



ANÁLISIS DEL CURRÍCULO ESPAÑOL: perspectiva desde la geografía y su didáctica

Alfonso García de la Vega
alfonso.delavega@uam.es

Doctor en Geografía y Professor en la
Universidade Autónoma de Madrid (UAM).
Dirección: Universidad Autónoma de Madrid.
Facultad de Formación de Profesorado y
Educación, Departamento de Didácticas
Específicas. Ciudad Universitaria de
Cantoblanco. Calle Francisco Tomás y
Valliente, nº 3. 28049. Madrid/España

RESUMEN

El análisis de los documentos legales educativos muestra hiatos curriculares que requieren una reflexión disciplinar y una orientación didáctica para su aplicación en el aula y para futuros diseños normativos. El currículo español en educación primaria desarrolla los contenidos geográficos en los cuatro primeros cursos y apenas se abordan en los dos cursos posteriores, debido a la relevancia que adquiere la historia. Así, se presentan muchos contenidos geográficos complejos, como el paisaje y el relieve, o bien el tiempo y el clima, en los dos primeros cursos. La jerarquía escalar de las unidades de paisaje origina errores geográficos conceptuales. La comprensión de los procesos dinámicos de la atmósfera exige unas capacidades, que están fuera del alcance de estas edades. Los contenidos sobre la cartografía sólo se abordan en el tercer curso, donde tan sólo se pretende identificar y localizar lugares. Todo ello, exige un debate en profundidad sobre los contenidos relevantes de la geografía que el alumnado debiera aprender.

PALABRAS CLAVE

Currículo. Tiempo y clima. Relieve. Paisaje. Cartografía. España.

ANÁLISE DO CURRÍCULO ESPANHOL: uma perspectiva a partir da Geografia e da sua didática

RESUMO

A análise de documentos legais educacionais mostra hiatos curriculares que exigem uma reflexão disciplinar e uma orientação didática para sua aplicação em sala de aula e para futuros projetos normativos. O currículo de espanhol no ensino primário desenvolve os conteúdos geográficos nos quatro primeiros anos escolares e dificilmente é abordado nos dois anos subsequentes, devido à relevância que a história adquire. Assim, muitos conteúdos geográficos complexos, como paisagem e relevo, ou tempo e clima, são apresentados nos dois primeiros anos. A hierarquia escalar das unidades de paisagem causa erros geográficos conceituais. Assim, compreender os processos dinâmicos da atmosfera requer capacidades que estão além do alcance dessas idades. Os conteúdos em cartografia são abordados apenas no terceiro ano, onde apenas o objetivo é identificar e localizar lugares. Tudo isso requer um debate aprofundado sobre os conteúdos relevantes da geografia que os alunos devem aprender.

PALAVRAS-CHAVE

Curriculo. Tempo e clima. Relevo. Paisagem. Cartografia. Espanha.

Introducción

El desarrollo curricular se ha visto influido por las sucesivas normativas españolas, como consecuencia de controversias políticas y sociales. Las consecuencias educativas del tortuoso recorrido normativo han definido significativas diferencias en el planteamiento e implantación del currículo español. Además de estas dificultades procedentes del establecimiento de una normativa educativa existen otras cuestiones singulares y generales con incidencia directa en la enseñanza de la geografía. El aspecto general del ámbito educativo se refiere a la reducción local de los contenidos geográficos.

La cuestión singular que genera ciertos desajustes en el currículo de la geografía se refieren al carácter pluriparadigmático de la disciplina. De hecho, la influencia de los diferentes paradigmas de la Geografía, o bien, de los grupos de investigación próximos a la normativa y a la organización curricular han resultado ser clave educativa. En unos casos, estos grupos han influido en la propuesta y desarrollo curriculares, y en otros, precisamente, por su ausencia, los contenidos geográficos han quedado a expensas de las sugerencias técnicas de otros campos de conocimiento.

A continuación se analizan un conjunto de contenidos seleccionados, que articulan la enseñanza y el aprendizaje de la geografía por su presencia en el currículo. El análisis se realiza sobre la última normativa educativa, aunque se realizan algunas consideraciones previas a las leyes educativas que introdujeron aportaciones novedosas y originales al currículo. La aportación clave de este artículo consiste en exponer la esencia epistemológica de la geografía sobre algunos apartados del currículo. Y, en consecuencia, identificar algunos errores conceptuales y científicos de la geografía y las debilidades desde la didáctica de la geografía. Las referencias al currículo brasileño tratan de comparar para su mejor comprensión algunas características del currículo español, además de permitir contextualizar su desarrollo e implantación en el marco educativo.

Breve revisión del marco legal educativo de España

El devenir de los cambios estructurales en el currículo presenta la enseñanza de la geografía vinculada a las ciencias sociales, tal como se expresó más arriba. El cambio educativo sustancial se introduce en la década de los noventa, con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). En ella la geografía forma parte de una materia denominada “conocimiento del medio natural, social y cultural”, aunque esta asignatura de educación primaria también acoge las disciplinas experimentales. Este cambio trataba de reflejar el impulso legislativo hacia un nuevo marco educativo, donde aparecen de manera latente las nuevas perspectivas metodológicas dirigidas a la práctica docente. En este sentido, la integración de las áreas de ciencias naturales y sociales reflejaba la inquietud metodológica de globalizar todos los contenidos en relación con el entorno. En tanto que, en la educación secundaria, la enseñanza de la geografía se mantuvo asociada a la historia. En el bachillerato, la geografía se define como asignatura optativa.

La incorporación de una tipología de contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales y actitudinales) supuso una aportación novedosa en el marco legislativo de la década de los noventa. El fortalecimiento de las habilidades geográficas junto al impulso de las actitudes personales en la evaluación de la disciplina ha supuesto una intervención educativa que se ha mantenido hasta nuestros días. Si bien, los actuales marcos legales evitan mencionar esta tipología de contenidos, si bien tal asimilación se comprueba en la aplicación de los distintos tipos de contenidos en la programación de aula.

La Ley Orgánica 3/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) mantuvo el mismo carácter integrador de los contenidos relacionados con el medio natural y social en la educación primaria. Sin embargo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) discrimina las Ciencias Experimentales y Sociales en la educación primaria, como reflejo del desarrollo académico de la formación inicial de profesorado (Fig. 1).

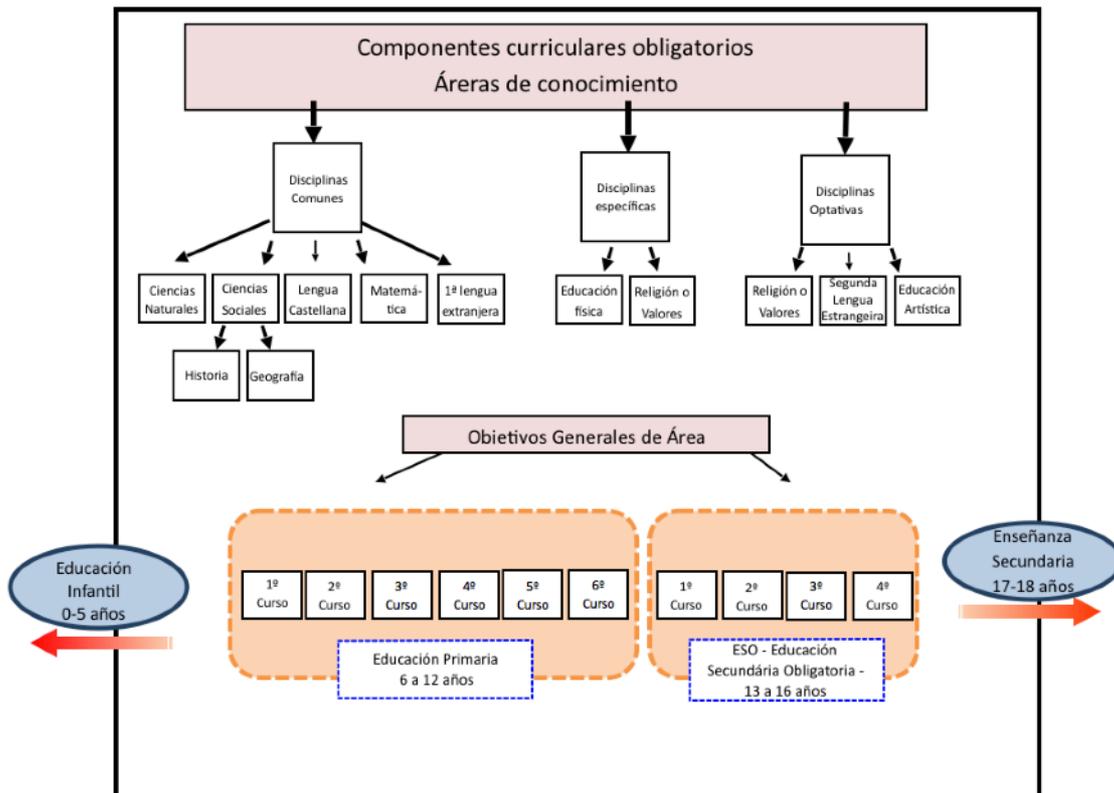


Figura 1 - Estructura de la Educación Obligatoria del Sistema Educativo Español, según el Real Decreto 126/2014.

Fuente: BREDA, 2015.

En todos los marcos legales educativos españoles se observa una misma clave pedagógica en la secuencia de los contenidos disciplinares, desde la educación infantil hasta el bachillerato. Esta clave posee un marcado perfil piagetiano y la tradicional visión disciplinar e influencia de los paradigmas geográficos. Así, el concepto de proximidad-lejanía ha conducido al planteamiento didáctico de conocer el barrio/localidad, provincia/comarca, región/nacionalidad, país/Unión Europea, continente/mundo.

Además, la división entre la geografía física y humana ha condicionado y articulado los contenidos prescriptivos sobre el relieve, la hidrografía, el clima, la ciudad,

la población, las actividades económicas, la organización social... Los sucesivos paradigmas geográficos han introducido numerosas injerencias conceptuales en la construcción curricular de la geografía para conseguir un patrón común de contenidos. La conceptualización nuclear expresada por Capel y Urteaga (1989) promovía la integración de los contenidos geográficos en un currículum de Ciencias Sociales. Souto (2013) advierte que este desarrollo curricular muestra la carencia de cuestiones teóricas y metodológicas para poner en práctica una programación interdisciplinar.

En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico español de educación primaria formula los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Éste resulta ser el elemento curricular innovador en esta normativa de carácter estatal. El mismo esquema se muestra en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico para la educación secundaria y bachillerato.

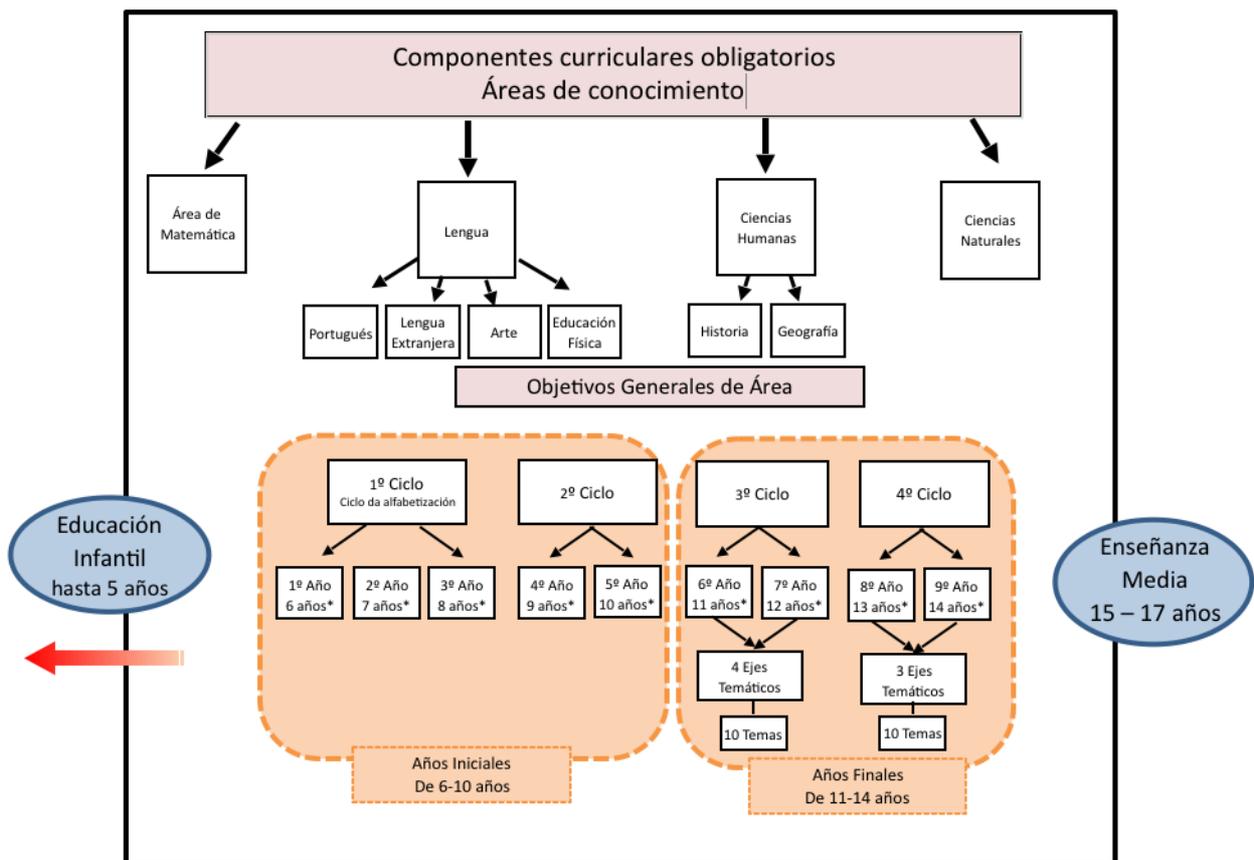


Figura 2 - Estructura de la Educación Básica Brasileña: Currículo de 9 años.
Fuente: BREDA, 2015.

Actualmente, la educación primaria española se organiza en seis cursos académicos (6-12 años), estructurados en bloques de disciplinas (centrales, específicas y libres) y subdivididas en áreas de conocimiento (Fig. 1). En detrimento de otras áreas de conocimiento, la lengua española y extranjera (inglés), así como las matemáticas han tomado una mayor relevancia de cara a las evaluaciones externas y los informes PISA. Y se mantiene en vigor las competencias clave, a excepción del estudio del entorno. Esta configuración curricular proporciona mayor autonomía a los centros educativos sobre la oferta educativa. La organización curricular española y brasileña se puede revisar confrontando esos dos planteamientos (Figs. 1 y 2).

En Brasil, Straforini (2011) destaca el debate que, sobre el currículo tiene lugar en la década de los años noventa, donde las nuevas aportaciones educativas provienen de distintas corrientes de pensamiento, destacando la estructuralista y entre los profesores brasileños, T. T. da Silva. Además, este mismo autor resalta que los PCNs de Geografía fueron desarrolladas sobre tres perspectivas centrales: el proceso de elaboración, los presupuestos teórico-metodológicos y los ideológicos.

Aportaciones del currículo español

En términos generales, en el currículo español la Geografía se funde con la Historia a lo largo de la educación primaria, las denominadas Ciencias Sociales y, en secundaria, permanece vinculada a la Historia. De Miguel (2014) afirma que el actual currículum español no justifica el cambio de la denominación de Ciencias Sociales por el Conocimiento del Medio, como tampoco plantea las dimensiones de aprendizaje específicas de esta didáctica de las ciencias sociales. En la educación secundaria, este autor resalta la inclusión de contenidos de carácter procedimental y actitudinal para aunar la geografía e historia.

En el desarrollo del currículo español, en educación primaria, se presenta la jerarquía clásica de los contenidos geográficos. Esto significa que se mantiene el marco de referencia de la geografía física (el relieve, la hidrografía, el clima, la vegetación ...) y, a continuación, se abordan los contenidos estrechamente vinculados con la acción humana (desde la ciudad y la población hasta las actividades de los distintos sectores económicos). En la línea sugerida por Beane (2005), quien propone un currículo organizado en torno a ciertos temas y problemas de importancia personal y social extraídos del mundo real.

En tanto que el currículo español destinado a educación secundaria se propusieron cuatro ejes vertebradores de los contenidos en la LOGSE (1990): Sociedad y territorio; Sociedades históricas y culturas diversas; Sociedad y cambio en el tiempo y el Mundo Actual. “Estos ejes”, según afirma García Pérez (1991, p. 82): “tratan de conjugar de forma equilibrada los referentes disciplinares con las intenciones formativas del área y los intereses e intenciones de los alumnos”. Este intento de integrar las áreas sociales bajo una perspectiva interdisciplinar, se quiebra en la última ley educativa española (LOMCE) En ella, se expresa:

La Geografía se organiza, en el primer ciclo, en los bloques “El medio físico” y “El espacio humano”, y en cuarto curso se centra en la globalización.
La Historia estudia las sociedades a lo largo del tiempo, siguiendo un criterio cronológico a lo largo de los dos ciclos de la ESO

Renovación taxonómica y enfoque metodológico

Desde la década de los noventa, los planteamientos educativos de los movimientos de renovación pedagógica españoles cristalizaron en una normativa de política educativa a fin al ambiente social y democrático de la época. Dichos planteamientos fraguaron en la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (en adelante, LOGSE) de 1990, que supuso una nueva organización taxonómica en el currículo y expuso el desarrollo de las bases metodológicas que lo sustentaban.

La orientación psicopedagógica correspondía a un enfoque metodológico constructivista dirigida a un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el alumno construye los aprendizajes significativos. Estos modelos de aprendizaje se hayan fundamentados en los postulados de Piaget y Vygotsky, propugnados en la justificación y desarrollo curricular por Coll, Marchesi y Palacios, entre otros autores. Dichas orientaciones se desarrollan en el currículo en la década de los noventa. La justificación relacionada con la enseñanza y aprendizaje de la Geografía se abordaba en distintos ámbitos académicos (CARRETERO, POZO Y ASENSIO, 1989; CAPEL Y URTEAGA, 1989; MELCÓN, 1995 Y BENEJAM, 2002).

Coll (2012) detallaba el modelo de diseño curricular elegido en aquella época y que se sostenía sobre unos determinados principios de estructura educativa y metodológica para articular toda la educación obligatoria. Este mismo autor expresaba una doble necesidad referida a la coherencia y continuidad entre todos los niveles educativos y la unidad de criterios disciplinares en relación con a la metodología y demás elementos curriculares, como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

La teoría de la elaboración, según analiza Melcón (1995), aporta un esquema completo a la secuencia de contenidos curriculares. Así, esta autora resalta que la jerarquía conceptual posee una cadencia descendente. Esta cuestión resulta relevante para todos los campos disciplinares pues exige una visión general de los elementos básicos de contenidos para llegar a los de carácter más específico. Las pautas metodológicas referidas a proceder del conocimiento más próximo al más lejano y de lo conocido a lo desconocido, argumenta Melcón (1995), que tienen una larga tradición en la filosofía educativa.

Cabe destacar entre las aportaciones originales en este currículo, aquellas que conciernen al valor alcanzado por las destrezas en la adquisición del conocimiento y en el compromiso del alumnado con la sociedad. Esto es, el enfoque metodológico requiere un renovado planteamiento prescriptivo, que concierne a la taxonomía de los elementos curriculares.

De esta manera, estas innovaciones traen consigo la reorganización curricular, que supuso la jerarquía de los contenidos en tres categorías, atendiendo a tres niveles de conocimiento: conceptos, procedimientos y actitudes. Así, los procedimientos corresponden a la adquisición de esas habilidades. En la enseñanza de la geografía se refiere a la confección e interpretación de mapas, planos, climogramas, diagramas, pirámides de población...

González Gallego (2007, p. 45) considera que el procedimiento adquiere cuatro dimensiones educativas, dependiendo de la relación con el conocimiento. Estas dimensiones corresponden a la vía de acceso al conocimiento, contenido en sí mismo, refuerzo y comprobación en la adquisición del conocimiento.

La incorporación de las actitudes y los valores como parte relevante en la formación integral del individuo constituye una nueva dimensión a la educación y, en particular, a la enseñanza y aprendizaje en todas las áreas de conocimiento. En el caso de la didáctica de la geografía incumbe a una formación del pensamiento crítico del alumno sobre temas como la ciudadanía, la sostenibilidad, los desequilibrios medioambientales y sociales... En la normativa educativa brasileña se mantiene el legado filosófico de la LOGSE, por cuanto se refiere a las aportaciones curriculares. No sólo todos aquellos aspectos relacionados con contenidos, e incluso, en cuanto a los temas transversales se refiere, sino las orientaciones metodológicas que aún se mantienen en la normativa.

Temas transversales. Integración de contenidos disciplinares

En el currículo español se incorporaron ocho temas transversales que trataban de integrar contenidos que se pudieran abordar desde distintas perspectivas disciplinares. Algunas de ellas, especialmente, se encuentran estrechamente relacionadas con la didáctica de la Geografía, como son la educación ambiental, educación para la paz, educación vial, educación para la igualdad de oportunidades y también educación cívica y moral.

Ahora bien, los cambios producidos en el marco legal educativo se han desarrollado de manera desigual. A día de hoy, las programaciones de aula en la educación obligatoria muestran la asimilación de las categorías establecidas en los elementos curriculares de la LOGSE. Sin embargo, las distintas leyes educativas dejaron en el olvido los temas transversales. De manera que ni el planteamiento didáctico ni su seguimiento y evaluación impregnaron la actividad docente.

La orientación pedagógica de los temas transversales pretendía canalizar unos contenidos implícitos en todas las disciplinas, buscando un enfoque globalizador y una formación educativa integral. Tedesco (1996) afirmaba la preocupación que suponía no sólo la implementación del nuevo currículo, sino también definir los valores sociales que la escuela debía transmitir. De ahí que, posiblemente, una de las causas del frustrado desarrollo curricular y docente de los temas transversales se refiera a la falta de comprensión sobre la filosofía educativa latente.

El currículo brasileño mantiene los temas transversales, que referidos a la enseñanza de la Geografía, son: ética, pluralidad cultural, medio ambiente y temas locales. Los Parametros Curriculares Nacionales (PCN) (BRASIL, 1997) expresa, netamente, el carácter transversal para abordar la complejidad del estudio del medio ambiente. Las transformaciones culturales humanas, a lo largo de la historia, han modificado las condiciones naturales del medio ambiente. Este tema transversal se justifica en la medida que resulta necesario plantear las relaciones socioeconómicas y ambientales, con el objetivo de tomar las decisiones adecuadas hacia el crecimiento cultural, la calidad de vida y el equilibrio del medio ambiente.

El desarrollo legislativo del currículo español proporcionaba la clave de la transversalidad de los ocho temas elegidos. Se trataba de cristalizar temas recurrentes en las distintas materias, pero implícitas en sus contenidos. En las leyes sucesivas, estos temas transversales han sido replanteados y formulados explícitamente. Temas que, como la dimensión cívica, han generado numerosas controversias sociales, quedando relegados al anonimato en la última ley educativa española. La educación para la ciudadanía y los

derechos humanos fue la asignatura implantada en los dos últimos cursos de educación primaria (once y doce años) desde 2006 hasta la derogación de la ley en 2013. Esta asignatura mostraba dimensiones educativas y disciplinares, especialmente, referido al compromiso y participación ciudadana según señalan García Pérez y De Alba (2007) y García Pérez et al (2009).

Otro tema transversal, próximo a la enseñanza de la geografía, la educación ambiental posee un valor añadido a una educación integral de las personas. El desarrollo curricular del marco legal educativo proponía un análisis de todos los bloques de contenidos que por cursos, ciclos, disciplinas y para las dos etapas (primaria y secundaria) se pudieran abordar. A continuación, se sugerían un conjunto de orientaciones didácticas que permitieran aglutinar los objetivos específicos derivados de las Conferencias mundiales sobre Educación Ambiental, al tiempo que se pudieran ensamblar en el proyecto educativo de centro. Esto suponía acomodar a cada etapa los elementos curriculares y los recursos didácticos. Asimismo, se ofrecía una metodología más adecuada para cada etapa con sugerentes actividades y bibliografía.

Competencias básicas. Elemento innovador en el currículo

La dos principales contribuciones de la normativa educativa española con la Ley Orgánica de Educación de 2006 corresponden al incremento de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años y la atención prescriptiva a grupos escolares específicos. Si la ley precedente supuso un impulso en los alumnos con necesidades educativas especiales, esta ley incorpora los alumnos con altas capacidades y aquellos que, debido a razones familiares o sociales, deban incorporarse más tarde al sistema educativo. Estas aportaciones responden a una finalidad política referida a la atención social de todos los ciudadanos, tanto en alcanzar un mayor número de personas educadas como en conseguir una atención a las peculiaridades personales de todas ellas.

Asimismo, también aparece un nuevo elemento curricular, las competencias básicas. Estas competencias poseen un largo recorrido educativo y surgieron como una aplicación del conocimiento adquirido para todos los ámbitos personales y para toda la vida. Esto es, una aplicación que versaba más sobre el desarrollo y, en la medida de lo posible, la culminación de todas las capacidades humanas a lo largo de toda la formación educativa obligatoria, que debieran cristalizar en un profundo desarrollo personal.

Si bien, la iniciativa germinó en el ámbito educativo, posteriormente, la consolidación del marco educativo europeo definió las ocho competencias clave. Dicha

influencia, también ha alcanzado a los países latinoamericanos, generando numerosas controversias en el mundo educativo. Además, conviene reflexionar si las competencias sean el reflejo en la penumbra de las inteligencias múltiples de Gardner (2004).

Al contrario que los temas transversales, que no generaron la suficiente revisión crítica para alcanzar la implementación en la realidad educativa, las competencias básicas lograron suscitar un profundo debate académico, educativo, e incluso, social, que se ha afianzado en la práctica educativa. Gavidia-Catalán et al. (2011) propugnan la posibilidad de alcanzar una solución de complementariedad entre los temas transversales y las competencias básicas.

Bien es cierto que ambas propuestas curriculares muestran rasgos educativos diferentes. Si las competencias básicas se asimilaron en la programación de aula como objetivos a alcanzar a lo largo de las etapas educativas de primaria y secundaria, pues en ningún caso se desarrollan para la etapa infantil. Por el contrario, los temas transversales trataban de resaltar los contenidos implícitos en las distintas materias para justificar un enfoque transversal entre las disciplinas mediante la organización de dichos contenidos.

Parece que, según afirma Escamilla (2009, p. 23), la aportación de las competencias a la formación académica y educativa del alumnado vendría a ser similar a los temas transversales:

La orientación educativa al desarrollo de las competencias básicas pretende buscar y extraer contenidos del contexto social, cultural, familiar y educativos para tratarlos significativamente y conseguir que los alumnos puedan aplicarlos en un contexto educativo concreto para transferirlos posteriormente a otros entornos educativos y sociofamiliares.

Hay autores que señalan que las competencias provenían de un concepto relacionado con la actividad profesional, pues se trataba de implementar y evaluar las destrezas adquiridas. Dichas destrezas o habilidades profesionales se transfirieron a la educación obligatoria como competencias básicas o clave de aprendizaje. Hacia la década de los noventa, Perrenoud (1996a y 1996b) preconizaba en diversos estudios sobre la adquisición y la evaluación de las competencias profesionales en la formación de maestros. E incluso, tanto definía y mostraba la aplicación de las competencias a la programación de aula (PERRENOUD, 1998), como ha llegado a sugerir y ampliar nuevas competencias en la formación del profesorado (PERRENOUD, 2004).

La justificación defendida por Perrenoud trataba de evitar las argumentaciones infundadas sobre el supuesto que las competencias básicas dejaran al margen la adquisición de los conocimientos Y mucho menos que, la procedencia del ámbito

académico de la economía, condicionara sus posibilidades educativas (PERRENOUD, 1999). Sin embargo, el carácter definitorio de las competencias ha generado posturas diferentes entre la interdisciplinariedad (Rey, 1996) y la disciplinariedad (ROUGIERS, 1998). Por su parte, tanto Partoune (1998) como Merenne-Shoumaker (1999) propusieron diferentes competencias relacionadas con la geografía, según se exponen en las Figs. 1 y 4 y Figs. 2 y 3, respectivamente).

Cuadro 1 - Partoune (1998) sugiere las siguientes competencias de la geografía

- Recorrer un espacio desconocido sin perderse
- Localizar y situar acontecimientos en un cuadro de referencias especializadas
- Presentar una imagen espacial personalizada de sus "territorios"
- Interpretar un paisaje nuevo
- Construir mapas, esquemas y croquis
- Construir modelos espaciales a diferentes escalas
- Guiar/animar un itinerario de descubrimiento de un medio
- Evaluar las consecuencias del consumo de algunos productos de uso corriente
- Elegir un modo de transporte y un itinerario

Cuadros 2 y 3 - Competencias disciplinarias de la geografía, a la izquierda y competencias transversales, a la derecha, según Merenne-Shoumaker (1999)

- Identificar los elementos del hecho geográfico en el territorio
- Vincular estos componentes mediante mapas y croquis
- Orientarse mediante el uso de un plano o mapa
- Localizar y situar un hecho geográfico a diferentes escalas del territorio
- Investigar las causas y consecuencias de los fenómenos geográficos estudiados

- Indicar un problema espacial en una empresa-territorio
- Compilar y documentar información sobre el hecho o problema geográfico
- Analizar (leer, describir e interpretar) la información obtenida
- Vincular los resultados de los análisis al hecho geográfico estudiado
- Comparar los resultados de la investigación a los modelos y teorías
- Construir una síntesis de diferentes formas (sistémica, gráfica, esquemática)
- Elaborar una respuesta al hecho geográfico y hacer propuestas de mejora
- Presentar los resultados de la investigación en distintos medios (tarjeta, gráfico, diagrama, etc.).

Pagés (2007, p. 34) establece cuatro niveles en la adquisición de las competencias de las ciencias sociales, donde se encuentra la geografía. La adquisición de estos niveles se refiere al reconocimiento, asociación, análisis e interpretación de los procesos sociales, a fin de interrelacionar los contenidos históricos y geográficos desde una

perspectiva interdisciplinaria. Las tres primeras están relacionadas con la educación primaria y las tres últimas con secundaria, de manera que tanto la asociación como el análisis de los procesos sociales conciernen a ambas etapas.

Cuadro 4 - Competencias de la geografía (Adapt. PARTOUNE, 1998)

Objetivos finales	Objetivos para el curso de geografía	Competencias específicas para el curso de geografía
Tener confianza en si mismo	Adquirir confianza en si mismo en el espacio	Recorrer un espacio desconocido sin perderse
		Localizar y situar acontecimientos en un cuadro de referencias especializadas
Desarrollar su personalidad	Sentirse parte	Presentar una imagen espacial personalizada de sus "territorios"
Aprender toda la vida	Construir herramientas para pensar y comprender el espacio	Construir modelos espaciales a diferentes escalas
		Construir mapas, esquemas y croquis
		Interpretar un paisaje nuevo
Llegar a ser un ciudadano responsable	Poseer actos personales / colectivos siendo consciente de su impacto sobre el cuadro de vida	Guiar/animar un itinerario de descubrimiento de un medio
		Evaluar las consecuencias del consumo de algunos productos de uso corriente
		Elegir un modo de transporte y un itinerario
		Gestionar su hábitat
		Gestionar su salud
		Participar en un debate sobre la ordenación de territorio dado
Contribuir al desarrollo de una sociedad democrática, plural y abierta a otras culturas	Contribuir a las cuestiones de una sociedad sobre la manera de organizarse y de gestionar la ocupación del espacio por los individuos y los grupos sociales en donde vive	Decodificar diferentes formas de organización del espacio en el mundo
		Negociar la utilización del espacio
Alcanzar la emancipación social	Comprender los vínculos entre las divisiones sociales y segregaciones espaciales	Decodificar los mecanismos que conducen a la segregación espacial

En la última ley educativa española se mantienen las competencias básicas, salvo aquella que está más relacionada con la enseñanza de la Geografía, “conocimiento e interacción con el mundo físico”. Por tanto, el conocimiento de la diversidad de los lugares del mundo, las diferentes culturas y formas de vida asociados a ellos, e incluso, los conceptos geográficos integradores como identidad cultural y sostenibilidad parecen carecer de valor educativo. La ley concede el valor transversal de las competencias y en el caso de las ciencias sociales, como asignatura troncal, resaltan su carácter global e integrador.

Contribución disciplinar de la Geografía al currículo

Gurevich (2006, p. 71) señala que la geografía tiene como objetivo analizar, interpretar y pensar críticamente el mundo social. Seguramente, este podría ser uno de los objetivos clave para organizar los contenidos geográficos del currículum. Entonces, la geografía posee contenidos para analizar el mundo. Estos contenidos podrían jerarquizar por tipos y así secuenciar su presentación y adquisición en los distintos cursos, según propone Coll (2012).

La normativa educativa brasileña desarrollar las relaciones sociales en los individuos, que permitan construir la propia identidad y valorar el patrimonio cultural y natural. Y se proponen cuatro categorías geográficas: espacio, paisaje, territorio y lugar. En este sentido, el currículo brasileño expone, en esta misma línea argumentativa, una interpretación de los procesos geográficos que conduzcan a identificar la singularidad geográfica y a la elaboración de modelos geográficos. Una línea epistemológica de la geografía expresada por Harvey (1983). En el currículo también se resalta el valor de las destrezas destinadas a leer e interpretar la información geográfica. Para alcanzar todo ello, la normativa brasileña destaca diversos procedimientos disciplinares: observación, descripción, registro, documentación, representación, analogía y síntesis (BRASIL, 1997 y 1998).

En tanto que en el currículo español se realiza una dicotomía entre la geografía física y humana, que alcanza su máxima expresión en los dos primeros cursos de educación primaria. Los niños entre 6 y 7 años deben abordar el conocimiento del Sistema Solar, el Planeta Tierra, la Hidrosfera, e incluso, las representaciones en mapas y planos. Esta presentación de los contenidos geográficos resultan obsoletos para preparar a los ciudadanos del futuro en un planteamiento globalizador. Además, del dilema

epistemológico, existe otro referido a una contradicción didáctica. El aprendizaje por descubrimiento y significativo queda relegado a la habilidad docente, ante un elenco tan exigente de contenidos.

El alejamiento de la realidad del currículo se hace más evidente en la adquisición de los contenidos relacionados con las destrezas geoespaciales. Los estudios clásicos sobre el espacio y la infancia de Piaget y Inhelder (1975) y Hannoun (1977) quedan al margen en el desarrollo del pensamiento espacial según se plantea en el currículo. Así, los contenidos relacionados con la cartografía comienza a los 7 años y se desarrollan ampliamente a los 8 para retormarse en el último curso de primaria, a los 12 años. Una de las pegas

El análisis de las formas de organización espacial resulta claves para entender el equilibrio entre la sociedad y la naturaleza en un momento histórico (GUREVICH, 2006). Tal como afirma Martínez de Pisón (2010, p. 401): “un territorio ha venido siendo un espacio terrestre estructurado y localizado. Y un paisaje, un territorio formalizado e interpretado”. Quizá, al analizar el currículum convendría plantearse donde quedan esbozados los modelos descriptivos e interpretativos de la geografía planteados por Harvey (1983). Posiblemente, los contenidos geográficos en el currículum podrían plantear la capacidad de elaborar respuestas a la realidad, desde el análisis de los elementos que constituyen el hecho geográfico. Así se podrá llegar a organizar y estructurar la información para establecer clasificaciones de los elementos geográficos, representaciones geoespaciales de los hechos geográficos, elaborar explicaciones causales y funcionales para generar modelos de la realidad. En suma, si el estudio de los hechos geográficos singulares conducen a elaborar modelos geográficos descriptivos e interpretativos de la realidad.

Los contenidos geográficos, según Fernández Caso y Gurevich (2007), deben plantearse desde el problema planteado bajo tres criterios de selección: la significatividad epistemológica, la relevancia social y la significatividad psicológica. Los conceptos espontáneos adquieren significado en la enseñanza en la medida que proporcionan el paso a los conceptos científicos (VYGOTSKY, 2010). La organización y acomodación de estructuradas jerarquizadas de los conceptos geográficos permiten un mayor alcance del aprendizaje significativo en el alumnado. La adquisición y aprendizaje significativo de los conceptos conduce a la abstracción, la síntesis y la aplicación de las informaciones de los hechos geográficos para elaborar descripciones y formular explicaciones para alcanzar una interpretación.

Contribución Didáctica de la Geografía al currículo

En este apartado se abordan tres bloques de contenidos geográficos y su desarrollo curricular: el relieve, el tiempo y el clima y la cartografía. Hay autores que han abordado otros contenidos geográficos, como el paisaje o la población. El paisaje en el currículo ha mostrado un eje conceptual, aunque en distintas áreas disciplinares (CAPEL Y URTEAGA, 1989; GARCÍA PÉREZ, 1991; GARCÍA DE LA VEGA, 2012; DE MIGUEL, 2013; MARTÍNEZ Y GARCÍA, 2014 Y CASAS Y ERNETA, 2015). El paisaje, como concepto, es esencialmente, espontáneo y vivencial, según el estudio de Cavalcanti (2018). Sin embargo, pese a su tortuoso camino epistemológico, situado a caballo de diversas disciplinas, el paisaje siempre se encuentra en el currículum. Por todo ello, resulta conveniente intervenir en el aula mediante itinerarios y actividades prácticas, cuya esencia educativa gire en torno a movilizar las emociones y vivencias didácticas que conduzcan al conocimiento del paisaje (CASTIGLIONI, 2012 Y GARCÍA DE LA VEGA, 2014). Galán y Souto (2016) hace patente el sesgo sobre el estudio de la población en los mapas y gráficos de los libros de texto. El caso más evidente se refiere a la densidad de población.

El marco educativo prescriptivo brasileño considera que el conocimiento de la geografía se fundamenta en las funciones de la ciudadanía. Esto es, los ciudadanos deben conocer el lugar donde viven y también otros muchos lugares en sus tres dimensiones (social, cultural y natural) para llegar a comprender la multiplicidad de relaciones espaciales. Este conocimiento desarrolla la responsabilidad y el compromiso individual hacia la sociedad por cuanto que sensibiliza la acción individual y colectiva del lugar y de territorios a otras escalas.

El análisis de la estructura curricular permite comprobar que la organización prescriptiva de los bloques de contenidos a lo largo de la educación primaria determina que el estudio de la geografía comienza en los primeros cursos y languidece en los últimos. En tanto que la historia desarrolla los contenidos desde el tercer curso hasta finalizar la etapa (Cuadro 5).

Tal vez, se hubieran podido plantear otras fórmulas alternativas antes que disociar geografía e historia. Ambas disciplinas enlazadas durante décadas, ofreciendo un enfoque globalizado sobre el estudio del entorno, que además había permanecido vinculado a las ciencias experimentales en educación primaria, queda fracturado en su sucesión vertical y correlativa de los cursos de primaria. A estos contenidos hay que

añadir otros relacionados con el tiempo y el clima como son el Sistema Solar, la Tierra, los movimientos y sus consecuencias; así como las masas y cursos de agua, aguas superficiales y aguas subterráneas, pues todos ellos forman parte de los elementos del tiempo y de los procesos atmosféricos del clima.

Del análisis realizado del currículo se podría realizar una reflexión. ¿Cuál es la contribución que hace la geografía al currículo como disciplina académica? Lejos de pretender una trasposición didáctica de los saberes académicos a los saberes escolares, según propone Chevalard (1993), se podría revisar los contenidos propios de la geografía que el alumno a distintas edades debiera adquirir y aplicar a su vida.

En este sentido, habría que formular una única pregunta para cada uno de los cursos. ¿Qué contenidos debe adquirir un alumno en determinado curso? La respuesta vuelve sobre la esencia disciplinar de la geografía. Se empieza por los contenidos de la geografía física, a continuación, se organizan los contenidos de la geografía humana... Eso sí, considerando las etapas de la evolución del pensamiento en el niño. Pero es así ¿como hay que organizar los contenidos? Posiblemente, de esta manera se transfieren los problemas disciplinares y la sucesión de los paradigmas geográficos a la enseñanza.

En el Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la educación secundaria (1998) ya se resaltaban dos cuestiones en la geografía. Por un lado, se abordan contenidos con apreciaciones genéricas y negativas de la realidad ambiental y social, tales como degradación y deterioro ambientales y desequilibrios territoriales y sociales. Para ello, se proponía compensar con el estudio de la diversidad de los paisajes terrestres y de los fenómenos de aculturación. Por otro lado, en el Dictamen se resaltaba el uso inapropiado del criterio de escala, que se supone la lógica geográfica principal en la disciplina. Pues el error detectado consistía en trasladar los distintos aspectos de la geografía (relieve, clima, vegetación, población, urbanización...) a diferentes escalas (planeta, continente, país, comunidad autónoma, localidad...). Con ello se impide una perspectiva geográfica integradora de las unidades geográficas de estudio.

Cuadro 5 - Bloques de contenidos por áreas en el currículo de educación primaria (6-12 años) en la Comunidad de Madrid.

C.	Número de contenidos																			
	02	04	06	08	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30	32	34	36	38	40
1º	G	G	G	G	G	G	G	V												
2º	G	G	G	G	G	G	V													
3º	G	G	G	G	H	H	H	H												
4º	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	H	H	H	H	H	H	H	H
5º	G	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H
6º	G	G	G	G	H	H	H	H	H	H	V	V	V							

C.= Curso. G. = Contenidos de Geografía. V.= Contenidos de Vivir en Sociedad. H.= Contenidos de Historia.

El currículo español presenta un interés por enumerar contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, que refleja la clara orientación educativa de obtener unos resultados de aprendizaje, tal como muestran las pruebas de nivel en primaria y secundaria. Aún así, De Miguel (2012) considera que el currículo español aún posee los rasgos de una geografía memorística, carente de propuestas dinámicas. Este autor enfatiza que los objetivos mantienen la descripción y la localización, dejando a un lado el análisis o la interpretación.

Ahora bien, el propio currículo, al menos en educación primaria, expresa su intención de destinar la geografía al lugar donde se desarrollan los hechos históricos, evitando todo tipo de interpretaciones. Esto es, como si los niños en primaria no pudieran adentrarse en el análisis y en la discusión de los citados hechos, como paso previo a la posible interpretación. De hecho, la actual ley educativa española muestra los estándares observables, medibles y evaluables, pues el propósito final apunta a obtener una evaluación estandarizada, comparativa y externa. El desequilibrio entre las materias de geografía e historia se hace patente en el reparto curricular de los contenidos. Así, los cursos primero y segundo (seis y siete años de edad) tienen todos sus contenidos de geografía. Al contrario que al final de la etapa, donde aparecen recogidos una mayoría de los contenidos de historia (Cuadro 5).

En la Comunidad de Madrid, el Decreto 89/2014, que regula el contenido, criterios de aprendizaje y estándares de aprendizaje pretende que “los contenidos de Geografía y de Historia incluidos en el área de Ciencias Sociales contribuirá a que los escolares sitúen en el espacio y en el tiempo hechos y personajes clave de la historia y de

la cultura de España". Los bloques de contenidos se reiteran en diferentes cursos, aunque con los contenidos adaptados a la edad del alumnado (Cuadro 6).

Cuadro 6 - Bloques de contenidos de geografía por cada curso de educación primaria. La numeración correlativa de los bloques da lugar a una docena, algunos de los cuales se abordan de manera más profunda.

Curso	Bloques de contenidos	Numeración
Primer curso	El Universo y el sistema solar	Bloque 1
	El planeta Tierra	Bloque 2
	La Atmósfera	Bloque 3
	La Hidrosfera	Bloque 4
	La litosfera	Bloque 5
	El paisaje y su diversidad	Bloque 6
Segundo curso	El Sistema Solar. La Tierra. La representación de la Tierra. Planisferio, mapas y planos	Bloques 1, 2 y 7
	La Atmósfera. El tempo meteorológico	Bloque 3
	La superficie terrestre. La intervención humana em el médio natural	Bloques 2 y 5
	Geografía de España	Bloque 8
Tercer curso	Planos y mapas	Bloque 7
	Mapa de Europa. Otros continentes	Bloque 9
	Mapa físico de España. El relieve y los principales ríos	Bloque 10
Cuarto curso	La Tierra. Movimiento de traslación y de rotación	Bloques 1 y 2
	La atmosfera	Bloque 3
	La Hidrosfera	Bloque 4
	La litosfera. Características y tipos de rocas	Bloque 5
	El clima. Las zonas climáticas del planeta	Bloque 11
Sexto curso	Geografía de España	Bloque 8
	Geografía de Europa	Bloque 12

Estos bloques de contenidos carecen de un equilibrio disciplinar a lo largo de toda la educación primaria. Así, hay una carga significativa de la geografía en los dos primeros cursos, que termina desvaneciéndose en los dos últimos. En quinto curso desaparecen los contenidos geográficos y en sexto curso, el valor testimonial se acantona a la descripción de un solo país y el continente. Esta decisión conduce a un

planteamiento memorístico en los primeros cursos, cuyo reflejo más evidente queda patente en los contenidos del final de la etapa

Cada bloque de contenidos desarrolla entre dos y cuatro ítems, que supone una carga significativa de información en los dos primeros cursos. Cabe preguntarse si la aparición de los mismo bloques en un breve lapso de tiempo, como son dos cursos consecutivos, tiene suficiente relevancia en la adquisición de los aprendizajes. Esto sucede con “El Universo y el Sistema Solar” en el primer curso y “El Sistema Solar, la Tierra y la representación de la Tierra” en el segundo curso. Si estos contenidos no vuelven a abordarse hasta la educación secundaria... cabría plantearse su validez y, más aún, la adquisición de estos conceptos complejos en las edades más tempranas de esta etapa.

Esta concepción memorística de la geografía ha sido tratada por De Miguel (2012 y 2014). Apenas se abordan las destrezas geoespaciales en el tercer curso, donde se destaca la necesidad de localizar lugares (BREDA, GARCÍA DE LA VEGA Y STRAFORINI, 2016). Así el currículo deja los contenidos geográficos relegados a un conjunto de términos desconectados y unos conceptos incoherentes con la capacidad cognitiva de los alumnos. El desarrollo de la capacidad geoespacial, el impulso del pensamiento analógico y el fomento del pensamiento crítico quedan absolutamente anulados, salvo que los maestros sean conscientes de estas carencias y busquen planteamientos didácticos alternativos.

El currículo conduce a revisar algunos problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del tiempo atmosférico y el clima. Los contenidos con el objeto de adquirirse al finalizar dicha etapa primaria carecen de una articulación conceptual interna. Los conceptos cotidianos sobre tiempo y clima resultan convertidos en conceptos científicos elaborados en el aula. Las habilidades propuestas en el currículo se refieren al uso de los instrumentos de medición y la elaboración de tablas de datos (climogramas), así como la relación e interpretación de la cartografía climática. Así, el tratamiento de la información, tan relevante en el área de matemáticas, aquí se propugna un mero registro de datos. Esto es, el registro de los datos del tiempo durante un curso escolar no corresponde al año natural, donde aparecen todas las épocas del año. Posiblemente, las destrezas sensoriales y vivenciales más sencillas, como la observación, o bien, la elaboración de pequeñas hipótesis proviene de la obtención del registro de datos y también mediante la utilización de las fuentes donde éstos aparecen (GARCÍA DE LA VEGA, 2016).

La propuesta curricular consiste en un conjunto de conceptos encadenados sobre el tiempo y el clima. En primer lugar, las nubes constituyen el elemento del tiempo

atmosférico observable que, además de sugerir propuestas didácticas lúdicas, permita establecer clasificaciones y analogías adecuadas a la edad. En segundo lugar, el viento posee también rasgos vivenciales, como las nubes, además de ofrecer clasificaciones y, en este caso, relacionarlos con otros elementos del tiempo. Esto es, por ejemplo, el movimiento de las nubes, los procesos de cambio entre el aire caliente y frío, e incluso, la relación con las precipitaciones. En tercer lugar, la tempestad aglutina numerosos elementos meteorológicos, como la temperatura, la presión del aire, la velocidad del viento y las precipitaciones. Todo ello, con el objetivo didáctico de promover la elaboración de sucintas hipótesis, según sugiere la lectura de los textos. Por último, el clima corresponde a la caracterización de toda un área geográfica. La pregunta latente en este trabajo consiste en comprobar si existe una propuesta curricular vertical sobre tiempo y clima a lo largo de las etapas obligatorias. O bien, tras el análisis del currículo se comprueba que los contenidos sobre el tiempo y el clima sólo aparecen en determinados cursos de educación primaria (primero, segundo y cuarto) y primero de secundaria.

Contenidos geográficos en el currículo

El currículo muestra numerosos aspectos geográficos que, como se expuso más arriba, han sido revisados. No obstante, a continuación, se va a hacer un breve análisis sobre algunas carencias y errores conceptuales que, tanto desde la geografía como desde su didáctica, debieran revisarse y adaptarse en la práctica docente. Estos três bloques de contenidos se refieren al: tiempo y clima, cartografía y paisaje y relieve.

En los últimos marcos legislativos se comprueba que las referencias suelen estar adscritas al ámbito de la geografía, como contenido específico, o bien, como un contenido implícito en el paisaje y el medio físico (SOUTO, 2013 Y DE MIGUEL, 2014). En los cursos de secundaria, se asocia el clima a la configuración paisajística, e incluso, a la vegetación peninsular e insular. Aún más, si se observa en el marco curricular europeo la precisión sobre el contenido a que se refiere este trabajo está aún más atenuado (DE MIGUEL, 2013).

Tiempo y clima en el currículo

La propuesta del currículo español sobre los contenidos prescriptivos en torno al tiempo atmosférico y clima ofrecen algunas contradicciones en su estructura interna y en

su desarrollo vertical. El desarrollo curricular en la Comunidad de Madrid sobre la adquisición de los conceptos climáticos atañe a los niños de 6 a 8 años de educación primaria. Al menos, resulta extraño que, debido a la necesidad prescriptiva de elaborar el conocimiento del “mundo en que vivimos”, se deban abordar conceptos tan complejos referidos a “los fenómenos atmosféricos y sus causas” en esos dos primeros cursos y en el cuarto año de la educación primaria (Cuadros 7 y 8). Para ello, los contenidos seleccionados deben ser poseer un elevado grado de significatividad en su vivencia cotidiana y dentro del tema relacionado con el tiempo meteorológico y el clima. Además, se promueven unos contenidos que articulen un currículo integrado, tal como lo define Beane (2005). Pues este tipo de currículo sugiere llevar a cabo propuestas didácticas globalizadoras (TORRES SANTOMÉ, 2006).

Cuadro 7 - Contenidos y criterios de evaluación referidos al tiempo y el clima en el currículo estatal de educación primaria, Real Decreto 126/2014. (BOE, 1/03/2014).

Los contenidos:

- La Atmósfera. Fenómenos atmosféricos.
- El tiempo atmosférico. Medición y predicción.
- Mapas del tiempo. Símbolos convencionales.
- El clima y factores climáticos.
- Las grandes zonas climáticas del planeta.
- Los tipos de climas de España y sus zonas de influencia

Los criterios de evaluación:

- Identificar la atmósfera como escenario de los fenómenos meteorológicos, explicando la importancia de su cuidado.
- Explicar la diferencia entre clima y tiempo atmosférico e interpretar mapas del tiempo.
- Identificar los elementos que influyen en el clima, explicando cómo actúan en él y adquiriendo una idea básica de clima y de los factores que lo determinan.
- Reconocer las zonas climáticas mundiales y los tipos de climas de España identificando algunas de sus características básicas.

En el currículo de la Comunidad de Madrid, los contenidos referidos al tiempo atmosférico y al clima tan sólo se abordan en el primer curso de secundaria y, prácticamente, son un calco de los elementos curriculares de la normativa educativa estatal (Cuadro 10). La ausencia de los contenidos relacionados con el tiempo y el clima adscritos al área de geografía e historia de la etapa secundaria son completados en otras áreas. Así, en el ámbito científico, como la geología, se abordan contenidos como la Tierra en el universo o la Atmósfera, e incluso, los conceptos de presión y temperatura pertenecen a la física. En este sentido, hay numerosas propuestas didácticas que promueven el conocimiento experimental de conceptos físicos, pertenecientes al tiempo

atmosférico, como base de acercamiento al conocimiento de las ciencias (Repetto, 1988).

Cuadro 8 - Estándares de aprendizaje relacionados con el tiempo y clima en el currículo estatal de educación primaria, Real Decreto 126/2014 (BOE, 1/03/2014).

Los estándares de aprendizaje:

- Localiza diferentes puntos de la Tierra empleando los paralelos y meridianos y las coordenadas geográficas.
- Identifica y nombra fenómenos atmosféricos y describe las causas que producen la formación de las nubes y las precipitaciones.
- Explica la importancia de cuidar la atmósfera y las consecuencias de no hacerlo.
- Explica cuál es la diferencia entre tiempo atmosférico y clima.
- Identifica los distintos aparatos de medida que se utilizan para la recogida de datos atmosféricos, clasificándolos según la información que proporcionan.
- Describe una estación meteorológica, explica su función y confecciona e interpreta gráficos sencillos de temperaturas y precipitaciones.
- Interpreta sencillos mapas meteorológicos distinguiendo sus elementos principales.
- Define clima, nombra sus elementos e identifica los factores que lo determinan.
- Explica que es una zona climática, nombrando las tres zonas climáticas del planeta y describiendo sus características principales.
- Describe y señala en un mapa los tipos de climas de España y las zonas a las que afecta cada uno, interpretando y analizando climogramas de distintos territorios de España relacionándolos con el clima al que pertenece.

En los últimos marcos legislativos se comprueba que las referencias suelen estar adscritas al ámbito de la geografía, como contenido específico, o bien, como un contenido implícito en el paisaje y el medio físico (SOUTO, 2013 Y DE MIGUEL, 2014). En los cursos de secundaria, se asocia el clima a la configuración paisajística, e incluso, a la vegetación peninsular e insular. Aún más, si se observa en el marco curricular europeo la precisión sobre el contenido a que se refiere este trabajo está aún más atenuado (DE MIGUEL, 2013). Convendría plantearse si resulta necesario revisar los conceptos geográficos referidos al tiempo y al clima (Sebastiá y Tonda, 2003), bien, elaborar estrategias didácticas de aplicación al aula para contextualizar y formular los conceptos desde la realidad (GARCÍA DE LA VEGA, 2015).

La selección de los textos requiere como criterio principal la presentación de alguno de los conceptos relacionados con el tiempo y el clima, o bien con las consecuencias sobre el paisaje y la vida humana. Los textos seleccionados deben provenir de fuentes históricas e historiográficas. Hay registros meteorológicos y procesos dinámicos del clima que son descritos y explicados por Dafoe y FitzRoy. Los diarios y libros de viaje, así como los relatos históricos pueden ser una fuente de consulta y análisis de los conceptos geográficos (GARCÍA DE LA VEGA, 2015).

El análisis curricular estatal, y en el caso concreto de la Comunidad de Madrid, muestra una disociación entre la complejidad de los conceptos vinculados al tiempo y la edad de adquisición de los mismos. Esto es, apenas iniciada la edad de las operaciones concretas se abordan tanto “los principales fenómenos atmosféricos y sus causas” como “la interpretación de sencillos mapas de tiempo, distinguiendo sus elementos principales”, según el currículo de la Comunidad de Madrid. Posiblemente, estos contenidos estén más próximos al pensamiento formal, propio del comienzo de la etapa secundaria. Por esta razón, cabe señalar la necesidad de plantear un nuevo diseño del currículo, donde aparezcan trabados los conceptos de espacio y tiempo, propios de la geografía y de la historia, en su relación con los temas abordados en este trabajo.

Cuadro 9 - Contenidos referidos al tiempo atmosférico y el clima en el currículo de educación primaria de la Comunidad de Madrid, Decreto 89/2014 (BOCM, 25/07/2014).

En el currículo de la Comunidad de Madrid, los contenidos específicos sobre el tiempo atmosférico y clima aparecen en los dos primeros cursos y en el cuarto curso de la educación primaria:

- Conocimiento de los principales fenómenos atmosféricos y sus causas (1º curso).
- Uso de los distintos aparatos de medida de datos atmosféricos (1º curso).
- Interpretación de sencillos mapas de tiempo, distinguiendo sus elementos principales (2º curso).
- Identificación de los principales elementos del tiempo atmosférico que caracterizan el clima: temperatura, humedad, viento y precipitaciones (4º curso).
- Descripción de las causas que producen la formación de nubes y las precipitaciones (4º curso).
- Elaboración e interpretación de gráficos sencillos de temperaturas y precipitaciones (4º curso).
- Interpretación de sencillos mapas meteorológicos distinguiendo sus elementos principales (4º curso).
- Diferenciación entre tiempo atmosférico y clima (4º curso).
- Identificación de las tres zonas climáticas del planeta y descripción de sus características (4º curso).
- Descripción y localización en un mapa los tipos de clima de España.
- Explicación del cambio climático (4º curso).

En suma, el desarrollo curricular proporcionado al estudio del tiempo atmosférico y clima en la educación obligatoria ofrece una estructura compleja y un profundo hiato de contenidos que evitan el adecuado enlace didáctico entre las dos etapas de primaria y secundaria. Así, los conceptos relacionados a estos temas aparecen en los dos primeros cursos de la educación primaria y apenas se vuelve sobre ellos en el cuarto curso. De ahí, se accede a la descripción y caracterización de los climas y zonas bioclimáticas de

España y Europa en el primer ciclo de la educación secundaria, siempre en relación con el denominado “medio físico”.

Cuadro 10 - Bloques de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables relacionados al tiempo y clima en el área de Geografía e Historia del currículo estatal de educación secundaria (Real Decreto 126/2014).

<p>Bloque de contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Medio físico: España, Europa y el mundo: relieve; hidrografía; clima: elementos y diversidad paisajes; zonas bioclimáticas; medio natural: áreas y problemas medioambientales. <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Situar en el mapa de España las principales unidades y elementos del relieve peninsular así como los grandes conjuntos o espacios bioclimáticos.▪ Conocer y describir los grandes conjuntos bioclimáticos que conforman el espacio geográfico español.▪ Situar en el mapa de Europa las principales unidades y elementos del relieve continental así como los grandes conjuntos o espacios bioclimáticos.▪ Conocer, comparar y describir los grandes conjuntos bioclimáticos que conforman el espacio geográfico europeo▪ Localizar en el mapamundi físico las principales unidades del relieve mundiales y los grandes ríos.▪ Localizar en el globo terráqueo las grandes zonas climáticas e identificar sus características. <p>Estándares de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Localiza en un mapa los grandes conjuntos o espacios bioclimáticos de España.▪ Analiza y compara las zonas bioclimáticas españolas utilizando gráficos e imágenes.▪ Clasifica y localiza en un mapa los distintos tipos de clima de Europa.▪ Distingue y localiza en un mapa las zonas bioclimáticas de nuestro continente.▪ Elabora climogramas y mapas que sitúen los climas del mundo en los que reflejen los elementos más importantes.

Representaciones cartográficas em el currículo

Breda et al (2015) señalan que en el currículo brasileño se muestra un interés por la actividad del alumno hacia la alfabetización cartográfica. Esto supone que el alumnado deben alcanzar la adquisición de las destrezas dirigidas a la alfabetización cartográfica. Por consiguiente, el alumno desempeña una actividad consciente dirigida construir sus propios espacios cartográficos. El devenir de los grupos de investigación de la enseñanza de la geografía en la intervención del currículo parece corresponder a las diferencias señaladas entre los dos países (Cuadro 11)

En el caso del currículo español, ambas asignaturas aparecen ensambladas bajo una misma denominación, Ciencias Sociales. El desarrollo curricular de las comunidades autónomas posee libertad para establecer una alternativa de las disciplinas. O bien, como

sucede en Madrid, la geografía se desarrolla en los primeros cursos, como el territorio donde han tenido lugar los hechos históricos. Una perspectiva curricular que posee un determinismo académico, alejado de los paradigmas científicos de la actualidad.

Breda et al. (2015) registran una diferencia neta entre la presentación y desarrollo de los contenidos referidos a la cartografía entre ambos currícula. Así, la cartografía se incorpora en el tercer curso de primaria en el currículo español y en sexto curso en el brasileño. Esta observación parece estar relacionada con las aportaciones de Piaget y Inhelder (1975) que, junto a Hannoun (1977), justifiquen la aparición de la cartografía al final de la educación primaria brasileña. En principio, el final de la etapa primaria y comienzo de la secundaria parece ser el tránsito entre el pensamiento lógico y el pensamiento formal. Por ello, la abstracción de la cartografía y la adquisición de determinadas habilidades cartográficas parece ser más apropiado al final de la etapa primaria.

En el currículo español, la cartografía se considera un recurso didáctico para la localización de los accidentes geográficos, los países, sus capitales y demás ciudades relevantes, así como los sistemas montañosos y la red hidrográfica. Este interés prescriptivo deja a un lado las oportunidades que el planteamiento didáctico con la cartografía y las herramientas digitales proporcionan en el desarrollo cognitivo en su relación con la capacidad espacial. Breda et al (2015) concluyen que en el currículo español se muestra un mayor interés por la localización geográfica, aplicada al análisis de los procesos históricos. Un hecho empírico que ha podido comprobarse en la formación académica de los futuros docentes (RICHTER Y GARCÍA DE LA VEGA, 2018). Si bien, es posible que este hecho se deba a la interrelación que guardan geografía e historia en el desarrollo curricular.

En tanto que en el PCN la cartografía adquiere el valor de un lenguaje geográfico. Así, se expresan conocimientos, se sintetizan informaciones, se estudian situaciones, en relación con la organización y distribución espacial (BRASIL, 1988). En este caso, la cartografía atesora un doble valor geográfico y educativo: en primer lugar, como medio de expresión para generar modelos descriptivos y en segundo lugar como destreza geográfica, como base del pensamiento geoespacial. El currículo brasileño señala numerosos contenidos geográficos relacionados con la cartografía en el tercer ciclo de la Primaria (Ensino Fundamental). Estos contenidos corresponden al eje “la cartografía como instrumento en la aproximación a los lugares del mundo”, que se subdivide en otros dos ejes: “De la alfabetización cartográfica a la lectura crítica y el mapeamiento consciente” y “los mapas como posibilidad de comprensión y estudios comparativos de

diferentes paisajes". Así, los contenidos mencionados son: la producción y elaboración de itinerarios sencillos, teniendo en cuenta las características del lenguaje cartográfico (relación de distancia y dirección, sistema de coordenadas y leyendas).

Cuadro 11 - Contenidos de Cartografía en el currículo de la Comunidad de Madrid, Decreto 89/2014 (BOCM, 25/07/2014).

CURSO	BLOQUE	CONTENIDOS
1º	Geografía: El mundo en que vivimos	-Conoce y sitúa los puntos cardinales. -Localiza los continentes y océanos en el globo terráqueo
2º	Vivir en sociedad	-Localiza, en un mapa político de España, las distintas comunidades y ciudades autónomas, así como sus provincias y ciudades importantes.
	Geografía: El mundo en que vivimos	-Localiza varios países, de entre los más importantes, en el planisferio. -Identifica mapas de distintos países a distintas escalas - Interpreta sencillos mapas del tiempo distinguiendo sus elementos principales -Localiza e identifica España en la Península Ibérica y en Europa. -Conoce y localiza los mares y océanos que rodean la Península Ibérica. -Conoce y localiza las islas y archipiélagos españoles. -Identifica los límites del territorio español.
3º curso	Geografía: El mundo en que vivimos	-Interpreta los signos convencionales que aparecen en un mapa. -Identifica y utiliza mapas de distintas escalas. -Dibuja planos sencillos con distintas escalas -Localiza en el mapa político de Europa los distintos países y conoce sus capitales. -Localiza en el mapa físico de Europa los mares, ríos y cordilleras más importantes. -Identifica algunos países, ciudades, ríos y cordilleras de países no europeos. -Localiza en un mapa de España las principales cordilleras y montañas. -Localiza en un mapa de España los ríos más importantes. Identifica su lugar de nacimiento y desembocadura, así como sus afluentes principales.
4º curso	Geografía: El mundo en que vivimos	- Representa los paralelos y meridianos de la Tierra. - Interpreta sencillos mapas meteorológicos distinguiendo sus elementos principales.
5º curso	Geografía: El mundo en que vivimos	- Conoce y localiza en el mapa el relieve y principales ríos de la Península Ibérica así como los mares y océanos que la rodean y las islas y archipiélagos próximos a ella.
6º curso	Geografía: El mundo en que vivimos	- Identifica los límites geográficos de España. - Conoce el nombre y localiza en el mapa de España las comunidades y ciudades autónomas, sus provincias y capitales. - Conoce y localiza en el mapa de España los principales ríos, su nacimiento, desembocadura y afluentes más importantes. - Conoce y localiza en el mapa de España las principales cordilleras y montañas. - Localiza en el mapa los países europeos y conoce sus capitales. - Conoce y localiza en el mapa los límites geográficos de Europa. - Conoce y localiza en el mapa los ríos y cordilleras más importantes de Europa

Relieve, paisaje y magnitudes geográficas em el currículo

El paisaje, según se menciona más arriba, se ha abordado por distintos autores en las distintas etapas educativas. Los contenidos propios del paisaje se encuentran repartidos en diversas materias en el currículo, tanto en primaria como en secundaria. Dado el carácter globalizador de la educación infantil, el paisaje aparece presentado desde su carácter vivencial más próximo a los conceptos espontáneos de Vygotsky (2003).

El Convenio Europeo del Paisaje (2000), aún no ha sido desarrollado e implantado, si bien hay numerosas referencias y estudios procedentes de los Observatorios del Paisaje (CASTIGLIONI, 2012). La complejidad del paisaje reside en abordar su significado en toda su integridad. No se trata de presentar las partes, sino el todo. En este sentido, aún queda por elaborar un tipo de currículum integrado. El relieve, la hidrografía, el clima, la litología... el poblamiento, las ciudades, la población las actividades económicas aparecen sucesivamente como un conjunto de contenidos, mas no como un conjunto de contenidos y conceptos agregados sobre el paisaje (SOUTO, 2013, DE MIGUEL, 2013 y 2014). En este sentido, el currículo se muestra muy alejado de plantear una didáctica del paisaje (GARCÍA DE LA VEGA, 2014)

Cuadro 12 - Contenidos relacionados con el paisaje en primer y segundo curso de educación primaria del currículo de la Comunidad de Madrid (2014).

Curso	Bloque de contenidos	Contenidos	
1º	El paisaje y su diversidad	Observa en fotografías o vídeos diferentes tipos de paisaje.	Cordillera, sierra, páramo, llanura y valle
		Identifica distintos componentes del relieve: montaña, cordillera, llanura, meseta y valle	
2º	La superficie terrestre. La intervención humana en el medio natural.	Identifica las principales unidades del relieve utilizando como ejemplo la Península Ibérica: isla, archipiélago, península, montaña, cordillera, llanura, valle, río, lago, costa, playa, golfo, cabo y puerto.	Cordillera, sierra, páramo, llanura y valle Cerro, colina
		Comprende la necesidad de adoptar una actitud responsable en el uso del agua, el cuidado del medioambiente y la utilización de los recursos naturales, proponiendo medidas y comportamientos que conduzcan a la mejora de las condiciones ambientales de nuestro planeta	Río, lago, embalse Costa, golfo, cabo Playa, cala, acantilado, puerto

Por ello, se tiene que abordar los distintos conceptos del currículo relacionados con el paisaje y revisar la interrelación entre los mismos. Así, los conceptos relacionados con el relieve, como primera dimensión significativa para construir los significados del paisaje, se comprueba que existen reseñables diferencias en la presentación de las unidades o elementos del relieve. El relieve se aborda en los dos primeros cursos de primaria, los niños con seis y siete años deben reconocer las unidades de relieve, tal como se señalan en el currículo.

En el currículo de geografía para educación primaria en la Comunidad de Madrid (2014) se presentan las formas de relieve dentro del bloque de contenidos dedicado al paisaje (Cuadro, 12). En ella se puede advertir la carencia de una taxonomía en los "componentes del relieve". Así en el primer curso, el alumnado de seis y siete años debe distinguir entre montaña, cordillera y meseta. Parece obvio, desde la acepción acuñada por Humboldt que, las características fisiográficas y geomorfológicas del término meseta requieren un pensamiento formal que pueda aglutinar esas peculiaridades de cada dimensión geográfica. Por su parte, montaña se agrupa concepciones geográficas, tanto desde su aspecto orográfico como de uso. Numerosos lugares en la Península Ibérica y en el mundo se denominan montaña, como topónimo para designar una región, como por su aprovechamiento secular.

Sin embargo, estos dos términos podrían ser sustituidos por páramo y sierra. De esta manera, la serie de conceptos geográficos podría ser: cordillera, sierra, páramo, llanura y valle. En este sentido, se alcanzaría a definir una relación de conceptos que guardan entre sí una relación orográfica y una proporción en las dimensiones, así como una concepción geográfica adecuada. La sierra guarda una relación de inclusión con respecto a la cordillera. El páramo rompe la orografía dentada de las sierras para oponerse como una forma de relieve de elevada altitud arrasada. Y, además contrasta desde la altitud y desde la concepción morfológica con llanura y valle.

En el caso del segundo curso de primaria, para el alumnado entre siete y ocho años, se omiten elementos del relieve que, pese a su complejidad, se habían presentado el curso anterior, como meseta. Y, además, en este curso se presentan unidades de relieve, cuyo carácter afín es el mar. Sin embargo, en el estudio detenido de estas unidades se observa que vuelve a existir una dificultad de escala.

Por un lado, se muestran isla, archipiélago y península, por otro, las ya conocidas, cordillera, montaña, llanura y valle. Si bien, se mantiene el cambio entre sierra y montaña. Y, por otro lado, se incorporan un conjunto de unidades de relieve relacionadas con el agua y el mar: costa, playa, golfo, cabo, puerto... y el río y el lago. Por tanto, se

trata de mantener los conceptos del relieve adquiridos en el primer curso y presentar otros nuevos relacionados con los anteriores y, si cabe, presentar otros nuevos.

Por todo ello, en este segundo curso, se pueden mantener los seis conceptos del primer curso, habiendo introducido páramo por meseta y sierra por montaña. Además, se pueden incorporar otros conceptos relacionados con los existentes y con el mar. Así, en relación con los anteriores, en primer lugar, se podrían presentar río, lago y embalse. La incorporación del embalse corresponde a una dimensión antrópica, relacionada con las actividades humanas en el relieve. En segundo lugar, se podría mantener costa, golfo y cabo, siempre que se presenten la isla y la península. Se omite el archipiélago, pues recordemos son alumnos de ocho años. Y en tercer lugar, se puede presentar junto al concepto de playa y puerto, que está relacionado con las actividades humanas, el acantilado y, si cabe, la cala. Todas estas formas de relieve debieran de vincularse estrechamente con los conocimientos del alumnado. La proximidad a la sierra o a la costa son buena excusa para identificar los conceptos geográficos y establecer relaciones de magnitud entre ellos.

Consideraciones finales

El currículo debe contar con la intervención de los especialistas de áreas próximas para ofrecer una visión más amplia y elaborar unos criterios de aprendizaje apropiados sobre los distintos ámbitos de aprendizaje de la geografía. En el caso del tiempo y el clima se trata de abordar aquellos contenidos donde se desarrollen capacidades cognitivas y sensitivas que le aproximen al tiempo. De igual manera, la aproximación a la cartografía proviene de alcanzar unas habilidades geográficas y el desarrollo espacial y no quedarse tan sólo en identificar y localizar lugares. Por ello, también es relevante la vivencia de los lugares y, en este sentido, cobra importancia el desarrollo oral y escrito de esas vivencias.

En cuanto al paisaje, se trata de abordarlo desde su máxima dimensión. Si bien, esto es una tarea paulatina, los conceptos geográficos del currículo deben presentarse con claridad y establecer entre ellos suficientes interrelaciones para su adquisición y comprensión. Por tanto, se trata de sugerir la eliminación momentánea de conceptos geográficos complejos, como meseta, en la práctica docente. Y, en estos dos primeros cursos de primaria que aparecen estos conceptos, buscar la incorporación de conceptos adaptados a unas categorías geográficas sobre la relación de escala (altitud, dimensión,

magnitud del volumen). Y, si cabe, permitir una proximidad vivencial del alumnado (playa, cala...) que aumente el elenco de términos geográficos técnicos y del acervo común.

Referências Bibliográficas

BEANE, J. A. **La integración del currículum**. Madrid: Morata y Ministerio de Educación y Ciencia, 2005

BENEJAM, P. La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales. In: VV. AA.: **Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos**. Barcelona: Graó, 2002. p. 11-19.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: 1ª a 4ª série**, Vol.5 - História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: 5ª a 8ª série** de Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução CNE/CEB 7/2010**: Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Diário Oficial da União. Brasília: MEC/SEF, 2010. Seção 1, p. 34.

BREDA, T. V.; GARCÍA DE LA VEGA, A. y STRAFORINI, R. Raciocínio espacial no ensino de Geografia: uma análise da cartografia nos documentos curriculares da Espanha e Brasil. In: SEBASTIÁ, R. y TONDA, M. E.: **La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía**, Alicante: Universidad de Alicante, 2015. p. 899-914

CAPEL, H. y URTEAGA, L. La Geografía en el currículum de las Ciencias Sociales. In: CARRETERO, M.; POZO, J. I. y ASENSIO, M. (coord.): **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid: Visor, 1989. p. 75-102

CARRETERO, M.; POZO, J. I. y ASENSIO, M.. Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva. In: CARRETERO, M.; POZO, J. I. y ASENSIO, M.: **La enseñanza de las Ciencias Sociales**, Madrid: Visor, 1989. p. 13-29

CASTIGLIONI, B. Il paesaggio come strumento educativo. In: **Educación y Futuro**, nº 27, 2012. p. 51-65

CAVALCANTI, L.S. Ensinar Geografia para formar um pensamento espacial: uma reflexão da didática da Geografia focada na formação de conceitos. In: GARCÍA DE LA VEGA, A. (Ed.): **Reflexiones sobre educación geográfica**. Revisión disciplinar e innovación didáctica. Madrid: Ediciones de la UAM y Edições LAGIM, 2018. p. 63-78.

CHEVALARD, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**, Buenos Aires: Aique, 1991

COLL, C. **Psicología y currículum**, Barcelona: Paidós. (1ª ed. 1991), 2012

COMUNIDAD DE MADRID. **Decreto 89/2014**, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria, 2014

_____. **Decreto 48/2015**, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, 2015

DE MIGUEL, R. Análisis comparativo del currículum de Geografía en la Educación Secundaria: revisión y propuestas didácticas. In: DE MIGUEL, R., DE LÁZARO, M. L. y MARRÓN, M. J. (eds.) **La educación geográfica digital**. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2012. p. 13-36

_____. ¿Podemos aprender de los currícula de geografía y ciencias sociales existentes en otros países europeos? In: DE MIGUEL, R., DE LÁZARO, M. L. y MARRÓN, M. J. (eds.): **Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales**. Zaragoza: Instituto "Fernando el Católico" (C.S.I.C.), 2013. p. 71-103.

_____. Ciencias Sociales y didáctica de la geografía en el currículo de educación primaria de la LOMCE. In: MARTÍNEZ MEDINA, R. y TONDA MONLLOR, E. M. (eds.): **Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación de la geografía**. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2014. p. 345-363

ESCAMILLA GONZÁLEZ, A. **Las competencias en la programación de aula**. Infantil y primaria (3-12 años). Barcelona: Graó, 2009.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 1/1990**, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990.

_____. **Dictamen sobre la Enseñanza de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria**. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1998.

_____. **Ley Orgánica**, de 3 de mayo, de Educación. 2006.

_____. **Real Decreto 1631/2006**, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

_____. **Ley Orgánica 8/2013**, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

_____. **Real Decreto 126/2014**, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, 2014.

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

FERNÁNDEZ CASO, M. V. y GUREVICH, R. **Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas**. Buenos Aires: Biblos, 2007.

GALÁN OLCINA, O. y SOUTO GONZÁLEZ, X. M. La identidad escolar europea. La creación de un mito territorial. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONNINI, I. M.; KAERCHER, N. A. y COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia-oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra I. p. 53-71

García de la Vega, A. El paisaje: un desafío curricular y didáctico. **Revista de Didácticas Específicas**, nº 4, pp. 1-19, 2012.

GARCÍA DE LA VEGA, A. Didáctica del paisaje. Realidad y reto educativo. Aula Verde. In: **Revista de Educación Ambiental**, nº 42, 2014. p. 8-9

_____. Análisis curricular y rigor científico den los textos literarios sobre las observaciones del tiempo y clima. Propuesta didáctica con fuentes primarias. In: SEBASTIÁ, R. y TONDA, M. E.: **La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía**. Alicante: Universidad de Alicante, 2015. p. 211-226

_____. La narración del paisaje y su relación con la adquisición de los conceptos geográficos. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONNINI, I. M.; KAERCHER, N. A. y COSTELLA, R. Z. (Orgs.): **Movimentos para ensinar geografia-oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra I, 2016. p. 17-30

GARCÍA PÉREZ, F. F. (Ed.). **Didáctica de las ciencias sociales: Geografía e Hlsotria**. Estado de la Cuestión. Sevilla: Díada. 1991

GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA FERNÁNDEZ, N. Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. In: **Didáctica Geográfica**, nº 9, 2007. p. 243-258

GARCÍA PÉREZ, F. F. Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. In: **Investigación en la escuela**, nº 68, 2009. p. 5-10

GAVIDIA-CATALÁN, V.; AGUILAR MOYA, R. y CARRATALÁ BEGUER, A. ¿Desaparecen las transversales con la aparición de las competencias? In: **Didáctica de las ciencias experimentales y sociales**, nº 25, 2011. p. 131-148

GONZÁLEZ GALLEGU, I. Las competencias en el currículo RD 1631/2006. In: **Íber**, nº 52, 2007 p. 40-50

GUREVICH, R. Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. In: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.). In: **Didáctica de las ciencias sociales**. Aportes y reflexiones (I). Paidós: Buenos Aires, 2006. p. 63-84.

HANNOUN, H. **El niño conquista el medio**. Buenos Aires: Kapelusz, 1977.

MELCÓN BELTRÁN, J. **Renovación de la enseñanza de la geografía en los orígenes de la España contemporánea**. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1995.

HARVEY, D. **Teorías, leyes y modelos en geografía**, Madrid: Alianza Universidad, 1983.

CASAS JERICÓ, M. y ERNETA ALTARRIBA, L. El paisaje en la educación secundaria obligatoria. Una oportunidad educativa en el cambio curricular LOE-LOMCE. In: **Didáctica Geográfica**, nº 16, 2015. p. 45-71

MARTÍNEZ, R. y GARCÍA, R. El concepto paisaje en los currícula de Educación Infantil de las Comunidades Autónomas Españolas, In: R. Martínez y E. M. Tonda (eds.): **Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica**. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2014. p. 479-495

MERENNE-SCHOUMAKER, B. Compétences et savoirs terminaux en géographie. Réflexions et propositions. In: **Cahiers de géographie du Québec**, vol. 43, nº 120, 1999. p. 437-449

PAGÉS, J. Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos. In: **Íber**, nº 52, 2007. p. 29-39

PARTOUNE, Ch. Quelles compétences terminales dans l'enseignement de la Géographie, FECEPRO. In: **Supplément Feuilles d'Information**, nº 133, 1998.

PERRENOUD, P. Formation continue et développement de compétences professionnelles. In: **Éducateur**, nº 9, 1996a. p. 28-33

_____. L'évaluation des enseignants: entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. In: **Éducateur**, nº 10, 1996b. p. 24-30

_____. **Construire des compétences dès l'école**, Paris: ESF Éditeur, 1998

_____. **Diez nuevas competencias para enseñar**, Barcelona: Graó, 2004

PIAGET, J. y INHELDER, B. **La representación del espacio en los niños**. Madrid: Morata, 1975.

REY, B. **Les compétences transversales en question**. Paris: ESF, 1996.

RICHTER, D. y GARCÍA DE LA VEGA, A. A Cartografia escolar no ensino de geografia: uma análise sobre as práticas docentes na Espanha e no Brasil. In: **Anais do 5º Colóquio Internacional da Rede latino-americana de Investigadores de Didática de Geografia**. Goiânia/Pirenópolis: UFG/LEPEG, p. 233-244, junho 2018.

ROUGIERS, X. **Compétences et situations d'intégration**. Texte de la Conférence donnée à Louvain-la-Neuve le 29-4-1998, inédit, 11 p, 1998.

SOUTO, X. M. Didáctica de la Geografía y currículo escolar. In: DE MIGUEL, R.; DE LÁZARO, M. L. y MARRÓN, M. J. (eds.). **Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales**. Zaragoza: Instituto "Fernando el Católico" (C.S.I.C.), 2013. p.121-146

SEBASTIÁ, R. y TONDA, E. Las dificultades en el aprendizaje de los conceptos de tiempo atmosférico y clima: la elaboración e interpretación de climogramas. In: **Revista de Educación de la Universidad de Granada**, núm. 16, 2003. p. 47-69

STRAFORINI, R. O currículo de geografia das séries iniciais: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W. (Orgs.). **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 41-59

TEDESCO, J. C. La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. In: **Nueva Sociedad**, nº 146, 1996. p. 74-89

VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2003.

_____. **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona: Paidós, 2010.

Recebido em 30 de maio de 2018.

Aceito para publicação em 30 de junho de 2018.