



signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

www.revistas.ufg.br/signos

LA GEOGRAFÍA ESCOLAR ESPAÑOLA EN SECUNDARIA EN TIEMPOS DEL COVID-19. DESAFÍOS CASI INABARCABLES

GEOGRAFIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA ESPANHOLA NOS TEMPOS DE COVID-19. DESAFIOS QUASE INABARCÁVEIS

SPANISH GEOGRAPHY IN SECONDARY SCHOOL ON TIMES OF COVID-19. ALMOST BOUNDLESS CHALLENGES

María del Carmen Morón Monge
Universidad de Huelva, Huelva, España
mcarmen.moron@dhis2.uhu.es

Hortensia Morón Monge
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
hmon@us.es

Daniel Abril López
Universidad de Alcalá, Guadalajara, España
daniel.abril@uah.es

Resumen: El presente trabajo proporciona una visión de la Geografía que se enseña y aprende en la escuela de secundaria en España. Este trabajo pone en el acento en las relaciones existentes entre la normativa educativa, los libros de texto, y la práctica docente. Asimismo, también incorpora las pruebas de evaluación para el acceso a los Grado universitarios y el sistema de acceso a la función pública del profesorado para secundaria. Esta panorámica además se contextualiza en la actual situación del COVID-19, la cual ha propiciado la bimodalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, caracterizada por la formación mixta, clases presenciales y virtuales (tanto síncronas como asíncronas). Todo esto, permite comprender qué Geografía escolar se está enseñando y se enseñará.

Palabras-clave: Geografía escolar, educación secundaria, carencias y desafíos, libros de texto y profesorado.

Resumo: O presente trabalho oferece uma visão da Geografia que se ensina e se aprende no ensino médio na Espanha. Este trabalho enfatiza as relações entre regulamentos educacionais, livros didáticos e prática de ensino. Da mesma forma, incorpora as provas de avaliação de acesso a diplomas universitários e o sistema de acesso à função pública de professores do ensino secundário. Esse panorama também se contextualiza na situação atual da COVID-19, que tem levado à bimodalidade dos processos de ensino e aprendizagem, caracterizados por treinamentos mistos, aulas presenciais e virtuais (síncronas e assíncronas). Tudo isso permite entender que Geografia escolar está sendo ensinada e o que será ensinado.

Palavras-chave: Geografia escolar, Ensino Médio, deficiências e desafios, livros didáticos e professores.

Abstract: The present work provides a vision of the Geography that is taught and learned in secondary school in Spain. This paper emphasizes the relationships between educational regulations, textbooks, and teaching practice. Likewise, it also incorporates the evaluation tests for access to university degrees and the system of access to the public function of the teaching staff for secondary high school. This panorama is also contextualized in the current situation of COVID-19, which has fostered the bimodality of the teaching and learning processes, characterized by mixed training, face-to-face and virtual classes (both synchronous and asynchronous). All this makes it possible to understand what school Geography is being taught and will be taught.

Keywords: Geographical education, high school education, lacks and challenges, textbooks and teachers.

Introducción

La actual situación epidemiológica que está afectando a prácticamente todo el Mundo, ha generado un escenario poco conocido y lleno de incertidumbres en las sociedades del presente siglo. Esta situación extraordinaria está componiendo un nuevo panorama para la vida de las personas en todas sus facetas, así hay dos ámbitos que están siendo fuertemente afectados: el económico y el educativo.

Este último en España se ha visto sometido a una prueba de “stress” que ha desvelado y reafirmado las carencias ya conocidas del sistema educativo español. Escasez de infraestructuras y dotaciones en las escuelas públicas, falta de formación del profesorado y de los maestros no solo en cuestiones metodológicas, sino sobre todo en tecnológicas orientadas a la formación online. Esto se hace patente y visible por las demandas que tanto los docentes como el alumnado han denunciado durante el periodo de confinamiento a las instituciones educativas (de diferentes niveles educativos y formativos), principalmente a través de redes sociales, medios de comunicación y algunos trabajos de investigación que ya han explorado esta situación en las aulas y en los hogares (FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, 2020). Entre los estudios más recientes que recogen la opinión de los docentes se encuentra el *Panorama de la Educación en España tras La Pandemia De Covid-19: la Opinión de la Comunidad Educativa*¹. Dicho estudio reúne diferentes visiones sobre la cuestión, incluyendo también la opinión de grupos de discusión como las familias, estudiantes y docentes. En la prensa (diario el País, 16 agosto 2020)², podemos también conocer la experiencia de un grupo de docentes de primaria y secundaria. Describen cómo han hecho frente a esta situación sobrevenida, para la cual, la mayoría de ellos han tenido que realizar no sólo cambios de carácter tecnológico sino sobre todo conceptual y metodológico para poder abordar sus clases, así recoge dicho

¹ TRUJILLO-SÁEZ, F.; FERNÁNDEZ-NAVAS, M.; MONTES-RODRÍGUEZ, M.; SEGURA-ROBLES, A.; ALAMINOS-ROMERO, F.J.; POSTIGO-FUENTES, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Madrid: FAD

² El País Semanal, 16/08/2020. El desafío de los profesores.

diario: “En abril, cuando ya se hizo evidente que la vuelta a las aulas sería inviable, el claustro se reunió por videoconferencia y decidió darle un revolcón al temario. Acordaron que todas las asignaturas girarían en torno a la crisis sanitaria.” (EL PAÍS, 16/08/2020).

Este contexto, poco halagüeño, también ha dejado al descubierto otras problemáticas menos visibles, pero igual de importantes en relación con determinadas disciplinas escolares, en particular las referidas a las Ciencias Sociales y más concretamente a la Geografía.

La situación de la Geografía escolar es bien conocida por los docentes e investigadores siendo objeto de análisis y de exposición en distintas publicaciones, foros especializados (Congresos de la AGE³, por ejemplo), y blogs específicos (Clio en red,⁴ por ejemplo). Los distintos estudios e informes sobre la situación de la Geografía han sido desoídos en reiteradas ocasiones por las distintas instituciones educativas tanto a nivel estatal como autonómico (DE MIGUEL, 2012; BUZO, 2012; SOUTO, 2012; VELILLA, ADIEGO, SANCHO, 2012; AGE, 2014; RODRÍGUEZ, 2015). Prueba de ello es la última reforma educativa de la LOMCE, que aún deja más difuminado el papel de la Geografía no solo porque ve reducida su representación en la normativa educativa, sino también por el enfoque epistemológico y conceptual que promueve que conducen a una Geografía acotada y academicista, olvidando las finalidades de este saber para comprender el mundo que nos rodea.

Esta normativa, no tendría mayor repercusión del que ya tiene de por sí, sino fuera porque además determina el diseño de materiales didácticos para su enseñanza y aprendizaje en el aula, los cuales recrean en buena medida, y sin una reflexión crítica, las directrices marcadas por el currículo oficial. Currículum oficial y libros de texto, que junto con la práctica docente terminan de componer un triángulo de relaciones de cómo es la enseñanza y aprendizaje de la Geografía en las aulas españolas (Figura 1). El docente en activo y en formación, habitualmente, tiene como principal referente de su práctica el libro de texto sin realizar una análisis e interpretación del curriculum ni de los libros de textos. En este mismo sentido, Souto (2012) en un trabajo que analiza la didáctica de la Geografía y el curriculum escolar, señala la existencia de una serie de rutinas y tradiciones escolares en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía: “La actitud del gremio de geógrafos, las políticas de formación del profesorado y de evaluación escolar, además de la elaboración de los manuales escolares, son los instrumentos básicos que aseguran las rutinas” (p. 75-76). El panorama descrito por dicho autor no ha cambiado significativamente del actual.

³ AGE: Asociación de Geógrafos Españoles.

⁴ CLIO EN RED. Red de profesores de Geografía E Historia y Didáctica de las Ciencias Sociales. <https://clioenred.ning.com/>

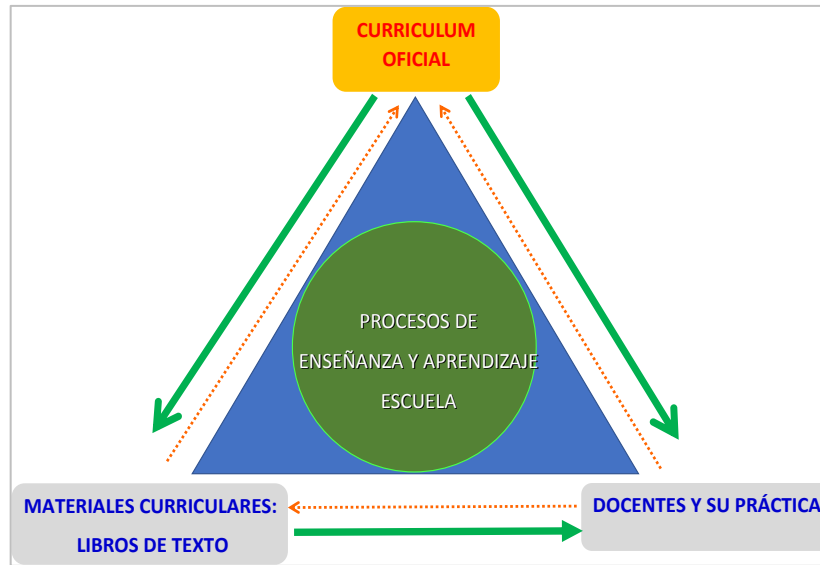


Figura 1: Relaciones entre currículo oficial, docentes y materiales curriculares.
Fuente: Elaboración propia.

Junto a esto, hay dos variables más que nos parecen relevante tener en consideración: el sistema de evaluación del Bachillerato a través de las conocidas pruebas de EvAU (Evaluación de Acceso a la Universidad), y el modelo de selección de profesorado en secundaria a través del sistema de oposiciones.

Todo este conjunto de aspectos, van a ser analizados con más detalle. Por tanto, el presente trabajo tiene como objetivo principal realizar una aproximación a este panorama de la geografía escolar. Esta situación ha pasado de tener un carácter estructural a otra, a nuestro juicio, de emergencia educativa. Con todo ello, se pretende valorar qué puede ofrecer la Geografía que impartimos en las aulas españolas al alumnado, a los jóvenes y a los futuros ciudadanos del siglo XXI en este contexto complejo y lleno de incertidumbre.

Sobre el currículo oficial

El currículo básico que rige la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato en España (Real Decreto 1105/2014⁵) y el de la Comunidad Autónoma de Andalucía (Orden de 14 de julio de 2016.)⁶, plantea que la asignatura de Geografía e Historia: “[...] es una materia general del bloque de asignaturas troncales que se imparte en los cursos que

⁵ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

⁶ Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado

componen la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria...” (Orden de 14 de julio de 2016, p. 156).

Los contenidos según el currículo para la ESO se organizan en Bloques, separando los contenidos Geográficos de los Históricos. Asimismo, los contenidos Geográficos también están divididos entre aquellos que tratan aspectos del medio Físico (Bloque 1. El Medio Físico para 1.º de ESO) y aquellos que tratan aspectos sobre la población y el territorio (Bloque 2. El espacio humano, el cual se trata en 2º y 3º de la ESO). Los fenómenos relativos al medio natural, el antrópico, el territorio y el paisaje se plantean de forma independiente, sin establecer conexiones entre los mismos, cuando en realidad se trata del mismo fenómeno con ópticas diferentes (MORÓN, MC. 2016; MORÓN, MC, MORÓN, H., ABRIL, D. 2019; MORÓN, MC. MORÓN, H, 2019).

En este sentido, Fernández (2015) ya señala las deficiencias de la LOMCE cuando aún se estaba implantando, poniendo el acento particularmente en cómo dicho currículo planteaba los contenidos geográficos:

Resultan **poco conformes a la evolución científica de la Geografía** en nuestros días y bastante ajenos a los enfoques conceptuales y metodológicos que vienen orientando a la Geografía desde hace varias décadas desde una perspectiva académica. A título de ejemplo se pueden señalar algunos **aspectos preocupantes** por la falta de actualidad de los conceptos subyacentes como el de paisaje, entendido aquí exclusivamente como paisaje natural sin tener en cuenta las manifestaciones culturales (FERNÁNDEZ, 2015, p.429).

La distribución de los contenidos geográficos a lo largo de la etapa no responde con claridad a ningún tipo de criterio sea académico, científico o didáctico (SOUTO, 2012; VELILLA, ADIEGO, CLIMENT, 2012; FERNÁNDEZ, 2015). Este planteamiento de los contenidos está en la misma línea de los criterios y estándares de aprendizaje, ya que están enfocados básicamente a evaluar los contenidos conceptuales, frente a los procedimentales y actitudinales. Igualmente, los aspectos relativos a los desequilibrios y desigualdades territoriales, la pobreza y la equidad entre otras problemáticas, también son escasamente tratados en el curriculum oficial a nivel estatal y en diversas comunidades autónomas (ABRIL, MORÓN MC., MORÓN, H., CUENCA, 2020).

Junto a esto, se promueve una evaluación de corte finalista, que da mayor peso a la adquisición de contenidos conceptuales, pero no a la construcción de ideas o de nociones geográficas (ARAYA, SOUZA, 2018). Todas estas cuestiones también han sido señaladas por otros autores (GARCÍA PÉREZ, 2011; DE LA CALLE, 2012; AGE, 2014, FERNÁNDEZ, 2015, entre otros).

Este enfoque de los contenidos choca con los presupuestos metodológicos y con las finalidades que se proponen en la materia. Tanto los objetivos, los fines de la materia como las orientaciones metodológicas que se sugieren, especialmente aquéllas que se indican en la Orden (puesto que están más desarrolladas que en el Real Decreto), están más en la línea de un aprendizaje competencial con cariz interdisciplinar, subrayando el aprendizaje por problemas sociales relevantes y cercanos al alumnado. De esta forma, se insta a la exploración de las ideas previas del alumnado, así como a valorar sus dificultades de aprendizaje, entre otros aspectos. Así recoge dicha Orden:

Es necesario favorecer las metodologías interactivas, que faciliten los procesos de **construcción del conocimiento** y verbalización e intercambio de ideas que permitan la combinación de variedad de recursos y escenarios didácticos; [...] estudio de casos vinculados a **problemáticas sociales relevantes** y en la búsqueda de mecanismos de prevención y de soluciones para aquellas. incorporen al **alumnado** al proceso de **enseñanza-aprendizaje haciéndole protagonista del mismo; temáticas cercanas** a sus intereses y experiencias y resolutivas, centradas en el análisis (Orden de 14 de julio de 2016, p.158).

El balance que se puede hacer de este curriculum oficial de Geografía e Historia, tanto a nivel estatal como autonómico (Comunidad Autónoma andaluza) en la secundaria obligatoria, es que existe una marcada duplicidad de intenciones educativas que entran en clara contradicción entre sí. De un lado, los objetivos de la materia y las orientaciones metodológicas que son mucho más afines a un enfoque competencial y problematizador de lo geográfico. De otro lado, están: el diseño de contenidos, la proporción de *tipos* de contenidos -dentro de los cuales los conceptuales tienen un mayor protagonismo frente a otros- junto a estos, los criterios y los estándares de aprendizaje que fomentan una visión más enciclopédica y memorística de la Geografía. Ello indica unos presupuestos epistemológicos de cariz descriptivo y cuantitativo de lo geográfico. Además, la configuración de estos elementos curriculares denota dos aspectos. El primero es que los estándares y los criterios de aprendizaje se configuran como niveladores de alcances académicos, independientes del nivel de partida del alumno y de su heterogeneidad cognitiva, prescindiendo de las peculiaridades territoriales del grupo de aprendices; y, el segundo aspecto, es el hecho de medir preferencialmente aspectos conceptuales de manera memorística y descriptiva frente a otros como procedimientos y actitudes.

Toda esta situación no es nueva, incluso con la anterior ley de educación (LOE)⁷, ya lo señala Souto (2012): “[...] lo que queremos denunciar es la incoherencia manifiesta entre la

⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

declaración de objetivos y competencias y la selección de contenidos que determina una metodología libresca y repetitiva” (p.83).

En esta “pugna” y por expresarlo de manera sencilla, *gana* la visión de los contenidos y criterios, frente al enfoque claramente competencial de los fines y estrategias metodológicas. Un indicador claro de esta descompensación de la E-A de la Geografía en secundaria, se muestra en el diseño de los materiales curriculares, que están más cercanos a la *versión* de los contenidos y criterios, que a la de los objetivos y orientaciones metodológicas competenciales. Así, veamos a grandes rasgos qué pasa con los libros de texto de Geografía.

Sobre los Libros de texto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria

Los libros de texto de Geografía, particularmente los pertenecientes a los cursos de 1º, 2º y 3º de la ESO -en 4º la asignatura no se enseña, dedicándose exclusivamente a la Historia-, mantienen la separación entre el Medio Físico y el Medio Antrópico. Separación que nos remite a la clásica división entre Geografía Física y Geografía Humana, esta división ya contradice unos de los aspectos del currículo que busca la interdisciplinariedad y el abordaje de los problemas sociales y territoriales de manera compleja.

Los libros de textos y su análisis han sido objeto de estudio y valoración por numerosos investigadores, revelando sus numerosas carencias, tanto desde el punto de vista epistemológico y conceptual como metodológico y particularmente en lo relativo a recursos y materiales (SANDOYA, 2009; JEREZ, CLAUDINO, RODRÍGUEZ, ZAMORA, 2012; DE MIGUEL, 2013, entre otros). A pesar de la extensa literatura sobre el tema y la preocupación manifiesta por los libros de texto (ARMAS, RODRÍGUEZ, MACÍAS, 2018; CASAS, PUIG, ERNETA, 2019) - por cierto, es el recurso más empleado por los docentes españoles, independientemente del nivel educativo (MORÓN, MC., ESTEPA, 2013; TRAVÉ, 2019) - dichos materiales actualmente siguen presentando importantes deficiencias. Su diseño está dirigido prácticamente por el currículo, siguiendo en muy buena medida la tendencia marcada por los contenidos y estándares de aprendizaje. La mayoría de los proyectos editoriales, siguen el orden proporcionado por los bloques de contenidos. Solo algunos de ellos, incorporan algunos aspectos de carácter competencial, incluyendo algunas actividades relativas a la interpretación de imágenes de satélite o actividades de corte más investigativo (MORÓN, MC., MORÓN, H., ABRIL, 2019; GONZÁLEZ, 2020).

Desde el punto de vista formal, los manuales de Geografía en su mayoría se caracterizan por una incorporación masiva de imágenes y elementos visuales (gráficos,

mapas, diagramas, etc.). Esta batería de elementos visuales, se encuentran tanto al inicio de las unidades didácticas, como en el desarrollo de las unidades y en las actividades complementarias y de síntesis. Sin embargo, esta profusión de imágenes son más un estímulo visual que un recurso didáctico para la realización de una tarea o la comprensión de una problemática (BARRENO DE LA HOZ, 2006; SANDOYA, 2009; MORÓN, 2016, MORÓN, MC., MORÓN, H., 2019).

Centrándonos en los aspectos metodológicos, las actividades y tareas que se diseñan están orientadas mayoritariamente a trabajar contenidos conceptuales, siendo menor la presencia de tareas de carácter procedimental y actitudinal. Estos tipos de contenidos no se trabajan de manera integrada, sino que lo hacen de forma individualizada, proponiendo actividades con denominaciones distintas dependiendo de la editorial como: “comprueba lo aprendido”, “desarrolla tus competencias”, “cómo se hace”, etc. Independientemente de la terminología adoptada por las actividades, lo llamativo es el diseño y estructura de la secuenciación de dichas actividades y de los contenidos. En el análisis practicado a libros de texto de 3º de la ESO, para libros diseñados tanto bajo la normativa LOE como LOMCE, se observa que comparten un nexo común, y es el carácter lineal de la secuenciación de actividades (MORÓN, MC., MORÓN, H., ABRIL, 2019).

Esta secuenciación lineal no está dirigida por una construcción progresiva de las ideas (de lo más sencillo a lo más complejo), sino que está determinada por el inicio y el final de la unidad didáctica. Ciertamente que puede parecer una perogrullada, ya que además la tipología de actividades que se encuentran en libros de texto de 3º de ESO, *grosso modo* son: actividades iniciales, de desarrollo, finales, y/o complementarias, éstas no cumplen expresamente, la función de dichas designaciones. Por ejemplo, las actividades iniciales -ciertamente, bastante escasas en la mayoría de los proyectos editoriales- deben funcionar a modo de exploración de ideas, de los obstáculos y dificultades del alumnado, además de procurar una contextualización de lo que se va a tratar.

No obstante, sencillamente son iniciales porque son las *primeras*. Igualmente, dichas tareas son las que deben servir para plantear las actividades de estructuración y construcción, conocidas como actividades de *desarrollo*. Éstas, se *encuentran* en el “centro” del desarrollo de la unidad, y vienen básicamente a tratar contenidos conceptuales. Así que las actividades de carácter más procedimental se tratan *a parte*, al final de la unidad bajo las designaciones anteriores o bien en algunos casos a modo de actividades complementarias. Esto indica que los contenidos, y especialmente los contenidos conceptuales, son el principal objetivo de la

unidad didáctica. No hay un aprendizaje competencial que favorezca el pensamiento geográfico.

Estos aspectos además se identifican en el tipo de enunciados empleados en la formulación de las actividades, que denotan el nivel cognitivo de referencia para que el alumnado construya sus ideas y nociones, así podemos señalar que se encuentran en un nivel de complejidad I-II (MORÓN, MC. 2016; MORÓN, MC., MORÓN, H., ABRIL, 2019; GONZÁLEZ, 2020) (Tabla 1).

NIVEL DE COMPLEJIDAD	CRITERIOS		DESCRIPTORES
<p>I</p> <p>Primer nivel de diseño y realización de las actividades se caracteriza por ser la primera fase de aproximación a un problema o cuestión planteada. Por sí solos conllevan únicamente a activar conocimientos declarativos de formulación literal o de base de texto o conocimientos procedimentales a modo de meras destrezas o técnicas, que pueden ser automatizadas.</p>	Localizar y/o Enumerar		<p>La <i>localización</i>, supone conocer <i>¿dónde?</i>, se encuentra determinado elemento, ubicarlo en el espacio geográfico, es una tarea básica e inicial, para más tarde comenzar a establecer la relación de ese elemento con respecto al todo</p> <p>La <i>enumeración</i>, tiene como objetivo conocer cuáles y cuántos son los elementos, fenómenos o atributos que existen en relación con el objeto de estudio, permitiendo conocer su variedad y diversidad.</p>
	Identificar		<p>La <i>identificación</i> está relacionada claramente con la enumeración, pero va más allá, ya que permite conocer algunos de los rasgos o características más singulares de lo que estamos analizando. Se basa en saber: <i>¿cuántos son?</i> y <i>¿cuáles son?</i></p>
<p>II</p> <p>Este nivel de trabajo es consecutivo y complementario con el anterior. Se comienza a indagar en la naturaleza y caracterización del fenómeno y a la estructuración y reconstrucción de ideas y nociones</p>	Descripción		<p>La <i>Descripción</i> permite conocer con más detalle los elementos o fenómenos geográficos, conduciendo hacia una primera valoración de los procesos o factores, configuradores de la realidad que analizamos: <i>¿Cómo son?</i></p>
	Agrupación		<p>La <i>Agrupación</i>, a partir de una descripción contrastada de similitudes y diferencias, permite el establecimiento de categorías y tipos.</p>
	Replicación de la Información		<p>La <i>Replicación</i> de información, supone construir una información nueva, a través de ejemplificaciones distintas, teniendo como referencia ejemplos similares, pero que con los cuales comparten elementos comunes.</p>
<p>III</p> <p>Lleva a una lectura más profunda del fenómeno, pero habiendo partido previamente las actividades anteriores. Pone en el acento en la causalidad y la predicción. Conlleva a la construcción de nociones nuevas y explicaciones.</p>	<p>La <i>Interpretación</i> es una reformulación de la información, para resolver una o varias cuestiones. Plantea, en otros términos, bajo</p>	1º	<p>Este nivel se caracteriza porque busca una interpretación a través de la comparación con situaciones similares, estableciendo paralelismos entre las mismas. Se recurre a aplicar la misma metodología (cómo se ha resuelto en otras ocasiones) para conseguir resolver un problema parecido.</p>
		2º	<p>Este nivel de interpretación avanza sobre aquellas cuestiones ya no sólo aparentes y visibles, sino también busca ahondar en aspectos no explícitos, procesos, flujos y</p>

	un enfoque distinto, los fenómenos, procesos, hitos, etc. orientados a una comprensión integral de la problemática propuesta		relaciones, explicando las similitudes y diferencias a través de la comparación en una fase anterior.
		3º	Este estadio, ahonda en las posibilidades en el sentido, de prever situaciones parecidas en el futuro o incluso puede tener un carácter retroactivo. Plantea hipótesis de situaciones o problemas que se dieron en el pasado bajo condiciones similares.

Tabla 1: Propuesta de Hipótesis de Progresión, en niveles de complejidad para el análisis de actividades de libros de texto de Geografía de 3º de la ESO.

Fuente: MORÓN, 2016.

Con todo ello, podemos entender que la adquisición de contenidos sea una de las grandes preocupaciones de los docentes activos y en formación. Se sigue manteniendo un enfoque de la enseñanza y aprendizaje de la Geografía más cercano al siglo XIX, que al XXI (SOUTO, 2012; BUZO, 2012; DE MIGUEL, 2012). Todo esto es bajo una situación bastante plausible de enseñanzas bimodales (alternancia de clases presenciales con virtuales, tanto de modo síncrono como asíncrono), donde la virtualidad ocupe buena parte de la práctica docente, complica aún más el panorama, de qué, cómo y para qué enseñar y aprender Geografía en las aulas. Existe el riesgo aún mayor de potenciar una adquisición de contenidos sin unas directrices reflexivas y autocríticas, incrementando la realización de las actividades por las actividades.

Sobre los docentes

Como ya veníamos analizando en líneas anteriores el libro de texto se constituye en el principal recurso didáctico empleado en el aula de secundaria (PRATS, 2012; MARTÍNEZ, VALLS, PINEDA, 2009; SOUTO, 2012). Su empleo está también relacionado con el desarrollo profesional del docente, en este sentido Travé (2019) señala que existen diferentes modelos de docentes en función de cómo hacen uso de este tipo de materiales curriculares. Así, en relación con los docentes que imparten clases en secundaria existen diferentes estudios que señalan que el libro de texto y la cartografía, siguen siendo los principales recursos empleados, frente a otro tipo de recursos como por ejemplo los Sistemas de información Geográfica (OLLER, VILLANUEVA, 2007; DE MIGUEL, 2013).

Por otro lado, los docentes en formación no manifiestan una necesidad por explorar y conocer con mayor profundidad cómo son los manuales con los cuales van a llevar a cabo su docencia. Un aspecto clave, y frecuentemente desconocido por los docentes, es que la

normativa educativa en ningún momento indica ni sugiere que sea el libro de texto el único recurso metodológico para su práctica docente. Por el contrario, en las orientaciones metodológicas, particularmente en las de la Orden de 14 de julio de 2016, recoge lo siguiente:

La orientación metodológica **surge del docente**, que adopta la decisión sobre los recursos educativos que se van a utilizar que **adecuará dicho enfoque metodológico según las necesidades** del alumnado y los objetivos previamente establecidos para el proceso de enseñanza-aprendizaje (p.144).

No existe en este sentido una inquietud por conocer el trasfondo epistemológico, conceptual ni metodológico que subyace en los libros de texto, inquietud que como indica García (2010), tendría que ser fundamental en la formación del profesorado de secundaria.

En un pequeño sondeo que hemos practicado a docentes en formación de secundaria, para dos Universidades distintas, Universidad de Huelva (curso 19-20, practicado a 25 alumnos) y Loyola (curso 18-19; practicado a 16 alumnos), dentro del Máster de Formación del Profesorado. Se les preguntó a los docentes en relación con distintas cuestiones relativas a la práctica en el aula. Entre las preguntas que se les formuló está la siguiente cuestión: ¿Qué o quiénes marcan las directrices para el diseño de actividades? Entre las posibles opciones que se les planteó la que obtuvo una mayor representación fue “El contexto de mi escuela y las necesidades de mi alumnado” (Gráfico 1)



Gráfico 1: “Agentes” que determinan el diseño de las actividades.
Fuente: Elaboración propia.

En referencia con los materiales y recursos, se les preguntó: ¿Cuál crees que es la frecuencia de uso de los siguientes de recursos y materiales para enseñar Ciencias Sociales en Secundaria? La mayoría indicó que el libro de texto era el principal recurso junto con la clase magistral, quedando muy por detrás las salidas e itinerarios, así como los debates o las herramientas TICs (Gráfico 2).

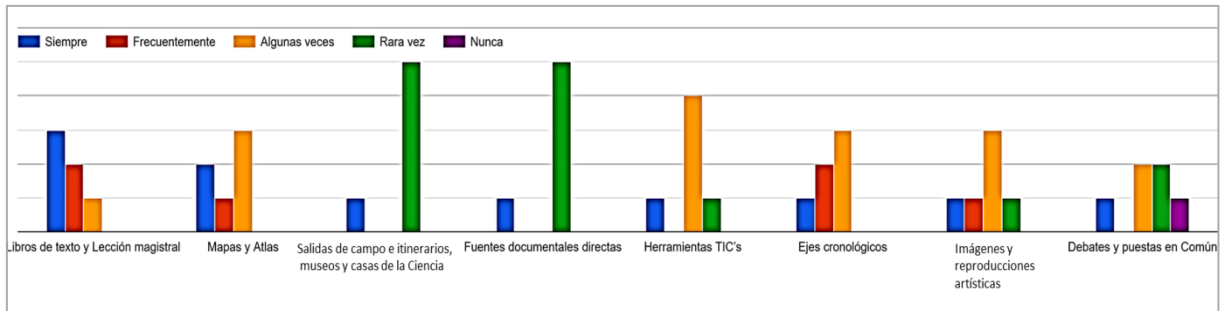


Gráfico 2: Frecuencia de uso de los siguientes recursos y materiales para enseñar Ciencias Sociales en Secundaria.

Fuente: Elaboración propia.

En lo relativo a las actividades y al tipo de tarea que se solicita se les preguntó ¿Cómo son las actividades que se proponen para E- A de las Ciencias Sociales según su formulación inicial? Los docentes indican que la frecuencia mayor es para aquellas tareas que solicitan “describir”, “definir”, “localizar”, y las menos frecuentes son las que piden “analizar”, “relacionar”, “comunicar” o “reflexionar” (Gráfico 3).

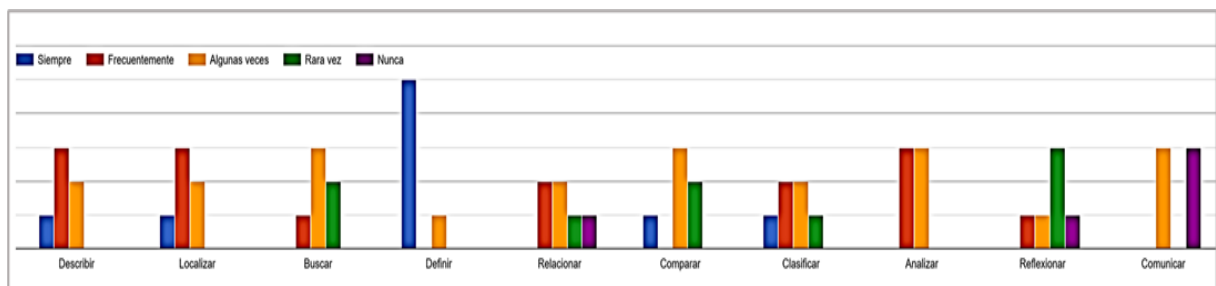


Gráfico 3: Frecuencia de las actividades que se proponen para E-A de las Ciencias Sociales según su formulación inicial.

Fuente: Elaboración propia.

Son actividades cuyo nivel de complejidad, ya veíamos en la tabla superior están en los niveles I/II. La cuestión no es que estas actividades son incorrectas en su finalidad, sino en la forma en la que se vinculan (o no) con otras. Describir y localizar, son tareas necesarias como primera aproximación a un fenómeno u problemática, siendo claves para avanzar en aspectos más complejos, y que permitirán a medio plazo conocer con mayor profundidad dichos fenómenos y problemas. Dicho de otra manera, estas actividades por sí solas no llevan a una construcción de ideas, al menos de manera significativa, sino de forma aislada y puntual, lo cual no permite un anclaje de nociones y de la ampliación de esas ideas en forma de redes de conocimiento (MORÓN, MC, 2016).

Aunque los resultados de este cuestionario son limitados, puesto que es sondeo para conocer las ideas de los futuros docentes de secundaria del ámbito de las Ciencias Sociales, sí que deja constancia de una situación que como veíamos anteriormente ya era conocida. Los docentes comprenden que las salidas de campo, las actividades fuera del aula, o bien aquellas

actividades que buscan el análisis, la reflexión, comparación y la comunicación son claves para la construcción de saberes sociales, pero no es menos cierto, que el libro de texto y la clase magistral siguen dirigiendo el norte de su práctica docente.

Esta situación referida a la Geografía, saber que necesita una toma de contacto directo con el entorno y el territorio para una mejor comprensión de los fenómenos sociales y territoriales. No obstante, cuando se practica en el aula bajo el paraguas casi exclusivo del libro de texto, conlleva a una enseñanza y aprendizaje que no tiene transferencia a la realidad y por tanto deriva en un conjunto de contenidos pocos útiles para el alumnado.

Igualmente, esto conlleva varias consecuencias, una de ellas es que convierten a la Geografía escolar en una ciencia “modelizada”, sin posibilidad de contrastación con la realidad, el paisaje, el territorio, el espacio geográfico, objetivos que son los que la definen como ciencia. Estos se han quedado en segundo término o sencillamente no se tratan (MORÓN, MC, 2016; MORÓN MC., MORÓN, H., ABRIL, 2019). Este aspecto como veremos también consecuencias en los exámenes de acceso a la evaluación.

Otra consecuencia, tal vez no tan evidente para los docentes en formación y posiblemente para los que están en activos, es que dicho saber se ha convertido en una materia para resolver pruebas tipo “quizz”, pero no para comprender y afrontar a los retos y problemas de la actualidad.

Por tanto, en tiempos de la bimodalidad de la formación en las aulas de secundarias, el trabajo de la Geografía queda reducido a la realización de actividades tipo cuestionarios de preguntas cerradas, por ejemplo, sin el correspondiente “feedback” del docente. Ya que lo que se trata básicamente es de terminar el temario a toda costa.

Se han cambiado los medios y los recursos didácticos, pero el enfoque epistemológico, conceptual y metodológico de la Geografía se mantienen. El problema sobre la Geografía escolar se enquistó aún más en la atribulada situación de las aulas españolas en este momento. Esta incertidumbre posiblemente retraiga aún más al docente de secundaria para buscar una reformulación de Geografía escolar, y, por tanto, busque “valores seguros”, que son los que le proporcionan el libro de texto y la clase magistral, esta última, en su versión más digital de cuestionarios y libros electrónicos.

A pesar de este panorama, ciertamente complicado y nada halagüeño, hay una semilla de oportunidad y de cambio. Si la Geografía escolar se convierte en un saber para comprender, hacer preguntas, plantear problemáticas, suscitar la participación del alumnado, de proponer soluciones y alternativas a un mundo y sus retos realmente complejos y cambiantes, que no tienen un único camino. Es ahí donde la Geografía puede “abrir ventanas”

para dar soluciones. La Geografía ciencia de múltiples accesos como indicaba Milton Santos (1990) es la que permite una aproximación práctica y globalizadora, a todas estas cuestiones y a la contingencia que afecta a la vida de nuestro alumnado.

El docente no debe esperar a que el cambio suceda desde el ámbito curricular (además este es una contingencia como lo demuestran las diversas reformas educativas que se han sucedido en los diez últimos años), ya que el actual marco normativo, deja margen de maniobra al mismo para que haga sus propias propuestas, que puedan ajustarse mejor a su realidad, a su contexto concreto de trabajo y a sus eventualidades. Precisamente ahora, existen numerosas aplicaciones informáticas y software (muchos gratuitos y de acceso libre) a nuestra disposición, acceso a fuentes de información instantáneas. Son estas fortalezas que ahora nos proporciona la Sociedad de la Información y la Comunicación las que deben ser redirigidas para que el docente acomode no solo su práctica docente a nivel instrumental, sino fundamentalmente conceptual y epistemológico de la Geografía.

En este contexto, las comunidades de aprendizaje virtuales (HOUTSONEN, 2003; MEIRINHOS, OSÓRIO, 2009) pueden ser un apoyo, un vehículo, por medio del cual la práctica docente se haga de manera *acompañada* por otros docentes, con los cuales no solo se compartan experiencias, recursos didácticos, sino también problemáticas académicas, y también por decirlo de algún modo de logística y organización diaria en el aula. En esto, la formación inicial y continua del profesorado tiene un papel clave. Sin embargo, la evaluación tanto del alumnado de bachillerato como el acceso de los futuros docentes de secundaria se ven medidos por un sistema memorístico, enciclopédico y que remiten a una Geografía descriptiva y ajena en buena medida a los problemas actuales.

Por tanto, veamos qué pasa brevemente sobre estas pruebas en el Bachillerato y el modo de acceso a la función pública de la docencia en secundaria en España.

Sobre las pruebas EvAU (Evaluación de Acceso a la Universidad) y el modelo de selección de profesorado en España

Esta prueba es la que permite el acceso a los Grados Universitarios y en el curso 2016-2017 sustituyó a la PAU (Pruebas de acceso a la universidad), conocida como selectividad. Esta prueba consta de dos fases, la fase obligatoria con cuatro ejercicios de los materiales troncales, y una fase voluntaria, que permite al alumnado mejorar sus calificaciones, examinándose de aquellas materias como son: materias troncales de modalidad, las materias

troncales de opción y una lengua extranjera. En este sentido, según la LOGSE la Geografía de 2º de Bachillerato es una asignatura troncal de modalidad.

Los estudios sobre este tipo de pruebas no son muy abundantes, sin embargo, existen algunos que proporcionan una información muy clarificadora sobre distintas cuestiones. Particularmente, destacamos el trabajo Mateo (2016) que recoge de manera sintética todos aquellos estudios e informes previos, no solo sobre la EvAU sino sobre las antiguas pruebas PAU.

Esta prueba, aunque puede tener algunas variaciones en las distintas comunidades autónomas, presentan una estructura muy similar. Un ejercicio destinado a definiciones y conceptos y de localización, un segundo ejercicio de planteamiento más abierto en base a un tema que se le propone al alumno y junto a estos, una actividad práctica.

La estructura de la prueba está condicionada por los criterios de evaluación, en el caso del tema se debe admitir distintos enfoques a la hora de evaluar (MESA, 2016, SOUTO, CLAUDINO, 2001). En relación con el desempeño que hacen el alumnado en cada prueba, Mesa (2016) recoge los resultados de un informe de García y Lara (2009) para las pruebas en Granada. Así, desde el punto de vista cuantitativo señalan estos autores que el porcentaje de suspensos alcanza el 45% para el tema, y baja entorno al 35% para las otras pruebas más conceptuales. Asimismo, estos autores indican que existe una importante carencia en la capacidad del alumnado de establecer relaciones causales y de dar argumentos de manera sostenida, denotando un pensamiento acrítico. Junto a esto, nos parece llamativo, que en las ocasiones en las cuales sí se proporcionan causas para explicar relaciones, muchas de estas están tipificadas y especificadas en los libros de texto. Esto nos lleva a otra cuestión, y es la incapacidad de realizar explicaciones e interpretaciones que se salgan del modelo y del guion que proveen los manuales escolares.

Esta cuestión también se relaciona con la formación de docentes, y particularmente de docentes especialistas en Geografía. En este sentido Mesa (2016) y Bartolomé y Matarredona (2007) indican que los docentes que imparten clases en el Bachillerato tras la implantación de la LOGSE no eran especialistas. Esto es una dificultad añadida no solo desde el punto de vista de la práctica docente sino también para abordar la preparación de la prueba de los alumnos de 2º Bachillerato. Distintos informes relativos al profesorado en distintas comunidades autónomas, y recogidos por Mesa (2016), indican la escasa preparación de los docentes en general. Igualmente añade, que el profesorado aborda la E-A de la Geografía bajo un enfoque regionalista y con escasa formación didáctica.

Esto tiene repercusiones directas en las pruebas de acceso al grado, ya que el profesorado demanda actividades más conceptuales y cerradas (SOUTO, 2014). La opinión del alumnado de 2º de Bachillerato también ha sido sondeada en el trabajo de Ibarra y otros (2011). En este trabajo, los alumnos declaran el exceso de contenidos memorísticos, la falta de conexión entre los contenidos que se tratan en el aula y la realidad, la necesidad de emplear otro tipo de herramientas y recursos didácticos, destacando los sistemas de información geográfica y las salidas de campo, entre otros aspectos.

Es curioso que estas demandas realizadas por los alumnos de bachillerato sean muy parecidas a las que manifestaron los docentes en formación en el sondeo que realizamos. Estos también son herederos de esta forma de enseñar. Estas concepciones del futuro profesorado sobre la Geografía, por cierto, muy bien ancladas, son en la mayoría de los casos, el punto de partida de su formación inicial como docentes de secundaria. Con lo cual, es evidente la conexión que tiene su recorrido formativo por el sistema educativo español con el tipo de docentes van a ser.

Finalmente, el aterrizaje del docente con su trayectoria personal y también profesional, se materializa para aquellos que quieren acceder a la función pública en la realización de una serie de pruebas selectivas que lo permiten: las oposiciones de secundaria.

Las oposiciones son el modelo de acceso a la función pública en España, sin embargo, existen otros modelos en Europa: la oposición, el concurso y la selección libre (PERONA, 2018). Este modelo se caracteriza: “por ser la calificación obtenida en una prueba de conocimiento y aptitudes para la docencia, la que ordena la cualificación de los aspirantes.” (PERONA, 2018, p. 440). Esta autora añade que

se complementa dicho sistema por un concurso de méritos, determinando de este modo, la combinación de los méritos alegados y los resultados de las pruebas de conocimiento los que determinan la selección del candidato y posteriormente, la ordenación de los docentes seleccionados para elegir el centro docente.

En el caso de España la normativa que regula este acceso es Real Decreto 276/2007⁸, si bien recientemente se realizó una modificación del mismo por el Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero.

Desde el punto de vista de la estructura de las pruebas, aunque puedan tener pequeñas variaciones entre convocatorias y por Comunidades Autónomas, está compuesta por:

- 1ª. Fase de oposición. Se trata de una única prueba estructurada en dos ejercicios:
- Primer ejercicio. Tiene por objeto la demostración de los conocimientos específicos necesarios para impartir docencia.

⁸ Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes.

- Segundo ejercicio. Evalúa la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas docentes mediante la presentación de una programación y la exposición oral de una unidad didáctica.
- 2ª. Fase de concurso. En ella se valora la formación académica de los aspirantes y, de forma preferente, la experiencia docente previa en centros públicos de la misma etapa educativa (EGIDO, 2010, p. 53).

Este modelo de selección de profesorado está inspirado en el modelo francés: “ya que responde a un modelo clásico, cerrado o de carrera, esto es, la selección no se realiza a un puesto concreto, sino a través de un colectivo con conocimientos homogéneos: el cuerpo.” (PERONA, 2018, p. 443).

Este sistema es el menos común en el ámbito europeo, y cada sistema está relacionado con el grado de centralización del estado, (PERONA, 2018). Esta autora destaca que los distintos países han ido mejorando los procesos de selección del profesorado, combinando distintas estrategias que en definitiva permiten la captación del talento, no poniendo el énfasis únicamente en la capacidad técnica, sino también en sus habilidades aptitudes y la personalidad del candidato. Desde este punto de vista, creemos que es una valoración del docente desde un enfoque integrador, lo cual va más en la línea de su desarrollo personal. Este tipo de sistemas, con un carácter mixto también está asociado a un mayor grado de descentralización del proceso de selección y del grado de autonomía de los centros, al tiempo que el docente puede determinar con mayor libertad el diseño de su práctica en el aula (EGIDO, 2010; PERONA, 2018).

El sistema español de selección del profesorado tiene un cierto encorsetamiento que pudiera ser válido, si realmente la formación inicial (la cual sería objeto de análisis en otro trabajo), también estuviera orientado de un modo más integrador. Al mismo tiempo, y dentro del proceso selectivo, si echamos un vistazo al temario de Geografía e Historia, que es la base teórica de preparación de las oposiciones hay determinados aspectos que son realmente muy llamativos y preocupantes.

De un lado, desde el punto de vista normativo el temario se encuentra en el B.O.E. de 21 de septiembre de 1.993. El temario tiene 27 años en activo, y no ha sido revisado. Un temario que, si analizamos su contenido, temporalmente se queda anclado en el siglo XX. Sin embargo, revisando su contenido académico, las problemáticas y los tópicos que recogen, están estancados en las décadas de los años 60, 70 y si acaso acercándose a los 80 de dicho siglo (Tabla 2).

Temas de Geografía e Historia

1. La concepción del espacio geográfico. Corrientes actuales del pensamiento geográfico.
2. Metodología del trabajo geográfico. Técnicas de trabajo.
3. La diversidad del medio geográfico en el planeta. La interacción de factores ecogeográficos.
4. Climas y zonas bioclimáticas. El tiempo y el clima como condicionantes de las actividades humanas.
5. La acción humana sobre el medio. Problemática actual.
6. La población mundial: modelos demográficos y desigualdades espaciales.
7. El espacio rural. Actividades agrarias: situación y perspectivas en España y en el mundo.
8. El espacio y la actividad industrial. Materias primas y fuentes de energía.
9. Las actividades terciarias en las economías desarrolladas.
10. El proceso de urbanización en el planeta. Repercusiones ambientales y socioeconómicas.
11. Los países de la Comunidad Europea: aspectos físicos, sociales y económicos.
12. China: sociedad y economía.
13. Japón y el área del Pacífico: desarrollo industrial y comercio.
14. África: territorio y sociedades. África Mediterránea y África Subsahariana: contrastes físicos, socioeconómicos y culturales.
15. Canadá y EE.UU.: aspectos físicos y humanos.
16. Los países iberoamericanos: problemática económica y social.
17. La península Ibérica: relieve, clima y vegetación. Diversidad regional de la España Peninsular e Insular.
18. La actual ordenación territorial del estado español. Raíces históricas.
19. La población española. Comportamiento demográfico. Fenómenos migratorios.
20. El conocimiento histórico. Tiempo histórico y categorías temporales. El historiador y las Fuentes. Explicación y comprensión en historia.
21. Grandes líneas de investigación histórica en los siglos XIX y XX.
22. Proceso de hominización y cultura material. La aportación de la antropología histórica.
23. Del neolítico a las sociedades urbanas del Próximo Oriente. Fuentes arqueológicas.
24. La Península Ibérica hasta la dominación romana.
25. La civilización grecolatina.
26. Orígenes y desarrollo del feudalismo. La economía señorial. Debate historiográfico.
27. Nacimiento y expansión del Islam.
28. Al-Andalus: política, sociedad y cultura.
29. La expansión de los reinos cristianos en la Península Ibérica.
30. La Formación de las monarquías feudales en la Europa Occidental. El origen de los estados modernos.
31. Los reinos peninsulares en los siglos XIV y XV. Conflictos sociales. Diversidad cultural.
32. La cultura renacentista. Los enfrentamientos político-religiosos del siglo XVI.
33. La monarquía hispánica bajo los Austrias: aspectos políticos, económicos y culturales.
34. Conquista, colonización y administración de la América Hispánica en los siglos XVI al XVIII.
35. El pensamiento político moderno: del Humanismo a la Ilustración.
36. Crecimiento económico, estructuras y mentalidades sociales en la Europa del siglo XVIII. Las transformaciones políticas en la España del S. XVIII.
37. El debate historiográfico sobre la Revolución Francesa.
38. Revolución Industrial e Industrialización.
39. La construcción del estado liberal y primeros intentos democratizadores en el España del Siglo XIX.
40. Transformaciones agrarias y proceso de industrialización en la España del siglo XIX.
41. Nacionalismo y liberalismo en la Europa del siglo XIX.
42. Imperialismo y expansión colonial. Los conflictos internacionales antes de 1914.

- 43 Pensamiento político y económico en el siglo XIX.
- 44 El proceso de independencia de América Latina
- 45 Las transformaciones del Extremo Oriente desde 1886 a 1949.
- 46 Los Estados balcánicos en el siglo XX.
- 47 La Primera Guerra Mundial y las relaciones internacionales en el período de entreguerras. La crisis de 1929.
- 48 Fascismo y neofascismo: caracteres y circunstancias en que se desarrollan.
- 49 España: la 2ª República y la Guerra Civil
- 50 50 Las revoluciones rusas: creación, desarrollo y crisis de la URSS. Repercusiones internacionales.
- 51 Repercusiones de la II Guerra Mundial. Las Relaciones internacionales después de 1945. La política de bloques. La ONU.
- 52 La descolonización de Asia y África: Los problemas del Tercer Mundo.
- 53 La dictadura franquista: régimen político, evolución social y económica.
- 54 La construcción de la Comunidad Europea.
- 55 Teoría y función del arte. Análisis e interpretación de la obra de arte.
- 56 El arte clásico: Grecia y Roma
- 57 El arte románico.
- 58 El arte islámico
- 59 El arte gótico.
- 60 El arte del Renacimiento italiano y su influencia.
- 61 El arte barroco
- 62 Velázquez y Goya en su contexto artístico.
- 63 Las artes plásticas del impresionismo a la abstracción.
- 64 La arquitectura en los siglos XIX y XX. El modernismo
- 65 Picasso, Dalí y Miró en su contexto artístico.
- 66 Interdependencias y desequilibrios en el mundo actual. Desarrollo y subdesarrollo. Desarrollo sostenible.
- 67 Análisis de la Constitución Española de 1978.
- 68 Organización económica y mundo del trabajo. La inflación, el desempleo y la política monetaria.
- 69 Regímenes políticos y sus conflictos internos en el mundo actual. Principales focos de tensión en las relaciones internacionales.
- 70 Medios de Comunicación y sociedad de masas.
- 71 Revolución científico-técnica en el siglo XX. Implicaciones en la sociedad
- 72 Cambio social y movimientos alternativos. Feminismo, Pacifismo y Ecologismo

Tabla 2: Temario vigente para el acceso del profesorado de secundaria en España.

Fuente: Elaboración propia a partir del BOE número 226 de 1993.

La estructura de sus contenidos separa claramente los temas de Historia y Geografía, del mismo modo que lo hace el currículum oficial para la ESO. Al tiempo, que también marca la diferencia entre la Geografía Física y la Geografía Humana. El enfoque epistemológico y conceptual de dicho temario, particularmente en lo geográfico, nos vuelve a remitir a una Geografía descriptiva, sin aparente intención de relaciones y sobre todo sin tener una vocación de síntesis del territorio de las problemáticas que en él suceden. Cuestiones actuales, como, por ejemplo, la globalización y los problemas medioambientales y territoriales, o los avances científicos y tecnológicos del presente siglo, entre otros muchos, están simplemente ausentes.

Conclusiones y discusión

Este trabajo viene a poner de relieve la situación realmente compleja de la Geografía escolar en España. No podemos decir que sea producto de una o dos variables, sino de un conjunto de factores y actores distintos. Queríamos mostrar a modo de panorámica qué está pasando, y sobre todo proporcionar un pequeño diagnóstico de sintético, para plantear diferentes *frentes donde actuar* para mejorar y proporcionar soluciones y alternativas a la Geografía escolar.

Debiéramos hacer hincapié entre la conexión entre la Geografía escolar y académica, realizar *puentes* con el profesorado de secundaria, es una necesidad de primer orden. No sólo únicamente, cuando están en periodo de formación inicial, o en momentos puntuales para el diseño de pruebas de evaluación en 2º de Bachillerato, sino a modo de formación continua e intercambio entre ambos ámbitos, que en realidad son complementarios. Ello pasa por un esfuerzo, en la revisión de los programas y planes de formación del Máster de Formación del Profesorado, por los temarios de acceso a la función pública y/o también por un replanteamiento en el modelo de acceso.

Este último, podemos inferir, que a luz de los resultados en selectividad y de los distintos informes que hemos visto, demuestran que este modelo no asegura la capacitación eficiente del futuro docente de secundaria. Asimismo, no fomenta la conformación de un profesorado con clara vocación por la docencia ni con una formación tanto académica como didáctica apropiadas para afrontar la enseñanza y aprendizaje de la Geografía en nuestras aulas. Dentro también de la formación del profesorado es necesario su alfabetización digital y el fomento de sus competencias digitales tales como recoge Marco Europeo de Competencia Digital Docente (CABERO, PALACIOS, 2020). Cuestión fundamental sobre todo por la plausible alternancia entre la docencia presencial y virtual en las aulas españolas debido a la actual situación sanitaria derivada del COVID-19.

En general, todo nos lleva a preguntarnos qué tipo de Geografía estamos enseñando en las aulas, que parece tan distante y poco útil del mundo en el cual vivimos.

Referencias

ABRIL, D.; MORÓN, MC, MORÓN, H., CUENCA, J.M. The Treatment of Socioeconomic Inequalities in the Spanish Curriculum of the Compulsory Secondary Education (ESO): An Opportunity for Interdisciplinary Teaching. *Social Science*, Switzerland, n. 9, p. 1-27. 2020. doi:10.3390/socsci9060094.

- ARAYA, F.; SOUZA, L. Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de geografía Norte Grande*, Pontificia Universidad Católica de Chile, n. 70, p. 51-69. 2018.
- ARMAS QUINTÁ, F. X., RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F.; MACÍA ARCE, X. C. La olvidada geografía rural en el currículo y manuales de la educación secundaria. *REIDICS, Universidad de Extremadura*, n. 3, 2018, pp. 4-19, n. 6, p. 56-75. 2018.
- ASOCIACIÓN DE GEÓGRAFOS ESPAÑOLES (AGE). La Geografía en los libros de texto de Enseñanza Secundaria. Informe realizado por J. García Álvarez y D. Marías Martínez que estuvo abierto al debate en el que participaron M. L. Lázaro y X. M. Souto. 2000. Disponible en: <http://age.ieg.csic.es/docs/01-03-aportinforme.htm#aport_1>. Acceso en: 10 ago. 2020.
- ASOCIACIÓN DE GEÓGRAFOS ESPAÑOLES (AGE). Alegaciones AGE al proyecto de R.D sobre los currículos de ESO y del Bachillerato. Análisis y alegaciones de la AGE al Proyecto de Real Decreto sobre los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 2014. Edición on-line: <http://www.age-geografia.es/gestion/uploads/Alega_AGE_RD_Educacion_DEF.pdf>. Acceso en: 12 feb. 2020.
- BARRENO DE LA HOZ, A. B. La utilización de la imagen fotográfica en los libros de texto de Geografía. En MARRÓN GAITE, M. J.; SANCHEZ LÓPEZ, L; JEREZ GARCÍA, O. (Coord.), *Cultura geográfica y educación ciudadana*—Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2006. p. 275-286.
- BARTOLOMÉ, P. MATARREDONDA, E. Las relaciones entre la Universidad y las enseñanzas medias: las PAU. En AAVV. *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: AGE y Universidad de Valencia, 2006. p. 441-448.
- BUZO, I. Posición de los contenidos geográficos en la reforma educativa. En: DE MIGUEL GONZÁLEZ, R.; DE LÁZARO Y TORRES, M.L.; MARRÓN GAITE, M.J. (Ed.), *La educación geográfica digital*. Zaragoza: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza, 2012. p. 37-48
- CABERO, J.; PALACIOS, A. Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*. Córdoba, v. 9, n.1, p. 213-234. 2020 doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- CASAS, M, PUIG, J.; ERNETA, L. El estudio del paisaje en la Educación Secundaria Obligatoria: una mirada desde los libros de texto de Ciencias Sociales. *Revista UNES*. Granada, n. 6, p. 56-75, mar. 2019.
- DE LA CALLE, M. La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. En: DE MIGUEL GONZÁLEZ, R.; DE LÁZARO Y TORRES, M.L.; y MARRÓN GAITE, M.J. (Ed.), *La educación geográfica digital*. Zaragoza: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza, 2012. p. 123-137.
- DE MIGUEL, R. Geoinformación e innovación en la enseñanza-aprendizaje de la geografía: un reto pendiente en los libros de texto de secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*,-Valencia, n. 27, p. 67-90. 2013.

EGIDO, I. El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, Madrid, v. 13, n. 2, p. 47-67. 2010.

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M.A. *Desigualdades en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Huelva en época del COVID-19*. 2020. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Huelva, Huelva, 2020.

GARCÍA, F.F. La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En: ÁVILA, R.M.; RIVERO, M.P.; DOMÍNGUEZ, P.L. (Ed.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* –2010. Zaragoza: Institución Fernando el Católico y AUPDCS, 2010. p. 399-416.

GARCÍA, F. F. Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. *Anekumene*, Bogotá, Colombia, v. 1, n. 2, p. 6-21. 2011.

GARCÍA, A.L.; LARA, J.J. La enseñanza de la Geografía en Bachillerato: datos y consideraciones sobre sus resultados en Selectividad. *Cuadernos Geográficos*, Granada, n.44, p. 193-232. 2009.

GONZÁLEZ, A. *Percepción y Construcción del Espacio Urbano en el Ámbito de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. 2020. Trabajo de Fin de Máster. Sevilla: Universidad de Loyola, 2020.

HOUTSONEN, L. Maximising the use of communication technologies in geographical education. In GERBER, R. *International handbook on geographical education*–The Netherlands, Springer; Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 47-63.

IBARRA, P. BARREIRO, L.; CALVO, J.L; CANCER P.; LACOSTA A.J.; LASAOSA, M.; MAYORAL, L.-OLLERO, A. La Geografía en segundo de Bachillerato y en las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias. Situación actual y nuevos planteamientos en Aragón. *Rev. Geographicalia*, Zaragoza, n. 59-60, 2011. p.165-182.

JEREZ, O.; CLAUDINO, S.; RODRÍGUEZ, M.A.; ZAMORA, F. Geography Teaching of New Environmental And Social Challenges. Environmental Issues of The Guadiana River Basin in Textbooks. (Spain and Portugal). En: DE MIGUEL GONZÁLEZ, R.; DE LÁZARO Y TORRES, M.L.; MARRÓN GAITE, M.J. (Ed.). *La educación geográfica digital*. Zaragoza: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza, 2012. p. 283-302

MARTÍNEZ N.; VALLS, R; PINEDA, F. El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio (1993-2003) y dos reformas (LGE-LOGSE), *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, Valencia, n. 23, p. 3-35. 2009.

MATEO, R. La enseñanza de la Geografía. Reflexiones sobre el análisis de las pruebas de acceso a la universidad y sus resultados. SEBASTIÁ, R. S.; TONDA, E. M. T. (coord.). *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía*, Alicante: Universidad de Alicante, 2016. p. 135-151.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, Sevilla, n. 35, p. 45-60. 2009.

MORÓN, MC. *El paisaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria análisis de libros de texto y del currículum oficial, el abordaje patrimonial*. 2016. (tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva, 2016.

MORON, MC; MORÓN, H. El tratamiento del medio rural en el currículum oficial de secundaria en la última década. En: ARCE MACÍAS, J.C.; ARMAS QUINTÁ, F.X.; RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (Coord.) *La Reconfiguración del Medio Rural en la Sociedad de la Información Nuevos Desafíos en la Educación Geográfica*. Santiago de Compostela: Andavira, 2019. p. 806-906.

MORON, MC; MORÓN, H.; ABRIL, D. La Geografía Escolar a través de los libros de 3º de ESO. Una Comparativa entre LOE y LOMCE. En: ARCE MACÍAS, J.C.; ARMAS QUINTÁ, F.X.; RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (Coord.) *La Reconfiguración del Medio Rural en la Sociedad de la Información Nuevos Desafíos en la Educación Geográfica*. Santiago de Compostela: Andavira, 2019. p. 125-138.

OLLER, M.; VILLANUEVA, M. Enseñar geografía en la educación secundaria: nuevos objetivos, nuevas competencias. Un estudio de caso. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*. Barcelona, n. 6, p. 159-168. 2007.

PERONA, C. El acceso a los cuerpos docentes no universitarios en la Unión Europea. *RDUNED: Revista de Derecho UNED*, Madrid, n. 22, p. 437-461. 2018.

PRATS, J. Criterios para la elección del libro de texto de historia, *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, n. 70, p. 7-13. 2012.

RODRÍGUEZ, R. La geografía en la LOMCE ¿una ocasión perdida? *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, Sevilla, n. 67, p. 403-433. 2015.

SANDOYA, M. Á. Actividades cartográficas en libros de texto de secundaria. In *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, v. 29, n. 2, p. 173-209. 2009.

SANTOS, M. *Por una Geografía Nueva*. Madrid: Espasa-Universidad, 1990.

SOUTO, X. M.; CLAUDINO, S. Obstáculos en la innovación de la didáctica de Geografía. En: MARRÓN GAITE, M. J., (Ed.) *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles; Associação de Professores de Geografía de Portugal y Universidad Complutense de Madrid, 2001. p.191-203.

SOUTO, X.M. Las PAU de Geografía: ¿un obstáculo o una oportunidad? La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. En: MIRALLES, P.; MOLINA, S.; SANTISTEBAN, A. (Coord.). *La evaluación em el processo de enseñanza y aprendizaje de las ciências sociales*. Valencia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2011. p.271-284.

SOUTO, X.M. Didáctica de la Geografía y Currículo Escolar. En: DE MIGUEL GONZÁLEZ, R.; DE LÁZARO Y TORRES, M.L.; MARRÓN GAITE, M.J. (Ed). *La*

educación geográfica digital. Zaragoza: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza, 2012. p. 73-92.

TRAVÉ, G. El tránsito hacia la innovación didáctica en el uso de materiales curriculares. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Barcelona, n.94, p. 45-50. 2019.

VELILLA, J. ADIEGO, P. CLIMENT, E. ¿Es necesario actualizar el currículo de geografía en la educación secundaria? Discusión y propuesta. En: DE MIGUEL GONZÁLEZ, R.; DE LÁZARO Y TORRES, M.L.; MARRÓN GAITE, M.J. (Ed.) *La educación geográfica digital*. Zaragoza: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza, 2012. p. 107-120.

Maria Carmen Morón Monge

Licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Sevilla, Doctora en Educación por la Universidad de Huelva. Actualmente es profesora ayudante doctor en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales (Grado de Educación Primaria, Infantil, Máster de Formación del Profesorado de Secundaria) del departamento de Didácticas Integradas de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, Universidad de Huelva. Miembro del Grupo de Investigación Formación Inicial y Desarrollo Profesional de Profesores (DESYM-HUM 168). Miembro en activo de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE). Líneas actuales de Investigación, Paisaje, Patrimonio, Enseñanza fuera del aula, Sostenibilidad y Economía Circular.

Email: mcarmen.moron@dhis2.uhu.es

Hortensia Morón Monge

Profesora Ayudante Doctor de la Facultad de Ciencias de la Educación del Departamento de Didáctica de las CC. Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla. Docente del Grado de Educación Primaria e Infantil, así como del Máster de Educación Secundaria especialidad en Biología & Geología. Actualmente miembro del grupo de investigación Formación de Futuro Profesorado de Niveles Elementales en los Procesos de la Ciencia y su Didáctica (EDU2017-82505-P). Líneas actuales de investigación educación para la Sostenibilidad, Patrimonio medioambiental, Enseñanza fuera del aula y la indagación escolar en la formación de maestros.

Email: hmoron@us.es

Daniel Abril López

Doctor en Historia, actualmente Profesor ayudante Doctor en el Departamento de Geología, Geografía y Medio Ambiente en la Universidad de Alcalá, Guadalajara. Docencia relativa a los Grados de Educación Primaria, Infantil y del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en el ámbito de las Ciencias Sociales. Miembro del Grupo de Investigación Formación Inicial y Desarrollo Profesional de Profesores (DESYM-HUM 168). Miembro del Proyecto EPITEC: Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria.

Email: daniel.abril@uah.es

Recebido para publicação em 31 de agosto de 2020.
Aprovado para publicação em 29 de novembro de 2020.
Publicado em 25 de fevereiro de 2021.