



**Universidad
Zaragoza**



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

Grado Educación Primaria

**LAS CARENCIAS DE UNA GEOGRAFÍA BÁSICA
¿UN PROBLEMA EDUCATIVO?**

Autora

Beatriz Lacruz Polo

Director

M^a Victoria Lozano Tena

Facultad / Escuela

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel

Año

2014



RESUMEN

A partir de una serie de indicios, empíricos y documentos, se plantean dudas sobre los resultados de aprendizaje en el ámbito geográfico y se investiga sobre las posibles causas. La indagación conlleva un análisis curricular de las últimas leyes de Educación y de la posible responsabilidad de los cuerpos docentes. Finalmente, se establecen una serie de conclusiones que se centran en la necesidad de una profunda reforma del sistema educativo en general con innovación del currículo geográfico en particular, propuesta personal que planteo con el fin de animar a la reflexión y debate sobre el actual sistema educativo.

ABSTRACT

Since series of signs, empirical and documents, which set out doubts about learning results in the geographic field, a research on the possible causes is carried out. The inquiry leads to a curricular analysis of the last Education Laws and the possible responsibility of the teachers. Finally, series of conclusions are established which focus on the necessity of a deep reform in the Education System in general, together with a Geography Curriculum innovation in particular, a personal proposal that I make in order to encourage the reflection and discussion about the present Educational System.

PALABRAS CLAVE: Currículo Primaria, Geografía, maestros, sistema educativo, innovación.

KEY WORDS: Primary curriculum, Geography, teachers, educational system, innovation.



ÍNDICE

1. Introducción y justificación.....	4
2. ¿Conocimientos geográficos?.....	9
2.1. Sondeo.....	10
2.2. Resultados del sondeo.....	12
2.3. Otras evidencias.....	15
3. La Geografía en niveles educativos básicos en España.....	17
3.1. Contextualización del marco legal de referencia.....	19
3.1.1 Ley General de Educación de 1970.....	20
3.1.2 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990.....	24
3.2. Educación General Básica y Educación Primaria.....	26
3.3. Comparación de elementos curriculares de carácter “geográfico”.....	29
3.3.1. Objetivos.....	31
3.3.2. Contenidos.....	32
3.3.3. Principios metodológicos.....	36
3.3.4. Recursos didácticos.....	38
3.3.5. Dedicación horaria.....	42
3.4. Valoración de la evolución.....	44



Trabajo Fin de Grado

4. La responsabilidad de los cuerpos docentes.....	47
5. Renovación del currículo geográfico.....	56
6. ¿La aplicación de la LOMCE va a suponer la renovación curricular que parece tan necesaria?.....	62
7. Conclusiones y valoración personal.....	68
8. Bibliografía.....	73
<u>ANEXOS</u>	79
- Anexo I: Cuestionario.....	80
- Anexo II: Respuestas cuestionario.....	82
- Anexo III: Libro Ciencias Sociales, 6º EGB.....	84
- Anexo IV: Libro Conocimiento del medio, natural, social y cultural, 5ºEP.....	85

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Tras cursar el Grado Magisterio en Educación Primaria, y como broche final a dicha formación, debemos elaborar un Trabajo Fin de Grado en el que han de quedar reflejadas todas las competencias que hemos adquirido durante estos cuatro años. Pero realmente ¿estamos preparados para ser maestros? ¿Sabemos el qué, cómo y cuándo enseñar a niños de entre 6 y 12 años? ¿Seremos capaces de hacerlo?

A lo largo de estos cuatro años de carrera, y a medida que incrementaba mi nivel de conocimientos, me han ido surgiendo dudas respecto a nuestro sistema educativo, no solo por la inestabilidad del mismo, debido a la rapidez con la que se suceden las leyes de Educación, sino también por los resultados obtenidos en comparación con otros momentos de la historia de nuestra educación y con otros países europeos.

Es por ello que el punto de partida de mi Trabajo Fin de Grado, es mi convencimiento de que los conocimientos y competencias básicas que supuestamente las distintas generaciones adquirimos tras haber cursado la educación “obligatoria”, van disminuyendo de unos años hacia acá y eso, como futura maestra, me preocupa. Es decir, en mi opinión cada vez tenemos menos de la denominada “cultura general”.

Aún con las lógicas reservas, esta especie de intuición se ve refrendada por los resultados obtenidos por la educación española en los recientes Informes PISA y por la generalizada opinión pública acerca de los importantes vacíos formativos que poseemos los jóvenes en la actualidad, tema sobre el cual hay abierto un amplio debate social y del que encontramos constantemente titulares en los medios de comunicación.

Pero ¿qué entendemos por “cultura general”? El término es muy ambiguo y subjetivo, ya que no existe una definición precisa que establezca los conceptos y

Trabajo Fin de Grado

habilidades a los que hace referencia, pudiendo ser entendido de forma diferente por cada individuo y sociedad. Sin embargo, de manera muy amplia, creo que podemos definir “cultura general” como el conjunto de conocimientos de materia diversa que permiten construir tu propio criterio y que están fuertemente enraizados en el grupo social de pertenencia. La base de nuestra cultura son los conocimientos y capacidades básicas que toda persona escolarizada ha recibido y debe mantener y desarrollar a lo largo de la vida. Todo ello le permitirá conocer e integrarse en el entorno en el que vive y poner en marcha unas destrezas mínimas para desenvolverse en él de manera autónoma y eficaz.

Es cierto que este bagaje cultural se va recopilando a lo largo de toda la vida, pero tras las etapas formativas iniciales, con la Educación Primaria, parte de él, lo más básico, ha debido ser forzosamente adquirido. O ¿consideraríamos aceptable que un alumno pasara a la segunda etapa de la educación obligatoria sin saber leer?

Tal y como he dicho, no existe un listado del conjunto de conocimientos y habilidades que un individuo debe poseer para poder integrarse e interactuar satisfactoriamente en su entorno, pero de manera general, consideramos imprescindibles: expresarse oralmente, escribir, leer, operaciones matemáticas básicas (sumar, restar, multiplicar y dividir), conocimientos básicos acerca de ortografía, salud personal y entorno. Observamos que todos ellos son ya trabajados en la primera etapa educativa obligatoria, nuestra Educación Primaria.

En la actualidad, el marco normativo vigente viene dado por el nuevo currículo de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.) adaptado a la LOMCE (Ley

Trabajo Fin de Grado

Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). Sin embargo, a falta todavía del desarrollo concreto por parte de las Comunidades Autónomas, vamos a tomar como referencia el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre el que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, es decir, los “conocimientos y competencias básicas” que una persona debe poseer al comenzar la segunda etapa obligatoria (ESO). Se trata, por tanto, de la base formativa que toda persona ha debido adquirir durante la educación obligatoria y sobre la que debe apoyar su aprendizaje a lo largo de la vida.

De acuerdo con el artículo 18 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, las áreas de la Educación Primaria son seis: Conocimiento del medio natural, social y cultural; Educación artística; Educación física; Lengua castellana y literatura (en el caso de que la hubiere, lengua cooficial) y literatura; Lengua extranjera y Matemáticas. Para cada una de ellas están establecidas una serie de enseñanzas mínimas. Pero, ante la imposibilidad de abarcar la etapa completa, a lo largo del trabajo me centraré en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural y, dentro de ella, en su vertiente espacial, no solo por la relación que tiene con el departamento con el que voy a desarrollar el trabajo, el de Geografía y Ordenación del Territorio, sino también porque una de las principales carencias en los conocimientos básicos que he observado, fundamentalmente en personas de mi generación, es en lo que respecta al contexto geográfico.

¿Qué pretendemos con nuestro trabajo y cómo lo vamos a hacer? En primer lugar corroborar, de algún modo, esta idea de partida sobre las lagunas formativas. A través de una pequeña encuesta, recabaremos información sobre conocimientos geográficos de colectivos de diferentes edades, en cuestiones tan simples como

Trabajo Fin de Grado

accidentes geográficos de nuestro entorno próximo, Comunidad Autónoma y país, organización territorial de España y otros conceptos esenciales, con objeto de valorar estas posibles deficiencias. Completaremos la información con referencias procedentes de fuentes periodísticas y científicas, muy escasas en este último caso. Dedicaremos a esta fase de revisión bibliográfica el mes de abril compatibilizándolo con otras actividades.

En el caso de que se confirmaran nuestras sospechas y este supuesto fuera cierto, ¿Cuál es la causa? ¿La legislación educativa? ¿El problema radica en nuestra Educación Primaria? Un primer objetivo de esta investigación consiste en ahondar en el sistema para detectar posibles deficiencias. Con el objetivo de responder a esta pregunta analizaremos y compararemos el tratamiento del eje geográfico en las últimas leyes de Educación en nuestro país: la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, lo que nos ocupará también el mes de abril.

Pero con un sistema u otro, ¿quién debe facilitarnos el aprendizaje de estos conocimientos básicos y es, al menos en parte, responsable de los resultados? ¿Quizás entonces la responsabilidad recaiga sobre los docentes? ¿O pasamos el problema a los profundos y rápidos cambios en esta sociedad actual del conocimiento y su desajuste general con los sistemas educativos? ¿Es quizás la nueva reforma educativa (LOMCE) la respuesta a los problemas de la educación?

A lo largo del TFG intentaremos dar respuesta a estas preguntas aquí planteadas que se convierten en los objetivos del trabajo principales. Por ello, durante el mes de



Trabajo Fin de Grado

mayo buscaremos y consultaremos información relevante sobre la formación de los maestros, propuestas de renovación curricular en Geografía, e incluso las modificaciones ligadas a la LOMCE.

Para la consecución de lo planteado anteriormente he puesto en marcha las competencias adquiridas a lo largo de nuestra formación en el Grado en Maestro en Educación Primaria, además de aplicar los conocimientos y herramientas adquiridas en las diferentes asignaturas cursadas durante estos cuatro años.

En definitiva, partiendo del supuesto de que los resultados de aprendizaje de la educación básica obligatoria han empeorado con el paso del tiempo, propongo un trabajo de investigación sobre el análisis de este problema, causas, consecuencias y posibles soluciones. Para ello, además de recabar algunos indicios empíricos, indagaremos y compararemos el sistema educativo actual con anteriores, de manera que pueda encontrar explicación a dicho fenómeno, y proponer posibles soluciones, o al menos abrir un debate sobre esta cuestión.

2. ¿CONOCIMIENTOS GEOGRÁFICOS?

Al inicio de este documento he planteado una cuestión que resumiría el objetivo del presente Trabajo Fin de Grado: “[...] con el paso de los años parece que han disminuido, y disminuyen, los conocimientos básicos que las generaciones poseemos tras haber cursado la Educación Obligatoria”. Es decir, he establecido, a partir de una convicción personal, pero también de una opinión social generalizada, la hipótesis de que las generaciones de menor edad poseemos menos conocimientos básicos adquiridos en la Educación Primaria, en comparación con generaciones anteriores.

Es por tanto y en parte, una conjetura personal y subjetiva basada en impresiones y observaciones vividas. Se trata, sin embargo, de una hipótesis imposible de confirmar. En primer lugar, no existe una selección y enumeración consensuada de lo que he definido como “conocimientos básicos”. ¿Cómo discriminar lo que se considera “imprescindible”? ¿Este elenco es invariable o depende de la coyuntura socio-cultural del momento? ¿Podemos generalizar la afirmación según a la generación a la que se pertenezca?

Como punto de partida, he intentado recoger información a dos niveles, tal y como he establecido en la introducción:

Por un lado, he decidido llevar a cabo la elaboración de un sondeo teniendo presente que sus resultados no pueden ser considerados como evidencias concluyentes, ni permitirán la demostración fehaciente de la hipótesis planteada, sino, únicamente podrán tomarse como indicios a tener en cuenta, que me permitirán reforzar o desechar el convencimiento propio acerca del problema. Para proceder a la realización ello,

Trabajo Fin de Grado

efectuaré un prudente análisis cuantitativo de los datos obtenidos a través de un cuestionario de elaboración propia, del cual hablaré a continuación.

Por otro lado, para refrendar esta opinión personal y completar la información recabada me basaré en la generalizada opinión pública que existe en la actualidad acerca de la educación, corroborada por artículos de prensa.

2.1 Sondeo

El objetivo es recabar información sobre cultura geográfica general de personas pertenecientes a distintas generaciones y con bases formativas diferentes a partir de una encuesta. El conocimiento sobre dichas cuestiones no tiene por qué ser considerado como imprescindible, puesto que tal y como he argumentado al comienzo, no existe consensado un listado sobre cultura general, aunque, de algún modo, forman parte de las enseñanzas mínimas de las últimas leyes de Educación. Además, para su elaboración me he apoyado en los contenidos presentes en los libros de texto con los que estudiaban Geografía en los tres últimos sistemas educativos.

Con el fin de poder realizar dicho análisis y comparación, he elaborado un cuestionario (ver Anexo I) de cumplimentación anónima, conformado por dos partes:

- I. *Datos*. En este primer apartado se encuentran establecidos cuatro puntos sobre información personal, los cuales garantizan la confidencialidad pero aportan apuntes esenciales en la investigación, tales como: sexo, edad, estudios y ocupación actual.

Trabajo Fin de Grado

II. *Conocimientos.* Esta segunda parte está formada por un total de diez preguntas, todas ellas abiertas ya que tras el enunciado aparece un espacio en blanco para que sean contestadas y en una de ellas se proporciona una imagen sobre la que se debe dar la respuesta. Las preguntas se encuentran organizadas por temas (hidrografía, accidentes geográficos y Comunidades Autónomas). Todas ellas son formuladas de manera sencilla y breve.

Tal y como se puede apreciar, en las preguntas propuestas encontramos contenidos memorísticos, localización de elementos geográficos, insistiendo en el entorno próximo y por último, organización del territorio español.

Las respuestas del cuestionario son abiertas lo que quiere decir que no se dan opciones al encuestado, sin embargo no significa que haya múltiples respuestas posibles, dado que se trata de preguntas muy concretas con una única contestación acertada, a excepción de la pregunta número 3 en la que, considerada en sentido amplio, hay tres posibilidades. Para ver las respuestas del cuestionario ir a Anexo II.

Como una de las hipótesis de partida es que quizás uno de los factores responsables de las posibles diferencias de resultados sea el sistema educativo bajo el que se formaron las distintas generaciones, para la comparación y análisis distinguiremos dos muestras. Trabajaremos por una parte los cuestionarios cumplimentados por personas educadas bajo la LGE y, por otra, bajo la LOGSE.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo fue aprobada en 1990, y aunque aplicada gradualmente, los alumnos que en este año comenzaban la Educación Primaria (aquellos que tenían 6 años), cursaron la primera etapa obligatoria bajo dicha

Trabajo Fin de Grado

legislación; es decir, aquellos nacidos en 1984 y que consecuentemente hoy en día tienen 30 años. Por otro lado, todos aquellos nacidos en años anteriores cursaron sus estudios con la Ley General de Educación de 1970, por lo que actualmente cuentan con más de 30 años de edad. Por estos motivos, he decidido realizar la división de acuerdo a la legislación con la que estudiaron los encuestados, lo que permite hacer una clara distinción entre dos generaciones: mayores de 30 años, o exactamente con esta edad (estudiantes de la LGE) y menores de 30 años (estudiantes de la LOGSE).

Derivada de esta división de generaciones surge un aspecto a tener en cuenta y del que soy plenamente consciente: la imposibilidad de discriminar si los conocimientos contenidos en el cuestionario han sido adquiridos durante su formación inicial o los han ido adquiriendo y afianzando con sus vivencias posteriores, lo cual favorecería, lógicamente, al grupo encuestado de mayores de treinta años. A pesar de esto, todas las preguntas recogidas en el cuestionario han sido estudiadas en la primera etapa educativa y pertenecen a los contenidos mínimos establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia como enseñanzas mínimas y exigibles, por tanto, al finalizar dicha etapa educativa, lo que por otra parte podría beneficiar al grupo menor de treinta años, al haber cursado de forma más próxima en el tiempo esta etapa educativa.

2.2 Resultados del sondeo

Para poder llevar a cabo dicho sondeo he pasado un total de doscientos cuestionarios, habiendo sido cumplimentados cien por menores de treinta años y otros tantos por mayores de treinta años.

Trabajo Fin de Grado

Con el objetivo de poder establecer una primera conclusión global, y al contar con un total de diez preguntas, he corregido los cuestionarios valorándolos con una puntuación de 0 a 10. He considerado que cada una de las preguntas posee el valor de un punto, lo que significa que el acierto de cada pregunta supondrá la suma de un punto. En el caso de las preguntas número 8 y 10, he estimado oportuno conceder 0,16 puntos por cada una de las Comunidades Autónomas nombradas correctamente, y 0,5 por cada provincia situada de forma adecuada en el mapa, respectivamente.

De esta manera las notas medias obtenidas por cada una de los grupos de edad han sido las siguientes:

- Menores de 30 años:

5,15

- Mayores de 30 años:

8,98

Por tanto, podemos afirmar que la diferencia entre los resultados obtenidos por una y otra generación es notable, ya que la desigualdad es de **3,83** puntos.

Para una comparación más específica entre ambas generaciones sobre el número de sus aciertos y fallos, he llevado a cabo una gráfica en la que quedan reflejadas el porcentaje (eje de ordenadas) de fallos de cada una de las preguntas propuestas en el cuestionario (eje de las abscisas). Para esta representación, en las preguntas número 8 y 10 he considerado como fallo el no haber nombrado o localizado correctamente ninguna de las Comunidades Autónomas y Provincias preguntadas. La gráfica es la siguiente:

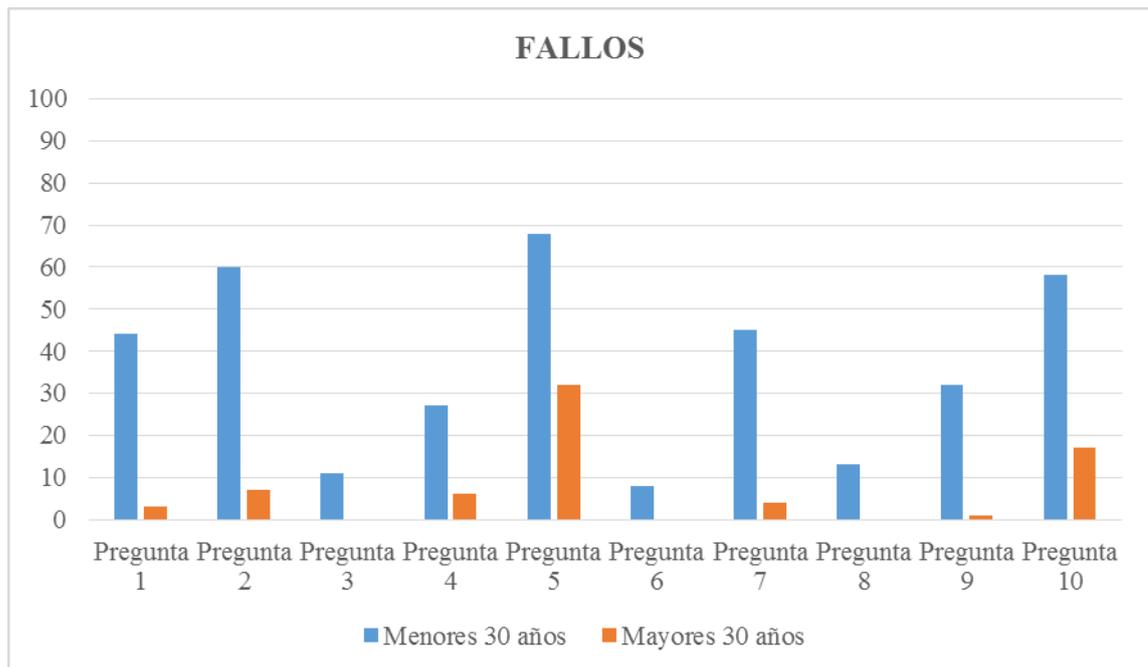


Gráfico 1: porcentaje de respuestas erróneas del cuestionario

Observamos que el número de fallos en los menores de 30 años es superior en las diez preguntas propuestas. Llamamos la atención, por el porcentaje de fallos, por la diferencia entre generaciones y por la tarea propuesta, las preguntas número 7, 8 y 10, ya que un 45% de la generación más joven no ha sabido situar su localidad en el sistema montañoso al que pertenece, un 13% de este mismo grupo no ha identificado ninguna de las Comunidades Autónomas que colindan con su propia Comunidad Autónoma, y por último, un 58% de los menores de treinta años no ha localizado correctamente en el mapa las provincias propuestas. Este último porcentaje lo podemos sumar a los fallos en la localización de una y otra, con lo que obtenemos por resultado que tan solo un 7% de los jóvenes han sido capaces de colocar ambas provincias adecuadamente, frente al 66% de mayores de treinta años que sí que lo han hecho.

Sin embargo, no ha llamado únicamente mi atención la diferencia entre el número de respuestas correctas e incorrectas de una y otra generación, sino que también he detectado otros aspectos negativos en los encuestados menores de 30 años, tales como:

Trabajo Fin de Grado

la repetición de faltas ortográficas (“Valladoliz”, “Vadajoz”), errores conceptuales graves (pregunto por Comunidades Autónomas y responden provincias, la idea de vertiente) y deficiencias en comprensión lectora (“colindante”).

A la vista de los resultados de la encuesta, y aun desconociendo las causas concretas, podemos afirmar que los jóvenes, que se definen a sí mismos como “estudiantes”, poseemos menos “cultura general geográfica” que los mayores de 30 años.

2.3 Otras evidencias

Esta idea, derivada de la encuesta, es corroborada también por otras fuentes de información. La opinión pública en general y los medios de comunicación en particular, se han hecho eco del problema y hemos podido leer noticias, quizás un poco sensacionalistas, pero que han generado un debate de actualidad. Últimamente hemos leído titulares como los siguientes:

- Aunión (2007): “La educación española retrocede”. Artículo que basa su encabezamiento en los datos derivados del informe PISA de los años 2006 y 2009.
- Agencia EFE (2011): “Sorprende el elevado número de universitarios que no sabe la capital de Portugal”. La prensa se hizo eco de una encuesta realizada a 1.080 universitarios y que tenía como fin valorar el nivel cultural de jóvenes universitarios. Dicha encuesta tuvo escasos resultados positivos, y por consiguiente, alta repercusión mediática.

Trabajo Fin de Grado

- GranadaDigital.es (2014): “La Guerra Civil acabo en 1992”. Titular extraído de un vídeo en el que se pregunta a varios jóvenes por cuestiones sobre cultura general y que se ha difundido extensamente en la web debido a respuestas tan poco acertadas como la que encabeza la nota de prensa.

En definitiva, medios de comunicación constatan el retroceso de los resultados de aprendizaje a partir de diferentes instrumentos.

Asimismo, como ya he expuesto, algunas de las dudas que me han surgido y motivado a hacer el presente trabajo, han sido la incertidumbre acerca de si poseemos una adecuada formación, así como de los conocimientos y habilidades necesarios para ser maestros de Educación Primaria. De nuevo, se trata de un tema de actualidad sobre el que existe un amplio debate, visible igualmente en los medios de comunicación:

- Aunión (2011): “Las actuales oposiciones no garantizan ni buenos maestros ni la calidad de la enseñanza”. Autor que señala y afirma que “se ha repetido hasta la saciedad en los últimos años: el elemento clave e insoslayable para la calidad de la educación es un buen profesor, muchos buenos profesores.”
- Álvarez (2013): “Un fallo docente desde la base”.

Estos artículos de prensa dejan entrever la duda generalizada existente actualmente en la sociedad y que pone en entredicho los resultados de aprendizaje obtenidos, y en consecuencia cuestionan el sistema educativo español.

3. LA GEOGRAFÍA EN NIVELES EDUCATIVOS BÁSICOS EN ESPAÑA

Independientemente de los problemas derivados de la validez de nuestra encuesta, la certeza de los indicios antes expuestos nos conduce a reforzar nuestras ideas previas, pero, ¿cuáles son las causas? Como primera hipótesis de trabajo, nos vamos a plantear si, verdaderamente, el marco legal educativo tiene influencia directa en los resultados de aprendizaje y para ello vamos a analizar el tratamiento que reciben los contenidos geográficos en las últimas leyes de educación, recordando antes cuál es el objetivo general de estos niveles educativos básicos.

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. “La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno.”
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo: “La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.”
- Ley Orgánica del Sistema Educativo (2006): “La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la

Trabajo Fin de Grado

escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.”

Por lo tanto, el aprendizaje geográfico en Educación Primaria debe contribuir al desarrollo integral de las personas y su incorporación a la sociedad. Concretamente, el individuo para integrarse en el medio e interactuar eficazmente con él, necesita una serie de habilidades y conocimientos, que ha de desarrollar y adquirir a través de esta área.

Por ello y en aras de conseguir una formación global, en los niveles educativos inferiores no se trabaja la Geografía como algo independiente, sino que la disciplina se funde, con otras ciencias sociales y naturales, bien en la denominada “Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”, puesto que se entiende que el niño tiene que aprender a integrarse en un medio globalizado, sin parcelaciones, tal como lo observamos en la realidad, o como en sistemas educativos anteriores o en la propia LOMCE que entrará en vigor próximamente, en “Ciencias Sociales”.

No obstante, dentro de la relación de contenidos que se trabajan en el área, los hay estrictamente geográficos, como los relacionados con los elementos del medio natural, la intervención humana en el territorio, orientación, mapas y planos, y aspectos de Geografía regional aplicados al entorno próximo, la Comunidad Autónoma, España y Europa.

Si los resultados de aprendizaje, vinculados a estos contenidos, se están reduciendo en las últimas décadas, cabe plantearse la implicación de la configuración del currículo en este proceso y, por ello, vamos a analizar cómo se tratan las nociones geográficas en las primeras etapas educativas, a lo largo de la historia reciente de la educación española.

3.1. Contextualización del marco legal de referencia

Ante la amplitud de la historia del sistema educativo español, sobre el cual ya se incorporó una primera idea en la Constitución de 1812 y cuya concreción definitiva se culminó en 1857 con la aprobación de la Ley Moyano, he decidido centrarme en las últimas leyes educativas. Éstas serían la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); es decir, voy a centrarme en las dos que estructuraron por completo el sistema educativo español en su momento, y afectaron por tanto, a la primera etapa educativa, pasando por alto otras que fueron propuestas pero no aprobadas, así como aquellas que perfilaban aspectos contenidos en uno u otro sistema de los mencionados. La razón de dicha selección está relacionada con los objetivos y metodología propuestos para el trabajo, puesto que estamos valorando, de algún modo, el grado de adquisición y permanencia de los contenidos aprendidos en la formación básica de generaciones formadas bajo estos sistemas. Vamos a omitir la inclusión de la Ley Orgánica del Sistema Educativo del año 2006 (LOE), puesto que fue implantada hace 8 años y no he podido recabar información sobre sus resultados.

Para que la comparación de las mismas sea lo más exhaustiva posible voy a tratar de contextualizar ambas legislaciones en la situación histórica, social y económica de su momento, antes de ahondar en el estudio de los aspectos geográficos en una y otra, a través del análisis y comparación entre los objetivos y contenidos, los materiales didácticos, la metodología propuesta y las horas dedicadas a éste.

Trabajo Fin de Grado

Ambas leyes educativas han supuesto dos momentos trascendentales para el sistema educativo español. Además, anticipándose a la creación e implantación de las legislaciones el Ministerio de Educación y Ciencia presentó en ambas ocasiones un Libro Blanco para la reforma del sistema educativo. Concretamente, los documentos elaborados por los Graduados Sociales y por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia respectivamente, fueron *Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo* (1989) y *Los graduados sociales y el “Libro Blanco” sobre “La enseñanza en España: Bases para una política educativa”*(1969).

El objetivo de un libro blanco es “aclarar las posibles dudas que despierta un tema específico en la sociedad. A modo de informes tratan de realizar un profundo análisis de la situación y de las tendencias existentes con el fin de poder fijar objetivos a largo plazo” (libroblanco.es).

Por tanto, lo que llevó a cabo en una y otra ocasión el Ministerio de Educación y Ciencia fue un estudio y reflexión de la situación existente en ambos momentos y que atañían al sistema educativo, así como los puntos débiles de éste y propuestas para mejorarlo. Por ello, para la contextualización tanto de una ley educativa como de la otra, me he basado en los libros blancos sobre el sistema educativo de 1969 y 1989, incorporando a esto la investigación bibliográfica que he llevado a cabo sobre ambos momentos históricos.

3.1.1. Ley General de Educación de 1970

Por un lado, la Ley General de Educación de 1970 estructuró por primera vez en el siglo XX el sistema educativo español al completo, ya que hasta ese momento aún pervivían las líneas fundamentales de la ley Moyano de 1857, la cual fue la primera ley

Trabajo Fin de Grado

educativa integral, y supuso por tanto, la base del ordenamiento legislativo del sistema educativo español durante más de cien años. Asimismo, debemos de tener que presente que España en ese momento estaba sometida a una dictadura a manos del Jefe del Estado Francisco Franco, cuyo origen se remonta al final de la Guerra Civil española en 1939. Tras el fin del mencionado conflicto, y durante los primeros años de poder, el régimen político que se impuso aunaba todas sus fuerzas e intereses en un uso de la educación como medio para la transmisión de su ideología.

En el año 1970 la sociedad española está viviendo un cambio, transición motivada por la expansión mundial que tiene lugar y la cual tuvo como consecuencia en nuestro país, y en otros muchos europeos, una crisis educativa. La sociedad española reclama un aumento de la demanda educativa, ya que en ella depositan las esperanzas de mejora económica, social y cultural. Sin embargo, el marco legal del sistema educativo del momento (Ley Moyano) estaba concebido para satisfacer las necesidades de una minoría privilegiada, y a pesar de que se habían ido introduciendo reformas parciales para satisfacer las demandas sociales de educación, éstas ya no eran suficientes. Es decir, las instituciones educativas del momento eran incapaces de atender la demanda social, lo que requiso un profundo y amplio cambio en el sistema educativo español que asegurase la extensión de la educación para todos. A esto se le sumaba que la nombrada expansión demográfica exigía una transformación de la sociedad y cultura, a la que se llegaría a través de la educación, por lo que ésta debía asegurar una adecuada formación del individuo para la sociedad del momento.

Ambas situaciones, la demanda de una educación al alcance de todos y necesidad de cambio en la formación para el mundo actual, fueron los principales motivos por los que se planteó y efectuó la reforma educativa, tal y como queda reflejado en el inicio de la

Trabajo Fin de Grado

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa:

El sistema educativo nacional asume actualmente tareas y responsabilidades de una magnitud sin precedentes. Ahora debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación y ha de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna. Por otra parte, la conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y técnico, la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo y la urgencia de contribuir a la edificación de una sociedad más justa constituyen algunas de las arduas exigencias cuya realización se confía a la educación.

El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual [...] Era un sistema educativo para una sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras.

Las reformas parciales que se han ido introduciendo en nuestro sistema educativo, particularmente en los últimos treinta años, han permitido satisfacer en medida creciente la demanda social de educación y hacer frente a nuevas exigencias de la sociedad española. Pero es necesario reconocer también que generalmente se ha ido a

Trabajo Fin de Grado

la zaga de la presión social, al igual que en la mayor parte de los países y, sobre todo, que los problemas educativos que tiene planteados hoy nuestro país requieren una reforma amplia, profunda, previsor, de las necesidades nuevas, y no medidas tangenciales y apresuradas con aspecto de remedio de urgencia. (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa)

A estos motivos debemos sumarle la situación económica de España en esos momentos, la cual se encuentra en desarrollo por lo que se considera viable llevar a cabo una prolongación de la escolarización hasta los 14 años de edad. Además, se considera que dicho desarrollo económico es posible gracias al factor humano, por lo que se infiere en la conveniencia de invertir en educación como una producción que tiene como resultados efectos multiplicadores. Por tanto, la sociedad y el mundo estaban cambiando y tal y como citan en el Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo (1969: 15): “el desarrollo de la educación se ha convertido hoy en día en el motor más importante de la evolución social y económica de los países”.

En resumen, la Ley General de Educación fue desarrollada e implantada como consecuencia de un inminente cambio en la sociedad española, propulsado por la expansión mundial, al cual se le hizo frente a partir de la educación y reforma que se llevó a cabo sobre ésta. Igualmente, para una adecuada contextualización debemos de tener en cuenta, tal y como he nombrado anteriormente, que esta ley fue desarrollada y aprobada durante los últimos años de dictadura. Tras la muerte de Franco, le sucede en la jefatura del Estado Juan Carlos I, rey de España, quien nombra un año más tarde presidente del gobierno a Adolfo Suárez, desarrollándose así en el país una democracia, por lo que consecuentemente el sistema educativo desarrollado se modifica parcialmente con el paso de los años, pero manteniendo siempre las líneas generales

Trabajo Fin de Grado

establecidas. Una de los cambios más importantes que introdujo ciertas modificaciones, fue el diseño de una Constitución en el año 1978, la cual en su artículo 27 marca los principios generales de toda la legislación educativa hasta el día de hoy.

3.1.2. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990

Por otro lado, tras veinte años de vigencia de la legislación anteriormente nombrada, se decidió llevar a cabo otra reforma del sistema educativo español motivo por el cual se desarrolló y aprobó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Las causas que impulsaron este nuevo cambio estuvieron nuevamente muy ligadas a las peticiones de la sociedad y a las necesidades del país, ya que en las dos décadas que han transcurrido España ha experimentado transformaciones tanto en su estructura social como en las actitudes y valores sociales. Uno de los cambios más significativos que atañe directamente a la sociedad y su educación es el fin de equipararse y buscar objetivos comunes para Europa, ya que España en el año 1986 entró a formar parte de la Comunidad Europea (Unión Europea en la actualidad), motivo por el cual necesita homologar sus estructuras y calidad educativa al del resto de los países integrantes. Asimismo, la sociedad es consciente de la necesidad de modernizar el sistema educativo, de manera que éste les permita formarse para la sociedad del momento, equipararse al resto de países europeos y en definitiva, aspirar a una educación de mayor calidad. Por tanto, nuevamente el país se encontraba en una situación de crecimiento, desarrollo y consecuentemente, en un proceso de modernización, momento al que de nuevo la educación debe hacerle frente y darle respuesta. Pero tal y como señala el Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo (1989) “esta ley [LGE de 1970], en parte por los principales logros alcanzados en su puesta en práctica, en parte



Trabajo Fin de Grado

por sus limitaciones intrínsecas, ha quedado en la actualidad claramente desfasada con respecto a las exigencias educativas de la España actual”.

En otras palabras, ante el evidente desarrollo y cambio de la sociedad española, motivado por diferentes causas, la educación necesita también una profunda transformación a la que no es capaz de dar respuesta la Ley General de Educación vigente hasta el momento, lo que desemboca en una profunda modificación del sistema educativo a través del desarrollo e implantación de una nueva ley educativa.

A estas transformaciones de la sociedad, se le suman otros motivos tales como la necesidad de una modernización de la estructura productiva, que consecuentemente al depender de los factores humanos, recae también sobre la educación. Además, de los problemas detectados en el anterior sistema educativo, los cuales son plasmados ampliamente en el Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo (1989). Uno de los más destacados es la problemática encontrada en la Educación General Básica (primera etapa educativa del sistema educativo establecido por la LGE de 1970), tal y como citan en dicho documento “en la EGB, principalmente en el ciclo superior, los programas se hallan sobrecargados de contenidos, son poco aptos para favorecer la asimilación real de los conocimientos y escasamente adaptados a las actitudes y motivaciones de los alumnos de la correspondiente edad”. Asimismo, existe una nueva estructura autonómica del Estado, en la que se hallan Comunidades Autónomas con características propias y específicas, lo que requiere un mayor papel de cada una de ellas en materia educativa, lo que será favorecido por la nueva ley educativa. Por último, debemos también tener presente el momento económico por el que atravesaba España, el cual era favorable ya que tanto en el Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo (1989) como en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de

Trabajo Fin de Grado

Ordenación General del Sistema Educativo, plantean y aceptan que la reforma educativa iba a suponer un incremento de coste.

En conclusión, la profunda y amplia reforma del sistema educativo español ha sido motivada por los cambios experimentados, no solo con el objetivo de darles respuesta, sino también de prepararse para aquellos que están por llegar, tal y como lo expresa Juan Carlos I, rey de España, en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo:

Todas estas transformaciones constituyen de por sí razones muy profundas a favor de la reforma del sistema educativo, para que éste sea capaz no solo de adaptarse a las que ya se han producido sino de prepararse para las que se avecinan, contando con una mejor estructura, con mejores instrumentos cualitativos y con una concepción más participativa y de adaptación al entorno.

Con todo lo anterior, podemos contextualizar el momento histórico, económico y social en el que se llevaron a cabo ambas reformas educativas, con el objetivo de llegar a una mayor comprensión y asimilación de las mismas. A continuación, llevaré a cabo una descripción de las estructuras y novedades generales de una y otra en lo que competen a la primera etapa educativa de los estudiantes.

3.2 Educación General Básica y Educación Primaria

Dependiendo de si se trate de una ley u otra, la primera etapa escolar de los estudiantes recibe una denominación diferente. Con la legislación aprobada en el año 1970 hablaremos de Educación General Básica (EGB), mientras que sí lo hacemos a partir del año 1990 hasta la actualidad, nos referiremos a ella como Educación Primaria.

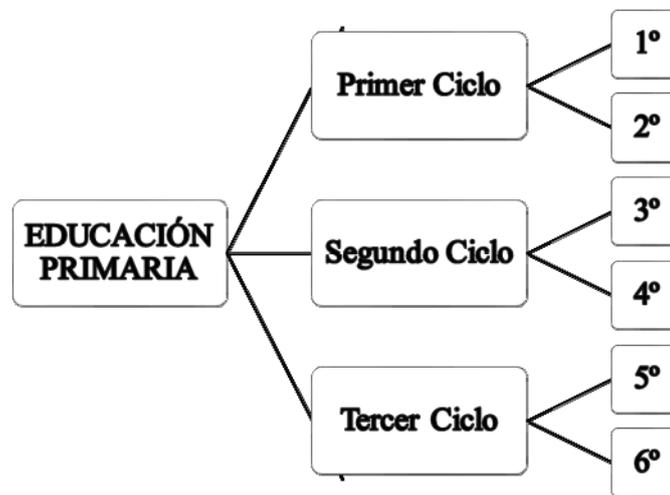
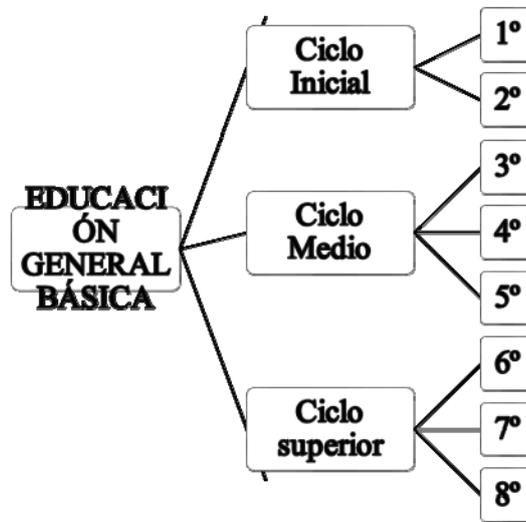
Trabajo Fin de Grado

Esta no es la única semejanza entre ambas, dado que podemos establecer las siguientes:

En primer lugar, la duración y configuración de una y otra etapa. Por un lado, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa establece la educación obligatoria hasta los 14, es decir, la Educación General Básica tenía una duración de 8 años y se cursaba, normalmente, entre los seis y trece años de edad. En un primer momento, esta ley dividió este período escolar en dos etapas, la primera que abarcaba de los seis hasta los diez años, y una segunda hasta los trece. Pero años más tarde, concretamente en 1981, el Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial, reordenó la EGB en tres ciclos: Ciclo Inicial, que constaba de primer y segundo curso; Ciclo Medio, formado por tercer, cuarto y quinto curso; y Ciclo Superior, integrado por sexto, séptimo y octavo curso.

Por otro lado, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo aumenta en dos años la educación obligatoria, es decir hasta los 16, y la divide en dos etapas: Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. La primera de ambas dos comprenderá seis cursos académicos, y por tanto la cursarán los alumnos de los seis a los doce años; ésta abarcará por tanto, los ciclos Inicial y Medio establecidos por la anterior legislación. Estos seis cursos académicos se encontrarán divididos en tres ciclos y agrupados dos a dos, es decir, la Educación Primaria constará de: Primer Ciclo (1º y 2º), Segundo Ciclo (3º y 4º) y Tercer Ciclo (5º y 6º).

De manera gráfica, esta diferencia quedaría plasmada de la siguiente forma:



Una segunda diferencia entre ambas leyes, en cuanto a la educación primaria, es respecto al currículo, ya que el establecido por la LOGSE de 1990, a la hora de establecer las enseñanzas mínimas distingue entre conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Otra disimilitud patente a simple vista, son las asignaturas cursadas durante esta etapa educativa y que atañe al estudio geográfico sobre el que estamos hablando continuamente en el presente trabajo. Esto es debido a que con la Ley General de Educación del año 70, el estudio geográfico se llevaba a cabo a través de la asignatura Ciencias Sociales, la cual se encontraba diferenciada de las Ciencias Naturales; sin

Trabajo Fin de Grado

embargo, con el cambio de ley educativa, ambas dos fueron unidas y fusionadas en una sola materia educativa: Conocimiento del medio natural, social y cultural.

Por último, podemos señalar otra diferencia significativa entre el estudio de una u otra primera etapa educativa tal y como es el ratio de alumnos por clase, el cual pasó de ser de 40 estudiantes con la Ley General de Educación, a un máximo de 25 por aula con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

Una vez conocido el contexto y principales rasgos y diferencias entre ambas leyes, pasaremos a un análisis más específico en lo que respecta al tratamiento de los aspectos geográficos de ambas.

3.3. Comparación de elementos curriculares de carácter “geográfico”

Con el fin de poder establecer una primera visión del tratamiento de los aspectos geográficos del medio, intentaremos comparar los elementos curriculares relacionados en las dos leyes anteriormente citadas.

Las leyes educativas que establecen y modifican el sistema educativo español (LGE y LOGSE) concretan la etapa de EGB y Educación Primaria mediante la publicación de documentos oficiales por parte del Ministerio de Educación y Ciencia. En ellas, no solo se establecen las enseñanzas mínimas, sino que también se aportan orientaciones acerca de la dirección que el proceso de enseñanza aprendizaje debe de seguir. Por esto, para la elaboración del presente apartado me he basado en dichos documentos.

Por un lado, en la Ley General de Educación de 1970, al estar vigente durante veinte años en los que el país experimenta un gran cambio, tal y como hemos argumentado

Trabajo Fin de Grado

anteriormente, la primera etapa educativa se ve afectada por diferentes documentos oficiales que la regulan y modifican. En primer lugar, el Ministerio de Educación y Ciencia promulga un documento sobre “Orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica (año académico 1970-1971)”. **Años más tarde, a partir de 1980, fueron publicados tres Reales Decretos, que no solo reorganizaban la EGB en tres ciclos, sino que fijaban las enseñanzas mínimas correspondientes a cada uno de ellos. Estos fueron:

- Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial.
- Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de la Educación General Básica.
- Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica.

Por otro lado, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo concreta su aplicación en la Educación primaria en el siguiente Real Decreto:

- Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

A partir del estudio de los documentos citados, paso a la elaboración del siguiente análisis comparativo de los elementos curriculares:

3.3.1. Objetivos

En el caso de la Ley General de Educación, los objetivos generales del área de Ciencias Sociales, y que por tanto están relacionados con la Geografía, se encuentran establecidos en las orientaciones pedagógicas del año 1970.

En la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, quedan establecidos una serie de objetivos generales para el área de Conocimiento del medio, natural, social y cultural, y consecuentemente entre ellos, aquellos relativos a la Geografía.

De esta manera, la tabla comparativa de los objetivos “geográficos” es la siguiente:

L.G.E (1970) (Objetivos generales establecidos en Orientaciones pedagógicas)	L.O.G.S.E (1990) (Objetivos generales para el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural)
- Inserción en la realidad social, política y cultural de España. - Dominio de un vocabulario geográfico, histórico, social etc.	Identificar los principales elementos del entorno natural, analizando sus características más relevantes su organización e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.
- Saber hacer e interpretar mapas, esquemas, fichas bibliográficas, etc.	Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio sionatural mediante diferentes códigos (cartográficos, numéricos, técnicos...).
- Capacidad de interpretar la realidad a través del material manejado.	Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de

Trabajo Fin de Grado

	información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas.
--	--

Tabla 1: Objetivos generales relacionados con la Geografía en la LGE y LOGSE

Observamos, la gran similitud que existe entre unos y otros ya que en ambos casos los objetivos son muy procedimentales. Sin embargo, podemos destacar que los pertenecientes a la LOGSE hacen más hincapié en el tratamiento de la información.

Debido a dicha ausencia de diferencias sustanciales, nos centraremos en la comparación de los contenidos de aprendizaje geográfico.

3.3.2. Contenidos

Al igual que en el caso de los objetivos, los contenidos para cada una de las áreas de trabajo de la primera etapa educativa las encontramos en los mismos documentos. Con la diferencia de que, en el caso de la LGE, los contenidos de estudio establecidos en 1970 con las orientaciones pedagógicas fueron modificados y especificados con los Reales Decretos aprobados entre los años 1981 y 1982. Por ello, en la tabla comparativa voy a llevar a cabo una distinción según dependan a unos u otros documentos.

De este modo, voy a seleccionar los contenidos geográficos, para su posterior análisis y comparación. Los contenidos relativos a la Geografía en la primera etapa educativa obligatoria son los siguientes:

L.G.E (1970)		L.O.G.S.E (1990)
(Contenidos recogidos en Orientaciones pedagógicas)	(Contenidos recogidos en los Reales Decretos 1981-1982)	(Contenidos recogidos en el Real Decreto)
<p><u>Primera etapa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pueblos y ciudades españolas. - Las regiones de nuestro país. - Elementos físicos de la Tierra. 	<p><u>Ciclo Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - El entorno físico: clima, paisaje y seres de la naturaleza - Pertenencia a un grupo familiar y a un entorno social: familia, barrio, pueblo, comarca, provincia, región o nacionalidad y nación. 	<p><u>Conceptos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los elementos que configuran el paisaje natural el relieve, el clima, las aguas, la vegetación y la fauna. - La presencia humana en el paisaje. - El agua y la configuración del paisaje (lluvia, ríos, lagos, mares). - La vida en sociedad: convivencia y organización social - La organización social y política de la localidad. Provincia, Comunidad Autónoma y del Estado. - La Comunidad Europea: Países que la forman. Rasgos e intereses comunes.
<p><u>Segunda etapa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La Península Ibérica: aspectos físicos. - Las naciones de 	<p><u>Ciclo Medio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Localización de la localidad y comarca o entorno - El paisaje y el relieve de la comarca 	<p><u>Procedimientos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de planos e interpretación de planos y mapas sencillos utilizando signos

Trabajo Fin de Grado

<p>Europa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aguas de la comarca - Localización de España y sus provincias - Rasgos geográficos, paisajistas y red hidrográfica de la región y localidad. - España en Europa - Regiones españolas y sus provincias (localización, relieve, climas, cuencas fluviales). 	<p>convencionales y aplicando nociones básicas de escala.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparación de dos paisajes a partir de informaciones diversas (mapas, fotografías y textos).
	<p><u>Ciclo superior</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Principales formas del relieve terrestre, con especial relevancia a España. - Grandes áreas geográficas de la España mediterránea, meridional, interior, atlántica e insular (características físicas) - Características físicas, a grandes rasgos, de Europa y de la cuenca mediterránea (principales países y capitales). 	<p><u>Actitudes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la diversidad y riqueza de los paisajes del territorio español. - Interés y curiosidad por identificar y conocer los elementos más característicos del paisaje. - Sensibilidad y respeto por la conservación del medio físico.

Tabla 2: contenidos relacionados con la Geografía en la LGE y LOGSE

La primera diferencia a simple vista es la clasificación que siguen según pertenezcan a una u otra ley educativa, puesto que la LGE los establece para cada ciclo, mientras que la LOGSE los divide según se trata de conceptos, procedimientos o

Trabajo Fin de Grado

actitudes. Esto sumado a que la Educación General Básica cuenta con dos cursos académicos más que la Educación Primaria, conlleva a una imposibilidad de compararlos equitativamente y de manera específica.

A grandes rasgos, podemos afirmar que aunque no son tan similares como los objetivos, los contenidos a estudiar guardan gran similitud entre ellos en cuanto a los principales temas vertebradores, los cuales podemos resumir en: localidad, comarca, Provincias y Regiones, y la configuración del paisaje: relieves, aguas y organización política de éstos; además, de una iniciación al estudio de Europa. Es decir, aparentemente ambas generaciones hemos estudiado lo mismo. A pesar de esto, la clasificación que sigue la LOGSE vuelve a constatar que esta ley busca que sus alumnos no solo aprendan y retengan conocimientos, sino que sean capaces de “hacer cosas con ellos”, poniendo en marcha procedimientos geográficos.

Asimismo, a pesar de esta similitud, encontramos una diferencia significativa, ya que en la LGE se formulan en una dirección mucho más conceptual, es decir, comprender y/o saber, mientras que en la LOGSE presentan un mayor grado de procedimiento, ya que se encuentran relacionados con el uso de las herramientas geográficas y con la búsqueda y tratamiento de la información. En definitiva, a pesar de que el estudio de la Geografía en la primera etapa de educación obligatoria ha perseguido la consecución de unos contenidos de aprendizaje similares a lo largo de los últimos sistemas educativos, éstos con el paso del tiempo han tendido hacia la búsqueda de un desarrollo procedimental frente al conceptual.

Tal y como he nombrado en la introducción, la elaboración de esta enumeración de contenidos básicos es muy significativa y trascendental, puesto que tal y como señala

Trabajo Fin de Grado

Coll (2004: 80-1): “Cuando decidimos qué tienen que enseñar los profesores y qué tienen que aprender los alumnos, estamos también decidiendo qué tipo de persona y qué tipo de sociedad queremos contribuir a con formar a través de la educación escolar.” Por ello, considero que el establecimiento de los contenidos mínimos, tanto en esta área como en cualquiera, es esencial y que en este caso deben centrarse en la capacidad de actuación y consciencia del medio más próximo a nosotros, hoy, el medio es el mundo, aunque en niveles iniciales haya que empezar por lo próximo de manera que le permitan adquirir los conceptos necesarios para poder comprender las interrelaciones existentes en el medio que le rodean, y de esa manera llegar a desarrollar las habilidades necesarias para su integración y actuación en él. De este modo, los contenidos propuestos por la LOGSE son mucho más completos y adecuados para la consecución de dicho fin, y por tanto, para el desarrollo integral de los alumnos que estudiaron con ella, al menos en teoría.

3.3.3. Principios metodológicos

Los principios metodológicos que debían de ser aplicados durante la enseñanza de una y otra ley variaron, tal y como podemos constatar en las pautas marcadas por cada una de ellas sobre la metodología a seguir.

Por un lado la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en su Artículo dieciocho, punto uno, recoge que “los métodos didácticos en la Educación General Básica habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos



Trabajo Fin de Grado

de cooperación, mediante el trabajo en equipo de Profesores y alumnos. Se utilizarán ampliamente las técnicas audiovisuales.”

Por otro lado, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo en el punto tres de su Artículo catorce señala que “la metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño.”

Es decir, la legislación de del año 1970 propone una enseñanza activa, en la cual los estudiantes pudieran participar de manera dinámica; sin embargo, tal y como cita en su tesis Guijarro (1997) “los métodos que ponían énfasis en la enseñanza activa se convirtieron con frecuencia en el simple uso de técnicas de recogida y representación de la información”. Mientras que la ley educativa de 1990 no solo propone al estudiante como protagonista del aprendizaje, sino también como eje sobre el cual debe basarse la enseñanza.

Centrándonos en la metodología empleada para el estudio de la Geografía, ya en las orientaciones metodológicas de 1970, de la LGE, se dice en relación al área de Ciencias Sociales que “estas enseñanzas se impartirán globalmente, formando un todo unificado y vital que va ampliándose con nuevas perspectivas según la maduración del sujeto. Los conocimientos a adquirir en la Educación General Básica no se presentan de modo sistemático, pero se procurará que el alumno realice con frecuencia síntesis personales conducentes a aclarar conceptos y a lograr el dominio del vocabulario geográfico, histórico, cívico, social y cultural.” Además, recalca la importancia para el trabajo de la misma, el uso y elaboración de mapas, contacto con el paisaje o bien de

Trabajo Fin de Grado

forma directa o bien a través de imágenes. Asimismo, la LOGSE define y establece de forma muy similar el estudio del área de Conocimiento del medio, natural, social y cultural, pero va más allá, y establece que éste debe partir de los preconceptos, esquemas cognitivos e ideas previas con los que los alumnos llegan a la escuela.

Observamos por tanto, que los principios metodológicos que afectaban al estudio de la geografía han evolucionado, integrándose los propuestos con anterioridad con metodologías innovadoras lo cual supone que, el aprendizaje geográfico del alumno durante la vigencia de la LOGSE no solo era activo, buscando su originalidad y creatividad, sino que además era personalizado e integraba sus propias vivencias. En otras palabras, dicho planteamiento se ha desarrollado con unos principios metodológicos más completos.

A pesar de lo anterior, la aplicación de la LGE se caracteriza por una metodología de transmisión-recepción en la que el maestro/a es la fuente principal de conocimientos, los cuales transmite a sus alumnos de manera oral y/o escrita, centrándose el trabajo de ambos, principalmente, en el libro de texto. Aunque en la LOGSE esta situación se sigue repitiendo se ha conseguido combinarlo con otros métodos didácticos tales como el aprendizaje por descubrimiento.

3.3.4. Recursos didácticos

Al igual que ocurría con los principios metodológicos, los materiales didácticos usados para el aprendizaje geográfico han variado, en el sentido de que han aumentado las posibilidades y su disponibilidad.



Trabajo Fin de Grado

Ya he citado anteriormente el artículo de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en el que se manifiesta la intención del sistema educativo del amplio uso de técnicas audiovisuales. Además, en el documento relativo a las Orientaciones Pedagógicas para la EGB del año 1979, referente al estudio de las Ciencias Sociales, y por tanto de la Geografía, se señala que “el libro de consulta personal será solamente un medio auxiliar, un complemento, un elemento más de aprendizaje. Se utilizarán también otros libros de referencia, de ampliación, y se les acostumbrará al manejo de fichas”. Pero la realidad, a pesar de esta intención, es que al igual que en los años anteriores a la reforma educativa del año 70, los principales materiales de trabajo en el aula fueron el libro de texto, el atlas y los mapas, ya que como afirma Sánchez (1996) “A lo largo de los años setenta y ochenta se fue generalizando el uso de las diapositivas, conforme se iba disponiendo de colecciones de tema geográfico. Lo mismo ocurrió con las transparencias y el vídeo, pero su difusión ha sido más minoritaria, debido a que pocos centros disponían de proyectores y apenas existían videos de carácter geográfico.”

Por otro lado, este mismo autor señala que fue con la reforma educativa del año 1990, y con el cambio de modelo de enseñanza-aprendizaje que traía consigo, cuando realmente se abrió una nueva etapa en la producción de recursos didácticos para la Geografía, los cuales se vieron enriquecidos al aumentar su variedad, número y calidad. Por ello, durante la vigencia de la LOGSE en las clases de Geografía se pudieron seguir usando los materiales didácticos anteriores, a los que se les sumo el vídeo, la televisión educativa, proyectores de diapositivas, transparencias de opacos y de películas, cabiendo destacar, la incorporación del ordenador y los recursos informáticos que avanzan a un ritmo vertiginoso.

Trabajo Fin de Grado

A pesar de estas incorporaciones, el libro de texto siguió siendo el principal material de trabajo en las aulas, llegando incluso a afirmarse, tal y como indica Sánchez (1996) “que el libro de texto, el más tradicional recurso didáctico, ha consolidado su importancia, puesto que los proyectos editoriales, una vez elegidos por los profesores, se convierten en el currículo de centro.” Pero este material también se ha visto modificado, ya que tal y como he podido comprobar a través de la consulta y posterior comparación de libros de texto de EGB y de EP, los contenidos en estos últimos son presentados de manera mucho más esquemática, resumida y sencilla. A modo de ejemplo, y relacionado directamente con el eje del trabajo, he llevado a cabo una comparación entre un mismo contenido (Las grandes unidades del relieve peninsular) desarrollado en dos libros pertenecientes a uno y otro modelo educativo. Concretamente estos libros de texto son los de Mañero, Sánchez, González (1979) y Brotons, Gómez, Valbuena (2002), ambos dos del proyecto editorial Anaya y de los cursos 6º E.G.B y 5º EP, respectivamente.

El primero de ellos es de 6º curso y el segundo de 5º, debido a que la LOGSE para el último curso de la Educación Primaria propone un repaso muy general y breve del relieve peninsular, mientras que en el curso anterior (5º) es donde encontramos la amplia dedicación a dicho contenido.

Una gran diferencia es la extensión de los temas (contando el tema de la LGE con el doble que el de la LOGSE), lo que consecuentemente nos lleva a señalar como primera disimilitud el total de contenidos de aprendizaje de uno y otro libro. Por un lado, el libro del año 1978 para la introducción del tema emplea dos páginas en las que predomina el texto, sin embargo, en el libro del 2002 se esquematiza en tan solo una (para verificar de forma más gráfica la diferencia ver y comparar Anexo III y Anexo

Trabajo Fin de Grado

IV); además, en el primer libro a esto le sigue una explicación sobre la formación del relieve español y de las características generales de éste, explicación que se encuentra ausente en el libro de la LOGSE. Siguiendo la comparación, se puede verificar que los puntos tratados en ambos libros son los mismos: el relieve del interior (Meseta y sus Cordilleras Interiores, Cordilleras que bordean la Meseta, Cordilleras Exteriores a la Meseta y las Depresiones) y el relieve de las costas. Pero la extensión de dichos puntos no es la misma, ya que el libro de EGB dedica dos páginas a cada uno de ellos (total de 10 páginas), mientras que el de EP los resume en un total de cuatro páginas. Lógicamente, los contenidos de aprendizaje propuestos en el libro de la LOGSE han sido drásticamente reducidos en comparación con el libro de la LGE.

En segundo lugar, destacar que en el libro del año 2002 se proponen actividades no solo sobre conceptos y localización en mapas, como en el del año 1978, sino también manipulativas, tales como la construcción propia de un mapa de España en relieve. Además, los resultados de aprendizaje que buscan uno y otro libro no son los mismos, ya que para la LGE lo esencial era que los alumnos aprendieran de memoria y retuvieran los contenidos, sin embargo la LOGSE otorga más importancia a los procedimientos y busca que los alumnos interrelacionen los contenidos. Es decir, la ley de 1990, y por tanto los libros de texto usados durante su vigencia, no tiene por objetivo que los alumnos interioricen un listado sin sentido de conocimientos carentes de relación entre ellos, sino que busca que éstos añadan y amplíen conocimientos y saberes relacionándolos entre sí además de con los que ya poseían. Es por ello, por lo que en los libros pertenecientes a la legislación de la LOGSE que he consultado encontramos ejercicios de repaso, de relacionar unos aspectos con otros, de inducir la teoría a partir

Trabajo Fin de Grado

de la práctica, esquemas, etc., siendo que estas actividades brillan por su ausencia en los libros pertenecientes a la LGE.

En resumen, el libro perteneciente a la LOGSE presenta las mismas enseñanzas básicas de forma mucho más resumida, sencilla y esquemática, a través de páginas en las que el texto es mucho más breve y de apartados mucho más concretos y claros. Sumado esto a una propuesta de actividades mucho más completa y ambiciosa, puesto que éstas no solo buscan el aprendizaje de datos y contenidos, sino que tienen por objetivo que los alumnos interrelacionen los nuevos aprendizajes entre sí además de con los que ya conocen. Por todo ello, considero que aunque las generaciones que estudiaron con una y otra ley lo hicieron teniendo como principal recurso didáctico el libro de texto, los más jóvenes (LOGSE) no solo contaron con una mejora de éstos en cuanto a la presentación, adaptación de las explicaciones a la edad y actividades, sino que también tuvieron a su alcance otros recursos que les permitieron aprender de una forma más lúdica, como fueron el vídeo y el ordenador.

3.3.5. Dedicación horaria

También es conveniente reflexionar sobre el tiempo que cada generación dedicó al estudio de la Geografía durante su primera etapa educativa.

Lógicamente la fusión de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, impartidas con la Ley General de Educación, en la asignatura única de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, conllevó a la reducción de tiempo dedicado a contenidos geográficos. A continuación voy a llevar a cabo una comparación entre el mínimo de

Trabajo Fin de Grado

horas por semana que debían de ser dedicadas a las asignaturas nombradas según cada ley educativa. Debemos señalar que en la LOGSE vienen establecidas las horas para el total del curso, pero a fin de poder comparar ambas me he tomado la libertad de calcular aproximadamente su correspondencia por semana, considerando que un curso escolar cuenta con 40 semanas de media.

Ambas leyes establecen dicho tiempo mínimo por ciclos. Sin embargo en la tabla que he realizado los he desmenuzado por cursos, de manera que se puedan comparar más fácilmente, ya que éstos sí que tienen correspondencia entre ambas leyes. Asimismo he incluido las horas correspondientes a la asignatura de Ciencias Naturales, de manera que sigamos teniendo presente que la asignatura de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural incluye los contenidos de ésta y de Ciencias Sociales. La tabla sería la siguiente:

<u>Curso</u>	LGE		LOGSE
	ASIGNATURA CIENCIAS SOCIALES	ASIGNATURA CIENCIAS NATURALES	ASIGNATURA CONOCIMIENTO DEL MEDIO
1º	4 horas	-	4,3 horas
2º	4 horas	-	4,3 horas
3º	3 horas	2 horas	4,25 horas
4º	3 horas	2 horas	4,25 horas

Trabajo Fin de Grado

5°	3 horas	2 horas	4,25 horas
6°	2,30 horas	2,30 horas	4,25 horas
7°	2,30 horas	2,30 horas	
8°	2,30 horas	2,30 horas	

Tabla 3: Horas dedicadas al área de conocimiento relacionadas con el estudio de la Geografía en la LGE y LOGSE

Observamos un número mínimo de horas por semana muy similar correspondientes a las mencionadas asignaturas. Sin embargo, si sumamos las horas entre el área de Ciencias Sociales y de Naturales obtenemos un total mayor.

No obstante, tal y como he nombrado, se trata del mínimo de horas por semana, es decir, es un dato orientativo ya que tal y como señala la Ley General de Educación: “La distribución de las restantes horas lectivas será fijada por Orden del Ministerio de Educación y Ciencia. Esta distribución podrá ser ordenada en forma distinta en los Centros situados en los territorios de las Comunidades Autónomas que tengan, según su Estatuto, atribuidas las correspondientes competencias educativas y que hayan regulado o regulen por sí mismas las horas lectivas que superen el horario mínimo que se fije de acuerdo con lo dispuesto en el párrafo anterior de este artículo.” (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa)

3.4 Valoración de la evolución

En definitiva, tras el desarrollo de este tercer apartado en el que hemos llevado a cabo un análisis y comparación de los aspectos más relevantes de los sistemas educativos en los que ha tenido lugar el aprendizaje, y que han podido influir en él,

Trabajo Fin de Grado

podemos concluir a grandes rasgos que la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo tuvo a su favor muchos más aspectos que la Ley General de Educación. No solo partía de una ley educativa que ya había estructurado de forma completa el sistema educativo español (LGE), sino que se desarrollaba en una sociedad democrática y mucho más avanzada, mientras que la anterior durante sus primeros años de implantación y desarrollo se encontraba sujeta a una dictadura. Asimismo, tomaba como punto de partida el análisis y reflexión sobre el anterior sistema educativo, llevado a cabo en el Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo (1989), por lo que era conocedora de los puntos fuertes y débiles, de manera que los pudo reforzar o buscar alternativas respectivamente. Además, otros factores influyentes en la calidad de la educación evolucionaban y variaban, tales como un menor número de alumnos por clase, libros de texto más esquemáticos, alternancia de metodologías, aumento del número y variedad de recursos didácticos y en definitiva, aumento del presupuesto destinado a la educación.

A pesar de estas mejoras y avances, al menos en lo que respecta a la intención y proposición teórica, y tras haber trabajado estos cuatro años de carrera con la más reciente legislación educativa española (Ley Orgánica de Educación del año 2006) puedo afirmar que ésta última es muy similar a la LOGSE en lo que respecta a contenidos y objetivos, al menos en el estudio de Geografía en el área de Conocimiento del medio, natural, social y cultural.

Tras el análisis de los dos sistemas educativos, que en su conjunto han estado vigentes durante un total de treinta seis años, llego a la conclusión de que las diferencias entre uno y no han sido sustanciales, puesto que los objetivos y contenidos planteados siguen las mismas líneas generales, así como la dedicación horaria al estudio del área



Trabajo Fin de Grado

que en cada momento atañía a la ciencia de la Geografía, además de que la metodología y recursos didácticos empleados para el estudio de la misma han sido muy similares, y en todo caso, ampliados y mejorados para la LOGSE, por lo que consecuentemente deberían haberla favorecido.

Por todo ello, considero que la diferencia en la formación de las distintas generaciones no está determinada por el marco legislativo bajo el que se ha educado, y que incluso podemos observar cierta continuidad entre la LOGSE y la LOE. Así pues, estas conclusiones me plantean dos nuevos interrogantes: ¿Cuál es la intervención y la influencia de los docentes, la responsabilidad de los maestros en este proceso? ¿Se impone la necesidad de una renovación total de lo geográfico en el marco de la nueva sociedad de las TICS?



4. LA RESPONSABILIDAD DE LOS CUERPOS DOCENTES

Tras el análisis y comparación de los marcos legales educativos en los que ha tenido lugar el aprendizaje, y después de concluir que éstos han sido muy similares, planteamos como segunda hipótesis de trabajo la posibilidad de que sea otro pilar del sistema educativo el causante de los bajos resultados educativos.

La consultora estadounidense Mckinsey and Company, que valora y analiza los rasgos comunes entre aquellos países que obtienen los mejores resultados en el informe PISA (Program For International Studentassessment), atribuye un papel esencial a los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, hasta el punto de afirmar que “el nivel educativo de cualquier país depende de su capacidad para formar y motivar adecuadamente a sus profesores”. Por ello, como segunda hipótesis de trabajo nos preguntamos ¿es adecuada la formación de los maestros en España?

La posible respuesta a esta pregunta no solo la vamos a buscar en los resultados de aprendizaje de los alumnos, sino también en otras evidencias objetivas y preocupantes. Ante las dudas surgidas, en los procesos de selección para el cuerpo de maestros de la Comunidad de Madrid en 2011, y por primera vez en la historia reciente, se incluyó en la oposición una prueba de cultura general. Las preguntas incluidas en dicho examen equivalían a un nivel de sexto de primaria, dato indicado por la Consejería de Educación. Dos años después, Educación ofreció los resultados de la prueba que fueron concluyentes: de los 14.110 aspirantes al cuerpo de maestros, el 86% suspendió la prueba y todo ello quedó recogido en titulares de prensa como los siguientes:

Trabajo Fin de Grado

- Europa Press (2013): “hasta el 69 por ciento no sabe situar de forma correcta los límites y nombres de las comunidades autónomas y otro 62 por ciento falla cuando se le pide que sitúe en un mapa las ciudades de Ávila y Pamplona.”
- Álvarez (2013): “¿Por qué provincias pasan los ríos Duero, Ebro y Guadalquivir? Apenas el 2% de aspirantes a una plaza de maestro en las últimas oposiciones celebradas en Madrid respondió correctamente.”
- Álvarez (2013): “Maestros suspensos en primaria”.

A la vista de estos resultados, ¿podría estar, al menos parte del problema, en los maestros? ¿Es suficiente la formación que recibimos? ¿En qué aspectos se debe centrar o mejorar? ¿Se trata únicamente de lagunas formativas durante la carrera, o por el contrario también en preparación previa a la misma?

Considero conveniente, a fin de dar respuesta a las preguntas anteriores, contextualizar la carrera de Magisterio en nuestro país. Tal y como señala Peralta (1998:1) “Aunque el inicio en España de una preparación específica del Magisterio, se sitúa en 1839 con la inauguración de la Escuela Normal Central de Madrid [...] hay que esperar hasta 1914 para que, con la reforma de las Escuelas Normales establecida por Bergamín, comience en la Historia de la Educación Española una nueva etapa en la formación de los maestros”. A lo largo de la historia, tal y como indica esta misma autora, la instrucción de los docentes españoles se ha caracterizado por una formación cultural, pedagógica y práctica docente. Además, queda constancia que desde el año 1931 son tres los cursos establecidos para el estudio de dicha carrera, tal y como recoge el Decreto de 29 de septiembre de 1931, publicado en la Gaceta de Madrid.

Trabajo Fin de Grado

Lógicamente, esta formación ha ido evolucionando con el paso del tiempo hasta la implantación de los actuales Grados que tienen una duración de cuatro años.

En otras palabras, la carrera para llegar a ser maestro de la primera etapa educativa se ha caracterizado por tener una duración de tres años, cuatro en la actualidad y desde hace cuatro cursos académicos, y por formar a los estudiantes en lo relativo a cultura, pedagogía y práctica docente. Tal y como afirma Sánchez (1996:7) “si el profesor quiere ejercer su tarea con profesionalidad, tiene que apoyar sus clases en tres pilares fundamentales: grandes conocimientos de la disciplina, dominio de estrategias adecuadas para imprimir dinamismo al proceso de enseñanza-aprendizaje y control de los distintos tipos de recursos didácticos.” Es decir, los maestros no solo deben conocer aquello que van a transmitir y cómo hacerlo de la manera más adecuada, sino que también deben controlar los procedimientos y habilidades específicas de las áreas que van a trabajar con sus alumnos. Por lo tanto, la preparación de los maestros deberá garantizar la formación necesaria en contenidos específicos relativos a las áreas que se van a trabajar en las aulas. Pero, ¿realmente esto ocurre así? ¿Qué saben los futuros maestros?

Por ello, surge la duda ¿los estudiantes de magisterio poseen los conocimientos y habilidades necesarias para enseñar en concreto Geografía? ¿Qué formación geográfica poseen? Como punto de partida poseen los conocimientos adquiridos en etapas educativas anteriores, es decir, los contenidos específicos relativos a la Geografía que estudiaron en su Educación Primaria, y que fueron reforzados y ampliados en los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, pero éstos no vuelven a ser estudiados por los alumnos en su formación académica, con excepción de aquellos

Trabajo Fin de Grado

estudiantes del Bachillerato de Ciencias Sociales que se inclinan por cursar una asignatura optativa de Geografía en el segundo curso de Bachillerato. Asimismo, como resultado del proceso selectivo de la carrera, del cual hablaremos más adelante, encontramos un gran número de alumnos de Magisterio que han accedido a la universidad a través de una Formación Profesional, y que por consiguiente no cursaron Bachillerato, e incluso en algunos casos no poseen el título de la ESO. Por tanto, aunque en la formación docente se sobreentiende que los alumnos poseen unos conocimientos y habilidades básicos acerca de la Geografía, esto no siempre se ajusta a la realidad, ya que en muchas ocasiones dichos saberes pueden o bien no ser recordados, o bien estar presentes de forma errónea.

Además, de nuevo podemos tomar como indicio sobre la situación real existente el cuestionario propuesto. Éste fue pasado a 40 alumnos de los Grados de Maestro en Educación Primaria y en Educación Infantil, y los cuales obtuvieron una nota media de 5,66 puntos. Nuevamente, no llama mi atención únicamente la baja puntuación obtenida, sino la existencia de cuestionarios suspensos con unas notas muy reducidas, así como la respuesta a algunas de las preguntas, con las que queda constancia la carencia sobre la posesión de una imagen general de la configuración y situación de la Península Ibérica (por ejemplo, ante la pregunta sobre la vertiente de un río español encontramos respuestas tales como vertiente pacífica).

Solo conociendo a fondo la materia seremos capaces de realizar diseños didácticos estructurados y coherentes que garanticen la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entonces ¿es necesario recibir una formación geográfica específica o basta con la adquirida con anterioridad? No quiero defender la idea de que

Trabajo Fin de Grado

en la Universidad debamos adquirir una serie de saberes básicos, que se presuponen, pero considero que al menos, partiendo de ellos, habría que reforzar y ampliar conocimientos mucho más específicos, sin dejar de lado la vertiente pedagógica y didáctica.

Por ello, cabe preguntarse ¿responde el actual plan de estudios del grado a estas necesidades? En la actualidad, con la implantación del nuevo plan de estudios universitarios (Plan Bolonia) el estudio de contenidos específicos de áreas concretas se ha visto reducido tal y como podemos observar al analizar y comparar el antiguo y nuevo plan de estudios. Concretamente, en el caso de las asignaturas relacionadas con la Geografía, el cambio de la diplomatura al grado supuso una modificación de las asignaturas, que podemos ver reflejada en la siguiente tabla comparativa:

DIPLOMATURA MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA	Cr.	GRADO MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	Cr.
Aragón, España y CEE: organización social, correspondencias y contrastes	4	Didáctica de las Ciencias Sociales I	6
Análisis geográfico regional: Aragón, España y la UE. Su didáctica	4		
Didáctica del medio social y cultural.	5		
Geografía de España (Optativa)	6		
Dentro de los 24 créditos de Libre Configuración, podían elegir asignaturas de otras titulaciones para completar su base geográfica			

Tabla 4: relación asignaturas contenidos geográficos diplomatura y grado

Trabajo Fin de Grado

No solo ha quedado reducido el total de créditos, y por tanto de horas de trabajo, pasando de un total de trece créditos en la diplomatura, más 6 optativos y la posibilidad de libre elección, a 6 en el actual grado, sino también el número de asignaturas. Observamos que las tres asignaturas cursadas en la diplomatura se fusionan en una única en el grado, ya que aunque en el plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria encontremos una asignatura denominada Didáctica de las Ciencias Sociales II ésta se encuentra orientada al estudio del eje temporal e histórico y no de Geografía, por lo que habría que relacionarla con otras materias de la diplomatura del mismo carácter. Por tanto, la formación relacionada con la Geografía de futuros docentes del área de Conocimiento del medio, natural, social y cultural, se limita a una única asignatura que se encuentra orientada a la didáctica y no a contenidos específicos de la materia, los cuales también estaban presentes en la formación de los diplomados.

Por tanto, nos encontramos ante un doble problema: formación de los docentes por un lado y formación básica de acceso, que nos remite al punto inicial sobre la eficacia del sistema de educación obligatoria en nuestro país. Surge en mí nuevas dudas relacionadas con la formación del profesorado y me planteo la siguiente cuestión: ¿cómo se efectúa en otros países?

Para dar respuesta a esta pregunta podemos tomar como referencia el sistema educativo que más éxito obtiene en los informes PISA de los últimos años y uno de los que mayor reconocimiento internacional ha obtenido: el sistema educativo Finlandés. Con el fin de tomar éste como punto de referencia me basaré en el estudio y obra de Melgarejo (2013). *Gracias, Finlandia*. He decidido tomar esta obra como referencia debido a que el autor es un licenciado en Psicología y en Pedagogía, obteniendo el

Trabajo Fin de Grado

doctorado en esta última formación con una tesis sobre la formación del profesorado de primaria y secundaria en el sistema educativo de Finlandia, trabajo e investigación a los que dedicó trece años y sobre la que se ha basado para la elaboración de su libro anteriormente citado. Este autor reafirma que el éxito de la educación reside, en su mayor parte, en los docentes ya que como señala Melgarejo (2013: 115) “[...] el hecho diferencial finlandés se debe encontrar en su reforma del sistema educativo y en especial en el proceso de formación del profesorado, que es el rasgo que más lo diferencia del resto de los países [...] Los estudios finlandeses del tema, como Pirjo Linnakyld, reconocen que la mejora de los últimos treinta años hunde sus raíces en la transformación de la formación del profesorado.” Pero además, expone como otra diferencia vital la selección de aquellos estudiantes que van a formar, puesto que en nuestro país dicha elección se limita a la superación de la prueba de selectividad (la cual es lograda por más de un 90% de alumnos año tras años) y a la posesión de una nota media baja en comparación con otros estudios superiores, mientras que en Finlandia el proceso de selección de los futuros docentes consta de dos partes:

- Fase A: Selección Nacional. Los aspirantes deben mostrar su capacidad educativa (poseer una nota media superior al 9 en la media entre bachillerato y reválida) y su grado de sensibilidad social (se valora si ha participado en actividades sociales). Esta selección es llevada a cabo por el centro más prestigioso en pedagogía y formación del profesorado del país.
- Fase B: Selección por cada Facultad de Educación. Para esta segunda selección se basan en las características y perfil de cada aspirante. Para llevarla a cabo, desde 1980, se realiza una entrevista, resumen de la

Trabajo Fin de Grado

lectura de un libro, explicación de un tema ante una clase reducida y demostración de aptitudes artísticas, a lo que a partir de 1990 se le sumo una prueba de matemáticas y otro de tecnologías de la información.

Por tanto, observamos que antes de iniciar la formación de los docentes, éstos han pasado dos cribas muy exigentes, con lo que el Estado consigue según Melgarejo (2013: 118-9) “optimizar los gastos en la formación de los docentes y garantiza que prácticamente la totalidad de los alumnos acabarán sus estudios y trabajarán para el Estado”, además, de que éstos se encuentran muy motivados para el ejercicio de su profesión.

A esta selección, se le suma el aspecto que anteriormente hemos tratado: la formación de los docentes. En Finlandia, ésta vuelve a ser más severa que la del sistema educativo español ya que su duración es de 8.350 horas frente a las 6.400 españolas, así como la imagen de esta profesión en uno y otro país puesto que “[...] el maestro tiene un gran prestigio social en Finlandia y cuenta con el respeto de la población, mientras que en España es una de las profesiones más criticada y menos valoradas por la población general, con todo tipo de tópicos que están en la mente de todos”.

En conclusión, la selección y formación de los maestros en el sistema educativo español queda en entredicho, y por esto se debería encontrar el equilibrio entre la selección de aquellos que verdaderamente muestren un compromiso e interés social por la educación, el “saber” sobre las asignaturas a transmitir y la capacidad para conseguirlo. Pero tal y como ha quedado evidenciado, ¿el problema deriva únicamente de la formación que reciben los maestros? ¿O a este hándicap también se le suman los inconvenientes y malos resultados obtenidos en su formación previa? Es decir, si



Trabajo Fin de Grado

verdaderamente se trata de un problema de base ¿puede el origen radicar en los currículos con los que comienza nuestra formación obligatoria? Tal y como hemos expuesto anteriormente, la sociedad española ha experimentado diferentes sistemas educativos a lo largo de su historia, años durante los cuales hemos podido comprobar que el currículo, al menos en lo referente al aprendizaje geográfico, no ha variado excesivamente. Sin embargo durante este tiempo la sociedad ha evolucionado, experimentado un imparable crecimiento tecnológico y digital, por ello surge en mí la duda ¿si el mundo cambia y la sociedad evoluciona, no deberían hacerlo también los contenidos de estudio? En la sociedad actual, en la era de la información y de la comunicación de la mano de las nuevas tecnologías, dada la cantidad de volumen de datos que se manejan y se difunden a gran velocidad, se da más importancia a saber buscar y encontrar la información cuando se necesita que a memorizarla. Pero ¿esto ocurre así realmente? ¿Es suficiente? ¿Deberían de ser replanteados y formulados de nuevo las enseñanzas mínimas?

5. RENOVACIÓN DEL CURRÍCULO GEOGRÁFICO

Durante el desarrollo de los apartados anteriores, la investigación nos ha ido abriendo sucesivos interrogantes a los que hemos intentado dar respuesta. La última cuestión sería “¿si el mundo cambia y la sociedad evoluciona, no deberían hacerlo también los elementos curriculares? En definitiva y como tercera hipótesis del trabajo nos planteamos la posible necesidad de una renovación del currículo geográfico.

Este punto ya ha sido expuesto y reivindicado por numerosos profesionales, los cuales consideran, por un lado, que el estudio geográfico desarrollado en las aulas se encuentra totalmente desligado y descontextualizado de la realidad del mundo que nos rodea y, por otro, que la incorporación y progreso acelerado de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), en la educación y en nuestra vida en general, supone un reto para las escuelas y políticas educativas al que hay que adaptarse.

Respecto a la primera afirmación, la desvinculación de la Geografía estudiada con el medio en el que vivimos, los expertos exponen que la enseñanza geográfica, que tiene lugar en las escuelas, se reduce a la reproducción y transmisión memorística de contenidos y nociones meramente superficiales y cuantitativos, que dejan de lado la verdadera reflexión e interpretación social sobre el mundo en el que vivimos. Este sería el primer motivo que exigiría la renovación del currículo que atañe al estudio de la Geografía, y del cual tal y como hemos dicho, se hacen eco numerosos artículos de profesionales como los siguientes:

- Souto (2010) se cuestiona “hasta qué punto los presupuestos teóricos en geografía sirven para descubrir las necesidades sociales, muchas veces veladas por la información superficial, y poner ante los ojos del sistema escolar (reglado

Trabajo Fin de Grado

o informal) un conjunto de datos y teorías que facilita la comprensión crítica del mundo.” Y que por tanto, “ahora, en los momentos del umbral del tercer milenio, la geografía tiene ante sí nuevos retos.”

- Amanda, Moreno, y Cely (2010) también defienden la necesidad de una renovación, ya que indican que “en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía ha persistido la concepción positivista del siglo XIX en la que la geografía se ocupaba netamente de la descripción física de la Tierra. Es así como los programas, aun con diferentes contenidos, no han cambiado en lo esencial puesto que se sigue enseñando una geografía fragmentada [...] que permanece neutral desde el punto de vista ideológico, aunque hay un gran desarrollo tecnológico.” Argumentan que esto conlleva a una enseñanza sesgada y reduccionista de la geografía, y que por tanto, el reto para la enseñanza de la Geografía “es acercar al estudiante a su realidad espacial real y concreta, mediante propuestas metodológicas que no solo le permitan categorizar desde el saber científico las características que encuentra en su espacio geográfico específico.”
- Santiago (2010), se centra, principalmente, en la carencia que presenta la enseñanza de la Geografía en relación con la realidad del mundo que nos rodea, su situación, circunstancias, veracidad, etc., y consecuentemente, la ausencia de presentación y aprendizaje de las interrelaciones existentes en él, necesarias para la verdadera comprensión del mundo en el que debemos integrarnos y desenvolvernos. Tal y como señala este autor “Distinto es el mundo escolar donde el conocimiento que facilita la escuela está previamente estructurado en los programas, se circunscribe al aula de clase y se explica con prácticas

Trabajo Fin de Grado

pedagógicas y didácticas de acento tradicional. Por tanto, la escuela educa a los estudiantes en su trabajo escolar cotidiano, con el desarrollo de una actividad meramente informativa, sustentada en una geografía enciclopedista, descriptiva, determinista y naturalista y la memorización como revelación de aprendizaje [...] Es imposible que los estudiantes que desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía, limitada a transmitir y reproducir nociones y conceptos, estén en capacidad de entender y comprender el desenvolvimiento de la presente realidad de acento tan complicado.” Por ello, Santiago (2010) afirma que “en estas condiciones es necesario e imprescindible replantear la formación del ciudadano en estrecha correspondencia con la compleja realidad ambiental y geográfica, a la vez que con el desarrollo de procesos pedagógicos y didácticos que fortalezcan las iniciativas para preservar el equilibrio sociedad-naturaleza. Urge, en consecuencia, una sociedad más reflexiva y crítica donde el ciudadano esté consciente de los acontecimientos que vive, comprenda su desarrollo y entienda cual debe ser su posición frente al mundo, la realidad y la vida.”

A esta limitación del actual currículo geográfico se le suma una segunda posible exigencia para la renovación: la presencia de las TIC en la educación y en la vida en general. Como ya hemos apuntado en uno de los apartados anteriores, actualmente nos encontramos en la denominada era de la información y de la comunicación como consecuencia del desarrollo de las nuevas tecnologías, situación, que por tanto, también afecta a la educación. Éstas ofrecen la posibilidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que supone desarrollar un nuevo escenario en las escuelas, que afectará al currículo y relación entre los profesores y alumnos. Esto no quiere decir que los objetivos y contenidos tengan que adaptarse por completo a la presencia de las TIC,

Trabajo Fin de Grado

pero sí que sean revisados, reforzados y modificados en aquellos aspectos necesarios a fin de que el uso de las nuevas tecnologías sea efectivo. Para la afirmación de que el uso de las TIC mejora la calidad del aprendizaje nos podemos apoyar en los estudios realizados, ya que tal y como señala Coll, C. (2009: 117) “los estudios comparativos internacionales y regionales (ver, por ejemplo, Balanskat, Blamire y Kefala, 2006; Benavides y Pedró, 2008; Kozma, 2003, 2005; *Ramboll Management*, 2006) indican que hay enormes diferencias entre países en lo que concierne a la incorporación de las TIC a la educación y a la conexión de los centros educativos a Internet.”

Sin embargo, no se trata únicamente de integrar las TICS en el sistema de enseñanza-aprendizaje, sino de facilitar el uso de una serie de “herramientas geográficas” en el ámbito de las nuevas tecnologías con el fin de formar “ciudadanos preparados” para el mundo actual, caracterizado por la presencia y expansión de estos nuevos procedimientos y formas de manejar la información espacial. Es decir, el aprendizaje de la Geografía debe contribuir a la alfabetización digital de los alumnos, y por tanto, éstos no solo deben aprender y desarrollar saberes geográficos tradicionales sino que también deben iniciarse en la información tecnológica geográfica y los recursos geográficos actuales (Karl Donert 2014). Para la consecución de dicho objetivo, y consecuentemente para la enseñanza de la Geografía, se recomienda la integración y uso de las TIGS (Tecnologías de la Información Geográfica), así como de Geomedia que tal y como señala Buzo (2012) debe entenderse como “se entiende como cualquier medio de comunicación digital que incorpore o interprete información geográfica (basada en la ubicación).” Lo que supondría la incorporación al aprendizaje escolar, y su respectivo uso, de SIGS (Sistemas de Información Geográfica), imágenes procedentes de Globos virtuales y Geonavegadores, GPS, aplicaciones para móviles,

Trabajo Fin de Grado

etc. Todo ello con el objetivo de que los alumnos no conozcan únicamente el mundo que los rodea, sino que además cuenten con las herramientas geográficas digitales necesarias para su manejo y aplicación. Además, los expertos recomiendan su integración en el currículo tal y como señala Buzo (2012): “Para que la utilización didáctica de las TIG no dependa de la buena voluntad del profesor que cada año imparta materias de contenido geográfico, estas deberían quedar integradas claramente en el curriculum [...]. El uso de un GPS o la consulta de mapas digitales en el ordenador o en el teléfono móvil está a la orden del día entre nuestros alumnos que no acaban más que de iniciarse en ello, existiendo un amplio futuro lleno de información geográfica en la nube. Nuestra labor como profesores de Geografía estaría en fomentar el pensamiento espacial crítico utilizando esas herramientas que ya se emplean en la ordenación del territorio en el que vivimos y que dan como resultado la abundante información geográfica que manejan nuestros políticos.”

Con todo lo expuesto, observamos que no solo se vería beneficiado el uso de las nuevas tecnologías en general, sino que también contribuiría a la mejora del estudio geográfico en particular, tal y como señala Buzo (2012:12): “En lo que respecta a la potenciación de las TIC y la mejora de las competencias digitales, la Geografía puede jugar un papel muy importante, puesto que cuenta con una serie de herramientas tecnológicas propias como disciplina [...] Estas herramientas tienen una doble finalidad didáctica puesto que se debería estudiar en sí como herramientas de uso cotidiano que son y serán cada vez más y al mismo tiempo, deben servir para aprender Geografía a través de su uso.”

Por tanto, para que la incorporación de las TIC a la educación responda a las expectativas, se deben incluir en el currículo. Por consiguiente, debe llevarse a cabo una

Trabajo Fin de Grado

reflexión y revisión del mismo de manera que éste se adecue a las necesidades derivadas de la actual sociedad de la información y la comunicación.

Asimismo, recordamos que uno de los objetivos de la primera etapa educativa obligatoria es la de incorporar a los alumnos al mundo que les rodea a través de su conocimiento e implicación en él. Pero tal y como hemos argumentado, la forma actual de acercarse a la Geografía no contribuye a la consecución de dicha meta de una forma real, adecuada e íntegra. Por ello, concluimos que la actual situación del estudio de la Geografía en el marco de la nueva sociedad de las TICS, y por tanto de la realidad en la que vivimos, impone una necesidad de renovación del currículo geográfico. Dicha solución debe tener como finalidad la elaboración de un currículo adecuado al momento en el que vivimos, y por tanto, que consiga no solo integrar el uso de las TICS en la enseñanza y aprendizaje, sino también que dicha formación tenga como objetivo principal conseguir una alfabetización geográfica digital. Este aprendizaje geográfico no debe contribuir únicamente al conocimiento general del mundo que nos rodea, sino también a aquellos problemas reales que encontramos en él y sus interrelaciones que permiten llegar a la verdadera comprensión del medio. La renovación de este currículo no solo supondría una mejora de los resultados de aprendizaje en Educación Primaria, sino también en el resto de niveles educativos, y consecuentemente, en la formación previa de los maestros. Pero ¿la necesidad de dicha renovación ha sido planteada? ¿Se ha tenido en cuenta en las múltiples reformas educativas? ¿La próxima legislación tiene presente esta demanda educativa?

6. ¿LA APLICACIÓN DE LA LOMCE VA A SUPONER LA RENOVACIÓN CURRICULAR QUE PARECE TAN NECESARIA?

Partiendo de la conclusión a la que hemos llegado sobre la necesidad de una reforma del currículo geográfico, y del sistema educativo en general, cabe destacar que el próximo curso escolar 2014/2015 entra en vigor una nueva legislación educativa, la cual deroga a la anterior, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Este nuevo marco legislativo es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Por ello, cabe la posibilidad de realizarnos la siguiente pregunta: ¿la aplicación de la LOMCE va a suponer la renovación curricular que parece tan necesaria?

Para tratar de responder a dicha pregunta, vamos a centrarnos nuevamente en el currículo geográfico. Al haber analizado y comparado el estudio de la Geografía en los marcos legislativos de los años 1970 y 1990, vamos a centralizar la comparación entre el currículo de la LOE, anterior legislación, y la LOMCE, nueva ley educativa.

Con el fin de comprobar la renovación y modificación del currículo entre una y otra ley, voy a llevar a cabo una selección de los objetivos y contenidos del área de estudio que conciernen a la Geografía en ambas legislaciones. Nuevamente, para dicha elección nos basaremos en los Reales Decretos que acompañan a ambas leyes y establecen las enseñanzas mínimas y el currículo para la Educación Primaria. Estos son:

- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Trabajo Fin de Grado

En primer lugar, en lo que respecta a los contenidos geográficos, debemos clarificar que según la organización llevada a cabo por la LOE, éstos quedan incluidos en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural. Sin embargo, la LOMCE separa los conocimientos de esta área en dos: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, encontrándose en esta última aquellos relativos a la Geografía.

En segundo lugar, debemos señalar que la LOMCE no establece objetivos generales para cada área de estudio, sino que los fija para la etapa. No así como la LOE, que señala objetivos generales para la etapa además de para cada área en concreto. Aquellos que atañen a la Geografía son los siguientes:

LOE (2006) Objetivos generales para el área de Conocimiento del medio, natural, social y cultural	LOMCE (2013) Objetivos generales para la etapa de Educación Primaria
Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.	Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural, social y cultural mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros.	
Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas, puesta a prueba de las mismas, exploración de soluciones alternativas y	

reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.	
---	--

Tabla 5 Objetivos generales relacionados con la Geografía en la LOE y LOMCE

Lógicamente, los pertenecientes a la LOE son mucho más concretos y explícitos, mientras que el establecido no clarifica ni especifica aquellos aspectos que considera como fundamentales. Esto es debido a que en la LOMCE los objetivos se pueden deducir de los criterios de evaluación tan concretos que recoge. A pesar de esto, podemos afirmar a grandes rasgos que son muy parecidos en ambas leyes. Pero esta diferencia entre ambas legislaciones supone la imposibilidad de compararlas, motivo por el que a fin de poder llevar a cabo una comparación, nos centraremos en los contenidos que atañen al estudio geográfico.

A simple vista, el currículo de Conocimiento del medio, natural, social y cultural debería ser el que más cambios sufriese, debido a que esta asignatura se desdobra nuevamente, al igual que con la Ley General de Educación de 1970, en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Para comprobar en qué medida se ha modificado el currículo seleccionamos los contenidos de Geografía presentes en cada legislación:

LOE (2006)	LOMCE (2013)
Contenidos para el área de Conocimiento del medio, natural, social y cultural	Contenidos para el área de Ciencias Sociales
<u>Primer ciclo</u> - Elementos básicos del medio físico: el aire y el agua. Uso responsable del agua en la vida cotidiana.	- Cartografía. Planos y mapas. Escalas. - La hidrosfera. Distribución de las aguas en el planeta. El ciclo del agua.
<u>Segundo ciclo</u> - Uso de planos del barrio o de la localidad. - Formas de relieve y accidentes geográficos. Localización de los más relevantes en el entorno próximo y en España.	

<p>- La organización territorial del Estado español. Las Comunidades Autónomas.</p>	
<p><u>Tercer ciclo</u></p> <p>- Utilización e interpretación de diferentes representaciones sobre un mismo espacio (planos, fotografías aéreas, croquis y otros medios tecnológicos).</p> <p>- Identificación y localización en diferentes representaciones cartográficas de elementos relevantes de geografía física y política del mundo.</p> <p>- El agua en la naturaleza, su contaminación y derroche. Actuaciones para su aprovechamiento.</p>	<p>- La diversidad geográfica de los paisajes de España: relieve e hidrografía.</p> <p>- La diversidad geográfica de los paisajes de Europa: relieve, climas, e hidrografía.</p>

Tabla 6 Contenidos relacionados con la Geografía en la LOE y LOMCE

Debemos de tener en cuenta que los contenidos establecidos por la LOMCE a fecha de hoy no se encuentran secuenciados ni por ciclos, que no se contemplan en dicha ley, ni por cursos.

Sea como fuere, observamos nuevamente, que los contenidos son muy semejantes pese a la reforma educativa. Se centran en el entorno que rodea al alumno, aunque podemos destacar que la nueva propuesta también hace hincapié en medios más lejanos al proponer el estudio de Europa, tal y como señala el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero “En el Bloque 2, El mundo en que vivimos, se realiza el estudio de la geografía tanto en el entorno, que acerca al alumno a su realidad, como en medios más lejanos para que tenga una visión más global”. Además de su semejanza en cuanto a la temática, comprobamos que al igual que en la LOGSE y LGE, la Geografía es reducida a conocimientos descriptivos e informativos, volviendo a ser desligada de una comprensión crítica y real del mundo que nos rodea. Asimismo, comprobamos como a pesar de que en el currículo las TIC son nombradas (“las Tecnologías de la Información

Trabajo Fin de Grado

y la Comunicación deben utilizarse como recursos para el aprendizaje de las materias curriculares, para obtener información y como instrumento para aprender, conocer y utilizar las palabras claves y conceptos necesarios para ser capaz de leer, escribir y hablar sobre Ciencias Sociales.”) éstas no se integran en él, ni mucho menos aparece el uso de las TIGS y/o Geomedia. Aspecto que sería fundamental, tanto para el aprendizaje de la Geografía como para el desarrollo de las nuevas tecnologías y su uso aplicado en nuestra vida cotidiana actual, tal y como hemos argumentado en el apartado anterior.

En resumen, de forma anticipada a la implantación de la reforma educativa prevista para el próximo curso, podemos observar y llegar a la conclusión de que ésta no va a contribuir a la mejora de la enseñanza de la Geografía en Educación Primaria. Podemos, por tanto, prever resultados similares a los acaecidos hasta la fecha, debido a que el marco y las líneas generales de estudio geográfico propuesto son muy similares a los existentes hasta el momento. Nos encontramos de nuevo ante una reforma educativa superficial y parcial, que no ahonda en los verdaderos problemas existentes, tal y como señalan numerosos expertos:

- Martín (2013): “El diagnóstico puede que esté basado en el informe PISA, pero las medidas que se han tomado, no”.
- Fernández (2013): “[...] cuyo resultado es una reforma parcial de la LOE, que deja sin resolver los viejos problemas y plantea otros nuevos, como son la configuración y el diseño curricular, la pérdida de peso de importantes materias, la omisión de otras y promueve algunas medidas que perjudican directamente a la enseñanza pública y las condiciones laborales del profesorado.”



Trabajo Fin de Grado

- Uruñuela (2013): “Las soluciones que propone, lejos de solucionar los problemas que tiene actualmente el sistema educativo, van a agravar todavía más el abandono escolar prematuro y el fracaso escolar”. “Los cambios de currículo, el que deben estudiar los alumnos/as, no son abordados en la ley, serán objeto del desarrollo normativo posterior. Hay alusiones a los elementos que conforman el currículo, se habla de la necesidad de unir los contenidos con las competencias, etc., pero apenas dice nada más.”

En definitiva, podemos concluir con una frase que resumiría a la perfección la ausencia en la nueva reforma educativa de todo aquello que hemos considerado como necesario para la mejora de la educación española, ya que como dice Uruñuela (2013) “Se sabe que la mejora de resultados no viene exclusivamente del incremento del número de evaluaciones, sino de cambios en la formación y preparación del profesorado, cambios en la metodología, en el currículum, en la organización de los grupos, en la mejora de la atención a la diversidad, etc... Nada de esto se encuentra en la ley.”

7. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Para finalizar el Trabajo Fin de Grado voy a llevar a cabo una reflexión acerca del grado de consecución de las metas propuestas al inicio del mismo, la aportación que dicho documento puede suponer, los puntos débiles y dificultades encontradas y los resultados de aprendizaje obtenidos. Este análisis introspectivo me conducirá a una valoración personal sobre las tareas llevadas a cabo, en el marco de los cuatro años de formación académica a los que pone fin dicho trabajo.

En primer lugar, hemos corroborado la idea de partida sobre las lagunas formativas en materia geográfica, a través del sondeo efectuado y, fundamentalmente, gracias a las fuentes bibliográficas. Y todo ello pese a la dificultad de definir qué sería una “cultura geográfica básica” o cuáles serían los conocimientos “imprescindibles” y la forma de medirlos. Lo que está claro es que las generaciones jóvenes parecen tener, en este sentido, un nivel inferior a las anteriores.

La indagación nos ha obligado a plantearnos una serie de cuestiones acerca de las causas responsables de esta situación. La respuesta a unas preguntas ha ido conduciendo a otras, que se han convertido en los objetivos principales de este estudio.

La primera hipótesis que hemos establecido ha sido la posible influencia directa del marco legal educativo en los resultados del aprendizaje. Para su argumentación, hemos llevado a cabo un análisis sobre los elementos curriculares del ámbito geográfico en los dos sistemas educativos previos al actual (LGE y LOGSE) buscando una posible raíz del problema. Sin embargo, hemos podido comprobar que los aspectos más relevantes del currículo geográfico han sido muy similares en ambos sistemas educativos, y que, en todo caso, las mínimas diferencias deberían de haber favorecido al

Trabajo Fin de Grado

más reciente de ellos, por la mejora en la calidad y cantidad de posibles recursos. Es decir, hemos llegado a la consideración de que el marco legislativo general parece no determinar la formación geográfica de las generaciones seleccionadas.

Tras llegar a esta última conclusión, nos hemos planteado la posibilidad de que la responsabilidad recaiga sobre los docentes. A fin de confirmar hasta qué punto esta segunda hipótesis es cierta, hemos cuestionado, no solo la formación universitaria que los estudiantes de Magisterio reciben sino también su preparación previa, y consecuentemente, el proceso de selección de los futuros maestros. Después de cuestionar ambos aspectos, y comparar éste último con el proceso selectivo del sistema educativo finlandés, hemos llegado a la conclusión de que existen carencias a todos los niveles. Esto conlleva a plantearnos la necesidad de una modificación, tanto de los sistemas de acceso a la Universidad de los futuros maestros, como de los planes de estudio de los actuales grados que deberían profundizar en contenidos específicos, además de las mejoras en la formación previa básica que estos estudiantes arrastran.

Ante esta última cuestión hemos barajado la posible existencia de un desajuste entre los cambios experimentados por esta sociedad del siglo XXI y el currículo geográfico planteado para la Educación Primaria, prácticamente intacto desde mediados del siglo XX. Para un aprendizaje geográfico eficaz no será suficiente una reforma de la estructura general del sistema educativo y de la selección y formación de los docentes, sino que también se requerirá una revisión y renovación profunda del currículo, de manera que éste se adecue a las nuevas necesidades y a la realidad del momento en el que vivimos. En la era de la información y las comunicaciones es necesaria una reflexión sobre posibles nuevos contenidos geográficos que incluyan la incorporación

Trabajo Fin de Grado

plena y efectiva de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje y la implementación de una verdadera alfabetización geográfica digital.

Por último, nos hemos cuestionado si la LOMCE solucionará los problemas detectados en el sistema educativo español, y más concretamente los relativos al obsoleto currículo geográfico de los últimos marcos normativos. Sin embargo, tras su comparación con el currículo geográfico vigente, propuesto por la LOE, y apoyándonos en las opiniones de expertos, hemos podido comprobar que nuevamente se trata de una reforma educativa que no ahonda en los verdaderos problemas, ni del sistema educativo español, ni de la geografía escolar.

Por tanto, podemos afirmar que hemos conseguido los objetivos propuestos al inicio del presente documento. Al final del estudio hemos llegado a una doble conclusión: la exigencia de una reforma real del sistema educativo español y de una actualización del currículo geográfico, que requieren un trabajo pactado y consensuado entre todas las fuerzas políticas, sociales y sindicales, que, apartando sus intereses e ideologías propios, aboguen por un proyecto común. Estas reformas no exigen forzosamente un incremento en las inversiones, pues está demostrado que los países que destinan más dinero a la educación no son los que obtienen mejores resultados: lo importante no es lo que se invierte, sino cómo se invierte.

¿Es innovadora mi aportación? Quizás no, pero la finalidad no era hacer un gran descubrimiento, sino incitar a una reflexión sobre la situación del sistema educativo español y abrir un debate sobre los posibles desencadenantes de la realidad en la que se encuentra. Realmente, todos los caminos iniciados quedan abiertos y sobre cada uno de

Trabajo Fin de Grado

ellos se podría realizar, no un Trabajo Fin de Grado, sino una verdadera tesis doctoral completa.

El estudio presenta algunos puntos débiles, como las dificultades de demostración, tanto del punto de partida como de las diferentes hipótesis barajadas, pero muchos puntos fuertes, en cuanto a los resultados de aprendizaje obtenidos a nivel personal.

Considero que su realización me ha permitido aplicar las competencias, conocimientos y herramientas adquiridos durante los cuatro años de formación académica universitaria, así como ampliarlos, ya que me he planteado, por primera vez, la realización de una investigación.

En primer lugar, he tenido oportunidad de llevar a cabo una recogida directa de datos mediante un sondeo, para lo que he reflexionado sobre cómo podía llevarla a cabo, a quién realizarla, qué diseño era el más adecuado, cómo valorarla, etc. Al carecer de una experiencia previa similar no solo he tenido que documentarme sino también realizar diferentes diseños y ensayos hasta llegar al resultado final.

Tras esto, he realizado una revisión e investigación sobre sistemas educativos españoles que me han permitido profundizar en el conocimiento de la historia de la educación española y de su contexto socioeconómico y político, a través de bibliografía digital e impresa.

He analizado el currículo geográfico de la etapa educativa básica en diferentes marcos legislativos -LGE, LOGSE, LOE y LOMCE-, lo cual me ha resultado muy útil para ahondar en el conocimiento de los elementos curriculares, pero también para aprender Geografía.



Trabajo Fin de Grado

El desarrollo del trabajo me ha conducido a plantearme una reflexión sobre la formación de los maestros, planes de estudio actuales y anteriores, sistemas de selección, posibles deficiencias..., lo que de nuevo me llevó a investigar, emplear técnicas de búsqueda de la información, etc.

Además, a todo lo anterior puedo añadir el aprendizaje general que ha supuesto la realización de un documento como este, en el que he tenido que poner en práctica técnicas de organización de la información, redacción y aspectos formales, para mí hasta ahora desconocidos, como el uso de las normas APA.

En definitiva y tal como se recoge en el resumen, a partir de una serie de indicios, empíricos y documentos, en este Trabajo de Fin de Grado, se plantean dudas sobre los resultados de aprendizaje en el ámbito geográfico y se investiga sobre las posibles causas. La indagación conlleva un análisis curricular de las últimas leyes de Educación y de la posible responsabilidad de los cuerpos docentes. Finalmente, se establecen una serie de conclusiones que se centran en la necesidad de una profunda reforma del sistema educativo en general con innovación del currículo geográfico en particular, propuesta personal que planteo con el fin de animar a la reflexión y debate sobre el actual sistema educativo.

8. BIBLIOGRAFÍA

- ABC.es. Recuperado el 23 de mayo de 2014 de:
<http://www.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=880025>
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 30 de abril de 2014 de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 30 de abril de 2014 de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1981-1067>
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 2 de mayo de 2014 de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 8 de mayo de 2014 de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-23241>
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 8 de mayo de 2014 de: <http://www.boe.es/boe/dias/1991/09/13/pdfs/C00003-00038.pdf>
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 9 de mayo de 2014 de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-16421>
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 9 de mayo de 2014 de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-10017>
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 12 de mayo de 2014 de: <http://www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/C00003-00033.pdf>
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 16 de mayo de 2014 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 16 de mayo de 2014 de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1982-30589

Trabajo Fin de Grado

- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 16 de mayo de 2014 de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1982-8960
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 21 de mayo de 2014 de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1981-1067
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 22 de mayo de 2014 de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-1335
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 22 de mayo de 2014 de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1971-1098
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 22 de mayo de 2014 de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1972-828
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 6 de junio de 2014 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2219.pdf>
- Amanda, E., Moreno, N. y Cely, A. (2010). Geografía crítica y conocimiento social: demandas de una Geografía escolar renovada. En Moreno, N., Hurtado, M., F (coord.), *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad* (pp.107-132). España: Geopaideia.
- Bóveda. (1984). *Ciencias Sociales, 6º E.G.B.* Madrid: Anaya, D.L.
- Brotons, J.R., Gómez, R., Valbuena, R. (2002). *Conocimiento del Medio Aragón: 5º. Tercer Ciclo de Primaria.* Madrid: Anaya, S.A.
- Capel, H., Luis, A., Urteaga L. (1984). La Geografía ante la reforma educativa. *Geo Crítica. Cuadernos críticos de Geografía humana*, 53, 1-79.
- Carneiro, R., Toscano, J.C., Díaz, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo.* Madrid: Fundación Santillana.



Trabajo Fin de Grado

- ceapa.es. Recuperado el 7 de junio de 2014 de:
http://www.ceapa.es/c/document_library/get_file?uuid=fb78b8e9-6e7a-46f3-a151-5d588e5c5cea&groupId=10137
- Coll, César. (2004). Redefinir lo básico en educación en la educación básica. *Cuadernos de pedagogía*. Recuperado el 17 de mayo de 2014 de:
http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/Coll_redefinir_basico.pdf
- Consejo Superior de Colegios Oficiales de Graduados Sociales. (1969). *Los graduados sociales y el "Libro Blanco" sobre "La enseñanza en España: Bases para una política educativa"*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Miguel, González, R., y Donert, K. (2014). *Innovative Learning Geography in Europe: New Challenges for the 21st Century*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- elpais.com. Recuperado el 23 de mayo de 2014 de:
http://elpais.com/diario/2007/12/05/sociedad/1196809201_850215.html
- elpais.com. Recuperado el 23 de mayo de 2014 de:
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/13/actualidad/1363202478_209351.html
- elpais.com. Recuperado el 27 de mayo de 2014 de:
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/03/actualidad/1386063448_866928.html
- elpais.com. Recuperado el 30 de mayo de 2014 de:
http://politica.elpais.com/politica/2011/08/02/actualidad/1312309767_792601.html



Trabajo Fin de Grado

- elpais.com. Recuperado el 30 de mayo de 2014 de:
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/14/actualidad/1363297944_043059.html
- europapress.es. Recuperado el 23 de mayo de 2014 de:
<http://www.europapress.es/madrid/noticia-figar-exige-revisar-planes-estudio-magisterio-constatar-86-opositores-2011-no-tenia-nivel-basico-20130314151610.html>
- granadadigital.es. Recuperado el 23 de mayo de 2014 de:
<http://granadadigital.es/video-la-guerra-civil-acabo-en-1992/>
- Guijarro Fernández, A. (1997). *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlo en torno al estudio de problemas actuales*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Cantabria.
- ifc.dpz.es. Recuperado el 6 de junio de 2014 de:
<http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/06buzo.pdf>
- Juste Pérez, J.J. (1985). *La Geografía en la E.G.B: Un ejemplo de descoordinación entre programas renovados y libros de texto*. Valencia: Cuadernos de Geografía, nº36.
- libroblanco.es Recuperado el 19 de Mayo de 2014 de:
<http://www.libroblanco.es/>
- Mañero, M., Sánchez, D.J., González, I. (1972). *Ciencias Sociales: 6º E.G.B*. Salamanca: Anaya, D.L.

Trabajo Fin de Grado

- Mañero, M., Sánchez, D.J., González, I. (1978). *Ciencias Sociales: 6º E.G.B.* Salamanca: Anaya, D.L.
- [mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es). Recuperado el 27 de mayo de 2014 de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>
- Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004). *Evolución del sistema educativo español*. Madrid: MECD/CIDE. Recuperado el 16 de mayo de 2014 de: http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf
- Peralta Ortiz, M.D. (1998). Los antecedentes de los estudios universitarios de Magisterio. Influencia del Plan Profesional de 1931. *Tendencias pedagógicas*, e1, 201-212. Recuperado el 30 de mayo de 2014 de:
http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1998_e1_20.pdf
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (22aed.). Recuperado el 16 de mayo de 2014 de:
<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Reforma educativa. España. (1989). *Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sánchez Sánchez, J. (1996). Recursos Didácticos para una enseñanza renovada de la Geografía. *Didáctica Geográfica*, 1, 7-13.
- Santiago, J.A. (2010). *Educación geográfica, los cambios paradigmáticos y la Geografía escolar. Una complementariedad necesaria para entender el mundo global* [versión electrónica]. Venezuela: Universidad de Los Andes. Recuperado



Trabajo Fin de Grado

el 3 de junio de 2014 de: [http://servidor-](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/a/1/educacion_1.pdf)

[opsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/a/1/educacion_1.pdf](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/a/1/educacion_1.pdf)

- Souto, X.,M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía?
Didáctica de las ciencias sociales y experimentales, 169 (10), 25-44.
- uom.uib.cat. Recuperado el 31 de enero de 2014 de:
http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf



ANEXOS



Anexo I: Cuestionario

El siguiente cuestionario tiene por objeto indagar acerca del grado de posesión de conocimientos geográficos. Cualquier información proporcionada será confidencial. Favor de responder a las preguntas en la línea facilitada para ello.

CUESTIONARIO

I Datos

Sexo **V** **H**

Edad ___ ___

Estudios _____

Ocupación actual _____

II Conocimientos

1. Río más largo de la Península Ibérica _____

2. ¿En qué vertiente desemboca el río anterior? _____

3. ¿Qué río pasa por la ciudad de Teruel? _____

4. ¿En qué vertiente desemboca el río anterior? _____

5. Pico más alto de la Península _____

6. ¿Dónde se encuentra el Teide? _____

Trabajo Fin de Grado

7. ¿A cuál de los grandes sistemas montañosos españoles pertenecen las sierras de la provincia de Teruel? _____

8. Comunidades Autónomas colindantes con Aragón _____

9. Provincias de Extremadura _____

10. Coloca en el siguiente mapa las provincias de Valladolid y Málaga.





Anexo II: Respuestas cuestionario

El siguiente cuestionario tiene por objeto indagar acerca del grado de posesión de conocimientos geográficos. Cualquier información proporcionada será confidencial. Favor de responder a las preguntas en la línea facilitada para ello.

CUESTIONARIO

I Datos

Sexo **V** **H**

Edad ___ ___

Estudios _____

Ocupación actual _____

II Conocimientos

1. Río más largo de la Península Ibérica **Tajo**

2. ¿En qué vertiente desemboca el río anterior? **Vertiente atlántica**

3. ¿Qué río pasa por la ciudad de Teruel? **Turia/Alfambra/Guadalaviar**

4. ¿En qué vertiente desemboca el río anterior? **Vertiente mediterránea**

5. Pico más alto de la Península **Mulhacén**

6. ¿Dónde se encuentra el Teide? **Tenerife**

Trabajo Fin de Grado

7. ¿A cuál de los grandes sistemas montañosos españoles pertenecen las sierras de la provincia de Teruel? **Sistema Ibérico**

8. Comunidades Autónomas colindantes con Aragón **Navarra, La Rioja, Castilla La Mancha, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Cataluña**

9. Provincias de Extremadura **Cáceres y Badajoz**

10. Coloca en el siguiente mapa las provincias de Valladolid y Málaga.



Anexo III: Libro Ciencias Sociales, 6º EGB

II LAS CONDICIONES NATURALES: EL RELIEVE

2

Las grandes unidades del relieve peninsular

Las distintas unidades del relieve peninsular se disponen ordenadamente, alrededor de una gran unidad central, a modo de defensas de una fortaleza: en el centro un elevado macizo rodeado de montañas de distinta estructura; después unas depresiones; cerrando éstas, nuevas cadenas.

1. Un extenso núcleo central, que ocupa las dos terceras partes de la superficie peninsular. Se extiende desde Galicia, en el Noroeste, hasta la cordillera Cantábrica hasta Sierra Morena, de Norte a Sur. A esta amplia unidad se le denomina *Macizo Central Ibérico*. En ella predominan las *altiplanicies*, que se encuentran por encima de los 500 metros sobre el nivel del mar, aunque también forman parte de ella las *penillanuras* gallegas, extremeñas y portuguesas, que se encuentran a una altitud inferior.
2. Unas alineaciones montañosas que rodean el Macizo Central Ibérico y que se conocen con el nombre de *Montañas Circundantes*. Se han formado en el borde del macizo, y cada una de ellas presenta características especiales. Generalmente, se elevan por encima de los 1.200 metros de altitud, culminando algunas de ellas a los 2.600 metros (cordillera Cantábrica). En el Norte, son las montañas cantábricas; en el Este, la cordillera Ibérica; Sierra Morena y las montañas portuguesas del Algarve por el Sur, y las sierras de Grialheira y Caramulo, también en Portugal, por el Oeste.
3. Unas depresiones, a modo de fosas, se encuentran al pie de las montañas circundantes. Son territorios que se encuentran a escasa altitud sobre el nivel del mar, a menos de 400-500 metros, y rodeados por montañas. En estas *depresiones* aparece un tipo de relieve semejante al de las *altiplanicies* del Macizo Central Ibérico, relieve parecido al de Castilla la Vieja o Castilla la Nueva, en donde la llanura horizontal



Los Picos de Europa, en las Montañas Cantábricas. Forman parte de una montaña circundante y presentan un relieve abrupto. Los ríos se han encajado profundamente en las calizas y han formado estrechos gargantas u hoces.



La depresión del Guadalquivir, al sur de Sierra Morena, se presenta como un foto. Es una baja llanura con suaves ondulaciones.



Los Pirineos forman parte de las montañas exteriores. Son montañas elevadas y húmedas. Presentan nieves permanentes en los picos culminantes y densos bosques en sus vertientes.

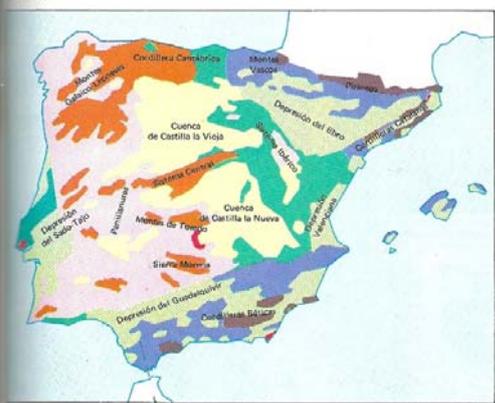
de las campiñas suavemente onduladas son los paisajes dominantes. Al pie de la cordillera Ibérica, se encuentra la depresión del Ebro; al Sur de Sierra Morena, la depresión del Guadalquivir se extiende hasta la base de las cordilleras Béticas; en Portugal, en el bajo Tago, se encuentra la depresión del Ribatejo; y, abriéndose en arco hacia el Mediterráneo, cerrada al Oeste por las cordilleras Ibérico-levantinas y bañada por el mar, se encuentra la depresión valenciana, último resto de una amplia depresión que se extendía hasta las islas Baleares y que en gran parte fue hundida en el Mediterráneo.

4. Un segundo cinturón de montañas muy elevadas, en la periferia de la Península, forman la primera muralla del relieve peninsular. Son los Pirineos, en el Norte; las montañas costero-catalanas, en el Este; y las cordilleras Béticas, en el Sur. Pirineos y Béticas son montañas muy elevadas, que culminan por encima de los 3.000 metros, y que presentan agudos picachos en sus cumbres y profundos valles. Son los relieves más bravos de la Península.



La Tierra de Campos (que nos ofrece la ilustración) abarca parte de las provincias de Valladolid, Palencia, Zamora y León. Es una campiña suavemente ondulada sobre la que destacan los páramos.

El relieve de la península Ibérica. La península Ibérica está formada por un extenso macizo que abarca sus dos terceras partes y un doble cinturón de cordilleras: el primero que recorre su contorno y otro exterior formado por los Pirineos, Costero-Catalanas y los Pirineos. Entre los cinturones se encuentran las depresiones del Guadalquivir y del Ebro.



UNIDADES DEL RELIEVE PENINSULAR

- Zócalo antiguo hercínico
- Zócalo neojurásico. Montañas interiores y circundantes.
- Cuenca sedimentaria interior
- Montañas circundantes
- Depresiones exteriores
- Montañas exteriores
- Macizos antiguos involucrados en el plegamiento
- Fenómenos volcánicos

SINTESIS

- La unidad más extensa es el Macizo Central Ibérico.
- Las Montañas Circundantes rodean al Macizo Central. Son de distinta naturaleza.
- Depresiones exteriores y Montañas exteriores son grandes unidades dispuestas ordenadamente.

VOCABULARIO

Macizo antiguo. Es una antigua montaña que ha sido arrasada hasta sus raíces y, posteriormente, levantada por movimientos orogénicos.

Altiplanicies. Tierras altas, predominantemente llanas.

Penillanuras. Llanuras imperfectas modeladas en rocas cristalinas (granito).

Depresiones. Áreas hundidas respecto a las unidades que las rodean.

Anexo IV: Libro Conocimiento del medio, natural, social y cultural, 5ºEP

Las grandes unidades del relieve español

El relieve de la Península Ibérica presenta cinco grandes unidades:

- La **Meseta**. Es una gran llanura elevada que se encuentra situada en la zona central de la Península. En su interior se levantan dos cordilleras.
- Las **cordilleras que bordean la Meseta**.
- Las **cordilleras exteriores a la Meseta**.
- Las **depresiones del Ebro y del Guadalquivir**.
- El **relieve costero** de la Península Ibérica.

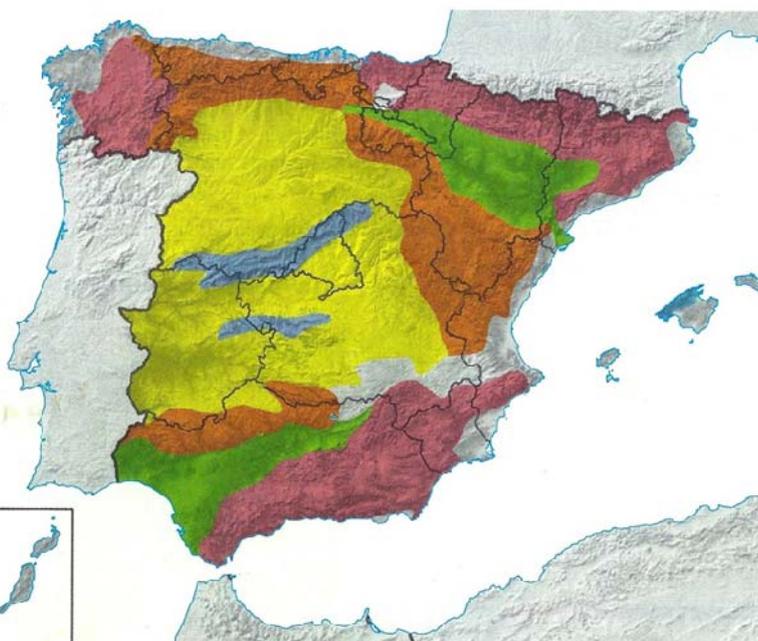
Además de estas unidades del relieve peninsular, hay que destacar los relieves propios de las **Islas Baleares y Canarias**.

España es el segundo país más alto de Europa

España tiene una altitud media de casi 650 metros. Ello se debe a que es un país muy montañoso y a que casi la mitad de su territorio se encuentra formado por una gran meseta, cuya altitud media supera los 500 metros.

En Europa, solo Suiza tiene una altitud media superior a la de España.

- La Meseta
- Cordilleras interiores de la Meseta
- Cordilleras que bordean la Meseta
- Cordilleras exteriores a la Meseta
- Depresiones del Ebro y del Guadalquivir



Mapa de las grandes unidades del relieve español.

Actividades

- 1 Fíjate en el mapa de la página anterior. ¿A qué continente pertenece la mayor parte de las tierras del estado español? ¿Qué territorios españoles forman archipiélagos? ¿Qué territorios españoles están en África?
- 2 Observa el mapa de esta página. ¿Cuál es la mayor unidad de relieve de España? ¿Qué unidades de relieve no son ni cordilleras ni mesetas?