	11	12'3	27	30'3

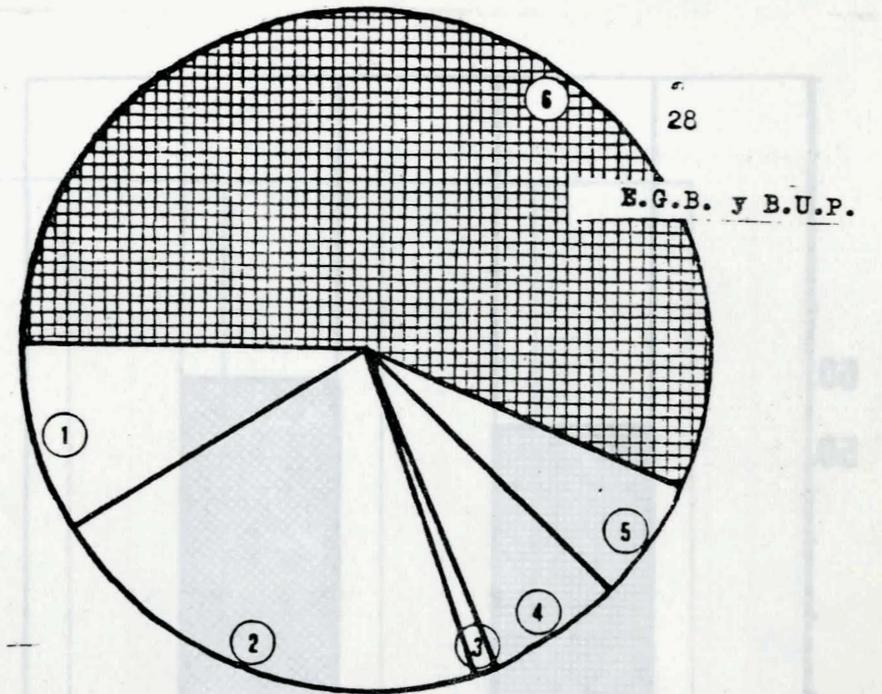
Pregunta	B.U.P.				PLANES ANTERIORES				
	Aciertos		Errores		Aciertos		Errores		
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
13									
	ONU	353	97'5	9	2'5	84	94'4	5	5'6
	COMECON	130	36'0	231	64'0	21	23'6	66	76'4
	FAO	146	40'4	215	59'6	27	30'3	62	69'7
	CEE	323	89'4	38	10'6	78	87'6	11	12'4
	OPEP	305	84'5	56	15'5	73	82'0	16	18'0
	INI	305	84'5	56	15'5	79	88'7	10	11'3
14 ()		126	34'9	153	42'3	37	41'5	23	25'8
15		161	44'5	200	55'5	19	21'3	70	78'7
16		205	56'8	156	43'2	42	47'2	47	52'6
17	Albacete	294	81'4	67	18'6	68	26'2	21	23'8
	Bilbao	217	60'1	144	39'9	53	59'4	36	40'8
	Zaragoza	267	74'0	94	26'0	51	57'1	38	42'9
	Soria	201	58'7	160	44'3	65	72'8	24	27'2
	Cordoba	212	58'7	149	41'3	57	63'8	32	36'2
18	Lima	190	52'6	171	47'4	45	50'4	44	49'6
	Praga	97	26'9	264	73'1	30	33'6	59	66'4
	Teherán	95	26'3	266	73'7	43	48'2	46	51'8
	San Francisco	162	44'9	199	5'1	45	50'4	44	49'6

Pregunta	B.U.P.				PLANES ANTERIORES				
	Aciertos		Errores		Aciertos		Errores		
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
	Sidney	113	31'3	248	68'7	39	43'7	50	56'3
	Casablanca	174	48'2	187	51'8	46	51'5	43	48'5
	Caracas	184	51'0	177	49'0	46	51'5	43	48'5
	Hong-Kong	136	37'7	225	62'3	29	32'5	60	67'5
	El Cabo	179	49'6	182	50'4	48	53'8	41	46'2
	Marsella	254	70'4	107	29'6	63	70'6	26	29'4

(). En estas preguntas se han descontado ciertas respuestas que no podían considerarse como acertadas o erróneas de forma absoluta.

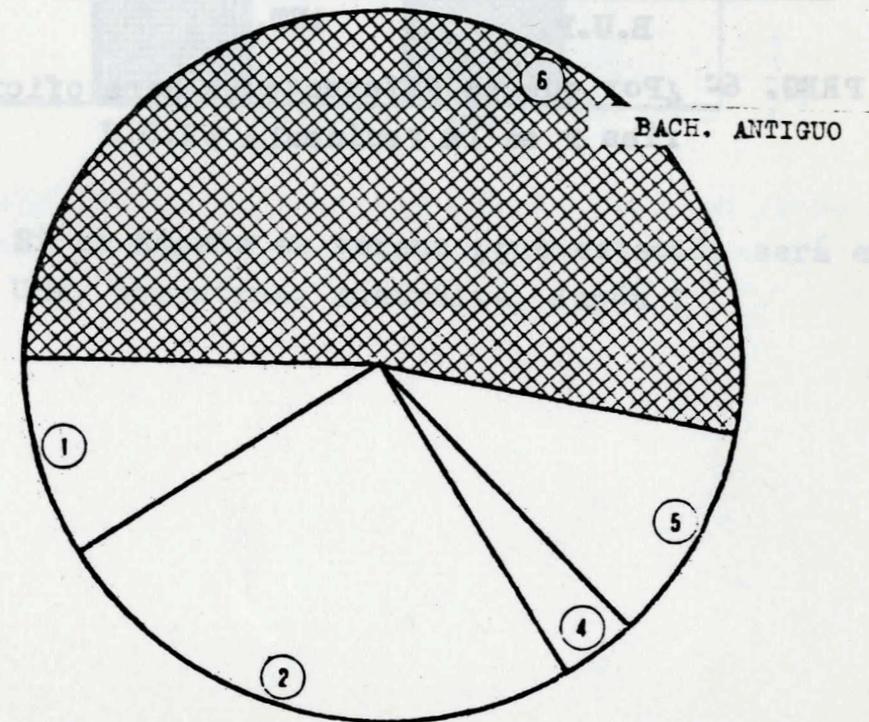


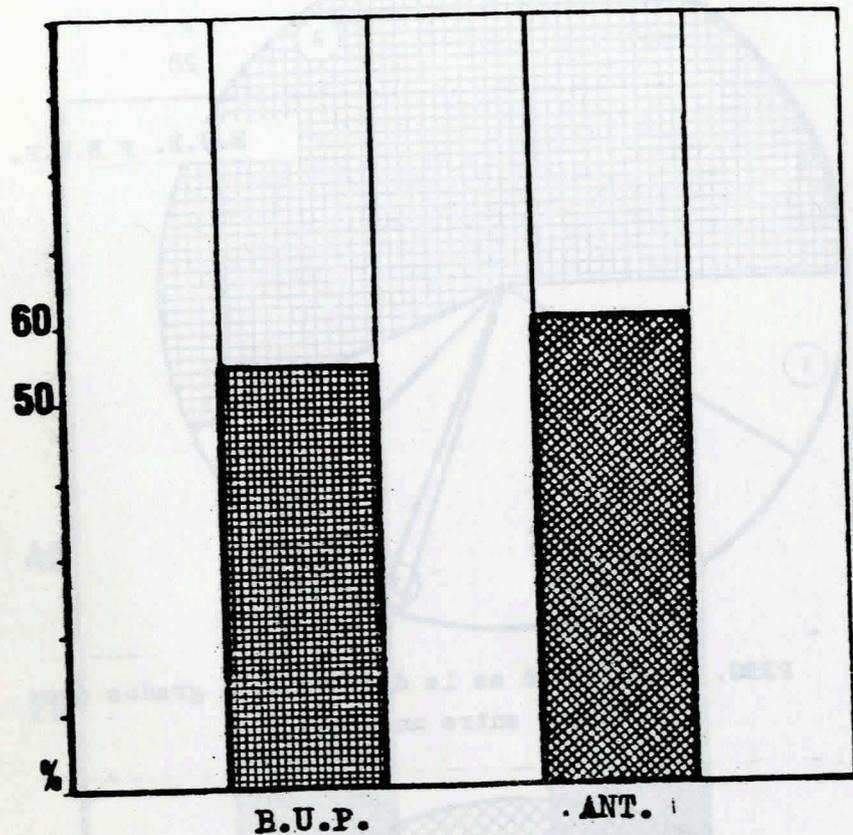
PREG. 4: ¿Cual es la distancia real entre dos ciudades separadas 11 cm. en un mapa a esc. 1: 50.000



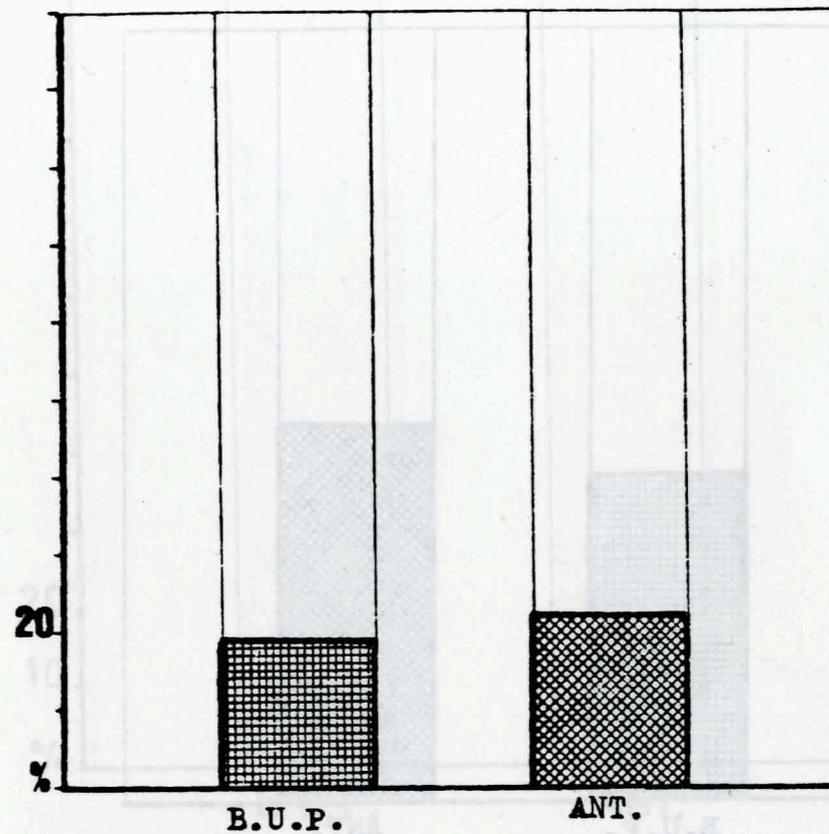
1. POLO
2. MERIDIANO
3. TROPICO
4. NIVEL MAR
5. NO CONTESTA
6. ECUADOR

PREG. 5 : Latitud es la distancia en grados que existe entre un punto y...

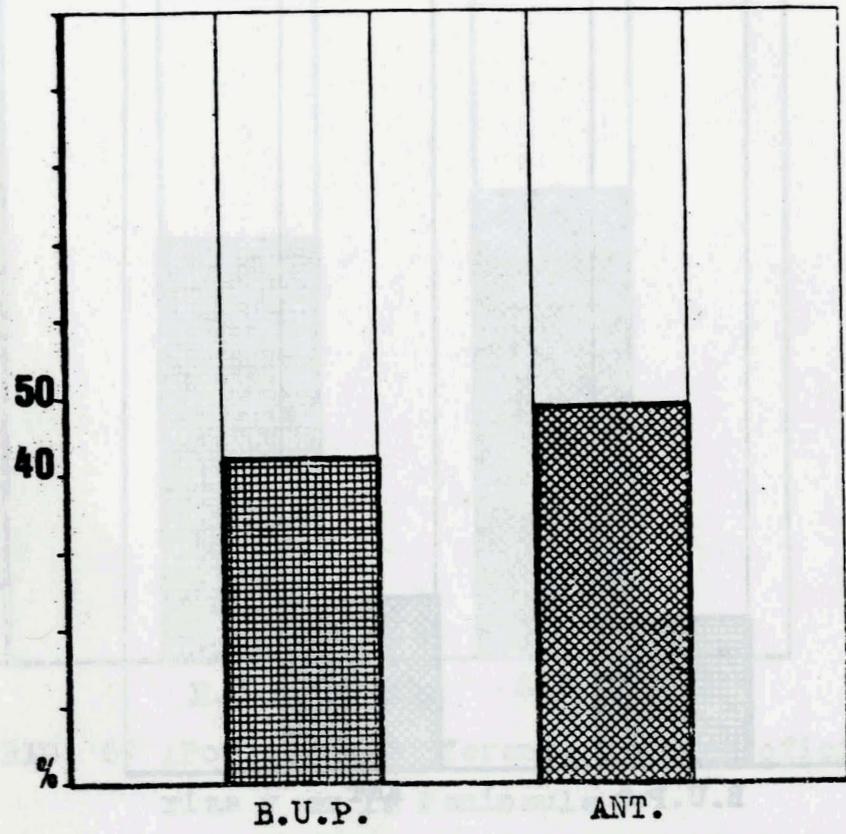




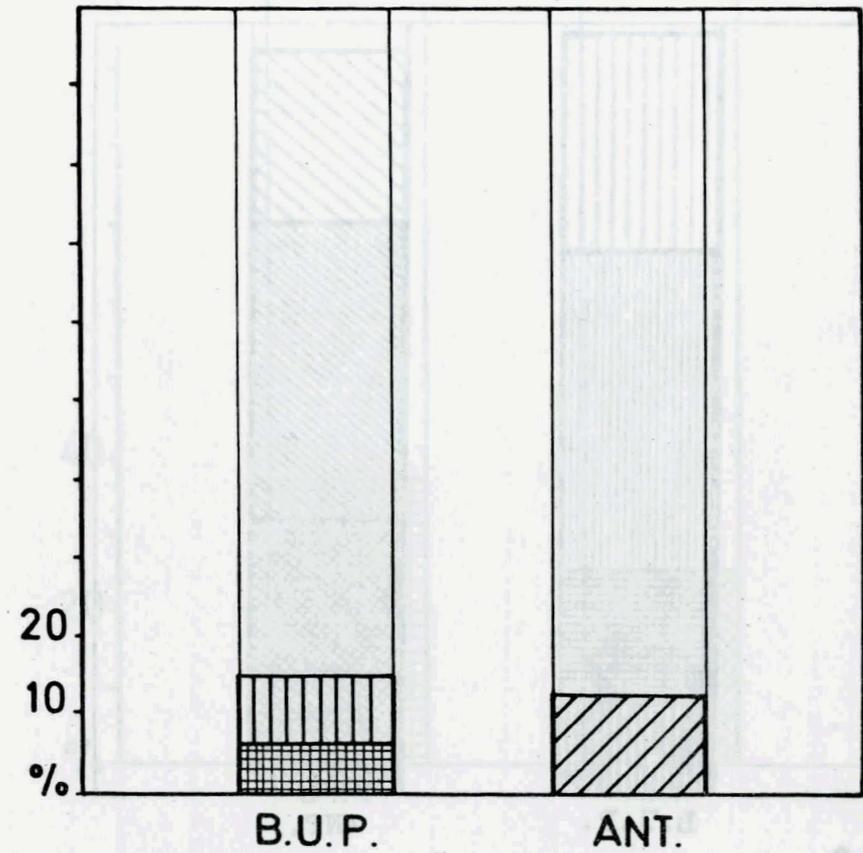
PREG. 6: ¿Por qué es diferente la hora oficial en Canarias y en la Península ?



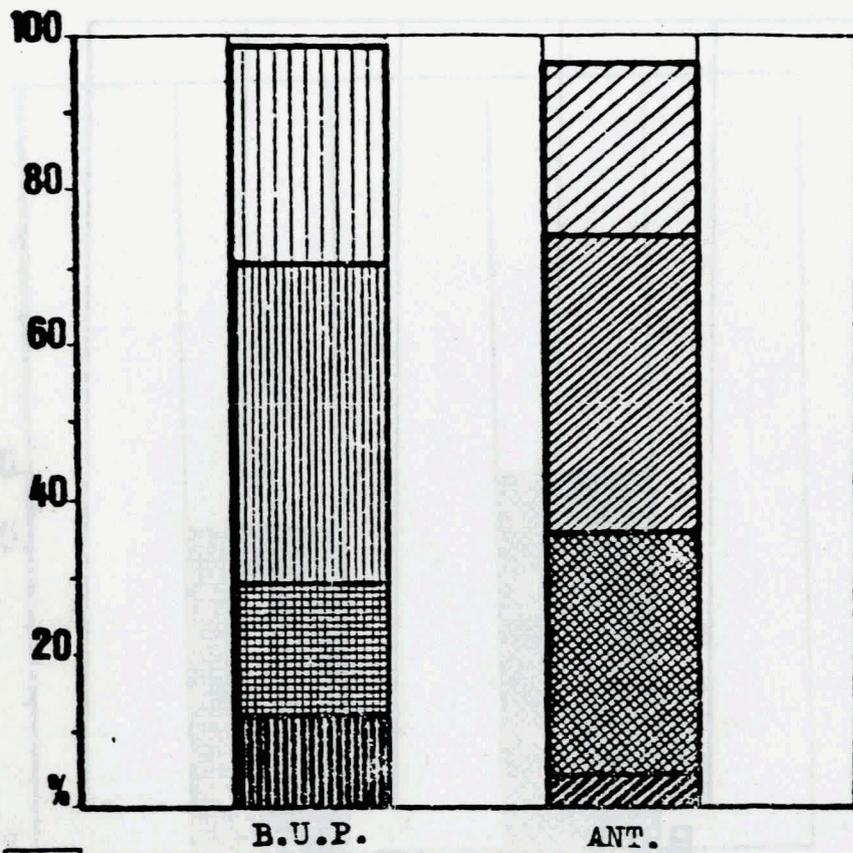
PREG.7: Si en España es verano ¿qué estación será en USA, Argentina, Australia, Japón ?



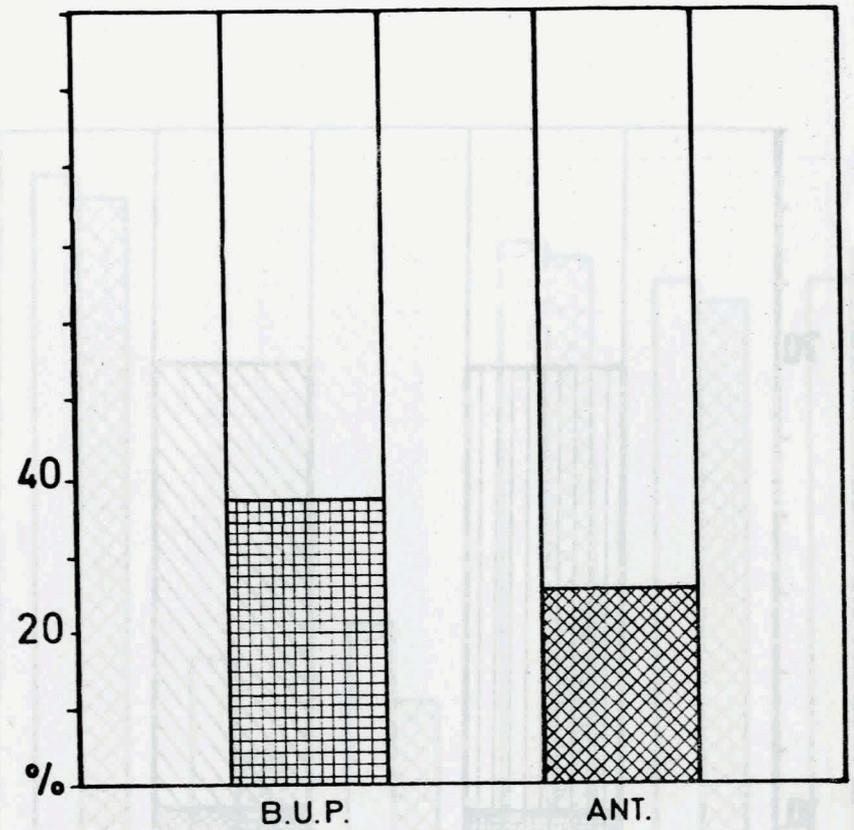
PREG. 8: ¿Qué provincias sobrevolará un avión que realice un trayecto entre Madrid y Barcelona?



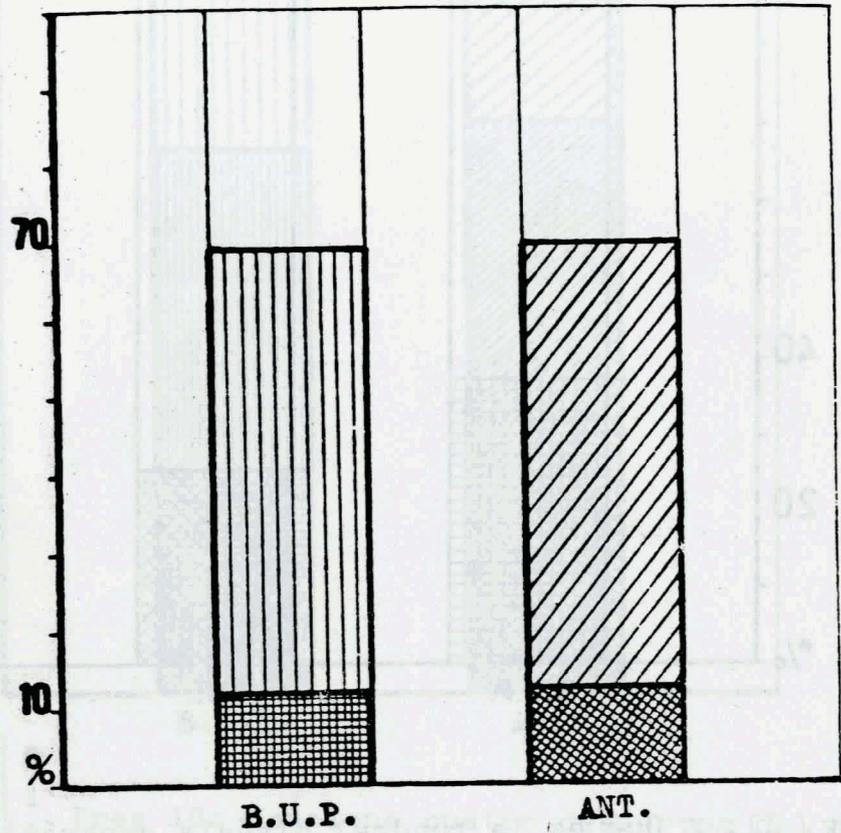
Preg. 9: ¿Qué tipo de clima representa este climograma y qué repercusión puede tener sobre la agricultura de la zona?



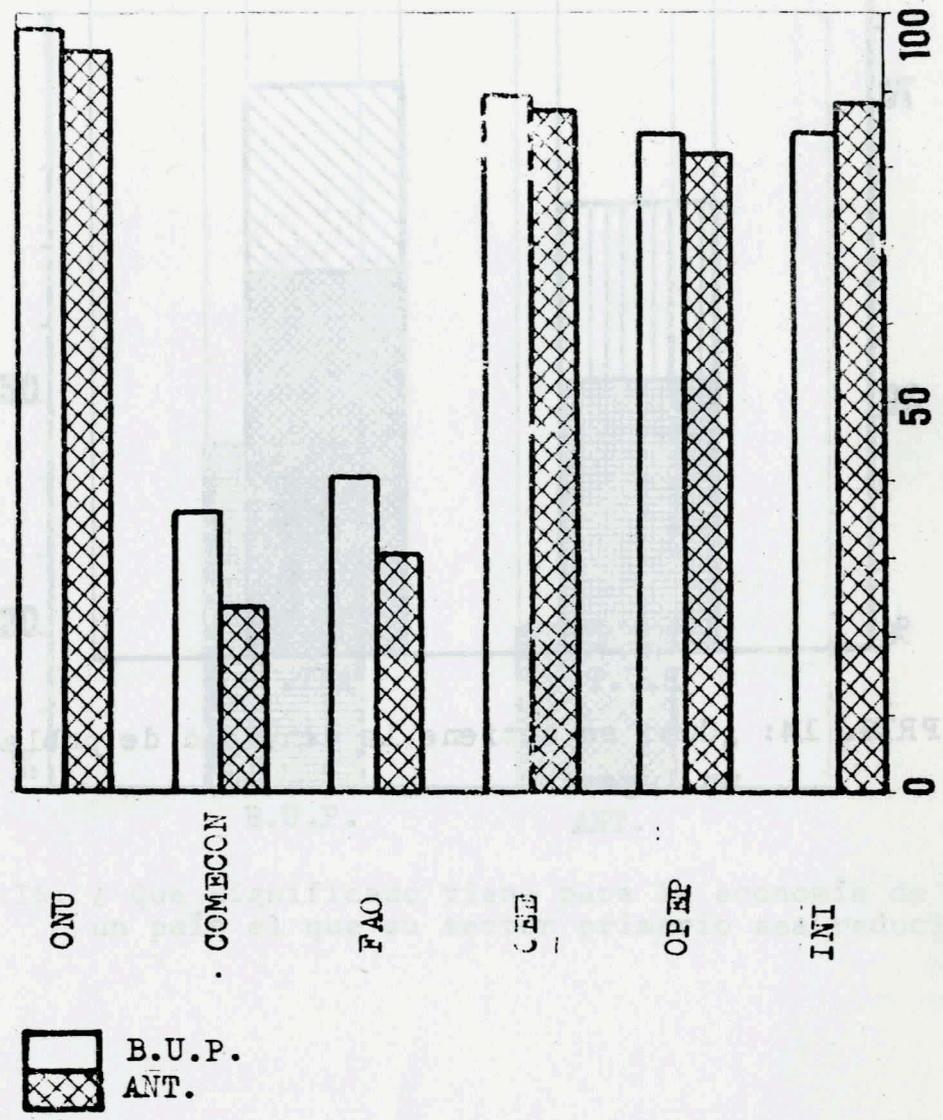
Preg 10: Menciona cuatro desiertos del mundo



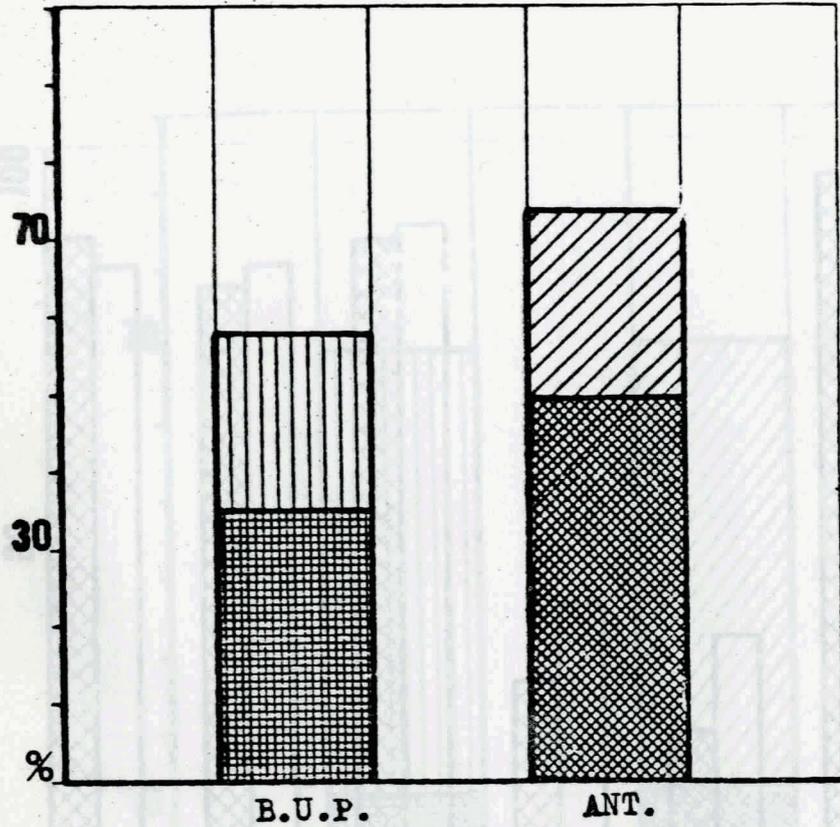
Preg. 11: ¿ Qué es la tundra? sitúala geográficamente



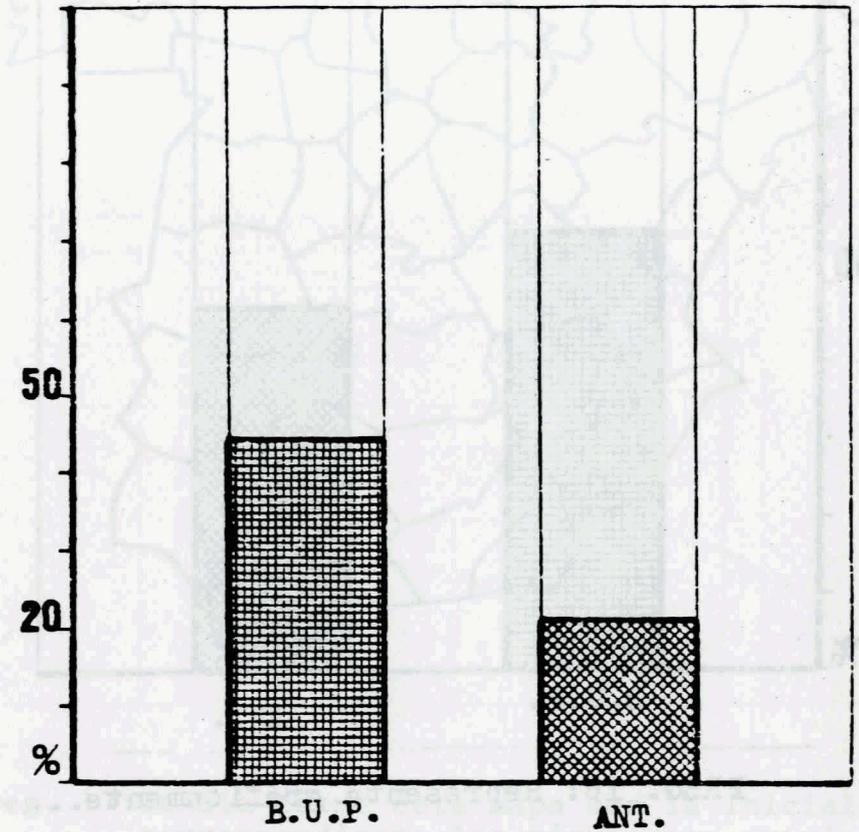
Preg. 2: ¿ Qué países integran el Mercado Común Europeo?



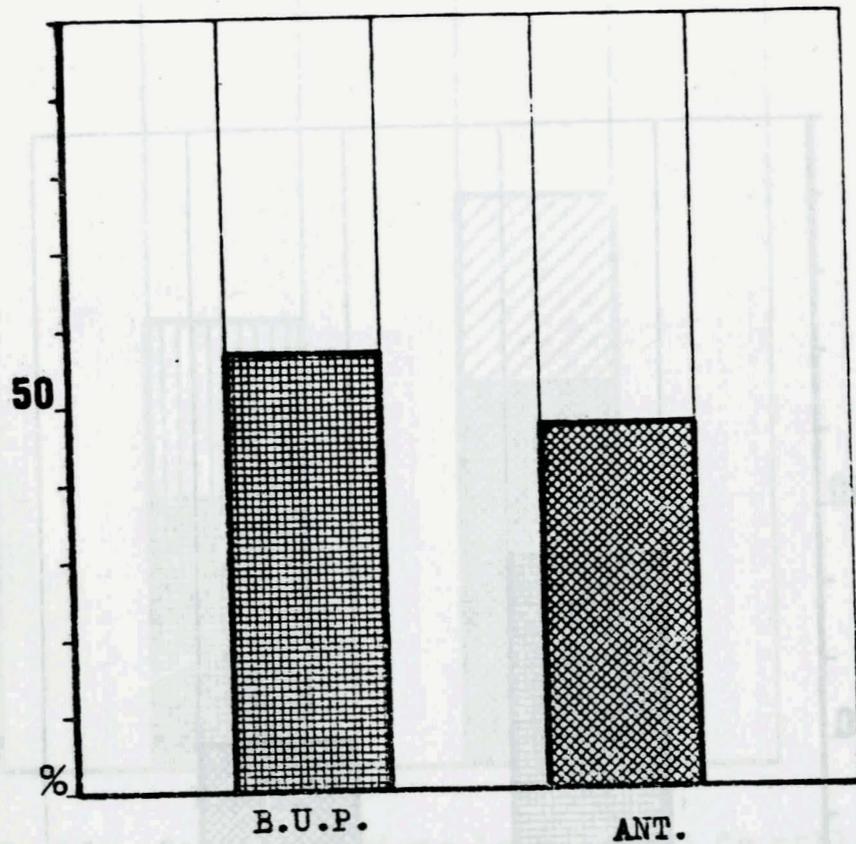
PREG. 13: ¿ A qué organismos corresponden las siglas... ?



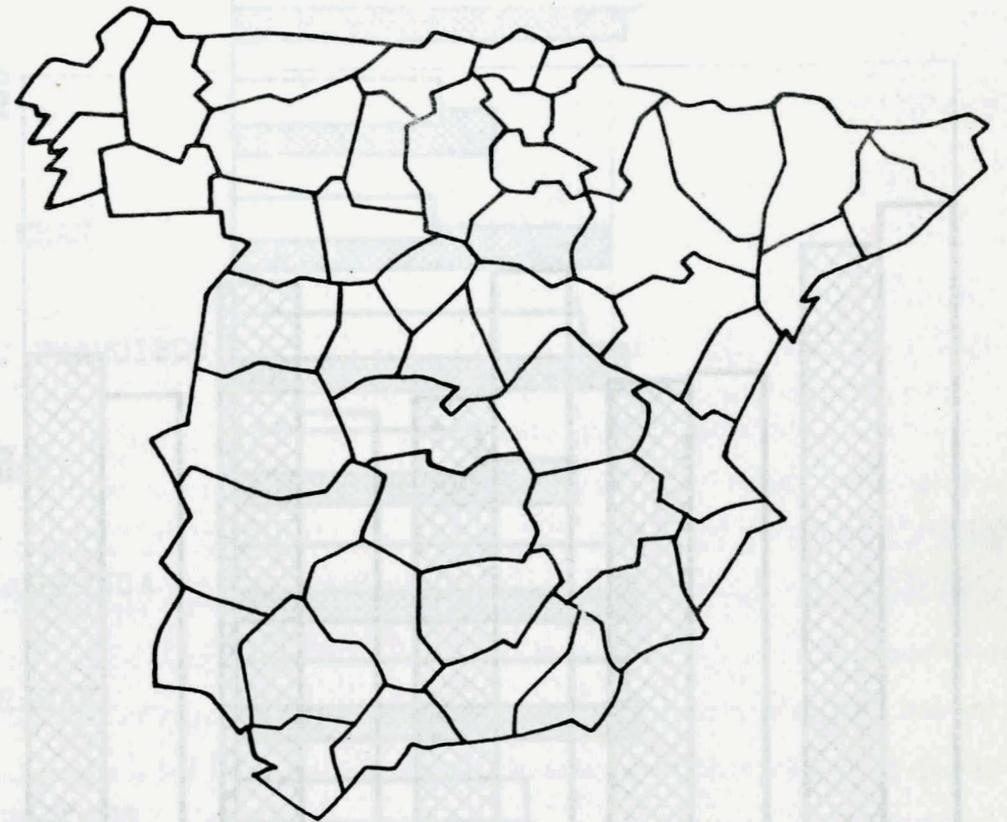
PREG. 14: ¿Como se obtiene la densidad de población de un lugar?



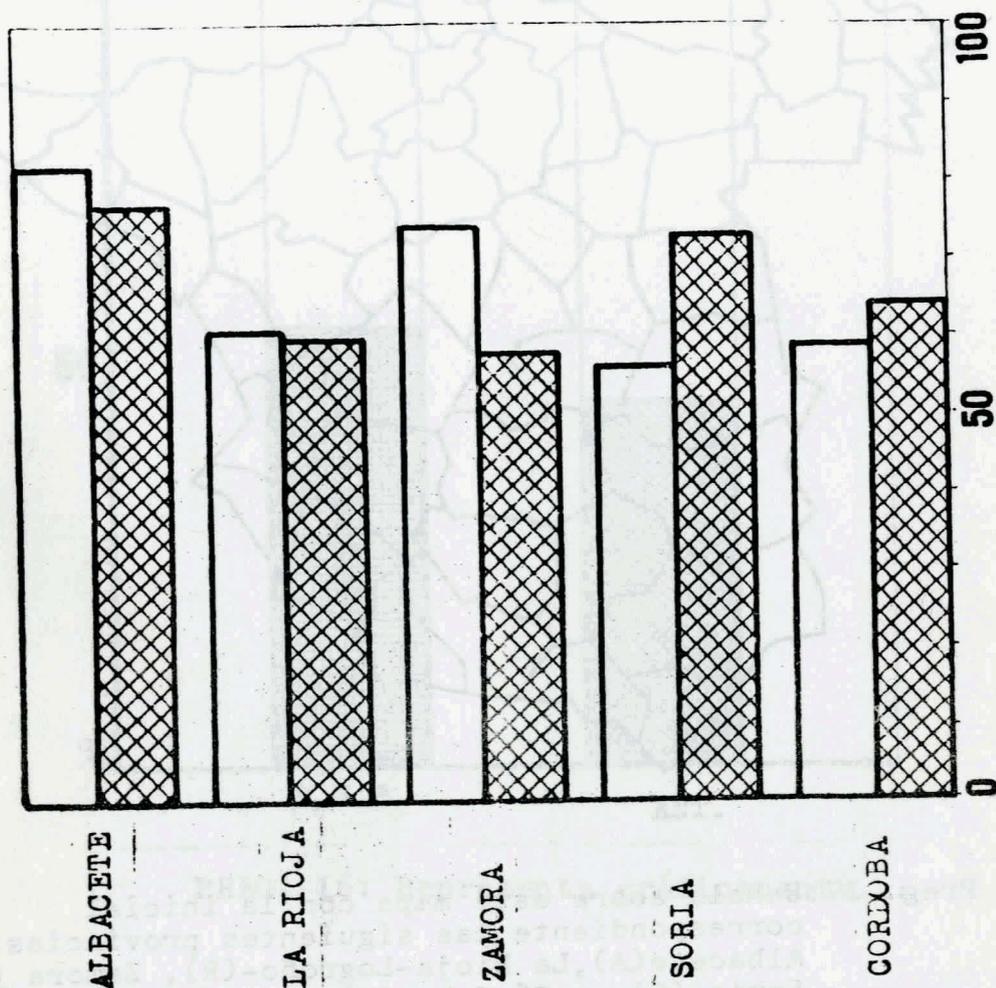
Preg. 15: ¿ Que significado tiene para le economía de un país el que su sector primario sea reducido?



PREG. 16: Representa gráficamente...

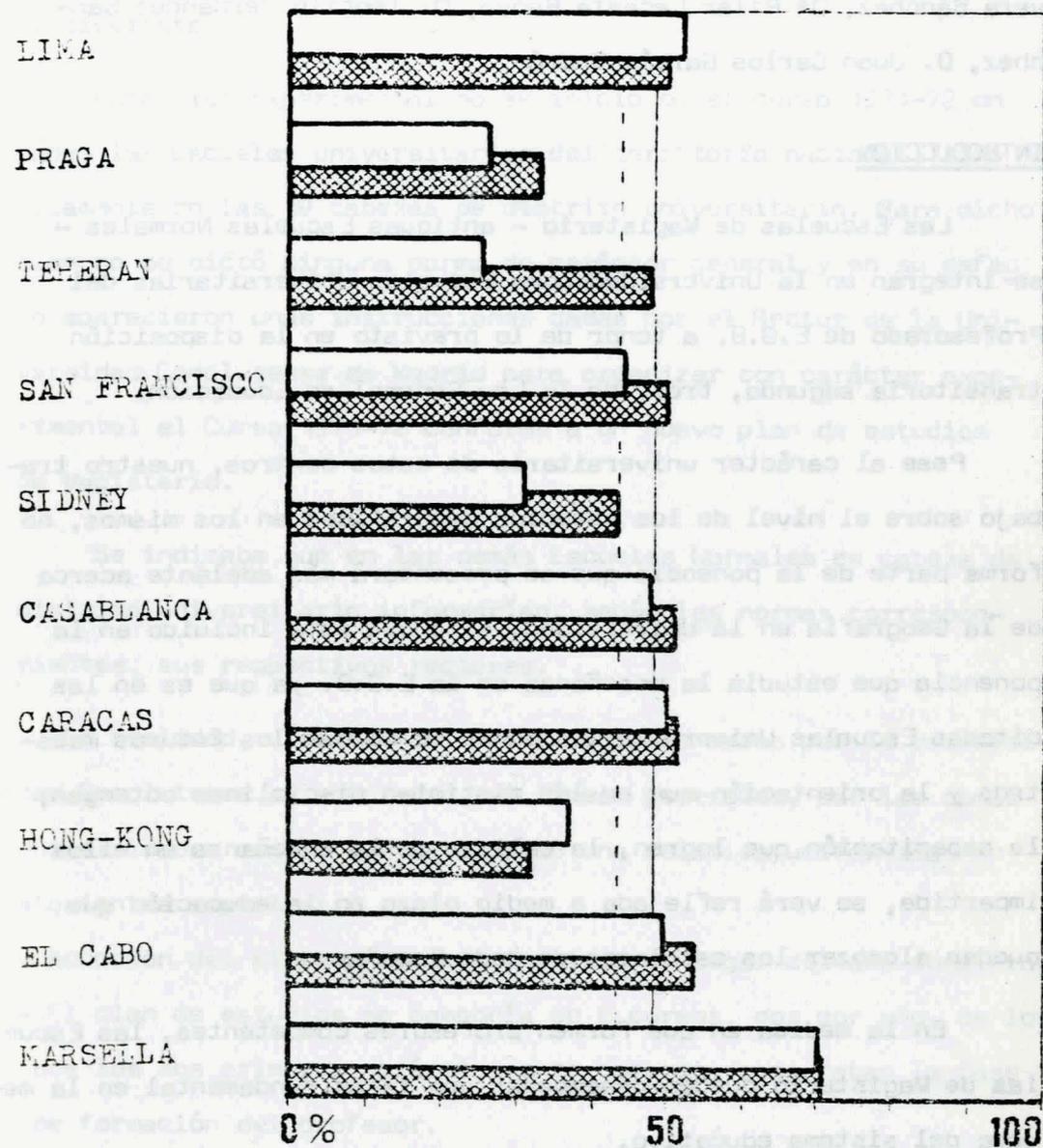


Preg. 17: Señala sobre este mapa con la inicial correspondiente las siguientes provincias: Albacete (A), La Rioja-Logroño-(R), Zamora (Z) Soria (S), y Córdoba (C)



 B.U.P.
 ANT.

PREG. 17: Señala sobre el mapa las siguientes provincias...



 B.U.P.
 ANT.
 - - - MEDIA DE B.U.P.
 ——— MEDIA DE ANT.

PREG. 18: Señala sobre el mapa las siguientes ciudades.

1-2. La Geografía en los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado por: D^a María de la Cabeza Rivera Sánchez, D^a Pilar Lacasta Reoyo, D. Teófilo Hernández Sánchez, D. Juan Carlos García Codrón.

INTRODUCCION

Las Escuelas de Magisterio - antiguas Escuelas Normales - se integran en la Universidad como Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. a tenor de lo previsto en la disposición transitoria segunda, tres, de la Ley General de Educación.

Pese al carácter universitario de estos centros, nuestro trabajo sobre el nivel de los estudios geográficos en los mismos, no forma parte de la ponencia que se presentará más adelante acerca de la Geografía en la Universidad, sino que está incluido en la ponencia que estudia la enseñanza en la E.G.B. ya que es en las citadas Escuelas Universitarias donde se forman los futuros maestros y la orientación que en las distintas disciplinas obtengan, la capacitación que logren, la calidad de la enseñanza en ellos impartida, se verá reflejada a medio plazo en la educación que puedan alcanzar los escolares de toda España.

En la medida en que formen profesores competentes, las Escuelas de Magisterio pueden desempeñar una tarea fundamental en la mejora del sistema educativo.

REFORMAS SUCESIVAS A PARTIR DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION

El llamado "Plan Experimental" de 1971, de carácter universitario, y en el que ya se exige haber superado el "PREU" o "C.O.U.",

supone la extinción de los anteriores de 1950 y 1967, donde bastaba con haber aprobado las reválidas de 4^o y 6^o de bachiller respectivamente.

Este plan experimental no se inició en el curso 1971-72 en todas las Escuelas Universitarias del territorio nacional, sino solamente en las 19 cabezas de distrito universitario. Para dicho plan no se dictó ninguna norma de carácter general y en su defecto aparecieron unas instrucciones dadas por el Rector de la Universidad Complutense de Madrid para organizar con carácter experimental el Curso 1971-72 conforme a un nuevo plan de estudios de Magisterio.

Se indicaba que en las demás Escuelas Normales de cabeza de distrito universitario informarían, según las normas correspondientes, sus respectivos rectores.

En realidad, las mismas recomendaciones dadas por la Universidad Complutense se adoptaron, en líneas generales, por las demás Universidades con lo que se alcanzó una relativa uniformidad en siguientes aspectos:

- Adopción del sistema de cuatrimestres en lugar del año completo.
- El plan de estudios se componía de 6 cursos, dos por año, de los que los dos primeros, prácticamente comunes, aseguraban la base de formación del profesor.
- Los cursos 3^o y 6^o incluían media jornada de prácticas de docencia en Centros de Educación General Básica.
- Sin que ello suponga desatención al paso eventual de los alumnos al 2^o ciclo de una licenciatura, la atención prioritaria en los

en los planes de estudio deberá dirigirse hacia la formación del profesor y secundariamente a su especialización. Todo diplomado de la Escuela deberá estar capacitado para impartir la enseñanza globalizada de la 1ª Etapa de E.G.B. y la de la 2ª Etapa en un área de moderada especialización.

- Un núcleo común de enseñanzas obligatorias y otros de carácter optativo.
- Tres especialidades en todas las Escuelas: Filología, Ciencias y Ciencias Humanas.
- La Geografía, cursada exclusivamente por los alumnos de Ciencias Humanas, quedaba distribuida de la siguiente forma:

Asignaturas obligatorias: Geografía I y Geografía II. La duración de cada una sería de un cuatrimestre y cuatro horas semanales. Su contenido podría abarcar aspectos de Geografía General, Geografía Descriptiva y Geografía de España.

Asignaturas optativas: Geografía General, Geografía Humana, Geografía Regional ...
- El aspecto didáctico, imprescindible en esta carrera en que se forman futuros profesores, quedaba cubierto con la Asignatura "Didáctica de las Ciencias Sociales".

De conformidad con el decreto 2.459/1970, de 22 de agosto que establece el calendario para la aplicación de la reforma educativa, aparecen la Orden de 20-1-1972 y el Decreto de 25-5-1972 regulando la extinción de los planes vigentes que se cursaban en las Escuelas Normales con anterioridad a la

Ley General de Educación y la implantación con carácter general del Primer curso en las Escuelas Universitarias durante el curso académico 1972-73. El 2º y 3º se implantarán respectivamente en 1973-74 y 1974-75.

En el citado decreto se establece que los planes de estudio serán elaborados por las Comisiones de integración de las distintas Universidades, de acuerdo con las directrices que al efecto marcará el Ministerio de Educación y Ciencia, según dispone el artículo 37 de la Ley General de Educación.

Posteriormente, la Orden 1411 de 13 de junio de 1977 del Ministerio de Educación y Ciencia (B.O.E. 25-6-77) marca las directrices, aún vigentes, para la elaboración de Planes de Estudio por las diferentes Universidades suprimiéndose los cursos cuatrimestrales, y estableciendo 5 especialidades (se añaden Educación Preescolar y Educación Especial) impartidas en 3 cursos-año escolar. El horario semanal se fija entre 21 y 25 horas y en lo que atañe a la Geografía, se estipula la existencia de una Geografía I y una Geografía II, más las Didácticas de las materias de la Sección.

La relativa uniformidad que se alcanzó en los comienzos del Plan Universitario -cursos 71-72- ha desaparecido totalmente. Cada Escuela Universitaria ha ido introduciendo modificaciones y adaptando el plan de estudios a sus peculiaridades: necesidad de horario, disponibilidad de profesorado, características del local, etc.

La especialidad de Ciencias Humanas, en la que queda incluida la Geografía, no se individualiza hasta el 2º año de carrera. Sin

embargo, en varias escuelas existen disciplinas de esta ciencia desde el primer curso: en Barcelona se dedica un cuatrimestre de este año inicial a la Geografía de Cataluña con carácter obligatorio a todas las secciones.

Dado que el primer curso es muy similar en la mayoría de las Escuelas, es a partir de 2º cuando se inicia la disparidad; cada centro adopta una distribución propia en cuanto a asignaturas y número de horas dedicadas a las mismas.

La Geografía General aparece en los programas de casi todas las escuelas, normalmente con carácter obligatorio y centrándose especialmente en Geografía Física, segregándose los temas de Humana que dan lugar a una asignatura optativa.

La Geografía Descriptiva o del Mundo se da en ocasiones como asignatura independiente, en otros formando con la Geografía General una sola asignatura y por último, en algunos raros casos, es inexistente.

La Geografía de España, también ausente en ciertas escuelas, es la que ofrece un mayor abanico de enfoques: regional, general, económica o, incluso, como aplicación de los hechos estudiados en Geografía General. Esta asignatura, normalmente obligatoria, adquiere carácter optativo en algún centro.

Los estudios de Geografía de la especialidad se completan con otras asignaturas normalmente optativas. Citamos a continuación las más representativas: Humana, Biogeografía, Geografía Económica y Geografía de la Región donde se encuentra ubicada la Escue-

El nivel de conocimientos alcanzado por los profesores de E.G.B. es muy desigual, puesto que en algunas escuelas sólo hay una asignatura obligatoria de Geografía, normalmente Geografía General, y el resto son optativas en igualdad de condiciones, en cuanto a la elección, con asignaturas de otras especialidades. Esto supone que un estudiante puede concluir su carrera sin más horas dedicadas a la Geografía que las correspondientes a la asignatura obligatoria.

El extremo opuesto está representado por aquellas Escuelas donde se imparten una mayoría de asignaturas obligatorias y ciertas optativas de Geografía que escogen prácticamente todos los estudiantes de la especialidad. En varias Escuelas no existen materias opcionales.

Lo dicho anteriormente se traduce en el hecho de que en unos centros se llegan a superar las quince horas de Geografía semanales a lo largo de la especialidad, mientras que los titulados en otros pueden no haber recibido ni cinco horas a la semana.

Dado el sentido profesional de la carrera de Magisterio, es lógica la inclusión de asignaturas de Didáctica. No obstante, en algunas escuelas se omiten tales asignaturas referidas al área de Ciencias Sociales. Estos contenidos se abordan como dos didácticas diferentes, bien diferenciando la Geografía de la Historia, o haciendo un bloque común en consonancia con los propósitos de la asignatura de Ciencias Sociales de la E.G.B. Gene-

ralmente la Didáctica se imparte con carácter cuatrimestral y enfocándola desde un punto de vista eminentemente práctico.

El contenido de los programas varía también de una a otra escuela, incluso entre aquellas en las que ciertas materias poseen la misma denominación. Así en algunas la Geografía General se contempla sólo desde un punto de vista físico y dentro de éste se priman los contenidos de climatología o geomorfología sobre el resto; en otras, la Geografía General aborda también una parte de Geografía Humana, generalmente Geografía de la Población o Geografía Económica. Pero donde más disparidad de contenidos se da es en la Geografía Descriptiva o Geografía del Mundo pues en ciertas escuelas dicha materia se imparte junto a la Geografía General, en otras se enfoca desde un punto de vista tradicional—estudio de continentes y de países—, en algunas se realiza su estudio por áreas geoeconómicas y en las menos, se incluye la Geografía de España como una parte de la misma en los temas dedicados a los países de medio desarrollo.

Recientemente, y a partir del "Análisis de la identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y reforma de sus enseñanzas" elaborado en el Seminario celebrado en Segovia durante el mes de febrero de 1980, las distintas escuelas han llevado a cabo una revisión de los tres puntos fundamentales tratados en el citado seminario:

- 1.- Identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio.
- 2.- Nuevas orientaciones para la formación de profesorado de E.G.B.
- 3.- Objetivos generales de la carrera.

Las sugerencias que al respecto aportaron las diferentes escuelas respaldan, en general, las conclusiones del Seminario de Segovia, centrándose en torno a las siguientes ideas:

- a) Añadir un curso o, al menos, un cuatrimestre, a la carrera que con ello constaría de tres dedicados a las distintas materias y el cuarto a las prácticas de enseñanza.
- b) Mayor racionalización en la estructura de los planes de estudio para evitar la reiteración de enseñanzas.
- c) Entre un 30 y un 50 % del tiempo debe dedicarse a asignaturas propias de la especialidad.
- d) Necesidad de unos contenidos básicos comunes a nivel estatal sin olvidar con ello las peculiaridades regionales.
- e) Conveniencia de las asignaturas optativas.

CONCLUSIONES

A nuestro juicio, de lo visto hasta el momento pueden deducirse las siguientes conclusiones:

- Teóricamente, la Geografía se ha situado a un nivel aceptable dentro de los planes de estudio; sin embargo, en la práctica, la distribución, contenidos, nivel de exigencias, etc. varían extraordinariamente de unas provincias a otras. En algún caso, sólo se dedica una asignatura obligatoria a la Geografía.
- Nos parece oportuno que cada escuela establezca las asignaturas optativas que juzgue conveniente, no obstante debiera existir un cuerpo mínimo de enseñanzas geográficas comunes a todos los centros.

- No pretendemos en ningún momento formar especialistas en Geografía, pero queremos salir al paso de la frecuente tendencia a eliminar contenidos dando primacía a los aspectos puramente didácticos. No nos vamos a extender en este capítulo que queda suficientemente tratado en el "sondeo de conocimientos ..." que forma parte de esta misma ponencia.

Pensamos que ambos aspectos, contenidos y orientación didáctica, deben coexistir y complementarse en los planes de estudio.

SEGUNDA PONENCIA

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN E.G.B.

por: D^a Isabel Medina, D. Manuel Gordillo, D^a Adela Gil Crespo, D. Carmelo González, D. Teófilo Hernández, D. José Estébanez.

2-1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Somos conscientes del carácter provisional de la Mesa Redonda y de esta Ponencia puesto que estimamos muy necesario el diálogo y la colaboración de Historiadores toda vez que ambas disciplinas forman parte de un cuerpo común en la E.G.B.: las Ciencias Sociales, impartidas por el mismo profesor en esta etapa.

En la realización de este trabajo hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Objetivos que se persiguen con la Enseñanza de la Geografía.
- Presentación de una encuesta y resultados de la misma.
- Análisis de los libros de texto de E.G.B.

OBJETIVOS

Aprendizaje de técnicas e instrumentos de trabajo:

- a) Cartografía, escala, localización, distribución, etc.
- b) Valoración de las estadísticas de carácter geográfico y necesidades de incluir módulos familiares de superficie, distancias, población y otras magnitudes.

c) Comparación y valoración entre las afinidades y diferencias de los distintos pueblos de la Tierra, sobre la base del estudio ponderado de:

- los recursos del medio físico
- organización del espacio
- relaciones entre los diversos bloques socio-económicos

Opinamos que ha de insistirse sobre todo en la localización, la distribución y las relaciones de los hechos que en el momento presente se consideren importantes para la sociedad actual.

2-2. PRESENTACION DE UNA ENCUESTA Y RESULTADOS DE LA MISMA

Esta prueba se aplicó a los estudiantes de 1º de B.U.P. de los Institutos Nacionales de Bachillerato de Madrid que figuran en el Anexo estadístico, cumplimentándola un total de 340 alumnos. Los resultados se tabularon como ACIERTOS (contestaciones sin ningún fallo), ERRORES (cuando las contestaciones aparecían total o parcialmente incorrectas) y EN BLANCO - véase al respecto los cuadros y gráficos adjuntos -.

Las preguntas de que constaba la prueba se agruparon en cuatro categorías:

- Magnitudes: preguntas 1 y 2
- Relación entre hechos geográficos: preguntas 3,4,5 y 6.
- Distancias: pregunta 7
- Localización: preguntas 8, 9 y 10.

En lo que se refiere a magnitudes, los alumnos encuestados

captan con mayor facilidad aquellas referidas a aspectos físicos - superficies ... - que las referidas a fenómenos demográficos y económicos.

En los apartados referentes a los temas de las relaciones y distancias existe un número bastante elevado de aciertos mientras que las cuestiones de localización escapan a la mayoría de los alumnos registrándose un elevado porcentaje de errores.

No vamos a extendernos más en el análisis de los resultados sino simplemente remitir a los cuadros estadísticos adjuntos en los que se puede encontrar toda la información necesaria.

El cuestionario propuesto a los alumnos de Geografía de 1º de B.U.P. fue el siguiente:

1.- Ordena por orden creciente de superficie los siguientes países:

Canadá

Andorra

URSS

España

Cuba

2.- Ordena por orden decreciente de población los siguientes países:

República Popular China

Arabia Saudita

India

Australia

España

Alemania Federal

3.- Di cuáles de estos países son desarrollados y cuáles sub-desarrollados:

Austria

Japón

Marruecos

Bolivia

India

4.- Sitúa en el clima correspondiente las siguientes formaciones vegetales:

CLIMA: ecuatorial

FORMACIONES VEGETALES: taiga

tropical

sabana

mediterráneo

selva virgen

continental

encinares

5.- De los países citados ¿cuáles pertenecen al sistema capitalista y cuáles al sistema socialista?

Francia

Checoslovaquia

España

URSS

Argentina

Cuba

6.- Di qué países de los citados tienen una economía agrícola y cuáles una economía industrial:

Gran Bretaña

Colombia

Japón

Alemania Federal

Egipto

Paraguay

7.- Tomando a Madrid como punto de referencia, sitúa por orden decreciente de distancia las siguientes ciudades:

Moscú

Toledo

Zaragoza

Londres

Cádiz

Paris

8.- Sitúa en el continente que corresponda los siguientes países:

CONTINENTES: Europa

ESTADOS: Irán

Africa

Vietnam

América

Suiza

Asia

Israel

Egipto

Chile

9.- Dibuja una esfera terrestre y traza en ella los siguientes paralelos, situando adecuadamente lo siguiente:

0° Círculo Polar

23° N Ecuador

62° N Trópico de Cáncer

10.- Explica por qué razón cuando son las 10 horas en Madrid son las 9 h. en Canarias.

TEST GEOGRAFICO

Alumnos: Institutos Nacionales de Bachillerato "BEATRIZ GALINDO", "JOAQUIN TURINA", "SAN ISIDRO",
"N^o S^a DE LA ALMUDENA" y "ALUCHE I". Curso: 1^o B.U.P.

Pregunta	N ^o alumnos	Aciertos	%	Errores	%	No cont	%
1	340	303	89'1	37	10'9	-	-
2	"	55	16'2	280	82'3	5	1'5
3	"	224	65'9	112	32'9	4	1'2
4	"	173	50'9	160	47'0	7	2'1
5	"	263	77'3	65	19'2	12	3'5
6	"	278	81'8	61	17'9	1	0'3
7	"	314	92'3	26	7'6	-	-
8	"	190	55'9	143	42'0	7	2'1
9	"	106	31'2	224	65'9	10	2'9
10	"	125	36'8	188	55'3	27	7'9

TEST GEOGRAFICO

Alumnos: Instituto Nacional de Bachillerato "JOAQUIN TURINA"

Curso: 1^o B.U.P.

Pregunta N ^o	alumnos	Aciertos	%	Errores	%	No cont.	%
1	81	73	90'1	8	9'9	-	-
2	81	5	6'2	74	91'3	2	2'5
3	81	49	60'5	32	39'5	-	-
4	81	36	44'4	44	54'3	1	1'2
5	81	61	75'3	19	23'5	1	1'2
6	81	65	80'2	16	19'7	-	-
7	81	77	95'1	4	4'9	-	-
8	81	46	56'8	35	43'2	-	-
9	81	7	8'6	74	91'3	-	-
10	81	27	33'3	51	62'9	3	3'7

TEST GEOGRAFICO

Alumnos: Instituto Nacional de Bachillerato "ALUCHE I".

Curso: 1º B.U.P.

Pregunta	Nº alumnos	Aciertos	%	Errores	%	No cont.	%
1	18	13	72	5	28	-	-
2	18	-	-	18	100	-	-
3	18	7	39	10	56	-	5
4	18	3	17	11	61	4	22
5	18	13	72	5	28	-	-
6	18	12	67	5	28	1	5
7	18	18	100	-	-	-	-
8	18	7	39	8	44	3	17
9	18	5	28	12	67	1	5
10	18	3	17	11	61	4	22

TEST GEOGRAFICO

Alumnos: Instituto Nacional de Bachillerato "BEATRIZ GALINDO"

Curso: 1º B.U.P.

Pregunta	Nº alumnos	Aciertos	%	Errores	%	No cont.	%
1	25	22	88	3	12	-	-
2	25	2	8	23	92	-	-
3	25	17	68	8	32	-	-
4	25	11	44	14	56	-	-
5	25	19	76	4	16	2	8
6	25	19	76	6	24	-	-
7	25	25	100	-	-	-	-
8	25	14	56	11	44	-	-
9	25	8	32	13	52	4	16
10	25	15	60	9	36	1	4

TEST GEOGRAFICO

Alumnos: Instituto Nacional de Bachillerato "BEATRIZ GALINDO"

Curso: 1º B.U.P.

Pregunta	Nº alumnos	Aciertos	%	Errores	%	No cont.	%
1	96	82	85'4	14	14'6	-	-
2	96	8	8'3	85	88'5	3	3'1
3	96	60	62'5	35	36'5	1	1'0
4	96	44	45'8	50	52'1	2	2'1
5	96	65	67'7	24	25'0	7	7'3
6	96	75	78'1	21	21'9	-	-
7	96	80	83'3	16	16'7	-	-
8	96	48	50'0	44	45'8	4	4'2
9	96	20	20'8	73	76'0	3	3'1
10	96	39	40'6	42	43'7	15	15'6

TEST GEOGRAFICO

Alumnos: Instituto Nacional de Bachillerato "SAN ISIDRO"

Curso: 1º B.U.P.

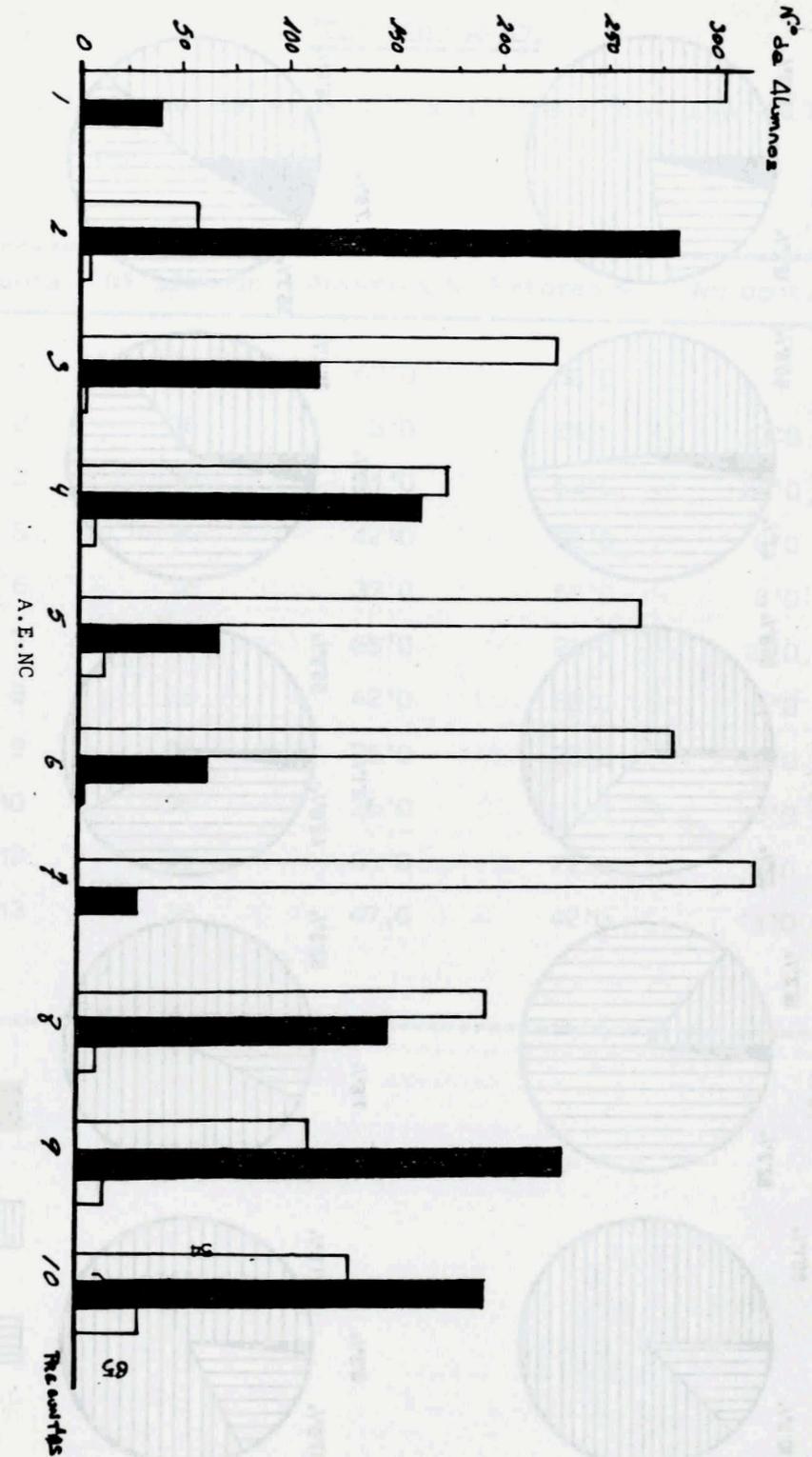
Pregunta	Nº alumnos	Aciertos	%	Errores	%	No cont.	%
1	93	91	97'8	2	2'2	-	-
2	93	32	34'4	61	65'6	-	-
3	93	75	80'6	16	17'2	2	2'2
4	93	58	62'4	35	37'6	-	-
5	93	84	90'3	7	7'5	2	2'2
6	93	82	88'2	11	11'8	-	-
7	93	87	93'5	6	6'5	-	-
8	93	64	68'8	29	31'2	-	-
9	93	51	54'8	40	43'0	2	2'2
10	93	35	37'6	54	58'1	4	4'3

TEST GEOGRAFICO

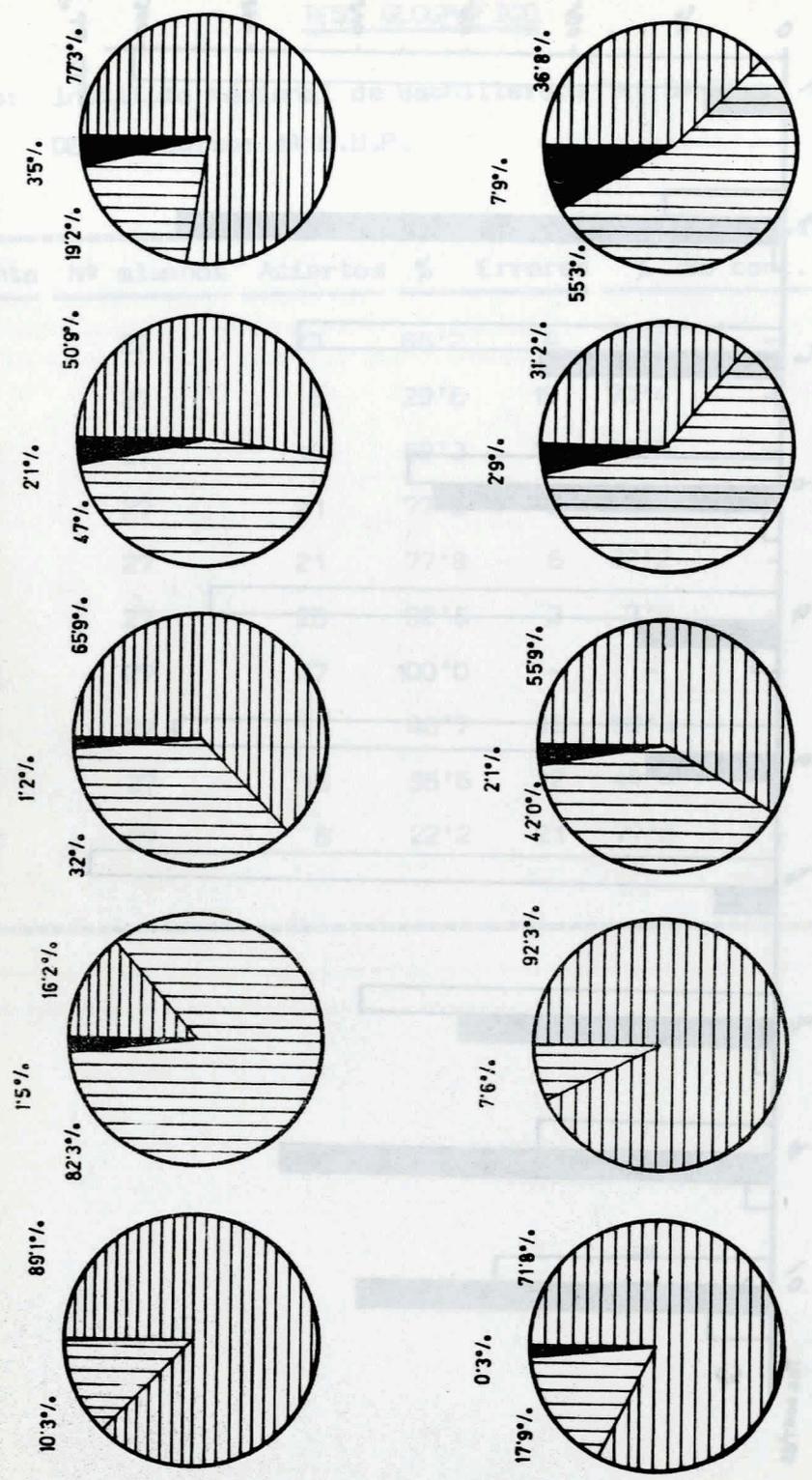
Alumnos: Instituto Nacional de Bachillerato "N^o S^o DE LA ALMUDENA". Curso: 1^o B.U.P.

Pregunta	Nº alumnos	Aciertos	%	Errores	%	No cont.	%
1	27	23	85'2	4	14'8	-	-
2	27	8	29'6	19	70'4	-	-
3	27	16	59'3	11	40'7	-	-
4	27	21	77'8	6	22'2	-	-
5	27	21	77'8	6	22'2	-	-
6	27	25	92'6	2	7'4	-	-
7	27	27	100'0	-	-	-	-
8	27	11	40'7	16	59'3	-	-
9	27	15	55'6	12	44'4	-	-
10	27	6	22'2	21	77'8	-	-

A: Aciertos
E: Errores
NC: No contestadas



REPRESENTACIÓN GRAFICA DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN CADA UNA DE LAS DIEZ CUESTIONES FORMULADAS



Errores Aciertos No contestadas

TEST GEOGRAFICO

Alumnos: Instituto Nacional de Bachillerato "SAN JUAN BAUTISTA"
 Curso: 1º B.U.P.

Pregunta	Nº alumnos	Aciertos %	Errores %	No cont. %
1	36	62'0	38'0	-
2	36	8'0	85'0	7'0
3	36	21'0	53'0	24'0
5	36	42'0	50'0	8'0
6	36	37'0	55'0	8'0
7	36	65'0	25'0	10'0
8	36	42'0	50'0	8'0
9	36	75'0	22'0	3'0
10	36	26'0	61'0	13'0
12	36	69'0	22'0	7'0
13	36	47,0	42'0	11'0

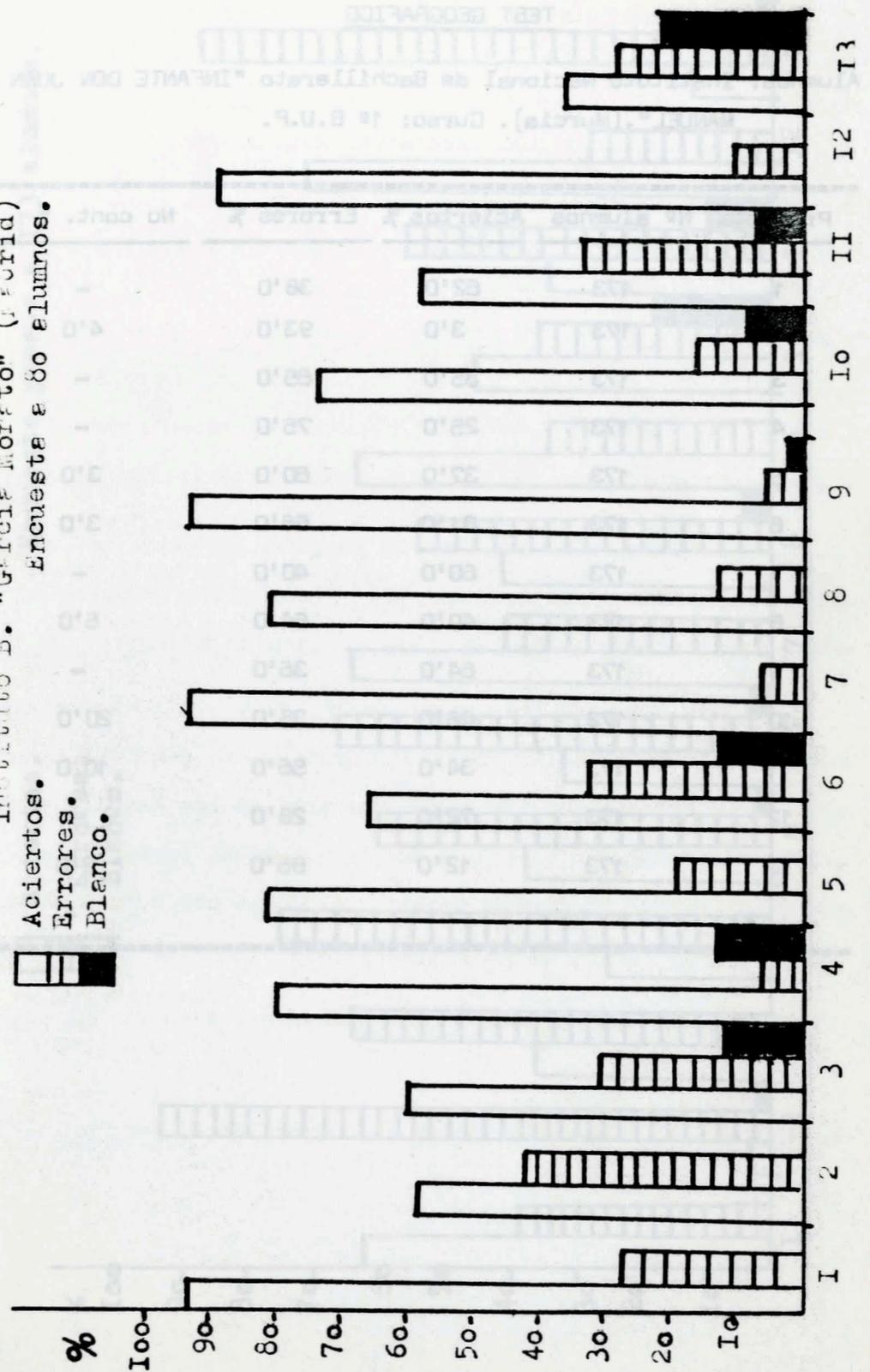
TEST GEOGRAFICO

Alumnos: Instituto Nacional de Bachillerato "GARCIA MORATO"

Curso: 1º B.U.P

Preguntas	Nº alumnos	Aciertos %	Errores %	No cont. %
1	80	83'0	20'0	-
2	80	58'0	42'0	-
3	80	59'0	30'0	11'0
4	80	77'0	6'0	17'0
5	80	81'0	19'0	-
6	80	65'0	32'0	11'0
7	80	93'0	7'0	-
8	80	81'0	19'0	-
9	80	93'0	5'0	2'0
10	80	74'0	16'0	10'0
11	80	58'0	34'0	9'0
12	80	89'0	11'0	-
13	80	36'0	29'0	22'0

Instituto B. "García Morato" (Merid)
Encuesta a 80 alumnos.



TEST GEOGRAFICO

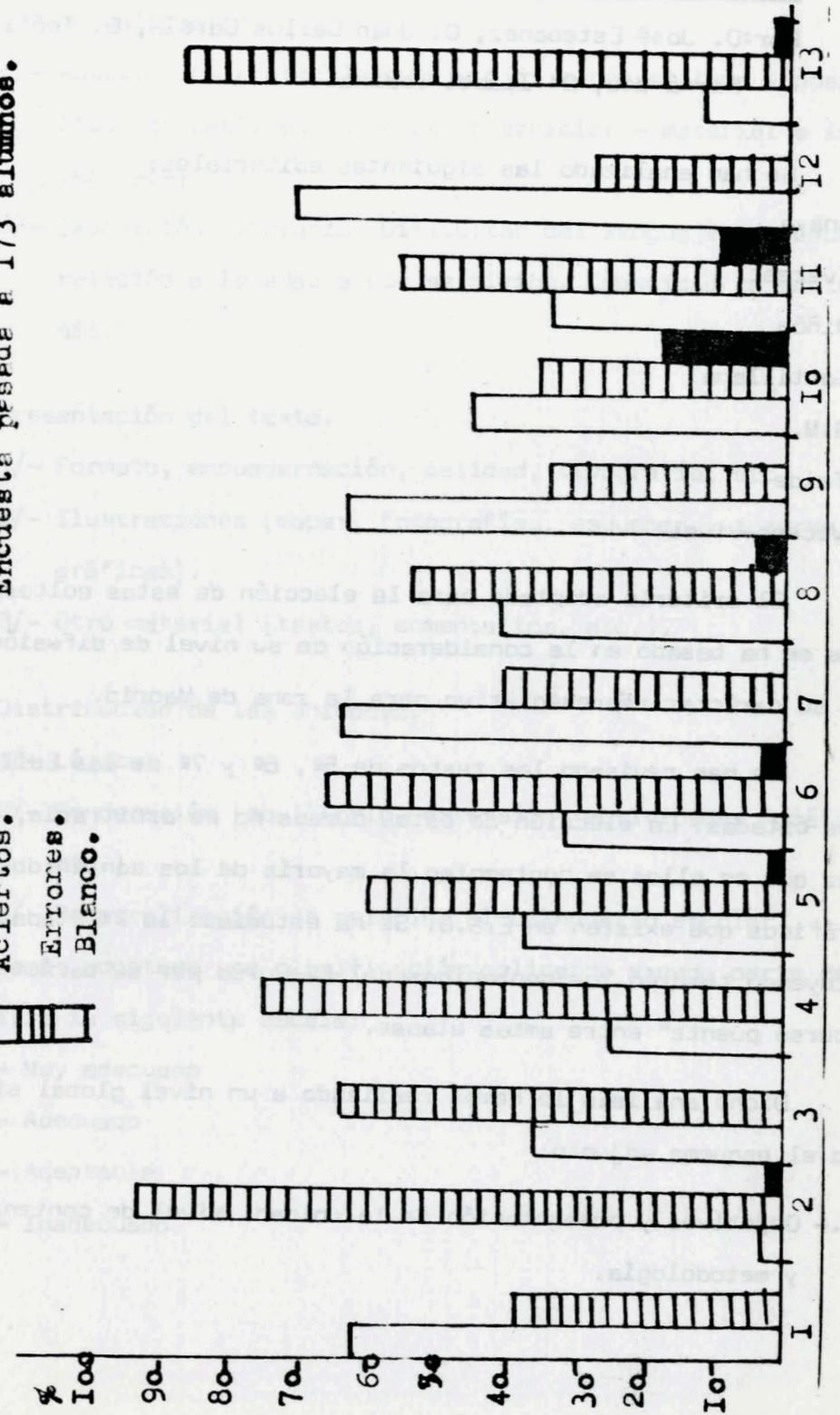
Alumnos: Instituto Nacional de Bachillerato "INFANTE DON JUAN MANUEL".(Murcia). Curso: 1º B.U.P.

Pregunta	Nº alumnos	Aciertos %	Errores %	No cont. %
1	173	62'0	38'0	-
2	173	3'0	93'0	4'0
3	173	35'0	65'0	-
4	173	25'0	75'0	-
5	173	37'0	60'0	3'0
6	173	31'0	66'0	3'0
7	173	60'0	40'0	-
8	173	40'0	54'0	6'0
9	173	64'0	36'0	-
10	173	45'0	35'0	20'0
11	173	34'0	56'0	10'0
12	173	72'0	28'0	-
13	173	12'0	86'0	2'0

I.B. " Infante D. Juen Manuel."

Encuesta pespae a I73 alumnos.

Aciertos.
Errores.
Blanco.



2-3. ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE E.G.B.

Por: D. José Estebanez, D. Juan Carlos García, D. Teófilo Hernández, D^a Isabel Medina.

Se han analizado las siguientes editoriales:

- Anaya
- Everest
- Miñón
- Santillana
- S.M.
- Teide
- Vicens-Vives

El criterio adoptado para la elección de estas editoriales se ha basado en la consideración de su nivel de difusión y en su carácter representativo para la zona de Madrid.

Se han revisado los textos de 5º, 6º y 7º de las Editoriales citadas. La elección de estos cursos no es arbitraria, toda vez que en ellos se contemplan la mayoría de los contenidos geográficos que existen en E.G.B. Se ha estudiado la 2ª Etapa, incluyendo también los contenidos del 5º Curso por su carácter de "curso puente" entre ambas etapas.

Dicho análisis lo hemos realizado a un nivel global siguiendo el esquema adjunto:

A.- Objetivos y presentación de la unidad. Nivel de contenidos y metodología.

- 1/- Adecuación científica (errores conceptuales, vocabulario, actualización).
- 2/- Actividades (relación de ejercicios con el tema y posibilidad de realización de los ejercicios - material e intelectual-).
- 3/- Exposición literaria. Dificultad del lenguaje empleado en relación a la edad a que se dirige. Capacidad de síntesis.

B.- Presentación del texto.

- 1/- Formato, encuadernación, calidad, tipografía, etc.
- 2/- Ilustraciones (mapas, fotografías, esquemas y cuadros, gráficas).
- 3/- Otro material (textos, comentarios, etc.).

C.- Distribución de las unidades.

- 1/- Lógica.
- 2/- Ponderación (equilibrio, extensión, actividades, gráficos, etc.).
- 3/- Temporalización en relación al calendario escolar.

Hemos adoptado una clasificación aplicando a cada parte del análisis la siguiente escala:

- Muy adecuado
- Adecuado
- Aceptable
- Inadecuado

LIBROS DE TEXTO, 5º CURSO DE E.G.B.

EDITORIAL	Contenido y metodología			Presentación del texto		
	ADECUACION CIENTIFICA	ACTIVIDADES	EXPOSICION	CALIDAD MATERIAL	ILUSTRACIONES	OTROS ASPECTOS
ANAYA	ACEPTABLE	MUY ADECUADO	ADECUADO	ADECUADO	ADECUADO	Textos, resúmenes y vocabulario
EVEREST	INADECUADO	ACEPTABLE	ACEPTABLE	ADECUADO	ACEPTABLE	Lecturas y vocabulario
MINON	INADECUADO	INADECUADO	ACEPTABLE	ADECUADO	INADECUADO	
S.M.	ACEPT/INAD.	ACEPTABLE	INADECUADO	ADECUADO	ACEPTABLE	Lecturas
SANTILLANA	INADECUADO	INADECUADO	ACEPTABLE	ACEPTABLE	INADECUADO	
TEIDE	ADEC/ACEPT.	INADECUADO	ADECUADO	ACEPTABLE	ADECUADO	Algunas lecturas de carácter literario
VIGENS-VIVES	ADEC/ACEPT.	ADECUADO	ADECUADO	ACEPTABLE	ACEPTABLE	

LIBROS DE TEXTO, 6º CURSO DE E.G.B.

EDITORIAL	Contenido y metodología			Presentación del texto		
	ADECUACION CIENTIFICA	ACTIVIDADES	EXPOSICION	CALIDAD MATERIAL	ILUSTRACIONES	OTROS ASPECTOS
ANAYA	ACEPTABLE	ACEPTABLE	ADECUADO	ADECUADO	MUY ADECUADO	Resúmenes, vocabulario, documentación
EVEREST	INADECUADO	ADECUADO	ACEPTABLE	ACEPTABLE	ACEPT/INADEC.	
MINON	ACEPT/INAD.	ACEPTABLE	ADECUADO	ACEPTABLE	INADECUADO	Resúmenes y cuadros sinópticos
SANTILLANA	INADECUADO	INADECUADO	ACEPTABLE	ADECUADO	ACEPTABLE	
S.M.	ACEPT/INAD.	ACEPTABLE	INADECUADO	ADECUADO	ADECUADO	Lecturas
TEIDE	ADECUADO	INADECUADO	ADEC/ACEPT.	ADECUADO	ACEPTABLE	Lecturas cortas
VIGENS-VIVES	ACEPTABLE	ADEC/ACEPT.	ADECUADO	ADECUADO	ACEPTABLE	Guías didácticas, material y act. suplementarias

EDITORIAL	Contenido y metodología				Presentación del texto		
	ADECUACION CIENTIFICA	ACTIVIDADES	EXPOSICION	CALIDAD MATERIAL	ILUSTRACIONES	OTROS ASPECTOS	
ANAYA	INADECUADO	—	INADECUADO	ADECUADO	INADECUADO		
EVEREST	ACEP/INAD.	ADECUADO	ADECUADO	ACEPTABLE	ACEPTABLE		
MINON	ACEPTABLE	INADECUADO	ADECUADO	ACEPTABLE	MUY ADECUADO	Prólogo en cada lección. Cuadros al final.	
S.M.	INADECUADO	ACEPTABLE	INADECUADO	ADECUADO	ACEPTABLE	Lecturas	
SANTILLANA	ACEPT/INAD.	INADECUADO	INADECUADO	ADECUADO	ACEPTABLE		
VIVENS-VIVES	ACEPTABLE	ADECUADO	INADECUADO	ADECUADO	ACEPTABLE	Guía de actividades para el profesor. Mapas mudos	

TERCERA PONENCIA

LA GEOGRAFIA EN EL B.U.P.

3-1. La legislación actual y los programas de Geografía en los diferentes planes de bachillerato.

Por: Adela Gil Crespo

Presentamos en esta ponencia, una exposición de los diferentes planes de Bachillerato y cómo ha estado representada la materia de Geografía, tratando de ver en cada uno de ellos, con qué espíritu científico y didáctico fue programada. Se ha hecho el análisis desde el Plan de 1938-1975.

En la última reforma del año 1975, el Bachillerato fue totalmente transformado, por lo que hemos procedido a ver qué alteraciones ha sufrido la disciplina de Geografía al pasar a la Enseñanza General Básica, los dos primeros cursos de Bachillerato en los que se impartía.

Por último, tratando de establecer una comparación de los años en que en otros países se cursa esta asignatura, y los contenidos que se programan, hemos procedido a ver algunos planes, de los países socialistas, U.R.S.S., Bulgaria y Rumania; de la Europa Occidental y mediterránea, Inglaterra, Francia e Italia. De América, EE.UU. y Canadá y de Asia, Japón.

Hemos considerado de interés, no ver únicamente programas, sino orientaciones metodológicas y la aplicación en los estudios prácticos, las nuevas corrientes de la Geografía, haciendo uso

de las ponencias presentadas en el último Congreso Internacional de Geografía en la Sección Geografía y educación.

Plan año	Cursos	Edad	Materias
1938	1º	11	Geografía e Historia de España
"	2º	12	Ampliación de Geografía e Historia de España
"	3º	13	Nociones de Geografía e Historia universales
"	4º	14	Ampliación de Geografía Universal e Historia de la Cultura
"	5º	15	Ampliación de Historia y Geografía de España
1953	1º	11	Geografía Universal (3 h.)
"	2º	12	Geografía de España (3 h.)
"	6º	16	Geografía política y económica
1957	1º	11	Geografía de España (6 h.)
"	2º	12	Geografía Universal (6 h.)
1967	1º	11	Geografía de España (3 h.)
"	2º	12	Geografía Universal (3 h.)
"	PREU	17	Cursos monográficos
71-75	COU.	17	Geografía humana y económica
1975	2º	15	Geografía humana y económica
BUP	3º	16	Geografía e Historia de España y de los países hispánicos

CONCLUSIONES

Analizados estos cinco planes de estudios, el de menor espíritu geográfico, como se deduce de la legislación ha sido el de 1938, en el que unidas la Geografía y la Historia en tres cursos de los que constaba el Bachillerato, se partía "de una metódica enseñanza desde el repaso de la Geografía e Historia elementales hasta las líneas características de la Historia del Imperio".

A partir del Plan del año 1953 se observa una relativa mejora en los contenidos. Esta mejora consiste básicamente en los contenidos, frente al carácter eminentemente descriptivo de los correspondientes al Plan del 38 se comienza a utilizar una concepción de la Geografía más autónoma, aunque esto no suponga unas modificaciones sustanciales en la presentación del material gráfico.

- En el Plan de 1957 no se observan variaciones sensibles en cuanto a los contenidos, sin embargo se introducen modificaciones fundamentales, tanto en la asignatura de España como en la Geografía Universal. En la primera se procede a un análisis escalonado que parte del estudio del medio local y se remonta de manera progresiva a ámbitos espaciales de mayor escala.

La Geografía universal se inicia con unas lecciones de Geografía general, siguiendo básicamente el modelo de la escuela francesa. Tras esta introducción se desarrollan los temas de Geografía descriptiva presentándose primero los grandes conjuntos regionales que se insertan después en sus respectivos países.

Desde el punto de vista las mejoras introducidas son significativas, el material auxiliar empleado es más aceptable (gráficos, mapas, fotografías) y los libros contienen lecturas y ejercicios.

- En el Plan del 67 las novedades fundamentales corresponden a la Geografía de España, los contenidos de la Geografía Universal apenas si se modifican. Es preciso destacar ante todo la supresión del enfoque eminentemente localista y comarcal de los estudios, adquiriendo por el contrario un mayor interés el estudio de los grandes conjuntos regionales. Se utiliza como concepto regional el de las grandes unidades fisiográficas. Otra novedad de interés es la supresión de nombres y la introducción de glosarios de términos geográficos.

Con este Plan se establece el Curso Preuniversitario con una serie de cursos monográficos de vigencia anual.

- El Plan de 1975 introduce grandes modificaciones. Reduce los tres primeros cursos, lo cual, en el caso concreto de la Geografía supone: a) el traspaso de la Geografía General y de España a la segunda etapa de E.G.B.; b) La introducción en 2º de B.U.P. de la Geografía humana y económica, que había figurado como materia optativa, al sustituirse el Curso Preuniversitario, del Plan del 67, por el C.O.U. del Plan del 71; c) La creación de una Geografía de España y de los países hispánicos en 3º de B.U.P., conjuntamente con la Historia correspondiente.

Esta aparente ampliación de los contenidos geográficos del Plan del 75, conlleva una pérdida de identidad de la disci-

plina, que queda englobada con otras disciplinas en la llamada Area Social, con un contenido heterogéneo y difuso.

En conclusión, en la evolución de la Geografía a lo largo de todos estos planes se pueden distinguir dos fases desde el Plan de 1938 al del 67 hay un progresivo afianzamiento de la disciplina como materia autónoma y una relativa mejora en los contenidos científicos y didácticos, a partir del Plan del 75 constituye una amalgama de conocimientos de un conjunto de Ciencias, tales como la Sociología, Economía, Antropología, etc., se observa por lo tanto una clara pérdida de identidad.

En contraste con esta situación en los Planes de estudios de los países analizados la Geografía sigue conservando el carácter de disciplina independiente, contenidos y métodos propios.

3-2. LA GEOGRAFIA EN E.G.B.

Por: Isabel Medina

Plan año	Cursos	Edad	Materias
1971	6º	11	Nociones de Geografía General Geografía de España Los fundamentos de la sociedad española y europea. Educación cívica (2,30 h.)
	7º	12	Nociones de Geografía General y Geografía Universal Expansión de la civilización occidental: Renacimiento, Barroco. Educación cívica (2,30 h.)
1980	6º	11	Introducción geográfica Las sociedades primitivas. Las sociedades mediterráneas del mundo antiguo. La sociedad medieval. Educación ética y cívica (3 h.)
	8º	13	La sociedad contemporánea del siglo XX. La Geografía del mundo Geografía de España Educación ética y cívica

CONCLUSIONES

La Geografía de España y la Geografía Universal de los cursos 1º y 2º del antiguo Bachillerato han pasado aparentemente íntegras a la segunda etapa de E.G.B. (cursos 6º y 7º). Sin embargo, al estar unidas con la Historia y la Educación Cívica y haberseles asignado únicamente 2,30 horas semanales, por una parte han perdido contenidos y, por otra, se han recargado excesivamente los programas.

En el nuevo Plan (en período de ensayo y consultas) se ha desequilibrado la distribución de las materias, al reducirse los contenidos en 6º y acumular en 8º la Geografía Universal y de España, además de la Historia del siglo XX y la Educación Ética y Cívica.

3-3. La Geografía en diferentes países

Por: Adela Gil Crespo

Al analizar los programas de Geografía en distintos países hemos tratado de ver la correspondencia en niveles, edades y orientación de los contenidos en cada uno de ellos, tratando de poder establecer una comparación con los nuestros.

En los países socialistas el estudio de la Geografía se inicia a los 8 años, en los llamados temas preparatorios, empezando por el estudio de la Naturaleza. Al reformarse los estudios secundarios la Geografía se imparte hasta los 15 años y a lo largo de este período se dan los denominados cursos sistemáticos en los que se estudia Geografía física general, y de la U.R.S.S., Geografía descriptiva de los diferentes continentes y Geografía económica.

En los cursos especiales a los 14-15 años, los estudios se centran en Geología, Cartografía y economía de la U.R.S.S.

Los objetivos tienden a facilitar al alumnado una visión del desarrollo económico, técnico e industrial en continuo progreso de su país y en general del mundo.

Los tres países que hemos analizado la U.R.S.S., Bulgaria y Rumania centran la atención de los estudios en la Geografía física y en la económica.

En Bulgaria, la geografía del país se estudia dentro del contexto de los países europeos. Los países capitalistas se estudian individualizadamente y los países socialistas en un bloque.

En Rumania la enseñanza se divide en dos etapas. Una de 8-10 años en la que el estudio de la Geografía tiene como finalidad el acercar al alumno primero a la realidad y después al objeto. Por lo que estos primeros conocimientos no son puramente geográficos, sino que son una parte de la realidad, se aprende a conocer el entorno y algunos fenómenos naturales. Va despertándose el interés científico a través de la observación. Del entorno se pasará a la región, al país, al planeta y al cosmos.

La segunda etapa comprende de los 11 a los 14 años y se orienta de lo concreto a lo lógico. La Geografía es objeto de estudio. Los conocimientos geográficos se estructuran en dos partes los contenidos: a) Introducción a una Geografía general de los continentes; b) Geografía General y regional de los países.

A partir de los 14 años comienza una tercera etapa de estudio intensivo en la que los estudios de Geografía se dividen en: a) Geografía General, física y económica; b) Geografía general y regional de Rumania.

Se insiste en el conocimiento de las leyes generales geográficas. Se enseña a los alumnos la investigación directa con trabajos de campo, de laboratorio y utilización de bibliografía.

Materias	Edad	Grado	Lecciones semanales	Total horas
A) Temas preparatorios				
Estudio de la Naturaleza	8-9	2-3	2	
Estudio de la Naturaleza	10	4	2	70
B) Cursos sistemáticos				
Geografía física elemental	11	5	2	70
Geografía de los Continentes ..	12	6	3	105
Geografía física de la URSS ...	13	7	2	70
Geografía económica de la URSS.	14	8	2	70
Geografía económica de otros países	15	9	2	70
C) Cursos especiales				
Fundamentos de Geología	13-15	7-9	2	70
Fundamentos de topografía y cartografía	14-15	8-9	2	70
Economía de las principales ramas de la economía nacional.	14-15	8-9	2	70

Fuente: Rapport de la U.G.I. Moscú 1976

De la enseñanza de la Geografía en el Japón sólo disponemos de las materias y sus contenidos impartidos en la Enseñanza Secundaria Superior. El objetivo fundamental del estudio de la Geografía es despertar en los alumnos la comprensión del mundo y de las relaciones humanas. Los temas principales objeto de estudio en este ciclo superior son: a) Naturaleza y medio ambiente; b) El medio ambiente social; c) Utilización, actividad productiva y recursos; d) Establecimientos humanos; e) Catástrofes; f) Desarrollo y transformación de la Naturaleza.

Según la documentación de que disponemos del Estado de Ontario la Geografía se imparte en diferentes niveles, en el denominado "División intermedia" y en la "División superior".

En el primer nivel la enseñanza de la Geografía es eminentemente práctica. Se presta particular atención al entorno, en el que se enseña a ver las características del medio; localización, uso del suelo, bases económicas, cultura, la interdependencia entre estos factores. Ampliándose con el estudio de las relaciones entre la comunidad, la provincia y la nación. Los estudios son prácticos. Los alumnos trabajan con planos y mapas, identificando en ellos lo observado en la realidad. Los alumnos trabajan en equipos.

Los estudios se realizan por centros de interés, por ejemplo partiendo del papel que el trigo desempeña en la dieta alimenticia han de llegar al papel que desempeña el trigo en el Canadá, las variedades y empleo del trigo en diferentes usos. Hasta llegar a comprender en qué medida el medio rural depende de la comunidad urbana.

En torno al trigo, realizando trabajos en equipo, se estudia la organización de una granja; la conservación de ciertas áreas, las industrias, la energía, los sitios históricos (molinos harineros), y los centros de negocios de una ciudad.

Con este tipo de trabajos se busca el despertar en los alumnos la observación, el trabajo en equipo, la recolección de datos y su análisis en clase.

Citemos otro modelo de estudio "Los medios naturales frágiles". Para este estudio se parte de la definición de un "ecosistema", y se van analizando los medios naturales frágiles:

- márgenes de los desiertos;
- la selva tropical;
- islas oceánicas;
- los distintos pisos montañosos;
- los océanos;
- zonas de inundación, litorales.

A través de este modelo los alumnos relacionan clima, vegetación, vida animal. Localización espacial, mapas de vegetación, climas, gráficos, sirven para llegar a una completa comprensión.

En los cursos superiores de las Escuelas Secundarias se cursan como asignaturas obligatorias:

- Geografía física
- Geografía humana
- Geografía regional

Para obtener el Diploma de Honor se han de cursar dos asignaturas optativas:

- Canadá: realidades geográficas
- Recursos mundiales: interpretaciones geográficas

El estudio de la Geografía tiene una gran importancia "en el mundo actual todo el mundo practica la Geografía a la hora de tener que tomar decisiones".

Le Geografía en el Bachillerato Francés

Francia ha pasado por varios cambios de planes en los últimos años. El Bachillerato tradicional de 7 años parece que va a cambiar en dos diferentes ciclos.

Los datos y programas que exponemos corresponden a los planes de 1977 y a los del 1966-67.

Se está en vísperas del nuevo plan 1981-83.

Cursos	Edad	Programas
6ème	11	El medio local. Diferentes medios geográficos
5ème	12	Comentario del globo terrestre. Estudio del Departamento. Problemas del Mundo Contemporáneo.
4ème	13	El espacio europeo.
3ème Opción A-B-C-D	14	Geografía de Francia.
3ème Opción E	14	Francia. Grandes potencias.
2ème Opción A-C	15	Geografía general física y humana.
2ème Opción T	15	Geografía General.
Terminal	16	Geografía del mundo contemporáneo.

3-4. LA ESCUELA EUROPEA

Por: Isabel Mongilot

1. La Escuela Europea es una institución educativa internacional creada en 1953 bajo el patrocinio de la C.E.C.A. y su sistema escolar nació de una armonización de las experiencias nacionales en Materia educativa. Capacita para obtener el título de "Bachiller Europeo", válido para el ingreso en las principales universidades europeas.

Creada para hijos de funcionarios de la incipiente Europa de los Seis, cuenta en 1971, fecha de la que hemos obtenido información, con seis centros docentes en otras tantas ciudades europeas.

Entre los objetivos de su creación figura "investigar y proponer todas las medidas para afirmar y realizar el carácter europeo de las Escuelas". Considera que es prioritario "contribuir a la formación en los jóvenes de una nueva conciencia que les prepare a vivir y obrar como ciudadanos europeos".

2. Sistema escolar:

- Enseñanza preescolar. Escolaridad facultativa de 4 a 6 años
- Enseñanza primaria. Obligatoria de 7 a 11 años
- Enseñanza secundaria: 7 años. Establece un tronco común (de 11 a 14 años) y secciones de especialización (de 14 a 18 años).

3. La Geografía en la Escuela Europea

La Geografía figura como materia obligatoria tanto en la escuela primaria como secundaria y en ésta es común a todas las secciones de especialización. Así pues, se imparte durante tres cursos en la escuela primaria (los tres últimos) y en la secundaria durante siete años.

El número total de horas semanales sumando los siete cursos es de 10,30 h.

Programa

- En la escuela primaria se enseña Geografía durante los tres últimos cursos: 3º Geografía del lugar; 4º Geografía del país nativo, 5º Geografía del país nativo y presentación sumaria de los países de la Comunidad Europea. En cada curso y partiendo de cada programa se van ampliando aspectos de Geografía general.
- En la escuela secundaria se divide en dos ciclos. El primero (4 años) presenta los principios fundamentales de la geografía general: en 1º, Nociones de Geografía General física y humana; en 2º los países de la CEE; en 3º, Europa (excepto la CEE) y en 4º el Mundo (excepto Europa). El segundo ciclo profundiza más sobre la Geografía general y da nociones de Geografía económica; en 6º, las dos grandes potencias económicas de la tierra (excepto de los países de la CEE) y en 7º los países de la CEE.

Dado el carácter de la Escuela Europea se insiste en el

último curso las recomendaciones de la 50ª Conferencia de Ministros europeos de Educación "destacar las asociaciones supraestatales europeas sean sometidas a una consideración especial desde el punto de vista geográfico".

- En cuanto a las orientaciones metodológicas en la enseñanza primaria se fundan las lecciones en el método de observación del ambiente. En la enseñanza secundaria se recomienda un método concreto y descriptivo, sobre todo en los primeros años dedicándose gran parte del estudio al ambiente local, empleando métodos activos. En los cursos superiores se sigue el método clásico, descriptivo, volviendo sobre los conceptos adquiridos anteriormente.

3-5. BACHILLERATO ITALIANO

Por: M^{re} Teresa Pérez Balseira

Estructura de la enseñanza

5 cursos de enseñanza elemental con maestros: 6 a 10 años
3 cursos de clases medias con licenciados: 11 a 13 años
5 cursos de Liceo diversificados: 14 a 18 años

Opciones en el Liceo

Liceo Científico

Liceo Clásico

Equivalentes: Instituto Magistrale para la carrera docente

Instituto Náutico

Instituto de Estudios Mercantiles, etc.

La diferencia entre el Liceo Científico y el Clásico es pequeña. El Liceo Clásico tiene lengua griega e Historia del Arte en lugar de Diseño. En los dos se estudian letras y ciencias.

Asignatura de Geografía

La Geografía aparece ya individualizada en las Enseñanzas Medias. Se estudia en los tres cursos de este nivel empezando por el estudio de la propia región. Italia, Europa. Otros países. Hasta el punto que en las anotaciones al programa de Geografía del Liceo se indica que en estos cursos "se debe proseguir y completar las indagaciones hechas en los cursos inferiores".

En el Liceo se profundiza en los países extraeuropeos.

En el Liceo Clásico se estudia en los dos primeros cursos del ciclo con dos horas semanales de clase.

En el primer curso Asia y Africa.

En el segundo América, Oceanía y Tierras Polares.

En el último curso aparece la Geografía otra vez pero incluida en el campo de las Ciencias Naturales e impartida por profesores de esta especialidad. El contenido es el siguiente: Geografía Astronómica, el Cosmos, Movimientos y consecuencias, orientación, calendario, mapas geográficos, Geografía Física, atmósfera, hidrósfera, litosfera, biosfera, dinámica terrestre, exógena y endógena.

Elementos de Geología.

Geografía Antrópica, eras geológicas y aparición del hombre. Poblamiento. Razas, lenguas y religiones. Grado de Civilización. Industria y Comercio. Comunicaciones. Nación. Formas de gobierno.

En el Liceo Científico se condensan en la primera clase los dos cursos de Geografía descriptiva del Liceo Clásico.

Se trata de una Geografía descriptiva de los continentes y regiones extraeuropeas con una visión integradora de los aspectos físicos, biológicos, antropológicos y socio-económicos poniendo el acento en su interacción.

En las notas al programa recomienda una geografía activa y una relación constante entre hombre y ambiente.

3-6. BACHILLERATO EN EL REINO UNIDO

Por: Josefa Reyes Bonacasa

Estudios antes del Bachillerato: entre 9 y 10 años. Orientación y localización (basado sobre el conocimiento de tamaño, forma, distancias, etc.). Estudio de la localidad que habitan. Todo muy práctico.

Bachillerato: edad 12 a 16 años, obligatorio.

Cursos de Geografía: 2 cursos, optativos. Para los que la eligen esta materia forma parte de la prueba que obtener el título de Bachiller.

Programas. Descentralizados, cada escuela tiene independencia para organizar sus estudios. Generalmente se unifica el programa por condados. Unos proyectan los cursos para 12-14 años, otros para 14-16. Hay escuelas que organizan tres cursos de Geografía (45 unidades o 60 unidades).

Contenidos: Domina lo económico, ambientalista y ecologista. Importancia que concede al entorno, casi siempre uno de los cursos se dedica al entorno.

Trabajos prácticos muy numerosos, con metodología de estudio dirigido.

Bachillerato en Estados Unidos

Estudios antes del Bachillerato entre 8 y 9 años, lo mismo que en Gran Bretaña.

Bachillerato, edad 12 a 16 años, obligatorio.

Cursos de Geografía: en 3º estudian Historia y Geografía de Estados Unidos (es una Geografía de apoyo a la Historia).

Hay un curso de Geografía del mundo; es optativo.

Programas: enorme variedad. Escuelas que organizan dos y tres cursos de Geografía (cursos casi siempre semestrales). En la década de los 60 se dedicó mucha atención a la estructura de la Geografía, en los 70 se considera más la interrelación entre Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Contenidos: predomina lo económico, social, cultural. Preeminencia de la Geografía urbana.

Importancia del entorno.

Trabajos prácticos muy abundantes.

Las modificaciones presentadas en el Congreso Internacional de Tokio, fijan un Segundo ciclo de 15-18 años.

Cursos	Edad	Materias
2º	16	Geografía General. El mundo en que vivimos.
1º	17	Francia en el marco europeo
Terminal	18	El mundo contemporáneo

Fuente: 9. Bethemont, Géographie et enseignement

Recherches Géographiques en France. Tokio 1980.

3-7. LAS COMUNICACIONES PRESENTADAS EN EL CONGRESO DE TOKIO (1980)

EN LA COMISION DE GEOGRAFIA Y EDUCACION

Por: Adela Gil Crespo

Considero de interés el recoger los títulos de algunas de las ponencias presentadas este verano en el Congreso Internacional de Geografía de Tokio, publicadas en el volumen III de los resúmenes. Por su diversidad metodológica son de interés, y por aplicarse en diferentes países a alumnos de secundaria las diferentes tendencias que hoy día existen en la Geografía.

Autor	Ponencia	País. Aplicación. Niveles
Brian, Spicer	The role of language and personality in geographical recognition.	Australia Alumnos de secundaria. Niveles 7 y 10
VARMA, O.P.	Geographical instruction and curriculum development Observación, excursiones, laboratorio, proyectos.	India Alumnos de secundaria.
WALFORD, Rex. A.	Games and simulation: a decade of development in Geographical education (Papel del juego, juegos operacionales, proyectos individuales y programas. Simulaciones. Matemáticas.	Cambridge Alumnos de primaria hasta 16 años (post-graduados)
BIDDLE, Donald	Analytical Studies of curriculum models used in the development of geography curricula. Aplicados experimentalmente en Australia, Nueva Zelanda, Hong Kong.	Sidney (Australia) Alumnos de 7 a 10 años.

./..

Autor	Ponencia	País. Aplicación. Niveles
STOLTMAN, Joseph Paul	Landsat imagery and topographic Maps in Teaching. Secondary School Geography	Michigan (USA)
MILNE, Anthony	"The role of the atlas in the teaching of Geography, the Australian atlas modular program. Introducido en el plan de estudios de 1980. Utilizado para las investigaciones de los alumnos.	Sidney (Australia) Secundaria
KAWAI, Motohiko	On study tours of Japanese Schools. Cada escuela programa excursiones de uno o varios días según su punto de vista.	Tokio Secundario Niveles primario y secundario.
MEIJER, Henk	Geography text books and international understanding	Utrecht
KOUICHI Fujisawa	Utilization of shorewave broadcasting of the world for international understanding	Japón A todos los niveles

Autor	Ponencia	País. Aplicación. Niveles
NAGASAKA Masanobu	The international understanding through geographical education	Tokio A todos los niveles
HORSLOY, Doyne	A comparison of international and United States "Students" expressed attitudes towards the natural/artificial environment.	Caroondalle U.S.A.

Fuente: S11 Geography and Education

Abstrats V.3 24 Congreso Internacional de Geografía

La presentación de estas ponencias nos ilustra de la inquietud por los estudios de Geografía en diferentes países y la investigación y búsqueda de métodos que puedan hacer útil, comprensiva esta disciplina, a través de la cual se puede preparar al alumnado para la comprensión internacional.

3-8. ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE B.U.P.

Por: Alfredo Gonzalo, Rafael Puyol, Sagrario Vegas y Teófilo Hernández.

La Geografía en el B.U.P. se imparte en el 2º Curso (Geografía Humana y Económica) y en el 3º conjuntamente con la Historia (Geografía e Historia de España y de los países hispánicos). En el análisis de los textos de 3º se ha prescindido de la parte histórica. Se han seleccionado editoriales de amplia difusión y cuyos libros representan bien el tipo de texto más usual.

Se han analizado los siguientes textos:

- Alhambra, 2º Curso.
- Ariaya. Geografía humana y económica del mundo actual, 2º Curso.
- Bruño. Geografía humana y económica, 2º Curso. Geografía e Historia, de 3º; Códice II, Geografía, de 2º Curso.
- Santillana. 2º y 3º Cursos.
- Santiago Rodríguez. 2º Curso.
- Silos. 2º Curso.
- Vicens-Vives. 2º y 3º Cursos.
- Teide. 2º Curso.

Se han analizado también los trabajos prácticos de Akal, 2º y 3º.

En los libros analizados se observa por lo general esta estructura metodológica:

- A) Un texto escrito que desarrolla los contenidos.

- B) Un material gráfico auxiliar (mapas, fotos, croquis, etc.) que completa el texto y al que queda subordinado.
- C) Actividades o ejercicios, que pueden incluir lecturas, trabajos prácticos, etc.

Algunos manuales incluyen también glosario y bibliografía.

Nuestro análisis, de carácter global, se centra primordialmente en esos tres apartados:

- A) Texto = en el que se consideran los siguientes aspectos: 1- Cuestionario. 2- Desarrollo de los temas. 3- Terminología. 4- Fuentes.
- B) Material auxiliar = 1- Mapas. 2- Fotos. 3- Gráficos. 4- Estadísticas.
- C) Actividades = 1- Preguntas y respuestas. 2- Trabajos. 3- Lecturas y Documentos.

Finalmente, en su caso, Bibliografía y Glosario.

A-1 Cuestionario: Se sigue muy fielmente, por lo general, el Cuestionario Oficial, tanto en los contenidos como en el orden de los mismos, por ello se suelen reflejar en los textos las propias insuficiencias del Cuestionario Oficial. Sólo con cierta timidez, algunos autores completan ciertas omisiones (aspectos climáticos, geografía del ocio, etc.). En 3º Curso, la Geografía física de España queda, al seguirse el Cuestionario Oficial, dissociada de la Geografía Humana, rompiéndose la unidad temática. La Geografía queda subordinada a la Historia, relega-

da a servirle de complemento.

A-2 Desarrollo de los Temas: Se observa con frecuencia que el desarrollo de los temas o lecciones se realiza bajo un esquema analítico, eminentemente descriptivo. El tema se articula en epígrafes parciales, a veces como meros resúmenes de los manuales universitarios. Se pierde por lo general la idea de conjunto, de interacción. Faltan las síntesis. No hay homogeneidad en el tratamiento de los temas; en un mismo texto coexisten lecciones correctamente desarrolladas con otras deficientes o incompletas. Si son varios los autores las diferencias suelen ser muy acusadas. Falta por lo general, el trabajo en equipo.

No existe progresividad en la exposición temática ni se pondera el valor de la dificultad creciente, el desarrollo de los temas es poco comprensivo.

Se hacen escasas alusiones a hechos desarrollados precedentemente, por ello las unidades didácticas aparecen, frecuentemente, como compartimentos estancos.

A-3 Terminología: Los términos conceptuales están, en general, bien usados desde el punto de vista geográfico. Muchas veces sin explicaciones previas, irrumpen en el texto confundiendo al alumno, esto obliga al autor a explicaciones a posteriori o a apoyarse en glosarios no siempre claros y breves. El uso de cierta terminología responde más a la complacencia del autor que al interés del alumno.

A-4 Fuentes: Se sigue fundamentalmente a los autores clásicos de la escuela Francesa (P. George, Derruau, B. Garnier, etc.) en sus manuales universitarios. Para la Geografía de España, Tamames. En general, se desconocen las novedades más elementales, aún las publicadas en castellano. Esto condiciona los enfoques, el propio desarrollo de los temas y da un aire anticuado a los textos de bachillerato.

B-1 Mapas: El efecto más general es su falta de elaboración, su escasa adecuación al alumno y aún al texto. Es muy corriente el mapa reproducido sin especificar origen ni referencia cronológica; abundan los mapas recargados, confusos. No se cuida la variedad en los sistemas de proyección.

B-2 Fotos: Con frecuencia las fotos no se seleccionan por su valor geográfico sino por estática u otras razones; por ello los pies son muy pobres de contenido, a veces sólo indican localización. No son muy abundantes las fotos bien elegidas y comentadas. Este medio gráfico aparece como un complemento y en general, está desaprovechado.

B-3 Gráficos: Suelen ser escasos y deficientemente elaborados, cuando no simplemente reproducidos sin citar origen ni referencia cronológica.

B-4 Estadísticas: Los defectos apuntados para los gráficos se pueden atribuir también a las estadísticas. No se cuida su puesta al día.

C-1 Preguntas y Respuestas: Es uno de los ejercicios más socorridos en muchos libros de texto. La mayor parte de las preguntas son de respuesta directa, para ello se busca en el texto la proposición aseverativa que genera la pregunta. No es frecuente la pregunta enjundiosa que obligue a pensar. Hay poca elaboración. En ciertos casos las preguntas son de Historia.

C-2 Trabajos: Predominan los trabajos de recesión, redacción u otras tareas prácticas no siempre adecuadas o posibles para el alumno (encuestas, entrevistas, etc.). Paradójicamente se desaprovechan las estadísticas o gráficos ofrecidos en el texto. Los trabajos no presentan progresividad ni son comprensivos. En general están poco cuidados y deficientemente elaborados.

C-3 Lecturas o documentos: Cuando las hay, reproducen fragmentos de manuales universitarios, a veces muy anticuados, especialmente de autores franceses (P. George, A. Allix, Martonne, etc.). En menor número anglosajones y españoles. Hay lecturas bien seleccionadas, pero lo más frecuente es que sean poco atractivas para el alumno. En muchos casos son un complemento más del texto.

Bibliografía: Es en general poco adecuada para el alumno, está dirigida especialmente al profesor.

Glosario: Salvo casos singulares, el glosario está poco cuidado, con explicaciones a veces confusas, y de escaso valor didáctico.

VALORACION

Se ha valorado cualitativamente cada uno de los tres apartados del análisis.

A) TEXTO	Valor científico: ACEPTABLE
	Valor didáctico: ACEPT./INADECUADO
B) MATERIAL AUXILIAR ...	Valor científico: ACEPTABLE
	Valor didáctico: ACEPTABLE
C) ACTIVIDADES ...	Valor científico: ACEPTABLE
	Valor didáctico: ACEPT./INADECUADO

CONCLUSION

La impresión general de los textos analizados es que están confeccionados bajo un concepto anticuado de la Geografía; se trata, por lo general general de resúmenes de manuales ya obsoletos, esto conlleva también un tratamiento irregular de las diferentes unidades didácticas, en función de las fuentes utilizadas por el autor. Los temas aparecen en compartimentos estancos sin un hilo conductor o idea directriz que articule el conjunto. El material auxiliar y actividades han sido poco elaborados, su valor didáctico es bajo. Los textos de 3º presentan graves deficiencias, en parte achacables al Cuestionario Oficial y en parte a la formación predominantemente histórica de sus autores.

Editorial	TEXTO		Mat. Aux.		ACTIV.	
	V.C.	V.D.	V.C.	V.D.	V.C.	V.D.
Alhambra	Inad.	Inad.	Inad.	Inad.	Inad.	Inad.
Anaya	Acep.	Acep.	Acep.	Acep.	Acep.	Acep.
Bruño (Códice II)	Adec.	Acep.	Acep.	Acep.	Acep.	Acep.
Bruño (3ª) ...	Inad.	Inad.	Acep.	Acep.	Inad.	Inad.
Bruño (2ª) ...	Acep.	Acep.	Acep.	Acep.	Acep.	Inad.
Santillana(2ª)	Acep.	Inad.	Adec.	Adec.	Adec.	Adec.
Santillana(3ª)	Acep.	Acep.	Acep.	Acep.	Acep.	Acep.
Silos (2ª) ...	Acep/ inad.	Acep/ inad.	Inad.	Inad.	-	-
Santiago Rodríguez (2ª) .	Muy adec.	Adec.	Muy adec.	Acep.	Acep.	Inad.
Vicens-Vives (2ª) .	Acep.	Acep.	Acep.	Acep.	Acep.	Acep.
Vicens-Vives (3ª) .	Adec.	Acep.	Acep.	Acep.	Adec.	Adec.
Teide (2ª) ...	Acep.	Acep/ inad.	Acep/ inad.	Inad.	Adec.	Adec.
Akal (2ª) ...	Adec.	Adec.	Acep.	Acep.	Acep.	Acep.
Akal (3ª) ...	Inad.	Inad.	Inad.	Inad.	Inad.	Inad.

3-9. Consideraciones sobre los contenidos y enseñanza de la Geografía en B.U.P.; Utilidad social de la Geografía.

Por: José Ramón Díaz Álvarez

Desde la perspectiva de la creciente multiplicación de los conocimientos y del progresivo aumento de la información sobre cualquier aspecto de la vida intelectual o material, es imposible imaginarse al "individuo-esponja", capaz de asumir el bagaje cognoscitivo del momento presente y el acumulable en su proyección temporal hacia el futuro; por ello, será necesario el disponer de los criterios de selección adecuados para proceder a la elección de los contenidos científicos y experiencias ajenas, que le completarán y conformarán las propias. En definitiva, de lo que se trata es de que, mediante la educación, el hombre sea capaz de su inserción útil en el contexto social al que pertenece.

En este sentido, hoy día, se habla de la enseñanza como una preparación para la vida, de la necesidad de salirse de una metodología dogmática, pasiva, y de elegir o construir otra más participativa, activa, capaz de conformar actitudes de respuesta social que sirvan de solución a la problemática que genera la propia sociedad. Con otras palabras, se busca una educación pragmática, se indaga en los aspectos útiles de las ciencias y se desprecia la erudición de otros aspectos, bien porque de su conocimiento no se desprenda ninguna postura utilizable de inmediato, aunque pueda suponer una visión más completa de una determinada ciencia.

En el plano de la didáctica de las ciencias este es el enfoque de los modernos planes educativos y, en el contexto de los mismos, los educadores tenemos, al menos, una obligación moral de efectuar un análisis crítico sobre el contenido y la utilidad social de las ciencias que enseñamos, lo que podrá constituirse en el justificante de su inserción en los planes de estudio, o por el contrario en la voz que clama por su acomodación, o incluso abandono, si se trata de una materia que ha perdido su "interés" en el sistema cultural presente. Es necesario ser lo suficientemente autocríticos para intentar ofrecer aspectos que, posean tal interés que, en la jerarquía de las ofertas hacia la formación humano-social del hombre, alcancen un valor suficiente como para ser considerados irremplazables, o bien, desde dentro, demandar la sustitución, por carencia de utilidad práctica.

Si planteo las ideas anteriores como propias y me erijo en defensor y paladín de las mismas, se me puede acusar de materialista, pragmático, utilitarista, etc. etc. También cabe la oposición a las mismas contestando que es necesario el alimento espiritual del hombre, sin el cual deja de poseer el don que le distingue del "robot"; su componente ideológica. Todo ello es cierto, y aún así, siguen siendo válidas las teorías de las ofertas útiles. Porque, estoy utilizando la palabra útil en su sentido más amplio, que comprende, tanto su contenido positivo de instrumentación material práctica, como su connotación de válido para un fin, que es la realización del hombre-persona-social.

Es normal hoy, dentro de las ciencias que no poseen de una forma clara metodologías cuantitativas ni una filosofía normativa que permita el establecimiento de leyes, como ocurre en las ciencias físicas y matemáticas, el que se establezcan discusiones epistemológicas donde se cuestionan, incluso, la razón de ser de la propia ciencia. Esto es casi norma, en las Ciencias Sociales en general y, la tendencia se acentúa cuando nos centramos en la Geografía. Cuando esto ocurre, difícilmente se pueden ofrecer a la sociedad, de una manera consciente y racional, contenidos útiles. El problema se manifiesta más crudamente en los momentos en los que, como en el presente de la sociedad española, asistimos a una reorganización de los planes y contenidos de estudio. Al alumno (y no me detengo en matizaciones referentes al nivel de enseñanza en que se encuadra, E.G.B., B.U.P., Profesional, Técnica o Universitaria), se le sobrecarga de estudios y contenidos, y esto está en el ánimo de todos los docentes. A menudo, la extensión en el campo de estudio no permite la profundización en los contenidos; otras veces, siguiendo un sistema, cíclico hasta la saciedad, estamos haciéndole repetir conocimientos, en un aprendizaje que no siempre es coherente con el ciclo anterior o posterior, por su enfoque y profundidad. Todo ello redundará en perjuicio del discente, en la insatisfacción en el docente y en la inoperancia del sistema que no cumple con la misión de preparar individuos útiles a la sociedad.

No es extraño que una disciplina se mantenga dentro de un Plan de Estudios, simplemente, por causa de que sus cultivadores (o, más específicamente, sus docentes) hacen presión sobre

Situados en este punto me planteo la pregunta del papel de la Geografía en la formación básica del individuo. ¿Necesita el ciudadano normal - que no intenta seguir en el futuro profesión alguna que le exija una preparación cultural superior a la de los estudios básicos - de la Geografía?. En caso afirmativo ¿qué le demanda la Sociedad a la Geografía?, y cerrando el Cuestionario ¿puede la Geografía satisfacer tales demandas?.

Contestando a estas preguntas, se puede juzgar sobre la utilidad de la Ciencia Geográfica, y en este punto habrá que analizar, qué aspectos geográficos son útiles al ciudadano normal e, incluso, cuáles son básicos en el contexto social actual. Una determinada utilidad presume la necesidad de la demanda del medio que la solicita. Necesidades actuales del ciudadano, relacionadas o insertas, en el contexto geográfico serán:

1º.- La de interpretar el desarrollo y alcances de algunos procesos físicos como el clima, la erosión, la hidrografía, etc. Se debe saber relacionar un período de sequía con un incremento adicional en las dificultades del aprovisionamiento energético, o con una crisis de producción en el sector agrario, o con el abastecimiento en las aguas de consumo ciudadano. Será preciso comprender la importancia de la erosión lineal (debida al agua corriente), de la areolar, de la de las vertientes naturales y la de las modificadas por el hombre (cultivos en terrazas, repoblación forestal, etc.), de la glacial y eólica, sintetizados en diversos sistemas erosivos, que son hipótesis que explican el proceso. De igual forma habrá que entender y

la Administración, para que dé cabida a unos profesionales de la enseñanza que de otra forma no tendrían ocupación. Es decir, permanecen intereses distintos a la necesidad social de la disciplina, de cara a la preparación del hombre para el desempeño de su función social. Esto no deja de ser una estafa que, al tiempo, redundando en el desinterés que el alumno pueda mostrar por una materia. No se ama aquello que no se conoce y no se tiene interés por aquello a lo que no se le ve finalidad alguna. Por ello, la primera cuestión, ante la inserción de unos contenidos en un plan de estudios, se ha de plantear sobre la base de lo que ofrecen esos contenidos. Si la oferta es apetecible habrá que organizarla sistemáticamente, de una forma coherente tal que, los conocimientos básicos se den antes que los ropajes o las vestiduras de la ciencia. Por último habrá que saber a qué tipo de hombre va dirigida la enseñanza para determinar cuáles son los objetivos perseguidos y los contenidos que deberán desarrollarse; ni debe, ni puede ser igual el enfoque dado a una Geografía que debe preparar a un ciudadano que va a tener una profesión ajena a los estudios de los espacios y de las formas de los paisajes terrestres (pero que debe saber interpretar un mapa de carreteras, o conocer el escenario donde se desarrolla un acontecimiento bélico o económico que le pueda influir directamente en su forma de vida) que el enfoque que se debe dar a la Geografía que se le va a proporcionar a un alumno que piensa encaminar sus pasos futuros en el campo de la docencia o en el de la investigación geográfica.

comprender el clima, la hidrografía y cualquier otro aspecto del medio natural.

2º.- La de reconocer y valorar la información contenida en los mapas y utilizarla para su servicio, ya se trate de mapas climáticos, mapas de carreteras, mapas geopolíticos, etc. No se puede entender una noticia de la guerra irano-iraquí si no se conoce la situación geográfica de ambos países, por ejemplo; o bien, realizar algo tan común como la elección del medio de transportes que podemos utilizar para ir de Algeciras a Barcelona, si no sabemos manejar y valorar un mapa de carreteras, de ferrocarriles, o de las líneas aéreas y marítimas.

3º.- La de reconocer y valorar las distancias, en función del tiempo necesario para recorrerlas, del medio de transportes utilizado en su recorrido, del valor o del coste del mismo y del gasto energético del medio que se utilice. Estas necesidades se plasman en la importancia del espacio como elemento conector entre las sociedades y entre los elementos de la sociedad, en la nueva concepción de los espacios relativos y en la importancia de que estas ideas tomen carta de naturaleza en el ciudadano aunque sólo sean de una forma intuitiva.

4º.- La de prestar la preparación necesaria al individuo para que sepa utilizar racionalmente los espacios, tanto urbanos como rurales, evitando su deterioro. Esta preparación que comienza por una predisposición psicológica de respeto hacia la naturaleza (en suelos, vegetación, ecosistemas en general y paisajísticos), debe completarse con una información retros-

pectiva de las actuaciones históricas del hombre y de los resultados de estas acciones antrópicas. Por último deberán recomendarse posturas y actividades encaminadas a regenerar y reequilibrar lo deteriorado.

5º.- Y, como síntesis de todo lo anterior, lo que, en definitiva, demanda la Sociedad a la Geografía, de cara a la preparación del individuo como componente activo de esa Sociedad en la que se encuentra inmerso, es, la prestación de la información referente a los mecanismos de comportamiento de la Tierra ante las actuaciones o posiciones del hombre como individuo y como miembro de una colectividad. Tal información será válida para generar el juicio crítico necesario capaz de evaluar y elaborar las respuestas alternativas que el hombre puede presentar para favorecer o anular una determinada dinámica desencadenada en un sistema geográfico, ya sea por causas ajenas o inherentes al mismo.

Estos deberían constituir los niveles mínimos de oferta por parte de la Geografía y, ellos serían suficientes para justificar la presencia de la Geografía como componente esencial dentro del programa, de formación integral y de preparación para la sociedad, que se pone a disposición de los individuos. Los aspectos formales de cómo la ciencia geográfica puede cumplir este programa de demandas mínimas, debe constituir el compendio de contenidos geográficos que respondan, a la satisfacción, a un conjunto de objetivos organizados y estructurados coherentemente.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA GEOGRAFIA COMO MATERIA EDUCATIVA QUE PERSIGUE UNA FORMACION BASICA EN EL INDIVIDUO.

En razón de las demandas de la sociedad y de los servicios que, a estas necesidades, puedan prestarse desde la Geografía, los objetivos generales que debemos perseguir los educadores en el primer gran ciclo de la persona, es decir, en la E.G.B., podrían estar representados en sus aspectos esenciales en los que enumeramos a continuación, para cuya elección he aplicado criterios selectivos encaminados a la simplificación cuantitativa de la información.

1. Desarrollo de la capacidad de observación e interpretación de los procesos físicos y de las actividades humanas.
2. Capacitación para el manejo, descripción, interpretación y explicación de planos, mapas topográficos, mapas temáticos y gráficos.
3. Captación de la idea de espacios absolutos y espacios relativos, desarrollando el sentido de las relaciones espacio-tiempo, espacio-medio de transporte, espacio-costes.
4. Comprensión de la necesidad de mantener el equilibrio de la naturaleza en las relaciones hombre-medio ambiente.
5. Dominio de las técnicas que permitan conocer el orden subyacente en la fenomenología geográfica: capacitación para indagar los aspectos generales en las relaciones causas-efectos.
6. Formación para posibilitar el nivel crítico suficiente que permita analizar las actuaciones de la Administración y de las entidades privadas dentro de los planes de ordenamiento del espacio.

7. Capacitación para entender y utilizar debidamente las posibilidades económicas del medio físico, sin forzar la dinámica que le es propia.

Estos objetivos, determinados explícitamente y formulados en los términos que expresamos, no están contenidos en los planes vigentes que responden a la visión global ofrecida desde la Ley General de Educación de 1970 (1), aunque se encuentren subyacentes cuando se señalan entre los objetivos de las Ciencias Sociales los de "... la búsqueda de una convivencia pacífica y libre ..." o la persecución de "... actitudes y hábitos de socialización que le convierten en ser comprometido y útil para el resto de los hombres que conviven con él".

Los objetivos del ordenamiento educativo han pecado hasta ahora de ser demasiado generales y, por tanto, difícilmente determinables, y los contenidos han venido siendo los mismos, demasiado descriptivos (que favorecen la pasividad del memorismo), faltos de complementariedad y sin la suficiente conexión con los estudios siguientes del B.U.P. Por todo ello, y puesto que el capítulo de los contenidos dentro de la planificación educativa es el que completa las directrices emanadas del plan general elaborado por el sistema social, creemos conveniente incluir aquí lo que podría considerarse como materia docente ineludible para alcanzar a satisfacer la demanda mínima exigida por la sociedad y los objetivos básicos que desde la óptica de la Geografía se deben pretender para responder a tales exigencias. El momento actual, en el que por parte de los organismos directores del Mi-

nisterio de Educación se nos invita a manifestarnos ante la inminente reforma educativa, creemos que es el pertinente y, como desde el principio hemos diferenciado los niveles de demanda social que deben responder a un estadio de conocimientos generales (la E.G.B.), a una etapa de afirmación metodológica (el B.U.P.) y a un período de desarrollo investigativo (los Estudios Universitarios), es lógico que tratemos separadamente cada uno de estos niveles. Obviamente hemos comenzado por el nivel básico de exigencias mínimas de formación, demandadas por todos y cada uno de los individuos de la sociedad.

El enfoque dado a los estudios básicos debiera ser diferente en cada etapa, como distinta es la capacidad de captación y comprensión en el alumno de 7 años y en el alumno de 13 años. Aunque este no es el marco adecuado para hacer una valoración de la madurez psicológica y fisiológica del individuo en las edades comprendidas en los niveles elemental, medio y superior de la E.G.B. (2); no obstante, sí que sería preciso el que sentáramos, desde aquí, el que en los primeros niveles (hasta los 11 años) deben primar los métodos inductivos y, por tanto, la enseñanza basada en contenidos muy concretos. Durante este período educativo soy partidario de la Transdisciplinaridad en el sentido que da al término, MICHAUD, G. (3), es decir, el que exista una globalización coordinada entre todas las disciplinas de estudio sobre una base de conocimientos generales. Con mayor razón, en los cursos que comprenden este período educativo no podrá existir disociación alguna, yo estimo que, ni siquiera distinción dentro del conjunto de las ciencias sociales. No se deberá ha-

blar de Geografía, de Historia, de Sociología, de Ética, etc.; todo será un conjunto basado en la experiencia diaria del alumno.

Sin embargo, el proseguir indefinidamente con las mismas directrices creo que sería contraproducente, pues la evolución del ser humano atraviesa por etapas que podemos considerar, incluso, contradictorias. El denominado, en los nuevos planteamientos, Ciclo Superior de la E.G.B., se corresponde cronológicamente con la etapa psicológica de los alumnos en la que aparece y se desarrolla la inteligencia lógico-formal, en la que se madura el poder de abstracción, que debe recibir entrenamiento mediante la inducción de leyes científicas, la comprobación de las mismas y el establecimiento de sistemas de comportamiento. Obviamente, dentro del amplio campo de las Ciencias Sociales, las normas por las que se rigen los procesos no son uniformes para hechos geográficos, históricos, éticos, etc.; por tanto, en la etapa de la formación del individuo que se corresponda con el Ciclo superior de la E.G.B. no será válido el principio de la transdisciplinaridad sino el de la Interdisciplinaridad, dándole al término el sentido de, la existencia de diferentes disciplinas con métodos propios, aunque bajo una coordinación entre ellas que procede del conjunto que sirve de marco a las disciplinas que tratamos: las Ciencias Sociales.

Entiendo que la interdisciplinaridad en las Ciencias Sociales, debe permitir, en los estudios del Ciclo Superior, que la Geografía, al servicio de la idea de la más óptima inserción del individuo en la sociedad, tenga su cuerpo teórico y método

lógico propio y diferenciado. Para cumplir con los objetivos finales que pueden exigirse como resultado de la utilidad social de la Geografía, entendemos unos contenidos mínimos que podrían ser los siguientes:

A. Bloques temáticos (4) que estudian el Medio Físico:

A.1.- La tierra (que debe comprender al menos dos "temas de trabajo" cuyos enunciados podrían ser):

- Origen y formación.
- Técnicas de representación en Geografía: Mapas y gráficas.

A.2.- El clima:

- Interpretación y clasificación de los climas.
- Efectos biofísicos del clima.

A.3.- El medio natural:

- Paisajes.
- Sistemas ecológicos.

En conjunto este bloque temático sería básico para comprender los subsiguientes contenidos de la disciplina geográfica, por eso deberían insertarse en el 6º nivel de la E.G.B. dirigido a alumnos de 11-12 años, y podría desarrollarse en un período máximo de 18 horas, es decir, durante 6 semanas, o tres quincenas (1 para cada bloque temático).

B. Bloques temáticos referidos al hombre en relación con su actividad económica:

B.1.- La población:

- Dinámica del poblamiento.
- Estudio y análisis de la población española.

B.2.- La economía:

- Los medios de producción y su participación en el proceso productivo: naturaleza, trabajo y capital.
- Sistemas de organización de la producción: capitalismo y socialismo.

B.3.- Las actividades económicas del sector primario:

- Agricultura, ganadería y pesca.
- Materias primas de origen mineral.

B.4.- Las actividades económicas del sector secundario:

- Energía.
- Industria.

B.5.- Las actividades económicas del sector terciario:

- Transportes y comunicaciones.
- Comercio y turismo.

Estos 5 bloques temáticos podrían incluirse en el 7º nivel y podría desarrollarse en un período máximo de 10 semanas, es decir, durante 30 horas lectivas, al margen de la necesidad de realizar, al menos un par de salidas prácticas (visitas de explotaciones agrícolas, mineras, industriales, etc.).

El 8º nivel de la E.G.B. se corresponde con un período de madurez psicológica, que posibilita la capacidad de disociar los factores que influyen o se integran en un determinado fenómeno o proceso, permitiendo el inicio en las técnicas bási-

cas de la experimentación y de la investigación. Por eso, a esta edad es llegado el momento de hablar, aunque sólo sea muy someramente, de la Información Geográfica y su tratamiento, que a mi juicio debía constituir el primer bloque temático del 8º nivel. Por último, para completar el esquema de contenidos lógicos que deben insertarse en la E.G.B. de forma que se alcancen los objetivos que considerábamos operacionables desde la Geografía, sólo nos quedaría hablar de las relaciones existentes entre el medio físico (conocido desde el 6º de E.G.B.) y las actividades humanas (conocidas en el 7º nivel). Así, los contenidos del 8º quedarían distribuidos de esta forma:

C.1.- Principales técnicas en el tratamiento de las grandes masas de información:

- Los medios de comunicación social y su relación con el hombre y el espacio.

- El tratamiento informático de la información geográfica.

C.2.- El paisaje humanizado:

- El medio rural.

- El medio urbano.

C.3.- Las regiones bioclimáticas y su aprovechamiento:

- Actividades económicas en las zonas templadas.

- Actividades económicas en las zonas intertropicales.

C.4.- Tu región:

- Significación geográfica de tu provincia.

- Tu región en España.

C.5.- España y su inserción cultural y económica en el mundo:

- El mundo Iberoamericano.

- España en la C.E.E.

C.6.- El ecúmene de las actividades económicas:

- El mundo desarrollado.

- Las economías y formas de vida del 3º Mundo.

C.7.- La conservación del medio ambiente:

- Deterioros en el medio natural y en las áreas urbanizadas.

- Técnicas de conservación y reposición del medio.

Si un plan de estudios geográficos de características parecidas a éste se establece en el ciclo superior de la E.G.B., no cabe duda de que la información y formación que proyecten al hombre serán suficientes para alcanzar los objetivos que pretendíamos de entrada y que, alcanzados los mismos, la Geografía será una disciplina cuya utilidad social sería lo suficientemente importante como para justificar su presencia en la planificación educativa básica.

Los contenidos geográficos enumerados en esta planificación no serían los únicos proporcionados, sino que habría sido necesario una formación social global en los ciclos inicial y medio que, partiendo del hecho concreto que representa el propio entorno social (pueblo o barrio, ciudad, municipio, etc.), lleve al alumno a familiarizarse con los aspectos geográficos que se incluyen en el hecho social. La provincia, la región y España son conceptos que sólo podrán mostrarse de forma intuitiva.

D. Las necesidades geográficas del ciclo de estudios medios representado por el B.U.P. y por la enseñanza profesional.

Un análisis crítico de los estudios y formación básica ofrecidos al individuo quizá nos permita pensar que, debido a la creciente complejidad de la vida, la capacitación social del individuo sea insuficiente. La solución será la de prolongar los años de estudio considerados como básicos, lo que, ciertamente está en el espíritu del legislador y, parece que de la propia Administración. Mientras que se produce la necesaria ampliación de la obligatoriedad, la enseñanza secundaria (B.U.P. y Formación Profesional) debe cumplir con la misión de servir como complementación que forme más profundamente al individuo, enriqueciendo de esta forma la sociedad en la que se integra. Pero, no debemos olvidar que la Enseñanza Secundaria (y sobre todo el B.U.P.) constituye, también, un paso hacia la Enseñanza Superior que en alguna de sus ramas puede ser específicamente geográfica. Luego, bajo la doble óptica de terminación de un ciclo medio de estudios y proyecto intermedio hacia otro más especializado, habría que contemplar el plan de los estudios medios.

Centrándonos de nuevo en el papel de la Geografía, deberemos analizar cuáles son las ofertas útiles de esta Ciencia, si es que las tiene. Otras son las preguntas que debemos plantearnos ahora:

1. ¿Precisa el ciudadano que posee un nivel de preparación media - superior a la mayor parte de los componentes de la sociedad con sólo preparación básica - de una mayor formación geográfica?

En caso afirmativo;

2. ¿Qué puede ofrecerle la Geografía, de forma complementaria a lo ya ofrecido?

3. ¿Qué preparación exige la sociedad al estudiante que, continuando estudios universitarios, pretende profundizar en la investigación geográfica?. Y en este último caso:

4. ¿Qué enfoque debe dársele a la oferta geográfica?.

La primera pregunta tiene una contestación que ha de ser positiva. Hemos visto la precariedad de tiempo de que hemos dispuesto para alcanzar una visión espacial suficiente del mundo que nos rodea. Faltan los estudios abstractos sobre el comportamiento de nuestro entorno inmediato (ciudad, municipio y provincia) y, sobre todo, mediato (nuestra región autonómica y las otras regiones autonómicas de España), cuyo conocimiento poseíamos de forma intuitiva (ciclos inicial y medio) e incompleta. Ahora será el momento de conocer críticamente el espacio de nuestras actividades.

¿Cuáles deben ser los objetivos a alcanzar, para este ciclo complementario de la E.G.B., en el campo de la Geografía?. Los podríamos sintetizar en los siguientes:

1º. Conocimiento comprensivo y crítico de los espacios naturales y humanos con los que el hombre se halla en contacto.

2º. Valoración de los recursos económicos y ecológicos de su región y del resto de las regiones de España.

3º. Capacitación para estructurar coherentemente la información socio-espacial y económico-habitacional que organizan los espacios provinciales, regionales y nacionales.

4º. Posibilitar la interpretación razonada de los croquis, de la fotografía aérea, de la información interdependiente organizada en matrices y de los índices e indicadores socio-económicos.

5º. Captación de la infraestructura viaria y comercial española y desarrollo de los métodos de valoración de su adecuación a la demanda social.

6º. Desarrollo de la capacidad de comparación entre los indicadores del acondicionamiento español, los del mundo desarrollado (capitalista y socialista) y los de los países tercermundistas.

Todos estos objetivos, alcanzados, complementarían la capacitación de valoración social del medio, que ya poseía el individuo a través de la E.G.B. y, no sería una repetición de aspectos ya conocidos lo que contribuiría a ello, sino la formulación de otros nuevos que ampliarían la base de conocimientos del individuo y, por tanto, la mejor y más racional utilización del medio geográfico.

No cabe duda de que las disciplinas, en este ciclo formativo, deben estar relacionadas por el principio de Pluridisciplinaridad, es decir, que la agrupación de las materias se produce desde el supuesto de partida de un mismo nivel jerárquico, aunque se subrayen y se pongan de manifiesto sus relaciones, por lo que deben de agruparse, en el aspecto de la organización de la enseñanza, bajo la jerarquía de un nivel superior "coordinante" que haga más eficaz su cooperación.

La utilidad social de este nuevo ciclo de estudios geográficos está avalada por las nuevas posibilidades que ofrece al individuo y a la sociedad, que podríamos sintetizar en éstas:

1. Conocimiento de las características geofísicas del suelo español, en el que se incluirá la descripción geomorfológica de las principales unidades del relieve. Ello nos permitirá distinguir y diferenciar, las áreas de caliza que servirán como almacén subterráneo de recursos hidráulicos, de las áreas silíceas de roca dura (granito y otras rocas plutónicas) que serán zonas idóneas para el escurrido superficial de aguas limpias utilizables para el consumo humano, o de las áreas arcillosas y su facilidad para ser dispersada y arrastrada por los agentes erosivos.

2. Establecimiento de las relaciones que existen entre una determinada geomorfología y su utilización económica y social por el hombre. Se entenderá el establecimiento de las fábricas de cemento en las zonas de litología caliza, o de las canteras de material de construcción en las zonas silíceas, o de las fábricas de cerámicas y ladrillos en torno a las áreas arcillosas. Se podrán presumir idoneidades en el establecimiento de los lugares más óptimos para la prospección geológica-minera del subsuelo (búsqueda de hidrocarburos, yacimientos metalíferos, minerales no metálicos, etc.) o para la utilización agraria del mismo.

3. La capacidad analítica que permite individualizar las componentes del espacio geográfico que constituyen la información que sobre el mismo poseemos. Esta información puede ser

medible, es decir cuantificable, y sus componentes podrán considerarse y tratarse como variables; pero, también puede ser sólo calificable y en este caso sólo podrán considerarse modalidades (jerárquicas o no) que se caracterizan por ser síntesis de cualidades que se denominan atributos. Ambos tipos de información deben insertarse en metodologías diferentes que muestran las posibles ópticas del enfoque espacial. La capacidad analítica debe completarse con el desarrollo de las aptitudes que permiten efectuar síntesis fiables y eficaces. Este es un aspecto formativo al que contribuye de manera muy directa la enseñanza de la Geografía.

4. La familiarización con los indicadores que son relaciones que miden proporciones (como las densidades), concentraciones (como el índice de Gini), especializaciones (como el índice de Nelson para la clasificación funcional de las ciudades), o el grado de ajuste entre una distribución real y otra hipotética que establece un sistema de comportamiento geográfico (como el índice de Weaver), o incluso los índices más complejos como los del coste de la vida, el nivel de vida, etc. Los índices o indicadores son cada vez más comunes en la terminología de uso diario, periodística y coloquial, y casi siempre para expresar hechos económicos-sociales-espaciales, y, por tanto, también geográficos.

Como los índices se establecen sobre la base de las informaciones, especialmente cuantitativas, será necesario organizar la información, para lo que habrá que estructurarla. La sociedad necesita de este orden que clasifica la situación en que se en-

cuentra la organización del espacio, definiendo los usos del suelo y las modalidades que adoptan los mismos.

5. Las formas de utilización económica de los espacios que componen el solar español individualizado en cada una de sus regiones, lo que puede conocerse a través de los centros de mercado y de las líneas y redes de transporte que establecen los contactos entre las mismas. Estas formas de utilización económica posibilitarán, mediante su medida, el establecimiento de índices que permitirán la comparación entre unas regiones y otras, y entre España y otros países.

Toda esta capacitación permitirá el conformar individuos preparados que conozcan las características del acondicionamiento de la sociedad que habitan. Ello obliga a que, todavía, en la Enseñanza Media, la oferta de la Geografía sea útil, por lo que deberá plasmarse en una disciplina obligatoria durante un curso, que podría incluirse en el último año de la F.P. 1 ó en el último año del B.U.P., según sea la opción elegida para completar la formación básica.

Para hacer más utilitaria la Geografía será necesario que en su didáctica se contemple el estudio práctico, es decir, el contacto con la naturaleza o el "trabajo de campo" que, como señalan COLE y BEYNON, es vital en Geografía (5). No deben ser menos de 6 salidas durante el curso, pero, es aconsejable el prodigarlas y hacer de ellas una nueva didáctica. Durante las salidas se podrá recopilar una información que servirá para ser sistematizada como método de trabajo.

Los contenidos del Plan de Estudios deben contemplar un número

de centros de interés que, en función de los objetivos que he incluido anteriormente, pienso, podrían ser:

A. Características y organización de la información geográfica:

Incluyendo estos bloques temáticos:

A.1.- Formas de agrupamiento de los datos proporcionados por la información de las observaciones geográficas:

- Análisis de atributos.
- Análisis de variables.

A.2.- La síntesis contemplada en la región:

- Aspectos esenciales en los estudios regionales.
- Significación social de un estudio geográfico regional.

B. Introducción a la Geografía Física:

Este gran apartado debe ofrecer al alumno la posibilidad de familiarizarse con el vocabulario geomorfológico y de interpretar la fenomenología física de los procesos geográficos. Su distribución en los siguientes bloques temáticos puede ser aceptable:

B.1.- La orografía:

- Las principales teorías orogénicas. Estudio particularizado de la tectónica de placas.

- Las grandes unidades tectónicas.

- La litología y sus aspectos geomorfológicos.

B.1.- Estudio general del clima:

- Factores y componentes del clima.

- Características fundamentales de la circulación atmosférica general.

- Las componentes esenciales de una clasificación climática:
Las clasificaciones climáticas más difundidas.

- Los regímenes hídricos y su papel económico.

C. Geografía General de España:

Tras la introducción a la Geografía Física estamos en condiciones de iniciarnos en el conocimiento del solar hispano, y ahora sería el momento de establecer la diferenciación entre las grandes unidades geográficas que componen el solar hispano. Este estudio podría incluir los siguientes bloques temáticos:

C.1.- El relieve de las tierras españolas:

- La evolución geológica: los materiales y la estructura tectónica.

- Las unidades del relieve.

C.2.- Las características climáticas de España:

- Los dominios climáticos y propiedades biogeográficas.

- La hidrografía.

C.3.- La población española:

- Factores demográficos y estructura de la población.

- La distribución de la población y su movilidad espacio-temporal.

D. Geografía regional de España:

Representaría el estudio concreto y particularizado de la nueva división política proveniente del Estado de las Autonomías: Las nacionalidades y regiones autonómicas de España. En este apartado, somos partidarios de la introducción de una modificación que permitiera al alumno un conocimiento más profundo de su propia región y un estudio globalizado del resto de las áreas del Estado Español. Los bloques temáticos y unidades de trabajo que podrían

contemplarse serían:

D.1.- Las regiones históricas, las regiones geográficas y la actual división política del Estado Español.

D.2.- Tu región autonómica: Este bloque temático debe intentarse que constituya el resultado de la labor investigadora de todos los alumnos. Bajo la dirección del profesor se debe componer un plan de trabajo e investigación de toda la clase, cuya síntesis coordinada debe proporcionar el conocimiento geográfico de la realidad física y socio-económica circundante.

D.3.- Las otras regiones autonómicas:

- Características económico-espaciales de cada región.
- Estudio sociológico de las distintas regiones.
- Los instrumentos políticos de las interrelaciones regionales: ¿Cómo se estructura el Estado de las Autonomías?. ¿Cuáles deben ser las relaciones entre las diferentes áreas autonómicas?.

Estimamos que los conocimientos geográficos ofrecidos hasta el nivel educativo que constituye esta etapa superior a la E.G.B. - que tiende a hacerse obligatoria - son suficientemente útiles como para ser incluidos en el Plan de Enseñanza de los Estudios Medios, ya sean una etapa final o una etapa intermedia en la preparación académica de los ciudadanos. En adelante, cualquier otro aspecto sobre el estudio de la Geografía presupondrá una cierta especialización y, por tanto, ya no debe ser obligatoria.

Si en el conjunto de la actual revisión y renovación de los planes de estudio, cabe una racionalización hacia una mayor eficacia en el alcance de los objetivos del COU, yo recomendaría un

buen número de asignaturas optativas en función de los estudios universitarios que se pretenden seguir. En el caso de que estos estudios fueren de Geografía, Sociología o Economía (especialmente en planificación) debería incluirse una asignatura de "Iniciación a las técnicas de trabajo geográfico", que permitiera a los alumnos que la cursaran una preparación básica para la investigación geográfica, labor que habrían de desarrollar en la Universidad, si sienten interés por esta asignatura. En el COU propuesto, la Geografía se encuadraría en el contexto del curso bajo la sistemática multidisciplinar, es decir, como disciplina que se propone con simultaneidad a las otras, pero sin especificar una relación entre ellas. La multidisciplinaridad no significa una carencia de integración en el conjunto de las ciencias sociales, y por supuesto, entiendo, que cualquier disciplina que se enseñe en el marco de un Plan de Estudios debe servir como parcela de integración útil del individuo en la sociedad a la que pertenece y a la que se debe; y no debe enseñarse como algo ajeno a la propia sociedad sino, como un instrumento y, al servicio de ella.

Existen algunas experiencias muy significativas que se han basado en la realización de proyectos de enseñanza integrada de la Geografía en las Ciencias de la Tierra, en las Ciencias Físicas y en las Ciencias Sociales (6), pero en realidad desconocemos los que relacionan e integran las ciencias geográficas en su utilidad social, específica y concreta. En realidad, la Geografía es, por razón de su propia naturaleza, una ciencia integradora, ya que, como señala el profesor PLANS (7), el método

geográfico estriba en "la inclinación de la mente a considerar en su marco espacial y en sus relaciones mutuas hechos que diversas disciplinas analíticas, naturales y humanas, estudian por separado".

Me he visto obligado a justificar de tal manera la compatibilidad entre la multidisciplinaridad y el sentido de la integración, porque, hoy día, al considerar a la ciencia como un todo que se integra por aspectos que direccionan los contenidos según diversos enfoques que constituye cada disciplina, no se puede entender la utilidad social de la ciencia sin la presencia de una articulación interdisciplinaria que dé coherencia al conjunto.

Pués bien, esta "Iniciación a las técnicas de trabajo geográfico" que, por tratarse de una disciplina esencialmente metodológica, debe ser válida para la etapa superior (investigativa y tecnológica) de otras ciencias (y por esta razón, de gran utilidad en un curso que pretende ser de orientación universitaria) debe ser fundamentalmente práctica y, en la organización de los contenidos que queremos estén presentes en ella, sólo podremos hablar de orientaciones y tendencias generales a considerar. Los objetivos están claros:

1º. Familiarizarse con las técnicas de análisis de la naturaleza: medidas y valoraciones de las componentes medibles (temperaturas, precipitaciones, distancias, rentas, densidades, etc.) y clarificación y tipificación de los componentes atributos (modelados, calidad de habitat, formas de vida, etc.).

2º. Aprender a observar las componentes esenciales de la feno-

menología geográfica, para distinguir lo accesorio como accidente.

3º. Interpretar y adquirir el manejo de las principales técnicas de síntesis geográfica: iniciación a la obtención generalizada de informaciones a partir de los mapas, iniciación al levantamiento de mapas y planos, particularización de las técnicas de representación gráfica sobre aspectos geográficos, etc.

4º. Iniciación a las técnicas más usuales de organización y tratamiento de la información de carácter geográfico.

5º. Conocimiento pormenorizado de la utilidad de la Geografía y de sus aplicaciones más directas.

6º. Adquisición de las más elementales técnicas de trabajo de campo y conocimiento del instrumental básico para el análisis de la realidad geográfica.

Los contenidos, que deben permitirnos el alcanzar tales objetivos, deben presentarse de forma que constituyan, al tiempo, una orientación sobre la significación científica y técnica de la Geografía, y un aprendizaje sobre la metodología de trabajo de las Ciencias Geográficas en el momento actual. He consultado un buen número de obras metodológicas de vanguardia (8) y, si he de ofrecer una opción de los contenidos que considero esenciales, podría elaborar este programa:

A. Recogida y descripción de datos:

A.1.- Las fuentes de información geográfica:

- Observaciones de campo.

- Documentos de archivos: mapas y censos.

- Investigación teórica.

A.2.- Las fórmulas de recogida de datos:

- La información universal: recogida exhaustiva.

- El muestreo.

A.3.- Las formas de descripción:

- Los sistemas cartográficos y gráficos.

- Los índices estadísticos.

B. Técnicas de análisis y agrupamiento de la información:

B.1.- Iniciación al análisis no paramétrico:

- Principales pruebas estadísticas.

- Elección de la prueba adecuada.

B.2.- Iniciación al análisis cuantitativo:

- Las distribuciones.

- Las medidas de las tendencias centrales y de las dispersiones.

- Las correlaciones.

C. Iniciación a la clasificación y tipificación en Geografía:

C.1.- Principales métodos de clasificación geográfica.

C.2.- La regionalización y sus características:

- Concepto y límites de la región.

- Los tipos de regiones y su determinación.

C.3.- La representación de las diferentes clases: la construcción cartográfica.

Estos contenidos atenderían a los objetivos básicos que hemos señalado para el curso y completarían las funciones formativas previas e inherentes al inicio de los estudios en la Universidad, de manera tal que se preparara y capacitara a individuos que iban a participar en una Universidad que no sólo se preocupa de enseñar la ciencia, sino también de desarrollar e impulsar la propia ciencia.

El plan opcional de enseñanzas geográficas que ofrecemos para los estudios del COU están, al tiempo, en relación con las profundas transformaciones sufridas en la Geografía de las últimas dos décadas; transformaciones tan sustanciales que han permitido a DAVIES hablar de la presencia de una auténtica revolución (9), a la que no podemos escapar, o de la que no podemos desentendernos si no queremos vivir en un mundo paralelo sin articulación alguna con el mundo de la ciencia actual. Por esta razón consideramos que, el contemplar esta planificación ante una perspectiva de reforma o de readaptación de los actuales programas, representa un avance y un acercamiento hacia las fronteras de las nuevas incorporaciones científicas y de las nuevas concepciones sobre la utilidad social de las ciencias.

E. EL ENFOQUE UNIVERSITARIO DE LOS ESTUDIOS GEOGRAFICOS: PLANTEAMIENTOS QUE CONTRIBUYAN AL DESARROLLO EPISTEMOLOGICO Y DIDACTICO DE LA CIENCIA GEOGRAFICA.

Si este boceto de Plan General de los Estudios Geográficos, que venimos desarrollando, se aplicara, no se podría hablar, seriamente, de incoherencia e inconexión entre los diferentes niveles educativos, e incluso, estimo que, con el exacto cumplimiento de sus programas, la eficacia social perseguida sería alcanzada, con lo que la Geografía asentaría, con fuerza propia, su presencia en los Planes de Enseñanza, desligándose de veleidades ministeriales o de presiones corporativas de carácter profesional. Pero, una ciencia que no se preocupa de buscar nuevas fronteras, de impulsar su propio desarrollo y de indagar los métodos más apropiados para hacer llegar, a la totalidad de los miembros de la sociedad, sus consecuciones más útiles e integradas en el contexto de la propia dinámica social, acabará desapareciendo; por eso, en el estadio superior de los estudios geográficos, debe contemplarse esta triple preocupación.

1. La atención a la investigación, buscando el desarrollo conceptual y metodológico de la ciencia geográfica, en el marco del avance científico general y en la dirección de las preocupaciones prioritarias del momento social.

2. La incorporación utilitarista de los nuevos descubrimientos científicos a la vida social; es lo que podría llamarse la preocupación por "la prestación tecnológica de la Geografía".

3. La de "enseñar a enseñar" en terminología del Profesor

PLANS (10), que debe ser una cuestión básica a efectos de la utilidad social, pues no debemos olvidar que la salida profesional más generalizada (a veces la única) para los licenciados en Geografía es la enseñanza en los niveles inferiores o en la propia Universidad.

Cualquier alumno que haya llegado a la Universidad con la intención de cursar estudios de Geografía, tendría una formación geográfica suficiente para poderse integrar en los cursos y estaría en situación de cooperar provechosamente a los planes de investigación y análisis de experiencias que no debieran faltar en ninguna Universidad. No obstante, los actuales "planes de Geografía" de las universidades españolas, a pesar de haber mejorado en los últimos años por la preocupación generalizada de las cátedras de Geografía y del colectivo de los geógrafos españoles, todavía adolece de una falta de visión social: no se busca (quizá porque no se contemple la posibilidad), al geógrafo no enseñante y, a pesar de ello, la importancia concedida a la didáctica de la ciencia es escasa o nula, por lo general abandonada a la actuación investigativa de los ICES, pero sin una auténtica conexión con las cátedras universitarias, lo que coloca a la enseñanza de la ciencia como un apéndice de ésta y no como parte sustancial de las mismas.

La coherencia y eficacia social de la enseñanza universitaria de la Geografía debe llegar de la mano de la preocupación manifestada en la planificación de dicha enseñanza. Se estará hurtando utilidad a la Geografía si, en los objetivos

universitarios de su especialidad, no se contemplan las tres preocupaciones básicas que citábamos más arriba:

A. En la rama de investigación deben darse nociones generales sobre el concepto y método de las ciencias geográficas, un análisis sobre sus interrelaciones multidisciplinares, las tendencias de investigación más comunes y, más particularmente, se deben estudiar los principales instrumentos y técnicas de la organización y tratamiento de la información geográfica.

La mayor profundización se debería hacer en el marco de especialidades muy marcadas: Geografía de los climas, Geografía de las aguas, Geografía de los ecosistemas, Topografía, Técnicas de representación geográfica, Técnicas de investigación geográfica, etc.

B. En la tendencia utilitarista o de la "Geografía Aplicada", el interés debe estar dirigido hacia, la recogida de datos sobre el terreno, la fotointerpretación, la Geografía Industrial, la Geografía urbana, la Geografía rural y a cualquiera de las posibles aplicaciones y utilidades que se puedan hacer a partir de las investigaciones y desarrollos efectuados desde la investigación científica de la Geografía. Una labor muy importante en esta especialidad sería la de la elaboración y el levantamiento de mapas que hoy está en manos de un Cuerpo de "Geógrafos" que no estudió la carrera de Geografía en las correspondientes facultades universitarias: los "Ingenieros Geógrafos"; luego, gran cantidad del tiempo de esta especialidad debe dedicarse a la Astronomía de posición, Geodesia, Cartografía matemática, Fotogrametría, Automatización, Edición y Reproducción de

mapas, etc.

C. En la opción didáctica debe hacerse un especial hincapié en la enseñanza derivada de los trabajos de campo (o estudio sobre el terreno), por tanto, debe contemplarse una disciplina que trate específicamente sobre la excursión geográfica, analizando su utilidad didáctica y los aspectos fundamentales que pueden estudiarse en estas salidas. El estudio de la Didáctica de la Geografía en general y, de las técnicas e instrumentos de las enseñanzas específicas (G. Física, Humana, Regional, Económica, Geomorfología, Conservación de los Recursos Naturales, etc.), debe ser el núcleo central. Y, como base de estas didácticas especiales deben estudiarse, una Pedagogía, una Psicología pedagógica, y realizarse Seminarios específicos sobre las características del alumnado y de los objetivos, contenidos y métodos que deben estar presentes en la E.G.B., en el B.U.P., y en los Estudios Universitarios.

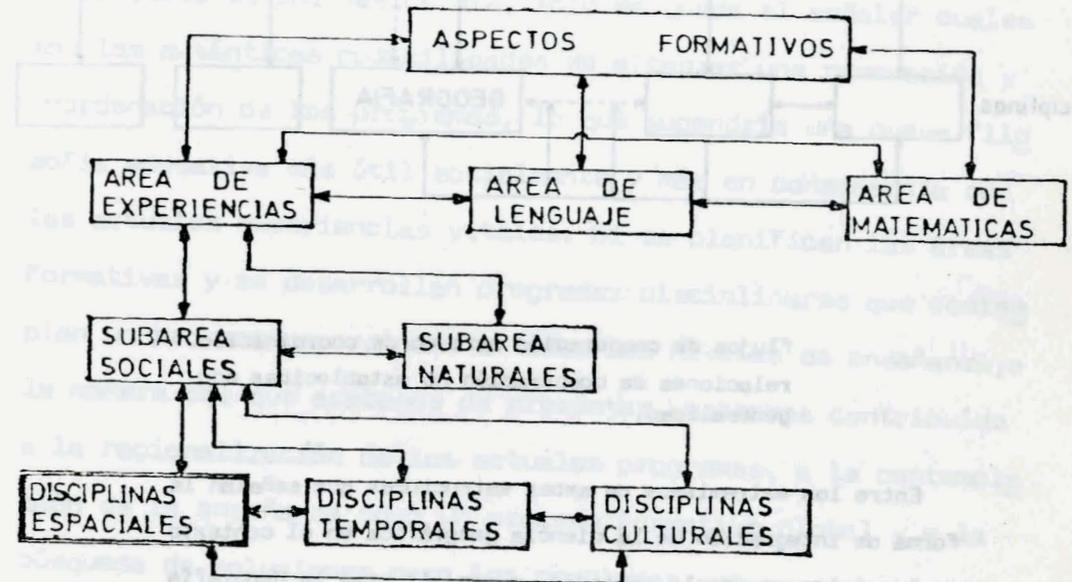
F. CONCLUSION

Lo expuesto avala la utilidad de la Geografía, como componente formativa en la infancia, como instrumento didáctico y práctico en la inserción social del joven, como ciencia individualizada y específica en la madurez de los estudios universitarios y, por último, como componente fundamental en la planificación y organización de los espacios para la mejor acogida de las estructuras sociales, sean éstas del tipo que fueren. Al tiempo, ha quedado explicitado el papel que la Geografía puede desempeñar, actualmente, en la sociedad y el lugar que, como disciplina de estudio, debe ocupar en la planificación de la enseñanza. Por último

mo, se ha propuesto una renovación, en los intereses y en los contenidos geográficos que tradicionalmente han venido enseñándose, encaminada a una mejor adaptación a las exigencias y demandas sociales.

Como las finalidades y los objetivos divergen en función del tipo de discentes a quienes va dirigida la enseñanza, la ubicación de la Geografía y su incidencia en el proceso formativo global serán diferentes según el nivel educativo de referencia. Así, mientras que en la E.G.B., en sus ciclos de formación Inicial y Medio, la disciplina geográfica es un apéndice de una de las áreas de los componentes de la formación del niño, como se muestra en el gráfico nº 1, en el que la necesidad de la formación integral exige el principio de la transdisciplinariedad; en los estudios universitarios que representan el nivel superior, la Geografía se contempla como un sistema en sí mismo que se relacione con las demás ciencias según los principios de la pluridisciplinariedad. (Véase el gráfico nº 2).

Gráfico nº 1.- Lugar de las disciplinas geográficas en la estructura transdisciplinaria de la enseñanza en la E.G.B.



- (1) Contenidos en las "Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B." que se desarrollaban en la Orden Ministerial del 2 de diciembre de 1970.
- (2) Pueden verse para ello un buen número de especialistas en pedagogía, y de obras publicadas en España sobre la temática como las de:
- PIAGET, J.
 - a) "Psicología y Pedagogía" de Ed. Ariel. Barcelona, 1969.
 - b) "El nacimiento de la inteligencia en el niño" de Ed. Aguilar. Madrid, 1972.
 - ESCOBAR, A.
 - "Aptitudes y capacidades". Ed. Aguilar. Colección "Psicología y Educación". Madrid, 1967.
- O bien, los trabajos, también en español, aunque editados en Buenos Aires por la Editorial Paidós, que se refieren a:
- "El niño de 5 y 6 años" (1967)
 - "El niño de 7 y 8 años" (1971)
 - "El niño de 9 y 10 años" (1967)
- Todos ellos del grupo de trabajo encabezado por GESELL.
- (3) En "L'Interdisciplinerité". Secrétariat du CERI. C.O.D.E., Paris, 1972.
- (4) Utilizamos la misma terminología que la que se contempla en los Programas Renovados de la E.G.B. que comenzarán a ser aplicados en su Ciclo Inicial (1º y 2º de E.G.B.) durante el curso 1981-82.

(5) Véase la página 10 de "Iniciación a la Geografía", cuadernos 1 y 2 de los citados autores publicados en castellano por Editorial Fontanella, S.A. Barcelona, 1979.

(6) En Colorado (USA) han sentido una gran preocupación en este sentido y son dignos de mención los dos siguientes proyectos de enseñanza de la Geografía dentro de un sistema integrado:

1. Earth Science Curriculum Project (E.S.C.P.) elaborado como un programa para estudios secundarios.
2. High School Geography Project (H.S.G.P.) en el que la fenomenología geográfica se enseña como componente científico integrado y dirigido a la consecución de unos objetivos generales de carácter social. El nivel académico al que va dirigido es el de los estudios secundarios.

Un buen número de centros universitarios norteamericanos e ingleses también han sentido la importancia y significación didáctica y social de los estudios integrados en la Geografía y ciencias afines, pudiendo destacar entre los proyectos que han elaborado:

- a) Harvard Project Physics (H.P.P.), dirigido a las "High School", como programa de integración interdisciplinar abarcando tanto a las Ciencias Sociales como a las Físicas.
- b) Seven Plus Junior School Geography Project, de la Universidad de Nottingham, como un curso de introducción a la Geografía de las nuevas técnicas, que pretende una conexión o integración entre las denominadas ciencias exactas y físicas con las ciencias sociales.

Y no han faltado otros intentos realizados en el marco de las Universidades pioneras en la investigación geográfica, como las de Lund (en Suecia), Washington (Seattle), Iowa, Chicago y Northwestern (Evanston) (en U.S.A.), etc.; e incluso, conocemos este interés por parte de la Real Sociedad Geográfica Española.

(7) Puede verse del citado autor "Los principios fundamentales de la Metodología Geográfica aplicados a la enseñanza con alumnos de E.G.B. y Bachillerato", en el nº 2 de la Revista Didáctica Geográfica. Nov. de 1977, págs. 15-29.

(8) Entre ellos puedo destacar a:

- ABLER, ADAMS & GOULD

"Spatial Organization. The Geographer's View of the world". Prentice Hall Internacional editions. London, 1972.

- CHORLEY, R.J. and HAGGET, P.

"Models in Geography". Methuen and Co. Ltd. London, 1967.

- ESTEBANEZ, J; BRADSHAW, R.P.

"Técnicas de cuantificación en Geografía". Editorial Tebar Flores. Madrid, 1979.

- GOULD, P.R.

"Computers and Spatial Analysis: Extensions of Geographic Research". Geoforum I. 1970, págs. 53-69.

- HAGGETT, P.

"Análisis Locacional en Geografía Humana". Editorial Gustavo Gili, S.A. Barcelona, 1976.

- LOWENTHAL, D.

"Geography, Experience and Imagination: Towards a Geographical Epistemology". Annuals of the association of American Geographers. Volymen 51, 1961, págs. 241-260.

- RAISZ, E.

"Principles of Cartography". Mc Graw-Hill Book Company, New York, 1962.

- SIEGEL, S.

"Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta". Editorial Trillas. México, 1978.

- SHEPARD, R.N.

"Analysis of Proximities as a technique for the Study of Information Processing in Man". En Human Factors, V.1963, págs. 19-34.

- TORCERSON, W.S.

"Theory and Methods of Scaling", John Wiley and Sons Inc. New York, 1958.

(9) DAVIES, W. en "The conceptual revolution in Geography". University of London Press Ltd. London, 1972, 414 págs.

(10) El profesor Plans es una persona profundamente preocupada por los problemas didácticos de la Geografía, que bien lo ha puesto de manifiesto al crear en el marco de la Universidad de Murcia la Revista "Didáctica de la Geografía". La importancia de la disposición de un buen profesorado lo ha resaltado en "La Geografía en la Educación General Básica y el Bachillerato". Nº 1 de Didáctica Geográfica, Mayo de 1977; o bien, en "La adaptación de los planes de estudio y de los cuestionarios de Geografía al nivel de los alumnos de la Enseñanza Media", en el nº 145 de la Revista de Educación, mayo, 1962.

(11) Como señala TITONE en su "Metodología didáctica". Rialp, Madrid, 1966.

3-10. Ideas para un cambio de programas de Geografía en el B.U.P.

Por: José Sánchez.

1.- Situación actual de la Geografía en Bachillerato

De los cuatro cursos que comprende el actual Bachillerato y C.O.U., sólo en dos de ellos se enseña Geografía, en segundo y en tercero de B.U.P.

Segundo de B.U.P.: "GEOGRAFIA HUMANA Y ECONOMICA DEL MUNDO ACTUAL" - 3 horas semanales.

El programa consta de 30 lecciones, que se reparten de la forma siguiente:

3 lecciones: Geografía de la Población.

1 lección: Aprovechamiento de bosques y mares.

3 lecciones: Geografía Agraria.

5 " Geografía Industrial.

3 " Actividades de los servicios.

3 " Geografía Urbana.

12 " Formas económicas y políticas del mundo actual.

De estas doce:

1 lecc. Introducción a los sistemas económicos

3 " Países de economía capitalista, con referencia expresa a Europa Occ. y EE.UU.

3 " Países de economía socialista, con referencia a la URSS y China.

5 " Países del mundo subdesarrollado, dedicando una lección al mundo árabe, otra al mundo negro, otra al subcontinente

indio y la última a América Latina.

Tercero de B.U.P.: "GEOGRAFIA E HISTORIA DE ESPAÑA Y DE LOS PAISES HISPANICOS" - 4 horas semanales + 1 hora semanal para explicar el Ordenamiento Constitucional Español.

La Geografía de España se estudia en las 5 primeras lecciones dedicadas al Medio Natural y en otras 11 (de la nº 32 a la nº 42) que tratan de la Geografía Humana y Económica. De estas 11 lecciones se dedican:

- 1 lección a la población
- 7 lecciones a las actividades económicas
- 1 lección a la Geografía Urbana
- 1 lección al crecimiento económico y cambios sociales
- 1 lección al estudio regional.

El programa se completa con dos lecciones sobre Hispanoamérica y una más dedicada a Filipinas. En total, el programa de 3º de B.U.P. se compone de 45 lecciones, de las cuales 16 tratan de Geografía de España.

En C.O.U. existen dos asignaturas de la especialidad de Geografía e Historia:

HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORANEO, obligatoria en Letras

HISTORIA DEL ARTE, optativa. Ambas con 4 horas semanales.

En resumen, pues, tenemos una Geografía Humana y Económica en 2º de B.U.P. y una Geografía de España, que comparte el programa con la Historia de España, en 3º de B.U.P.

Respecto al programa de 2º pensamos que presenta varios inconvenientes:

- a) le falta una base de Geografía Física.
- b) las tres horas semanales resultan insuficientes, teniendo que reducir, en gran medida, el tiempo dedicado a ejercicios prácticos.
- c) sus contenidos quedan infrutilizados al tener que adaptarlos a la edad y al nivel de conocimientos de alumnos de 2º de B.U.P.
- d) tal como está planteado resulta inadecuado; se obtendría mucho mayor rendimiento en C.O.U., con 4 horas semanales y adaptado a unos alumnos de mayor nivel de conocimientos y de comprensión.

La Geografía de España, incluida en el programa de 3º de B.U.P., ocupa, en teoría, un buen número de lecciones; sin embargo, en la práctica resulta muy desfavorecida al concederle el papel de una simple introducción a la Historia, en el caso del Medio Natural, y de un apresurado epílogo, en el caso de la Geografía Humana y Económica.

En conjunto, el programa de tercero es extensísimo y gran parte de los profesores sacrifican a la Geografía en favor de la Historia. Las lecciones dedicadas a Hispanoamérica y Filipinas, en bastantes ocasiones, ni siquiera se explican. Es, además, unánime entre los profesores el deseo de separar la Geografía de la Historia.

2.- Modificaciones que mejorarían la situación de la Geografía en el Bachillerato.

a) Las innovaciones que proponemos tienen en cuenta las siguientes situaciones:

1º.- Que los estudios de Enseñanza Media seguirán contando con cuatro cursos,

2º.- que no se debe aumentar el número de horas semanales lectivas a los alumnos, y

3º.- que disponemos únicamente de dos cursos para enseñar Geografía.

b) Creemos que es absolutamente necesario:

1º.- Introducir una Geografía en C.O.U.

2º.- Separar la Geografía de España de la Historia en 3º de B.U.P.

3º.- Mantener una Geografía en 2º de B.U.P.

4º.- Introducir la Geografía Física y

5º.- Que la Geografía de España continúe siendo obligatoria para todos los alumnos.

c) Con todas estas premisas, los programas que consideramos más adecuados son los siguientes:

Para 2º de B.U.P. la GEOGRAFIA GENERAL Y DE ESPAÑA.

Actualmente la Geografía de 2º de B.U.P. cuenta con 3 horas semanales; al sustraerle 16 lecciones al programa de 3º, una tercera parte, es lógico que este programa ceda una hora semanal; con ello, la GEOGRAFIA GENERAL Y DE ESPAÑA podría disponer de cuatro horas semanales: las tres que ahora tiene 2º más

la hora que deja el programa de 3º.

Con estas cuatro horas semanales se podrían explicar unas lecciones de Geografía General, Física y Humana, que ocuparían la tercera parte del programa. El contenido de Geografía Física debería estar coordinado con el programa de Ciencias Naturales de 1º de B.U.P. para no repetir cuestiones ya estudiadas. Tanto en la Geografía General Física como en la Humana se atenderá especialmente a nociones, conceptos y hechos fundamentales y a ejercicios prácticos.

De esta forma, a la vez que se estudia Geografía General, se pone una buena base a la Geografía de España.

Se puede pensar que, con este cambio, la Geografía de España pierde posibilidades al pasarla del 3º al 2º curso. Creemos que en la realidad esto no ocurrirá; primero porque es muy difícil que tenga peor situación de la que ahora tiene junto a la Historia; en segundo lugar, porque podrá disponer de mayor número de horas para su explicación y, en tercer lugar, porque en el programa que proponemos, la Geografía de España tendrá personalidad propia, constituirá el contenido principal del programa y no habrá ocasión para sacrificarla en favor de otra materia, como ahora ocurre estando en el programa de 3º.

El hecho de pasar la Geografía de España a 2º de B.U.P. y no a C.O.U. está motivado por la conveniencia, incluso exigencia, de que este programa lo estudien todos los alumnos, de que la asignatura se imponga como obligatoria; en la situación actual del C.O.U. esto es imposible sin aumentar el número de

horas lectivas a los alumnos o sin desplazar a otra asignatura, soluciones que consideramos poco factibles.

En C.O.U. el programa más adecuado puede ser la GEOGRAFIA HUMANA Y ECONOMICA DEL MUNDO ACTUAL. Optativa, con 4 horas semanales.

Consideramos esta asignatura la más conveniente para C.O.U. por varias razones:

1º) porque en 2º de B.U.P. está reducida a la mitad de sus posibilidades.

2º) porque al poner en el 2º curso la Geografía General y de España necesariamente se desplaza el programa actual, y

3º) porque el interés y el atractivo de esta asignatura, con unos contenidos de Geografía de la Población, de Geografía Económica y de Sistemas Económicos, se adecuan plenamente a un curso de orientación universitaria, con proyección a la especialidad de Geografía en la Universidad. De hecho, esto se comprobó en cursos anteriores, cuando este programa se explicaba en C.O.U.

d) Otra posibilidad que tiene la ventaja de poder introducirse sin afectar tanto a los programas, pero que consideramos mucho menos interesante y menos ventajosa para la Geografía, es la siguiente:

1º) No tocar el programa de 3º de B.U.P.

2º) Añadir unas lecciones de Geografía General Física al principio del programa actual de 2º de B.U.P., pero dándole una hora más a la semana o, en caso de

no poder conseguirla, reducir lecciones del programa ahora vigente, y

3º) poner en C.O.U. una Geografía Regional de España, optativa y con 4 horas a la semana.

De esta forma, la Geografía en el Bachillerato ganaría un curso al introducirse una asignatura optativa en C.O.U. a la vez que permanecían los dos programas actuales. Aún teniendo esto en cuenta, no creemos que con estas innovaciones mejoraría mucho la Geografía. El programa de 3º de B.U.P. seguiría sacrificando la Geografía de España en favor de la Historia y del Ordenamiento Constitucional Español; el programa de 2º habría mejorado al añadirle una parte de Geografía General Física, pero a costa de otras lecciones, también interesantes, y se renunciaría a las grandes posibilidades que la Geografía Humana y Económica tiene en C.O.U. Por último, la Geografía Regional de España presenta, a nuestro modo de ver, un doble riesgo en C.O.U.: en primer lugar, que no tenga suficiente fuerza de atracción, en caso de ser optativa, para unos alumnos que acaban de estudiar en el curso anterior una Geografía de España, posiblemente mal estudiada, y que optarían por asignaturas más novedosas y atractivas; en segundo lugar, existe el peligro de reducirse a una enumeración de nombres, de producciones, de comarcas, de ciudades, etc.; de no emplearse unos buenos conocimientos y una buena metodología, la Geografía Regional de España en C.O.U. podría producir el efecto contrario al que se pretende que tenga: en vez de estimular el estudio de la Geografía en la Universidad, serviría para alejar a los alumnos de esta especialidad.

3-11. Localización actual de la Geografía en el B.U.P.

Por: María del Carmen González.

En el Plan actual de Bachillerato se imparte la Historia de las Civilizaciones en 1º curso y la Geografía Humana y Económica del Mundo en 2º curso. Muchos profesores a lo largo del desarrollo de los programas de ambas materias y ante los resultados finales obtenidos por los alumnos se han cuestionado si es correcta la ubicación de estas asignaturas en los estudios de B.U.P. Efectivamente, el elevado número de alumnos que no superan el Suficiente al final del curso de Historia de las Civilizaciones determinó que varios profesores investigaran la causa de este fracaso. Lo primero que se imponía era la constatación del hecho: comprobar el elevado número de Suspenso en Historia de las Civilizaciones de 1º Curso. Para ello se elaboraron unas pruebas iniciales que realizaron alumnos de 1º, de diversos Institutos de Madrid, en el mes de octubre. El resultado de estas pruebas contrastado con los resultados finales de curso dió la evidencia: un tanto por ciento muy considerable de alumnos quedaban Insuficientes en Historia de las Civilizaciones. De estas pruebas informa ampliamente la profesora Doña María del Carmen González.

"Necesitando conocer el nivel de partida de nuestros alumnos que llegan al Bachillerato procedentes de E.G.B., desde hace varios años venimos realizando una serie de Pruebas Iniciales orientadas a medir conocimientos fundamentales de nuestras asignaturas y sobre todo capacidades de comprensión, síntesis y ob-

servación. Los resultados obtenidos, primero en el Instituto de Colmenar Viejo (Madrid), después en el San Juan Bautista ya en la capital, y en el curso 1978-79 en doce centros de esta misma ciudad, son expresivos (1).

Los gráficos adjuntos muestran que el porcentaje de suspensos en Colmenar en los cursos 1976-77 y 1977-78 oscilan en conocimientos en torno al 70% y cercanos al 60% en capacidad de síntesis. Estas cifras se reducen ya en 2º curso aproximadamente al 30%. Si observamos los resultados de la misma prueba pasada en 1978 a diez Institutos de Madrid y uno de Tenerife, el diagnóstico se confirma: una media de 74,7% en conocimientos y del 54,7% en síntesis. Y las cifras varían significativamente entre las mejores de centros cuyos alumnos proceden de clases más acomodadas a las mucho peores de los Institutos periféricos o de barrios obreros.

Esta conexión resultados-procedencia puede verse también en el Instituto San Juan Bautista, de la madrileña Ciudad Lineal. En los cursos más recientes de 1979-80, 1980-81 y el actual 1981-82 podemos encontrar aquí resultados que si en conocimien-

(1) Vid. GONZALEZ MUÑOZ, Mª del Carmen: Pruebas Iniciales y Evaluaciones: una experiencia del I.N.B. de Colmenar Viejo.

Rev. de Bachillerato nº 5. Enero-Marzo 1978. Los resultados de los centros de Madrid, aunque expuestos en varios cursillos, se publican aquí por primera vez.

tos continúan superando el 70% de fracasos - revelando así que es la estructura de la E.G.B. la que falla - en capacidades básicas desciende respectivamente al 53,5, 55,1 y 47%.

Es sobre esta base que los alumnos se enfrentan en 1º de B.U.P., según la planificación oficial, con la Historia de las Civilizaciones. Los resultados parciales y finales demuestran - creemos - la gran dificultad que supone en este momento y - pretendemos demostrar - lo mucho más adecuada que resultaría en su nivel mental la Geografía que en cambio se da en 2º Curso.

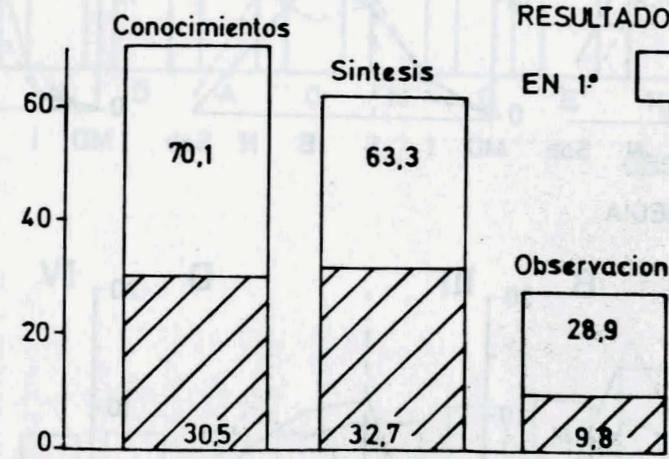
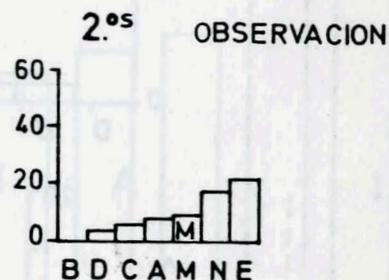
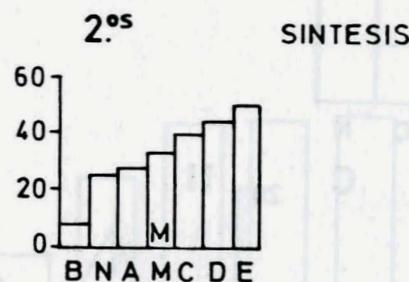
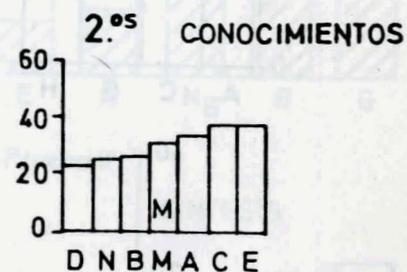
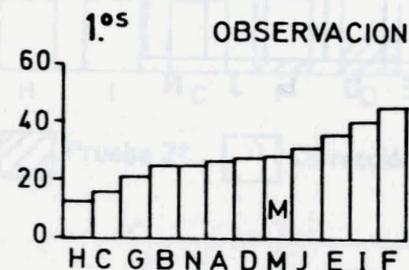
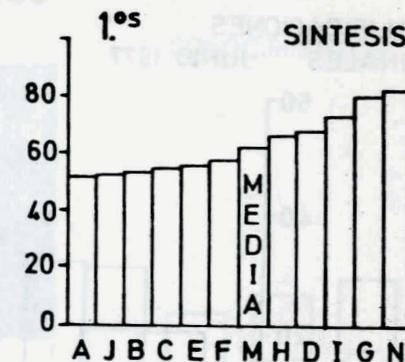
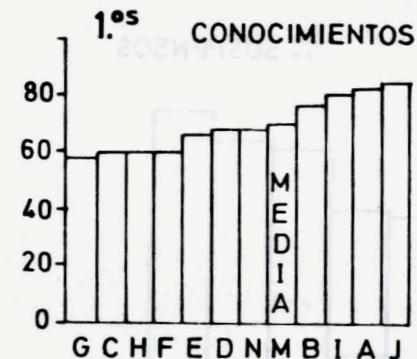
El cuarto gráfico que ofrecemos refleja las calificaciones finales de junio de 1977 en el I.N.B. de Colmenar Viejo, con unos porcentajes de fracasos cercanos al 40% - véase el contraste con lo ocurrido en la Geografía de 2º-. Pero en determinados grupos y en otros cursos y centros los Insuficientes llegan a alcanzar cotas del 70%. Y en aquellos Institutos cuyo nivel de entrada era más alto - véase por ejemplo el caso del San Juan Bautista - podrá rondar el 30-32,8% en 1979-80 o rebajarlo - y así el excepcional resultado habido en 1980-81 del 20,6%, que refleja la selección de entrada que provocó el exceso de matrícula y lo adecuado de la programación.

Pero en cualquier caso en este mismo curso la Geografía de 2º sólo registraba un 7,4% de Insuficientes en junio. La diferencia continúa pues, siendo sensible. Incluso actuando sobre una realidad muy favorable, el fracaso en 1º con la Historia es de un 30% y en 2º con la Geografía de un 7%. Y si cierta-

mente la tarea realizada durante un año por el profesor y la superior edad mental contribuyen a explicarlo, no es menos cierto que puede sostenerse que la naturaleza de ambas asignaturas es factor decisivo.

Y desde muy pronto, en efecto, apenas implantado el B.U.P., muchos profesores han pensado en la conveniencia de invertir el orden de asignaturas, situando la Geografía en 1º Curso. Porque, con independencia de que se diese también Geografía en otros cursos, su naturaleza menos abstracta parecía un instrumento más útil que la Historia para ayudar a los alumnos en su tránsito del pensamiento concreto, propio de la infancia, al formal que deben adquirir en torno precisamente a esas edades".

CUADRO A



PRUEBAS INICIALES
CURSO 1976-77

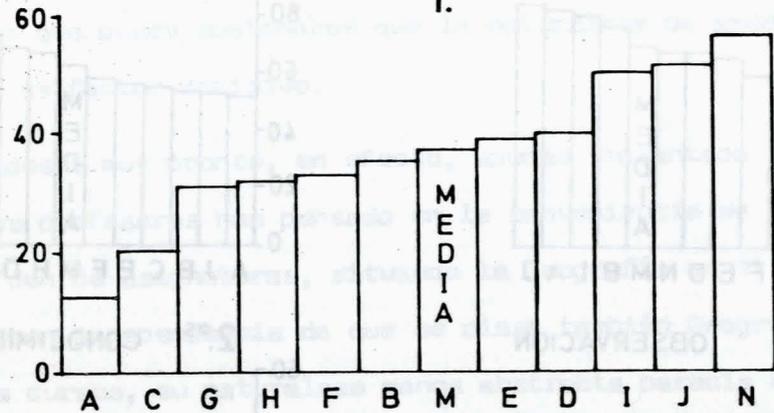
% SUSPENSOS

CALIFICACIONES
FINALES JUNIO 1977

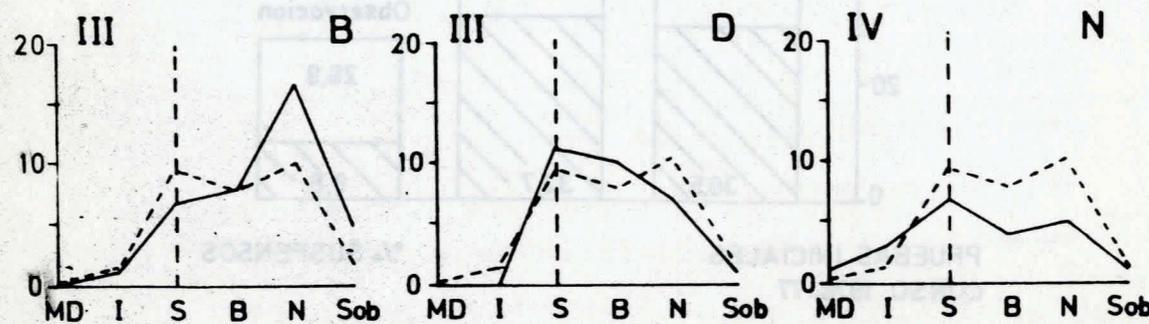
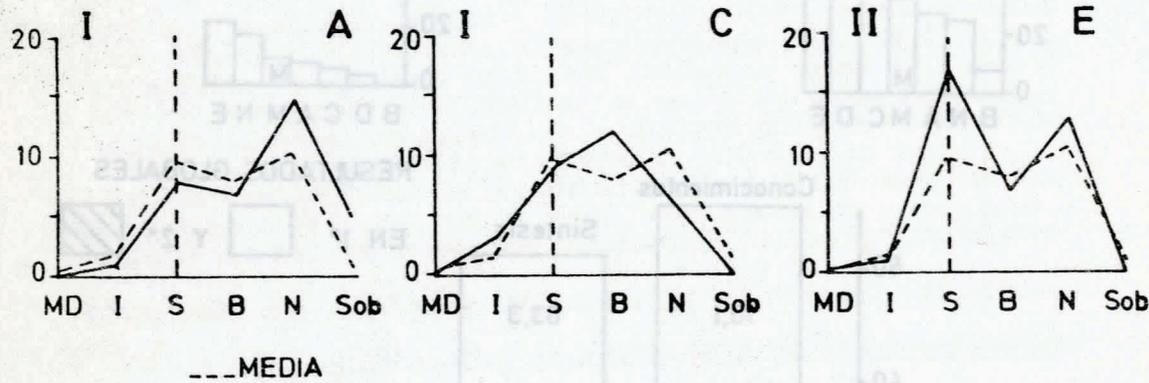
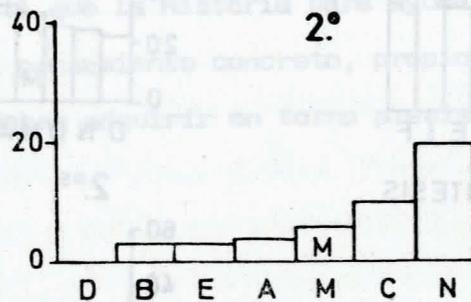
CUADRO B

% SUSPENSOS

1°

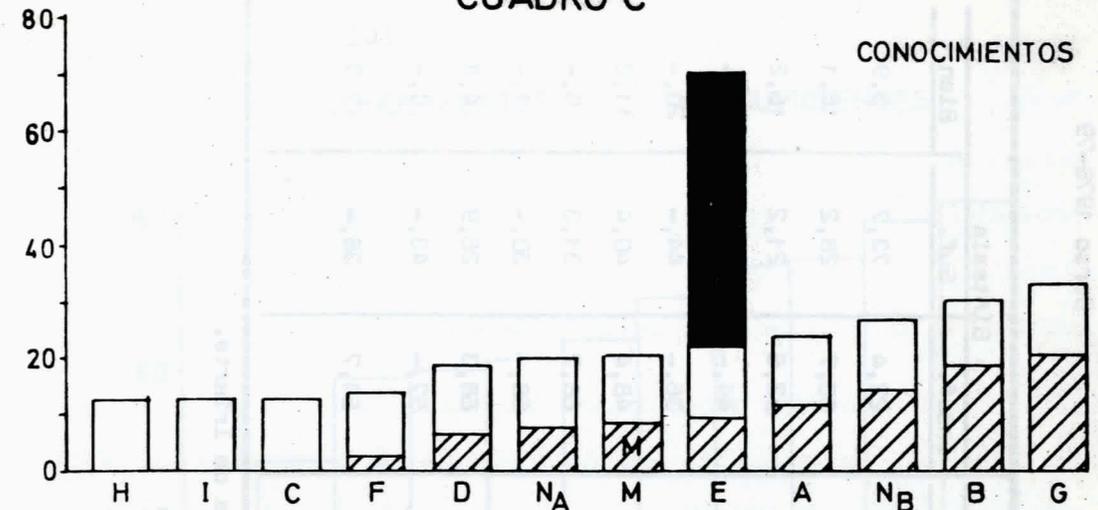


2°



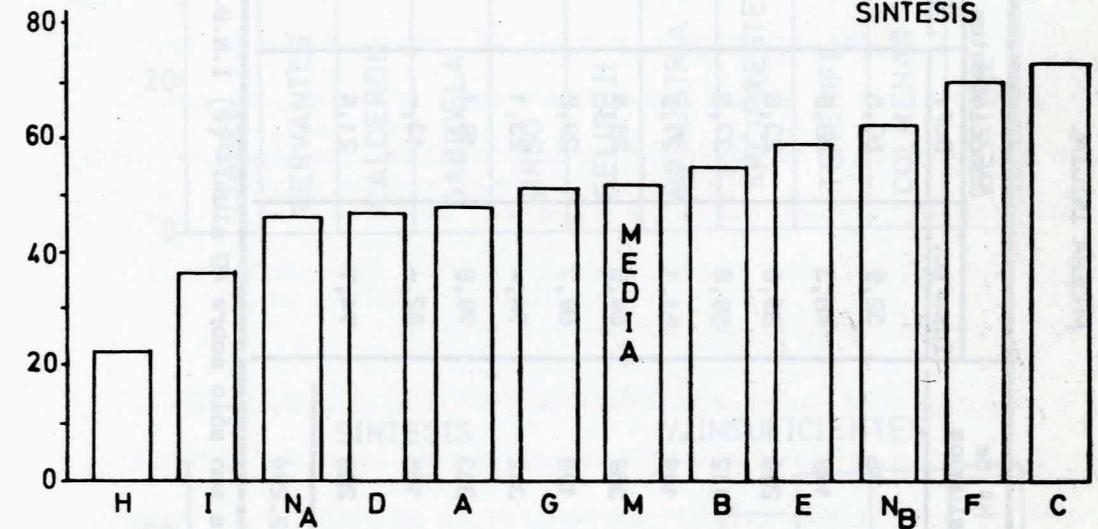
CUADRO C

CONOCIMIENTOS



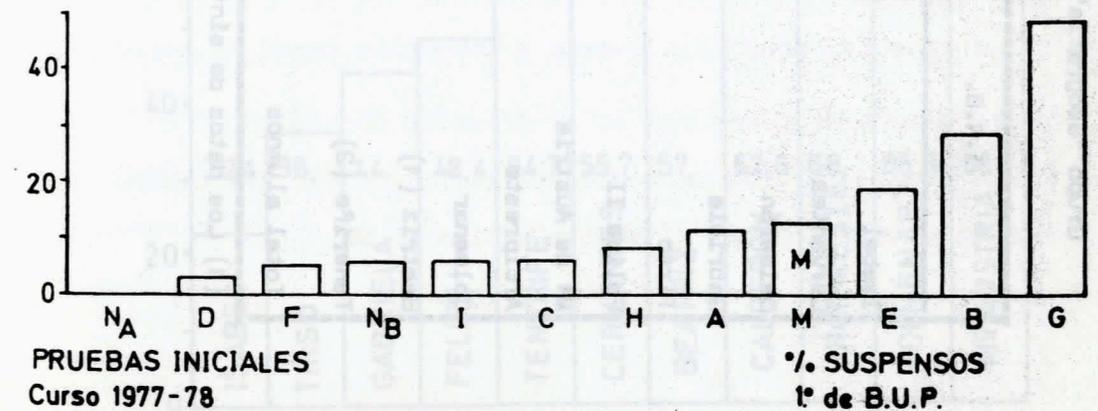
Prueba 2° Corrección Azar Prueba 1°

SINTESIS



MEDIA

OBSERVACION



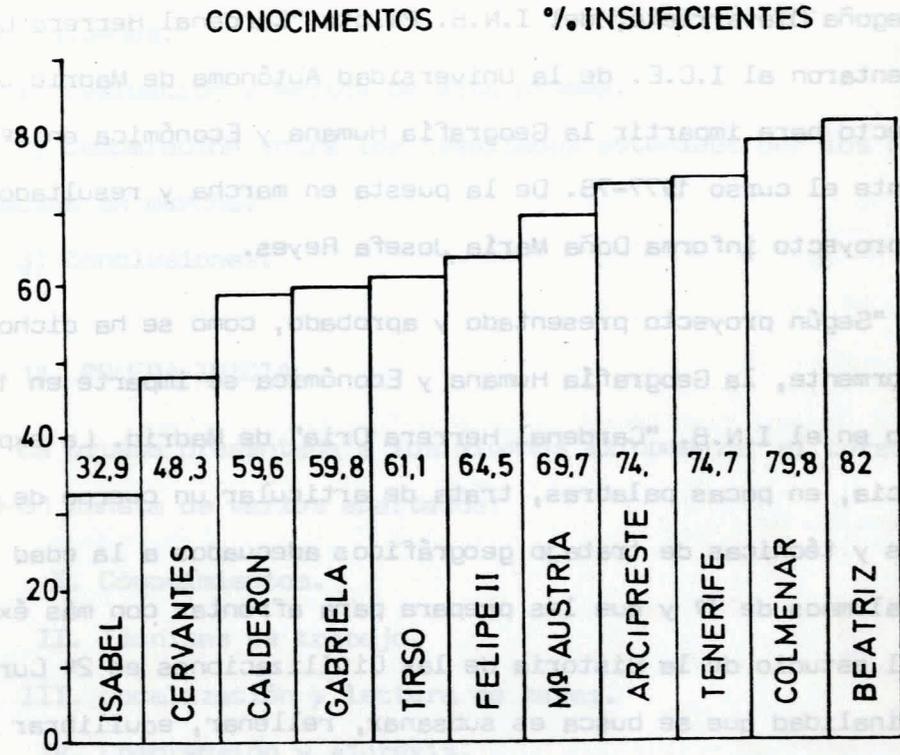
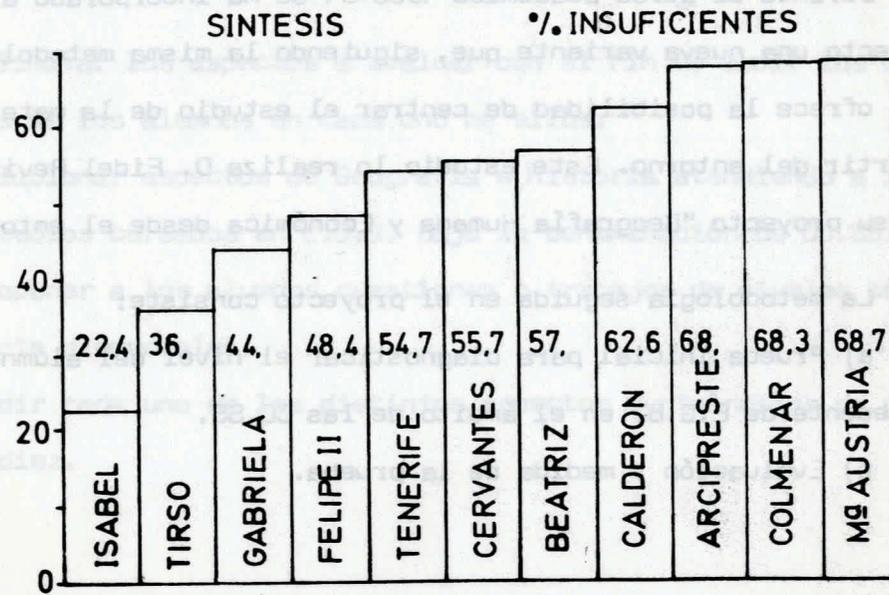
PRUEBAS INICIALES
Curso 1977-78

% SUSPENSOS
1° de B.U.P.

I.N.B.	Nº de alumnos	Conocimientos		Síntesis	
		Insufic.	Suf.	Insuf.	Suf.
Isabel	76	32,9	60,5	22,4	73,7
Cervantes	149	48,3	38,9	55,7	28,2
Calderón	203	59,6	23,6	62,6	21,2
Gabriela	112	59,8	37,5	44,-	50,-
Tirso	149	61,1	27,5	36,-	44,-
Felipe II	369	64,5	28,4	48,4	40,4
Mª de Austria	198	69,7	29,8	68,7	31,3
Arcipreste	312	74,-	23,1	68,-	30,-
Colmenar	353	79,8	18,1	68,3	26,9
Beatriz (1)	165	82,-	13,-	57,-	43,-
Tenerife (2)	208	74,7	21,4	54,7	38,-
Total alumnos	2.294				

16I

(1) Los datos de síntesis son sólo sobre 40 alum.- (2) I.N.B. Tomás de Iriarte.



En un intento de buscar soluciones al fracaso de los alumnos de 1º Curso, las profesoras Doña María Josefa Reyes y Doña Begoña Olavarrieta, del I.N.B. Piloto "Cardenal Herrera Oria" presentaron al I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid un proyecto para impartir la Geografía Humana y Económica en 1º durante el curso 1977-78. De la puesta en marcha y resultados del proyecto informa Doña María Josefa Reyes.

"Según proyecto presentado y aprobado, como se ha dicho anteriormente, la Geografía Humana y Económica se imparte en 1º Curso en el I.N.B. "Cardenal Herrera Oria" de Madrid. La experiencia, en pocas palabras, trata de articular un cuerpo de métodos y técnicas de trabajo geográficos adecuados a la edad de los alumnos de 1º y que les prepara para afrontar con más éxito el estudio de la Historia de las Civilizaciones en 2º Curso. La finalidad que se busca es subsanar, rellenar, equilibrar los desniveles, fallos y carencias que durante años venimos detectando en el tránsito de la E.G.B. a B.U.P.

Durante el curso académico 1980-81 se ha incorporado al proyecto una nueva variante que, siguiendo la misma metodología, ofrece la posibilidad de centrar el estudio de la materia a partir del entorno. Este estudio lo realiza D. Fidel Revilla con su proyecto "Geografía Humana y Económica desde el entorno".

La metodología seguida en el proyecto consiste:

- a) Prueba inicial para diagnosticar el nivel del alumno procedente de E.G.B. en el ámbito de las CC.SS.
- b) Evaluación y medida de la prueba.

- c) Desarrollo del proyecto a lo largo del curso.
- d) Prueba final para verificar el nivel alcanzado por los mismos alumnos.
- e) Evaluación y medida de esta prueba.
- f) Comparación entre los resultados obtenidos por los dos proyectos en marcha.
- g) Conclusiones.

1º. PRUEBA INICIAL

La prueba presentada a los alumnos al comenzar el curso 1980-81 consta de varios apartados:

- I. Conocimientos.
- II. Técnicas de trabajo.
- III. Localización y lectura de mapas.
- IV. Comprensión y síntesis.
- V. Observación y relación.

que responden a los siguientes criterios:

- Delimitar los aspectos a evaluar con el fin de medir los niveles de los alumnos en cada uno de ellos.
- Relacionar aspectos de Geografía e Historia atendiendo a los estudios cursados en E.G.B. bajo la denominación de CC.SS.
- Proponer a los alumnos cuestiones o trabajos de niveles bastante elementales.
- Medir cada uno de los distintos aspectos puntuándolos de cero a diez.

2º RESULTADOS E INTERPRETACION DE LA PRUEBA INICIAL

Para una correcta interpretación de los resultados conviene tener presente que esta prueba se pasó a los alumnos después de las prolongadas vacaciones de verano.

La Prueba se pasó el primer día de curso a un total de 100 alumnos que pertenecían a tres grupos distintos: 1º A, 1º B y 1º C; el grupo C, era el que iba a realizar durante el curso el proyecto de D. Fidel Revilla al que ya hemos aludido. El tiempo de realización de la prueba fue de una hora.

A. Resultados

Grupo 1º A. 33 alumnos.

	M.D.	I	Suf.	B	Not.	Sob.
Conocimientos	6	21,2	21,2	12,1	27,2	6
Técnicas de Trabajo	27,2	27,2	15,1	3	12,1	15,1
Localización Gª e Histª	15,1	30,3	12,1	21,2	12,1	6
Comprensión y Síntesis .	9	9	21,2	9	42,4	6
Observación y Relación .	18,1	21,2	9	18,1	24,2	3
GLOBAL	6	30,3	21,2	27,2	12,1	-

./..

Grupo 1º B. 32 alumnos

	M.D.	I	Suf.	B	Not.	Sob.
Conocimientos	-	15,6	31,2	9,3	31,2	12,5
Técnicas de Trabajo	50	15,6	9,3	3,1	3,1	18,7
Localización Gª e Hª	6,2	46,8	15,6	9,3	12,5	9,3
Comprensión y Síntesis	12,5	-	21,8	3,1	31,2	31,2
Observación Relación	12,5	18,7	12,5	3,1	25	28,1
GLOBAL	-	28,1	25	21,8	18,7	6,2

Grupo 1º C. 35 alumnos

Conocimientos	2,8	5,7	2,8	11,4	60	17,1
Técnicas de Trabajo.	57	-	-	-	11,4	31,4
Localización Gª e Hª	2,8	17,1	22,8	17,1	37,1	2,8
Comprensión y Síntesis	5,7	11,4	14,2	14,2	40	14,2
Observación Relación	20	28,5	14,2	20	17,1	-
GLOBAL	-	22,8	25,5	17,1	25,7	2,8

B. Interpretación de los resultados

Del análisis de los datos de la prueba inicial se deduce:

El tanto por ciento de insuficiencia global (1º A: 36,3%; 1º B: 28,1%) es elevado, mientras que los tanto por ciento del suficiente al sobresaliente parecen equilibrados. No obstante, en un análisis más minucioso observamos: el índice de Insuficientes es menor en comprensión y conocimientos mientras que es alarmante en Técnicas de Trabajo (1º A: 54,4%; 1º B: 65,6%) y en localización geográfica e histórica (1º A: 45,4%; 1º B: 53%).

En 1º C el tanto por ciento de insuficiencia global es más bajo que en los dos grupos anteriores, 23%, mientras que el resto de las notas son también bastante equilibradas. Al fijarnos más detenidamente, observamos que la preparación de los alumnos es mejor en conocimientos mientras que en Técnicas de Trabajo, en observación y relación es bastante deficiente (57% de Muy Deficientes en Técnicas y 48,9% de Insuficientes en Observación y Relación).

Esto confirma la necesidad de aplicar nuestro proyecto al desarrollo de actividades y técnicas de trabajo para paliar las insuficiencias detectadas.

La programación del curso se basó en cada caso, en la búsqueda de actividades orientadas a alcanzar los niveles mínimos requeridos.

3ª PRUEBA FINAL

La prueba final consta de los mismos apartados que la inicial. Varía cualitativamente pues se centra en Geografía Humana y Económica como contenidos específicos.

Por otra parte los niveles se han rectificado en el sentido de dotar a las cuestiones y trabajos de una mayor dificultad que implican un grado de madurez mental, de conocimientos y técnicas más avanzados.

El contraste se observa claramente en el apartado de Técnicas de Trabajo entre una y otra prueba. Mientras que en la primera sólo se proponía la elaboración de un gráfico con pocos datos, en la segunda, hay dos tipos de datos para manejar dentro del mismo gráfico, no se les dan pautas para su realización y además deben interpretarlo y comentarlo.

A. Resultados

Grupo A. 33 alumnos

	M.D.	I	Suf.	B	Not.	Sob.
Conocimientos	3	3	3	6	42,4	36,3
Técnicas de Trabajo	3	9	15,1	9	30,3	21,2
Localización Gª e Hª	6	9	27,2	21,2	3	3
Comprensión y síntesis	3	9	12,1	21,1	27,7	18,1
Observación Relación	-	6	12,1	27,2	15,1	24,2
GLOBAL	-	6%	12,1%	30,3%	48,4%	3%

1º B. 32 alumnos

	M.D	I	Suf	B	Not.	Sob.
Conocimientos	-	6,2	18,7	12,5	28,1	34,3
Técnicas de Trabajo	-	9,3	3,1	12,5	43,2	31,2
Localización Gª e Hª	3,1	25	9,2	18,8	21,8	21,8
Comprensión y Síntesis ..	-	15,6	12,5	18,7	28,1	25
Observación Relación	-	6,2	12,5	18,7	34,3	28,1
GLOBAL	-	6,2%	21,8%	25%	31,2%	18,7%

1º C. 33 alumnos

Conocimientos	-	9	15,1	33,3	30,2	12,2
Técnicas de Trabajo	-	3	15,1	12,1	48,4	21,2
Localización Gª e Hª	3	33,3	15,1	6	33,3	9
Comprensión y síntesis ..	3	15,1	12,1	24,2	24,2	21,2
Observación Relación	-	27,2	12,1	18,1	24,2	18,1
GLOBAL	-	9%	33,3%	18,1%	33,3%	6%

El número de Insuficientes en las calificaciones de final de curso se distribuyó así:

1º A	4	Insuficientes
1º B	2	Insuficientes
1º C	5	Insuficientes
Total	11%	de Insuficientes en el estudio de Geografía Humana y Económica realizada por alumnos de 1º.

B. Interpretación de los resultados

Globalmente se aprecian sensibles progresos entre los resultados de una y otra prueba para los cursos de 1º A y 1º B.

En junio los objetivos se han cumplido en gran medida y se han corregido gran parte de los fallos detectados. Sólo un 6% en 1º A y un 6,2 % en 1º B no llegaron a la suficiencia global, mientras que sorprenden los altos índices del Bien, Notable y Sobresaliente.

En los dos apartados más preocupantes las cifras de Insuficientes son en Técnicas de Trabajo (1º A un 12% y 1º B un 9,3%) y en Localización Geográfica (15% en 1º A y 28% en 1º B) que mejoran claramente las cifras de partida pero que en el caso de la Localización no son totalmente satisfactorias.

En la prueba final de 1º C, se aprecia un claro progreso en el conjunto del grupo, se han corregido los fallos básicos detectados en la prueba inicial. Sólo un 9% no alcanza el Suficiente global, mientras que un 40% consiguen Notable o Sobresaliente.

Si nos fijamos en los apartados de Técnicas de Trabajo y en Observación y Relación los resultados fueron los siguientes: sólo un 3% no superaron el Suficiente en T.T. y un 27,2% en Observación y Relación.

Hay un apartado en el que se aprecia un cierto retroceso, en Localización Geográfica, que quizás deba explicarse por la menor utilización del mapa al realizar el trabajo sobre el entorno.

Dado que este apartado tampoco alcanza los niveles deseados en 1º A y 1º B, señalamos algunos factores que pueden ayudar a

interpretar correctamente este resultado. Por una parte la complejidad de las preguntas en el contexto de la prueba final y por otra la necesidad de una práctica de años para adquirir el hábito de la localización espacial.

5º COMPARACION ENTRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS DOS PROYECTOS.

El punto de partida para el conjunto de los alumnos de 1º de B.U.P. es bastante homogéneo. Resalta en general un nivel aceptable de conocimientos, mientras que es bastante deficiente el nivel de preparación intelectual que se manifiesta en los bajos índices de localización, Técnicas, Observación Relación, etc.

Posiblemente esto se deba a la orientación de la enseñanza hacia un predominio de lo memorístico más que hacia la creación de hábitos de trabajo intelectual.

Los resultados globales finales de los tres cursos estudiados ofrecen claro paralelismo. Así vemos que los tantos por ciento de Insuficientes son muy similares, por tanto los niveles mínimos de objetivos se han cumplido a través de los 2 proyectos.

Los otros niveles ofrecen diferencias más o menos apreciables entre los tres grupos entre sí, no siendo apreciables las diferencias entre los dos proyectos.

6º CONCLUSIONES

Los resultados tan satisfactorios en Técnicas de Trabajo confirman la validez del método utilizado.

No se han llegado a cubrir plenamente los objetivos en el apartado de Localización geográfica y lectura de mapas. Ya hemos señalado anteriormente las posibles causas. Por tanto tra-

taremos de partir de niveles más elementales para procurar sentar las bases que permitan superar estas deficiencias.

En este sentido, haremos un seguimiento específico a lo largo del curso de los dos apartados anteriormente citados. En el caso del primero, para tener un abanico mayor de pruebas que nos permitan aquilatar con mayor precisión el diagnóstico. En el del 2º para lograr una mayor eficacia en orden al alumnado y un mayor rigor a la hora de hacer una valoración de los resultados. Por ello de manera periódica se establecerán pruebas de menor a mayor complejidad que tengan en cuenta el aspecto de Técnicas y de Localización espacial.

Por último, concluimos que entre uno y otro proyecto no se observan diferencias notables que nos obliguen a rechazar o rectificar para el próximo curso alguno de ellos. De manera que los dos caminos son viables y se continuarán utilizando en el futuro.

CUARTA PONENCIA

4-1. La Enseñanza de la Geografía en la Universidad.

Por: Joaquín Bosque

La enseñanza de la Geografía en la Universidad española es una realidad reciente. Sólo desde 1974 existe, a nivel nacional y con posibilidades de instaurarse en todas las Universidades españolas, un conjunto de disciplinas integradas en Departamentos específicos y ordenadas como una Sección independiente dentro de las Facultades de Geografía e Historia nacidas en ese momento o bien en las precedentes Facultades de Filosofía y Letras que todavía subsistían. Con anterioridad, las asignaturas de Geografía formaban parte de la Sección de Historia de las Facultades de Filosofía y Letras y estaban subordinadas a las directrices, dominantes, de la enseñanza de la Historia. Los efectos, no sólo intrínsecos, a nivel de organización de las mismas enseñanzas, sino también extrínsecos, sobre todo todo si se tienen en cuenta las posibilidades profesionales de los graduados en Historia que se habían interesado especialmente por las disciplinas geográficas, fueron evidentes y poco favorables al desarrollo de la Geografía científica. Incluso, hoy mismo, pese a la existencia de la Sección de Geografía con independencia de las de Historia, Arte e Historia de América, la situación de dependencia continua. Los mismos Planes de Estudio vigentes, así como la ordenación interna de las enseñanzas, se ven muy afectados por ese próximo pasado. Y, sin embargo, el crecimiento cuantitativo alcanzado por la Geografía en la Universidad en el último decenio, y que se inició a

riales de los años sesenta, ha sido sorprendente y, hasta cierto punto, causa esencial en el reciente progreso de la Geografía en la sociedad española.

Significado actual de la Geografía en la Universidad

En el momento actual son tres las Facultades universitarias en que, al menos nominalmente, existen disciplinas que atienden al nombre de Geografía. En las Facultades de Ciencias Geológicas hay asignaturas tales como Geografía Física y Geología Aplicada o Geografía Física (Geodinámica Interna), si consideramos el caso de la Universidad Complutense. Por su parte, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la misma Complutense, única existente en España, se cursa Geografía Humana. Finalmente, en las Facultades de Geografía e Historia, que en algunas Universidades siguen siendo una simple Sección de las Facultades de Filosofía y Letras, existen las Secciones de Geografía que, por el momento, forman el núcleo básico de las Enseñanzas geográficas y al que, en realidad, me circunscribiré en las siguientes páginas. Como prolongaciones de estas facultades pueden considerarse los Colegios Universitarios en los que únicamente se cursan los tres primeros años - Diplomatura - de la Licenciatura de Geografía e Historia ó, en ciertas Universidades, de Filosofía y Letras. Asimismo, podrían considerarse las disciplinas geográficas dictadas en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., que tienen una específica preocupación y tampoco se considerarán.

En 1980, existían 25 Universidades estatales, incluida la

Universidad a Distancia, y 2 Universidades privadas (Pamplona y Deusto), además de 15 Colegios Universitarios. En la mayoría de estos centros hay una Sección de Geografía, aunque no en todos se puede seguir la totalidad de la Licenciatura de Geografía, como especialidad autónoma dentro de las Facultades o Secciones, según los casos, de Geografía e Historia. Los estudios universitarios de Geografía constan de 5 años escolares, de los cuales los tres primeros, que constituyen, según la Ley aun vigente de Universidades, la Diplomatura, son comunes a todas las Secciones en que se pueden dividir las Facultades de Geografía e Historia, es decir a los estudios de Historia, Historia del Arte, Historia de América y Geografía. La especialidad propiamente dicha, sin tener en cuenta el Doctorado, está formada por dos años escolares más. Por último, el Doctorado implica, dentro de variantes diversas según las Universidades, la superación de un número diverso de cursillos - entre tres y cinco, según los casos - y la realización, durante varios años por lo general, de una tesis que constituye la base fundamental de este tercer ciclo. Sin embargo, el Doctorado, conforme a la letra de la Ley de Educación vigente, debería constar de dos años académicos y de la tesis, aunque todavía tales disposiciones no se han llevado a la práctica, al menos en las Facultades de Geografía e Historia.

La especialidad de Geografía, empero, no se cursa en toda la Universidad española. En los Colegios Universitarios únicamente se realizan los estudios comunes, la Diplomatura. En las mismas Universidades existen algunos casos similares; por ejemplo, en las Facultades de Geografía e Historia de la Universi-

dad a Distancia, en la Universidad de Deusto (Bilbao), en la Universidad del País Vasco (Vitoria) y en las de Cádiz y León, al menos hasta el curso académico 1979-1980. En ninguno de estos centros universitarios existe la especialidad de Geografía ni, por tanto, estudios de Licenciatura y Doctorado. Es lógico pensar, no obstante, que tal situación es temporal y que, a mayor o menor plazo, se establezcan en su totalidad los estudios geográficos en cada una de las Universidades españolas que hoy existen.

La difusión espacial de los estudios geográficos es, así, considerable y comprende en la práctica la totalidad del territorio nacional. De igual manera, su importancia cuantitativa es muy grande, aunque no es fácil establecer su número exacto debido a la falta de estadísticas oficiales adecuadas. Estimaciones fruto de encuestas realizadas en la mayor parte de las Secciones de Geografía permiten calcular en unos 1.500 el número de estudiantes que cursaron la especialidad de Geografía, es decir los dos cursos de especialidad (4º y 5º), en toda España durante el año académico 1979-1980. En este mismo año, terminaron la Licenciatura, graduándose por tanto en Geografía, en toda España, un total de 400 estudiantes, un número verdaderamente alto y excesivo si se tienen en cuenta las posibilidades profesionales hoy existentes.

La cifra de estudiantes de Geografía, o que siguen de alguna manera cursos geográficos universitarios, se vería ampliada considerablemente si se agregasen los alumnos de la Diplomatura tanto de las Facultades de Geografía e Historia como de

los Colegios Universitarios. El caso de la Universidad Complutense puede ser expresivo aunque no talmente significativo; en el curso 1979-1980, siguieron las asignaturas obligatorias de Geografía - no se tienen en cuenta las optativas - un total aproximadamente de 1.800 estudiantes, lo que significa multiplicar por quince el alumnado de la especialidad que ascendió, en ese mismo curso, a 130 personas. Es decir que, posiblemente, los estudiantes de Geografía de toda España asciendan a unos 12.000, por lo menos, de los cuales 1.500 de Licenciatura y más de 10.000 de Diplomatura. La limitada matrícula de Doctorado no alteraría sensiblemente la cifra anterior, si se la pudiera calcular.

Un volumen tan importante de estudiantes y de Secciones implica necesariamente un importante cuerpo docente.

En el mencionado curso 1979-1980, según estimaciones fruto de la encuesta ya que sólo el profesorado numerario puede conocerse con exactitud, el número total de Profesores existentes en las Facultades y Colegios Universitarios era de 268, lo que implica un índice por alumno bastante elevado según los baremos reales de la Universidad española y aún mayor si se tuviese en cuenta un planteamiento ideal de la enseñanza en la Universidad: 44 alumnos por profesor frente a 20 de promedio para el conjunto de las Universidades españolas. En ese total, hay que diferenciar los valores correspondientes a las Facultades y a los Colegios Universitarios, 28 en el primer caso y 45 en el segundo, con lo que se limita aún más la significación del Profesorado en los centros básicos de enseñanza de la Geo

grafía.

Se trata de un hecho que resalta, sobre todo, dentro de las Facultades de Geografía e Historia, cuando se comparan los correspondientes conjuntos académicos de cada uno de sus Secciones y se tienen en cuenta los alumnos que, en número a veces bastante dispar, tiene cada una de ellas. Por ejemplo, en la Universidad Complutense, teniendo en cuenta sólo el profesorado numerario, la Sección de Historia, con unos 600 alumnos, cuenta con 34 miembros, la de Arte, con 230 alumnos, tiene 12 profesores, la de Historia de América, con 30 alumnos, 10, y la de Geografía, con 130, 12 numerarios. En la Universidad de Zaragoza, Historia tiene 16 profesores, Historia del Arte, 4, y Geografía, 6, y en la Universidad de Granada, 11, 3 y 5 respectivamente. Finalmente, teniendo en cuenta la totalidad del Profesorado, es de destacar la importancia numérica del Profesorado no numerario, que, en toda España, asciende a 196 profesores - 151 en las Facultades universitarias y 45 en los Colegios-, lo que significa el 73%. La problemática que resulta es evidente y delicada desde muchos puntos de vista.

Los Planes de Estudio Universitarios

La todavía vigente Ley de Ordenación Universitaria establece una relativa autonomía para que cada Universidad determine los correspondientes Planes de Estudio en cada una de las distintas Secciones que existen en cada Facultad. En consecuencia, la variedad parece constituir una de las caracte-

rísticas fundamentales en la enseñanza universitaria de la Geografía. No obstante, tal variedad es más aparente que real, ya que existen numerosos lazos comunes y abundantes enseñanzas, sobre todo si se tienen en cuenta que los principios básicos en que se fundamentan tales planes hunden sus raíces en una Geografía clásica de base francesa y, en cambio, son todavía escasas, aunque crecientes, las relaciones con las instituciones correspondientes anglosajonas y germánicas.

En primer lugar, hay que tener en cuenta las diferencias entre los estudios de Diplomatura y los de Licenciado. Los primeros tienden a una uniformidad mucho mayor que los segundos, ya que, en general, todas las Secciones universitarias tienen tres cursos repartidos en cada uno de los tres años académicos de que consta dicha Diplomatura: Geografía General, Geografía de España y Geografía Descriptiva. El orden varía en algunas ocasiones y, a veces, la Geografía General se desdobra en dos cursos, uno de Geografía Física y otro de Geografía Humana. Existen también algunos casos, como la Universidad Complutense, en que estas asignaturas obligatorias para todos los alumnos que siguen los cursos comunes se complementan con algunas disciplinas optativas - Geografía Física, Geografía Humana y Geografía de América - que deben ser preferidas por aquellos estudiantes que pretendan seguir la especialidad de Geografía. Finalmente, de forma excepcional, hay algunas Secciones, como las correspondientes a las Universidades Central y Autónoma de Barcelona, en que la especialización geográfica se inicia ya en la Diplomatura, en el primero o en el segundo curso, de tal forma

que las disciplinas geográficas, obligatoria u optativamente, igualan o superan a las de carácter histórico. Por ejemplo, en la Universidad de Barcelona, en segundo curso de Diplomatura, junto a Geografía Física y a Geografía Humana obligatorias, deben seguirse tres optativas entre las cinco siguientes: Cartografía I, Didáctica de la Geografía, Espacios y Sociedades, Geografía de los Países Mediterráneos y Geografía del Paisaje.

La situación es muy diferente en la Especialidad, que corresponde a los años académicos 4º y 5º. En todas las Universidades el dominio de las materias estrictamente geográficas es total, sin que se preste la menor atención a las disciplinas históricas o similares que, antiguamente, en las tradicionales Secciones de Geografía e Historia, eran el mayor número de las materias. Existe un caso especial, el de la Universidad de Navarra, en que, opcionalmente, los alumnos podrán elegir "cualquiera de las existentes en la Sección de Historia, o bien Geología, Edafología, Ecología y Botánica (Facultad de Ciencias, Sección Biológicas), Urbanística (Arquitectura), Economía Política (Derecho), Sociología General (Ciencias de la Información), Estadística aplicada a las Ciencias Humanas (Filosofía y Ciencias de la Educación), Lingüística Vasca (Filología Hispánica)". Predominan casi siempre las disciplinas obligatorias hasta un número de cuatro, siendo en estos casos una o dos las optativas. Sin embargo, hay una cierta tendencia a incrementar la opcionalidad aunque todavía no ha pasado del deseo o de los buenos propósitos la posibilidad de que sea total. Como contrapartida, en las Universidades de Valladolid y de Salamanca no hay disciplinas opcionales.

Independientemente del dualismo asignaturas obligatorias-asignaturas opcionales, dada la variedad de los Planes es muy difícil poder establecer principios que permitan definir y distinguir las características propias de la enseñanza de la Geografía en cada Universidad, así como los lazos conceptuales y operativos que relacionan - o pueden relacionar - unas Secciones de Geografía con otras. No obstante, con carácter indicativo, y provisionalmente, el análisis de los Planes de Estudio vigentes revela la existencia de cuatro grupos de disciplinas, grupos que, por otra parte, están plenamente justificados si se tienen en cuenta, teóricamente, los objetivos y las necesidades que cualquier disciplina científica pretende y precisa. Estos cuatro grupos son los siguientes: a) asignaturas informativas, esencialmente destinadas a proporcionar un núcleo básico de conocimientos factuales tanto de carácter general como específico; b) asignaturas conceptuales, que pretenden el análisis teórico y epistemológico de las bases entre las que asienta la ciencia geográfica; c) asignaturas didácticas, preparadas por proporcionar un bagaje metodológico que permita teórica y prácticamente el desarrollo pedagógico de la Geografía, y d) asignaturas instrumentales, destinadas a proporcionar y profundizar en los instrumentos específicos o generales imprescindibles tanto para la investigación como para la enseñanza geográficas. Asimismo, cabría analizar los Planes de Estudio según su origen y, sobre todo, teniendo en cuenta el momento y la escuela que más han influido en ellos.

Problema fundamental en la fijación de estos principios diferenciadores es el hecho de que, salvo en casos muy con-

cretos, el análisis de los Planes y de las asignaturas que los componen tiene que hacerse, exclusivamente - y así lo hemos hecho -, desde una óptica formal y limitada a la mera titulación de las disciplinas, con toda la vaguedad que ello implica. El estudio auténtico de las asignaturas de cada Plan, a través de los programas respectivos o, al menos, mediante un resumen de sus contenidos, es prácticamente imposible o, en todo caso, muy difícil. Sólo excepcionalmente, este es el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de Zaragoza, se han publicado los contenidos, incluso con las bibliografías recomendadas, de las correspondientes materias. Y, en numerosos casos, ni siquiera existe, a nivel interno de las Secciones de cada Facultad y con la posibilidad de que sean conocidos por sus mismos alumnos, una colección completa de los programas o cuestionarios de las asignaturas que constituyen cada uno de los Planes de Estudios a considerar. Todo ello hace nuestro análisis sumamente aleatorio y discutible, y en definitiva provisional.

Con estas bases, se ha llegado a una ordenación de los Planes de Estudio vigentes en las Universidades Españolas.

De su análisis puede deducirse la existencia de un total de cuatro grandes familias que, sin olvido de sus indudables parentescos internos, ofrecen ciertas e importantes diferencias al menos formales y que, sin duda, podrían ser más acusadas si hubiera sido posible un examen cuidadoso de sus correspondientes programas.

En primer lugar, cabe señalar la existencia de una primera familia que pudiéramos considerar estrictamente tradicional y

clásica, y de la que formarían parte las Secciones de Geografía de Valladolid, Salamanca, Extremadura, País Vasco y Córdoba. En todos los casos, las disciplinas cursadas tienen carácter esencialmente informativo, bien de carácter regional bien general, y en todas ellas, salvo en Córdoba, no existen asignaturas optativas. Naturalmente, esta caracterización formal no excluye la posibilidad de que, a lo largo del curso académico, el carácter esencialmente informativo de la enseñanza no vaya acompañado por un trasfondo mayor o menor de carácter conceptual o instrumental. Por ejemplo, el trabajo de campo es consustancial, como en general ocurre en toda la enseñanza geográfica, con el funcionamiento académico de este grupo de Universidades y, en especial, con las de Valladolid y Salamanca.

Como contrapartida, las dos Universidades catalanas, la Central y la Autónoma de Barcelona, como sus colegios dependientes, parecen ofrecer la apertura máxima a las corrientes que pudieran considerarse como más nuevas, dentro de lo ambiguo de esta expresión. El modelo que pudiéramos denominar catalán se caracteriza por la abundancia y el predominio de las disciplinas opcionales, superior por otra parte en la Autónoma que en la Central. Pero, también, por la importancia de las disciplinas no informativas, de carácter conceptual, didáctico o instrumental. Dentro del ámbito de este modelo, aunque con relativa fidelidad, pudieran incluirse las Secciones de Geografía correspondientes a las Universidades de Palma de Mallorca y de Alcalá de Henares, ésta última todavía en pleno arranque.

Una tercera familia, intermedia entre las dos anteriores, aunque más próxima al modelo tradicional ó castellano-leonés,

lo constituyen las Universidades Autónoma de Madrid, de Navarra, León, Oviedo y Santiago de Compostela. En todas ellas, las asignaturas optativas, o bien no existen, como en Santiago, o son muy escasas, menos de una cuarta parte del total ofrecido por cada Sección. Asimismo, las disciplinas informativas predominan de forma absoluta, siendo escasas las de distinto carácter, por lo general de fondo instrumental y/o académico.

Finalmente, la cuarta y última familia o modelo, también a mitad de camino entre las dos primeras, pero cercana al modelo catalán, estaría formado por las Universidades Complutense de Madrid, Zaragoza, Valencia, Murcia, Granada y Sevilla. En todas ellas, la opcionalidad es un rasgo dominante, siendo este tipo de disciplinas próximo o superior al 50%. A su vez, es importante el papel desempeñado por los cursos no informativos, aunque en este caso cabe diferenciar aquellas Universidades donde la preocupación conceptual está bien definida, como en Zaragoza, Valencia, Sevilla y Granada, que además agregan a sus planes asignaturas instrumentales y didácticas, de la Complutense y Murcia, con abanicos menos abiertos y diferenciados, al predominar las disciplinas instrumentales y/o didácticas.

En conjunto, parece indudable que, en la enseñanza universitaria de la Geografía, los rasgos predominantes corresponden a una línea que pudiéramos calificar, con reservas, de francesa. Un análisis, aunque fuese superficial, de la bibliografía más utilizada, en el ámbito de los textos y libros de consulta, revelaría claramente tal influencia. Como contrapartida, la Geografía anglosajona tiene una participación muy limitada, y cuando

existe se ha producido muy recientemente y, a menudo, enfrentándose con serias resistencias. No obstante, el crecimiento acelerado de las traducciones de obras inglesas y norteamericanas expresa una tendencia al cambio muy digna de tenerse en cuenta, sobre todo si se considera la importancia que esta bibliografía y las específicas líneas de estudio que implica está teniendo entre las jóvenes generaciones de geógrafos, las dominantes en número - no tanto en influencia - y las de mayor futuro, quizás a medio plazo y por descontado a largo plazo. La misma transformación a que está siendo sometida la Geografía francesa, tan influyente siempre en España, parece confirmar, aunque con cierto retraso, tales tendencias.

La investigación geográfica en la Universidad

Como ya señalaba Ortega y Gasset hace más de medio siglo, la investigación ha sido - y es - consustancial con la Universidad. Más aún, entonces como hoy, no es posible separar, en la vida universitaria, la investigación y la enseñanza. Incluso, si entre 1940 y 1960, los portavoces de la actividad científica pertenecían casi exclusivamente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas, la casi totalidad de los investigadores eran profesores universitarios. Pero, más recientemente, sin desaparecer, ni mucho menos, tal simbiosis entre el Consejo y los Departamentos universitarios, han surgido numerosas revistas científicas publicadas por las diversas Universidades españolas y que tienden a recoger, sin exclusividad, los frutos de la investigación universitaria.

En concreto, este es el caso de la Geografía. Inicialmente, los órganos de expresión de su investigación fueron - sin tener en cuenta el venerable Boletín de la Real Sociedad Geográfica de Madrid, nacido en 1876 - los "Estudios Geográficos" publicado por el Instituto Juan Sebastián Elcano a partir de 1940 y la revista "Geographica" del Instituto de Geografía Aplicada aparecida en 1954 y fruto ambos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En ambas publicaciones tanto sus correspondientes Consejos de Redacción como la mayor parte de sus colaboradores pertenecían a los Claustros universitarios, como lo siguen siendo, aunque en mucha menor medida, en el momento actual. La primera revista geográfica expresamente universitaria, "Cuadernos de Geografía", editada por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia, aunque en íntima relación con la revista del Consejo "Saitabi", surgió en 1964. Tres años más tarde (1967) inició su singladura la "Revista de Geografía" de la Universidad de Barcelona, seguida un año más tarde por "Papeles de Geografía" de la Universidad de Murcia. Sin embargo, los años setenta han provocado la máxima cosecha: "Trabajos de Geografía" de la Facultad de Filosofía y Letras de Palma de Mallorca (1970), "Cuadernos Geográficos de la Universidad de Granada" (1971), "Geocrítica", de la Universidad de Barcelona (1976), "Geographicalia", de la Universidad de Zaragoza (1977), "Didáctica Geográfica", de la Universidad de Murcia (1977), "Paralelo 37º " del Colegio Universitario de Almería (1977), "Bética", de la Universidad de Málaga (1978) y "Eria", de la Universidad de Oviedo (1980). Hoy, por tanto, existen, en total, once revistas universitarias de Geografía, lo que da a éstas un peso

sobresaliente, aunque esencialmente numérico, de la investigación geográfica. En realidad, todavía son "Estudios Geográficos" y, en menor medida, "Geographica" las publicaciones más conocidas y populares dentro y fuera de España.

Esta investigación, como en tantos otros sitios, tiene sus peculiaridades. Si analizamos y ordenamos los artículos aparecidos en las once publicaciones periódicas señaladas - de manera similar a la hecha para "Estudios Geográficos" y otras revistas de las aquí estudiadas por Isabel del Río, y que se refiere al período 1940-1972-, desde 1964, fecha en que apareció "Cuadernos de Geografía" hasta el momento actual, pueden obtenerse unos resultados determinados que, pese a su específico carácter numérico, son muy significativos. Durante ese período de tiempo, en las once revistas han aparecido un total de 471 artículos de los cuales 105 son conceptuales y metodológicos, 85 tienen como objetivo la Geografía Física, 215 se refieren a temas de Geografía Humana, 25 son esencialmente comarcales, siendo 41 de carácter vario y, especialmente, de Geografía histórica. La aparente escasa significación que tiene la Geografía Regional, extraña si se considera la tradicional significación de la escuela geográfica francesa en la investigación española, se matiza perfectamente si se tiene en cuenta que, en Geografía Física, sólo 19 tienen carácter general o se refieren al conjunto de España, mientras que 66 analizan problemas estrictamente regionales o comarcales, y que, en Geografía Humana, 55 artículos son de carácter general o nacional frente a 160 comarcales. Los estudios epistemológicos se desagregan en 40 trabajos conceptuales, 35 metodológicos y 30 sobre historia del pensamiento geográfico o

de carácter biográfico y bibliográfico.

El amplio abanico resultante y que parece expresar la amplitud de los intereses de la investigación geográfica española, dentro de una aparente igualdad de los estudios de Geografía General y de Geografía Regional, resulta en principio poco congruente con el peso de la Geografía tradicional en la formación y en el desarrollo de la ciencia geográfica española. Sin embargo, la consideración histórica del contenido de las revistas, como su análisis espacial, revelan que los matices son muy superiores a los que pueden deducirse de las cifras globales antes citadas. Así, en una primera etapa, que puede considerarse termina en 1971, el predominio de los estudios de carácter regional y comarcal fue casi absoluto, siendo escasos los artículos referidos a temas generales o sectoriales y aun menos frecuentes los conceptuales y metodológicos. Sólo en el período subsiguiente, con un abanico mayor de revistas, entre las que "Geocrítica" y "Didáctica Geográfica" se planteaban una clara especialización, la situación cambió radicalmente, pasando incluso a un lugar casi secundario los estudios regionales y comarcales respecto a los de Geografía General y, hasta cierto punto, a los de Epistemología y Método. No obstante, con las excepciones señaladas, "Geocrítica" y "Didáctica", el peso de la tradición regional, aunque con el avance de la preocupación sectorial, cada vez más sensible, sigue siendo muy grande y clara prueba de las tendencias todavía prevalentes en la investigación universitaria.

Por otra parte, existen ciertas diferencias según las revistas. Por un lado, como se ha señalado ya, "Didáctica Geográfica" y "Geocrítica" constituyen portavoces muy sesgados: la primera, como indica su nombre, hacia el análisis de la enseñanza geográfica en general y de la universitaria en particular. La segunda, dirigida a los temas de concepto y pensamiento geográficos. Las restantes publicaciones ofrecen una gama temática bastante amplia, aunque cabría distinguir dos grupos diferentes. Por un lado, el constituido por "Revista de Geografía" y, en menor medida, "Cuadernos Geográficos de la Universidad de Granada" y "Paralelo 37º", donde los trabajos regionales y comarcales son, en número, similares o ligeramente inferiores a los estudios generales, a nivel nacional o, a veces, terrestre, y a los conceptuales y metodológicos. En cambio, en las restantes revistas, y en especial en "Cuadernos de Geografía" (Valencia), "Papeles de Geografía" (Murcia), "Trabajos de Geografía" (Palma) y "Geographicalia" ofrecen índices dominados por los temas de carácter regional y comarcal. En principio, con excepciones, parece que la mayor antigüedad en el comienzo de estas publicaciones coincide con una preocupación más regional o comarcal. Excepción principal es "Revista de Geografía", que inició su andadura con un cierto talante afín a la Geografía General y a los temas conceptuales.

Dadas estas características, es natural que, en un amplio sentido, la influencia de la escuela francesa prevalezca en la investigación geográfica española. Por el contrario, la significación de las líneas de investigación anglosajona y germáni-

ca ha sido - y todavía es - muy limitada, a pesar de su creciente importancia, sobre todo de la anglosajona. E, indudablemente, la razón no es sólo la dificultad que puede implicar el idioma, existiendo motivaciones más profundas, relacionadas con una indudable afinidad cultural y conceptual y con unos tradicionales contactos entre los universitarios de España y Francia desde los años veinte. Dos hechos concretos pueden avalar y confirmar este aserto.

Analizando las tesis doctorales geográficas publicadas a partir de 1970 se pueden llegar a las siguientes conclusiones. Desde la fecha indicada, se pueden calcular las tesis doctorales de Geografía publicadas en 61, aunque las presentadas deben ser bastantes más, por encima del centenar al menos. Los estudios de Geografía regional al estilo clásico de las tesis francesas patrocinadas a comienzos de siglo por Vidal de la Blache suman un total de 25, es decir el 41 por 100, referidas a las más diversas comarcas españolas. Se confirma así una tendencia dominante desde que, en 1940, comenzó el despegue de la Geografía española. La importancia de los análisis regionales se completa con la existencia, de acuerdo con una línea muy extendida en la geografía francesa de entreguerras, de numerosas tesis doctorales de estricto ámbito regional pero especialmente sesgadas hacia el medio físico o centradas en las actividades humanas: cuatro son las primeras y quince las segundas, de las cuales nueve constituyen ejemplos bien definidos en Geografía Urbana. Asimismo, existe un tercer grupo de estudios de ámbito sectorial, esencialmente humanos, aunque, como

los grupos anteriores, incluíbles en las estrictas preocupaciones empíricas, excepcionalistas e inductivas de la Escuela clásica gala. Finalmente, las tesis doctorales publicadas en las que, hasta cierto punto, pudiera hablarse de una línea de trabajo de origen anglosajón posterior a 1950, más o menos teórica y dominada por una metodología cuantitativa, la denominada por algunos "New Geography", son únicamente ocho, el 13,1 por 100. Todas estas investigaciones, entre las que los matices a causa de la influencia francesa son numerosos, se han realizado muy avanzados los años setenta, después de 1974, año en que apareció la primera de estas tesis, de las cuales dos se publicaron en 1976, tres en 1977 y una en 1981.

Otra forma de concretar las afirmaciones anteriores puede ser la verificación de la bibliografía utilizada por los investigadores. En nuestro caso, lo vamos a referir al análisis bibliográfico de las revistas geográficas universitarias nacionales correspondientes a un año específico, 1978, el último en el que se han completado todas las mencionadas revistas. En la revisión sólo se han tenido en cuenta las referencias de obras - libros y revistas - escritas por geógrafos nacionales y extranjeros, diferenciando las de carácter conceptual y metodológico (bibliografía básica) de las que atienden las preocupaciones más eruditas relacionadas con las citas más puntuales y concretas que generales y teóricas (bibliografía específica). Como es lógico, existen diferencias relacionadas con el origen regional de las revistas y con su desarrollo científico temporal, pero que de momento no ha podido ser considerado. El

análisis, por tanto, se refiere al conjunto de todas las revistas universitarias españolas, sin que se haya tenido en cuenta el centro académico productor. En cualquier caso, aunque existen diferencias según el origen, los lazos comunes son muy importantes y, en conjunto, predominantes. En total, sobre un conjunto de 498 referencias de autores geográficos, 281 corresponden a citas básicas y 217 pertenecen a una bibliografía específica. Ahora bien, si se tiene en cuenta el idioma de procedencia, el mayor número procede de autores españoles, 209, de los cuales 176 citas pertenecen a obras básicas y 133 a obras específicas. A continuación, se sitúan las referencias a autores franceses, 131, de las que 90 son básicas y 41 específicas, y a autores anglosajones, con 106 citas, 88 y 18 respectivamente. Finalmente, casi igualadas aparecen la bibliografía germanica, con 22 citas, todas básicas, e italiana, con 24, 8 básicas y 16 específicas. Cerrando el conjunto, existen tres referencias portuguesas, dos catalanas y una rusa, todas ellas de carácter básico.

Sin duda, la importancia de la bibliografía anglosajona es significativa y reveladora, a pesar del predominio de la escuela francesa, de un cambio en profundidad, sobre todo si se tiene en cuenta que no mucho antes las referencias a autores franceses eran absolutamente dominantes. En 1965, en la revista "Estudios Geográficos", la más tradicional de las publicaciones españolas existentes, contenía un total de 30 citas bibliográficas estrictamente geográficas - las de carácter histórico, así como las referencias archivísticas - eran

dos veces superiores a las geográficas siendo 17 procedentes de autores españoles, 12 franceses y una alemana. Las citas anglosajonas aparecían solamente en un artículo de autor de esa misma lengua.

FINAL

En un breve período de tiempo, la Geografía científica ha alcanzado en España un importante desarrollo. Dentro de las antiguas Facultades de Filosofía y Letras, las nuevas Facultades de Geografía e Historia y sus correspondientes Secciones de Geografía ocupan un lugar relevante por el número de profesores como por el volumen de alumnos y de graduados. En este sentido, ninguna de las ciencias que pueden ser consideradas como sus inmediatas rivales - Sociología, Etnografía, Antropología - han alcanzado un nivel similar y, ni siquiera, próximo. Lo que no implica que, desde otros puntos de vista, su significación en la sociedad española no pueda ser, en ciertos casos, parecida o mayor. Sin embargo, atendiendo a sus contenidos, a sus objetivos y a sus preocupaciones, la Geografía española parece mantenerse en un nivel no comparable al conseguido por esa misma ciencia en Francia, en los países anglosajones, o en Italia y Alemania. Su mantenimiento y apego a ciertas pautas que, para algunos, son muy tradicionales pueden ser una razón básica. Su atención privilegiada a la formación de docentes puede ser otro factor esencial, lo mismo que su distanciamiento, a veces más aparente que real, a las actividades profesionales no docentes. Su fruto puede ser la sensación general de insatisfacción y de crisis que existe actualmente en la comunidad geográfica española.

4-2. La enseñanza de la Geografía regional.

Por: Agustín Hernando

INTRODUCCION

Incluir contenidos de Geografía correspondientes al propio país o a otras áreas de la superficie terrestre, ha sido una de las características fundamentales de todos los planes de estudio, desde la institucionalización de la educación. Tal inclusión se justifica por la necesidad que cualquier ciudadano tiene de conocimientos del propio país o estado y de las otras áreas de la superficie terrestre. La naturaleza de la Geografía educativa española ha ido cambiando a lo largo del tiempo, experimentando un progresivo incremento en el número de datos de carácter informativo, así como conceptos y actividades de aprendizaje. En la actualidad y surgidos de la última reforma educativa⁽¹⁾, nos encontramos con un bachillerato en el que la Geografía se incluye como asignatura en dos cursos. La disposición y secuencia de los contenidos geográficos, responde a la concepción de proporcionar las informaciones indispensables de Geografía general para poder comprender con posterioridad, las informaciones de ciertas áreas de la superficie terrestre, en el caso del segundo curso del bachillerato, y de España en el tercero. Nos encontramos concretamente con unos temas de Geografía humana y económica, y en mucha mayor proporción, otros correspondientes a distintas áreas del mundo, y unos temas de Geografía física y humana de España integrados a contenidos históricos. La cuestión que se plantea es por qué se seleccio

naron estos temas, dónde está su justificación, y qué relación existe con los cambios que se producen en la Geografía académica. Todo ello debe conducir a un replanteamiento de los temas actuales.

La mayoría de libros de texto adaptados a dichos cursos muestran una gran cantidad de información o conocimientos, junto a actividades de aprendizaje o ejercicios, lo cual, unido a las exigencias de otras asignaturas, no puede dejar de sorprender a cualquier observador. Interrogantes a los que deberíamos encontrar respuesta son los siguientes. ¿Por qué la mayor parte del programa descansa en la adquisición de información? ¿Por qué no se ejercitan otras capacidades intelectuales, además de la memoria?. ¿Cuáles son los resultados de tales aprendizajes, y qué vinculación tienen con la realidad que envuelve al alumno? ¿Qué interés tienen para el alumno planes de estudio que no incluyen los problemas más importantes del mundo actual, del estado, o de la ciudad en que uno vive?.

En el presente trabajo vamos a intentar analizar la presencia de la Geografía regional, aquellos contenidos relativos al propio país o a áreas más o menos alejadas. Pretendemos hacerlo desde la perspectiva de la Geografía académica y desde las tendencias existentes en el campo de la educación. Al propio tiempo y en función de las nuevas orientaciones propondremos posibles alternativas para los planes de estudio futuros. Consideramos que uno de los objetivos de los geógrafos preocupados por los temas educativos, consiste en la adecuación cons

tante de la naturaleza cambiante de la Geografía, a las nuevas necesidades de los alumnos, partiendo forzosamente de éstas.

LA GEOGRAFIA REGIONAL ACADEMICA

Los cambios o revoluciones que ha experimentado la Geografía académica durante las tres últimas décadas, ha ocasionado grandes transformaciones en la naturaleza, metodología, temas seleccionados, aunque en la retaguardia de su enseñanza apenas se han conocido. Un rápido análisis de los planes de estudio universitarios nos indica la casi desaparición de cursos con los tradicionales títulos de Geografía regional, consistentes en estudios de países o áreas del mundo⁽²⁾. Las investigaciones de los geógrafos se orientan hacia temas nuevos aparecidos durante estas últimas décadas, y sin apenas precedentes en los años anteriores. Así lo expresan, por ejemplo, los artículos de investigación de la mayoría de revistas de Geografía de los diversos departamentos universitarios.

Los cursos correspondientes a estudios de países o áreas de la superficie terrestre, han sido sustituidos por asignaturas instrumentales, como análisis espacial o geografía cuantitativa, temáticas, como geografía urbana, biogeografía, y aplicadas, como ordenación del territorio⁽³⁾. De la comparación de los contenidos de los planes de estudio universitarios y del bachillerato, podemos apreciar claras diferencias entre la Geografía académica interesada por la resolución de unos problemas y orientada hacia unos temas de estudio, y la Geografía que se enseña en el bachillerato, interesada en

proporcionar una información tendente al conocimiento y comprensión de la realidad en que uno vive.

LA EVOLUCION DE LOS ESTUDIOS DE GEOGRAFIA REGIONAL

En el largo devenir geográfico, uno de los primeros problemas que se plantea es la ordenación o clasificación de los datos que paulatinamente se van obteniendo. Desde un comienzo aparece la dicotomía de organizar los datos de la superficie terrestre atendiendo a los fenómenos individualizados, y el delimitar porciones de esta superficie terrestre, para un conocimiento de sus distintos fenómenos. La primera clasificación corresponde a lo que en la actualidad recibe el nombre de Geografía general o temática. El segundo, mucho más practicado por los geógrafos, ha recibido el nombre de Geografía regional, siendo designada con otros nombres a lo largo de la Historia, como corografía, Geografía especial, etc.

En el ámbito de la práctica de la Geografía regional, los criterios que se seleccionaban para delimitar las áreas de estudio, han sido muy diversos y raramente se cuestionaban o justificaban. Se han seguido criterios que se daban por obvios de muy distinta naturaleza. Políticos, como los límites de los estados, culturales, como la existencia de un vínculo lingüístico o religioso, naturales, como la delimitación precisa en el caso de islas, penínsulas o valles. La utilización de tales criterios genera la división de la superficie terrestre en espacios o porciones muy diversas. El gran interrogante surge

cuando a la vista de tales criterios clasificatorios, uno se pregunta acerca de su jerarquización y la búsqueda de los criterios dominantes, y que pueden dividir de forma objetiva el espacio. Nos situamos pues, en el inicio de los debates sobre la naturaleza de la Geografía regional.

El énfasis dado a los aspectos naturales sobre los humanos o sociales explica la búsqueda de criterios físicos o naturales. El intento de identificar unidades con cierta homogeneidad generó las propuestas de utilización de criterios como las cuencas fluviales separadas por dorsales montañosos. Otros autores se fijaron fundamentalmente en el paisaje vegetal y las causas que lo generaban. Diversos autores como Herbertson, proponen el clima como factor dominante en la explicación de los diversos paisajes vegetales de la superficie terrestre. El clima aparece pues, como el elemento dominante en la explicación de los paisajes naturales y por tanto el que ocasiona las áreas naturales. Las clasificaciones y áreas resultantes son múltiples como consecuencia de los diversos criterios clasificatorios⁽⁴⁾.

La descripción de tales porciones de la superficie terrestre incluye el análisis de cada uno de los fenómenos, que a modo de capas o estratos se individualizan y superponen uno tras otro. Al final de tales descripciones y como un apéndice, se incluye al hombre o sociedades que lo habitan y las actividades que realizan en la utilización y transformación de ese espacio. La pregunta que surge rápidamente, es, que si existe una concatenación entre clima y paisaje, ¿hasta qué punto es-

tas relaciones causales afectan al hombre?.

Las respuestas han sido varias. Desde el sí rotundo de los deterministas ambientales, hasta la menos comprometida que expresan la dialéctica entre ambos sistemas, derivando la respuesta hacia ejemplos que ilustran el débil peso de los factores ambientales. La esterilidad del debate, la insatisfacción ante los argumentos de unos y otros hicieron abandonar el interés ante el problema suscitado. Sin embargo, la duda acecha y la disposición confrontada de fenómenos naturales—fenómenos humanos sigue, dando prioridad en tal disposición a los fenómenos naturales y sin buscar alternativas o explicar las relaciones existentes.

Así pues, el desconocimiento de la naturaleza de una región o porción de la superficie terrestre sigue siendo el resultado del análisis de los elementos físicos seguidos de los humanos, sin explicación de relaciones, no ya de los fenómenos físicos con los humanos o viceversa, sino de un elemento con otro, de unos con varios, o de todos entre todos.

Las áreas elegidas en función de un criterio y poseyendo una homogeneidad respecto al mismo, se pretende conseguir su conocimiento utilizando la metodología analítica, tratando de describir los otros elementos del área seleccionada como homogéneos. El resultado es que se considera la suma de esos elementos como algo homogéneo, con límites más o menos precisos y naturaleza plenamente diferenciada de las otras áreas que la circundan. Así los países tropicales poseen unos

rasgos homogéneos plenamente diferenciables de los templados y un encadenamiento causal de factores. Este mismo esquema metodológico se utiliza para las áreas templadas y otros espacios en la adopción de criterios políticos como los estados.

Como resumen podemos plantear que son varios los rasgos que caracterizan la Geografía regional y su objeto de estudio, la región. Esta se caracteriza por el grado de homogeneidad interna, su diferenciación clara respecto a las áreas próximas y la existencia de unos límites más o menos precisos. El método seguido para su conocimiento es el analítico, consistente en la descripción de los elementos más relevantes por su singularidad que integran ese espacio, atendiendo a un orden y sin una formulación expresa de las relaciones existentes entre los elementos (5).

LAS CRITICAS AL METODO REGIONAL

A este esquema que acabamos de trazar ha respondido la enseñanza e investigación geográficas durante la primera mitad de nuestro siglo. Sin embargo, a partir de la década de los años cincuenta, son múltiples los cambios que se experimentan en el terreno de la Geografía y que afectan a la práctica de la Geografía regional. Para algunos, el punto de partida es el artículo de F. Schaefer en el que se critica duramente la práctica de la Geografía regional consistente en la búsqueda de los caracteres distintivos, únicos de los espacios, en lugar de los caracteres comunes, con objeto de

establecer regularidades sobre la superficie terrestre, en lugar de diferencias (6).

Paralelamente se formulan duras críticas a la práctica geográfica consistente en la descripción de áreas, acusando la por ejemplo de arte literario, al tratar de reconocer e interpretar la personalidad de las regiones basándose en lo pintoresco.

El interés suscitado por la Geografía general motiva un enorme desarrollo con una paulatina fragmentación y alejamiento de sus especialistas. Primero es la dicotomía geografía física-geografía humana, y posteriormente, cada uno de estos campos de estudio con la aparición de nuevos temas. La pérdida de interés por la Geografía regional es palpable, ya que difícilmente puede establecerse una síntesis procedente de la Geografía general que sirva como guión de análisis en sus trabajos sobre porciones del espacio.

Las relaciones causales expresas de los deterministas, subyacen en la estructuración de los temas expuestos en los trabajos regionales. Aunque no se expone claramente la importancia del medio en los hechos humanos, la disposición de los temas concediendo el lugar prioritario al medio físico y asignarle en ocasiones mayor extensión que al resto de los temas, permite inducir una jerarquización en las relaciones y la respuesta a los interrogantes planteados sobre la explicación de ciertos hechos. El temor al establecimiento claro de relaciones desemboca en un inventario con descripción más o menos pormenorizada y ordenada atendiendo a los esquemas clásicos,

respondiendo al qué-dónde de los elementos considerados, sin responder al cómo y porqué de los mismos.

El estudio de la Geografía regional ha transmitido la idea de la Tierra semejante a un rompecabezas o mosaico, compuesta de partes separadas, frente al paulatino descubrimiento de su unidad, el cada vez mayor grado de dependencia entre los diversos elementos que la integran, con sus correspondientes relaciones.

Estas críticas y otras alteraciones producidas en el seno de la Geografía, han ocasionado la insatisfacción y el abandono de la Geografía regional así practicada, con la búsqueda de nuevas alternativas⁽⁷⁾.

LAS OTRAS REGIONES

Uno de los logros alcanzados recientemente es el descubrimiento del orden que subyace en la superficie terrestre y que sólo es percibido cuando éste es buscado. Como señala Bunge, las cosas no están distribuidas al azar, sino que responden a un orden cuyas leyes debe buscar el geógrafo⁽⁸⁾. La importancia de esta tendencia en los estudios geográficos, la organización espacial, ha influido en la Geografía regional, generando otro tipo de región, la funcional⁽⁹⁾. Basada en criterios dinámicos, los diversos elementos que la componen están organizados por un núcleo o centro urbano, el cual sería el integrado de ese espacio. En la región funcional ya no es el concepto de homogeneidad el criterio de clasificación, sino las

relaciones o flujos existentes entre los diversos elementos y el espacio que ocupan. Como consecuencia la superficie terrestre está constituida por núcleos que ordenan el espacio a diversas escalas. Las capitales de los estados y los demás núcleos de población están estructurados jerárquicamente, ordenando los espacios correspondientes. La ciudad de Barcelona es fundamentalmente la ordenadora del espacio en Cataluña, estableciendo unas relaciones jerárquicas con todos los núcleos de población catalanes, directamente, como con las capitales comarcales, y los núcleos de población de menor rango responsables de la ordenación del espacio que les rodea.

La analogía con el cuerpo humano ha sido utilizada en diversas ocasiones para ilustrar estos conceptos. La región uniforme ha sido comparada a las partes del cuerpo con identidad propia, como los brazos, las piernas, la cabeza, etc. La región funcional se ha tratado de identificar con los papeles decisivos que desempeñan ciertos sistemas y elementos del cuerpo humano. Así, la sangre proporciona el alimento necesario a las diversas partes del cuerpo. Elementos importantes dentro del sistema e imprescindibles para su funcionamiento son los pulmones, el corazón, las arterias, las venas, etc. Las ciudades, las líneas de comunicación, los flujos de información e intercambio, el área de influencia, son los elementos de gran importancia para conocer la naturaleza de la región funcional.

Además de los dos tipos de regiones considerados, recientemente se les ha unido un tercero. Es la región de planifica

ción. Surgidas en los países socialistas de economía dirigida, las regiones de planificación tienen como objeto la de organizar el desarrollo, tratando de equilibrar las diversas áreas del territorio estatal ⁽¹⁰⁾. Esto nos introduce en un campo, ya alejado de nuestros propósitos, como es el de las regiones económicas, la construcción de regiones artónicas, la planificación del desarrollo y la intervención mediante una política, como la instalación de polos de desarrollo, industrias y actividades que generen el crecimiento y eleven los niveles de producción, renta, consumo, etc.

LA SITUACION ACTUAL

El conocimiento del medio o marco en el que se desarrolla la actividad humana ha sido siempre lo que ha explicado la existencia de la Geografía regional. Tradicionalmente y desde el remoto pasado ha interesado la localización de los fenómenos sobre la superficie terrestre. Dicho de otra manera, el qué, dónde. Fruto de tal concepción aparece la Geografía regional cuyo objetivo prioritario consistió en ofrecer de forma ordenada datos sobre las áreas de la superficie terrestre ⁽¹¹⁾

Lógicamente, una vez tenido el inventario mas o menos preciso de ciertos espacios, el interés se centra en el cómo y porqué de tales localizaciones, surgiendo la necesidad de conocer los mecanismos o procesos a que se ven sometidos los fenómenos y encontrar una explicación a su localización en un marco. Se produce una profundización en el estudio de de-

terminados temas, con el abandono del análisis de todos los elementos o aspectos que tradicionalmente se habían considerado como integrantes de una región. De estas alternativas, la más aceptada actualmente consiste en la selección y análisis en profundidad de un elemento de esta compleja realidad. La mayor parte de trabajos regionales constituyen estudios de un tema referido a un área más o menos extensa que sirve como marco. Es decir, se busca el conocimiento y comprensión de un fenómeno en profundidad, en el marco de un espacio, y se abandona el tratamiento de todos los demás fenómenos, a los que sólo se acude en la búsqueda de explicaciones y de argumentos. Se ha pasado de confrontar unos hechos humanos a un medio físico a considerar un hecho o fenómeno, tanto físico como humano, frente a un entorno, que es todo lo que lo envuelve, en el marco de un espacio ⁽¹²⁾.

En ocasiones, para la comprensión de una realidad espacial se acude a los temas fuente de argumentos tradicionales, como las circunstancias físicas, los factores humanos y económicos, así como a factores locacionales relacionados con espacios próximos y lejanos, junto a otros aspectos como los procesos históricos, políticos y legislativos, psicológicos, etc. de los habitantes de dicha área. Se ha aumentado el número de variables que inciden en la búsqueda de explicación.

El desarrollo de la Geografía teórica también ha tenido su influencia. Ya se había manifestado parcialmente con la

aproximación funcional. En la actualidad se ha profundizado e incluso cuantificado, cambiando su nombre por el de análisis regional ⁽¹³⁾. En esta nueva aproximación los temas que suscitan mayor interés son los de índole económica y su análisis consiste en el tratamiento de los nudos o ciudades en que se generan, su distribución jerárquica, las conexiones existentes entre los diversos elementos de ese espacio, tratando de identificar las redes y flujos existentes por tales redes, hasta llegar a delimitar un área más o menos cohesionada que es la región. Aparecen claramente una serie de elementos estáticos, la estructura espacial y unos procesos internos y externos que son los que proporcionan el desarrollo y dinamismo de unas áreas. Como talón de Aquiles de tal modelo aparecen los problemas económicos, el uso de los recursos, el intercambio desigual, la existencia de un centro y una periferia, que los geógrafos marxistas achacan al modelo de desarrollo capitalista ⁽¹⁴⁾.

No podemos dejar de citar el análisis regional utilizando como marco la teoría general de los sistemas. Según la misma, una región o espacio determinado es un sistema, integrado por diversos subsistemas entre los que sobresalen los subsistemas físico y humano. El subsistema físico se halla integrado por los elementos climáticos, el relieve, el suelo y la vegetación. El subsistema humano, más difícil de delimitar, se halla integrado por elementos como la población, su economía, cultura, organización política, etc. Las relaciones entre los elementos que componen cada uno de los subsistemas y del sis-

tema en general, son muy complejas y de diversa naturaleza. Todas ellas son recíprocas, afectando en mayor o menor grado al conjunto. La vegetación o la agricultura ya no está asociada necesariamente a un clima, sino a unas concepciones culturales. Por otro lado las interrelaciones exteriores del sistema adquieren cada vez mayor importancia. La región o sistema es abierto, sometido a la influencia de los otros sistemas mediante lazos o vínculos, y con las que se establecen flujos de población, capitales, exportaciones, hábitos culturales, etc. Lógicamente el énfasis se pone en el cómo y el porqué, sobre el inventario del qué, dónde.

Queda finalmente por exponer los denominados estudios de áreas (area studies) que corresponde al ensayo de estudios interdisciplinarios en torno a un espacio. En la actualidad existen diversos departamentos universitarios integrados por especialistas de formación heterogénea, cuyo punto de contacto es el interés por los fenómenos que se producen en un espacio o área determinada. Así geógrafos, economistas, historiadores, especialistas en derecho, ciencia política, etc. se integran en departamentos cuyo título es precisamente el de esos espacios, como América Latina, Estudios Asiáticos, etc. Este hecho aparece fundamentalmente en los países más desarrollados y es quizá uno de los desafíos más preocupantes que tiene planteada la Geografía. El ejemplo británico es analizado por B.H. Farmer ⁽¹⁵⁾.

¿Cuál es la proyección que el conocimiento de las diversas áreas, incluida la propia, debe tener en los planes de estudio?.

Es indudable que los programas deben recoger la necesidad de cualquier ciudadano acerca del conocimiento de la realidad espacial del mundo en que vive a muy diversas escalas. Pero este conocimiento no debe basarse exclusivamente en el aprendizaje memorístico de datos de los diferentes espacios.

Acabamos de ver las críticas y alternativas que se vislumbran en la Geografía regional en el ámbito académico. Es lógico que nos planteemos e interroguemos acerca de cuáles son las alternativas a nivel educativo.

LA GEOGRAFIA REGIONAL EN EL BUP.

Según los programas de BUP actualmente en vigor, la Geografía que incluyen consiste en temas relativos al propio estado y de algunas otras áreas del mundo ⁽¹⁶⁾. Son, casi exclusivamente, temas de Geografía regional. El objetivo prioritario es el conocimiento de datos relativos a esas áreas. Responden principalmente al qué, dónde de los diversos fenómenos que integran la realidad en el marco o espacio nacional y supranacional. La comprensión y explicación de tales datos se intenta conseguir mediante dos procedimientos. El primero, con el conocimiento de aspectos de geografía general humana y económica. Son los temas de población y economía que anteceden a los temas de Geografía regional. El segundo procedimiento, más

complejo, consiste en situar la Geografía del propio estado tras el conocimiento del mundo, y en el marco del pasado y de un medio físico. La realidad actual de España debe conseguirse tras el conocimiento del mundo, el conocimiento del pasado, el cual ha estado condicionado por el medio físico.

Los libros de texto, recursos tendentes a conseguir este propósito, constituyen verdaderos inventarios, catálogos de fenómenos y datos relativos a España o estado descrito. Utilizan la aproximación tradicional de contraponer un medio físico a unos hechos humanos y económicos. El énfasis se sitúa en la unicidad, en los caracteres distintivos de aquel espacio. Las imágenes fotográficas que incluyen, transmiten de forma más acentuada los caracteres distintivos, la personalidad del lugar descrito en el texto. El desarrollo de la Geografía académica en las últimas décadas, así como la abundancia de fuentes informativas, explican el que nuestros libros se hayan convertido en verdaderas enciclopedias.

Los interrogantes que plantea la situación que acabamos de señalar son múltiples. ¿Es éste el tipo de Geografía que requiere el alumno? ¿Adquiere al final de su aprendizaje una verdadera comprensión y explicación de las diversas realidades de las que él forma parte? ¿Conoce los problemas que afectan a la sociedad y su dimensión espacial? ¿Cómo está adiestrado geográficamente para enfrentarse al futuro?. Mucho nos tememos que para obtener las respuestas adecuadas a estos planteamientos haya que esperar mucho tiempo. Lo que pretende

mos a continuación es ofrecer respuestas a estos planteamientos desde la perspectiva de las nuevas tendencias en educación.

LOS PUNTOS DE PARTIDA

Al estructurar un programa debe tenerse en cuenta los elementos integrantes del mismo, su importancia y jerarquización, así como el tipo de cuestiones a las que se pretende responder, todo ello relacionado con las necesidades de los destinatarios. La pedagogía actual nos ofrece un modelo normativo que vamos a utilizar ⁽¹⁷⁾.

El punto de partida es la consideración de las necesidades presentes y futuras del alumno, el conocimiento de aquello que adquiera mayor relevancia para su futuro. En base al mismo deben plantearse los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje más adecuados. Indudablemente, la necesidad de integrarse en la realidad en que vive justifica la presencia de temas que le conduzcan a un conocimiento y comprensión de la misma, a diversas escalas. La necesidad de adquirir y desarrollar unas actitudes, capacidades intelectuales, conocimientos, son los aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar cualquier programa, tema o experiencia de aprendizaje ⁽¹⁸⁾.

OBJETIVOS EDUCATIVOS

Fruto de las necesidades planteadas formularemos a continuación los objetivos generales a los que deberá tenderse.

Primeramente y con relación al ámbito del conocimiento, hay que plantearse aquellos contenidos informativos que se crean

indispensables, teniendo en cuenta los conocimientos ya poseídos al haberse adquirido en la etapa anterior y aquellos que puedan adquirirse por otros canales. La disposición de tales conocimientos deberá estructurarse de tal forma que aparezcan los principios generales, generalizaciones, los conceptos que integren las mismas y los datos o ejemplos extraídos de la realidad que sirvan de ilustración. Es decir, considerar importante la inclusión de ideas, principios y conceptos que ayuden a comprender los datos o fenómenos de ese espacio. Conceptos como distribución, localización, movimiento, deberán incluirse junto a los datos o ejemplos que los ilustren ⁽¹⁹⁾.

A continuación debe plantearse el tipo de habilidades a adquirir y ejercitar. Deberán corresponder a distintos ámbitos como las intelectuales, motrices, sociales, etc. Las intelectuales deberán desarrollarse mediante actividades de aprendizaje que se consideren más necesarias para cada situación. Algunas generales como las comunicativas, mediante el trabajo con textos, mapas, fotos, estadísticas, a diversos niveles. Los debates, los trabajos a realizar por escrito, la utilización de problemas o temas para su indagación, constituyen actividades adecuadas para su desenvolvimiento, lo mismo que el trabajo en equipo desarrolla otras habilidades sociales.

El tercer objetivo a considerar es el relativo al ámbito afectivo. Es sin ninguna duda, uno de los aspectos más complejos y a la vez marginado en el campo de la enseñanza de la Geografía. Debemos pensar que la propia inclusión de contenidos y actividades geográficas supone la posesión de unos valores que

justifican tal elección, frente al uso de otros instrumentos académicos que se rechazan. El diseño de los temas, el tiempo de que van a disponer, el material utilizado, presupone la expresión de unos valores que intentamos transmitir e inculcar a los alumnos, basados en la autoridad de una disciplina o del profesorado. La educación recibida en el pasado ha estado impregnada de valores, que ahora, desde una perspectiva apoyada en otro sistema de valores, descubrimos. Esto debe alertarnos ante la responsabilidad presente.

Resulta imposible la formación de ciudadanos neutros, asépticos y erróneo el pensar en la existencia de geógrafos y profesores igualmente neutros, objetivos. De ahí la necesidad de formar criterios y actitudes de libertad y responsabilidad en el alumno para que sea éste, en la confrontación con situaciones dispares, y en el debate de sus puntos de vista, la forma para que vaya adquiriendo su personalidad, valores, disposiciones ante la sociedad, el medio, los problemas que le afectan, etc. Ocuparle en actividades que le afecten directamente, el desempeño de papeles, la toma de decisiones, son entre otras, estrategias adecuadas para formar en la convivencia⁽²⁰⁾.

CONTENIDOS

Dos son las consideraciones previas que conviene realizar en este apartado. La primera está relacionada con el concepto escala. Consiste en que cualquier tema, fenómeno, problema que quiera incluirse en el programa, puede estudiarse a varios ni-

veles, que van, desde el estudio local, hasta su consideración mundial. Así pues, la selección de cualquier contenido deberá realizarse igualmente dentro de una escala determinada. Ni que decir tiene que para la mejor comprensión del fenómeno o tema, es conveniente analizarlo y conocerlo a otras escalas.

La segunda consideración es el enfoque sistémico, monístico, integrado que deberá darse a los contenidos de dichos temas. Frente al enfoque analítico tradicional y su producto, los temas aislados, a sus dos niveles o escalas, la mundial y la estatal, la teoría general de los sistemas permite identificar la realidad como un conjunto, integrado por diversos subconjuntos, los cuales a su vez se hallan formados por elementos y relaciones. Los fenómenos naturales y los procesos que los unen, constituyen el sistema natural. Los fenómenos económicos, se hallan íntimamente relacionados entre sí formando lo que se denomina el sistema económico, el cual a su vez, establece una serie de relaciones con otros sistemas o subsistemas humanos y naturales. Como consecuencia, del análisis económico tradicional con rasgos deterministas y estáticos, se ha pasado a una geografía funcionalista, estructuralista, utilizando el concepto sistema y proporcionando una visión compleja y de equilibrio dinámico de la superficie terrestre, a cualquier escala.

Varias son las alternativas establecidas durante los últimos años en los programas regionales. La primera es la inclusión de temas que son investigados por el propio estudiante, procedentes de la realidad próxima. El trabajo de campo, la obtención de información de primera mano, la necesidad de un tratamiento lite-

rario, gráfico y estadístico de los datos, así como la presentación lógica de los resultados, es parte de las actividades de aprendizaje que el alumno desarrolla en la asignatura Geografía. Los temas son variadísimos y pueden corresponder al ámbito de la Geografía física o humana, y la escala del fenómeno seleccionado, igualmente, pudiendo ir desde la escala local a la nacional o supranacional (21).

Una segunda alternativa consiste en el estudio de ejemplos o muestras de la realidad espacial ante la imposibilidad de incluir todo con el rigor necesario. Se trata, mediante esta alternativa, de conocer en toda su profundidad un aspecto de la realidad, acudiendo a ejemplos que tradicionalmente se han considerado como irrelevantes, pero que permiten conocer mejor la realidad gozando además de mayor motivación para el estudiante. Conocer los problemas que tiene un núcleo de la Costa Brava, sus transformaciones recientes, los cambios estacionales, nos permite conocer en mayor medida, y por extrapolación, el impacto del turismo en otros núcleos, y en un esfuerzo de síntesis, los resultados en ese espacio. El análisis de una explotación agraria, o de un patrón de pesca, nos ayuda igualmente a ilustrar la complejidad de la realidad y a comprender mejor mediante una identificación con las personas, los problemas que poseen, sus conductas y así comprender los mecanismos y procesos del funcionamiento de una parte de la realidad. Su objetivo es descubrir las fuerzas que inciden sobre la persona, y así comprender mejor las tomas de decisión del individuo. Posteriormente y por extrapolación, descubrir los factores y procesos que moldean las sociedades (22).

Una tercera y semejante a la anterior consiste en la selección de temas de estudio. La imposibilidad de estudiar todo, y la importancia jerarquizada del conocimiento, ha provocado situar en primer lugar el estudio de temas de Geografía urbana y de Geografía económica. El estudio teórico de la ciudad y su aplicación a los lugares en que uno habite, pasa a ser un tema relevante para la comprensión de la realidad en que uno vive. Es el caso de los alumnos que habitan centros urbanos que es la porción más elevada del colectivo estudiantil. Lo mismo puede decirse de los fenómenos económicos. El estudio de la agricultura o de la industria en sus diversas escalas permite, además, relacionar no sólo dicho fenómeno con los aspectos naturales de clima o relieve, sino también con otros de naturaleza locacional, cultural, política, etc. (23).

LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE :

Para conseguir las metas fijadas en los objetivos, además de seleccionar determinados contenidos, se requiere también la selección de actividades de aprendizaje. Si tradicionalmente los contenidos se han vertido sobre unos alumnos meros receptores pasivos, desempeñando el libro la función de emisor, y el profesor la de control de ese sistema comunicativo, la situación actual debe variar notablemente. La clase no debe empezar con una alusión al tema previsto, con una exposición descriptiva, referencias a los conceptos y términos clave, los tipos y clasificaciones de los fenómenos que se estudian, señalando finalmente ejemplos que ilustren tales hechos o fenómenos.

La utilización del método deductivo partiendo de una hipótesis o problema, actividades indagatorias que permiten la participación y el descubrimiento, constituyen los procedimientos que en la actualidad se consideran más relevantes en las actividades de aprendizaje ⁽²⁴⁾.

Ahora el punto de partida debe ser un problema, una cuestión, un tema a investigar, y no algo a exponer o describir. La actividad del estudiante debe centrarse en la recogida de datos, en su discusión, en el trabajo en equipo, en interrogarse a sí mismo y obtener respuesta de las fuentes de información tradicionales, como los libros y otros tipos de documentos literarios, estadísticos o gráficos. Debe adoptar distintos puntos de vista, para llegar a valorar la realidad. Compárese la actividad tradicional con la que se propone. En la primera el estudiante escucha, lee, toma notas para conocer y memorizar una información. Información que por otro lado él no se ha preguntado. Los resultados consisten en la transmisión de información, escuchando y leyendo, generalmente adoptando una actitud pasiva, con débil motivación en su quehacer por su carácter pasivo e impositivo, para conseguir el conocimiento de los temas del programa. En el segundo procedimiento, consistente en abordar de forma distinta el contenido o tema elegido, se intenta desarrollar las habilidades intelectuales, sociales y comunicativas del alumno mediante la actividad, tratando temas que le afectan, lo que ocasiona un mayor afán de indagación y de preocupación por informarse con objeto de resolver las dudas suscitadas en clase en el marco de los temas planteados ⁽²⁵⁾. Recordemos que uno de los de-

safíos actuales consiste no sólo en aprender, sino en aprender a aprender, adquirir una capacitación en la forma de adquirir conocimientos, valorarlos, expresarlos, utilizarlos, etc.

ALGUNOS EJEMPLOS

Las renovaciones experimentadas por la enseñanza de la Geografía en el ámbito de sistemas educativos no tan rígidos como el nuestro, constituyen verdaderas muestras de las características y atributos que acabamos de señalar. Todos ellos son el resultado de experimentaciones largas, sometidas a críticas y valoraciones profundas.

El primero corresponde al proyecto realizado en Estados Unidos en la década de los sesenta y conocido como el American High School Geography Project (H.S.G.P.) ⁽²⁶⁾. Este plan de estudios incluía un tema de Geografía regional consistente en el estudio de un país, Japón, correspondiente a la sexta y última unidad del curso. Dicho tema se abordaba tras estudiar contenidos correspondientes a Geografía urbana, económica, cultural y política, en los que se incluían ejemplos del propio país y de otras áreas de la superficie terrestre. Especial énfasis se pone en los trabajos locales desarrollados a través de la metodología y documentación que ofrece su Handbook. Sorprendentemente, la revisión realizada de este proyecto educativo en el año 1979, ha alterado levemente el contenido y actividades de las cinco primeras unidades, y ha suprimido la sexta y última unidad consistente, como acabamos de señalar, en el único ejemplo de Geografía regional. Las

causas de esta supresión las podemos relacionar con lo que hemos señalado en la primera parte de este trabajo y que afecta a la enseñanza universitaria. Es todavía muy pronto para conocer las reacciones levantadas por tal supresión, ya que intuimos que existirán argumentos favorables para la inclusión de una unidad de Geografía regional, aunque también continuará opinándose sobre la esterilidad de tal aproximación, de los defectos que lleva consigo y de los resultados poco satisfactorios de tal aprendizaje.

El segundo ejemplo lo extraemos del proyecto Geography 16-19 en curso de experimentación en el Reino Unido, y que ya ha sido diseñado el marco de tratamiento de una serie de temas, en lo que ellos llaman la matriz del programa (The curriculum matrix). Según dicha matriz, los cuatro temas seleccionados pueden y deben estudiarse a las tres escalas absolutas, pequeña o local, media y global o mundial. Así el cuarto tema seleccionado, la gestión de los sistemas humanos y sus entornos (Managing man-made systems and environments), un aspecto tratado, como el sistema de transportes es estudiado a escala local, red de transportes urbanos, a escala intermedia, red de carreteras o autopistas en Gran Bretaña o Europa Occidental, y finalmente a escala global consistente en el estudio de la estructura y distribuciones a nivel mundial, las compañías aéreas y sus diferentes redes de tráfico (27).

Finalmente señalar el ejemplo del plan de estudios francés correspondiente al segundo ciclo de la enseñanza secundaria y que ha entrado en vigor en el curso 1981-82. Fruto del trabajo realizado por la comisión Geographie et enseignement, el plan

de estudios propuesto para los tres cursos de este ciclo incluyen unos temas correspondientes al mundo en que vivimos, en el primer año, al que sigue un estudio de Francia en el contexto europeo. En este segundo ciclo (Premier) se han seleccionado seis temas que tratan de proporcionar un conocimiento de Francia a tres escalas o niveles: regional (Pays), nacional y supranacional (Francia y el marco europeo y del Mercado Común). Ejemplos de temas seleccionados, son los siguientes: los medios naturales, los modos de ocupación y estructura del espacio, los modos de explotación y organización del espacio (28). Como puede comprobarse, en tal propuesta ha desaparecido el inventario o catálogo de datos relativos a un espacio político o regional, así como la visión aislada de una realidad, a la escala que sea, con la confrontación ecológica tradicional de medio físico-medio humano.

Estos ejemplos nos muestran la tendencia actual en los planes educativos de diversos países, de los programas de Geografía regional consistente en una integración de los contenidos regionales en temas globales, más amplios. Así, un conocimiento regional, sigue como ejemplo o ilustración a la presentación teórica correspondiente. Desaparecen títulos tradicionales como Geografía de Francia, Gran Bretaña o Japón, siendo desplazados y sustituidos por otros temas estudiados a diversas escalas, tratando de integrar los conocimientos diversos que ayuden a explicar el fenómeno espacial y su proyección en el tiempo presente y futuro.

CONCLUSIONES

¿Puede la Geografía regional de nuestros planes de estudio de bachillerato responder al mismo esquema metodológico que a principios de siglo?. Evidentemente, no. Han cambiado múltiples aspectos en torno a ella para que no la afecten y modifiquen sustancialmente.

Han cambiado las necesidades de los alumnos. Estos ya no necesitan meramente una información. Hay que desarrollar sus habilidades y enseñarles mediante ejercicios, a usar, aplicar y valorar la información en su dimensión espacial. Hay que enseñarles a pensar como geógrafos, con la adquisición de una metodología.

La Geografía académica se ha modificado notablemente en las últimas décadas. No podemos utilizar esquemas metodológicos trasladados. Han aparecido nuevos planteamientos que hay que introducir en los estudios de Geografía. La integración de los temas regionales a los de Geografía general o temática es evidente. El estudio sincrónico de un tema a diversas escalas regionales, ayuda a comprender mejor el fenómeno y sus diferentes marcos espaciales. Los estudios integrados de áreas definidas, la ciudad en que uno vive, el estado, los ámbitos supraestatales, son retos constantes para la interdisciplinaridad, tanto social como natural. Los planes de estudio de la enseñanza media no deben corresponder a resúmenes de la geografía académica, sino que ésta ha pasado a ser la fuente de recursos educativos para poder ayudar al futuro ciudadano a comprender mejor la realidad.

Las investigaciones en el tema educativo nos proporcionan las orientaciones precisas para hacer efectivos los aprendizajes. La planificación de la actividad educativa atendiendo a una serie de criterios debe alterar profundamente las experiencias de aprendizaje tradicionales. Los recursos de clase, libros de texto, actividades diversificadas deben estar más próximos a la realidad del alumno, para que vaya descubriendo la relevancia de sus aprendizajes. La consecución de las metas previstas, el enriquecimiento del alumno con las experiencias más variadas y la relevancia de sus conocimientos y habilidades para afrontar el futuro, han de ser elementos que hemos de valorar constantemente en nuestro quehacer educativo.

Estos tres elementos, necesidades del alumno, geografía académica y métodos educativos, han de ser los que deben orientar el diseño de cualquier plan de estudios en sus diversos niveles, ya sea un curso completo o la actividad de un día. Desgraciadamente, pocas son las investigaciones que se han realizado acerca de estos temas en nuestro país, lo que hace todavía más urgente su necesidad, fundamentalmente ante futuros cambios de planes de estudio en los que la Geografía debe desempeñar el papel que le corresponde.

- (1) Véase a este respecto las orientaciones expuestas por el Ministerio de Educación, y los títulos de los temas planteados en el B.O.E. nº 93, del 18 de abril de 1975, pp. 8061-62.
- (2) Una muestra de lo que acabamos de señalar es que en el curso 1981-82, de las 31 asignaturas ofrecidas por el Departamento de Geografía de la Universidad de Barcelona, sólo 7 pueden considerarse como de Geografía regional. Estas son: Geografía de España, Espacios y Sociedades, Países Mediterráneos, Teoría Regional y Análisis Espacial, Geografía Regional de España, Geografía de los Países Catalanes, Geografía de los Países Iberoamericanos.
- (3) A este respecto pueden ojearse los Anuarios publicados por las diferentes universidades de España o de otros países. Igualmente, existen guías publicadas por asociaciones de geógrafos, como la Guide to Graduate Departments of Geography in the United States and Canada (Asociación de Geógrafos Americanos. Publicada anualmente). También existe otra guía de las mismas características publicada en Gran Bretaña.
- (4) Sin ninguna duda, la obra más documentada es la de Roger MINSHULL citada en la bibliografía. En castellano, la editada por la ASOCIACION DE GEOGRAFOS ESPANOLES, igualmente citada en la bibliografía.
- (5) La formulación más clara de la naturaleza de la Geografía regional y su prioridad como tarea fundamental de los geógrafos se produce en las obras de R. HARTSHORNE, The Natu-

re of Geography (Assoc. of American Geographers, 1939) (J. Murray, 1959).

- (6) F. SCHAEFER, Excepcionalism in Geography, en Annals, Assoc. of American Geographers, 1953. (traducción castellana, Edic. Universidad de Barcelona, 1971).
- (7) Algunos de estos juicios críticos aparecen expresados en la obra de A. REYNAUD, parte 3ª, citada en la bibliografía.
- (8) W. BUNGE, Theoretical Geography, Lund Studies in Geography, 1966, pág. XV.
- (9) Una de las primeras formulaciones se lleva a cabo por D. WHITTLESEY, en el artículo: The regional concept and the regional method, de la obra P.E. JAMES y C.F. JONES (ed). American Geography. Inventory and Prospect. (Syracuse University Press, 1954), pp. 19-68.
- (10) Este tipo de región ha suscitado mayor atención entre los economistas. Consúltense por ejemplo las obras de ISARD, LASUEN y RICHARDSON, citadas en la bibliografía.
- (11) La exposición más precisa de esta idea aparece en la conocida matriz de datos geográficos, formulada por B. BERRY, Approaches to Regional Analysis: A Synthesis, en Annals, Assoc. of American Geographer, Vol. 54, 1964, pp. 2-11.
- (12) El ejemplo más evidente de esta tendencia corresponde a los trabajos recientes de algunas tesis doctorales, así como también en asignaturas que corresponden al análisis de un tema, de Geografía física, humana, económica o urbana en un espacio. Tipología agraria de Cataluña, Geografía urbana de Barcelona, los suelos de Cataluña, son

asignaturas que aparecen en el plan de estudios del Departamento de Geografía de la Universidad de Barcelona, en el curso 1981-82.

- (13) La formulación más precisa de la naturaleza del análisis regional aparece en la obra de W. ISARD citada en la bibliografía.
- (14) Consúltese por ejemplo la obra de David M. SMITH, Where the Grass is Greener. Living in an unequal World. Penguin Books, 1979.
- (15) Este mismo autor expone su experiencia en el artículo citado en la bibliografía.
- (16) Véase la nota nº 1.
- (17) A este respecto el mayor esfuerzo aplicado a la Geografía corresponde a la obra de N.J. GRAVES, Curriculum Planning in Geography, Heinemann, 1979.
- (18) El análisis de las necesidades de los alumnos de 16 a 19 años, ha sido tratado en el proyecto Geography 16-19; en su primera etapa.
- (19) Consúltese por ejemplo, el artículo de W.E. MARSDEN, Principles, Concepts and Exemplars, and the Structuring of Curriculum Units in Geography, en Geographical Education, Vol. 2 nº 4, 1976, pp. 421-429.
- (20) Respecto al tema de los valores en la enseñanza de la Geografía, recientemente han aparecido diversos artículos entre los que destacamos los de K. BLANCHFORD, Values and Geographic education, en Geographical Education, Vol. 1 nº 3, 1972, pp. 319-330, y, Morals and values in Geographic

Education: Toward a metaphysic of the environment, en Geographical Education, Vol. 3 nº 3, 1979, pp. 423-457.

- (21) Muestra de ello es el plan de estudios Geography in an Urban Age (Macmillan, 1979) de Estados Unidos, y otros publicados en Gran Bretaña.
- (22) Esta tendencia aparece en los libros de texto británicos, por ejemplo, ante la imposibilidad "de dar la vuelta al mundo en un año", es decir estudiar con el rigor necesario los diversos países del mundo en los diferentes cursos.
- (23) El ejemplo más notable es el proyecto de la Asociación de Geógrafos Americanos, Geography in an Urban Age, op. cit., cuyo primer tema corresponde al estudio de la ciudad.
- (24) Consúltese por ejemplo el artículo de D. ASMUSSEN y J.A. BUGGEY, Teaching Geography Through Inquiry, en G. A. MANSON y M.K. RIDD, (ed) New perspectives on Geographic Education: Putting theory into practice. Kendal Hunt Publ. 1977, pp. 99-124.
- (25) Un ejemplo se cita en el artículo de E. RAWLING, Enquiry-learning for the 16-19 year-old, en Geography into de 1980. The Geographical Assoc. 1980, pp. 35-42.
- (26) Véase la nota nº 20.
- (27) Schools Council. Curriculum Development Project: Geography 16-19, Main elements of Curriculum framework for Geography 16-19, 1980.

- (28) El plan propuesto aparece en el artículo de J. BETHEMONT, Geographie et enseignement: Sur la definition d'un programme pour le second cycle de l'enseignement secondaire, en Comité Nat. Français de Geographie, Recherches Geographiques en France, Tokyo 1980. pp. 17-20.

BIBLIOGRAFIA

- ASOCIACION DE GEOGRAFOS ESPAÑOLES. La región y la geografía española. Valladolid, 1980.
- BLIJ, Harm J. de. Geography: Regions and Concepts. J. Wiley, 1981, 3ª ed.
- BLUNDEN J. et al. (ed). Regional analysis and development. Harper and Row, Open University, 1973.
- CHORLEY R.J. y P. HAGGETT (ed). Frontiers in Geographical Teaching. Londres, Methuen, 1965.
- COOKE, R.U. y J.H. JOHNSON, Trens in geography, Londres, Pergamon Press, 1969.
- CRIBIER F., M. DRAIN y F. DURAND-DASTES. Initiation aux exercices de géographie régionale. Paris. SEDES, 1967.
- DAUPHINE, A. Espace, Région et Système. Paris. Economica, 1979.
- DOHRS F.E. y L.M. SOMMERS (ed). World Regional geography: A problem approach. West Publishing Co, 1976.
- FARMER, B.H. Geography, Area studies and the study of area, en Transactions of Inst. od British Geographers, nº 60, 1973, pp. 1-15.
- GRIGG David. The logic of regional systems, en Annals of Ass. Amer. Geog. vol. 55, nº 3, 1965 (Reproducido en WKD DAVIES (ed) The conceptual revolution in geography. Univ. of London Press, 1972, pp. 201-239.
- GRIGG D. Régions: Models and classes, en R.J. CHORLEY y P. HAGGETT (eds) Models in Geography. Londres, Methuen, 1967, pp. 461-509.

- KOHN Clyde F. Regions and regionalizing, en Journal of Geography, Vol. 69 nº 3, 1970, pp. 134-140.
- ISARD W. Introduction to regional science. Prentice-Hall, 1975.
- LASUEN, J.R. Ensayos sobre economía regional y urbana. Barcelona, Ariel, 1976.
- LEE Roger (ed). Change and Tradition: Geography's new frontiers. University of London, Queen Mary College, Dept. of Geography, 1977.
- MINSHULL, R. Regional Geography. Theory and practice. Londres, Hutchinson, 1967.
- REYNAUD, A. La géographie entre le mythe et la science. Essai d'epistemologie. Travaux de l' Institut de Geographie de Reims. nº 18-19, 1974.
- RICHARDSON, H.W. Teoría del crecimiento regional. Madrid. Pirámide, 1977.
- RICHARDSON, H.W. Regional and urban economics. Penguin Books, 1978.
- SOLE SABARIS, L. Sobre el concepto de regio geografica i la seva evolucio, en Ins. d'estudis catalans. Miscel.lania Pau Vila. Granollers, Ed. Montblanc-Martin, 1975, pp. 413-477.
- STOHR W.B. Interurban systems and regional economic development, Ass. Amer. Geog. Comm. on College Geog. nº 26, 1974. Travaux de l'Institut de Geographie de Reims. nº 41-42, 1980 (Dedicado a la región).

La Real Sociedad Geográfica organizó entre las actividades de este curso tres mesas redondas sobre la enseñanza de la geografía en los diferentes niveles: E.G.B., B.U.P., Escuelas Universitarias de Magisterio y Universidad, que se han celebrado en los meses de febrero y de abril

La finalidad de las mismas era el llegar a conocer, dada la problemática de la enseñanza en la última década, como estaba representada esta disciplina en los planes de estudios de E.G.B., B.U.P., Escuelas Universitarias y qué criterios se siguen en la Universidad con vistas a la formación científica y didáctica de los profesores que han de impartir esta materia, en los niveles citados.

Para llevar a cabo este análisis se han formado equipos de trabajo en los que han participado profesores de E.G.B., B.U.P., Escuelas Universitarias y Universidad, en la elaboración de las diferentes ponencias. Se ha centrado el trabajo sobre cuatro ponencias:

- Geografía en los planes de estudios de las Escuelas Universitarias de Magisterio. Sondeo sobre el nivel de conocimientos de los estudiantes que acceden al primer curso de las Escuelas de Magisterio.
- Comentario de libros de texto de E.G.B.
- La legislación actual y los programas de Geografía en B.U.P. Planes anteriores. Estudio de planes y programas en otros países.
- Análisis de los libros de texto y material didáctico. Experiencias didácticas.

El análisis de los diferentes planes de estudios en los tres niveles nos ha permitido ver la flexibilidad

o rigidez en su aplicación. Los criterios científicos, pedagógicos y didácticos del legislador y su reflejo en la metodología de los libros de texto, en los niveles en los que se utilizan.

En las Escuelas Universitarias, en el llamado "Plan experimental" (1971-1972) en principio, se adoptaron unos criterios similares en cuanto a los contenidos geográficos que debían impartirse a nivel nacional, si bien a la hora de aplicarlos se ha procedido con gran libertad, pudiendo decirse que cada escuela puede hacer libremente la programación de los estudios de Geografía, tanto en contenidos como en horarios.

No existen libros de texto. En las escuelas universitarias se sigue el sistema de la Universidad y se recomienda una bibliografía adecuada a la materia de que se va a tratar.

Se destacó en esta ponencia que si esta libertad de criterios es aceptable, en cuanto a las materias optativas que se deseen impartir, no resulta tan positivo el que no existan unas enseñanzas geográficas comunes a todos los Centros.

En E.G.B. la Geografía aparece inserta en el Área de las Ciencias Sociales, aunque una parte de Geografía Física no queda claramente delimitada, pues con discontinuidad se la introduce en el Área de Ciencias de la Naturaleza.

La legislación de B.U.P. que regula los distintos planes de enseñanza analizados, desde 1938-1975, nos ha permitido ver a través de las normas metodológicas el papel que se concedía a esta materia. Pueden destacarse dos diferentes períodos: el Plan de 1938 y el Plan de

1975 la consideran como la ciencia auxiliar de la Historia. En los planes de 1953, 1957, 1965, se empezaban a vislumbrar unos ciertos criterios geográficos, que aunque pecando del enciclopedismo que caracteriza a nuestros programas, se acercaban más o menos de cerca a los franceses.

No obstante al comparar nuestra materia geográfica con los principios que para su enseñanza viene dando a conocer la U.N.E.S.C.O. con las publicaciones hechas por los expertos (Catedráticos de Universidad, Institutos, Escuelas Especiales), la geografía en nuestros planes de enseñanza está lejos de adaptarse al desarrollo científico y didáctico actuales.

Las conclusiones a las que se llegó en esta ponencia es que la Geografía no ha perdido contenidos si se suman los que se imparten en E.G.B. y B.U.P. pero lo que sí ha perdido es su identidad como una ciencia con contenidos y metodología específica. Ha perdido sistematización. Se ha fragmentado o se ha convertido en retahílas de nombres carente de significado científico.

El análisis de los libros de texto de E.G.B. y de B.U.P. da a conocer de una parte el distinto enfoque en la manera de escribirlos los autores. En los primeros tienen más libertad de acción ya que los programas no son rígidos, pero el sistema que se sigue, es el de seguir una metodología arcaizante en la presentación y enfoque de los contenidos.

En los de B.U.P. se puede seguir con cierta proximidad las orientaciones universitarias de los autores. Pero unos y otros están bastante alejados de las modernas tendencias geográficas. Las ponencias trabajaron con una cantera lo más extensa posible, establecieron unas normas y una metodología que fue expuesta en las

ponencias que en su día se entregaron a los participantes en las mesas redondas.

Los cambios de planes, lo desmesurado de los programas, la calidad de los libros de texto, la falta de prácticas en esta materia, la desconexión entre la E.G.B. y el B.U.P., se refleja en la preparación del alumnado tal como se pudo comprobar en las preguntas formuladas a los alumnos y en las respuestas a ellas dadas a nivel de E.G.B. y a nivel de B.U.P. En las gráficas que se elaboraron a partir de los resultados obtenidos ponían de manifiesto: a) las lagunas de conocimientos producidas por los cambios de planes. b) la deficiente distribución de los contenidos geográficos a los dos niveles. c) la falta de preparación en geografía física de los alumnos de B.U.P. d) la falta de una enseñanza de tipo práctico. e) memorización en la didáctica de la geografía.

Todo el trabajo realizado en las mesas redondas nos lleva a unas conclusiones finales:

- Plantearse el problema del valor formativo de esta materia en un mundo en el que nada más salir de casa hay que aprender a tomar decisiones.
- La necesidad de establecer una más estrecha dependencia y comunicación de la enseñanza en sus diferentes niveles, ya que todos ellos forman eslabones de una misma cadena.
- Que antes de procederse a un cambio de planes de estudio se consulte a los especialistas de las diferentes materias, y que una vez elaborado no se ponga en vigor sin antes haber pasado por un período experimental en alguno de los varios Centros Pilotos de que dispone la Administración.

- Que el profesorado que ha de impartir esta materia en el nivel superior de E.G.B. y de B.U.P. tengan la licenciatura adecuada para poder impartir esta disciplina.
- El plantearse cuál debe ser la licenciatura adecuada para los profesores que han de explicar, programar y hacer las clases prácticas de esta materia, si dado el nivel de especialización en que se halla la Universidad han de ser licenciados en Geografía o en una licenciatura específica de Geografía e Historia para dedicarse a la docencia.
- Por último, el dar a conocer a los Centros de decisión que ante futuros cambios de planes de estudios, la Real Sociedad Geográfica, Catedráticos y Profesores de Universidad, Escuelas Universitarias, Bachillerato, EGB, estaríamos dispuestos a prestar colaboración con el fin de situar en la enseñanza esta materia que consideramos es importante en la formación del ciudadano medio, que no va a tener otra información que la que adquiera en los niveles de E.G.B. o de B.U.P.

6 - 1. Métodos y posibilidades de trabajo en clase.

Por Josefa Reyes y María del Carmen González

Pese a la negativa situación de la Geografía en el Bachillerato expuesta en anteriores trabajos, que traducen una consideración y planificación inadecuada de nuestra materia, su propia virtualidad y la acción del profesorado, permiten unos resultados sin duda superiores a lo que cabría esperar

En efecto, la condición eminentemente práctica de la Geografía consigue un tipo de clase muy activa y que puede ser de gran atractivo para los alumnos. La posibilidad de trabajos de "investigación" directa sobre el entorno inmediato la convierten así - pese a todas las trabas oficiales - en un instrumento extraordinariamente formativo en el Bachillerato.

No es nuestro propósito - no parece que este sea el lugar - hacer aquí una exposición exhaustiva de las experiencias didácticas ni de la metodología de los trabajos más habituales actualmente. Nos limitaremos a recordar algunas de las líneas posibles al respecto y a desarrollar más ampliamente dos de ellas, las que creemos abren caminos innovadores.

Situada la Geografía en sus aspectos humanos y económicos en 2º Curso de B.U.P. y en 3º sólo como prólogo y epílogo de la Historia de España, es especialmente en el primero de estos cursos - alumnos de 15-16 años - donde puede trabajarse más a fondo. La monstruosa extensión de la asignatura de 3º, inclinada hacia la Historia de España, hace que en ella los aspectos geográficos queden desvirtuados, pese a los meritorios esfuerzos de no pocos profesores por atenderlos.

En la Geografía de 2º es muy general la práctica de introducir el programa que supone unos conocimientos de geografía general en realidad inexistentes, con algunas nociones de cartografía, relieve y climas. Por tanto en este sentido se orientan las primeras actividades, así tipos de proyecciones, mapas, climogramas, etc. El temario oficial abarca partiendo de una "Geografía de la población", "Geografía de la Agricultura", "Geografía Industrial", "Sector Terciario", "Geografía Urbana" para terminar con un estudio de las "Formas económicas y políticas del Mundo actual" - países de economía capitalista, socialista y mundo subdesarrollado.

Ya en la primera parte de la asignatura - la Población - las posibilidades de trabajo son grandes. Puede partirse del estudio de la realidad inmediata - el propio centro -, un bloque de viviendas o el barrio en que nos encontramos. En el primer caso el trabajo se orientará a la evolución de la población escolar y sus causas; la estructura de dicha población, por sexo, edad, profesión (padres y madres) y origen (padres, alumnos); la fecundidad, concepción, etc. La actividad al respecto puede ser parcial o total y tratarse sólo de una práctica breve - incluso reducida sólo al aula - o extenderse como trabajo en equipo a lo largo de todo el curso (1).

Los estudios de población de un bloque de viviendas o del barrio son también muy frecuentes (2) y admiten va-

(1) GONZALEZ MUÑOS, M^a del Carmen. Un trabajo práctico de Geografía: Estudio de la población de un centro escolar. I.C.E. Universidad de Navarra. DA-269. Agosto, 1979.

(2) La Geografía activa en la ciudad, por el Sem. del INB Herrera Oria, Madrid. Rev. de Bachillerato nº 61978. Los artículos al respecto son numerosos en la propia revista.

riantes: un solo aspecto demográfico, varios; unas semanas de trabajo o todo el curso. Metodológicamente también hay alternativas, según lo consideremos punto de partida para llegar a los conceptos, o práctica una vez asimilados éstos. Por otro lado la realidad del barrio en que se resida puede indicar la conveniencia de dedicarse con preferencia a algún aspecto, así por ejemplo la inmigración. Véanse algunas muestras de trabajos de alumnos al respecto.

Pero además el Estudio del Barrio puede abarcar todos los aspectos de éste, permitiéndonos así aplicar en la práctica toda la asignatura: población ¿agricultura?, industria, servicios, aspectos urbanísticos ... El entusiasmo con el que los alumnos se dedican a estas tareas y los altos rendimientos conseguidos son una buena prueba del carácter eminentemente "rentable" de la Geografía en el Bachillerato y de lo culpable de su abandono.

Los temas de Agricultura darán distinto juego, es evidente, según el emplazamiento del centro. Pero en cualquier caso son también muy aptos para el contacto en vivo con la realidad vecina o alejada, a través de excursiones y visitas a fincas, explotaciones ... La misma posibilidad es extensible a los temas de Industria - incluimos a modo de muestra un posible y sencillo guión de visita (3)-.

Es también a la altura de los temas agrícolas cuando puede introducirse en clase el Comentario del Mapa Topográfico o del ya muy avanzado Mapa de Cultivos del Ministerio de Agricultura. El primero habrá de orientarse aquí

(3) Véase al respecto el Método para la Enseñanza de la Geografía. Barcelona. Teide/Unesco, 1966. Vid. también GONZALO, Alfredo: "Una experiencia sobre el uso de Estudios por muestreo" en Geografía de 2º de BUP. Jornadas de Santander, 1980.

más que al relieve soporte físico del resto - a vegetación, agricultura, tipos de cultivos, habitat, tipos de núcleos, etc. En 3º Curso podremos en cambio dar mayor extensión a relieve y ríos.

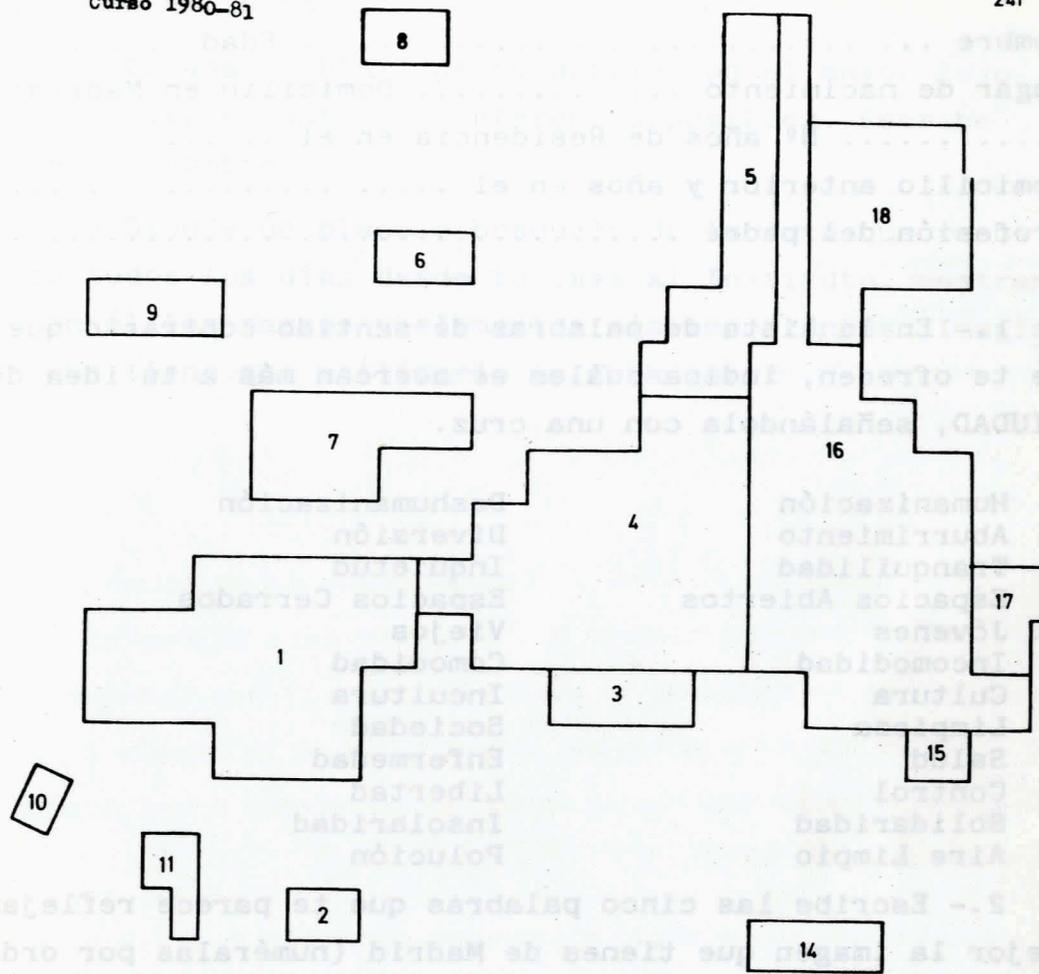
La unidad sobre "Fuentes de energía" trae a clase un tema vivo y polémico que al igual que el de "Medios de Comunicación de masas" permiten, entre otras muchas posibilidades, el contacto con la prensa. La "Geografía del Ocio y el Turismo" puede orientarse también a la realización de trabajos en equipo elaborando algún viaje cuyo desarrollo obligue a repasar, adquirir conocimientos sobre población, climas, relieve, etc.

En cuanto a la "Geografía Urbana" es otra fuente inapreciable de trabajos en "vivo". Desde estudios sobre planos - el de la propia ciudad u otras significativas - hasta otros más amplios, todos ellos ponen al alumno en contacto con su propio entorno, lo acostumbran a la observación, el análisis, la síntesis ... es decir aportan a la vez conocimientos geográficos y de técnicas de trabajo intelectual.

La última parte de la asignatura posibilita también la realización de trabajos variados, pensemos por ejemplo en el mundo subdesarrollado, aunque en ellos se tropiece con la dificultad del ya escaso tiempo y la añadida de la falta de conocimientos de geografía descriptiva de los alumnos.

Todos estos y otros varios trabajos son realizados por los alumnos en el actual B.U.P. Las experiencias al respecto son numerosas y varias publicadas, no siendo aquí posible referirnos a todas. Nos hemos limitado a exponer algunas de las que las ponentes son autoras. Y algo similar podría decirse de 3º Curso ahora con temas de España aunque muy afectados por la extensión de la asignatura.

Expondremos por último, siquiera sea brevemente, dos posibilidades, dos líneas de trabajo que creemos abren nuevos horizontes a la geografía en el bachillerato: los Juegos-Simulación y la Geografía de la Percepción.



-DISTRITOS-

- | | | | |
|---------------|-----------------|-------------------|---------------|
| 1.-CENTRO | 8.-FUENCARRAL | | |
| 2.-ARGANZUELA | 9.-MONCLOA | | |
| 3.-RETIRO | 10.-LATINA | 10 | Menciones |
| 4.-SALAMANCA | 11.-CARABANCHEL | | |
| 5.-CHAMARTIN | 12.-VILLAVERDE | 15.-MORATALAZ | 18.-HORTALEZA |
| 6.-TETUAN | 13.-MEDIODIA | 16.-CIUDAD LINEAL | |
| 7.-CHAMBERI | 14.-VALLECAS | 17.-SAN BLAS | |

DATOS PERSONALES

Nombre Edad

Lugar de nacimiento Domicilio en Madrid:
..... Nº años de Residencia en el

Domicilio anterior y años en el

Profesión del padre

1.- En la lista de palabras de sentido contrario que se te ofrecen, indica cuáles se acercan más a tu idea de CIUDAD, señalándola con una cruz.

Humanización	Deshumanización
Aburrimiento	Diversión
Tranquilidad	Inquietud
Espacios Abiertos	Espacios Cerrados
Jóvenes	Viejos
Incomodidad	Comodidad
Cultura	Incultura
Limpieza	Sociedad
Salud	Enfermedad
Control	Libertad
Solidaridad	Insularidad
Aire Limpio	Polución

2.- Escribe las cinco palabras que te parece reflejan mejor la imagen que tienes de Madrid (numéralas por orden de importancia).

3.- Durante cinco minutos escribe los nombres que te vengan a la memoria de barrios y calles de Madrid.

4.- Indica, durante el mismo tiempo, aquellos en que te gustaría vivir y la causa.

5.- Rellena el siguiente cuadro con datos de tu Barrio o Zona en que vives (indica cuál es).:

Situac. Madrid	Caract. Físicos	Tamaño	Calidad Construc.	Comunica ciones	Ambiente
N,S ...	Alto	Pequeño	Buena	Buenas	Vulgar
	Bajo	Mediano	Malá	Malas	Interesante
		Grande	Regular	Suficientes	Divertido

6.- Dibuja un Plano General de Madrid, indicando los

lugares a tu juicio más destacados o significativos y sitúa en él tu barrio.

7.- Dibuja un Plano de tu Barrio con el mayor lujo de detalles y puntos de referencia posibles. Escribe en él su nombre.

8.- Dibuja un plano o bosquejo de la ruta que recorres todos los días desde tu casa al Instituto, mostrando en él los rasgos y elementos más importantes. Imagina te que tiene que utilizarlo un forastero.

LA GEOGRAFIA EN LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO DE E.G.B.

1-1. Conocimientos geográficos de los alumnos que acceden a las Escuelas Universitarias del profesorado; sondeo inicial; presentación del trabajo por D^a María de la Cabeza Sánchez, D^a Pilar Lacasta Reoyo, D. Teófilo Hernández Sánchez, D. Juan Carlos García Codrón.

Para analizar el nivel de conocimientos que en materia de Geografía tienen los alumnos que se incorporan a la Enseñanza Superior se ha realizado la siguiente prueba (Anexo 1) sobre una muestra de 450 estudiantes del primer curso de la Escuela Universitaria de Magisterio "Santa María" perteneciente a la Universidad Autónoma de Madrid.

De los encuestados, 361 han estudiado B.U.P. y C.O.U. y el resto, 89, proceden de planes anteriores con PREU o C.O.U. indistintamente.

Somos conscientes de la desproporción entre ambas poblaciones pero, no obstante, consideramos que puede ser una muestra suficiente para apreciar si existen diferencias marcadas entre los dos grupos.

Evidentemente no pretendemos extrapolar estos datos a la totalidad de los estudiantes de las Escuelas Universitarias ni dog-

temente?

15.- Toma nota de todos aquellos otros datos que juzgues de interés o de los que puedan sustituir a los anteriores.

Con toda esta información, a la que puedes añadir cualquier tipo de folleto, propaganda, etc., que la empresa te facilite, redactarás un trabajo sobre ella, sirviéndote de orientación para organizarlo este mismo guión y las lecciones del libro sobre los temas de "La industria".

SEMINARIO DE GEOGRAFIA.- I.N.B. DE COLMENAR VIEJO (MADRID)

TECNICAS DE APRENDIZAJE DE GEOGRAFIA: LOS JUEGOS

Los juegos son representaciones en miniatura de un proceso de mayor magnitud en la realidad. Los juegos se utilizan en la estrategia militar desde hace siglos. Por ejemplo, los juegos de guerra constituyeron un entrenamiento del estado mayor prusiano como modelos operativos de las tareas que debían desarrollarse en el campo de acción. Desde entonces los organismos militares de otros países los han adoptado en mayor o menor escala. Los mini procesos en el laboratorio, el túnel de pruebas, son otras muestras de situaciones de juego.

Los juegos comienzan a generalizarse como técnicas de aprendizaje de Geografía en la década de los 60. En estos años la teoría de la educación acepta, entre sus metodologías, la que tiene como principio "aprender disfrutando". Por primera vez se asociaba el juego y el disfrute con el estudio. No sin el recelo de muchos enseñantes, puesto que ambas actividades, juego y estudio, les parecían antagónicas, o al menos poco serias para una ciencia. Aún hoy estas suspicacias no han desaparecido. Esta aplicación de los juegos como una más de las técnicas de aprendizaje no era una tendencia aislada, respondía al desarrollo general de los nuevos postulados de la enseñanza: participación de los alumnos en las actividades escolares; iniciativa de los alumnos para plantear problemas de investigación, dentro y fuera del aula, proponer proyectos, viajes etc. Responde por tanto a un sistema de participación activa del alumno en la enseñanza.

La idea básica de los juegos como técnica de enseñanza es motivar a los estudiantes a "situarse en el lugar de otros", intentar resolver un problema a través de una participación realista. El intento de comprender el mundo desde diferentes puntos de vista capacita al alumno para

comprender situaciones, decisiones y razones que se toman en las actividades humanas.

Por lo que respecta a la Geografía las técnicas son particularmente apropiadas cuando conciernen a implicaciones espaciales, o a las relaciones hombre/medio ambiente. Por ello en estos juegos de Geografía se presta especial atención al cómo y por qué se toman las decisiones que afectan a la organización espacial del entorno.

En resumen: los juegos son "modelos dinámicos" u "operativos" que se diferencian de las representaciones estáticas o gráficas. Los juegos son un medio eficaz para poner en práctica la "enseñanza activa" y figuran entre las más recientes innovaciones de la técnica educacional. Su variedad es grande, desde los más simples y familiares que utilizan para su desarrollo los naipes, bolas, dados, colores, hasta los más complicados que desarrollan actividades altamente computables.

Los objetivos que cubren los juegos sirven a alumnos y profesores. Por parte de los alumnos:

Motivan: al ponerle en una situación "como si" fuera la real.

Le impulsan a tomar decisiones.

Le llevan a la comprensión de los hechos.

Le ayudan a ver con visión de futuro.

Desarrollan la sensibilidad o capacidad de empatizar con otras gentes, otros países, otras actividades.

Por parte del profesor le permiten observar el comportamiento y la capacidad de sociabilidad de los alumnos.

ESTRUCTURA DE LOS JUEGOS

Los elementos del juego son: el juego, los participantes, las técnicas, el balance.

1º. El juego. a) determinación de los objetivos. Una vez definido el campo problemático hay que señalar la es-

cala, es decir, la dimensión en la que se aplica: global, nacional, local.

b) Dar la información. La información dada puede ser real o ficticia. También hay que distinguir entre la información primaria que permite discernir el problema simulado y la información generada que puede surgir durante el juego. La forma de presentar la información puede ser oral, escrita o por medios audiovisuales.

c) Reglas. El juego tiene que estar ordenado y los jugadores de acuerdo en someterse a las reglas que regulan la comunicación de los jugadores, la información y el tiempo.

d) El tiempo. Varía de unos juegos a otros. Puede ser una sesión. A veces dura una semana y otras más tiempo.

2º. Los participantes. Pueden asumir el papel de individuos o de grupos. En el caso de grupos la comunicación se hace por un líder. Se pueden mover dentro de un sistema de cierto control, con un árbitro, o sin él, sólo con el consenso de los grupos. Si los alumnos han preparado la simulación es razonable que se actúe sin árbitro, pero si se trata de jugadores sin experiencia es aconsejable que el organizador arbitre el juego. El organizador tiene el difícil papel de ser a la vez catalizador, profesor e intérprete.

3º. Técnicas. El juego se puede realizar con gráficos, diapositivas, escalas, mapas o combinando varias técnicas. La comunicación entre grupos suele ser oral.

4º. Balance. La evaluación de la marcha del juego, en lo que concierne a la actuación de los grupos, puede llevarse a modo de contabilidad: haber, debe; ganancias y pérdidas, o contabilizando los resultados en un gráfico.

EVALUACION DE LOS JUEGOS

El valor de cualquier metodología está en que el cono-

cimiento conseguido sea por lo menos igual al adquirido con otras metodologías. Por consiguiente, un procedimiento válido es comparar el rendimiento de lo simulado con los rendimientos obtenidos por conceptos teóricos o empíricos. Las valoraciones realizadas entre cursos que practicaban los juegos y los que no dan como resultado que el aprendizaje por medio de los juegos es igual al adquirido con otras metodologías. Aunque por el momento no se advierten otras diferencias más positivas, sí hay una conclusión optimista: los alumnos prefieren con mucho este sistema de trabajo.

Ante las críticas más o menos pesimistas uno puede responder que los juegos son reflejo de una filosofía de la educación y que a veces es difícil querer medirlos y compararlos con otras metodologías que responden a otras filosofías de la educación.

Veamos ahora un ejemplo de un juego de Geografía:

JUEGO-SIMULACION: EL AGRICULTOR + SU COSECHA - EL TIEMPO

Objetivo: Comprender que las variaciones de temperatura y lluvia afectan a los rendimientos agrícolas.

Simulación: Un agricultor de la zona subtropical tiene 10 parcelas. Cada año pretende conseguir los mejores resultados de sus cosechas. ¿Qué posibilidades tiene?

4 tipos de estaciones con las siguientes frecuencias:

caluroso/húmedo	-	2	años	cada	6	(en el dado el 1 y el 2)
caluroso/seco	-	1	"	"	6	(" " 3)
fresco/húmedo	-	2	"	"	6	(" " 4 y el 5)
fresco/seco	-	1	"	"	6	(" " 6)

Rendimiento de diferentes cultivos según esas variaciones estacionales

	c/h	c/s	f/h	f/s
Maiz	8	5	3	1
trigo ...	1	3	6	8
alfalfa .	6	4	5	3
algodón .	4	10	1	6
melones	6	10	1	3

MARCADOR DE JUEGO

Nº de parcelas plantadas	Rendimiento cada año					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Maiz						
Trigo						
Alfalfa						
Algodón						
Melones						
TOTAL						

Modificaciones que introducen los alumnos a lo largo del juego.

J.P. Cole. "Situations in Human Geography", 1975.

Desarrollo del juego: Formar con los alumnos de la clase 6 equipos. Cada equipo decide y anota el nº de parcelas que va a cultivar de cada planta; el total tiene que sumar 10. Se tira el **dado que da la clase de estación** y que será diferente según los equipos. Se busca en la columna de la estación los **rendimientos** que se producen. Se

va multiplicando el nº de parcelas de cada cultivo por los rendimientos en esa estación y se anotan los resultados en la primera columna de rendimientos. Se hace la suma de los rendimientos del primer año.

Con objeto de crear ambiente de juego (pérdidas y ganancias) conviene establecer un tope de cosecha normal (hasta 40 en el total de cada año), mala cosecha (por debajo de 40), buena (entre 40 y 60), excelente por encima de los 60.

La primera vez se pueden ensayar los equipos distribuyendo igual el nº de parcelas de cada cultivo. Lógicamente se producirán cuatro resultados diferentes; después cada equipo hará libremente la elección. Unos se arriesgarán al monocultivo, otros al policultivo muy reducido y así se irán creando situaciones de "buenos años" y "malos años". La puesta en común de los resultados puede derivar a una serie de cuestiones ¿cómo compensar las pérdidas de los años malos?. Las respuestas de los alumnos son variadas: buscar trabajo complementario, vender algunas cabezas de ganado, pedir un préstamo, solicitar expediente de "catástrofe", alquilar la maquinaria a otros, no desesperar porque si es un mal año en general los precios de mercado pueden ser elevados.

Con estas situaciones se cubren los objetivos del juego: motivar, situarse "como si", empatizar, dentro todo ello de un contexto geográfico.

LA GEOGRAFIA DE LA PERCEPCION EN EL BUP.- La aplicación en el Bachillerato de las nuevas líneas de investigación geográfica es el denominador común de muchas de las experiencias de los últimos años. Y así, al lado de trabajos más clásicos, encontramos métodos cuantitativos e incluso ensayos de geografía radical. La alternativa que ahora

exponemos se centra en la Geografía de la Percepción y ha sido experimentado por nosotros durante el curso 1980-81 con alumnos de 2º del INB. San Juan Bautista, de Madrid.

Conocer la imagen que nuestros alumnos tienen del medio en que viven, de su espacio personal y su facilidad de moverse "mentalmente" en él, eran algunos de los objetivos que perseguíamos. Lo que expondremos ahora dista de ser un método acabado o una experiencia cerrada, sino un pequeño estudio piloto a partir del cual seguimos trabajando. Reproducimos el Cuestionario pasado a los alumnos y ahorramos aquí detalles sobre su elaboración, tabulación de datos, etc. que tendremos ocasión de exponer por extenso en una próxima y más amplia publicación.

Para valorar los datos conviene saber que se trataba de un grupo de 40 alumnos entre los 16-17 años, encuadrados en una clase media, con profesiones de los padres predominantemente terciarias, y constituyendo desde el punto de vista académico un grupo medio que a la hora del trabajo registraba un 28,2% de insuficientes y al final del curso descendió al 13,5%. Su residencia era vecina al instituto, es decir, Barrio de San Juan Bautista, Parque de La Colina, Arturo Soria, es decir, la zona NE de Madrid, distrito de Ciudad Lineal.

Nos limitaremos ahora a comentar los resultados, a partir de los cuales trabajamos en la actualidad. Los temas versaban sobre la "Idea de Ciudad", "Imagen de Madrid", "Zonas de viviendas Preferidas", "Localización y Características de su Barrio" y "Confección de tres Planos Mentales".

En el primer caso las respuestas son significativas. Para nuestros alumnos una ciudad es una zona de cultura y de juventud, pero inmediatamente después de polución, espacios cerrados e inquietud. Todos estos términos superan el 80% de respuestas a su favor. La Diversión mar-

ca la frontera con los términos aceptados menos generalmente, con un 81% de votos. Insolidaridad y Suciedad (64,7%, ambos), Control frente a libertad (62,2%), Deshumanización y Enfermedad que superan el 50%, son las imágenes de la ciudad.

¿Y cómo se traduce esto en una realidad concreta? Cuando ésta es Madrid, ciudad que habitan, lo primero que llama la atención tras cuantificar las respuestas, es el fuerte bajón sufrido por el término "cultura". Si para el 91,9% de los alumnos era sinónimo de ciudad, sólo lo es para 9 en el caso de Madrid. ¿Tendrá el madrileño adulto la misma imagen "inculta" de su villa? ¿Responde esto a la realidad? He aquí unas preguntas de interesante resolución. Porque lo que mejor define a Madrid para los alumnos será por este orden: Polución, Inquietud, Espacios Cerrados, Deshumanización y Diversión, oscilando el número de citas de 34 a 11. Es también muy interesante ver como el término "Deshumanización" que para la Ciudad en general ocupaba el penúltimo puesto asciende cuando es referido en concreto a Madrid. No parece pues muy halagüeña la imagen de su ciudad, especialmente cuando de sus respuestas cuantificadas se hace un análisis mucho más amplio del somero que aquí ofrecemos.

El resultado de la tercera pregunta queda reflejado en el Mapa Topológico adjunto. En él puede verse que Madrid es para ellos un triángulo cuyo vértice superior viene formado por una zona norte-Plaza de Castilla, barrios de Costillares, Atalaya, La Colina, San Juan - esto es, lo de su residencia o cercanía - y cuya base comprende la zona centro-Sol, Justicia, Recoletos, Goya - para unirse ya con Ciudad Lineal. Lateralmente el triángulo se detiene al este, en los barrios de San Blas y Avenida de Barajas, y al oeste deja importantes vacíos urbanos al otro lado de la Castellana. Los barrios del sur son casi des-

conocidos.

Muy interesante sería contrastar esta imagen con la de otros colectivos procedentes de barrios distintos - proyecto que tenemos en vías de planificación -. Por el momento el mapa ha servido para ejercitar en su comentario y confección al grupo sobre el que se hizo y a otros de 2º.

Las respuestas al punto 4º son mayoritarias. Para vivir prefieren su propio barrio y ello es explicable no sólo por cuestión de rutina o amistades sino por las propias condiciones objetivas. Se trata de colonias o parques abiertos donde "hay tranquilidad, diversión, solidaridad, espacios libres ..." - conforme escribirá un alumno siguiendo la tónica de otros muchos. Sería interesante ver lo que opinan al respecto alumnos de institutos de zonas menos favorecidas.

La 5ª cuestión pretendía conocer su idea sobre el barrio. Evidentemente en el futuro habrá que elaborar más las preguntas. Aun así éstas han permitido una cuantificación que autoriza a decir que un 45,9% de los alumnos sitúan correctamente su barrio en el conjunto de Madrid; sólo un 37,8% indican una característica física válida: "zona alta"; un 56,7% consideran casas y comunicaciones buenas.

Las últimas preguntas buscaban la confección de Mapas Mentales: de Madrid, del barrio y del itinerario diario. De los cinco elementos caracterizados - Sendas, Bordes, Distritos, Nodos e Hitos - son el segundo y el último los mejor reflejados.

En efecto, sin apenas excepciones, la imagen de la ciudad se compone de un espacio cuyo único soporte son algunos elementos singularizados que sirven de referencia - los Hitos - y en menor cuantía, unas líneas delimitadoras: los Bordes. Los elementos que precisarían ese espacio - Sendas, Distritos y Nodos - brillan por su ausencia.

INDICE

	Página
INTRODUCCION, por Adela Gil Crespo.	5
PRIMERA PONENCIA: La Geografía en las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB.	
1-1 Conocimientos geográficos de los alumnos que acceden a las escuelas universitarias del profesorado, sondeo inicial por María de la Cabeza Rivera Sánchez, Pilar Lacasta Reoyo, Teófilo Hernández Sánchez, Juan Carlos García Codrón.	13
1-2 La Geografía en los planes de estudio de las escuelas universitarias del profesorado, por María de la Cabeza Rivera Sánchez, Pilar Lacasta Reoyo, Teófilo Hernández Sánchez, Juan Carlos García Codrón.	48
SEGUNDA PONENCIA	
2-1 La Enseñanza de la Geografía en EGB, por Isabel Medina, Manuel Gordillo, Adela Gil, Carmelo González, Teófilo Hernández, José Estebanez.	57
TERCERA PONENCIA: La Geografía en el BUP.	81
3-1 La Geografía en los diferentes planes de Bachillerato, por Adela Gil.	86
3-2 La Geografía en EGB, por Isabel Medina.	86
3-3 La Geografía en diferentes países, por Adela Gil.	88
3-4 La escuela europea, por Isabel Mongilot.	94
3-5 Bachillerato italiano, por Teresa Pérez Balsera.	97
3-6 Bachillerato en el Reino Unido, por Joséfa Reyes.	99
3-7 Comunicaciones de Geografía en el Congreso de Tokio, por Adela Gil.	101
3-8 Análisis de los libros de texto de BUP, por Alfredo Gonzalo, Rafael Puyol, Sagrario Vegas, Teófilo Hernández.	104
3-9 Consideraciones sobre contenidos y enseñanza de Geografía en	

BUP: utilidad social de la Geografía, por José Ramón Díaz Alvarez	111
3-10 Localización actual de la Geografía en el BUP. por José Sánchez	152
3-11 Localización actual de la Geografía en el BUP, por María del Carmen González	159

CUARTA PONENCIA

4-1 La Enseñanza de la Geografía en la Universidad, por Joaquín Bosque Maurel	179
4-2 La enseñanza de la Geografía regional, por Agustín Hernando	200
5. CONCLUSIONES FINALES, por Adela Gil	235
6. APENDICE	235
6-1 Métodos y posibilidades de trabajo en clase, por Josefa Reyes y María del Carmen González	240

INDICE

	Página
INTRODUCCION, por Adela Gil Crespo	5
PRIMERA PONENCIA: La Geografía en las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB.	
1-1 Conocimientos geográficos de los alumnos que acceden a las escuelas universitarias del profesorado, sondeo inicial por María de la Cabeza Rivera Sánchez, Pilar Lacasta Reoyo, Teófilo Hernández Sánchez, Juan Carlos García Codrón	13
1-2 La Geografía en los planes de estudio de las escuelas universitarias del profesorado, por María de la Cabeza Rivera Sánchez, Pilar Lacasta Reoyo, Teófilo Hernández Sánchez, Juan Carlos García Codrón	48
SEGUNDA PONENCIA	
2-1 La Enseñanza de la Geografía en EGB, por Isabel Medina, Manuel Gordillo, Adela Gil, Carmelo González, Teófilo Hernández, José Estebanez	57
TERCERA PONENCIA: La Geografía en el BUP	81
3-1 La Geografía en los diferentes planes de Bachillerato, por Adela Gil	86
3-2 La Geografía en EGB, por Isabel Medina	86
3-3 La Geografía en diferentes países, por Adela Gil	88
3-4 La escuela europea, por Isabel Mongilot	94
3-5 Bachillerato italiano, por Teresa Pérez Balsera	97
3-6 Bachillerato en el Reino Unido, por Joséfa Reyes	99
3-7 Comunicaciones de Geografía en el Congreso de Tokio, por Adela Gil	101
3-8 Análisis de los libros de texto de BUP, por Alfredo Gonzalo, Rafael Puyol, Sagrario Vegas, Teófilo Hernández	104
3-9 Consideraciones sobre contenidos y enseñanza de Geografía en	

BUP: utilidad social de la Geografía, por José Ramón Díaz Alvarez	111
3-10 Localización actual de la Geografía en el BUP. por José Sánchez	152
3-11 Localización actual de la Geografía en el BUP. por María del Carmen González	159
CUARTA PONENCIA	
4-1 La Enseñanza de la Geografía en la Universidad, por Joaquín Bosque Maurel	179
4-2 La enseñanza de la Geografía regional, por Agustín Hernando	200
5. CONCLUSIONES FINALES, por Adela Gil	235
6. APENDICE	235
6-1 Métodos y posibilidades de trabajo en clase, por Josefa Reyes y María del Carmen González	240

REAL SOCIEDAD GEOGRAFICA
JUNTA DIRECTIVA
en 1 de Enero de 1981

Presidente

Excmo. Sr. D. José María Torroja Menéndez

Presidente de Honor

Excmo. Sr. D. Manuel de Terán Alvarez

Vicepresidente:

Ilmo. Sr. D. Juan Manuel López de Azcona

Ilmo. Sr. D. Rodolfo Núñez de las Cuevas

Ilmo. Sr. D. Manuel Aliq Medina

Ilmo. Sr. D. Antonio López Gómez

Secretario General Perpetuo:

Ilmo. Sr. D. Francisco Vázquez Maure

Secretario Adjunto:

Ilmo. Sr. D. Ildefonso Nadal Romero

Tesorero:

Ilmo. Sr. D. Ramón Rey Jorissen

Bibliotecario:

Ilmo. Sr. D. Ramón Ezquerro Abadía

Vocales Natos:

Ilmo. Sr. Director General del Instituto Geográfico Nacional

Ilmo. Sr. Director del Instituto Geológico y Minero de España

Ilmo. Sr. Director del Instituto Español de Oceanografía.

Ilmo. Sr. Coronel Jefe del Servicio Geográfico del Ejército.

Ilmo. Sr. Director del Instituto "Juan Sebastián Elcano" del C.S.I.C.

Ilmo. Sr. Director del Instituto de Geografía Aplicada del C.S.I.C.

Vocales Electivos:

Sr. D. José María Aguilar Llopis

Ilmo. Sr. D. Miguel Alonso Baquer

Excmo. Sr. D. Antonio Almela Samper

Sr. D. Rafael Arroyo Illera

Sr. D. Joaquín Bosque Maurel

Sr. D. Alfonso Bullón de Mendoza

Excmo. Sr. D. José Cantos Figuerola

Ilmo. Sr. D. Eduardo Cuestre del Muro

Ilmo. Sr. D. Justo Corchón García

Ilmo. Sr. D. José Corderas Descárrega

Ilmo. Sr. D. Pedro Chico Rello

Sr. D. José Estébanez Alvarez

Sra. Dña. Aurora García Ballesteros

Sra. Dña. Adela Gil Crespo

Sr. D. Antonio Gerra Delgado

Sr. D. Manuel Gordillo Osuna

Srta. Nieves de Hoyos Sancho

Sr. D. Fernando Jiménez de Gregorio

Ilmo. Sr. D. Alfonso López Arroyo

Sra. Dña. María Asunción Martín Lou

Sr. D. Eduardo Martínez de Pisón

Sr. D. Rafael Puyol Antolín

Ilmo. Sr. D. José María Raposo Piqué

Sr. D. José María Sanz García

