

El contexto académico, laboral, personal y de procedencia de los docentes de Educación Primaria y el desarrollo de metodologías activas de aprendizaje geográfico en España

Primary Education teachers' academic, employment, personal and geographical context and the development of active geographical learning methodologies in Spain

JAUME BINIMELIS SEBASTIAN¹

JOE USHER²

PÉTER BAGOLY-SIMÓ³

¹Departament de Geografia. Universitat de les Illes Balears (España),

²School of STEM Education, Innovation & Global Studies. Dublin City University (Irlanda)

³Geographisches Institut. Humboldt-Universität zu Berlin (Alemania)

Resumen

La geografía ocupa un reducido espacio en el ciclo de Educación Primaria en España. Por esta razón, se ha considerado oportuno llevar a cabo una investigación sobre las características de la enseñanza de la Geografía en los centros docentes de Educación Primaria en nuestro país, a partir de una encuesta con la que se ha constatado la difusión de métodos activos de aprendizaje basados en el trabajo de campo y en el uso del entorno más cercano del discente. La implantación de métodos activos ligados a la localidad y al trabajo de campo, ambas estrategias ligadas a las geografías cotidianas o *ethnogeographies*, no ha alcanzado grandes cotas en España. Su desarrollo está condicionado por la formación en geografía, por el contexto geográfico del centro, por el tipo de centro escolar, por la experiencia docente adquirida e, incluso, por el género (maestras y maestros).

Palabras clave: Educación Primaria; geografía; localidad; trabajo de campo.

Fechas • Dates

Recibido: 2023.11.29

Aceptado: 2024.03.04

Publicado: 2024.10.02

Autor/a para correspondencia Corresponding Author

Jaume Binimelis Sebastian
jaume.binimelis@uib.es

Abstract

Geography holds a marginal position within the Primary Education cycle in Spain. This has led to the decision to conduct a study on the characteristics of Geography teaching in Primary Education establishments in our country using a survey that has proved the dissemination of active learning methodologies based on fieldwork and the use of students' immediate environment. The implementation of active methods linked to local area and fieldwork, both strategies that are linked to every day's geographies or ethnogeographies, has not reached large approach dimensions in Spain. Their development is conditional on training in the area of Geography, geographical context, type of school center, acquired teaching experience, and, even, gender (female vs. male teachers).

Keywords: Primary Education; Geography; location; fieldwork.

1. Introducción

La geografía actualmente ocupa un rol secundario en la etapa de Educación Primaria en España [también en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)] (De Miguel, 2018). El conocimiento geográfico se halla integrado en áreas amplias, de límites etéreos y de denominación cambiante desde la Ley General de Educación (De Miguel, 2022). Con la implementación de la LOMLOE en el curso 2022/23, los contenidos geográficos están inmersos, de nuevo, en la materia llamada *Conocimiento del medio natural, social y cultural*, a la que se dedican 2 horas en primer y tercer ciclo y 3 en segundo ciclo. A la insuficiente presencia de la geografía en Educación Primaria se añade el déficit en la formación recibida por los maestros y maestras en las Facultades de Educación. Desde mediados de los años noventa y, sobre todo, con la implementación de los planes de estudio tras la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior en el curso académico 2010/2011, la geografía "...apenas adquiere carta de presentación en los planes de estudio del Grado de Educación Primaria...", limitándose considerablemente su presencia en asignaturas de cariz didáctico (Martínez, 2017, 210).

En otros ámbitos académicos la geografía, como tal, es una de las materias que de forma autónoma constituye uno de los ejes del sistema educativo obligatorio, como ocurre en el Reino Unido¹ y en Irlanda, donde también es una asignatura de pleno derecho, en una enseñanza basada en el constructivismo, centrada en el estudiante y que, en parte, se basa en el uso del área local y el trabajo de campo como estrategias del aprendizaje geográfico de los alumnos (Dolan et al., 2014). Se apuesta por una enseñanza basada en el desarrollo de investigaciones escolares (*enquiry*), que ponen el acento en la importancia del aprendizaje basado en la localidad (Milner & Jewson, 2010) en el escenario de las denominadas *children's geographies* (Pike, 2011). Por otro lado, desde un punto de vista teórico, se intenta dotar al trabajo de campo de un marcado carácter social, recomendando a los docentes de geografía la práctica de la *Place based Education* que se inspiró en la educación ecológica y la educación para una comunidad rural (Israel, 2012). Este planteamiento, de raíz anglosajona, liga la enseñanza de la geografía escolar a la reivindicación de las denominadas *ethnogeographies* o geografías cotidianas definidas por Martin (2008) (quién tomó la idea de las *ethnomathematics*) desde la necesidad de una relación dialéctica entre las geografías de los escolares y las ideas clave de las geografías académicas, difícil labor para los responsables docentes. La confrontación entre la geografía de la vida cotidiana y la geografía académica (Catling & Martin, 2011), la elección de conocimientos en la elaboración del currículum escolar (Roberts,

1. Ver la siguiente página web: <https://www.gov.uk/national-curriculum/key-stage-1-and-2>

2014) y el debate sobre el *powerful knowledge* (recordemos el proyecto *Geocapabilities*) (Lambert et al., 2015) manifiestan las dudas que genera, también, esta forma de abordar nuestra disciplina en el ámbito de la Educación Primaria y Secundaria.

Mientras tanto, la investigación didáctica sobre la enseñanza de la geografía en la etapa escolar en España ha suscitado escaso interés entre los especialistas (Sebastià & Tonda, 2011, 2015). En general, son aportaciones que muestran las experiencias adquiridas con el uso de recursos, nuevas tecnologías o técnicas de exploración (destacando los itinerarios didácticos). El trabajo de campo, comprendido de forma clásica, ha generado 95 trabajos académicos en los sucesivos congresos de didáctica de la geografía (españoles o ibéricos) desde 1988 hasta 2016, lo que representa un 10% de las aportaciones realizadas (Mateo, 2019). También, fue línea temática específica en el penúltimo congreso ibérico de Didáctica de la Geografía (Macía et al., 2019) con un conjunto de 16 aportaciones. Por otra parte, en la revista *Didáctica Geográfica*, de largo recorrido, el trabajo de campo y el itinerario didáctico centran el interés de 25 artículos. Solamente 3 trabajos están focalizados en el desarrollo de esa vía de aprendizaje entre alumnado de Educación Primaria (Fernández, 2019; Gómez et al., 2018; Martínez et al., 2016). La mayoría de autorías presentan diseños de salidas de campo a modo de unidad didáctica en espacios de diversa índole. Merecen atención dos propuestas, una en la que se concibe el trabajo de campo “...como una metodología para recopilar datos en el estudio del entorno local...” (Esteves et al., 2019) y la segunda, en la que analiza el uso de los espacios verdes urbanos para el desarrollo de métodos activos de indagación geográfica (Gómez-Gonçalves & Corrochano, 2021). En resumen, con la excepción apuntada, la investigación didáctica sobre el uso del trabajo de campo en la localidad, desde el ámbito geográfico, prácticamente no existe en España. Este se concibe en su acepción más clásica, haciendo hincapié en el diseño de salidas e itinerarios para diferentes niveles educativos, con escasa atención a Educación Primaria. Además, la investigación didáctica española en geografía se focaliza en el desarrollo de propuestas y diseño de vías de aprendizaje o en el análisis de los recursos existentes. En definitiva, no se hallan estudios que analicen cómo los docentes de Educación Primaria abordan en realidad esa enseñanza.

Esa inquietud sí se halla en otros ámbitos, cuyos especialistas se preocupan por asuntos que afectan la enseñanza geográfica en la etapa obligatoria básica de Educación, explorando su mejora con estudios desarrollados en diversos centros docentes, contrastados los resultados con las estadísticas oficiales publicadas (Catling et al., 2007). Se analiza, incluso, la influencia de las experiencias y percepciones previas sobre la geografía en la capacidad o confianza de los futuros maestros para el ejercicio de su docencia (Dolan et al., 2014). La encuesta dirigida a los docentes es el método usado para analizar el estado de la enseñanza de la geografía en la etapa escolar, destacando los trabajos de Usher (2021) en Irlanda y, en otros escenarios más lejanos, como son Japón y China, la encuesta también fue la base con la que se radiografió la situación educativa existente (Shimura, 2015; Xuan, Duan & Sun, 2015).

Usher (2021) desarrolló un trabajo en el que explotó los resultados de una amplia encuesta en la que evalúa el estado de la enseñanza de la geografía en la Educación Primaria, incidiendo en el uso del área local como escenario del aprendizaje, el papel que juega el trabajo de campo y la relación de todo ello con metodologías activas de aprendizaje centradas en el alumno. El trabajo realizado muestra resultados parciales de una encuesta, ya testada en Irlanda, dirigida a docentes de Educación Primaria sobre la enseñanza de la geografía en España.

2. Objetivos y método

El objetivo principal de este trabajo ha sido conocer la relación entre el contexto académico, laboral, de procedencia y personal del profesorado de Educación Primaria y la práctica docente utilizada en la enseñanza de la geografía, fijando la mirada en el desarrollo de experiencias en el ámbito del área local, con el uso del trabajo de campo y la exploración de la planificación urbana de la localidad como vías de acercamiento al conocimiento y consolidación de competencias geográficas y espaciales. En realidad, la hipótesis de partida se asienta en la convicción de que existen vínculos entre la formación en geografía del profesorado, su contexto laboral, personal y de ubicación y su compromiso con metodologías activas basadas en el estudio de la localidad desde el desarrollo de actividades ligadas al trabajo de campo. En conjunto, se analiza la incidencia en España de métodos de enseñanza ligados a la experiencia del lugar próximo. Para ello, se utilizó una encuesta ya testada (Usher, 2021) en Irlanda que se dirigió a la práctica totalidad de los docentes de Educación Primaria de España. Su ejecución se ha realizado con las pautas que, a continuación, se indican

2.1. Universo y población de la muestra

El profesorado que participó en el estudio forma parte de un muestreo probabilístico (Clemente-Díaz, 1992). Se envió la encuesta a los centros docentes, solicitando a la dirección la participación voluntaria de sus educadores, y se repitió varias veces el proceso hasta obtener el tamaño de la muestra necesario.

El cuestionario fue enviado a 11.806 centros docentes, la práctica totalidad de los que imparten Educación Primaria en España. Las últimas cifras oficiales publicadas del curso 2021/2022 señalan que había un total de 13.905 centros docentes que impartían Educación Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). De estos, la mayoría eran centros de Educación Infantil y Primaria (10 260), otros eran de Educación Primaria y ESO (2083) y finalmente, hay también un grupo que impartía Educación Primaria, ESO y Bachillerato y/o Formación Profesional (1562).

Por otra parte, durante el curso escolar 2021/2022 había en España un total de 545.734 maestras y maestros en centros de Educación Primaria e Infantil (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). Sin embargo, en esa cifra quedan contabilizados los docentes de Educación Infantil. La cifra queda reducida a 490.471 si se elimina de ese total 55.263 profesores de centros exclusivamente de Educación Infantil. Aun así, la cifra es menor, porque los centros de Educación Primaria, los de Educación Primaria y ESO y los de Educación Primaria, ESO y Bachillerato y/o FP, pueden impartir también Educación Infantil (muchos de ellos lo hacen).

Se tomó la cifra de 490.741 como el universo de la población y, si se considera un nivel de confianza del 99% y un margen de error del $\pm 5\%$, el número de personas que se precisaban para la encuesta eran 663. Se obtuvieron 1.236 respuestas, sin embargo, 105 se descartaron al haber sido respondidas por docentes de Educación Infantil, o especialistas (inglés, música...) y que, en consecuencia, no impartían clases de geografía en la asignatura Ciencias Sociales. Finalmente, fueron 1.141 respuestas válidas, lo que da un margen del error de 3,81%.

2.2. Fuentes de información

Para el desarrollo del proyecto, se solicitó al *Registro estatal de centros docentes no universitarios* su base de datos con finalidades de investigación, con sus direcciones postales y electrónicas. En este registro se inscriben todos los centros docentes de titularidad pública, concertada o privada que impartan enseñanzas regladas no universitarias. No obstante, en un número sustancial de centros, la base de datos no incluía las direcciones electrónicas (los centros de Asturias, Cataluña, Galicia, Murcia y La Rioja). En el caso de Cataluña, se pudo acceder al archivo *Centres Educatius de Catalunya* del *Registre de Centres Docents*², de la misma forma que se hizo con los casos de La Rioja³ y Murcia⁴. En Asturias y Galicia fue imposible obtener una base de datos que permitiera de forma automatizada realizar un listado de distribución. Por ello, se copió, de forma artesanal, la dirección electrónica de una parte sustancial de sus centros docentes de Educación Primaria.

Con la información se organizaron dos listas de distribución. La primera contaba con 9.459 centros docentes de 16 Comunidades Autónomas y de 2 Ciudades Autónomas y una segunda lista se dirigió a los 2.347 centros docentes de Cataluña. En el primer caso, la encuesta fue elaborada en castellano y, en el segundo caso, la encuesta fue hecha en *català*, aunque la información obtenida ha sido trabajada de forma conjunta.

2.3. La encuesta

La encuesta consta de 26 preguntas que abarcan diversas características de la labor docente del profesorado en la enseñanza de la geografía en Educación Primaria. Está subdividida en 6 apartados, de naturaleza diversa: *Provincia de localización del centro docente*, *Cuestiones demográficas y formación*, *Tipología de centro docente*, *Currículum de Geografía en Educación Primaria*, *El área local en la enseñanza de la geografía en Educación Primaria*, *Tipos de aprendizaje del alumnado y compromiso docente* (desarrolla los siete ítems que forman parte del test *Student Focused Learning and Engagement Subscale*) (Reddy et al., 2015). La encuesta se emprendió en el mes de abril y la recogida de respuestas duró hasta finales de junio de 2022.

2.4. El tratamiento de la información

La base de datos obtenida cuenta con un total de 59.332 datos (1.141 docentes x 52 variables) cuantitativos, además de 6 variables (aquéllas en las que el encuestado debe de dar una respuesta alternativa si en la cuestión anterior ha respondido “Otra”) de tipo cualitativo y de más difícil tabulación.

Las réplicas obtenidas en la plataforma de *Google forms* se transformaron en una base de datos formato EXCEL. Parte de ésta fue exportada al programa de tratamiento estadístico SPSS (*IBM SPSS Statistics 27*), con el que hemos obtenido los resultados del estudio.

La cantidad de variables de la encuesta es muy amplia, sin embargo, este trabajo muestra resultados parciales del conjunto de datos obtenidos, al centrarse en algunas variables de la primera (datos demográficos y formación), tercera (tipología del centro docente) y quinta sección (área local y trabajo de campo).

2. Ver la página web: <https://educacio.gencat.cat/ca/serveis-tramits/directoris-centres/>

3. Ver la página web: <https://www.larioja.org/educarioja-centros/es/buscador-centros/mapa-centros>

4. Ver la página web: <http://mapaescolar.murciaeduca.es/mapaescolar/>

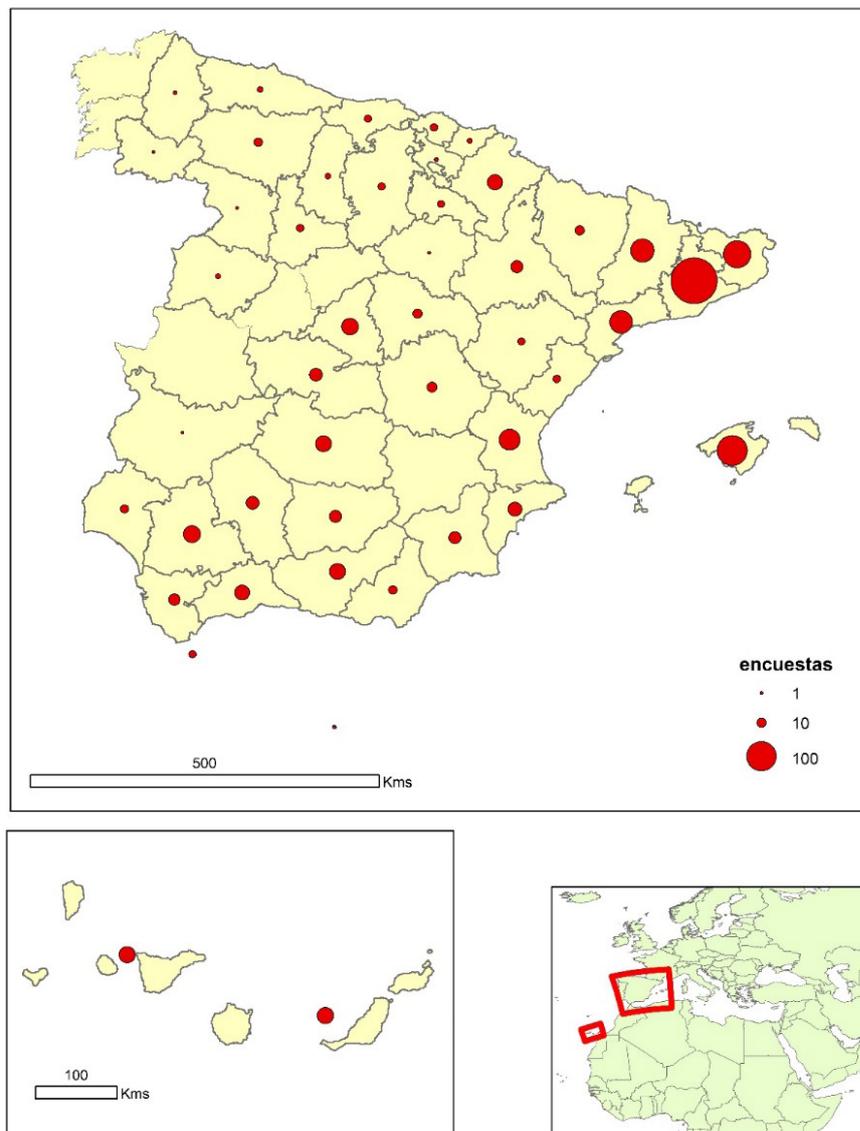
3. Resultados obtenidos

3.1. Características de las maestras y maestros consultados

Los encuestados/as son, mayoritariamente, mujeres (73,1%), situándose por encima de los hombres (25,8%). Existe, a su vez, un grupo minoritario que no han querido identificarse con ninguna de las dos opciones (1,1%). La edad de los participantes se concentra en los intervalos de mayor edad, de tal forma que un 72% de los educadores que respondieron a la encuesta tienen más de 40 años. Por otro lado, los participantes acumulan una larga trayectoria en las aulas, con un 77,4% del total con más de 10 años de experiencia y un 41,7% con más de 20 años.

La mayoría de las maestras y maestros enseñan en centros escolares urbanos (76,7%) que son escuelas localizadas en pueblos, cabeceras comarcales o ciudades, mientras que los centros escolares que dan servicio al poblamiento disperso son considerados rurales.

Figura 1. Distribución del número de respuestas según provincia



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de encuesta.

Aunque la encuesta se dirigió a la práctica totalidad de los centros docentes españoles, las respuestas recibidas no se caracterizan por un reparto territorial equilibrado. Hay 23 respuestas en las que no figura la provincia de procedencia de los participantes lo que representa un exiguo 2%. En general, provienen fundamentalmente de Cataluña (457 respuestas, que equivalen a un 40%) e Islas Baleares (107 respuestas, que equivalen a un 9,4%). Tras las cuatro provincias del *Principat e Illes Balears* se sitúa Valencia, con 52 respuestas. Las otras provincias no alcanzan la cifra de 35 respuestas, destacando Sevilla con 34, Madrid con 33 y Navarra con 27. Con un moderado número de réplicas se sitúan las otras provincias andaluzas, las canarias, algunas castellano-manchegas y las aragonesas. La respuesta es muy baja en el resto del territorio español, habiendo provincias con una sola encuesta como son Badajoz, Zamora, Orense y Soria. E, incluso, sin ninguna respuesta, como Cáceres, Albacete, La Coruña, Pontevedra, Segovia y Ávila. Los centros escolares gallegos, extremeños y, en general, los castellanos son los peor representados. En el caso gallego, la dificultad para tener acceso a un listado digital de correos electrónicos es un factor determinante de su escasa representatividad territorial. No alcanzamos a explicar la razón de la falta de respuestas entre los docentes del resto de lugares con nula o escasísima respuesta obtenida (Figura 1).

3.2. La formación del profesorado participante

El profesorado participante en el estudio accedió a la carrera docente realizando, mayoritariamente, estudios universitarios de Maestro en Educación Primaria. Un porcentaje significativo de participantes los realizó antes de 1994, cuando todavía existían especialidades temáticas. Son todos profesionales de más de cincuenta años y, por tanto, con gran experiencia acumulada. Sin embargo, el grupo mayoritario realizó su diplomatura después de 1994, cuando desaparecen la mayoría de especializaciones. Este grupo representa el 35% del profesorado participante y está formado por personas de entre 30 años y 50 años. En tercer lugar, se sitúan, con un 18,7%, quienes realizaron el grado de Maestro en Educación Primaria tras la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior, formado por la gente más joven. El último grupo corresponde a quienes accedieron a la docencia por otras vías, con titulaciones universitarias a veces incluso distintas a los estudios de Magisterio (Tabla 1).

Tabla 1. Formación universitaria que dio acceso a la carrera docente

FORMACIÓN	NÚMERO	PORCENTAJE
Diplomado Educación Primaria (antes 1994)	299	26,4
Diplomado Educación Primaria (después 1994)	395	34,9
Grado Educación Primaria	212	18,7
Otros estudios	225	19,9
Total	1.131	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de encuesta.

Un total de 260 participantes manifestó tener otros estudios. En este conjunto de 260 participantes, 225 accedieron a la docencia en Educación Primaria a través de esas otras vías (160 desde otros grados y diplomaturas de Magisterio). El resto (35) simplemente ha remarcado disponer de otras formaciones universitarias adicionales, además de los estudios de Educación Primaria.

Por otra parte, más de la mitad del profesorado obtuvo por última vez inputs de conocimientos geográficos en sus estudios universitarios de Magisterio (Educación Primaria y otras especiali-

dades) con un 50,7% (Tabla 2). Mientras, un 36,8% reconoció que esa formación específica no la recibía desde ESO o Bachillerato (denominación que, debido al amplio espectro de edades encontradas entre los participantes, puede incluir el actual Bachillerato o el antiguo BUP). Por último, existe un 12,5% que incorporó contenidos de geografía en su formación en otros estudios.

Tabla 2. Última etapa académica en que se cursó una asignatura de Geografía

ESTUDIOS	NÚMERO	PORCENTAJE
Bachillerato	332	29,1
ESO	88	7,7
Estudios Educación Primaria	283	24,8
Otros estudios	143	12,5
Otros grados Magisterio	295	25,9
Total	1.141	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de encuesta.

Estos otros estudios (Tabla 3) son de carácter universitario en la mayoría de casos (44%). Sobre todo, licenciaturas y grados específicos de Geografía, de Geografía e Historia, u otros como el grado o licenciatura en Historia en el que, tradicionalmente, la geografía ha estado siempre presente. Además, un 27,3% afirma haber cursado una materia de Geografía por última vez en BUP. Otros pocos afirman, equivocadamente, que su último contacto académico con la geografía se produjo en EGB (4,2%) o en COU (9,8%), lo que demuestra la percepción distorsionada de algunos maestros o maestras sobre su propia formación. En verdad, en BUP la Geografía fue obligatoria en Segundo y ésta fue su única presencia en Bachillerato y COU durante décadas. Es evidente que todas estas respuestas, incluidas las que señalan la Formación Profesional, deben imputarse a la enseñanza secundaria.

Tabla 3. ¿En qué otros estudios se cursó una asignatura de Geografía?

OTROS ESTUDIOS	NÚMERO	PORCENTAJE
BUP	39	27,3
COU	14	9,8
EGB	6	4,2
FP	4	2,8
Licenciatura o grado en Geografía	11	7,7
Licenciatura o grado en Geografía e Historia	14	9,8
Licenciatura o grado en Historia	7	4,9
Otros grados y licenciaturas	14	9,8
Otros sin determinar	34	24
Total	143	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de encuesta.

Por otra parte, el profesorado, en general, no ha realizado ningún curso de formación en geografía desde que ejercen su magisterio (66,6%). Mientras que, algunos los realizaron hace más de 10 años (21,9%) y un grupo muy reducido se formó en cursos breves de Geografía en los últimos 10 años (11,1%).

3.3. La localidad y el trabajo de campo en la enseñanza de la geografía escolar

La mayoría de educadores en España invierten en el área local, menos de 5 lecciones (un 62,2%) anuales. Incluso, un 12,4% no la tiene en cuenta en sus planteamientos. Por tanto, un 74,6% del profesorado en Educación Primaria concede menos de 5 lecciones anuales al desarrollo de conocimientos geográficos desde el escenario que le ofrece el espacio vivencial e inmediato del alumnado. Mientras que, los docentes que destinan más de 6 lecciones anuales a la localidad son minoría y representan un 25,4% del total.

La falta de recursos es argüida como razón principal del progreso insuficiente de esta vía de aprendizaje, aglutinando un 75,7% de réplicas. Se argumentan, además, otros motivos como son la falta de formación (14,7%), el convencimiento de que el área local ofrece casi nulas posibilidades de aprendizaje (7,7%) y, también, quienes piensan que al alumnado no le interesa en absoluto aprender desde el área local (1,8%).

Además, el 51,2% de los maestros y maestras han afirmado que utilizan el trabajo de campo en el área local en proyectos de investigación. Sin embargo, este porcentaje queda reducido al 28,9%, al descartar un total de 252 docentes que confundieron el trabajo de campo con salidas y visitas, muchas veces ligadas a otros ámbitos del conocimiento, sin vínculo alguno con la geografía.

La falta de tiempo es el motivo más alegado como razón al uso restringido del trabajo de campo con el 32% de las respuestas obtenidas. El currículo oficial concedía una dedicación de 1,5 horas a la materia Ciencias Sociales por semana, razón por la cual consideran imposible poder desarrollar este tipo de actividades. En segundo lugar, están quienes consideran que la normativa vigente no contempla este tipo de aprendizaje (16,2%), ya sea en el ciclo o curso o, en general. Hay, también razones estrictamente personales, cuyo argumento más esgrimido consiste en manifestar que no son docentes especialistas de geografía, que también denota un desconocimiento profundo sobre esos contenidos y las fórmulas usadas en su enseñanza. Por otro lado, están quienes reconocen su falta de formación en esta materia (12,5%). Las dificultades para organizar salidas escolares durante la pandemia del COVID (3,7%), la nula sensibilidad del centro hacia esos métodos (2,6%), la edad del alumnado (1,1%), el apego al libro de texto como única vía de conocimiento (1,1%) o las dificultades logísticas de organización del trabajo de campo (1,1%) forman parte, también, de los pretextos aducidos. Por último, existe un cajón de sastre con otras razones de variada naturaleza (12,5%).

Para finalizar, el uso de métodos activos basados en el área local, fue medido a través de un test formado por siete ítems temáticos concebidos (Usher, 2021) como elementos clave del desarrollo de dicha metodología. La confianza de los docentes para cada uno de los ítems fue medida en una escala de Likert que va del 1 al 5. En general, las maestras y maestros expresan una confianza media en sus capacidades de implementación de proyectos de investigación en la localidad. La investigación sobre transporte o sobre el medio natural son las que crean mayor confianza en los educadores (3,9 y 3,87 de media respectivamente). Mientras que, la investigación sobre las actividades económicas o sobre las características de las áreas urbanas, son las que generan más dudas (3,66 y 3,61, respectivamente). El resto de ítems guardan relación con el medio natural y sus medias son muy parecidas (entre 3,8 y 3,86) (Tabla 4). Por otra parte, las desviaciones típicas son altas para cada uno de los siete ítems, poniendo de manifiesto ese indicador estadístico la existencia de valores alejados de la media y, en buena lógica, de educadores que declaran su escasa confianza en este tipo de enseñanza.

Tabla 4. Confianza del profesorado en el desarrollo de los siguientes temas de investigación en el área local.

	NÚMERO RESPUESTAS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Investigación de las actividades económicas de la población	1.116	3,61	0,933
Investigación de las principales características de las áreas urbanas en la localidad	1.118	3,66	0,892
Comprensión de los vínculos entre características del medio natural	1.120	3,80	0,832
Comprensión de la alteración de las características del medio natural por la acción de la población, los animales y las plantas	1121	3,84	0,830
Influencia de las características del medio natural en las plantas y en las vidas de animales y gente	1.122	3,86	0,803
Principales características del medio natural	1.123	3,87	0,799
Aprendizaje sobre modos y rutas de transporte	1.123	3,90	0,872

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de encuesta.

La planificación urbana es una vía para la puesta en práctica de investigaciones escolares de carácter geográfico. Esta cuestión fue respondida por 1.109 docentes, siendo un 29,7% quienes manifestaron que se habían acercado a esta metodología para la realización de sus proyectos (329) (Tabla 5), mientras que el 70% restante lo desconocía o no lo utilizaba. Por otra parte, quienes la introducían en sus métodos educativos habían participado, principalmente (50%), en la investigación de nuevos desarrollos o áreas residenciales de la ciudad o, en segundo lugar, habían contado con el asesoramiento o ayuda como informador de un técnico responsable de la planificación local (21%). Otras actividades se ligaban a la realización de cartografía de usos del suelo (11,3%) y a la exploración de decisiones de planificación local (17,4%).

Tabla 5. Temáticas en la puesta en práctica de proyectos de investigación ligados a la planificación urbana

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Elaboración mapa usos del suelo	39	11,3
Exploración planificación urbana	60	17,4
Consulta responsable planificación urbana	73	21,2
Investigación de nuevos desarrollos residenciales	172	50
Total	344	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de encuesta.

3.4. La relación entre la formación en Geografía de los maestros y maestras y el desarrollo de metodologías activas de aprendizaje ligadas a la localidad.

Ambos universos, descritos en los epígrafes anteriores, forman parte de la misma realidad. De hecho, dibujan el perfil y algunas de las características de la enseñanza y de los enseñantes de la Geografía en etapa escolar en España. A continuación, se analiza la relación entre las variables de formación descritas con anterioridad y las variables que definen el desarrollo de metodologías activas del aprendizaje de la geografía basadas en la localidad y el trabajo de campo (Tabla 6).

Tabla 6. Relación estadística entre las variables sobre formación y los indicadores del uso del trabajo de campo y la localidad en el aprendizaje de la Geografía en Educación Primaria.

	FORMACIÓN UNIVERSITARIA QUE DIO ACCESO A LA CARRERA DOCENTE	ÚLTIMA ETAPA ACADÉMICA EN QUE SE CURSÓ UNA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA	ASISTENCIA A CURSOS ESPECÍFICOS DE FORMACIÓN EN GEOGRAFÍA POSTERIORES A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO UNIVERSITARIO
Número de lecciones asignadas al área local	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(6) = 5,11, p > 0,05, p = 0,530$	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(8) = 9,414, p > 0,05, p = 0,309$	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(6) = 12,938, p < 0,05, p = 0,044$ Coeficiente de contingencia = 0,108, $p < 0,05$
Uso del trabajo de campo	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(3) = 3,928, p > 0,05, p = 0,269$	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(4) = 3,333, p > 0,05, p = 0,504$	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(3) = 23,344, p < 0,05, p < 0,0001$ Coeficiente de contingencia = 0,143, $p < 0,05$
La planificación urbana en el estudio de la localidad	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(3) = 7,905, p < 0,05, p = 0,048$ Coeficiente de contingencia = 0,048, $p < 0,05$	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(4) = 4,172, p > 0,05, p = 0,383$	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(3) = 28,007, p < 0,05, p < 0,0001$ Coeficiente de contingencia = 0,157, $p < 0,05$
Test sobre el área local	Estadístico: Análisis de varianza de un factor Estadístico de Levene: $F(3, 1.114) = 5,487; p < 0,05$ $F(3, 1.114) = 4,759, p < 0,05, p = 0,003, \eta^2 = 0,013$; Potencia observada: 0,901 Post-hoc. T3 Dunnett	Estadístico: Análisis de varianza de un factor Estadístico de Levene: $F(4, 1.123) = 5,304; p < 0,05$ $F(3, 1.114) = 4,759, p < 0,05, p < 0,0001, \eta^2 = 0,019$; Potencia observada: 0,972 Post-hoc. T3 Dunnett	Estadístico: Análisis de varianza de un factor Estadístico de Levene: $F(3, 1.120) = 2,249; p > 0,05$ $F(3, 1.120) = 4,759, p < 0,05, p < 0,0001, \eta^2 = 0,028$; Potencia observada: 0,999 Post-hoc. Bonferroni

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de encuesta.

Las tablas cruzadas entre variables categóricas y el uso del estadístico Chi-cuadrado de Pearson indican que sólo *Asistencia a cursos específicos de formación en geografía posteriores a la obtención del título universitario* mantiene una significativa relación a nivel estadístico con *Número de lecciones asignadas al área local*. El coeficiente de contingencia tiene, en este caso, una intensidad cercana al 11%. El resto de variables sobre la formación en geografía no mantienen con *Número de lecciones asignadas al área local* ningún tipo de nexo estadísticamente significativo.

En segundo lugar, el *Uso del trabajo de campo* solamente se relaciona con *Asistencia a cursos específicos de formación en geografía posteriores a la obtención del título universitario*. Además, el coeficiente de contingencia nos muestra que esa relación tiene una intensidad cercana al 15%. El resto de variables sobre la formación en geografía no mantienen ningún tipo de nexo, estadísticamente significativo, con el desarrollo de trabajo de campo en su actividad docente.

En tercer lugar, la *Planificación urbana en el estudio de la localidad*, característica que cuantifica quienes usan esa estrategia en sus pesquisas geográficas en el ámbito local, mantiene un vínculo estadísticamente significativo, con *Formación universitaria que dio acceso a la carrera docente* y *Asistencia a cursos específicos de formación en geografía posteriores a la obtención del título universitario*. En ambos casos con un coeficiente de contingencia poco intenso. El resto de tablas cruzadas entre variables de formación y desarrollo de metodologías activas de aprendizaje geográfico, centradas en el uso de la planificación local, no ofrecen evidencias significativas en sus nexos.

Por último, se han desarrollado diferentes pruebas de análisis de la varianza (ANOVA) para certificar la relación entre las variables categóricas que definen la formación en geografía de los docen-

tes y el *Test sobre el área local* (se puede rastrear el significado del mismo en el apartado anterior), considerada la variable continua dependiente.

El análisis de la varianza del factor *Formación universitaria que dio acceso a la carrera docente* muestra un test de Levene significativo y, por tanto, se asume que las varianzas son desiguales en las 4 condiciones que plantea la variable o factor independiente. Las pruebas de efectos entre sujetos presentan el factor *Formación universitaria que dio acceso a la carrera docente* como relevante, es decir, se rechaza la hipótesis nula del análisis de varianza que expresa que las cuatro medias son iguales. Al menos varias de ellas presentan diferencias estadísticamente significativas. El factor *Formación universitaria que da acceso a la profesión docente* explica un 1,3% de la variabilidad de las calificaciones (eta cuadrado parcial) y alcanza una potencia observada de .901.

La prueba post hoc considerada ha sido T3 Dunnett que asume varianzas desiguales. Los resultados indican que quienes accedieron a la profesión docente con diplomaturas en Magisterio previas a los años noventa presentan relaciones de medias significativas con quienes se integraron con diplomaturas o grados posteriores a los años noventa y también, con aquellos que lo hicieron desde otros estudios.

El análisis de la varianza del factor *Última etapa académica en que se cursó una asignatura de Geografía* descubre un test de Levene notable y, en consecuencia, las variancias son desiguales en las 5 condiciones que plantea esa variable. Las pruebas de efectos entre sujetos definen el indicador *Última etapa académica en que se cursó una asignatura de Geografía* como significativo, con lo que se rechaza la hipótesis nula del análisis de la varianza. Al menos varias medias presentan diferencias estadísticamente importantes. El factor *Última etapa académica en que se cursó una asignatura de Geografía* explica un 1,9% de la variabilidad de las calificaciones y alcanza una potencia observada de 0,972.

La prueba post hoc T3 Dunnett indica que quienes cursaron materias de Geografía por última vez en ESO y en Bachillerato tienen medias con una conexión estadísticamente significativa con quienes los cursaron en sus estudios universitarios de Educación Primaria y otros grados de Magisterio. Sin embargo, quienes cursaron Geografía en otros estudios universitarios no manifiestan ningún tipo de vínculo estadístico con otras medias del test sobre el área local.

El análisis de la varianza del factor *Asistencia a cursos específicos de formación en geografía posteriores a la obtención del título universitario* ofrece un resultado del test de Levene no significativo. Se asume, por tanto, que las varianzas son iguales en las 5 condiciones que se plantean. Las pruebas de efectos entre sujetos nos presentan el factor *Asistencia a cursos específicos de formación en geografía posteriores a la obtención del título universitario* como relevante, es decir, se rechaza la hipótesis nula del análisis de varianza. Al menos varias medias presentan diferencias estadísticamente significativas. El factor *Asistencia a cursos específicos de formación en geografía posteriores a la obtención del título universitario* explica un 2,8% de la variabilidad de las calificaciones y alcanza una potencia observada de 0,999.

La prueba post hoc considerada ha sido Bonferroni, que asume variancias iguales. Los resultados indican que quienes nunca han realizado cursos de formación en geografía presentan diferencias significativas con quienes sí los han realizado en los últimos 10 años y también, en los últimos 5 años.

3.5. Otras circunstancias del contexto personal, laboral, y locacional relacionadas con el desarrollo de metodologías activas del aprendizaje geográfico

Existen otras circunstancias del entorno personal, docente e, incluso, locacional de los maestros y maestras que, desde la hipótesis planteada, influyen en la forma de encarar la enseñanza de los contenidos geográficos, además de las condiciones académicas que han caracterizado la formación del profesorado participante.

Desde este punto de vista, hemos analizado la relación entre las variables que certifican la implicación del docente en la enseñanza geográfica desde una óptica activa y vivencial y variables como son el género, la experiencia docente, el entorno del centro docente, distinguiendo entre urbano y rural y, por último, el tipo de gestión del centro, estableciendo una diferencia entre público, concertado y privado (con sólo 31 respuestas) (Tabla 7).

Tabla 7. Relación estadística entre las variables sobre el contexto personal, laboral y locacional y los indicadores del uso del trabajo de campo y la localidad en el aprendizaje de la geografía en Educación Primaria.

	GÉNERO	EXPERIENCIA DOCENTE (NÚMERO DE AÑOS)	UBICACIÓN DEL CENTRO DOCENTE (URBANA O RURAL)	GESTIÓN DEL CENTRO DOCENTE
Número de lecciones asignadas al área local	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(4) = 8,503, p > 0,05, p = 0,075$	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(6) = 7,376, p > 0,05, p = 0,287$	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(2) = 5,855, p > 0,05, p = 0,054$	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(4) = 17,064, p < 0,05, p = 0,002$ Coeficiente de contingencia = 0,123, $p < 0,05$
Uso del trabajo de campo	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(2) = 0,058, p > 0,05, p = 0,971$	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(3) = 9,709, p < 0,05, p = 0,021,$ Coeficiente de contingencia = 0,093, $p < 0,05$	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(1) = 6,106, p < 0,05, p = 0,013$ Coeficiente de contingencia = 0,074, $p < 0,05$	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(2) = 10,639, p < 0,05, p = 0,005$ Coeficiente de contingencia = 0,097, $p < 0,05$
La planificación urbana en el estudio de la localidad	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(2) = 13,576, p < 0,05, p = 0,001$ Coeficiente de contingencia = 0,110, $p < 0,05$	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(3) = 10,910, p < 0,05, p = 0,012$ Coeficiente de contingencia = 0,099, $p < 0,05$	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(1) = 22,942, p < 0,05, p < 0,0001$ Coeficiente de contingencia = 0,142, $p < 0,05$	Estadístico: Chi cuadrado de Pearson $\chi^2(2) = 5,965, p > 0,05, p = 0,051$
Test sobre el área local	Estadístico: Análisis de varianza de un factor Estadístico de Levene: $F(2,1125) = 0,805; p > 0,05$ $F(2, 1.125) = 10,498, p < 0,05, p < 0,0001,$ $\eta^2 = 0,018;$ Potencia observada: 0,989 Post-hoc. Bonferroni	Estadístico: Análisis de varianza de un factor Estadístico de Levene: $F(3,1124) = 1,456; p < 0,05$ $F(3, 1.124) = 0,913, p > 0,05, p = 0,434$	Estadístico: Prueba T de Student Urbana: 26,12(4,99) Rural. 27,1 (5,1) $t = 2,77; p = 0,006; p < 0,05$	Estadístico: Análisis de varianza de un factor Estadístico de Levene: $F(2,1122) = 0,464; p > 0,05$ $F(2, 1.122) = 0,209, p > 0,05, p = 0,812$

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de encuesta.

Los resultados del estadístico Chi-cuadrado de Pearson señalan que únicamente *Gestión del centro* docente influye en el *Número de lecciones asignadas al área local*. Las tablas cruzadas muestran que el porcentaje de réplicas procedentes de centros públicos tiene un peso mayor entre quienes destinan más de 6 lecciones dedicadas al área local por año que en los centros concertados. A su vez, también es mayor el porcentaje del profesorado de centros públicos que no realizan ninguna lección sobre el área local que el de los centros concertados.

El *Uso del trabajo de campo* está relacionado con circunstancias laborales y geográficas de acuerdo con los resultados del estadístico Chi-cuadrado de Pearson. La *Ubicación del centro docente* (urbano o rural), la *Experiencia docente* (años) y la *Gestión del centro docente* (público, concertado, privado) influyen en el *Uso del Trabajo de campo*. Todos estos lazos estadísticos encontrados, acorde a los coeficientes de contingencia, son de carácter poco intenso. El porcentaje de quienes realizan trabajo de campo es mayor entre las réplicas llegadas de entre quienes tienen más experiencia, quienes enseñan en centros rurales y, también, entre quienes trabajan en centros públicos.

La consideración de la *Planificación urbana en el estudio de la localidad* en el desarrollo de proyectos vinculados al aprendizaje geográfico está condicionada por el *Género*, por la *Experiencia docente* acumulada y por la *Ubicación del centro docente*. Los hombres manifiestan una mayor adscripción al uso de esas estrategias, al igual que lo hacen los maestros y maestras más experimentados y procedentes de centros rurales.

El *Test sobre el área local* se ve influido en su resultado por los indicadores *Género* y *Ubicación del centro docente*.

El análisis de la varianza del factor *Género* ofrece un resultado del test de Levene no significativo asumiendo, en consecuencia, que las varianzas son iguales en las 3 condiciones que plantea la variable. Las pruebas de efectos entre sujetos nos presentan el factor *Género* como significativo, es decir, se rechaza la hipótesis nula, por tanto, varias medias presentan diferencias estadísticamente significativas. El factor *Género* explica un 1,8% de la variabilidad de las calificaciones y alcanza una potencia observada de 0,989.

Las pruebas post hoc considerada ha sido Bonferroni que asume variancias iguales. Los resultados indican que los hombres presentan diferencias significativas con las mujeres. No existe ningún tipo de vínculo destacable con el grupo de no binarios.

Por otro lado, la prueba t de Student demuestra la existencia de una relación relevante entre el *Test sobre el área local* y la *Ubicación del centro docente*. Existen diferencias en media aritmética y desviación estándar para las dos categorías de la variable independiente. Además, la relación es significativa desde el punto de vista estadístico.

4. Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos demuestran que el docente de Educación Primaria en España no enfoca la enseñanza de la geografía haciendo uso habitual del trabajo de campo y de la localidad, tal como lo considera Israel (2012) en su alegato a favor del *place-location Education*. Estas metodologías permiten ligar el conocimiento que proporciona la experiencia vital con el conocimiento más académico (Martin, 2008). Hay trabajos sobre otros países que también han puesto el foco en el docente para evaluar el estado de la enseñanza de la geografía en Educación Primaria y el avance de métodos activos ligados al trabajo de campo en el área local y al concepto de geografía cotidiana. Susan Pike (2015), aun reconociendo la baja formación inicial en Geografía del profesorado, concluye que en Irlanda su enseñanza ha mejorado, con un dominio indiscutible de los métodos activos de docencia. Shimura (2015) realiza un trabajo centrado en la enseñanza de la geografía en la escuela japonesa y constata la débil formación de su profesorado (solamente el 30% de los encuestados estudió Geografía en Bachillerato), que ha contribuido a la persistencia de métodos tradicionales, con gran protagonismo del libro de texto, y a la incapacidad para el desarrollo de

material docente propio sobre la localidad. Mientras tanto, en China, la geografía no forma parte del currículo de Educación Primaria hasta Tercer curso, diluida en una materia denominada Ética, Sociedad y Ciencias. En un estudio, basado en entrevistas, se constata que sólo un 4,5% de los docentes usan un desarrollo curricular basado en el medio local (Xuan, Duan, & Sun, 2015)

Los resultados de la encuesta, diseñada y testada en Irlanda por Usher (2021), y las variables analizadas, han contribuido a constatar la hipótesis de partida. Por tanto, existen diversas circunstancias del contexto académico, laboral, locacional y personal que contribuyen a explicar la falta de incidencia de las metodologías activas ligadas a la localidad y al trabajo de campo en la enseñanza de la geografía en España.

Los docentes asignan un número limitado de lecciones a la localidad, indicador que está muy condicionado por la normativa específica del currículum, que otorgaba un número de horas muy reducido a la enseñanza de Ciencias Sociales. En general, la falta de recursos es el argumento (poco sólido) empleado para justificarlo. Los datos revelan que las metodologías activas ligadas a la experiencia vivencial del alumnado como vía del aprendizaje geográfico están, en definitiva, poco exploradas. Se ha constatado un gran desconocimiento del uso del trabajo de campo en el área local. En realidad, solamente una tercera de los encuestados lo practica en sentido estricto. Ello requiere, en Educación Primaria, el desarrollo de pequeñas incursiones en el patio de la escuela o, a lo sumo, en las calles adyacentes al centro, para la recolección de datos, cuyo uso está vinculado al aprendizaje de habilidades y a la comprensión de procesos y conceptos propios de la geografía.

La exploración de áreas de expansión urbana propias de la localidad es siempre un tema atractivo y controvertido y el asesoramiento, a través de una charla informativa por parte de un técnico ligado a la administración pública, es otra forma, de acercar los temas de interés de la propia ciudad a los escolares. No obstante, esta vía de penetración en el desarrollo de proyectos ligados a la localidad es practicada o conocida por una tercera parte de los docentes participantes.

Los resultados obtenidos en el test sobre aspectos temáticos del área local se caracterizan por una desviación típica que demuestra la existencia de un amplio grupo de educadores que dedican poca atención a estas metodologías.

Solamente una variable con la que se define la formación de los docentes participantes, *Asistencia a cursos específicos de formación en geografía posteriores a la obtención del título universitario*, mantiene un nexo estadístico con *Número de lecciones asignadas al área local*, probablemente una variable condicionada por la reglamentación académica y por las directrices del propio centro escolar. Por otra parte, la *Asistencia a cursos específicos de formación en geografía posteriores a la obtención del título universitario* también incide en el *Uso del trabajo de campo* como metodología de aprendizaje geográfico. Por último, las tres variables sobre formación (*Formación universitaria que dio acceso a la carrera docente*, *Última etapa académica en que se cursó una asignatura de Geografía*, *Asistencia a cursos específicos de formación en geografía posteriores a la obtención del título universitario*) se significan estadísticamente, en la nota obtenida en el *Test sobre el área local*. Los docentes formados en diplomaturas anteriores a los grados tienen medias en el test más altas que quienes ya han cursado un grado o han accedido a la docencia desde otras diplomaturas o estudios universitarios. Por otro lado, quienes han cursado asignaturas de temática geográfica en su etapa universitaria presentan medias en el test alejadas de quienes manifiestan no haberlas cursado desde la enseñanza secundaria. Por último, quienes se han formado en geografía, tras cursar

estudios universitarios y acceder a la docencia, también presentan medias en el test superiores a quienes no se han formado o lo hicieron hace ya tiempo.

Existen otras circunstancias del contexto personal, laboral y locacional que influyen en el desarrollo de métodos activos basados en la localidad y el trabajo de campo.

El *Número de lecciones asignadas al área local* está influida por la *Gestión del centro docente*. El porcentaje de réplicas de profesorado que destina más de 6 lecciones al área local por año es mayor en centros públicos que en los centros concertados. El *Uso del trabajo de campo* está relacionado con *Ubicación del centro docente*, *Experiencia docente* y *Gestión del centro docente*. El entorno (urbano o rural), los años de experiencia y la gestión del centro influyen en el uso del trabajo de campo. Todos estos lazos estadísticos encontrados son de carácter poco intenso. El porcentaje de quienes realizan trabajo de campo es mayor entre quienes provienen de centros rurales, también entre quienes trabajan en centros públicos y, además, es superior entre quienes tienen más experiencia.

El *Test sobre el área local* se ve influido en su resultado por los indicadores *Género* y *Ubicación del centro docente*. Los hombres tienen una media superior en ese test y quienes enseñan en centros rurales también obtienen una mayor puntuación en el test que quienes desarrollan su docencia en centros urbanos.

En resumen, el desarrollo de metodologías activas ligadas a la localidad y al trabajo de campo no ha alcanzado grandes cotas en España. Sin embargo, existen circunstancias que han favorecido su progresión. Los docentes formados en diplomaturas previas a la implantación de los actuales grados, quienes han realizado asignaturas de Geografía en su etapa universitaria y quienes continúan su formación sobre geografía en la actualidad, alcanzan mejores cotas en varias de las variables indicativas de un cambio de paradigma metodológico. Por último, el desarrollo de métodos activos ligados a la localidad y al trabajo de campo se ven favorecidos en contextos rurales, entre maestros más que en maestras, en centros públicos y, por último, es superior la importancia dada al trabajo de campo entre quienes tienen más experiencia.

Bibliografía

- Catling, S., Bowles, R., Halocha, J., Martin, F., & Rawlinson, S. (2007). The state of geography in English primary schools. *Geography*, 92 (2), 118-136. doi:10.1080/00167487.2007.12094189
- Catling, S. & Martin, F. (2011). Contesting powerful knowledge: the primary geography curriculum as an articulation between academic and children's (ethno-) geographies, *The Curriculum Journal*, 22 (3), 317-335, doi: 10.1080/09585176.2011.601624
- Clemente-Díaz, M. C. (Ed.). (1992). *Psicología social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid, España: Eudema.
- De Miguel, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (2), 36-54. doi:10.17398/2531-0968.02.36
- De Miguel, R. (2022). Un siglo (y más) de educación geográfica internacional desde España. In *La Geografía española actual. Estado de la cuestión. Aportación española al congreso de la UGI-IGU Paris 2020. El tiempo de los geógrafos* (pp. 339-360). Madrid, España: Asociación de geógrafos españoles. Recuperado de <https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2022/07/LA-GEOGRAFI%CC%81A-ESPAN%CC%83OLA-ACTUAL-ESTADO-DE-LA-CUESTIO%CC%81N.pdf>
- Dolan, A. M., Waldron, F., Pike, S., & Greenwood, R. (2014). Student teachers' reflections on prior experiences of learning geography. *International Research in geographical and Environmental Education*, 23 (4), 314-330. doi:10.1080/10382046.2014.946324

- Esteves, M. H., Hortas, M. J., & Mendes, L. (2019). Trabajo de campo en la educación en Geografía: una experiencia en el programa de formación inicial para profesores. *Didáctica Geográfica*, (19). Recuperado de <https://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/425>
- Fernández Álvarez, R. (2019). Los geoparques como recurso para la enseñanza-aprendizaje del espacio geográfico en Educación Primaria: el paisaje de las áreas de montaña. *Didáctica Geográfica*, (20), 27-53. doi:10.21138/DG.440
- Gómez, A., Corrochano, D., & Parra, G. (2018). Itinerarios didáctico-naturales en educación primaria: el Noroeste de Zamora. *Didáctica Geográfica*, (18). Recuperado de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/385>
- Gómez-Gonçalves, A.; Corrochano, D. (2021). Are urban Green spaces used as didactical resources in Spanish Primary Education? *Revista INVI*, 36 (103), 349-376.
- Israel, A.L. (2012). Putting Geography Education into Place: What Geography Educators can learn from Place-Based Education and Vice Versa. *Journal of Geography*, 111 (2), 76-81. doi:10.1080/00221341.2011.583264
- Lambert, D., Solem, M. & Tani, S. (2015). Achieving Human Potential Through Geography Education: A Capabilities Approach to Curriculum Making in Schools. *Annals of the Association of American Geographers*, 105 (4), 723-735. doi: 10.1080/00045608.2015.1022128
- Macía-Arce, X.C., Armas-Quintá, X., & Rodríguez-Lestegás, F. (Eds.), *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información.: nuevos desafíos en la educación geográfica*. Santiago de Compostela, España: Andavira Editorial.
- Martin, F. (2008). Ethnogeography: towards liberatory geography education. *Children's Geographies*, 6 (4), 437-450. doi:10.1080/14733280802338130
- Martínez, L. C. (2017). La enseñanza de la geografía y la formación geográfica en los estudios universitarios de maestro. *Tabaque: revista pedagógica*, 30, 195-217. doi:10.24197/trp.30.2017.195-217
- Martínez, L. C., Fernández-Vega, B., & Molina, I. (2016). Propuesta didáctica para la interpretación del espacio geográfico: la ciudad de Segovia y su entorno. *Didáctica Geográfica*, (16), 135 - 164. Recuperado de <https://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/299>
- Mateo Girona, M.R. (2019). Las salidas de campo en el medio rural. Análisis de las investigaciones presentadas a los congresos del grupo de trabajo de didáctica de la geografía de la AGE y de la APG (1988-2016). En X.C. Macía-Arce, X. Armas-Quintá & F. Rodríguez-Lestegás (Eds.), *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información.: nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 1279-1292). Santiago de Compostela, España: Andavira Editorial.
- Milner, A., & Jewson, T. (2010). Using the school locality. In S. Scoffham (Ed.), *Primary Geography Handbook* (181-193). Sheffield, UK: Geographical Association.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021/2022*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9311a59-9e97-45e6-b912-7efe9f3b1f16/datos-y-cifras-2021-2022-espanol.pdf>
- Pike, S. (2011). "If you went out it would stick": Irish children's learning in their local environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20 (2), 139-159. doi:10.1080/10382046.2011.564787
- Pike, S. (2015). Primary Geography in the Republic of Ireland: Practices, Issues and Possible Futures. *Review of International Geographical Education Online*, 5 (2), 185-198. Recuperado de <https://dergipark.org.tr/en/pub/rigeo/issue/40876/493503>
- Reddy, L. A., Dudek, C. M., Fabiano, G. A., & Peters, S. (2015). Measuring teacher self-report on classroom practices: Construct validity and reliability of the Classroom Strategies Scale-Teacher Form. *School Psychology Quarterly*, 30 (4), 513-533. doi:10.1037/spq0000110
- Roberts, M. (2014). Policy and practice. Powerful knowledge and geographical education. *The Curriculum Journal*. 25 (2), 187-209, doi: 10.1080/09585176.2014.894481
- Sebastià, R., & Tonda, E. M. (2011). Características y evolución de la Revista Didáctica Geográfica. *Didáctica Geográfica*, 12, 19-48. Recuperado de <https://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/57>
- Sebastià, R., & Tonda, E. M. (2015). Investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir del Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles: análisis bibliométrico. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, (68). 429-558. doi:10.21138/bage.1869

- Shimura, T. (2015). Primary Geography Education in Japan: Curriculum as Social Studies, Practices and Teachers' Expertise. *Review of International Geographical Education Online*, 5 (2), 151-165. Recuperado de <https://dergipark.org.tr/en/pub/rigeo/issue/40876/493476>
- Usher, J. (2021). How is geography taught in Irish primary schools? A large scale nationwide study. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31 (4), 337-354. doi:10.1080/10382046.2021.1978210
- Xuan, X., Duan, Y., & Sun, Y. (2015). Primary Geography Education in China: Past, Current and Future. *Review of International Geographical Education Online*, 5 (2), 111-136. Recuperado de <https://dergipark.org.tr/en/pub/rigeo/issue/40876/493446>

Agradecimientos

Aquí se especificará, de manera breve, el tipo de aportaciones que ha realizado cada autor durante la investigación y elaboración del trabajo.

Contribución de autorías

El cuestionario aplicado, en su día, fue diseñado por Joe Usher y aplicado en Irlanda. Se adaptación a la realidad española, su desarrollo posterior y el análisis de resultados ha sido labor de Jaume Binimelis Sebastián. La introducción ha sido, también, labor de Jaume Binimelis Sebastián, con el apoyo de Péter Bágoly-Simó. La discusión y conclusiones del trabajo es fruto de la reflexión conjunto de los tres autores del trabajo.

Financiación

Este artículo se ha realizado con la financiación del Proyecto de Generación de Conocimiento El conocimiento geográfico sobre España, Europa y el Mundo entre los estudiantes de ESO (COGESO), Proyecto PID2021-124390OB-I00 financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER, UE..

Conflicto de intereses

Los/as autores/as de este trabajo declaran que no existe ningún tipo de conflicto de intereses.