

OBSTÁCULOS EN LA INNOVACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE GEOGRAFÍA

Xosé Manuel Souto (Proyecto Gea-Clío)

Sergio Claudino (Univ. Lisboa)

- Este **artículo ha sido publicado** en las Actas del Primer Coloquio Ibérico de Didáctica de la Geografía. La ficha del libro es:
- MARRÓN GAITE, María Jesús (editora). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio del milenio*, Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, Associação de Profesores de Geografia de Portugal y Universidad Complutense de Madrid, 2001. El artículo aparece en las páginas 191-203

Desde hace décadas venimos observando que las reformas que se programan por las administraciones educativas y se promueven desde grupos de renovación pedagógica no alcanzan los resultados deseados. Además del malestar intrínseco al sujeto docente, propio de una generación de profesores que ve como se pasa el tiempo de su cultura académica, existe una desvalorización del esfuerzo escolar. En las aulas de Secundaria muchos alumnos no quieren aprender, no muestran una satisfacción ante los nuevos conocimientos y existe la intuición que consideran su estudio poco útil para los retos que deben afrontar como ciudadanos de pleno derecho. La ampliación de la edad de asistencia obligatoria a las aulas ha reforzado una percepción de mayor fracaso escolar. Y en el caso de la geografía esto sucede con relativa frecuencia.

En otras ocasiones los autores que suscriben esta comunicación ya han incidido en algunos de los problemas que aparecen en la cultura escolar y que dificultan las tareas de innovación didáctica. En especial nos hemos dedicado al estudio de las programaciones didácticas, la formación docente y la elaboración de materiales curriculares. En el caso presente nos vamos a centrar en uno de los elementos que más puede favorecer la innovación didáctica, como es la confección y desarrollo de las pruebas externas. En España estas pruebas se denominan *PAU* (Pruebas de Acceso a la Universidad), con un objetivo que se está revisando actualmente, y en Portugal son las *Provas Específicas de Acesso á Universidade* en la que los alumnos pueden optar por esta materia que han estudiado en 10º y 11º curso.

En anteriores publicaciones hemos mostrado cómo algunos países (p.e. Finlandia, según Houtsonen, 1988) han utilizado este instrumento para mejorar la educación geográfica de sus alumnos. Igualmente P. Bailey (1981; 17-18) nos indica que uno de los pilares de las innovaciones en didáctica de geografía en el Reino Unido, en los años setenta y ochenta procedía de la confección de este tipo de pruebas que incidía en las propuestas de los proyectos curriculares. Tanto en España como en Portugal los programas docentes han estado muy condicionados por la presencia de los exámenes, pero no se han hecho análisis sobre su incidencia en la innovación didáctica.

La hipótesis que formulamos y que vamos a desarrollar en esta breve comunicación estriba en considerar la confección de las pruebas de acceso a la universidad como un lastre en la mejora de la enseñanza de la geografía y que muchas veces está en evidente contradicción con la formulación de objetivos educativos para esta materia en la etapa de educación secundaria, considerada tanto en las etapas de asistencia obligatoria como en la postobligatoria; o sea, que nos referimos a las edades 12 a 18 años.

Las fuentes que vamos a utilizar son la confección de las pruebas de acceso en diferentes distritos universitarios de España; contamos para ello con quince pruebas para el año 1999 y dieciséis pruebas para el año 2000 (recopiladas por Editorial Anaya), mientras que para Portugal contamos con cuatro pruebas de los años 1999 y 2001, así como la recopilación que ha hecho la editorial Bonanza para los primeros años del decenio de los noventa en Portugal.

Además vamos a utilizar las orientaciones didácticas de los equipos que organizan las pruebas en el caso de Galicia y la Comunidad Valenciana en España, así como los informes sobre los resultados de las pruebas, mientras que en el caso de Portugal contamos con las orientaciones genéricas elaboradas en julio de 1996¹, pues la elaboración concreta de las pruebas corresponde a un equipo anónimo.

1.-Las declaraciones de buenas intenciones.

En España, la situación política derivada del consenso constitucional de 1978 derivó en un Estado de las Autonomías con límites poco precisos. Tanto en la opinión pública como en las instituciones políticas no están claramente delimitadas las competencias territoriales y ello se observa en el entramado legislativo de educación. En el caso de Portugal asistimos a un proceso diferente, pues la concepción de Estado-nación está más asentada y el marco legislativo es homogéneo. El debate sobre la organización de los contenidos girará, por ello, en el caso español sobre la incorporación o no de contenidos de carácter autonómico o nacionalista, lo que ha provocado informes de la A.G.E. sobre los libros de texto en esta materia, a imagen y semejanza de lo que había hecho la Academia de la Historia con esta materia².

En el caso de Portugal se observa en su organización curricular el peso de la incorporación a la Unión Europea, lo que ha dado lugar a que el programa de 7º curso incida en este marco territorial, generando un cierto malestar, mientras que en los años 10º y 11º el marco territorial es el Estado. Un aspecto que conviene aclarar es que en Portugal la organización de esta materia tiene un carácter independiente, mientras que en España forma parte del área de ciencias sociales en unión de otras materias, sobre todo Historia. En ambos casos la materia de Geografía no es común para todos los bachilleratos, sino que en España es una asignatura común en 2º (18 años) para los que estudian el bachillerato de ciencias humanas y sociales, mientras que en Portugal aparece en la formación específica de “agrupamento 3: económico-social” y “agrupamento 4: humanidades” en los cursos 10º y 11º (como asignatura opcional), mientras en 12º año aparece una “introdução ao desenvolvimento económico-social”.

La geografía es un cuerpo de conocimientos que facilita el análisis del medio en que se desenvuelve la vida del adolescente, dentro de su proceso de socialización que le conduzca al disfrute de sus competencias plenas como ciudadano de un Estado de derecho. En el caso español los objetivos de los decretos que marcan las enseñanzas mínimas para la Etapa Secundaria Obligatoria (E.S.O.) coinciden en grandes rasgos con

¹ En el caso de la Comunidad Valenciana contamos con las instrucciones que se elaboran anualmente, además de las reuniones y la experiencia acumulada como profesor y orientador de esta asignatura. En el caso de Galicia con la documentación anual elaborada por la comisión para la Prueba de Acceso que nos han facilitado algunos compañeros gallegos, mientras que para Portugal contamos con las “*Orientações de gestão de programas de geografia, 10º y 11º anos*”

² Nos referimos al informe elaborado por Jacobo GARCÍA y Daniel MARÍAS en diciembre del año 2000 y asumido por la junta directiva de la AGE en marzo de 2001. La repercusión de este informe ha sido escasa, pues tan sólo M^a Luisa de Lázaro y Xosé M. Souto enviaron sus críticas a este documento.

las propuestas del Ministerio, tal como se expresa en el Real Decreto 1007/1991, que actualmente está modificado por el Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre. En lo concerniente al Bachillerato los objetivos se encuentran regulados por el Real Decreto 1178/1992 de 2 de octubre, también parcialmente modificado por el Real Decreto 3474/2000 de la misma fecha que el anterior. En todos estos decretos se subraya que la geografía aporta “una percepción y sensibilidad de los aspectos ambientales y un conocimiento de las grandes unidades geográficas”. Tal como se insiste en el bachillerato “la aportación específica de la Geografía al proceso educativo consiste en enseñar a comprender la organización espacial y su pluralidad, a percibir y estudiar los problemas desde un punto de vista territorial y a relacionar el medio y la sociedad que lo conforma”. No es el momento ni el lugar de hacer un estudio de los cambios producidos entre las formulaciones de los objetivos entre los años iniciales del noventa y la organización del año 2000; tan sólo nos interesa subrayar la coincidencia en destacar las aportaciones educativas de la geografía. De esta manera presuponemos que los redactores de las pruebas de acceso habrán tenido en cuenta también estas circunstancias.

Para el caso portugués las orientaciones vienen definidas por el Decreto-Ley 286/89 de 29 de agosto, que establece las bases legales de los programas de Secundaria. Se insiste en el papel que la enseñanza de la geografía tiene en la formación de los futuros ciudadanos acerca de las transformaciones que permanentemente ocurren en Europa y el Mundo, evitando caer en un resumen del curriculum universitario. Por eso, tal como sucedía en España se pretende desarrollar un conocimiento crítico, no dogmático, que permita analizar las relaciones entre el ser humano y la naturaleza. Incluso en el documento del año 1996 se insiste en la capacidad de resolver problemas y de adoptar una posición acorde con las teorías del desarrollo sostenible. Se insiste en tres aspectos: la reconstrucción crítica del saber geográfico; construir proyectos personales de participación territorial; y, por último, desarrollar valores cívicos como la solidaridad y la autonomía.

Los contenidos de Bachillerato hacen referencia, en España, a aspectos geográficos relativos a las dinámicas ambientales, de organización territorial y procesos sociales que dan lugar a diferencias regionales. Como se puede comprobar existe una preocupación por explicar las dinámicas espaciales que configuran España, de tal manera que las relaciones exteriores con la Unión Europea o Iberoamérica, las desigualdades sociales y los riesgos naturales (p.e. el problema del agua) son objetos de estudio que muestran una utilidad intelectual para un alumno de 18 años. Es decir, tanto los fines como el listado de los contenidos revelan una preocupación por un conjunto de conocimientos que sea formativo para un ciudadano del siglo XXI. Sin embargo, cuando consultamos los libros de texto y las pruebas de acceso a la Universidad esta relevancia del conocimiento es más reducida. ¿Cuáles son los obstáculos que dificultan la utilidad intelectual de la geografía? ¿Por qué se elaboran materiales curriculares que siguen reproduciendo un resumen de contenidos académicos poco relacionados con los problemas del presente? Entendemos que uno de los factores más importantes estriba en la falta de investigación sobre las pruebas de acceso, así como en general la escasa atención que ha mostrado la Universidad española a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si analizamos los libros de texto de la asignatura de geografía de España observamos que sigue existiendo un predominio de organización temática que reproduce la concepción regional del espacio: medio físico, acción humana y diferenciación territorial.

En el bachillerato portugués se insiste en el carácter prospectivo del saber geográfico, lo que debe permitir valorar los recursos del país. Se analizan cuatro grandes bloques de contenidos: planificar y gestionar el territorio, conocer los recursos y actividades, analizar las diferencias regionales, Portugal en los espacios europeo y mundial. Se insiste en una metodología de observación empírica e interpretación documental. Los manuales escolares acentúan la división temática de los programas y anulan, en gran medida, el carácter problematizador que se suponía.

2.-El diseño de las pruebas de acceso

Como ya hemos comentado en otra ocasión (Souto González, 1998, 299-306) los exámenes externos se han diseñado para valorar la madurez del alumnado que va a ingresar en la universidad. Sin embargo el análisis que hemos hecho de las pruebas elaboradas en distintos distritos universitarios no parece que sean coherentes con estos principios. Como podemos apreciar en el cuadro adjunto la mayoría de las pruebas contienen una estructura semejante: definición de conceptos geográficos, comentario y análisis de mapas o documentos gráficos o escritos (técnicas de trabajo) y la elaboración de un tema libre. Unas pruebas en la que se pretende que el alumno pueda desarrollar sus competencias, pero éstas se reducen a un enfoque básicamente de un aprendizaje por repetición, pues los conceptos remiten a unas definiciones académicas y las técnicas de trabajo se reducen a una formulación de acierto/error en su confección o interpretación.

TIPO DE PRUEBA	DEFINICIÓN DE CONCEPTOS	TEMA LIBRE	EJERCICIOS DE TÉCNICAS	DISTRITO UNIVERSITARIO
Dos opciones	Sí. Deben definir cuatro, cinco o seis términos	Sí. A veces están dirigidos con palabras clave o con preguntas.	Localizar puntos en mapa (Galicia, Extremadura, Madrid) y análisis de documentos (mapas, textos, gráficos)	Andalucía, Canarias, Extremadura, Galicia, Rioja, País Vasco, Madrid Navarra en 2000
Dos opciones con mayor opcionalidad	Elegir 5 conceptos de 8, o 8 de 10	Comentarios dirigidos. Límite de palabras	Localizar puntos en mapas, comentario de gráficos y mapas	Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla y León
Una opción, pero con preguntas opcionales	Dos opciones con cinco términos	Un tema de tres	Elegir una opción de varios ejercicios	Castilla-La Mancha y Murcia
Una opción	No hay listado	Elaborar un tema de tres	Comentario de mapas y tablas. Análisis documento	Asturias
Dos opciones	No hay listado	Informe con previa preparación con	Elaborar mapas y comentar documentos	Valencia

Fuente: Elaboración propia a partir de:

MUÑOZ-DELGADO, M^a Concepción. *Selectividad.Logse. Geografía. Pruebas 1999*, Madrid, Anaya 2000.

MUÑOZ-DELGADO, M^a Concepción. *Selectividad.Logse. Geografía. Pruebas 2000*, Madrid, Anaya, 2001.

El análisis de los exámenes que hemos consultado nos indica que el alumnado debe escribir brevemente una definición que ya determina una metodología de aprendizaje: la repetición mecánica de un término por medio de una memoria poco significativa, en tanto que a veces no se comprende lo que se estudia. Veamos algunos ejemplos:

Expresa de modo conciso el significado geográfico de los siguientes términos (valoración 3 puntos): Sector terciario, megalópolis, tasa de nupcialidad, trashumancia, perfil del suelo (Andalucía 1999)

Defina o describa brevemente 5 de los siguientes términos en relación con la Geografía de España (escójalos entre los 8 propuestos). (Valoración 4 puntos): Albufera, clima oceánico, sequía, vegetación xerófila, tasa de masculinidad-feminidad, transportes discrecionales, Fondo de Cohesión, Conurbación. (Balears, 1999)

Explica brevemente 5 de los 8 términos siguientes que son utilizados frecuentemente en Geografía. Si es posible menciona algún ejemplo relacionado con ellos y referido a España (máximo 50 palabras o 5 líneas para cada uno de los términos): Xerófilo, ría, monocultivo, economía sumergida, amplitud térmica, industria agroalimentaria, materia prima y conurbación. (Valoración 2 puntos). (Cantabria 1999).

Cuestiones: Defina, en el cuadernillo adjunto, los siguientes términos o conceptos geográficos utilizando como máximo una cara del cuadernillo (valoración 1,5 puntos): Isobara, sinclinal, caudal absoluto, barbecho, ciudad satélite, agroindustria. (Madrid, 2000)

Como se puede comprobar en los ejemplos que hemos seleccionado las preguntas que se han planteado reproducen una manera de concebir la educación que está prácticamente en las antípodas de lo que se declara en las intenciones educativas de la materia. Existe un deseo claro de control del aprendizaje efectuado, en aras de una pretendida objetividad: siempre se alude a la brevedad, concisión o bien se determina el número máximo de palabras; es decir, se presupone que el alumno que sabe los conceptos geográficos lo puede decir en cinco líneas y no hace falta más. Esta concepción cerrada y obsoleta del aprendizaje muestra su lado débil cuando no acierta a precisar concepto y término, pues llegan a considerarlos sinónimos, cuando precisamente el término se convierte en concepto explicativo al formar parte de una teoría. Y sin teoría la definición pierde su valor. Y además parece incongruente formular definiciones breves de conceptos como sector terciario o clima oceánico, por no hablar de la extrema dificultad de definir economía sumergida y poner ejemplos de su existencia en España y todo ello en 50 palabras.

Quizá alguna persona pueda desprender de nuestras argumentaciones que defendemos un tipo de examen sin cuestionarnos el uso que hacen los alumnos de los conceptos de geografía. Y ello es radicalmente falso. Lo que estamos mostrando es precisamente que estas definiciones conceptuales son ajenas al marco donde se producen y por ello son abstractas y poco significativas. En los dos distritos universitarios (Asturias y Valencia) encontramos una alternativa lógica para comprobar si los alumnos saben utilizar o no

los conceptos. Y sabemos que es una manera de formular las cuestiones que rompe las tradiciones y rutinas, como se recoge en el comentario de la compiladora de exámenes al advertir en las pruebas de 1999 en Asturias lo siguiente: “En la prueba de junio de 1999 la ambigüedad con que están formulados los temas y algunas de las cuestiones se presta a interpretaciones diversas y respuestas múltiples”. Es decir, se considera negativo que el alumno pueda utilizar los conceptos que considere convenientes para confeccionar temas como éstos: “Un paisaje natural en la encrucijada, factores climáticos y topográficos, y sus consecuencias sobre la vegetación, los cultivos y los recursos hídricos”; o bien “Los rasgos de los espacios de una economía terciarizada en las ciudades españolas: negocios, transportes y equipamientos públicos”. Es obvio que cualquier alumno que quiera realizar estos temas necesita dominar conceptos tales como humedad, insolación, pendientes, litología... y centro de negocios, espacios de ocio, parques y zonas verdes, teatros, bibliotecas, centros de la tercera edad, etc. Precisamente será su capacidad de explicación la que determine el número y rigor del uso del concepto. El problema, por tanto, no es para el alumno que expone un tema, sino para los profesores que tienen que corregir, y ello nos indica que el problema estriba en los criterios de corrección.

Igualmente si analizamos las pruebas redactadas en el otro distrito universitario que no utiliza las preguntas cerradas de definición nos encontramos con una alternativa sólida. En efecto, el planteamiento de cada uno de los ejercicios reside en la propuesta de resolución de un problema; así en el año 2000 se le pedía al alumno que elaborase un informe sobre las desigualdades regionales en España teniendo en cuenta la evolución del P.I.B en cada una de las Comunidades Autónomas entre 1985 y 1998 respecto a las medias de España y la U.E., mientras que el otro ejercicio le remitía al problema de la sequía en el sudeste de la Península Ibérica, para lo cual tenía que explicar los factores que influyen en el clima. Es decir, en ambos casos los alumnos tienen que mostrar que no sólo conocen los conceptos, sino que los saben utilizar para explicar una situación geográfica.

Sin duda, los obstáculos de este tipo de pruebas están asentados en una concepción de la asignatura que hemos explicado ampliamente en otras ocasiones. En efecto, se entiende que por una parte existe un conjunto de hechos y conceptos que el alumno debe aprender, pues forman parte de la cultura académica, que se considera como única y válida, sin tener en consideración la propia evolución de la ciencia. Por otra, se considera que la geografía dispone de un conjunto de técnicas de trabajo que permite resolver algunas cuestiones, pero éstas se suelen formular de una forma cerrada, estanca, lejos del marco teórico donde se formulan. Por eso los denominados climogramas o las conocidas pirámides de edad no son más que representaciones estadísticas que adquieren su verdadero significado en el momento en que se quiere mostrar alguna hipótesis o solucionar algún problema: la sequía o el envejecimiento, por poner dos ejemplos relacionados con estas técnicas de trabajo.

Esta concepción aparece claramente representada en las pruebas de acceso. Incluso algunas formulan preguntas de acierto/error en la localización de puntos en un mapa mudo. Pero lo más representativo es la lectura de un mapa, el comentario de un texto, de un gráfico o de una tabla de datos numéricos. La finalidad de estos ejercicios reside tan sólo en comprobar que el alumno es capaz de hacer dicho ejercicio y no tanto en que se sirva de estas técnicas de trabajo para formular mejor sus argumentos explicativos. Los ejemplos seleccionados nos permiten comprobar lo que estamos señalando:

En uno de los folios del examen, relacione las provincias atravesadas por la línea de E a W, así como todos los elementos naturales (montañas, ríos, etc.) (Valoración 2 puntos). (Extremadura, 1999)

Analiza el siguiente gráfico (Valoración 2,5 puntos) Canarias, 2000). Aparece a continuación la pirámide de edad de Canarias proyección 1996-2011 (sic).

En un mapa mudo, localizar de forma inequívoca y con la mayor precisión posible (mediante punto, línea o contorno) únicamente ocho de los siguientes elementos geográficos (valoración 1 punto): 1.Córdoba, 2.Mérida, 3. Pirineos, 4.Río Miño, 5.Isla de Menorca, 6.Río Llobregat, 7.Las Hurdes, 8.Pico Veleta, 9. Río Eo, 10. Carretera Nacional III (Castilla y León, 2000).

Comente la figura B-1 (valoración 3 puntos). A continuación aparece un mapa con las principales corrientes migratorias en los años sesenta. (Galicia, 2000)

Nuestra crítica no se centra tan sólo en el carácter cerrado de la pregunta (localizar de forma inequívoca), sino en la finalidad de estos tipos de cuestiones. ¿Cuál es el objetivo que se quiere alcanzar en la descripción o comentario de un mapa? Entendemos que poco más que el hecho en sí de saber hacerlo, pues no existe una relación posterior entre los resultados obtenidos y la exposición de una situación que se haya planteado.

Por eso hemos de volver los ojos, otra vez, a la Comunidad Valenciana, para comprobar cómo se desarrolla esta prueba en lo que concierne a las técnicas de trabajo. Así en unos casos se le pide al alumno que elabore un mapa con los datos relativos del PIB por habitante en el año 1998 en relación con la media española y una vez que ha confeccionado el mapa que extraiga las consecuencias de tal situación, tanto en la situación española como en la media europea, para lo que se ofrecen datos y que concluya con propuestas de intervención de las administraciones para paliar las desigualdades. Otro ejemplo, extraído esta vez de las pruebas del año 1999 solicitaba que el alumno elaborase un mapa con los datos del crecimiento vegetativo y que relacionase su resultado con la distribución de la población por grupos de edad y su repercusión en la población activa y el paro. Creemos que por ello es posible encontrar una alternativa didáctica a la manera de plantear el dominio de las técnicas de trabajo, pero teniendo en cuenta que éstas son herramientas que permiten desarrollar una situación geográfica, con un referente en un problema social o ambiental.

En el caso de Portugal los alumnos se deben enfrentar a una prueba más larga, no sólo en la duración temporal (120 minutos frente a 90), sino en el número de cuestiones que se programan. Los alumnos deben responder a 16 cuestiones que se agrupan en cuatro bloques. Y en éstos observamos una misma estructura: identificación del documento (que puede ser textual, gráfico o cartográfico), factores explicativos y consecuencias en la vida cotidiana de las personas. Sin embargo, esta última cuestión no siempre aparece bien definida, o simplemente no aparece. Es decir, los bloques presentan cuatro situaciones o problemas geográficos diferentes, autónomos, pero no siempre se desarrollan a la manera de un informe: presentación del problema, argumentos y definición y aportación de posibles soluciones. El alumno no construye mapas, no hace una redacción extensa de sus conclusiones, ni tampoco argumenta personalmente.

El análisis de este tipo de pruebas nos indica que es posible organizar un examen de una manera global, centrada en una situación geográfica. Sin embargo, entendemos que la formulación del problema está muy sesgada por un lenguaje académico; es decir, si se pretende formar críticamente a los alumnos sobre la gestión de los recursos territoriales el tipo de pruebas más adecuado sería aquél que se centrara en las propuestas de

soluciones y alternativas de gestión de las actividades humanas sobre el medio. En este sentido entendemos que la última de las cuestiones de cada bloque debería hacer más hincapié en las hipótesis alternativas o en las propuestas de solución, como se hace en algún caso aislado³. Existe una mayor preocupación por comprobar el aprendizaje de conceptos y teorías académicas y menos la argumentación personal y coherente.

Es el caso de los dos ejercicios seleccionados (uno de 1999 y otro del año 2001). En el primer caso la propuesta se centra en un asunto más global y actual, pero que se cuestiona de una manera académica, poco crítica y con escasa cohesión entre las preguntas. Este ejercicio del año 1999 después de ofrecer un gráfico circular con el origen de la población extranjera en Portugal en 1995 pregunta:

1) Distinga inmigración y emigración; 2) Indique el país de origen de la principal comunidad africana con residencia legal en Portugal (no aparece en el gráfico) 3) Refiera las semejanzas entre la comunidad africana residente hoy en Portugal y la comunidad portuguesa inmigrante en Francia en las décadas del 70 y 80, atendiendo a los siguientes aspectos: estructura por edad, sexo y actividad profesional; 4) Explique las razones que están en el origen de la inmigración originaria de Europa, cuyo destino es Portugal.

Por su parte el cuarto ejercicio del año 2001 ofrece un documento periodístico sobre un asunto local (ayuntamiento de Oliveira de Frades) y sus posibilidades de desarrollo junto al eje de comunicación terrestre IP-5, que aparece en el mapa correspondiente. Tal parece como si se deseara relacionar dos escalas en un mismo asunto:

1) Indique el modo en la que la construcción del IP5 aumentó las perspectivas de desarrollo del ayuntamiento de Oliveira de Frades; 2) Mencione tres razones que justifiquen la apuesta del poder local en el desarrollo industrial; 3) Relacione el elevado porcentaje de población activa en el sector primario, en Oliveira de Frades, con las características de este sector en el área en que se inserta el ayuntamiento; 4) Exponga los motivos que llevan al ayuntamiento a imponer que las industrias que se instalen en el municipio respeten las condiciones expresadas en el último párrafo del texto 3.

En el caso español todavía es más excepcional la petición de soluciones alternativas a problemas geográficos, pues los temas son claramente académicos: la diversidad de paisajes agrarios españoles (Castilla y León, 1999); los movimientos espaciales de la población española (Cantabria, 1999); elementos del clima peninsular (Aragón, 2000); o las etapas de la industrialización: las fases iniciales del desarrollo industrial, la consolidación del sistema industrial, crisis económica y reconversión industrial (Castilla-La Mancha, 2000). Son temas que presuponen un conocimiento de hechos y datos, pero que no asegura la madurez del alumno para explicar problemas geográficos, ni tampoco el análisis de problemas que puedan suscitar una toma de posición personal por parte del alumnado.

3.-Las orientaciones para la preparación de la prueba de acceso

Como hemos comentado, la estructura de las pruebas de acceso, así como los resultados que se esperan de los alumnos en sus respuestas, tiene una importancia decisiva en el momento de innovar en didáctica. En efecto, muchos profesores entienden razonablemente que sus alumnos estarán bien preparados si son capaces de superar las

³ Es el caso del tercer ejercicio de la prueba de 2001, 1ª fase, llamada 1ª, cuando plantea que se justifique la necesidad de cesar las ayudas a cultivos como el girasol en el ámbito de la Política Agraria Común. Un tipo de ejercicio que implica que los alumnos deben trabajar la PAC

pruebas diseñadas al final de Secundaria. Y esta manera de pensar incide en las acciones que se toman a la hora de programar las actividades y su mismo desarrollo.

Por eso hemos analizado las orientaciones que se imparten desde las asesorías técnicas de Galicia y Comunidad Valenciana para poder comprobar la existencia de dos modelos que implica una toma de posición diferente por parte del profesorado.

En el caso de Galicia se insiste en el carácter orientativo de la circular del director del grupo de trabajo de Geografía: “en forma de conocimientos, conceptos básicos de la materia y procedimientos; orientaciones en modo alguno prescriptivas para el docente, pero que sirven como guía cara a los requerimientos específicos de las pruebas”⁴. Sin duda cualquier profesor responsable sabe que debe seguir estas orientaciones para que sus alumnos puedan superar las pruebas.

La estructura del documento contiene cinco partes. La primera corresponde a criterios generales sobre la prueba, la segunda describe los bloques de conocimiento del currículum, que adopta una organización regional, que es una interpretación del marco legislativo: se parte del territorio con los componentes del medio natural, se sigue con la población y actividades económicas y se concluye con unas recomendaciones sobre las relaciones de España en el marco internacional. El tercer apartado es un conjunto de más de 200 conceptos que se consideran básicos en la materia. En cuarto lugar se indican las destrezas que debe dominar un alumno en cada uno de los bloques de conocimiento: entender los gráficos y mapas que se especifican en el documento. Por último se determina cómo se debe elaborar el comentario e interpretación de imágenes, textos y datos de naturaleza geográfica.

Como podemos apreciar es un documento de carácter normativo, pese a las intenciones de sesgo orientador, pues presupone como debe reaccionar el alumno ante esta prueba. Debe conocer un número determinado de conceptos, ha de llevar a cabo una interpretación de imágenes o datos según un modelo ya establecido y sabe qué tipo de ejercicio aparecerá en la prueba. Pero además, y ello tiene una implicación didáctica, se deja entrever una manera determinada de programar la asignatura en relación directa con un modelo de referencia: la geografía regional.

El modelo de la Comunidad Valenciana muestra unas características diferentes, según vamos a comprobar⁵. En primer lugar se exponen las características del examen: “se presentarán a los alumnos dos ejercicios y los alumnos elegirán uno. Los dos consistirán en la resolución de un problema geográfico a partir de unas cuestiones orientativas... para llegar a la cual (explicación del problema) deberá realizar una serie de acciones, orientadas por preguntas. Tales acciones forman parte de los contenidos que se calificarán”. Es decir, existe una concepción diferente de los contenidos geográficos, como se observa con más precisión cuando se indica que los alumnos habrán de servirse de algunos de estos procedimientos: utilizar diversos modos de razonamiento geográfico; reconocer y aplicar los métodos específicos del conocimiento geográfico para explicar una situación espacial; utilizar conceptos de modo apropiado; reconocer una situación geográfica a partir de documentos; comunicar su explicación de la realidad socioespacial a la que se refiere el problema planteado, mediante la utilización

⁴ Las citas se corresponden al documento remitido, en diciembre de 2000 por el presidente de la Comisión Interuniversitaria de Galicia (CiUG), transmitiendo a todos los centros de secundaria el escrito del director del Grupo de Trabajo de Geografía.

⁵ Utilizamos como referencia el libro editado por la Comisión Universitaria de Valencia con los modelos de Pruebas de Acceso. Libro enviado por la Generalitat Valenciana en mayo de 2001 a todos los centros de secundaria.

adecuada de diferentes códigos intersubjetivos; identificar y plantear los principales problemas medioambientales o las posibles repercusiones en el espacio de las actividades humanas; y emitir juicios de valor fundamentados acerca de las actuaciones sociales en el espacio o de proyectos de ordenación del espacio. Y finalmente presenta el curriculum con los enunciados promulgados en la legislación educativa.

Sin duda, estamos ante otro modelo de entender la didáctica de la geografía no exento de problemas, pues choca con las rutinas de los profesores de Secundaria, como se ha podido comprobar en las reuniones que se han celebrado desde la dirección de la Comisión de Pruebas de Acceso, en las cuales algunos profesores reclamaban un listado de conceptos y un tipo de prueba más cerrada, con menor interpretación de los problemas por parte del alumnado. No nos resistimos a indicar que esta labor de “doma y castración” del alumnado está inserta en el sistema escolar y aparece no sólo en este tipo de debates. Pero en ellos aparece una vez más.

Igualmente este tipo de pruebas supone un problema añadido, nos referimos a los criterios de corrección. Ahora ya no se trata de calificar bien/mal y hacer la equivalencia con la puntuación numérica correspondiente, sino sobre todo de valorar la madurez del alumnado para interpretar la información y relacionar conceptos. Este tipo de corrección permite detectar los errores que cometen los alumnos y cuáles son los posibles motivos de tales insuficiencias; una manera de corregir que facilita la elaboración de informes por parte del profesorado para mejorar su docencia⁶.

4.-Conclusiones

No pretendemos en esta breve comunicación establecer un juicio de valor sobre la bondad o perversidad de las pruebas externas, pese a que evaluar es fundamentalmente hacer juicios de valor. Nosotros queremos tan sólo mostrar los obstáculos que pueden surgir en la innovación didáctica como consecuencia de la ausencia de investigación en cuestiones tan evidentes como el diseño de las pruebas externas.

Hemos querido mostrar que el diseño de las pruebas está íntimamente ligado a la concepción de la materia, no sólo en los contenidos didácticos sino también en la metodología de aprendizaje. Por una parte se difunde una determinada idea del saber geográfico, asociado en mayor o menor medida a una escuela geográfica dominante y a una perspectiva didáctica. Por otra se trata de imponer un determinado modelo escolar, en el cual el alumno queda relegado a una posición de “oyente” y aprendiz de una cultura cerrada y estanca. Tampoco queremos señalar que existan unas pruebas mejores que otras, pues el grado de dificultad de las pruebas no lo hemos considerado en relación con otras materias⁷.

En consecuencia, lo que queremos subrayar es la necesidad de investigar sobre los obstáculos de aprendizaje de los alumnos de Secundaria y en las acciones que nos permitan mejorar la calidad educativa en la docencia de esta materia. Y entendemos que en esta tarea la comunidad de geógrafos tiene una cierta responsabilidad.

⁶ Así se ha producido en alguna ocasión en el caso de la Comunidad Valenciana, de tal manera que en las reuniones de la comisión de coordinación de las pruebas se ha podido analizar no sólo el resultado numérico del alumnado, sino el tipo de errores que habían cometido.

⁷ Así en el caso de la Comunidad Valenciana, en el Tribunal de la Universidad Politécnica, la asignatura de Geografía tenía una puntuación media de 4,75 sobre 10, situándose en el ranking en el penúltimo puesto, sólo superando a Química.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAILEY, Patrick. La didáctica de la geografía: diez años de evolución, *Geocrítica*, nº 36, Universidad de Barcelona, 1981

HOUTSONEN, Lea. The reform of Geography Teaching in the finnish upper secondary school ants its reflection. The Matriculation Examinations of 1976-1985, *Fennia*, 1988, 166, 2, 413-570.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona: Serbal, 1998.