

LA GEOGRAFÍA Y LA ENSEÑANZA BÁSICA Y OBLIGATORIA EN EL
AÑO 2000

Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ
Proyecto GEA-CLÍO

Este artículo ha sido publicado en las Actas del VIII Coloquio Ibérico de Geografía.

VIII COLOQUIO IBÉRICO GEOGRAFIA. *ACTAS, Volume I*. Lisboa: Departamento de Geografia e Planeamento Regional. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 1999. El artículo aparece en las páginas 448-455

En el final del segundo milenio estamos asistiendo a transformaciones relevantes en la concepción de la vida social y, por ello, en la institución escolar. Por una parte, los cambios tecnológicos en la difusión masiva de la información han creado nuevas maneras de concebir el ocio, siendo la televisión un medio que ha fomentado nuevos valores y comportamientos; además, la organización informática del mundo laboral ha generado una nueva concepción del tiempo y espacio del mundo del trabajo. Al mismo tiempo, por otra parte, la extensión de la enseñanza obligatoria hasta edades adolescentes ha permitido acceder a una educación básica a personas que a esas mismas edades estaban trabajando a mediados del siglo XX, con apenas una alfabetización básica¹.

Las relaciones sociales se hacen más complejas, a la vez que el proceso de globalización genera unas “identidades de resistencia” de carácter local, así como marginaciones sociales que muchas veces derivan en guetos². Igualmente los centros escolares de muchos países de Europa occidental se llenan de adolescentes que rechazan la cultura que se les ofrece, lo que unido a factores extraescolares (desestructuración social y familiar) provoca una fuerte apatía, cuando no indisciplina, en las aulas.

Y en este contexto la oferta predominante de la geografía es una educación académica, que poco o nada ayuda a entender los problemas sociales, culturales y

¹ Los datos publicados por la UNESCO sobre las tasas de analfabetismo en el mundo muestran una clara tendencia de aumento de la escolarización en las edades infantiles. En España el proceso de escolarización ha sido espectacular desde 1960, cuando sólo estaba escolarizada el 18% de la cohorte de 16 años hasta el 100% en 1999, pasando por el 43% en 1974. Para mayor información se puede consultar FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Coord.) *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori, 1997, en especial el capítulo de J. CARABAÑA: La pirámide educativa.

² Creo que la tríada de libros de CASTELLS, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red; Vol. 2. El poder de la identidad; Vol. 3: Fin de milenio*, Madrid, Alianza Editorial, 1998, constituyen unos ejemplos excelentes para analizar el cambio social, tecnológico, económico y cultural en el umbral del nuevo milenio.

económicos que se les presentan a los ojos de los alumnos. Para que la geografía se pueda convertir en una materia escolar que le sea útil a la gran diversidad de alumnos es preciso que sepa dar respuesta a los problemas sociales y ambientales que ellos y ellas conocen a través de los medios de comunicación y de su experiencia vital. Y, en este sentido, se hace preciso una nueva manera de organizar los contenidos didácticos.

En esta breve comunicación queremos dar cuenta de las características básicas que deberían definir la enseñanza de la geografía en los momentos finales de siglo XX, teniendo en cuenta los retos que surgen en una educación básica para unos alumnos que son socialmente muy diversos. Si pretendemos influir desde la Geografía en las materias educativas que se ocupan de los asuntos sociales y ambientales es preciso abandonar la estructura académica y plantear problemas y soluciones que estén en relación con la vida de niños y adolescentes del año 2000. No quiero ofrecer una opinión sobre estas cuestiones, sino una reflexión teórica sobre la práctica escolar, que está contextualizada en el proyecto Gea-Clío, que vengo coordinando desde hace más de diez años³

1.-Los contenidos didácticos como respuesta a los problemas cotidianos.

Para seleccionar unos contenidos que sean útiles al alumnado de este final de siglo XX es imprescindible considerar tres elementos que condicionan el trabajo escolar. En primer lugar, una visión “intelectual” del mundo en que vivimos, lo que supone definir qué se entiende por problema relevante para la práctica educativa, pues la experiencia nos dice que muchas veces se realiza una lectura de los problemas desde una posición ilustrada un tanto alejada de las preocupaciones del profesorado del aula. El debate en grupo, con sus numerosas reuniones de trabajo, permite una continua interacción entre la teoría y la práctica: entre lo que percibimos como profesores de Secundaria y Primaria en las aulas y lo que podemos reflexionar como personas preocupadas por la innovación didáctica⁴. En segundo lugar, el referente institucional, con sus estructuras legales y orgánicas (claustros, seminarios) que condicionan la toma

³ Para tener conocimiento del proyecto Gea-Clío se puede consultar el número 161 de la revista informática Biblio3W (<http://www.ub.es/geocrit/menu.htm>) así como en la Editorial Nau Llibres que ha publicado más de 100.000 volúmenes de cuadernos de alumnos y guías de profesores (nau@naullibres.com)

⁴ Así en las reuniones trimestrales de todos los grupos y personas del proyecto Gea-Clío en la Comunidad Valenciana realizamos una lectura crítica de nuestros materiales, al mismo tiempo que hacemos un diagnóstico de la situación escolar en cada uno de los centros escolares donde trabajamos. Por ello afirmamos que es preciso disponer de buenos proyectos curriculares y que éstos deben ser reforzados desde las administraciones educativas para proponer la innovación didáctica.

de decisiones en la práctica: definir el problema escolar de acuerdo con los objetivos legales y las posibilidades materiales y humanas del centro donde se trabaja. En tercer lugar, los planteamientos didácticos, que tienen unas claras implicaciones metodológicas: el papel de las materias científicas en la definición del cuerpo conceptual, la participación de los alumnos y sus “concepciones espontáneas”⁵, la incidencia de la evaluación y la calificación.

Un ejemplo práctico nos permitirá aclarar nuestra posición. En la legislación educativa son numerosas las finalidades, así como objetivos más concretos, que nos remiten al estudio del entorno vital donde vive el alumnado, procurando que éste pueda comprender críticamente las actividades que se desarrollan cotidianamente. Sin embargo, la manera de llevar estas metas a la selección de contenidos revela una serie de rutinas que nos retrotrae a épocas ya superadas: la constitución y legitimación de los estados del siglo XIX.

Así muchas de las propuestas de estudios geográficos en los países de Europa occidental y también de Iberoamérica nos plantean el estudio del medio como un conjunto político-administrativo que se estudia con la pretensión de socializar a los alumnos en unas pautas de comportamiento democráticas. Sin embargo, las propuestas que nos encontramos en los manuales escolares de mayor difusión inciden en una educación erudita y de carácter patriótico, bien sea para reforzar el estado nacional, o las “pequeñas patrias” o bien otras divisiones administrativas: provincias, distritos o municipios⁶. Además estas propuestas políticas se han querido justificar muchas veces desde planteamientos piagetianos, confundiendo el marco físico administrativo con el contexto vital y social donde se inserta la cotidianidad del alumnado.

La propuesta que nosotros realizamos para los estudios de la educación básica, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, nos remite al estudio del espacio geográfico como construcción personal y social. De esta manera entendemos

⁵ Denominamos concepciones espontáneas a un conjunto de conceptos (erróneos o insuficientes) que aparecen en el pensamiento de los alumnos en relación con las propuestas de trabajo que nosotros realizamos en las respectivas unidades didácticas. Realmente no son espontáneas, pues están mediatizadas por las informaciones que reciben de los medios de comunicación, pero tampoco proceden de un estudio programado y planificado.

⁶ Son numerosos los estudios que se pueden consultar sobre la función legitimadora de la geografía en los estudios del medio. En el caso español las referencias que nos han sido de mayor utilidad son las de A. Luis y L. Urteaga (1982), Capel et alii (1985), X.M. Souto (1989) y Pérez-Ramírez-Souto (1997).

que el conocimiento del medio donde se inserta el alumno debe realizarse a partir de preguntas y dilemas que se van formulando a través de las unidades didácticas. Ejemplos de Primaria serían: ¿Cómo podemos encontrar un tesoro?, ¿Cómo podemos apreciar los cambios en los pueblos y barrios en que vivimos? ¿Cómo podemos disfrutar del tiempo de ocio en nuestras ciudades?

Son ejemplos de unidades didácticas que se programan de una manera muy semejante a los proyectos de trabajo o centros de interés, que tienen unos antecedentes claros en la Escuela Nueva, con figuras relevantes como J. Dewey, O. Decroly o W. Kilpatrick⁷. Creemos que estos planteamientos son muy útiles en los primeros ciclos educativos, pero siempre que se complementen con un estudio teórico. Para ello hemos considerado la necesidad de elaborar un conjunto de guías didácticas que puedan servir a los profesores para reconstruir las experiencias vitales de los alumnos a la luz de los conocimientos de la racionalidad científica. Ejemplos de lo que decimos serían las publicaciones del proyecto Gea-Clío, que avalan en la práctica de las aulas lo que aquí mantenemos (ver cuadro 1)

CUADRO 1: LOS OBJETOS DE ENSEÑANZA Y SU ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICA.

UNIDAD DIDÁCTICA	PROFESORADO	OBJETO DE ANÁLISIS
Enseñar y aprender el espacio geográfico. Orientación teórica y praxis didáctica	M ^a Rosario PIÑEIRO PELETEIRO, Univ. Oviedo	Dirección y orientación en Educación Infantil y Primaria
El ocio en espacio urbanizados. Orientación teórica y praxis didáctica	M ^a Mar GARCÍA, M ^a Rosario NAVALÓN y M ^a Paz SUCH, Univ. Alicante	Ocio, turismo y recreación: definición y perspectivas

En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria hemos optado por seleccionar algunos problemas sociales y ambientales relevantes, pues el proyecto GEA-CLÍO siempre ha defendido la necesidad de abordar los grandes problemas sociales y ambientales desde las disciplinas científicas, en este caso desde la geografía.⁸ Entendemos que la solución estriba en seleccionar los contenidos como referentes de los problemas que vive y percibe el alumno, pero que para ser reconstruidos racionalmente es preciso conocer los conceptos y teorías propios de alguna materia científica. Y nos hemos vinculado a la geografía porque esta ciencia tiene una gran capacidad para abordar los principales problemas que afectan a la humanidad en relación con su medio.

⁷ Sobre el pensamiento de estos pedagogos hemos utilizado básicamente el manual de RUIZ BERRIO, Julio. *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos*, Madrid, Editorial Actas, 1996,

⁸ Para conocer nuestra posición se puede consultar: SOUTO GONZÁLEZ, X.M., PÉREZ ESTEVE, Pilar y RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos *¿Cómo abordar los problemas sociales y ambientales desde el aula?*, Valencia, Nau Llibres, 1997.

En el cuadro 2 podemos ver cómo se produce esta organización de unidades didácticas, tal como hemos comentado.

CUADRO 2: RELACIONES ENTRE PROBLEMAS Y CONTENIDOS BÁSICOS

UNIDADES DIDÁCTICAS	PROBLEMA PLANTEADO	CONTENIDOS BÁSICOS	EDADES Y CICLOS
Mi mundo y el globo	¿Cómo nos identificamos con un lugar?	Percepción, escalas. Simbolización e hitos espaciales	12-14 años. Primer Ciclo Secundaria
La Tierra, planeta vivo	¿Por qué se destruye el equilibrio ecológico?	Interacción ecogeográfica y causalidad	14-16 años. Segundo ciclo de Secundaria

Lo que defendemos es una propuesta de educación social y ambiental desde unas pocas ciencias de referencia, pues en caso contrario se corre el riesgo de reducir las decisiones del profesorado a meras intuiciones empiristas. Y sabemos que muchas de estas actuaciones han conducido a propuestas superficiales, donde la buena voluntad expresada en la declaración de intenciones se yuxtaponía con una amalgama de unidades didácticas organizadas a modo de proyectos de trabajo poco reflexionados.

¿Cómo se relacionan los problemas relevantes con las disciplinas científicas, según nuestro modo de ver? Entiendo que para definir aquéllos (los problemas) es preciso realizar una interpretación del marco legal desde una visión sociológica que facilite la relación del presente con el pasado y el entorno local con el proceso de globalización; ahora bien, para que el proyecto pueda ser asumido entre el profesorado debe partir del estudio de los problemas que éstos perciben como relevantes, aun cuando su examen desde una racionalidad ilustrada no lo parezca tanto. Me refiero a la valoración de las lógicas de los alumnos, a sus comportamientos ante la explicación de los hechos sociales y ambientales, a la manera de comprender sus manifestaciones en actos públicos (conferencias, exposiciones, visitas a lugares públicos). Sin duda, es un proceso complejo, que requiere de un gran esfuerzo en debates y sesiones de trabajo en grupo. Pero es la mejor manera de innovar en la realidad escolar y no alejarse con propuestas “mesiánicas” que suelen provocar frustración y marginación.

2.-La organización de los contenidos didácticos. El papel de las disciplinas científicas.

Sin duda, se puede argumentar que la selección rigurosa de los contenidos puede fracasar ante el desinterés del alumnado. Por eso es preciso preguntar ¿Cómo podemos motivar a los alumnos acerca del estudio de los problemas cotidianos? Por una parte, sabemos que sus preocupaciones están guiadas por los estímulos de la publicidad y de las empresas que incitan al consumo de sus productos. Por otra, conocemos que las finalidades que rigen el sistema educativo residen en el logro de la mayor autonomía intelectual posible. En consecuencia, para poder alcanzar ésta es muy probable que tengamos que enfrentarnos a los intereses superficiales y ofrecerles un camino de análisis sobre los motivos profundos que rigen la vida en sociedad.

La respuesta a esta disyuntiva se encuentra, a nuestro modo de ver, en la organización de los contenidos didácticos en una secuencia de actividades que considere la participación de los alumnos en la formulación de los problemas que se van a analizar. No se trata de que ellos los definan, sino que participen en una tarea dirigida por el profesor. El profesor sabe más que los alumnos y por ello puede dirigir el proceso de reconstrucción de los estereotipos sociales que se reflejan en las mentes de los adolescentes. Ahora bien, para ello es preciso dominar las disciplinas que uno tiene que desarrollar en el aula.

Desde mi punto de vista se debe profundizar más en las fuentes del curriculum desde una posición que contemple con mayor rigor el papel del alumnado. Un rigor que debe ser consecuente con la acción en las aulas, en las juntas de evaluación, en los programas de diversificación, o en la decidida defensa de una educación básica hasta los 16 años sin ningún tipo de exclusión. El estudio del alumnado, por cierto, conlleva un estudio sociológico, para lo cual es preciso conocer las estructuras familiares de las que provienen. Y ello no es una tarea fácil. Por eso este tipo de proyectos, como Gea-Clío, necesita un profesorado muy comprometido con su labor educativa, tanto en la función tutorial como en la dirección de las actividades didácticas de las materias propias de la educación obligatoria. Un compromiso con la innovación didáctica que presupone una concepción ideológica de la educación.

En coherencia con esta manera de organizar los contenidos didácticos surge una metodología que orienta nuestra actividad docente y la secuencia de las actividades. De una manera esquemática entendemos que en todas las unidades didácticas debe existir un momento de definición del problema y otro en los cuales los alumnos puedan exponer qué han aprendido a lo largo de la unidad didáctica. El cuadro 3 recoge esta secuencia de fases en una unidad didáctica:

CUADRO 3: SECUENCIA TIPO DE ACTIVIDADES

FASES DE LA UNIDAD	PAPEL DEL PROFESOR	ACTIVIDADES ALUMNO
Primera fase: Definición del problema: Averiguar qué sabemos (concepciones espontáneas)	Sintetizar y definir las ideas de los alumnos en relación con el pensamiento vulgar dominante. Demostrar las insuficiencias y errores. Ayudar a hacer un guión.	Exponer sus ideas, compararlas con las de sus compañeros y medios de comunicación. Trazar un plan de trabajo para superar las insuficiencias.
Segunda fase: Información y explicación sobre conjeturas o hipótesis	Explicar conceptos, ofrecer nuevos datos, ayudar a consultar nuevas fuentes, organizar investigación	Estudiar los datos y conceptos, contrastándolos con los que posea. Buscar en nuevas fuentes. Utilizar las técnicas de trabajo
Tercer fase: Síntesis y conclusiones	Ayudar a confeccionar una síntesis por medio de resúmenes. Aclarar dudas, organizar ideas	Explicar con orden sus ideas. Hacer gráficos y mapas que acompañen al texto. Ofrecer argumentos y opiniones razonadas.

Nuestra propuesta de proyecto ha querido combinar los aspectos disciplinares propios del conocimiento geográfico con los datos informativos procedentes de múltiples disciplinas y tendencias dentro de éstas. Ciertamente ha sido, y es, un reto complicado. Se trata de desentrañar los principios que organizan el saber que nos permite reflexionar sobre las distintas maneras de entender el espacio mundial, en sus diferentes situaciones y escalas. Es evidente que la manera de articular este saber está muy condicionado por las posturas ideológicas y filosóficas del individuo o grupo que se toma como referencia, pero es posible destacar algunos rasgos específicos de la geografía e historia que suelen repetirse en las investigaciones realizadas. Son estos *principios estructurantes* los que nos han servido para organizar una secuencia de unidades didácticas; se procuró que cada uno de éstos se relacionara con un problema social o ambiental de referencia para articular una unidad didáctica. No se trata de crear una estructura rígida, sino un modelo de orientación que nos permita explicar mejor los problemas y facilitar el aprendizaje autónomo de los alumnos.

En conclusión, nosotros entendemos que la educación geográfica para el año 2000 debe facilitar la selección de problemas escolares. Entendemos por éstos una situación educativa en la cual los alumnos no conocen el resultado que le solicitamos y, además, tampoco saben cómo planificar un camino para alcanzar esa respuesta. Ahora bien, no todas las situaciones educativas son igualmente formativas. A nuestro entender tienen un mayor potencial educativo para los alumnos de la educación básica aquellas situaciones que remiten a su experiencia personal, lo cual no se reduce a un asunto empírico observable. Una situación cotidiana es aquélla que facilita una toma de

posición, que conlleva un comportamiento intelectual y una toma de decisión ante los diferentes problemas sociales (marginaciones, desigualdades) y contaminación.

3.-La evaluación de la utilidad de nuestro trabajo.

Generalmente se ha entendido la evaluación como una manera de calificar al alumnado. Sin embargo, como ya hemos señalado en otras ocasiones (Souto, 1996 y 1998), este juicio de valor supone algo más. En principio, se trata de valorar si los alumnos responden a nuestro planteamiento con un cambio de actitud, de tal manera que se interesen por los problemas de la cotidianidad. En segundo lugar que dominen las habilidades básicas que les permitan explicar situaciones semejantes, lo cual implica un tratamiento adecuado de técnicas de trabajo y el conocimiento de un caudal suficiente de datos y conceptos. Pero también, la evaluación supone analizar el papel del profesor en su tarea docente y la función de los materiales didácticos en la práctica de las aulas.

Y en este aspecto me parece que es fundamental la experimentación de materiales curriculares por un número diverso de profesores. Ello implica disponer de los suficientes instrumentos de valoración de un proyecto y de cada una de sus unidades didácticas. A partir de la experiencia de los grupos institucionales del programa de reforma de la enseñanza de la Comunidad Valenciana hemos podido disponer de una gran cantidad de informes de profesores, diarios de clase, cuadernos de alumnos que han permitido valorar de una forma compartida los logros y frustraciones de los proyectos que se estaban experimentando.

En efecto, la evaluación de un proyecto de geografía debe cumplir con dos premisas básicas: valorar la propuesta de innovación, en contraste con otras que puedan existir sobre los mismos objetivos, así como cumplir con la función social que se le asigna a la educación, o sea informar a los padres/madres y calificar el aprendizaje de los alumnos. Y para cada una de estas finalidades existen instrumentos precisos, que los profesores debemos conocer.

En el cuadro 4 clasificamos los instrumentos de evaluación que entendemos que se deben utilizar en estos momentos precisos en los que existe tanta oferta de materiales didácticos y tan poco rigor en la valoración de sus implicaciones en el aula.

CUADRO 4: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y OBJETO DE LA MISMA

INSTRUMENTO	OBJETO	AGENTES	DESTINATARIOS
Cuadernos. Exámenes. Observación diaria	Calificar el aprendizaje de los alumnos	Profesores	Alumnos
Diarios de profesores. Informes	Valoración de la enseñanza	Profesores y asesores externos	Profesores

Informes personales y calificaciones	Información escolar a padres y madres	Profesores	Padres/madres. La sociedad en general
Estudios valorativos	Revisión de los materiales y proyecto	Asesores, inspectores	Otros profesores

En el caso de la valoración del aprendizaje del alumnado entendemos que se deben modificar ciertas prácticas académicas que conducían a considerar los exámenes como la superación de un obstáculo en la vida escolar. La función sancionadora de la prueba debería ser suplida, o al menos complementada, con una finalidad de mejorar el aprendizaje de los alumnos. A este respecto es fundamental mejorar el diseño de las pruebas externas, como es el caso del acceso a la universidad, así como los propios exámenes que realizamos en las propias aulas⁹. De esta manera se pueden utilizar técnicas para que el alumno pueda mejorar su proceso de aprendizaje a través de la reelaboración de sus exámenes. Y en el caso de los cuadernos de los alumnos nos encontramos con uno de los mejores instrumentos para que éstos puedan mejorar su aprendizaje, como hemos puesto de manifiesto desde geografía y otras áreas del currículo escolar¹⁰.

Por su parte, los profesores disponemos de la posibilidad de analizar críticamente nuestra tarea docente desde la confección de un diario hasta la presentación de informes sobre las tareas que formulamos en el aula. Pero para ello, como he dicho en otra ocasión (Souto, 1998) es preciso contar con unas guías del profesor que nos indiquen los objetivos de dichas tareas. Y entonces es imprescindible un proyecto curricular.

Un proyecto curricular debe disponer de todo un conjunto de instrumentos y técnicas de trabajo que le permitan su análisis. En otro momento (Souto, 1996) hemos explicado como el proyecto Gea se ha organizado socialmente en diferentes grupos de trabajo y ha diseñado un conjunto de instrumentos para poder valorar la innovación que propone. Entre estas técnicas aparecen los diarios, los informes, el análisis de las producciones de los alumnos y sobre todo la discusión crítica en grupo. Sabemos que

⁹ Dada la brevedad de esta comunicación he de remitir para el estudio de las pruebas de acceso a la universidad al comentario que realizo en SOUTO GONZÁLEZ, X.M. *Didáctica de la geografía. Conocimiento del medio y problemas sociales*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 1998, pp. 299-306. Igualmente a través de un estudio de investigación, financiado por la Consellería de Cultura de la Generalitat Valenciana, Juan Hernández y yo mismo estamos investigando sobre la función de los exámenes en el refuerzo del aprendizaje de los alumnos en las áreas de ciencias sociales y ciencias de la naturaleza.

¹⁰ GRILLES, Miguel et alii. *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*, Sevilla, Díada 1996. En este libro abordamos desde diferentes áreas escolares (matemáticas, ciencias, lenguas, geografía e historia) la incidencia que posee un buen cuaderno para mejorar el aprendizaje.

estos procedimientos son difíciles de objetivar y cuantificar, pero son muy útiles para el profesorado que participa en la experimentación y difusión de las innovaciones.

Por último, una educación geográfica para el siglo XXI no puede olvidar la incidencia social de este conocimiento en la comprensión de las relaciones entre las personas y los países. Puede incidir a través de los alumnos en la vida de las familias, pero para ello es imprescindible saber confeccionar unos informes, dirigidos a los padres, que no reproduzcan una rutina burocrática y estereotipada. Es fundamental que a través de éstos pueda dar a conocer las finalidades del conocimiento geográfico del mundo, que va más allá de la repetición erudita y superficial de datos. Es preciso desentrañar los intereses subyacentes a la difusión de noticias de carácter geográfico. Sabemos que es una posición contra-corriente, pero es la única posibilidad de demostrar la utilidad de la geografía para colaborar en la emancipación cultural de las personas, empezando en primer lugar por los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CONTENIDAS EN EL TEXTO

CAPEL, Horacio et alii. *Geografía para todos. La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*, Barcelona, Los Libros de la frontera, 1985.

LUIS, Alberto y URTEAGA, Luis. Estudio del medio y heimatkunde en la geografía escolar. *Geocrítica*, nº 38, Universidad de Barcelona, 1982.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. Utilización didáctica del entorno en Geografía, *Enmare*, nº 4, Centro de Profesores de Melilla, 1989, nº 4, pp. 9-25

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. Investigación educativa y experimentación del proyecto curricular de Geografía "Gea", GRUPO DE DIDÁCTICA de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (Coord.) *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*, Sevilla, Alfar, 1996, pp. 79-96

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. El diario del profesor como instrumento de valoración. VERA FERRE, Jesús de, TONDA MONLLOR, Emilia, MARRÓN GAITE, M^a Jesús (edit.) *Educación y Geografía, IV Jornadas de Didáctica de Geografía*, Universidad de Alicante y AGE, 1998, pp. 265-272

SOUTO GONZÁLEZ, X.M., RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos y PÉREZ ESTEVE, Pilar. El área de conocimiento del medio: ¿un cajón de sastre? *Investigación en la escuela*, 1997, nº 31, pp. 17-40.