

EL DISEÑO DE UN CURSO DE GEOGRAFIA DESTINADO A LA ENSEÑANZA MEDIA

Dr. AGUSTIN HERNANDO

EL DISEÑO DE UN CURSO DE GEOGRAFIA DESTINADO A LA ENSEÑANZA MEDIA

I. INTRODUCCION

II. BASES PARA UNA REFORMA

III. MODELOS DE DISEÑO DE CURSOS DE GEOGRAFIA

1. El modelo de N. Graves
2. El modelo Geography 16-19
3. El modelo Gagné-Briggs

IV. FACTORES DEL DISEÑO DE UN CURSO

1. Las necesidades de los estudiantes
2. La Geografía Académica
3. El profesorado
4. La teoría educativa
5. El contexto social

V. EL TRABAJO DE UN EQUIPO

VI. CONCLUSIONES

VII. ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

1. INTRODUCCION

El propósito de este trabajo es identificar y comentar los factores que integran la preparación y elaboración de un curso de geografía destinado a los alumnos del bachillerato, cuya edad puede oscilar entre los 14 y 18 años. Se trata de una primera exposición de un trabajo asumido por un grupo de profesores con objeto de mejorar, desde distintas perspectivas, el papel de la geografía en esta etapa educativa, y hacer más eficaz la labor de unos profesionales de la enseñanza.

La aportación fundamental reside en la valoración de la actual situación en el diseño de los planes de estudios y temas de un curso, el comentario de los diversos modelos que se han elaborado para facilitar la labor, por educadores y especialistas de didáctica de la geografía. La singularidad del sistema educativo de España, requiere la adaptación de esos modelos, con lo que propongo uno que responde y se adapta mejor a nuestras necesidades. Dicho modelo es analizado bajo el enfoque de la teoría de los sistemas, ponderando fundamentalmente los factores externos, que son los que vinculan un curso, tema o unidad didáctica a un contexto muy heterogéneo.

II. BASES PARA UNA REFORMA

El procedimiento seguido hasta la fecha en el diseño de cursos de geografía destinados a los niveles anteriores a la universidad, ha consistido en tratar de incluir en su estructura, un temario y unos contenidos, procedentes de los cursos impartidos en la universidad. Se erige como modelo a seguir, la estructura de cursos y sus correspondientes contenidos, que la geografía posee en el departamento o especialidad universitaria. El resultado es una síntesis con la inclusión más o menos extensa de todos y cada uno de los temas o ramas de la geografía. Es pues, la reproducción de un modelo con ligeras variaciones.

Este planteamiento y su funcionamiento pueden ser válidos en situaciones excepcionales, el pasado siglo o principios del actual, ante la ausencia de criterios en dicho trasvase y la existencia de una demanda de cultura geográfica. El resultado ha sido el enciclopedismo geográfico y la memorización como finalidad educativa.

Desgraciadamente, la inercia de este proceso ha continuado hasta nuestros días, utilizándose el modelo de la geografía académica y la estructura universitaria como argumento para la inclusión de cada vez mayor cantidad de cursos, así como mayor proporción de información en los libros de texto. Una gran parte de las lamentaciones y reivindicaciones de los geógrafos académicos se hacen adoptando esta óptica, cuando se asoman y conocen lo que se expone tras las etiquetas de cursos de geografía.

Intentos para mejorar los cursos de geografía se han producido desde muy diversas posiciones, la mayor parte de ellos desde posturas educativas, más que desde el seno de la propia geografía. Es el caso de los planteamientos formulados por la Ley de Educación de 1970, y la situación de los contenidos de geografía en el ámbito del área de ciencias sociales, así como su inclusión en una etapa educativa, hasta entonces inexistente, como es la correspondiente a los 15-17 años. Con la apertura de estas nuevas posibilidades, es digno destacar el esfuerzo de grupos de profesores que han producido materiales para los cursos de BUP, como son por ejemplo Akal o Garbí (1) casi siempre en el seno de grupos de trabajo amparados por los ICE. Lo que han realizado estos grupos es llenar esa gran laguna, abierta por las disposiciones de la Ley de Educación. A pesar de todo, el problema continúa planteado.

Fuera de nuestras fronteras, existe asimismo la demanda de dotar con programas adecuados, la presencia de la geografía a niveles correspondientes a la enseñanza media. Numerosos proyectos de investigación tratan por la vía experimental, descubrir lo más apropiado y mejorar la contribución de la geografía en esas etapas educativas. La mayoría de los países europeos se ven afectados por nuevos planteamientos y procesos de renovación de sus planes de estudio y contenidos.

III. MODELOS DE DISEÑO DE CURSOS DE GEOGRAFIA

En la mayor parte de los procesos de renovación existentes, no se han producido materiales que expresen los puntos de partida o planteamientos en los que basan sus resultados. Cuando se han producido, lo han sido en la etapa experimental y son por tanto documentos de difusión reducida, cuyo conocimiento se restringe a las personas interesadas en el proyecto. De manera implícita subyacen en el curso elaborado, como en American High School Geography Project (AHS GP) o los proyectos británicos. En su diseño ha sido puesto de manifiesto la gran laguna existente de modelos de programas o planes de estudio realizados por geógrafos. No obstante, se aprecian las ideas de ciertos educadores, psicólogos que han tenido una gran incidencia en los mismos.

(1) Es el caso concreto de los *Trabajos prácticos de Geografía 2.º de BUP* (AKAL editor, 1980) de varios autores; y del Grup GARBI, de Valencia, los cuadernos *Proyecto Experimental de Geografía para 2.º de BUP* (Vicens Vives experimental, 1980).

De la bibliografía existente en la actualidad, selecciono tres modelos, con objeto de ofrecer pautas y orientaciones en el diseño de cursos o unidades destinados a la enseñanza de la geografía.

1. El modelo de Norman Graves

Graves (1979, 1980) ha escrito la obra más extensa y profunda realizada hasta la fecha sobre el tema, proponiendo ejemplos de programaciones a distintos niveles.

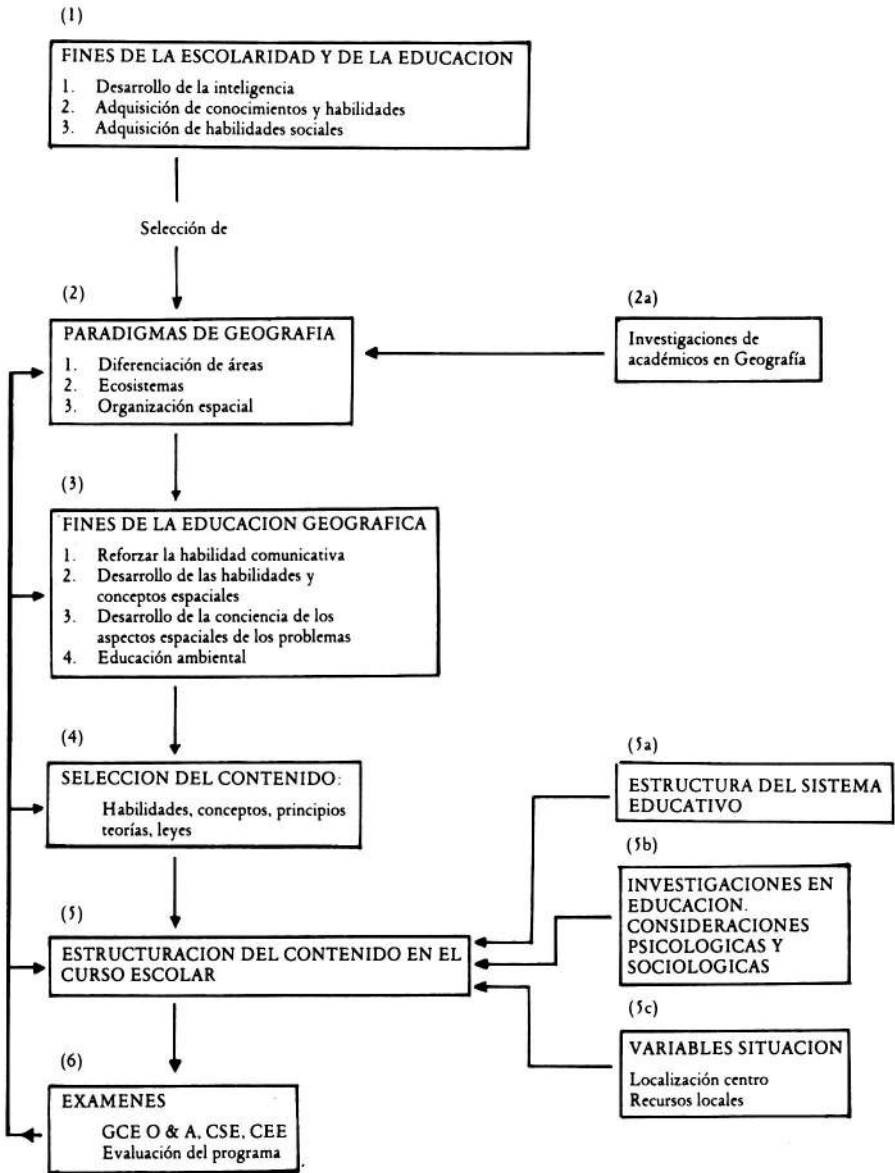
Su modelo, síntesis de los elaborados por otros educadores, tiene en cuenta fundamentalmente los elementos que integran el curso de geografía, como fines, contenido, exámenes, etc. En cada uno de ellos hace alusión a los factores que inciden en su planteamiento y ejecución. Así en el elemento contenido y para resolver el interrogante acerca de qué incluir, acude a los paradigmas de la geografía académica, que son los que orientan y aportan los temas adecuados. Los otros elementos se apoyan mucho más en las investigaciones realizadas por profesionales del mundo de la educación.

La duda planteada sobre la selección de contenidos sigue en pie, ya que el autor no ofrece criterios que gobiernen la selección. A las preguntas si seleccionar en iguales proporciones parte de los tres paradigmas de la geografía académica, elegir uno en función de criterios propedeúticos, o cuál es el más indicado para la enseñanza media, no se obtiene respuesta. A lo largo de su obra, aunque el autor se inclina por el paradigma ecológico, ofrece programas dentro de los otros paradigmas.

Hay que reconocer que estamos todavía lejos de responder de forma adecuada a muchos de estos interrogantes, como consecuencia de la gran cantidad de factores existentes, así como por la libertad de cada uno de los profesores en seleccionar el marco de la geografía que crea más adecuado. Como consecuencia, son ya las unidades o temas elaborados por los diversos proyectos los que se enmarcan en los diversos paradigmas. Recordar el gran desarrollo experimentado por la geografía británica y la flexibilidad del sistema educativo que no impone ningún plan de estudios concreto.

Sobre este mismo tema, es digno señalar el trabajo realizado por Biddle (1969, 1976), en el ámbito del diseño de cursos en Australia. El tema de los paradigmas es el que se halla más vigente, frente al tema de la estructura temática, que interesó a los geógrafos responsables del AHS GP.

MODELO PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE GEOGRAFIA



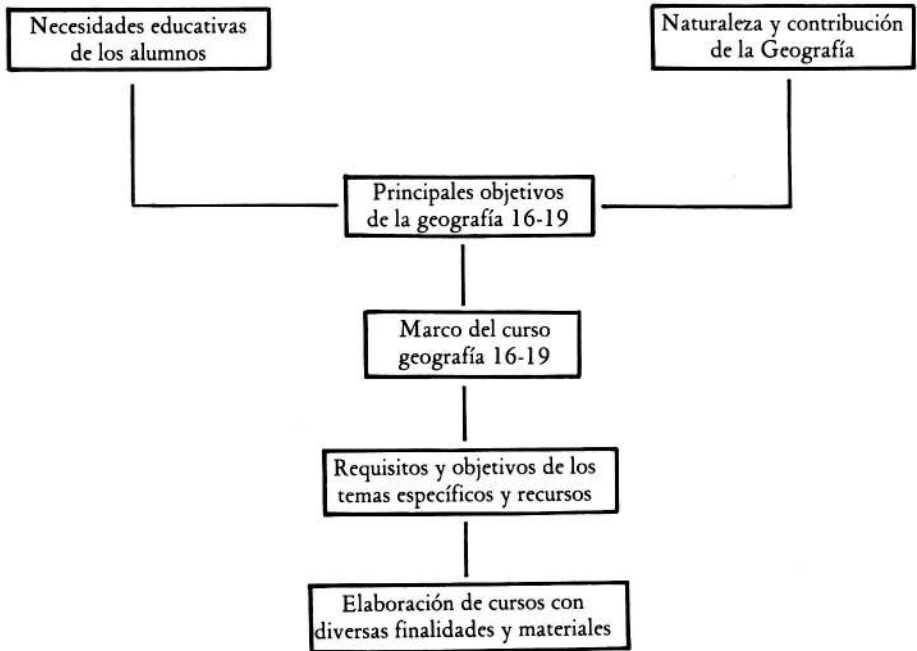
Modelo propuesto por N. GRAVES. 1979. 1980

2. El modelo Geography 16-19

El organismo británico Schools Council ha llevado a cabo diversos proyectos de renovación de la enseñanza de la geografía en todas las etapas educativas, desde los 8 a los 19 años. Entre los modelos aportados, he seleccionado el propuesto por el proyecto Geography 16-19, en curso de experimentación desde el año 1976.

El modelo que comentamos está dispuesto secuencialmente y formula los diferentes pasos del proyecto. Los dos puntos de partida del programa han consistido en la búsqueda de las necesidades de los alumnos de esas edades, y tratar de descubrir la naturaleza y contribución de la geografía académica.

SECUENCIA EN LA ELABORACION DEL CURSO GEOGRAPHY 16-19



Diseño del Proyecto Geography 16-19, llevado a cabo desde el año 1976. por el Schools Council.

En reuniones con profesores de toda Gran Bretaña, se elaboraron listas de las demandas educativas de los estudiantes de esta etapa en el contexto social, económico e histórico en que se encuentran. También se eligió como marco geográfico el que corresponde al paradigma ecológico, ilustrado a nivel académico por la obra de P. HAGGETT, *Geography: A Modern Synthesis*, (Harper and Row, 1972, 3.^a ed. 1979).

Una vez elegidos y formulados estos fundamentos, procedieron a llenar de contenido los pasos siguientes del esquema, con el redactado de objetivos del curso, las ideas geográficas de los temas, pasando con posterioridad a la elaboración de unidades y recursos específicos, para su experimentación, que es lo que están realizando actualmente. Debo señalar que el material que se elabora para cada unidad es muy abundante con recursos destinados al profesor, conjunto de actividades o ejercicios a realizar por el alumno y documentos de información en los que basar los ejercicios.

El esfuerzo realizado hasta la fecha ha sido enorme, por lo que pienso que sus resultados serán semejantes a los obtenidos por el AHS GP. Y en 'este momento, sentir la disminución de presupuestos motivada por la actual situación económica, que pone en peligro de desaparición los proyectos educativos de geografía.

3. El modelo Gagné-Briggs

Como ya he citado, los modelos comentados se basan en los elaborados por los educadores que trabajan en el ámbito del *curriculum*. Son muy diversas las obras que tratan del tema y en las que se formulan y exponen diversos modelos. La mayor parte quedan recogidos en las obras citadas, como la de Graves (1979).

Se han traducido al castellano algunas de las obras, así como se ha escrito igualmente por autores españoles y americanos, libros y artículos sobre el tema de la programación. De las obras traducidas, destacamos la de Briggs y Gagné (1977) con una segunda edición en el original (1979) de la que tomamos el modelo que sigue, con ligeras variantes respecto al modelo de la edición anterior.

Estos autores señalan secuencialmente catorce pasos englobados en cuatro partes que corresponden a tres escalas o niveles de trabajo. Las escalas de trabajo son la global, que corresponde a todo el sistema educativo, la de curso, y la de tema o unidad. El proceso consiste en la elaboración de principios a nivel global para ir luego descendiendo a los demás niveles, primero al intermedio, el curso, y luego al tema. La última etapa es la que corresponde a la actuación de los mecanismos de control de todo el sistema, con objeto de ir perfeccionando el sistema, al tratar de identificar y corregir los errores cometidos.

Destacar que el punto 1 o primer paso a dar, es la identificación de las necesidades de los estudiantes para los cuales se diseña y va dirigido el curso, la elaboración de los fines u objetivos y la formulación de las prioridades o disposición jerarquizada de tales necesidades y objetivos.

ETAPAS EN EL DISEÑO DE LA INSTRUCCION

NIVEL GLOBAL

1. Análisis de las Necesidades, Fines y Prioridades.
2. Análisis de los Recursos, Limitaciones y Sistemas alternativos de aprendizaje.
3. Determinación del ámbito y secuencia del Plan de estudios y cursos; diseño sistema de aprendizaje.

NIVEL DE CURSO

4. Determinación de la estructura y secuencia del curso.
5. Análisis de los objetivos del curso.

NIVEL DE TEMA

6. Definición de los objetivos resultantes.
7. Preparación de las partes o módulos del tema.
8. Construcción y Selección de recursos.
9. Evaluación de los resultados del alumno.

NIVEL GLOBAL

10. Preparación del profesorado.
11. Evaluación de los diversos elementos del curso.
12. Experimentación. Revisión.
13. Evaluación del diseño y aplicación.
14. Adopción y difusión.

Modelo propuesto por R. M. GAGNÉ y L. J. BRIGGS, 1979, p. 23

Tanto este modelo como los incluidos anteriormente, van dirigidos al profesorado, más que a los técnicos, y constituyen esquemas de referencia susceptibles de ser utilizados a diversas escalas —un tema, un curso, un plan de estudios—, o en diversos momentos —qué contenidos incluir, qué estrategias utilizar, con qué recursos, etc.

En todos ellos hay un excesivo énfasis en los elementos del programa, o componentes básicos y su secuencia, frente a los factores externos de los que proceden las fuerzas más dinámicas y generadoras de la relevancia de los programas. El modelo que proponemos a continuación intenta equilibrar la situación, acentuando la importancia de los factores externos que son los que dan validez y viabilidad a cualquier curso de geografía en la enseñanza media.

IV. FACTORES DEL DISEÑO DE UN CURSO

Utilizando la teoría de los sistemas, un curso de geografía es el producto de una serie de elementos o componentes básicos, como objetivos, contenidos, estrategias, experiencias de aprendizaje, recursos y evaluación; una serie de relaciones entre cada uno de estos elementos, como las existentes entre objetivos y contenidos; unos límites, que constituyen el curso concreto, estructurado tal como aparece en la realidad e integrado a otros cursos o asignaturas; y finalmente un entorno que lo relaciona a una etapa de la educación, a un lugar y sociedad determinado, como los alumnos de un nivel de desarrollo mental concreto de un centro urbano. Con este entorno mantiene unas relaciones o flujos, expresados en términos de teoría de los sistemas *inputs* y *outputs*, que son los que mantienen el curso en un equilibrio dinámico a lo largo del tiempo, en un contexto y con un rendimiento dado.

Queda claro que los puntos de partida del diseño de un curso es precisamente el de identificación de los factores del entorno y su ponderación, la influencia, su fuerza. Son ellos en relación con los elementos del curso los que producen los resultados concretos, y no exclusivamente el diseño de los elementos o componentes básicos.

A continuación señalo los factores que afectan el desarrollo de cualquier curso de geografía. No analizo los elementos o componentes básicos del curso, por corresponder a una segunda etapa, y a un nivel, que debe ser seguido tras la valoración de los factores, y que por tanto no trato en este trabajo.

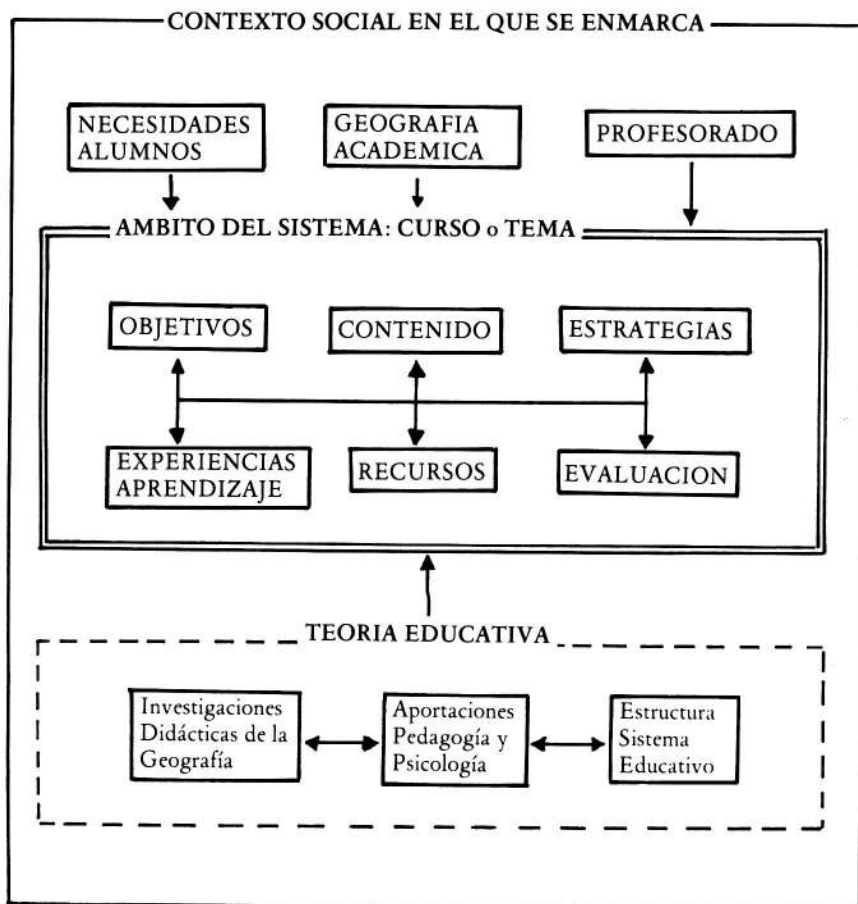
Por su importancia señalo en primer lugar la identificación de las necesidades de los alumnos -podemos dar respuesta a algo que él no se ha preguntado, ni se preguntará-, acudiendo a continuación a la geografía académica como fuente de recursos; pasando después a analizar los otros factores como el profesorado, el plan de estudios o marco legal en el que nos encontramos; y las otras fuentes de recursos como son las aportaciones de la didáctica de la geografía, la pedagogía y la psicología. Todo el sistema se halla enmarcado por el contexto social en el que estamos inmersos, y que por supuesto, afecta a todo el sistema.

1. Las necesidades de los estudiantes

Desde una perspectiva funcionalista y pragmática, la pregunta clave es, ¿para qué sirve un curso de geografía? Las respuestas a esta pregunta proceden de los geógrafos, generalmente con argumentos apologéticos, y en menor medida de educadores, tras las investigaciones de su contribución. Implícitamente, cada uno de ellos al valorar el papel de la geografía, aluden a las necesidades de los alumnos a las que piensan satisfacer. Ambos justifican la existencia de la educación como sistema y la geografía como instrumento.

Poco se ha escrito sobre este tema. Conocemos la existencia de necesidades vitales o primarias que se aprenden a satisfacer con anterioridad a la educación formal, sobre las que están otras, como las sociales, las cuales ya se nutren parcial-

MODELO DE DISEÑO DE UN CURSO DE GEOGRAFIA



Factores y elementos que integran el diseño de un curso de geografía. A. HERNANDO, 1982

mente en el sistema educativo. Es el caso del desarrollo de la inteligencia, conseguido no sólo biológicamente, y la adquisición de instrumentos que permitan integrarnos en la sociedad. Es el caso de la adquisición y dominio de habilidades o capacidades comunicativas, para su uso con los demás, el medio y el espacio. De igual manera todo individuo debe disponer de una serie de capacidades que le permitan desempeñar un puesto en la sociedad, poseer unos valores que cada una de las sociedades considera buenos, con objeto de integrarse y no ser rechazado en una comunidad o grupo social. Todo ello se intenta satisfacer con la educación formal integrada por las diversas asignaturas que contribuyen a ello en mayor o menor medida.

Las necesidades educativas tienden a ser identificadas, clasificadas jerárquicamente, por las taxonomías de los objetivos de la educación. La más conocida y divulgada es la realizada por BLOOM y sus colaboradores (1). En ella se contemplan los ámbitos de la información o conocimientos, las habilidades o destrezas intelectuales y manuales, y las actitudes, valores o sentimientos. Las tres partes intentan responder a la necesidad de conocer, saber hacer y ser, todo ello en el contexto de una sociedad.

Dentro ya de las necesidades de conocer, saber hacer y ser, es dónde se sitúan las ofertas de cada una de las asignaturas. Cada una de ellas proporciona o contribuye en algo distintivo a estas necesidades, además de su aportación general. Dentro del inventario de necesidades, hay que descubrir las espaciales o geográficas, y conocer su posición dentro de la jerarquía del individuo.

Este es quizá el tema más complejo, ya que los atributos para juzgar el orden de las necesidades, puede variar atendiendo a variables temporales, espaciales, económicas, sociales, etc. A pesar de todo, la educación quiere salvar dichas variables y enriquecer de manera más homogénea a los miembros de la sociedad. A escala global el reto planteado es dotar lo mejor posible a la mayor cantidad de ciudadanos posibles. A escala de aula, cada profesor debe responder al reto que le formulan unos alumnos concretos.

Además de la identificación y jerarquización de las necesidades que la geografía puede satisfacer, otro hecho importante es conocer su dinamismo y arbitrar fórmulas que permitan adecuarse a las nuevas necesidades. Debe traducirse en un planteamiento constante de las necesidades, sin anquilosamientos, y dotar de mayor flexibilidad a los planes de estudio. Uno no puede dejar de sorprenderse ante los débiles cambios en planes, asignaturas, horarios, actividades, a lo largo del último siglo. Aumenta todavía más la sorpresa si se analiza el contenido de la geografía del bachillerato.

(1) B. S. BLOOM y colaboradores, *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas*. Vol. I y II. (Alcoy, Marfil, 1975).

2. La geografía académica

El segundo factor en importancia en el modelado de un programa es la geografía académica. Ella es la que debe proporcionarnos las respuestas a las nuevas necesidades. No se puede satisfacer nuevas necesidades con viejas soluciones.

Es el tema más tratado por los autores, ya que el mayor énfasis de un programa se ha puesto en los contenidos, frente a otros aspectos mucho menos abordados. La información, el saber, la cultura es lo que se ha destacado en el pasado. Esta concepción ha dejado paso a valores más pragmáticos como la adquisición de habilidades y el uso y ejercicio de valores y sentimientos diversos, propios de una sociedad democrática.

La nueva geografía académica intenta dar respuesta con sus diversos paradigmas a los problemas sociales. Ella es la encargada de producir nuevos conocimientos, mediante el uso de métodos y técnicas, y con la adopción de actitudes en la selección jerarquizada de sus temas de estudio. Así pues la geografía nos proporciona unas informaciones estructuradas en paradigmas, unos métodos o procedimientos de trabajo para saber ofrecer soluciones a los temas planteados y unas actitudes o valores en relación a la naturaleza de los problemas que trata y a qué parte de la sociedad afecta.

3. El profesorado

La pieza clave en la renovación educativa es el profesorado. El es quien pone en marcha todo lo expuesto anteriormente. No se puede llevar a cabo un cambio en los cursos de geografía, a espaldas del profesorado, sin contar con él, desde las páginas del Boletín Oficial del Estado o comunidad autónoma. El éxito o fracaso de una reforma está precisamente en la preparación del profesorado responsable de llevarlo a cabo y de su respuesta a esta demanda.

Todos los proyectos educativos en una etapa determinada de su elaboración se han dirigido al profesorado con objeto de informarle y poner a su disposición los medios necesarios para la difusión de las nuevas ideas. Tratan en definitiva de informarle en las nuevas orientaciones, capacitarle para la ejecución de su nuevo papel y cambiar su actitud generando la necesidad de adaptarse a la nueva situación.

Respecto al tema de informarle, los canales existentes son diversos. Van desde la realización de cursos de reciclaje, a la presencia de asociaciones encargadas de modelar la opinión de sus asociados, a través de instrumentos como revistas, publicidad, documentos de trabajo, etc. Se tiene en cuenta no solamente los cambios en la información de la asignatura, sino también aquellos otros que se derivan de su profesionalización.

La capacitación se lleva a cabo con la integración de los centros en grupos o núcleos de experimentación, de quien reciben una asistencia continua. Y en cuanto al cambio de actitud, además de los estímulos que se generan en los contactos a

múltiples niveles, existen incentivos externos, procedentes del sistema liberal en el que se enmarcan —frente al régimen socializado de una proporción cada vez mayor de nuestro profesorado—, como es la promoción o éxito de sus alumnos en los exámenes externos.

Sin duda el hecho más significativo del profesor es su cambio de función. De ser un emisor de información, ha pasado a ser un responsable organizador del aprendizaje de sus alumnos, partiendo de las necesidades de éste, y poniendo a su disposición los recursos que su entorno le brinda.

4. La teoría educativa

Incluimos dentro de este epígrafe otros factores que influyen en el diseño de un curso, como son las investigaciones existentes en el seno de la didáctica de la asignatura, las aportaciones de la renovación constante de la pedagogía y psicología, así como el sistema educativo o marco legislativo en el que se enmarca un curso de geografía.

El factor de mayor influencia es el de la didáctica de la geografía. Nos ofrece experiencias, investigaciones, formulaciones teóricas, modelos normativos, que orientan el difícil camino de la elaboración de un curso. La existencia de canales comunicativos, como revistas, libros, documentos producidos o recursos, reuniones, exposiciones, coloquios, son algunos de los instrumentos que generan los ‘cambios.

La contribución de la pedagogía y psicología es también significativa y relevante, ya que gracias a sus investigaciones e ideas podemos descubrir lo acertado o erróneo de nuestra conducta, y abordar mejor dotados nuestra función de enseñantes. Hace tiempo que la psicología ha señalado la inutilidad de la inclusión de ciertos conceptos abstractos en los programas destinados a alumnos de ciertas etapas evolutivas. Igualmente nos ofrece orientaciones sobre las condiciones en que debe producirse cualquier aprendizaje o sobre los resultados que deseamos conseguir. La pedagogía nos brinda estrategias utilizadas por otros profesores en sus asignaturas, como es la solución de problemas, la indagación o las simulaciones. En definitiva, son ellas las que nos estructuran los planes de estudio, con sus ciclos y contenidos, las que formulan los objetivos o fines que deben alcanzarse, y las que van a evaluar el éxito del proceso educativo dentro de una sociedad. Sin embargo, es esta última, con sus instrumentos y mecanismos, quien influye y es fuente de toda reforma educativa, afectando a todos y cada uno de los factores que hemos citado.

5. El contexto social

El entorno social en el que nos encontramos corresponde a la esfera de influencia más amplia y con repercusión en todos y cada uno de los factores. La

sociedad es la que suscita las necesidades de los alumnos, la que estimula y genera sus expectativas. El desarrollo y evolución de la geografía académica viene igualmente condicionado por un contexto social, así como los modelos de preparación del profesorado.

La enseñanza de la geografía ha contemplado a lo largo de su historia los tres ámbitos o esferas que mayor repercusión tienen en el alumno. Es el caso del ámbito local o medio social próximo, el regional, estatal o nacional, y el global o universal. Aunque con ciertos desequilibrios, los tres contextos o escalas están presentes en el sistema educativo. Otro hecho a destacar es, que frente al dinamismo creciente de la sociedad, la geografía ha ofrecido y sigue ofreciendo una imagen estática de la misma, marginando el interés por los procesos y mecanismo que se estructuran jerárquicamente en la sociedad.

Algunos autores ponen de manifiesto la importancia de la localización del centro, la oportunidad de utilizar los recursos existentes al alcance del centro. Otros hablan de la importancia en la educación de fenómenos sociales más sutiles, como la crisis económica actual y la necesidad de crear mentes creativas, los problemas del consumismo, el despilfarro o saqueo de los recursos del entorno físico, y la necesidad de crear una concienciación sobre los problemas que afectan a toda la sociedad. Esto explica el énfasis e interés despertado por el tema de los valores o ámbito afectivo de los programas educativos de geografía.

V. EL TRABAJO DE UN EQUIPO

Intentos por adaptarse a las nuevas necesidades de los alumnos, se han traducido en la renovación de planes de estudio, contenidos, etc. La mayor parte de países europeos, han modificado sus planes de estudio durante la última década, afectando con mayor o menor intensidad a la enseñanza de la geografía (GRAVES, 1978).

España también se vio afectada por la renovación de los planes de estudio de manera bastante profunda, con una nueva Ley de Educación, y afectando a la asignatura de geografía. Esta, se contempla dentro del área de sociales y con contenidos de naturaleza regional. El descontento suscitado por la nueva situación ha llevado en los últimos años, a la creación de grupos de trabajo en el seno de los ICEs. Comienzan a recogerse los primeros frutos, como los trabajos de Akal, Garbí o los de otros ICE como el de Zaragoza. Pienso que otros grupos comenzarán a exponer sus resultados en un futuro próximo.

De la actual situación podemos destacar dos hechos, la ausencia de geógrafos académicos interesados por el tema y la falta de investigaciones sobre el tema de la enseñanza de la geografía. Son muchos los interrogantes que se abren en torno al tema de la función de la geografía en la enseñanza media. Con el propósito de ir aportando algunas ideas, se constituyó un grupo de trabajo de geografía en el seno del ICE de la Universidad de Barcelona, integrado por personas pertenecientes al Departamento de Geografía de la Universidad y a dos Institutos

de Bachillerato. La labor, comenzada durante el curso 1981-82, se ha iniciado en varios frentes, de los que podemos destacar dos. El primero consiste en la preparación de una programación de un tema que debe ser síntesis de todo el ideario educativo del grupo. Se ha elegido como ejemplo el tema de población que como se sabe es el primero de los correspondientes al curso segundo.

El otro frente consiste en la identificación de algunas de las necesidades de los estudiantes de este nivel en varios centros. El motivo es conocer mejor al alumno destinatario de todo el diseño del curso. Para ello se ha realizado una encuesta dividida en tres partes, tratando de conocer su nivel de conocimientos, sus habilidades y actitudes hacia el aprendizaje. Se ha pretendido conocer el nivel de información que posee en temas tan diversos como la geografía o el deporte. Las preguntas de geografía están dirigidas a conocer la adquisición de un vocabulario obtenido en la etapa de EGB. Dichas preguntas se han dispuesto entre otras de cultura general, adquirida a través de los canales de información pública. Con ello además de asociar la información geográfica a los temas de los medios de comunicación social, se pretende conocer su grado de integración en la comunidad y el conocimiento de lo que sucede a su alrededor.

La segunda parte trata de identificar el grado de capacitación en el uso de diversas habilidades geográficas. Para ello se formulan distintas preguntas ante un mapa en relación a la orientación, cálculo de distancias, lectura de formas y toma de decisiones con la información ofrecida por el mapa. Además se le ofrece unas cifras con objeto de que visualice mentalmente la evolución de la población de una ciudad, formulándole una serie de cuestiones en torno a ellas.

La última parte de la encuesta se dirige al ámbito afectivo y trata de descubrir cuáles son sus disposiciones ante los diversos recursos y experiencias del aprendizaje. Se pretende conocer la diversidad de experiencias de aprendizaje que ya posee y su actitud positiva o negativa hacia las mismas.

Los resultados de la encuesta constituyen un primer punto de partida en el mejor conocimiento del destinatario de la programación que debemos diseñar. Es una alternativa a los procedimientos seguidos hasta la fecha consistentes en el trazado de un temario con débil alusión a estrategias, grado de participación del alumno, recursos, etc. Todo ello corresponde a elementos o temas a abordar, entre otros, en un futuro.

VI. CONCLUSIONES

La variedad de los temas tratados dificulta la elaboración de una síntesis. Es evidente la necesidad de disponer de un esquema teórico o herramienta de trabajo, que guíe la labor de diseño de cualquier curso de geografía. Los modelos ofrecidos constituyen programas de una labor pendiente. Cada profesor ante su específica situación puede juzgar la validez del que propongo. La intención del equipo del que formo parte es dotar de contenido a cada uno de los factores y elementos de todo curso de geografía.

VII. ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

No son muchos los trabajos dedicados al tema de la elaboración y diseño de cursos de geografía. La estructura liberal del sistema educativo de algunos países ha estimulado la preocupación e interés por el tema. Desgraciadamente la bibliografía no es todavía muy conocida, ya que la mayor parte de artículos y obras corresponden a los últimos cinco o diez años. En castellano, que sepamos, no existen trabajos específicos elaborados por geógrafos.

Partiendo de la contemplación del tema por los educadores, la obra de la que he extraído un modelo, es la de R. M. GAGNE y L. J. BRIGGS, *Principles of Instructional Design*, (Holt, Rinehart and Winston, 1979, 2.^a ed.). De la primera edición existe traducción al castellano: *La planificación de la enseñanza*, (México, Trillas, 1977).

Dedicada específicamente al tema y con la inclusión de numerosos ejemplos de cursos de geografía, la obra más significativa y extensa es la de, Norman GRAVES, *Curriculum Planning in Geography*, (Heinemann Educational, 1979). De este mismo autor se ha traducido al castellano el artículo, *Proposición de modelos en el planeamiento del curriculum de Geografía*, publicada en UGI. UNESCO: *Informe final. Reunión regional sobre la enseñanza de los estudios sociales en relación con el entendimiento internacional, la paz y el respeto de los derechos humanos en América Latina*, (San José, Costa Rica, 1980, pp. 79-95). Igualmente merece destacarse la reunión internacional celebrada en 1978, con el propósito de examinar el estado de la cuestión y los planes de estudio de los diversos países europeos. Las contribuciones de los asistentes están recogidas en la obra editada por N. GRAVES, *Geographical Education : Curriculum Problems in certain European Countries with special referente to the 16-29 Age Group*. (Londres, IGU, Commission on Geographical Education, 1978).

Experiencias y programas procedentes de una de las áreas que dedica mayor interés por la didáctica de la geografía, Australia, están expuestas por D. S. BIDDLE y D. SHORTLE, *Programme Planning in Geography*, (Martindale Press, 1969). El primer autor ha publicado diversos trabajos sobre el tema, entre los que destacamos, *Paradigms in Geography : Some implications for Curriculum Develoomen*, en *Geographical Education*, Vol. 2 n° 4 pp. 403-419, 1976.

La otra gran fuente de información reside en la documentación elaborada por los equipos responsables de los proyectos educativos en fase de experimentación. Aunque parcialmente, podemos destacar por estar traducido al castellano, los esfuerzos del AHS GP en el artículo de R. B. MCNEE *La Geografía ¿Posee una estructura ? ¿Se la puede descubrir? El caso del Proyecto de Geografía para la enseñanza secundaria*, en R. J. CHORLEY (ed): *Nuevas tendencias en Geografía*, (Madrid, IEAL, 1975, pp. 427-47 3). Del proyecto destinado a edades comprendidas entre los 8 y 13 años, destacar la obra, *Curriculum Planning in History, Geography and Social Science*, (Collins, Schools Council, 1976). Del proyecto que sigue cronológicamente, destaca la obra de H. TOLLEY y J. B. REYNOLS: *Geography 14-18 : A handbock. for school-base curriculum development*, (Macmillan, 1977). Final-

mente del proyecto *Geography 16-19* existe una amplia bibliografía. Podemos destacar las *Project News* (Instituto de Educación de la Universidad de Londres, sede de la experimentación del proyecto). Una de las aportaciones más recientes, y en la que se incluye una abundante bibliografía de su director sobre el tema, es, M. C. NAISH: *Sixth Form Geography for the 1980's*, en A. KENT (ed.): *Recent University work in Geography and its relation to schools*, (University of London, Institute of Education, 1981, pp. 11-26).