

**UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**

**DEPARTAMENTO DE ARTE, CIUDAD Y TERRITORIO**



**TESIS DOCTORAL**

**LA CONCEPCIÓN DEL ESPACIO PRÓXIMO Y LEJANO.  
JUSTIFICACIÓN DE UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA EL  
ESTUDIO DEL MEDIO EN PRIMARIA**

**IGNACIO NADAL PERDOMO**

Las Palmas de Gran Canaria, Marzo de 1999

39/1998-99

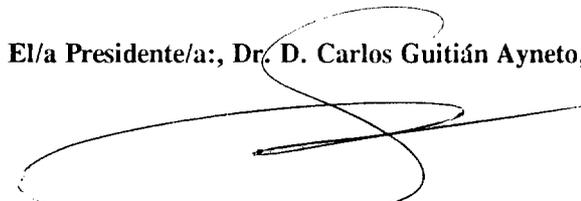
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA  
UNIDAD DE TERCER CICLO Y POSTGRADO

Reunido el día de la fecha, el Tribunal nombrado por el Excmo. Sr. Rector Magfco. de esta Universidad, el/a aspirante expuso esta TESIS DOCTORAL.

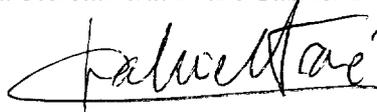
Terminada la lectura y contestadas por el/a Doctorando/a las objeciones formuladas por los señores miembros del Tribunal, éste calificó dicho trabajo con la nota de SOBRESALIENTE COM LAUDE

Las Palmas de Gran Canaria, a 30 de abril de 1999.

El/a Presidente/a: Dr. D. Carlos Guitián Ayneto,



El/a Secretario/a: Dr. D. Gabriel Travé González,



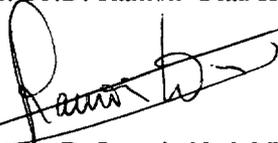
El/a Vocal: Dra. Dña. Roser Batllori Obiola,



El/a Vocal: Dra. Dña. Pilar Comes Solé,



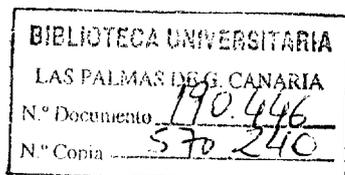
El/a Vocal: Dr. D. Ramón Díaz Hernández,



El Doctorando: D. Ignacio Nadal Perdomo,,







DEPARTAMENTO DE ARTE, CIUDAD Y TERRITORIO  
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

---

***La concepción del espacio próximo y lejano.  
Justificación de una propuesta alternativa  
para el estudio del medio en Primaria***

Tesis Doctoral presentada por  
*Ignacio Nadal Perdomo*

Dirigida por la  
*Dra. Dña. Pilar Benejam Arguimbau*



*Las Palmas de Gran Canaria, Marzo de 1999*

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

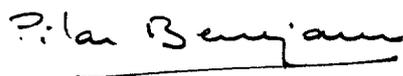
DOCTORADO EN GEOGRAFÍA

DEPARTAMENTO DE ARTE, CIUDAD Y TERRITORIO

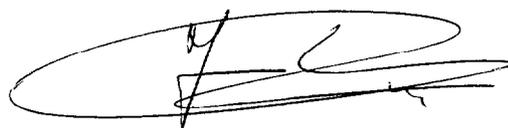
***La concepción del espacio próximo y lejano. Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del medio en Primaria***

Tesis Doctoral presentada por D.IGNACIO NADAL PERDOMO  
Dirigida por la Dra. Doña PILAR BENEJAM ARGUIMBAU

La Directora



El Doctorando



Las Palmas de Gran Canaria, a 18 de enero de 1999



## **Contenido**

## ÍNDICE DEL CONTENIDO

<b>Capítulo 1. INTRODUCCIÓN</b> .....	17
---------------------------------------	----

### PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

<b>Capítulo 2. LA ENSEÑANZA DEL ENTORNO: LA ORDENACIÓN DE LOS CONTENIDOS GEOGRÁFICOS CONFORME AL "CRITERIO DE LO CERCAÑO A LO LEJANO"</b> .....	27
2.1 Introducción.....	27
2.2 ¿Qué argumentos aconsejan en la actualidad no seguir de forma rígida la ordenación de los contenidos geográficos conforme al "criterio de lo cercano a lo lejano"?	33
2.2.1 El modelo concéntrico se considera inadecuado.....	33
2.2.2 Los niños no tienen clara la distinción entre "cerca" y "lejos" .....	34
2.2.3 La existencia de lugares lejanos en la mente de los niños.....	34
2.2.4 La "teoría de expertos y novatos" .....	36
2.2.5 La teoría constructivista del aprendizaje .....	37
2.2.6 Las relaciones de inclusión jerárquica de lugares.....	38
<b>Capítulo 3. LA ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS ESPACIALES EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES EN ESPAÑA</b> .....	41
3.1 Introducción.....	41
3.2 La Ley General de Educación de 1970 (L.G.E.) .....	42
3.2.1 La estructuración de los contenidos espaciales: el estudio del medio .....	43
3.3 Los Programas Renovados.....	46
3.3.1 La consolidación de los estudios del entorno en España.....	48
3.4 La enseñanza del entorno en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) .....	49
3.4.1 La metodología para el estudio del medio .....	53
3.4.2 La secuenciación de los contenidos espaciales .....	54

<b>Capítulo 4. EL CURRÍCULO NACIONAL DE INGLATERRA Y GALES</b> .....	57
4.1 Introducción.....	57
4.2 Estructura del Currículo Nacional de Inglaterra y Gales.....	60
4.2.1 La secuenciación de los contenidos espaciales en la etapa 1 y 2: el estudio de lugares.....	63
4.2.2 Ejemplos de propuestas curriculares de Primaria surgidas a partir del Currículo Nacional.....	67
4.2.3 La metodología para el estudio del medio.....	71
4.2.4 ¿Cómo abordar el estudio de las localidades lejanas?.....	72
4.2.5 Consideraciones finales sobre el Currículo Nacional.....	74
<b>Capítulo 5. LA ENSEÑANZA DEL ENTORNO DESDE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA GEOGRAFÍA</b> .....	77
5.1 Introducción.....	77
5.2 El Paradigma Determinista-Naturalista .....	78
5.3 El Pensamiento Anarquista en Geografía: Kropotkin.....	80
5.4 La Geografía Regional y la "Escuela Nueva".....	82
5.4.1 La Escuela Nueva.....	83
5.5 El Neopositivismo en Geografía y en Didáctica de la Geografía .....	90
5.5.1 El Neopositivismo en Geografía: La "Nueva Geografía" .....	91
5.5.2 El Neopositivismo en Didáctica de la Geografía.....	92
5.6 La Geografía Humanista o Hermenéutica y su Didáctica.....	95
5.6.1 El Paradigma Humanista en Geografía y en Didáctica .....	97
5.7 La Geografía Radical y su Didáctica.....	101
5.7.1 La Didáctica Social y el estudio del entorno.....	102
5.8 El conocimiento desde el Pensamiento Postmoderno como referente didáctico	104
<b>Capítulo 6. LA ENSEÑANZA DEL ENTORNO DESDE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE</b> .....	109
6.1 Introducción.....	109
6.1.1 La Escuela Neopositivista o Conductista .....	110
6.1.2 La Escuela Humanista.....	110
6.2 ¿Qué métodos se deben aplicar para el estudio del entorno? .....	113
6.3 Fases en la enseñanza del entorno.....	115
6.3.1 Exploración de las ideas previas .....	115
6.3.2 Comprobación de lo aprendido .....	116
6.3.3 Los nuevos conocimientos deben servir para una mejor interpretación del medio.....	117

## PARTE II. EXPERIMENTACIÓN

<b>Capítulo 7. PRESENTACIÓN DE LA PRUEBA O EXPERIENCIA PILOTO</b>	<b>121</b>
7.1 Introducción .....	121
7.2 Contexto de la Experimentación Piloto .....	122
7.3 Descripción y características de los tests aplicados en la Experiencia Piloto .....	124
7.3.1 Primera Prueba o Test .....	124
7.3.2 Segunda Prueba o Test .....	127
7.3.3 Tercera Prueba .....	128
7.3.4 Cuarta Prueba .....	129
7.3.5 Quinta Prueba .....	130
7.3.6 Sexta Prueba .....	130
7.4 Resultados de la Experimentación .....	133
7.4.1 Primera Prueba: Análisis de los Subtests .....	133
7.4.2 Segunda Prueba .....	139
7.4.3 Tercera Prueba .....	140
7.4.4 Cuarta Prueba .....	142
7.4.5 Quinta Prueba .....	145
7.4.6 Sexta Prueba .....	147
7.5 Conclusiones de la Experimentación Piloto .....	149
<b>Capítulo 8. APLICACIÓN DE LA PRUEBA PILOTO A UN GRUPO DE EDUCACIÓN INFANTIL</b>	<b>155</b>
8.1 Introducción .....	155
8.2 Características de la Experimentación en el Colegio "Heidelberg" .....	156
8.3 La influencia de la televisión en el conocimiento de los lugares .....	158
8.3.1 Consumo de televisión por los niños .....	162
8.3.2 Programas de televisión preferidos por los niños .....	162
8.4 Resultados de la Experimentación .....	164
8.4.1 Primera Prueba: Análisis de los Subtests .....	166
8.4.2 Segunda Prueba .....	170
8.4.3 Tercera Prueba .....	171
8.4.4 Cuarta Prueba .....	172
8.4.5 Quinta Prueba .....	173
8.4.6 Sexta Prueba .....	175

<b>Capítulo 9. REDACCIÓN DEFINITIVA DE LA PRUEBA Y APLICACIÓN DE LA MISMA A UN GRUPO DE PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA...</b>	<b>179</b>
9.1 Contexto de la Experimentación y su justificación .....	179
9.2 Resultados de la Experimentación .....	184
9.2.1 Primera Prueba: Análisis de los Subtests .....	187
9.2.2 Segunda Prueba .....	198
9.2.3 Tercera Prueba .....	201
9.2.4 Cuarta Prueba .....	203
9.2.5 Quinta Prueba .....	205
9.2.6 Sexta Prueba .....	207
9.3 El Conocimiento Contextual en relación con los ámbitos espaciales cercanos y lejanos .....	214
<b>Capítulo 10. CONCLUSIONES .....</b>	<b>219</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>225</b>
Anexo I: Experiencia Piloto: Colegio Público "Santidad". Cuestionario sobre el conocimiento de los ámbitos espaciales cerca-lejos .....	227
Anexo II: Experiencia Piloto: Colegio Público "Santidad". Resultados de la encuesta sobre el conocimiento de los ámbitos espaciales cerca-lejos .....	241
Anexo III: Aplicación de la Experiencia Piloto en el Colegio "Heidelberg". Educación Infantil. Resultados de la encuesta sobre el conocimiento de los ámbitos espaciales cerca-lejos .....	251
Anexo IV: Experimentación Definitiva: Colegio Público "Giner de los Ríos". Cuestionario sobre el conocimiento de los ámbitos espaciales cerca-lejos .....	261
Anexo V: Experimentación Definitiva: Colegio Público "Giner de los Ríos". Resultados de la encuesta sobre el conocimiento de los ámbitos espaciales cerca-lejos .....	277
Anexo VI: Experimentación Definitiva: Colegio Público "Santidad". Resultados de la encuesta sobre el conocimiento de los ámbitos espaciales cerca-lejos ..	287
Anexo VII: Propuesta Curricular: Editorial Ginn Geography (1992) .....	297

---

**ÍNDICES**

Índice de Tablas ..... 327

Índice de Figuras ..... 329

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**..... 331



# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN

### 1. Marco de esta investigación

La presente investigación aborda el análisis de las concepciones pedagógicas y didácticas recientes en cuanto al estudio escolar del espacio geográfico cercano y lejano.

En la enseñanza de la geografía ha existido un importante predominio de la opción pedagógica que establece la necesidad de la introducción de los escolares en el aprendizaje geográfico a través del estudio del medio, entendiendo éste como la realidad próxima al alumno<sup>1</sup>. Bajo esta opción pedagógica debemos de entender un tipo de enseñanza en la que el alumno en contacto directo con la realidad accede al conocimiento a través de la observación, aplicando métodos inductivos; lo cual, además, le permite adquirir, en posteriores etapas otros saberes más diversos y lejanos. Asimismo, la enseñanza basada en el entorno ha

---

<sup>1</sup> En esta investigación usaremos normalmente el género masculino, niño o profesor, pese a estar de acuerdo con las reivindicaciones no sexistas del lenguaje, con el fin de facilitar su lectura.

determinado un tipo de ordenación de los contenidos geográficos conforme al "criterio de lo cercano a lo lejano", de muy sólida implantación en los currículos, por el que el alumno en los primeros cursos escolares sólo estudia la realidad más próxima, para conocer progresivamente realidades más lejanas en cursos superiores.

Es precisamente esta forma de secuenciar los programas educativos conforme al modelo concéntrico de progresión, lo que constituye el objeto preferente de esta investigación. Por otra parte, esta organización tiene la enorme importancia de constituir el principio que ha estructurado en nuestro país los contenidos geográficos del currículo desde principios de los 70 hasta la actualidad. En efecto, la actual Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) continúa mostrando esta forma de organizar los contenidos en el área de Conocimiento del Medio, según la cual al alumno en el Primer Ciclo de la Educación Primaria sólo se le plantean trabajos de observación y descripción en el entorno más inmediato (casa, colegio, barrio) y sólo en el tercer ciclo su territorio de trabajo se extiende más allá de la Comunidad Autónoma.

Sin embargo, ante esta forma de estructurar el currículo, la teoría de la ciencia actual nos informa que no parecen existir sólidas argumentaciones por las que se pueda continuar manteniendo dicha organización; más bien al contrario, éstas ponen en cuestión el estudio exclusivo de lo cercano en los primeros niveles de la escolarización. En concreto, desde el campo de la epistemología los planteamientos más recientes de las escuelas geográficas que han tratado esta cuestión, inciden en el hecho de que incluso en los primeros niveles la geografía escolar no debe quedarse en el estudio del medio inmediato, trabajando sólo el entorno cercano al alumno y aplicando metodologías excesivamente empiristas. De igual manera, las más recientes teorías del aprendizaje refuerzan la importancia de no trabajar en edades tempranas sólo el medio inmediato, sino también el resto del mundo. Así, el constructivismo afirma que se debe partir de lo que el alumno conoce y constituye su campo de interés. En este sentido, es evidente que mucha de la información geográfica que éste posee proviene del medio inmediato; pero, sin embargo, otra mucha lo es de lugares alejados, del resto del mundo que se

presentan para los escolares como importantes focos de atracción e interés.

La organización del currículo según el modelo concéntrico de aprendizaje de los conceptos espaciales, recibió su máximo apoyo del campo de la psicología evolutiva, fundamentalmente de las teorías elaboradas por Jean Piaget, según las cuales el niño debía ir pasando por una serie de etapas o estadios evolutivos. Pero dichas investigaciones no se convertirán en secuencias de aprendizaje hasta la década de los 60, por lo que será en estas fechas cuando de forma sistemática comiencen a introducirse las citadas modificaciones en los currículos de los diferentes países. Por este motivo, en España la Ley General de Educación del año 70, que tantas transformaciones introdujo en el sistema educativo, también incluyó por primera vez, aunque de una forma no totalmente articulada, el escalonamiento de los contenidos espaciales en los planes de educación. Será, sin embargo, a principios de los 80, con la promulgación de los llamados Programas Renovados (1982) cuando los contenidos del área de Ciencias Sociales se estructuren de una forma totalmente escalonada siguiendo el principio de lo "cercano a lo lejano". Dicha secuenciación podría ser calificada de modélica, en cuanto al seguimiento que hace de la teoría piagetiana, pues cada uno de los ciclos en que quedó organizada la Educación General Básica, se correspondía con un determinado nivel de avance espacial, conforme a las etapas de desarrollo del niño.

En el actual currículo de Primaria el área de Conocimiento del Medio, como ya se señaló anteriormente, continúa con los mismos esquemas metodológicos, aunque algo matizados. En las directrices oficiales de este currículo se afirma de forma bien clara que se puede introducir al alumno en el estudio de realidades lejanas, siempre que tengan algún significado para él; lo cual supone reconocer que dichas realidades lejanas, por la enorme influencia en nuestra sociedad de los medios de comunicación, pueden estar dentro de su campo de interés.

Pero al mismo tiempo que en la década de los 80 en los currículos oficiales se asentaban las programaciones conforme a este esquema de progresión espacial, desde colectivos y profesionales destacados, relacionados con la

enseñanza de la geografía, se comienza a cuestionar tanto la insistencia en una enseñanza basada en el medio inmediato, como las concepciones demasiado empiristas del aprendizaje, por las que todo el conocimiento del niño comienza por lo más próximo para irse extendiendo a realidades más alejadas. Es decir, se pone en duda que la forma de aprender del niño ha de empezar necesariamente por el barrio para ir aumentando de escala poco a poco. Este es el caso del Grup Garbí y de otros profesionales vinculados con esta materia que afirman que el entorno del niño está formado por realidades cercanas y distantes a un tiempo, y que en definitiva el niño desde las primeras edades está manejando simultáneamente conocimientos de espacios diversos.

Prueba de que la teoría de la ciencia actual está poniendo en cuestión esta forma de organizar los contenidos espaciales en los planes de estudio, es la existencia de otros modelos curriculares que parecen estar dando una respuesta más coherente y acertada a este tema objeto de la presente investigación. Este es el caso del actual currículo geográfico de Inglaterra y Gales que surge de la Ley de Reforma Educativa de 1988. En él se rompe de forma tajante con la fuerte influencia de las concepciones piagetianas, que se traducían en la insistencia de lo local como la manera más adecuada de abordar el trabajo geográfico con los niños más pequeños y se introduce en el currículo de Primaria la realidad del resto del mundo, al tiempo que se continúa con el trabajo del entorno inmediato. En este sentido, en fechas anteriores a efectuarse el cambio curricular en Inglaterra y Gales, importantes instituciones educativas británicas apostaban por incluir en los planes de estudio de los primeros años experiencias de aprendizaje relacionadas con países distantes, y culturalmente diferentes, como una forma de dar respuesta a la educación en la diversidad y por tanto en la línea de contribuir a modificar en los alumnos prejuicios y actitudes negativas hacia otros pueblos y culturas.

## **2. Hipótesis de esta investigación**

En esta investigación nos hemos planteado dos grandes cuestiones para ser trabajadas de forma experimental con alumnos de los primeros cursos de

Primaria y del nivel superior de Infantil. En primer lugar y como principal hipótesis de trabajo nos preguntamos si en la actualidad continúa siendo válido mantener en los currículos la graduación de los contenidos espaciales partiendo de las situaciones más próximas a la experiencia de los alumnos para acceder progresiva y gradualmente a las más lejanas. Es decir, investigamos si puede considerarse correcto, en una sociedad globalizada como la nuestra, mantener un modelo concéntrico de aprendizaje por el que los alumnos hasta los 10 años trabajan sistemáticamente y casi de manera exclusiva los lugares cercanos. En síntesis, nos proponemos estudiar, con la ayuda de una serie de pruebas, si el alumno en su proceso de aprendizaje incorpora al mismo tiempo los elementos cercanos y lejanos; y, por tanto, si conoce y distingue ambas realidades.

La segunda cuestión en importancia que se pretende investigar se refiere a las características y al tipo de conocimientos que posee el alumno en relación con los dos ámbitos espaciales motivo de esta investigación. ¿Es igual la información que tiene el alumno de los lugares cercanos que de los lejanos? Partimos de la hipótesis de que al ser distintas las fuentes de información de que dispone el niño (una directa, fruto de la experiencia, y otra indirecta, aprendida a través de los medios de comunicación), creemos que la cantidad y las características de los conocimientos deben ser también diferentes. Suponemos que conocen lo cercano y lo lejano pero de distinta forma.

### 3. Fases de la investigación

La presente investigación se inicia con el planteamiento de la **fundamentación teórica** de nuestro tema de estudio, la enseñanza basada en el entorno, y lo que se deriva de este tipo de enseñanza: la organización de los contenidos geográficos conforme al principio de lo "cercano a lo lejano".

En un primer momento, tal como se ha señalado en páginas precedentes, se efectúa un análisis de las más recientes propuestas curriculares de nuestro país para comprobar la forma en la que aparecen secuenciados los contenidos

espaciales. Este constituye el punto de partida, la presentación del problema, a partir del cual se acude por una parte a los fundamentos epistemológicos de la geografía y por otra a las teorías del aprendizaje. ¿Qué nos dicen sobre la enseñanza del entorno las más importantes escuelas geográficas? Para ello, se analizan de una forma crítica las propuestas didácticas que en relación con este tema realizan cada una de ellas. Una de las aportaciones que en este sentido constituye un hito y que por tanto se estudia de forma más pormenorizada, es la de la Geografía Regional Francesa, que en conjunción con el ideario de la Escuela Nueva se propuso como principal objetivo la comprensión del medio inmediato, adaptando los conocimientos a los intereses y a las necesidades de los alumnos. La Geografía Regional ante los planteamientos memorísticos y enciclopédicos de la escuela tradicional pretende comprender la realidad como un espacio integrado, físico y humano a un tiempo. Para finalizar este primer apartado se analiza la forma en cómo debe ser trabajado el entorno a la luz de las más recientes teorías del aprendizaje. En este sentido, comentamos los postulados que se derivan del constructivismo de la Escuela de Vygotsky, que ponen en cuestión el método de aprendizaje por descubrimiento, de tanta tradición en el campo de las Ciencias Sociales.

El segundo gran apartado de la investigación lo constituye la **experimentación**, para la cual se utiliza la entrevista como principal instrumento de trabajo. Esta, en su mayor parte, consiste en un conjunto de tareas o pruebas que han de realizar de forma individual los alumnos. Las entrevistas hechas a los alumnos de Infantil y Primaria, exactamente 116, fueron todas efectuadas por el propio investigador para garantizar la igualdad de condiciones en su aplicación, asegurando así su fiabilidad.

La mayoría de las pruebas, entre ellas las más relevantes para nuestro estudio, fueron realizadas mediante la técnica de la entrevista estructurada. La tarea que habían de llevar a cabo los alumnos consistía en clasificar unos ítems, constituidos por imágenes fotográficas, por medio de los cuales se trataba de evaluar sus conocimientos e informaciones sobre los ámbitos cercanos y lejanos. No obstante, en determinadas ocasiones, en función del interés de las respuestas

de los alumnos durante el desarrollo de la entrevista, se les preguntaba además sobre los motivos por los que un determinado ítem lo habían clasificado como cercano o lejano. La pregunta era siempre la misma y consistía en plantearle un "porqué". Dichas preguntas proporcionaron informaciones valiosas sobre el razonamiento de los niños en cuanto a las percepciones espaciales y sus conocimientos de los lugares. En otro momento de la investigación se utilizó la técnica de la entrevista abierta; se preguntaba al alumno por sus experiencias en relación con los viajes y otros elementos observados a través de la televisión.

Las tareas o pruebas realizadas por los alumnos fueron elaboradas expresamente por nosotros para esta investigación. Para ello hubo que diseñarlas en su totalidad, así como efectuar una larga búsqueda de las imágenes idóneas para las tareas previamente diseñadas.

Antes del inicio de las entrevistas se organizaba en cada uno de los colegios una primera toma de contacto con el grupo de alumnos, por medio de una actividad consistente en la proyección de diapositivas, estructurada en forma de juego; siempre se tuvo especial cuidado de que ninguna de las imágenes interfiriese con el objeto de la investigación.

Otro aspecto de la entrevista que se cuidó especialmente fue el lenguaje que había de ser utilizado en la presentación de cada una de las pruebas. Debido a la complejidad de algunos de los conceptos aplicados en las tareas para la edad de los alumnos, como son los referidos a "cerca-lejos", previamente a la realización de cada una de ellas se hacía una breve explicación de los términos allí utilizados.

En la fase experimental que llevamos a cabo en los diferentes colegios se tuvo en cuenta la diversidad tanto de la edad de los alumnos y de sus niveles socioeconómicos, como de su ubicación rural-urbana. Así, esta fase se inició aplicando el conjunto de pruebas a un grupo de alumnos de 2º de Primaria pertenecientes a un colegio público. Este primer momento de la experimentación sirvió como prueba piloto de nuestra investigación, ya que se pretendía ensayar la idoneidad del cuestionario previamente elaborado, así como efectuar posibles

ajustes en relación con la edad de los alumnos a los que iba dirigido. Esta misma prueba piloto se repitió con alumnos del último nivel de Educación Infantil -niños de 5/6 años-, para así comparar estos resultados con los obtenidos por los alumnos de 2º de Primaria.

Efectuada la experiencia piloto y analizados los resultados se acordó introducir una serie de modificaciones en el diseño de la experimentación definitiva. En primer lugar, se consideró conveniente aumentar la dificultad de muchos de los ítems, al incluir fotografías menos estereotipadas en cuanto a las realidades geográficas, así como añadir nuevos apartados a los cuestionarios: uno relativo al consumo televisivo y otro a los viajes. En segundo lugar, se vio la necesidad de trabajar con alumnos de menor edad, por lo cual se pasó de 2º curso a 1º. Además, con la intención de que la experiencia definitiva ganase en fiabilidad y aportase más elementos de análisis, se decidió aplicarla en dos grupos de alumnos de 1º de Primaria, pertenecientes a dos colegios públicos que contrastaban tanto por su localización como por el nivel socioeconómico de los alumnos.

Los datos obtenidos fueron analizados estadísticamente de donde se obtuvieron los resultados que posteriormente interpretamos.

PARTE I:  
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



## **CAPÍTULO 2**

# **LA ENSEÑANZA DEL ENTORNO: LA ORDENACIÓN DE LOS CONTENIDOS GEOGRÁFICOS CONFORME AL "CRITERIO DE LO CERCANO A LO LEJANO"**

### **2.1 INTRODUCCIÓN**

La conexión de la escuela con la enseñanza del entorno es un principio pedagógico de larga tradición. Las experiencias de trabajo sobre el medio centrado en el conocimiento de la realidad cercana al alumno se han considerado como una vuelta a los "orígenes", a partir de la cual la actividad docente se separaba de los componentes academicistas y poco vinculados a la realidad del alumno.

Decroly, a principios del siglo XIX, acuña la noción pedagógica de "medio" como centro de una "educación por la vida y para la vida", definiéndolo como un espacio natural y humano complejo y organizado, con una red de conexiones interdependientes que conviene investigar y descubrir. Gracias a la pedagogía de Decroly, el estudio del medio local fue muy utilizado en diversos países europeos. Esta corriente pedagógica que ha tenido una importancia enorme en el contexto educativo se caracteriza por la necesidad del contacto directo con la realidad, con el entorno próximo; el manejo de fuentes de información tomadas directamente de

la realidad, sobre todo por medio de la observación; la aplicación del método intuitivo, entendido como el descubrimiento progresivo de los principios internos de la vida y la utilización de enfoques metodológicos activos.

Muchos pedagogos y pensadores han escrito sobre la importancia de comenzar la enseñanza de la geografía por el estudio de la realidad cercana. Así hay que mencionar a Comenio (1592-1670), que ha sido considerado como el introductor de la enseñanza de la geografía en la Educación Primaria. También es el creador de la "geografía local" (Capel, H. et al.: 1983, 14). En su obra *Didáctica Magna*, hace ya tres siglos, insistía en cómo el niño iba abriéndose al exterior gradualmente, a través de círculos concéntricos que partían de su misma madre y de su cuna, ensanchándose cada vez más por la propia localidad, región, etc. Otras figuras destacadas que impulsaron la renovación de la pedagogía centrada en la práctica de una enseñanza activa en contacto con el entorno fueron Rousseau (1712-1778) y Pestalozzi (1746-1827). De ellos hablaremos cuando analicemos el tratamiento que las escuelas geográficas, en su vertiente didáctica, han dado al estudio del medio (Liceras, A.: 1993, 20).

En España, esta enseñanza centrada en el estudio del entorno cercano al niño, tuvo sus precursores a finales del siglo XIX en la Institución Libre de Enseñanza, que impulsó una renovación de los métodos y de los contenidos de la enseñanza de la geografía. A comienzos del presente siglo, esta tradición continúa viva en la obra de geógrafos y pedagogos como A. Manjón y P. Vila.

En Alemania, a principios de siglo se produce el desarrollo de un área educativa con carácter multidisciplinar denominada *Heimatkunde* (Luis Gómez, A.: 1985, 29), en la que la geografía desempeñaba un papel integrador. Se trataba tanto de una asignatura escolar en la que se integraban diversas disciplinas de las áreas naturales y sociales, como de un principio de secuenciación de los contenidos de la clase de geografía a lo largo de los diferentes cursos, siguiendo el criterio de proximidad física y comenzando en los primeros cursos por lo espacialmente inmediato al alumno.

En nuestro país, a partir de finales de los años sesenta y principios de los setenta, con el desarrollo de los movimientos de renovación pedagógica, la enseñanza basada en el medio va adquiriendo cada vez más importancia y se llega a considerar sinónimo de actitud progresista en educación (Liceras, A.: 1993, 22). Al elegir la opción del medio estos movimientos de renovación escolar pretendían sobre todo romper el aislamiento de la escuela tradicional y conseguir una enseñanza más activa, donde desarrollar, a partir de las posibilidades que ofrecía el entorno próximo, la observación directa y una gran variedad de trabajo de campo, aplicando una metodología inductiva.

En la presente investigación se pretende abordar una de las cuestiones posiblemente más importantes que ha desarrollado la enseñanza basada en el entorno: la ordenación de los contenidos de los programas de geografía conforme al "criterio de lo cercano a lo lejano". Es decir, se pretende averiguar si en la actualidad continúa siendo válida la graduación de los contenidos espaciales en el currículo de Primaria, partiendo de las situaciones más próximas a la experiencia de los alumnos para acceder progresiva y gradualmente a los más lejanos. Según este modelo, los contenidos espaciales se estructuran en una serie de círculos concéntricos. El niño tiene que estudiar primero lo más cercano -la localidad- para de forma progresiva ir abordando realidades más distantes: la isla, la región, la nación, y, por último, el mundo.

En la actualidad, este modelo concéntrico de aprendizaje de la geografía por el que los alumnos, hasta los 10 años, trabajan sistemáticamente y de forma exclusiva lugares cercanos, parece totalmente inadecuado, sobre todo a partir del peso que tienen hoy en la familia y en la sociedad en general, los medios de comunicación de masas y particularmente la televisión. La facilidad y frecuencia actual del transporte de personas, noticias y comunicaciones es un hecho que condiciona y modifica sustancialmente las capacidades perceptivas del espacio en los niños. Como señalan Aparicio, J. y Valbuena, M. (1988, 191), la persistencia de un mensaje televisivo de un lugar lejano puede propiciar para un niño de Salamanca que dicho lugar sea para él un espacio exterior psicológicamente más cercano que, por ejemplo, la ciudad de Soria que se encuentra en su región. Por

tanto, hay que diferenciar muy claramente lo que llamamos "espacios exteriores geográficamente cercanos" de lo que podemos entender por "espacios exteriores psicológicamente cercanos" (Aparicio, J. y Valbuena, M.: 1988, 192).

Con similares argumentos, el Grup Garbí, ya en 1978 indicaba que "el entorno del alumno (...) es, por supuesto, la problemática de su casa, de su barrio, de su pueblo. Sin embargo, (...) hoy el alumno está dotado de una capacidad de recepción de información que le puede conducir a saber más de un problema aparentemente lejano que de una realidad inmediata espacialmente, pero que no constituye su punto de interés" (1978,12).

Otros autores que han cuestionado el planteamiento concéntrico en los programas de geografía son A. Luis Gómez y J. M. Rozada, X. M. Souto y P. Pérez y P. Benejam. Así, A.Luis Gómez y J.M. Rozada (1989, 257) dicen que el viejo principio de la *Heimatkunde* es incapaz de ordenar los contenidos, ya que el alumno en el proceso de aprendizaje incorpora tanto elementos "cercaños" como "lejanos".

P. Pérez y X. M. Souto (1989, 91) afirman que en la estructuración de los currículos el punto de partida será siempre lo cercano, pero inmediatamente después se deben trabajar realidades lejanas, ya que el entorno de un niño está formado por realidades cercanas y distantes a un tiempo. Con similares argumentos, P. Benejam (1992, 142 citado en A. Liceras: 1993, 29) señala que el alumno conoce en la actualidad la realidad cercana y lejana indistintamente, por lo que "hoy los límites del medio son los límites del planeta".

En ocasiones han surgido voces muy críticas hacia las visiones excesivamente localistas denominándolas "entornitis" (Crespo Redondo, J.:1990, 39); entendiéndose por tal el vicio didáctico de prescindir de toda cuestión geográfica situada más allá del espacio local o regional propio. Crespo considera que esta práctica empobrece la enseñanza, cuando hoy todo está interrelacionado en el mundo y nuestro auténtico entorno ya no tiene dimensiones locales sino planetarias.

Sirvan todas estas citas, coincidentes en la necesidad de ampliar el marco espacial de los alumnos desde los primeros años y en la importancia de introducir al niño en el estudio de realidades distantes, para mostrar la enorme influencia que sobre el mundo escolar tienen hoy los medios de comunicación de masas.

El modelo concéntrico de aprendizaje de los conceptos espaciales ha recibido su máximo apoyo del campo de la psicología evolutiva y más concretamente de las teorías derivadas de los trabajos de Piaget. Según dichas teorías, el niño debía pasar por una serie de etapas o estadios evolutivos. Fue particularmente su aportación sobre la etapa de las operaciones concretas (que abarca de los 7 a los 12 años) la que contribuyó a consolidar el principio de avanzar en la enseñanza de la geografía de lo cercano a lo lejano, de lo conocido a lo desconocido. En dicha etapa se le han de ofrecer al niño oportunidades para trabajar casos concretos de la vida real -de su entorno- para ayudarles en la construcción del conocimiento del mundo. En esta etapa se le ha de dar mucha importancia a aquellas actividades que, como el trabajo de campo, supongan un contacto con lo real, con lo concreto.

Por el contrario, en la siguiente etapa, en la de las operaciones formales, el joven ya puede establecer relaciones más generales y abstractas, al margen de su experiencia directa, por lo que su marco de referencia espacial se puede ampliar a zonas lejanas y no únicamente a experiencias cercanas de primera mano<sup>1</sup>.

En la década de los sesenta, las investigaciones sobre el desarrollo psicológico de los niños y jóvenes llevadas por Piaget y sus colaboradores se convierten en secuencias de aprendizaje, por lo que se establece una gradación de los espacios que el niño podía abarcar como consecuencia de su desarrollo evolutivo. Éstas, en líneas generales, afirmaban que hasta los 9 años únicamente

---

<sup>1</sup> El pedagogo Británico James Fairgrieve (citado en Naish, M.C.: 1989, 35) a comienzos de este siglo -1926- había recomendado que el aprendizaje de la geografía se organizara de lo conocido a lo desconocido, de lo particular a lo general, y de lo concreto a lo abstracto. Estas afirmaciones de Fairgrieve eran fruto sobre todo de la intuición y de la experiencia, pero luego las investigaciones de Piaget coincidieron con estas, confirmando que la actividad concreta precede al pensamiento proposicional.

se debía estudiar la localidad; hasta los 11, la isla y la región; para luego abarcar, en niveles posteriores, España y el mundo. En definitiva, se establecía un rígido paralelismo entre el desarrollo evolutivo del niño y la ampliación de su horizonte espacial.

En todos estos trabajos basados en el pensamiento piagetiano se insistía que en los primeros años de la Primaria sólo se debía abordar lo concreto, lo real, la localidad inmediata; ya que se pensaba que los alumnos no comprenderían nada de aquellos lugares que por su lejanía se encontrarán fuera de su propia experiencia.

En relación con las interpretaciones a la obra de Piaget y los intentos de convertirla en secuencias de aprendizajes, no han faltado los pedagogos como David y Jill Wright (1988, 199) que en el intento de resaltar la importancia de incluir el estudio de los lugares lejanos en el currículo de Primaria han llegado a afirmar que los escritos de Piaget se han interpretado de forma errónea. Cuando él resalta que los niños por debajo de la edad de 12 años necesitan un material concreto y no abstracto, se interpreta que necesariamente "concreto" significa "local", y se termina afirmando que lo distante puede llegar a ser "concreto" si se relaciona con la vida real. David y Jill Wright lo argumentan con este ejemplo: un iceberg puede llegar a ser "concreto", en la terminología de Piaget, si se relaciona con el cubo de hielo de un vaso.

Desde comienzos de los ochenta, como ya ha quedado indicado, se comienza a cuestionar tanto la enseñanza de la geografía basada en el medio, de forma general, como la manera de estructurar los programas conforme al modelo concéntrico. Prueba de ello son las múltiples referencias que sobre esta cuestión surgen en las publicaciones especializadas. Este es el caso del trabajo de Aparicio y Valbuena (1988) ya mencionado, quienes llaman la atención sobre la necesidad de investigar si el método llamado por ellos local, continúa siendo válido a partir de una determinada edad, que sitúan en los 10 años, cuando la persistencia de los medios de comunicación puede hacer "psicológicamente cercanos" al niño espacios que superan el concepto de región.

## 2.2 ¿QUÉ ARGUMENTOS ACONSEJAN EN LA ACTUALIDAD NO SEGUIR DE FORMA RÍGIDA LA ORDENACIÓN DE LOS CONTENIDOS GEOGRÁFICOS CONFORME AL "CRITERIO DE LO CERCAÑO A LO LEJANO"?

### 2.2.1 El modelo concéntrico se considera inadecuado

Autores como M. Storm (1995, 18) y S. Catling (1995 a, 4) afirman que el modelo concéntrico es un método que tiene profundos fallos. Las series curriculares que parten de la escuela, el barrio, ciudad, etc., se basan en un esfuerzo lineal regular de la capacidad humana de enfrentarse a otros lugares, como si a una determinada edad, sin definir pero avanzada, el alumno dispusiera de los conceptos necesarios para enfrentarse con exactitud a cualquier realidad espacial, situación y estilo de vida. Estos autores consideran que el orden no es fundamental y que los niños no van a comprender mejor su país y el resto del mundo si lo hacen de esa manera, y que la realidad cercana y la lejana están entrelazadas formando una sola.

En la misma línea, los trabajos de B. Goodey (1973, 6-7) afirman que los niños elaboran su imagen del mundo a través de una mezcla de experiencia directa e indirecta. La experiencia directa la obtienen a partir de los contactos de primera mano, por ejemplo las experiencias en su propia localidad a través de los desplazamientos al colegio o a las tiendas. Constituye su propio "espacio personal" que experimentan directamente en la interacción con lo que les rodea. Pueden también tener su propia experiencia directa de lugares alejados, sobre todo a través de los desplazamientos en las vacaciones.

La experiencia indirecta de los lugares la obtienen a través de los medios de comunicación: la televisión, las películas, los libros y lo que dicen las personas. La distinción entre estos dos tipos de experiencia es más aparente que real, y el mapa de percepciones resultante de tales experiencias es único para cada individuo.

### **2.2.2 Los niños no tienen clara la distinción entre "cerca" y "lejos"**

Otro argumento en favor de que los niños estudien casi simultáneamente los espacios cercanos y lejanos y de no retrasar su introducción en los programas para los últimos cursos, proviene del hecho de haber constatado que muchos niños pequeños tienen borrosa la distinción entre "cerca" y "lejos". Tienden a percibir todos los lugares que no son "aquí", como que son más o menos remotos; de tal modo que los espacios lejanos para los niños no están necesariamente a centenares o miles de kilómetros, sino que localidades a decenas de kilómetros, como su ciudad vecina, puede considerarla casi tan remota como otra situada en un país extranjero.

Durante la prueba efectuada con alumnos de 7 años en la presente investigación, niños de una ciudad cercana a Las Palmas de G.C., concretamente de Arucas, ante una fotografía de la citada ciudad de Las Palmas de G.C., no sabían si se trataba realmente de ésta o de otra situada en América del Norte; más aún, algunos la identificaron sin dudarlo como una ciudad norteamericana.

El hecho de ampliar el campo de estudio de los lugares desde los primeros cursos ayudaría a los niños a distinguir entre "aquí" y "allí" y propiciaría un conocimiento de diferentes realidades del mundo. Si estudiamos únicamente el medio cercano, estamos impidiendo la capacidad de los niños de desarrollar incluso un mejor conocimiento de su propia realidad.

### **2.2.3 La existencia de lugares lejanos en la mente de los niños**

Está comprobado que el niño desde los primeros niveles de Primaria, e incluso de Infantil (4 años), es capaz de nombrar un conjunto de países y territorios lejanos (continentes y ciudades), lo cual constituye una demostración de que esas realidades distantes están presentes en la mente de los niños y por tanto dentro del campo de sus intereses y de su curiosidad. Por ello, creemos que el currículo no debe limitar esa curiosidad con una progresión espacial excesivamente lenta.

Los trabajos realizados en el Reino Unido por Jahoda (1962) y Allison, Conway y Denscombe (1982) (citados en Wiegand, P.: 1992, 68) y sobre todo los realizados por P. Wiegand con posterioridad, apoyan aquella aseveración.

En el trabajo de Lambert y Wiegand (1990) sobre el mundo conocido por niños de 4 años sobre una muestra de 80 niños de un jardín de infancia de Yorkshire, se señala como lugares más nombrados los siguientes: España, Francia, África, América y Australia, después de destacar los enormes problemas técnicos que tuvieron para averiguarlos.

Otro estudio posterior, también de Wiegand (1991 a), afirma, en relación con los países conocidos por 222 niños de cuatro colegios de Primaria de Yorkshire, que los niños de 7 años, aunque eran capaces de nombrar diferentes países, con frecuencia declaraban que no estaban seguros de lo que era un país extranjero. Los lugares indicados por los niños de esta edad se habían ampliado abarcando Francia, España, Grecia, Rusia, China, India, Australia, Estados Unidos y África.

A la edad de 11 años eran capaces de nombrar, como promedio 15 países y algunos podían nombrar más de 30. Conocían la mayoría de los países de la Europa Occidental junto a los grandes países asiáticos.

De estas investigaciones en relación con las informaciones que poseen los niños sobre lugares de los que no tienen experiencia directa se puede concluir, como afirma J. A. Palmer (1994, 19), que "los niños son extremadamente buenos en lo que respecta al aprendizaje de otras tierras y gentes, aunque la información proceda de fuentes indirectas. Tienen un *mundo dentro de sus cabezas*, derivado de sus constantes interacciones con los medios de comunicación (televisión, cine, prensa), anuncios de viajes, libros y descripciones de otras personas. Los niños pequeños saben que hay *un mundo ahí fuera*".

#### 2.2.4 La "teoría de expertos y novatos"

Esta teoría aporta sólidos argumentos para desmontar el principio según el cual, el alumno al comienzo de su escolaridad, sólo comprende lo cercano y desconoce lo que está fuera de su experiencia.

Hasta hace unos años, por influencia de las teorías de Piaget, cuando se detectaba en los alumnos alguna asimilación escasa o errónea de algún contenido escolar, la respuesta que se daba es que ello se debía a una deficiencia en el desarrollo cognitivo. Es decir, el alumno no podía comprenderlo porque no había alcanzado el correspondiente estadio evolutivo.

En la actualidad, la "teoría de expertos y novatos" nos dice que para que el alumno pueda resolver problemas complejos no todo depende de las capacidades de razonamiento, sino también de las redes conceptuales o de la información específica que posea sobre el tema.

En relación con la enseñanza del entorno, ante la creencia de que el nivel de desarrollo del alumno sólo le permitía comprender el medio inmediato, esto era lo único que se trabajaba y lo único que llegaba a entender. El alumno aprendía el conocimiento que activaba, y éste se centraba en la realidad cercana.

Un ejemplo que ilustra el razonamiento anterior lo aportan las investigaciones efectuadas con niños de 5-6 años sobre las destrezas cartográficas. Hasta hace 30 años se creía, por efecto de las interpretaciones de la teoría del desarrollo espacial de Piaget, que la lectura de los mapas era demasiado difícil para los niños de los primeros cursos de la primaria (Satterley, 1964, citado en Wiegand: 1993, 12). Sin embargo, las investigaciones acometidas en este campo durante los últimos diez años han concluido que niños muy pequeños -de 3 ó 4 años- (Spencer et al. 1989, citado en Palmer: 1994, 19) pueden fácilmente usar y elaborar mapas. Por todo ello, el conocido geógrafo británico John Bale (1987, citado en Harwood, D. y McShane, J.: 1996, 28) se lamentaba de la aplicación de las teorías de Piaget en la enseñanza, al afirmar:

"Nuestras escuelas pueden haber estado perdiendo un tiempo precioso al posponer la enseñanza de muchos temas importantes, basándose en que éstos eran demasiado difíciles".

### 2.2.5 La teoría constructivista del aprendizaje

Desde el campo de las teorías del aprendizaje, el constructivismo refuerza la importancia de trabajar en edades tempranas no sólo el medio inmediato sino también el resto del mundo.

El constructivismo afirma que tenemos que partir de lo que sabe el alumno, porque ello condiciona todo el proceso de selección e interpretación de los nuevos conocimientos, ya que el alumno entiende lo que puede conectar con lo que conoce, e ignora todo lo que no se relaciona con su experiencia.

¿De dónde provienen los conocimientos del alumno? Mucha de la información que posee el niño proviene del medio inmediato, pero otra mucha de lugares alejados, del resto del mundo.

Sin embargo, hay que distinguir el tipo de conocimiento que posee el alumno en relación con los ámbitos espaciales. Del entorno inmediato, podrá aportar mucha más información, porque los conceptos los ha adquirido de forma experiencial y tiene el contexto. Mientras que de los espacios lejanos, pese a tener una gran cantidad de conocimientos, al haberlos aprendido de forma indirecta, -a través de la televisión, de películas, etc., sin el concurso de la experiencia-, sus comentarios e informaciones poseerán una menor riqueza.

De su barrio el alumno nos podrá aportar sus experiencias, fruto del contacto directo, pero de una ciudad norteamericana, pese a poseer mucha información por haberla visto en repetidas ocasiones por la televisión, la falta del contexto determinará una pobreza y superficialidad en sus comentarios.

### **2.2.6 Las relaciones de inclusión jerárquica de lugares**

Por último, nos parece importante mencionar, por las implicaciones directas que tiene con la enseñanza de los lugares, los trabajos que desde el campo de la psicología se han realizado para conocer cómo se produce en los niños el mecanismo de comprensión de las unidades que componen una nación: las nociones de ciudad, región, país y sus relaciones.

En los trabajos de Piaget y Weil (1951) se afirma que el niño progresa desde los 6 a los 12 años hacia una comprensión de las unidades que componen un país. Entre los 6 y 7 años el niño conoce los nombres de su ciudad y, a veces, de su región y país, aunque considera que estos territorios son mutuamente exclusivos y no tienen una idea clara de lo que significa que la ciudad pertenezca a un país, a pesar de que a veces se les ha enseñado a expresar esta idea verbalmente. Entre los 8 y 10 años posee una idea más clara de que unas áreas son más pequeñas y están incluidas dentro de otras. Aproximadamente a los 12 años es cuando llega a comprender correctamente la jerarquía de las relaciones espaciales.

El psicólogo Gustav Jahoda realizó una serie de estudios sobre estos problemas, siguiendo los métodos de Piaget y criticándolos. El trabajo lo efectuó en Escocia con niños de edades comprendidas entre los 6 y los 11 años. Respecto al conocimiento del propio país, Jahoda (1963) sostiene que el conocimiento va de lo próximo a lo lejano; es decir, de la propia ciudad (Glasgow) a la región (Escocia) y al país (Gran Bretaña). Jahoda distingue entre el conocimiento verbal que los sujetos tienen acerca de si Glasgow está en Escocia o Escocia en Gran Bretaña, y denomina a esto estadios geográficos. Lo distingue del conocimiento basado en la comprensión de una manera práctica del orden de las unidades territoriales que conforman un país. Esta tarea determina los estadios espaciales.

En nuestro país, los trabajos de Delval, Del Barrio y Echeita (1981) realizados con niños madrileños de entre 5 y 12 años sobre las nociones de pueblo, ciudad, región y país, vuelven a demostrar que los alumnos hasta los 12

años de edad no empiezan a comprender de forma coherente estas nociones espaciales-administrativas. Pero también en dichas investigaciones se aportan nuevos datos sobre la forma en que debe abordarse el estudio de los contenidos espaciales. Así, estos autores (1981) ponen en cuestión que el aprendizaje de las nociones territoriales sean en círculos concéntricos, desde lo más próximo a lo más alejado, al afirmar (1981,34):

Una idea que se ha sostenido frecuentemente (por ejemplo, Jahoda, 1963) es que el conocimiento del niño respecto a la geografía y a su propio país comienza por lo más próximo para irse extendiendo a cosas más y más alejadas. Esta idea no parece correcta si se examina con cuidado, y probablemente depende de una concepción muy empirista del aprendizaje. El niño, por supuesto, empieza conociendo su entorno inmediato (...) Pero, sin embargo, en el conocimiento del país es necesario que intervengan elementos distintos de la propia experiencia, de tal manera que se precisa una información conceptual y no sólo perceptiva (...) El niño tiene entonces que organizar esos distintos conocimientos de acuerdo con los elementos que se le suministran en la escuela y se produce entonces una interacción entre lo próximo y lo remoto semejante a lo que Vygotsky (1934) analizó respecto a la interacción entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos.



## CAPÍTULO 3

# LA ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS ESPACIALES EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES EN ESPAÑA

### 3.1 INTRODUCCIÓN

Una vez presentado el tema de investigación, donde se ha cuestionado la ordenación de los programas geográficos de estructura concéntrica, se pasará a analizar las diferentes propuestas curriculares que se han sucedido en nuestro país desde 1970:

- Ley General de Educación (L.G.E.) -1970-
- Los Programas Renovados -1982-
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) -1990-

Nos detendremos a estudiar como se plantean en estas leyes la enseñanza de la geografía en los niveles de primaria, en relación con el estudio del entorno, y

sobre todo en la manera cómo se estructura la secuencia de los contenidos geográficos de tipo espacial.

### 3.2 LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (L.G.E.) DE 1970

La Ley General de Educación de 1970 no fue un mero plan de estudios, sino la transformación total del sistema escolar, consecuencia de los profundos cambios en que estaba inmersa la sociedad española.

En la L.G.E. se manifiesta por primera vez en nuestro país la necesidad de racionalizar y de hacer más científicos los procesos de enseñanza mediante el control de los objetivos propuestos. Así, se consideraba como misión básica del proceso de aprendizaje la consecución por parte del alumno de ciertos objetivos. Este cambio, como afirman A. Luis Gómez y J. M. Rozada (1989, 245) "implicaba una modificación profunda de la concepción de la didáctica, puesto que el enfoque tradicional, según el cual el dominio de la materia impartida constituía prácticamente un fin en sí mismo, fue sustituido por otro (...) en el que no eran tanto los contenidos sino la adquisición de ciertos objetivos". Este modelo didáctico tuvo en España en los años setenta una gran importancia. Eran los tiempos de la obsesión por la programación, la cual se hacía según las pautas que marcaba la pedagogía por objetivos.

La aplicación de la Ley General de Educación en la Enseñanza Básica suponía un profundo cambio con respecto al estatuto de la geografía en los programas que se configuraron con la Ley Moyano de 1857. La geografía desapareció como asignatura autónoma para mezclarse con contenidos históricos y de educación cívica dentro del Área de Ciencias Sociales. Sin embargo, a pesar del preámbulo del programa del año 1971 del Área Social (*Educación General Básica. Nuevas Orientaciones. Segunda Etapa*, 1971, 58) donde se afirmaba que "las Ciencias Sociales, como estudio de las realidades humanas y sociales, suponen un tratamiento interdisciplinar que engloba diversas ciencias: geografía, historia, antropología, derecho, sociología, etc. (...)". La realidad fue otra y los

programas de ciencias sociales se limitaron a yuxtaponer los temas específicos de las antiguas asignaturas de Geografía e Historia.

La respuesta de los geógrafos ante la inclusión de su asignatura en el Área Social, como materia integrada en ella, fue muy crítica al considerar que la geografía debía mantenerse en todos los niveles educativos. En diversas publicaciones, destacados geógrafos del momento, como Plans (1977) o Andrés Sarasa (1980), manifestaban que no entendían el proceso de integración de la geografía en el área de ciencias sociales, tratándose, como decían, de una materia con tanto arraigo en los planes de estudio y de tanto valor formativo. Dicha inclusión no generó, como hubiera sido deseable, un proceso de discusión en el mundo académico-geográfico sobre la contribución de la geografía al currículo escolar.

### 3.2.1 La estructuración de los contenidos espaciales: el estudio del medio

Del análisis de las Orientaciones de la ley de 1970 para la Primera Etapa, en el Área de Experiencias (*Educación General Básica. Nuevas Orientaciones. Primera etapa*, 1970) se aprecia la filosofía de los cambios que pretende introducir la nueva ley. En el preámbulo de las Orientaciones caracterizado por su brevedad y lo esquemático de sus argumentaciones, se habla de lo que podría ser considerado como los fundamentos de una enseñanza basada en el estudio del entorno (1970, 43). Se destaca la importancia de "poner en contacto a los escolares con la realidad circundante e iniciarlos en la observación y en la experimentación elemental y directa", para luego señalar que se pretende, a través de esta área, el desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis y despertar actitudes de pertenencia a la comunidad. En el apartado de "sugerencias metodológicas" se completa la filosofía de una enseñanza basada en el entorno y en la actividad del alumno, cuando se especifica que es de "singular importancia el contacto con el medio ambiente mediante salidas al campo y visitas en la localidad".

De las anteriores directrices del Área de Experiencias se aprecia la prioridad que le dieron los reformadores a los aspectos metodológicos -al cómo enseñar-, ya que aparece como primer objetivo el conseguir una enseñanza más participativa y activa, la cual se concretaría en el estudio del entorno próximo al alumno, puesto que permitía la observación y la experimentación directa y una gran variedad de trabajo de campo y visitas a la localidad.

En cuanto a la manera de organizar los contenidos en la Primera Etapa -de 1º a 5º curso-, a pesar de que se especifica en el preámbulo del programa que se parte del entorno inmediato para "ir incrementando paulatinamente los aspectos de contenido y profundidad", si se efectúa un análisis sobre su estructuración se comprueba que no se trata de la clásica ordenación escalonada a lo largo de los cinco cursos que más tarde aparecerá de forma modélica en los Programas Renovados (1982). Así, en el primer curso se abordan los ámbitos espaciales de la casa, la calle, el pueblo y algunas nociones de patria para, después de interrumpir en segundo y tercero la progresión hacia realidades más distantes, volver en cuarto y quinto a abordar España, siguiendo un esquema de geografía general, con algunas unidades de tipo regional y de cultura española.

Para interpretar esta singular manera de abordar los ámbitos espaciales, habría que mencionar de nuevo a Piaget. En las fechas en que se diseña la ley de reforma educativa de 1970, sus investigaciones sobre el desarrollo psicológico infantil estaban empezando a divulgarse en España, como se puede comprobar por las referencias implícitas que de su teoría (Delval, J.:1981 a) aparecen en las orientaciones pedagógicas de la citada ley. Sin embargo, la llegada masiva de sus teorías a la práctica educativa se producirá de una forma más nítida en fechas posteriores, como veremos más adelante.

Las continuas referencias a una enseñanza basada en el entorno que aparece en la L.G.E., no es sino el reflejo de todo un movimiento que comienza en los años sesenta y que se extenderá hasta la década de los ochenta, mediante el cual los grupos más renovadores de la educación y en general la mayoría de los docentes de esta disciplina pretendían superar la crisis de la enseñanza tradicional.

En las publicaciones del momento se insistía en que la mejora de la enseñanza de la geografía se conseguiría por la consolidación del principio de la geografía local "como articulador de los contenidos que tenían que darse en el aula, comenzando por lo más cercano al alumno y alejándose progresivamente en forma de círculos concéntricos" (Luis Gómez, A.:1985, 232).

En el editorial de la revista *Vida Escolar* del año 1962 se decía que "ha venido abriéndose camino la tendencia a poner al alcance del niño, en cada etapa de su desarrollo psicológico y de su vida escolar, las nociones geográficas, dispuestas en círculos concéntricos de un radio cada vez mayor" (*Vida Escolar*, 1962, 1). Pero también en el mismo número, Adolfo Maillo (1962, 3), después de declararse firme partidario del método de la geografía local -pues debe constituir, según su criterio, la primera etapa de la formación geográfica que reciba el alumno de 6 a 8 años- señalaba que este método tan lógico tiene también sus fallos; ya que llega un momento en que se hacen necesarias referencias a realidades lejanas, como por ejemplo, la sucesión de los días y las noches o el ciclo anual de los climas. Habrá que determinar el momento de introducir las explicaciones sobre realidades distantes.

Por último, queremos reseñar que desde el ámbito de la geografía académica de aquellas fechas, no sólo hubo críticas a la inclusión de la geografía en el Área Social, como ya ha quedado reflejado, sino que también se cuestionaron aspectos metodológicos de los nuevos programas, como las concepciones didácticas que se proponían. En concreto, el profesor Andrés Sarasa (1980) rechazaba la metodología centrada en el estudio del entorno; puesto que no consideraba posible que el alumno, por medio de trabajos de investigación en el barrio o en el pueblo, adquiriera los conceptos básicos de geografía que necesitará en la segunda etapa. Para luego, en la misma línea argumental, tras afirmar que "la didáctica actual no pretende únicamente que el alumno conozca su medio, sino también que lo comprenda y se prepare a actuar sobre él" (1980, 44), exponer que no entiende cómo se suprime de los programas el que un niño de nueve años aprenda las coordenadas geográficas por no estar de acuerdo con su evolución psicológica, cuando a uno de ocho se le exige que

aporte soluciones al problema del aparcamiento o la contaminación de su barrio.

En definitiva, hubo sectores que no comprendieron las nuevas concepciones didácticas que incorporaba la L.G.E., como la basada en el estudio de la realidad cercana al alumno, en lo que suponía de abandono de planteamientos descriptivos y memorísticos y de vuelta a los principios pedagógicos desarrollados a principio de siglo por la "Escuela Nueva". En lugar de ello, desde posiciones defensivas a ultranza, consideraron que muchas de las modificaciones habían sido realizadas por pedagogos y psicólogos que desvirtuaban la singularidad de la geografía, por lo que había que devolverle a esta ciencia el lugar que le correspondía.

### 3.3 LOS PROGRAMAS RENOVADOS

En la segunda mitad de los setenta acontecen cambios sociopolíticos que obligan a plantear una revisión de los programas de E.G.B. El fin de la etapa franquista y la nueva Constitución de 1978, que consagraba un Estado de las Autonomías, tienen su reflejo en la enseñanza.

En efecto, a comienzos de 1980 se produjo una nueva estructuración de la E.G.B. en tres ciclos que quedaron plasmados en los llamados Programas Renovados (*Programas Renovados de la Educación General Básica. Ciclo Medio*, 1984 y *Programas Renovados de la Educación Preescolar y Ciclo Inicial*, 1987). Esta división pretendía hacer coincidir cada uno de los ciclos con las etapas de desarrollo del niño que había estructurado Piaget. El Ciclo Inicial (1º y 2º) se hace coincidir con el final del período de transición del pensamiento prelógico a la aparición de las operaciones lógico-concretas. El Ciclo Medio (3º, 4º y 5º) coincide con la consolidación del pensamiento lógico-concreto, y el Ciclo Superior (6º, 7º y 8º) con la aparición y desarrollo de la inteligencia lógico-formal.

Los contenidos del área de Ciencias Sociales se estructuran de una forma escalonada partiendo de lo más cercano al niño y ampliando progresivamente el

área de estudio, siguiendo el principio de "lo cercano a lo lejano".

En el Ciclo Inicial se partía de la casa y el colegio como el medio de socialización más inmediato al niño y se continuaba con su propia familia. Luego se abarcaba la calle, otro ámbito de integración social que constituía el tránsito de la familia a la sociedad propiamente dicha. El Ciclo Medio comprendía los siguientes bloques espaciales: la localidad, la comarca o la isla; la región o nacionalidad y la iniciación al estudio de España. Estos bloques se repetían cíclicamente en los tres cursos del Ciclo Medio, aunque en cada uno aumentaba de forma progresiva su nivel de complejidad.

Estos programas, a diferencia de los que surgen con la L.G.E., están claramente estructurados conforme al modelo concéntrico de avance de los niveles espaciales que el niño debe ir abordando. Pero también, de una forma clara, en ellos se constata toda la filosofía de la pedagogía del entorno, como se puede comprobar por la siguiente cita de los *Programas Renovados de la Educación General Básica. Ciclo Medio* (1984, 81):

La metodología se basará en el contacto directo del niño con la realidad (...) y utilizará, de forma gradual y sistemática, la observación directa y activa de lugares y hechos o, en su caso, la indirecta (fotografías, planos, mapas). Más que la simple memorización de hechos y fenómenos interesa el contacto y conocimiento de la realidad circundante, ascendiendo por los procedimientos adecuados, al estudio de otras unidades sociográficas más amplias.

La influencia de Piaget es notoria en todo el desarrollo de la ley. Dicha influencia se muestra no sólo en la división en tres ciclos en que queda establecida la E.G.B., sino también en la progresión de los ambientes espaciales que va alcanzando el alumno como consecuencia de sus estadios madurativos. Por tanto, a pesar de la estructura cíclica de los programas, en cada uno de los cursos se destacarán determinadas realidades sociográficas sobre otras. En tercer curso, se abordará fundamentalmente la localidad y su entorno; en cuarto curso, la región; y en quinto, la iniciación al estudio de España. Con ello se cumplía el principio educativo, tan afianzado en aquellos momentos, de la existencia de un paralelismo entre el desarrollo evolutivo del niño y la ampliación de su horizonte espacial.

Una novedad metodológica que introducen los programas del Ciclo Medio es la de la comparación, como se comprueba en la siguiente cita (1984, 81): "El estudio de la localidad, por ejemplo, no excluye el hecho de que simultáneamente se traten otras unidades, a través del método de las comparaciones y referencias".

Según esto, se pueden establecer relaciones y comparaciones entre diferentes unidades espaciales, de igual o diferente escala de magnitud. Es posible, por tanto, estudiar las características generales de España comparándolas con las de la propia región y en el último nivel del ciclo medio iniciar la comparación con otros países, lo cual, evidentemente, propiciaría el conocimiento de realidades más amplias.

### 3.3.1 La consolidación de los estudios del entorno en España

El período comprendido entre 1975 y 1985 puede ser considerado como el de máximo florecimiento de los estudios del entorno en España, como lo demuestra la misma aprobación de los Programas Renovados, en los que este enfoque educativo ocupa un lugar destacado.

En este auge de la didáctica del entorno habría que destacar dos factores:

A) La renovación pedagógica llevada en Cataluña por la escuela "Rosa Sensat" que en el campo concreto de las Ciencias Sociales se propuso, desde la década de los sesenta, el trabajo de recuperación y adaptación a Cataluña del ideario de la Escuela Nueva; que en el caso de la geografía planteaba como base de su enseñanza la sustitución de los métodos tradicionales por los dirigidos a la comprensión del medio inmediato, la potenciación de la propuesta basada en el entorno, la participación activa del alumno y la aplicación del método por descubrimiento.

Desde el ámbito catalán estas ideas fueron llegando a los profesores del resto del Estado, que veían en la propuesta del medio una alternativa convincente

a la enseñanza tradicional. A ello contribuyeron revistas como *Guix* o *Perspectiva Escolar*, publicaciones sobre estudios locales como los efectuados sobre la comarca del Penedés por P. Benejam y J. Farré (1980); o del Vallés, por el colectivo de maestros de Sabadell de Rosa Sensat (1975); los itinerarios pedagógicos (Itinerarios de Natura) y, por supuesto, las "escuelas de verano" que tanta importancia tuvieron en aquellas fechas.

En la década de los ochenta, algunas propuestas pedagógicas desarrolladas por la escuela "Rosa Sensat", como la basada en el estudio del medio, fueron cuestionadas desde ámbitos muy concretos por su "arraigado empirismo y por la insistencia en planteamientos activos" (Luis Gómez, A. y Urteaga, L.: 1982, 19). Ante estas críticas, Pilar Benejam (1994, 85) respondía que las aportaciones realizadas por "Rosa Sensat" representan un cambio fundamental en el campo de la educación, y que evidentemente los supuestos de entonces se han visto modificados por nuevas aportaciones, pero al enjuiciar un hecho no se puede olvidar situarlo en su contexto.

B) La transición política que origina un florecimiento de los estudios del entorno. Los nacionalismos históricos y las comunidades regionales que pretendían un estatuto autonómico más avanzado pretenden favorecer y fomentar la conciencia nacionalista entre los ciudadanos con los estudios locales. Por tanto, con la creación del Estado de las Autonomías los estudios del entorno se van institucionalizando progresivamente, apareciendo como una propuesta asumida por la autoridad política y no por un grupo de profesores constituidos en un colectivo de renovación.

### **3.4 LA ENSEÑANZA DEL ENTORNO EN LA LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE).**

En la década de los setenta, en los países más desarrollados se hace evidente una falta de correspondencia entre las exigencias de la estructura

productiva y las respuestas que el sistema educativo tradicional proporcionaba. Se afirmaba que la educación no podía continuar consistiendo en la transmisión exclusiva de contenidos, por elevado que fuese su interés científico. En los círculos educativos se plantea que lo importante es que el estudiante sea capaz de desenvolverse como ciudadano responsable en las variadas situaciones de su vida cotidiana. Como afirman Capel, Luis Gómez y Urteaga (1984, 7), se trata de pasar de los contenidos a los objetivos; del saber cosas a conocer cómo pueden hacerse; del producto final al proceso; de las disciplinas científicas a su selección teniendo presentes las necesidades de la sociedad y las de los propios alumnos.

La respuesta a este conjunto de cambios en el sistema educativo que demandaba la sociedad vendrá de la mano de un nuevo modelo de programación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es lo que se concreta en el currículo. Contiene éste no sólo la programación docente convencional, sino todo el conjunto de decisiones, organización y planificación de la globalidad de dicho proceso: la teoría en que se basa, sus fuentes, la secuenciación de qué, cuándo y cómo se debe enseñar y evaluar, etc. En definitiva, la programación de todo el conjunto de decisiones que intervienen en el aprendizaje de los alumnos.

En el campo concreto de la geografía, los cambios en los procesos de enseñanza a los que hemos hecho referencia, dieron como resultado que la comunidad de geógrafos intentara adecuar la concepción científica y educacional de su disciplina a las nuevas demandas de la sociedad. A los planes de estudio con contenidos geográficos, al igual que a otras materias, se les reprochaba estar cargados de contenidos y no corresponder a las necesidades de una nueva realidad social muy distinta de la tradicional; también su elaboración poco científica, así como el débil énfasis que ponían en los métodos referidos al proceso de aprendizaje (Capel, Luis Gómez y Urteaga: 1984, 9).

Por tanto, desde finales de los años setenta -especialmente en los países anglosajones- y en España en los primeros años de los ochenta, el cambio de la enseñanza de la Geografía estuvo plenamente vinculado y se enriqueció con la inclusión en nuestra disciplina de las ideas curriculares; es decir, de la elaboración

de nuevos planes de estudio tomando como base ciertos modelos teóricos existentes en el campo de las Ciencias de la Educación.

En 1983 se inició el proceso "Hacia la Reforma", que daría lugar a grandes cambios en el sistema educativo español. Se implanta la Educación Primaria (comienza a los seis años y termina a los doce) que modifica las antiguas áreas de conocimiento de la E.G.B., adjudicándoles nuevas denominaciones y enfoques. En concreto, las áreas de Ciencias Experimentales y de Ciencias Sociales se funden en una sola denominada Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Dicha área, como se comprueba en los Diseños Curriculares Base (D.C.B.) (R.D. 1344/91), se consagra al estudio del medio como elemento vertebrador de conocimiento y centro de acción educativa de un área específica de contenidos.

El hecho de adoptar por primera vez en el currículo oficial de nuestro país un área de conocimiento directamente centrada en el estudio del medio, supone aceptar como válida la idea de que la sociedad debe ser la fuente primera del currículo escolar, y que la plasmación concreta de dicha sociedad en la vida del alumno la constituye el medio o entorno donde vive el niño.

El sistema educativo adopta el concepto de "medio", aunque en ocasiones utiliza el de "entorno" como sinónimo, al igual que en los años setenta lo hicieron los movimientos de renovación cuando adoptaron este ámbito de conocimientos como elemento central en el estudio de las Ciencias Sociales (Liceras, A.: 1993, 25).

Dadas las fuertes conexiones entre los conceptos de "medio" y "entorno", resulta esclarecedor para la presente investigación delimitar las diferencias que a dichos términos se les atribuye en la actual terminología educativa española.

"Entorno" es un concepto relativo a la persona, es el medio percibido y sentido como próximo; es lo cercano, lo que se conoce. Por entorno se entiende todo aquello que resulta familiar, fruto de experiencias sensoriales directas o indirectas (B.O.C. nº 44 de 9 de abril de 1993).

La palabra "medio" representa un campo conceptual más amplio que la voz "entorno"; la influencia de los medios de comunicación, al permitir en la actualidad trascender el entorno próximo, determina que el espacio que nos rodea sea mucho más amplio que el que podemos ver a través de las ventanas de nuestro domicilio. A estos lugares los llamamos con anterioridad "espacios exteriores psicológicamente cercanos". Y no se refiere sólo al espacio natural, sino también a la acción del hombre sobre ese espacio con sus interdependencias.

El D.C.B. de Educación Primaria lo define como algo más que el medio físico en que se desenvuelve la actividad humana, ya que abarca todo "el conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos de diversa índole que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, la vida y la actuación de las personas adquieren una significación": "El medio lo constituyen las personas, los animales, (...) las obras y las construcciones humanas, los medios de comunicación de masas, los acontecimientos históricos, los hábitos y costumbres sociales" (B.O.C. nº 44, del 9 de abril de 1993).

La actual reforma aplica el término "medio" en oposición al de entorno - utilizado en los Programas Renovados, especialmente en 3º de E.G.B. ("La localidad y su entorno")- (Fiera, F.: 1995, 150), posiblemente para huir de las connotaciones excesivamente localistas del término "entorno", tan criticadas desde diversos ámbitos educativos. El concepto de "medio", como ya se ha dicho, por influencia sobre todo de los medios de comunicación, amplía su ámbito de acción hacia lugares distantes y, además, debe ser entendido como la unión de factores naturales y sociales interrelacionados. Para la persona, el medio es hábitat natural, entorno vivencial y contexto significativo.

Esta idea de medio, de tanta carga educativa, es la que ya hace más de veinte años expresaba Chiesa (1975, 3), destacado miembro del Movimiento de Cooperazione Educativa:

Es evidente que por *medio* no entendemos sólo el medio físico, el sensorial e inmediatamente perceptible o el presente, sino todo el complejo de elementos y relaciones en los que el individuo se encuentra inmerso directa o

indirectamente; por ejemplo, para un adolescente el *medio* no sólo es padre, madre, casa, amigos, sino también sus *ídolos* preferidos y cualquier cosa que ve en la televisión; para un individuo cualquiera tampoco es solamente familia, trabajo, barrio, sino las estructuras más amplias de costumbres, mentalidades, organización social y política, marco geográfico y evolución histórica en la que aquellos se insertan.

Todo lo que actúa sobre nosotros, nos mueve y nos orienta, nos hace madurar o progresar, nos asusta, o nos da seguridad, nos plantea problemas o nos impone elecciones, constituye nuestro medio.

### 3.4.1 La metodología para el estudio del medio

Donde la Reforma ha mostrado más claramente sus teorías innovadoras es en lo referente a los modelos metodológicos y estrategias de análisis del medio. A partir de las propuestas oficiales efectuadas por el Ministerio y las Comunidades Autónomas con competencias educativas, caracterizadas éstas por abordar el estudio del medio siguiendo los procedimientos del método científico y con la aportación de las teorías constructivistas del aprendizaje, diversos colectivos o autores las han completado y desarrollado. Así, con diferentes denominaciones ("metodología basada en la investigación", "investigación en la escuela" o "la investigación en el aula") y algunas variantes, este modelo didáctico lo han trabajado García y García, 1989; el grupo "Investigación en la Escuela", 1991; Porlán y Cañal, 1986 y Del Carmen, 1987, que habían recibido en un primer momento la influencia común del Movimiento de Cooperazione Educativa italiano.

Esta propuesta de análisis del medio posee la estructura del método científico, ya que el alumno a partir de un problema deberá formular y verificar unas hipótesis, para después de la fase de recogida de información llegar a la elaboración de unas conclusiones. Sin embargo, este enfoque investigador recibe las aportaciones de nuevas corrientes psicopedagógicas y didácticas que la enriquecen, como son: la concepción constructivista del aprendizaje, el modelo de profesor como facilitador e investigador en el aula y la dinámica de la comunicación y de la interacción social como soporte para el aprendizaje cognitivo y actitudinal (Porlán y Cañal: 1986, 9).

Las dos principales novedades que introduce este modelo didáctico las constituye, en primer lugar, el que el punto de partida de la investigación no son temas o conocimientos de tipo general, sino problemas susceptibles de interesar intelectual y afectivamente a los alumnos; y en segundo lugar, la necesidad del conocimiento de las ideas previas de que parten los alumnos como fruto de su experiencia en la vida diaria y en los anteriores años de escolarización (Porlán y Cañal: 1986, 9) (Del Carmen: 1987, 53). Por ello algunos estudiosos del tema, como Gómez Ortiz (1992, citado en Licerias, A.: 1993, 30), concluyen que hoy lo que se está haciendo es adecuar el discurso de principios de siglo, basado principalmente en la consideración y explotación del medio como recurso didáctico, a los nuevos esquemas psicológicos derivados de las actuales teorías constructivistas sobre el aprendizaje significativo.

Este método basado en la investigación, según Francisco García Pérez (1994: 43), ha terminado por definirse como alternativa tanto al activismo -cuyo riesgo básico es la desconexión con respecto a los contenidos de enseñanza- como al tradicionalismo transmisivo -cuyo riesgo es la desconexión con respecto a los procesos de aprendizaje-. Se basa este tipo de metodología en la idea de la actividad investigadora del alumno y trata de integrar los contenidos comportamentales y actitudinales con los conceptos.

### 3.4.2 La secuenciación de los contenidos espaciales

En la resolución del 10 de diciembre de 1993 (B.O.C. nº 4 del 10 de enero de 1994)<sup>1</sup> se regulaba la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Primaria y se prescribían los aspectos metodológicos que han de regir la secuenciación de objetivos y contenidos en el área de conocimiento del medio. En lo referente a los contenidos espaciales, éstos no muestran grandes novedades con respecto a las dos anteriores propuestas curriculares ya comentadas -Ley General de Educación del 70 y Programas Renovados de E.G.B.-; ya que se

<sup>1</sup> Hemos utilizado en este caso sólo el currículo de Canarias, por el ámbito en el que hemos desarrollado nuestra investigación.

continúa, en líneas generales, con la propuesta metodológica de progresiva ampliación de las escalas espaciales. En las citadas orientaciones se afirmaba que se partirá del conocimiento del entorno más próximo para aquellos conceptos menos manipulables cuya adquisición encierra mayor dificultad, para permitir después su generalización a ámbitos más alejados en el tiempo y en el espacio.

Los cambios que introduce esta propuesta de secuenciación con respecto a las anteriores son consecuencia tanto de las nuevas corrientes psicopedagógicas, como de la cada vez mayor presencia de los medios de comunicación en la sociedad. Así, pese a afirmar que los contenidos deben seguir la progresiva ampliación de las escalas espacial y temporal, se admite el hecho de introducir el estudio de realidades que, a pesar de no ser inmediatamente próximas al alumno, sean significativas para él; y, por otra parte, se reconoce que los medios de comunicación, ya sean los de transporte o los de información, permiten en la actualidad trascender el medio próximo e introducir progresivamente al niño en medios más alejados. En definitiva, se mantiene vigente el viejo principio metodológico de avanzar de lo más cercano e inmediato en la dirección de lo más remoto, aunque con una mayor flexibilidad, puesto que se acepta la posibilidad de intercalar el estudio de lugares distantes. Además, también se continúa, al igual que en los Programas Renovados, con la estrategia metodológica de tipo cíclico o en espiral, con la cual es posible en niveles superiores retomar contenidos con el fin de reforzar su aprendizaje.

Propuesta de secuencia de contenidos espaciales (B.O.C. nº 4 del 10 de enero de 1994):

- En el **Primer Ciclo de Educación Primaria** el acercamiento al conocimiento del medio físico debe concretarse en el entorno inmediato (la casa, el colegio, el barrio). Las observaciones que se efectúen en el entorno deberán ser muy sencillas y guiadas.
- En el **Segundo Ciclo** el medio físico de referencia se amplía a la isla y al archipiélago. Los trabajos del entorno que se realicen deben ser más sistemáticos en lo referente a la recogida de datos, observaciones y

clasificaciones.

- En el **Tercer Ciclo de la Educación Primaria** el trabajo de los alumnos se debe centrar en observar y describir los elementos que configuran el paisaje de la Comunidad Autónoma y el territorio español. La observación y recogida de datos se hace cada vez más autónoma y se introduce en este nivel la formulación de hipótesis verificables para establecer relaciones entre elementos del medio.

## CAPÍTULO 4

### EL CURRÍCULO NACIONAL DE INGLATERRA Y GALES

#### 4.1 INTRODUCCIÓN

Después de haber analizado en el anterior capítulo cómo los últimos currículos del sistema educativo español han tratado los contenidos espaciales, estudiamos la propuesta que, en relación con dicha cuestión, se efectúa en el currículo geográfico que surge de la Ley de Reforma Educativa de 1988 (*Education Reform Act*), por la que se establece para todos los centros públicos de Inglaterra y el País de Gales un único currículo. Este surge después de un gran debate sobre el lugar que debe ocupar la geografía en el sistema educativo actual, por lo que sus propuestas tienen el interés de la experimentación y el debate reciente. Además, se debe tener en cuenta el papel relevante que en el Reino Unido ha tenido tradicionalmente la enseñanza de la geografía, como lo atestigua la importancia tanto de las publicaciones como de los geógrafos que se han dedicado a su enseñanza.

El Reino Unido muestra una tradición educativa muy diferente de la nuestra, ya que, frente al hasta hace poco tiempo fuerte dirigismo a nivel nacional de las autoridades académicas españolas en relación con los programas escolares, las autoridades locales británicas y los centros educativos han podido decidir con mayor libertad su organización, así como su currículo. Esta situación cambia con la aprobación de la Ley de Reforma, que dispone para todo el territorio de Inglaterra y Gales de un único currículo nacional obligatorio para todos los centros. Sin embargo, pese a estas diferencias, en lo que respecta a la enseñanza de la geografía, y más concretamente al tema objeto de esta investigación, hasta hace poco ambos países han dispuesto de un modelo similar de secuenciación de los contenidos espaciales basado en la típica estructura concéntrica.

Esta situación cambia cuando el grupo de expertos que elaboró el currículo nacional de geografía, posiblemente influenciado por las nuevas concepciones de los estudios regionales en geografía y por el hecho de que los medios de comunicación están cada vez más presentes en nuestra sociedad y provocan en el niño un temprano interés y curiosidad por las realidades lejanas, rompe con la fuerte influencia de las concepciones piagetianas que se manifestaban en el énfasis de lo concreto, lo real, la experiencia local inmediata como la forma más idónea para el trabajo geográfico con los niños más pequeños, y se introduce en el currículo de primaria -como afirma Storm (1995, 18)- la dimensión del "amplio mundo", simultáneamente con el estudio de lo local.

Existía el precedente de Hungría (Capel, Luis Gómez y Urteaga: 1984, 23) en el que, como reconocimiento al hecho de que la información geográfica se adquiere cada vez más a través de los medios de comunicación, y por tanto fuera de la enseñanza de la geografía; e incluso fuera de la escuela se habían introducido modificaciones en los planes de estudio de Primaria, trasladando a cursos inferiores la asignatura de Geografía del Mundo.

Antes de la introducción del currículo nacional de geografía, estaba comúnmente aceptado que en los centros de primaria británicos se hacía un buen trabajo sobre el entorno local, conforme al modelo "por tópicos", que según Tann

(1990, 13) resume lo mejor de las escuelas primarias británicas. En este modelo, los temas geográficos o medioambientales del área cercana a la escuela se trabajan de forma global y totalmente flexible, junto con las otras materias del currículo. Pero no era frecuente estudiar espacios más distantes u otros países, por la idea ya apuntada de que al no tener los niños experiencia directa de los países extranjeros era mejor reducir el trabajo geográfico a la localidad inmediata.

Esta idea comienza a quebrarse a comienzos de los ochenta y surgen desde el seno de instituciones británicas tan prestigiosas como el Department of Education and Science (DES) o el de Inspectores de su Majestad (HMI) opiniones contrarias a circunscribir la enseñanza en los primeros años de la Primaria al área más cercana al alumno, para de esa forma no dejar que "sus mapas mentales del mundo se formen exclusivamente por medio de las influencias poderosas de una educación informal" (Storm, M.: 1995, 19).

El currículo en los primeros años de la primaria debería proporcionar a los alumnos experiencias de aprendizaje de naturaleza geográfica que fuera capaz de desarrollar el interés por personas y lugares más allá de su experiencia inmediata (DES: 1986, 6).

El estudio de lugares desconocidos merece mayor atención de la que a menudo se le da. Los alumnos deberían explorar las similitudes y diferencias entre su área local y lugares más distantes, incluyendo los países situados en partes del mundo menos desarrolladas económicamente (DES: 1986, 13).

Los trabajos relativos a otros lugares dentro de las Islas Británicas y el mundo exterior eran muy limitados. La casi total ausencia de una dimensión nacional y mundial en el trabajo resaltaba, en muchos casos, la necesidad de que los colegios consideraran una perspectiva más amplia (HMI: 1989, citado en Wiegand: 1992, 4).

Otro factor que ha influido de una manera decisiva en la introducción del estudio de otros lugares y países en los primeros cursos de la primaria ha sido el interés de las autoridades británicas en preparar a sus ciudadanos para convivir en una sociedad multicultural, y para avanzar en una educación que favorezca la comprensión internacional; pues está demostrado que los niños desde muy pequeños -5 o 6- años parecen mostrar actitudes y prejuicios, a menudo negativos, sobre otras gentes y culturas. La investigación de John Carnie (Carnie, 1972, citado en David y Jill Wright: 1988,199) sugiere que es entre las edades de 5 y 13

años cuando las actitudes se forman, y que esa tolerancia se puede fomentar en esos años, ya que los últimos años de escolaridad tienen muchos menos efectos sobre el cambio en las actitudes de los alumnos hacia otras nacionalidades.

Por último, queremos señalar, como afirma Wiegand (1993, 6), que el currículo de geografía en su conjunto recibió un fuerte respaldo de la comunidad geográfica, sobre todo porque modificaba la situación anterior, que se consideraba lamentable, donde la geografía en el nivel de Primaria había perdido importancia y por consiguiente faltaban expertos cualificados en esta área del currículo.

En lo que respecta a los cambios que introduce el currículo en cuanto a la forma de estructurar el estudio de lugares, la respuesta de la comunidad educativa fue muy clara (Storm: 1995, 18): desde 1990, las ventas de atlas y de globos terráqueos a escuelas primarias experimentó un aumento muy notable, y los profesores han vuelto a descubrir la curiosidad de los niños sobre las sociedades y lugares distantes.

Quedan lejanos planteamientos como los de Scarfe (1951, citado en Wiegand: 1992, 4) en los que se consideraba improcedente trabajar los cuentos relacionados con países lejanos por debajo de los 7 años o estudiar el mundo de manera definida antes de los 9 años.

## **4.2 ESTRUCTURA DEL CURRÍCULO NACIONAL DE INGLATERRA Y GALES**

El Currículo Nacional de Inglaterra y Gales surge a partir de la Ley de Reforma Educativa de 1988. Se divide en cuatro etapas que cubren los once años de escolarización obligatoria, entre los 5 y los 16 años. Los alumnos pasan de la escuela primaria a la secundaria a los 11 años. Las etapas 1 y 2 corresponden a la educación primaria, y las 3 y 4 a la secundaria (ver tabla nº 1).

ETAPA	CURSOS	EDADES
1	1-2	5-7
2	3-6	7-11
3	7-9	11-14
4	10-11	14-16

Tabla nº 1. Correspondencia entre etapas, cursos y edades que establece la Ley de Reforma Educativa. Currículo Nacional de Inglaterra y Gales

El decreto ley sobre el currículo de Geografía fue aprobado en el Parlamento en el mes de marzo de 1991 y su aplicación en los colegios empezó en el mes de septiembre del mismo año.

La Ley de 1988 habla de los objetivos fundamentales que debe alcanzar el alumnado (*attainment target*) y los define como "aquellos conocimientos, técnicas y niveles de comprensión que los alumnos de diferente capacidad y madurez deben alcanzar al final de cada etapa" (Boardman, D.:1992, 128).

Los objetivos fundamentales del currículo geográfico se presentan bajo los encabezados de **técnicas geográficas**, **lugares** (traducción al español de geografía regional) y **temas geográficos**. Ver figura nº 1 donde los objetivos fundamentales se pueden representar mediante las tres caras de un cubo cuyo contenido sería el Currículo Nacional de Geografía.

- El objetivo de **técnicas geográficas** se refiere a las habilidades y destrezas que se necesitan para la investigación, especialmente para la elaboración e interpretación de mapas, el uso de la tecnología de la información y la ejecución del trabajo de campo.
- El segundo objetivo es el de **conocimiento y comprensión de lugares** (geografía regional), que incluye la adquisición de un marco de conocimiento sobre lugares específicos que permita a los alumnos situar acontecimientos en los diferentes contextos: local, regional, nacional, internacional y mundial; y desarrollar un sentido del lugar a escalas

diferentes.

- El tercer objetivo corresponde al de **temas geográficos**, en el cual se incluyen los apartados de geografía física, humana y medioambiental. Los alumnos a través de la interacción de las cuestiones geográficas con los lugares aprenden el significado de localización de las actividades humanas en relación con los procesos físicos y entienden las conexiones entre las personas y su medio ambiente (Boardman, D.:1992, 130).

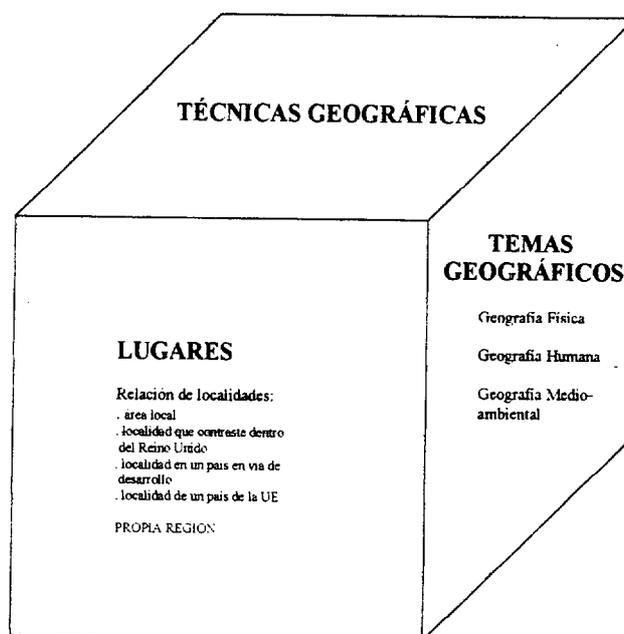


Figura nº 1. Estructura de los objetivos del currículo geográfico en Primaria.  
Currículo Nacional de Inglaterra y Gales

El comentario sobre el Currículo Nacional que a continuación se efectuará estará centrado en el segundo objetivo, el correspondiente al de comprensión de lugares; y el análisis sólo cubrirá, conforme a la propuesta de esta investigación, el nivel de Primaria. Es decir, las etapas 1 y 2.

#### 4.2.1 La secuenciación de los contenidos espaciales en la etapa 1 y 2: el estudio de lugares

Como afirma textualmente el Currículo Nacional, en la **etapa 1**:

Los alumnos deberían tener la oportunidad de conocer que el mundo se extiende más allá de su propia localidad, tanto dentro como fuera del Reino Unido, y que los lugares que estudian se pueden estructurar dentro de un contexto geográfico más amplio, *ejemplo dentro de una ciudad, una región, un país* (Department for Education -DFE-: 1995, 2).

Este objetivo que debe ser alcanzado por los alumnos a los 7 años, al final de la primera etapa, resume de alguna manera los planteamientos de esta propuesta curricular. Desde los primeros niveles el alumno tiene que manejar y demostrar un conocimiento de las diferentes realidades espaciales, locales, nacionales y mundiales.

El concepto de lugar en el que se pone énfasis en esta etapa es el de la localidad. Se trata de un área reducida, a un nivel comprensible para los alumnos más pequeños. Se refiere al colegio y al área de fácil acceso que lo rodea. En este nivel, además, deben aumentar su conocimiento estudiando otra localidad situada en el Reino Unido o en el extranjero, cuyas características físicas y humanas contrasten con el área del colegio. El tamaño de ambas localidades -la del colegio y la que contraste- debe ser similar.

De una forma más concreta, a los alumnos se les debe enseñar a:

- Localizar y conocer el nombre sobre el mapa de los países que constituyen el Reino Unido.
- Señalar en un mapa, de una forma aproximada, el lugar donde viven.
- Usar globos, mapas y planos en una variedad de escalas.

Lugares a estudiar en la etapa 1:

- La localidad del colegio (definida como el espacio inmediato al colegio: incluye el colegio y el área de fácil acceso que lo rodea).

- Una localidad que contraste en el Reino Unido o en el extranjero (debe poseer un tamaño similar al área del colegio).
- Conocer términos sobre localizaciones (países del Reino Unido).

En la **etapa 2** los alumnos seguirán estudiando con cierta profundidad la localidad del colegio, la cual deberá cubrir un área más amplia. En concreto debe abarcar la superficie que se extiende aproximadamente entre los lugares de residencia de la mayoría de los alumnos del colegio.

Además deben estudiarse otras dos localidades que contrasten con la anterior, aunque de similar tamaño. Una localidad debe estar en el Reino Unido y la otra en un país en vías de desarrollo; más concretamente en alguno de estos lugares: África, Asia (excluyendo Japón), Suramérica o América Central (incluyendo el Caribe).

También se espera que los alumnos sean capaces de identificar una serie de lugares específicos en un mapa o globo apropiado. Para ello, en los documentos del currículo se especifican dichos lugares y se muestra el mundo que ha de ser conocido por los alumnos de estas edades (ver figs. nº 2a, 2b y 2c).

Lugares a estudiar en la etapa 2:

- La localidad del colegio (ésta debería cubrir un área mayor que la de la vecindad inmediata al colegio y contener las viviendas de la mayoría de los alumnos).
- Una localidad que contraste en el Reino Unido.
- Una localidad en África, Asia (excluyendo Japón), Suramérica o América Central (incluyendo el Caribe). Todas las localidades deben poseer un tamaño similar, pero es importante mostrarlas dentro de un "contexto geográfico más amplio".
- Términos sobre localizaciones (los lugares específicamente señalados en los mapas de las figuras 2a, 2b y 2c).



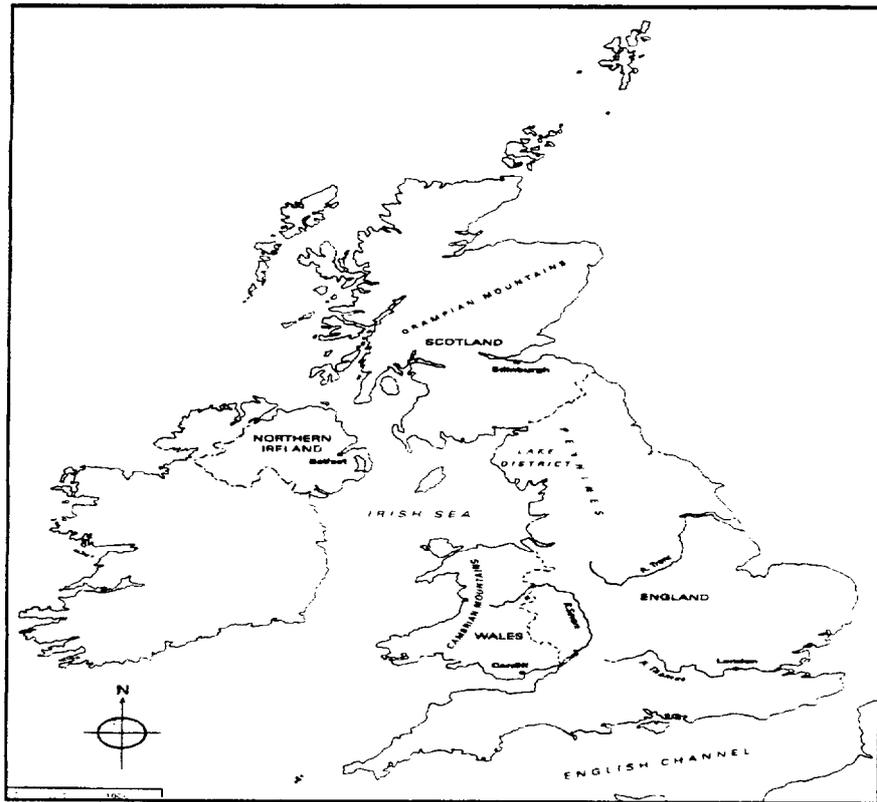


Figura nº 2a. El mundo que debe ser conocido por los alumnos en la etapa 2

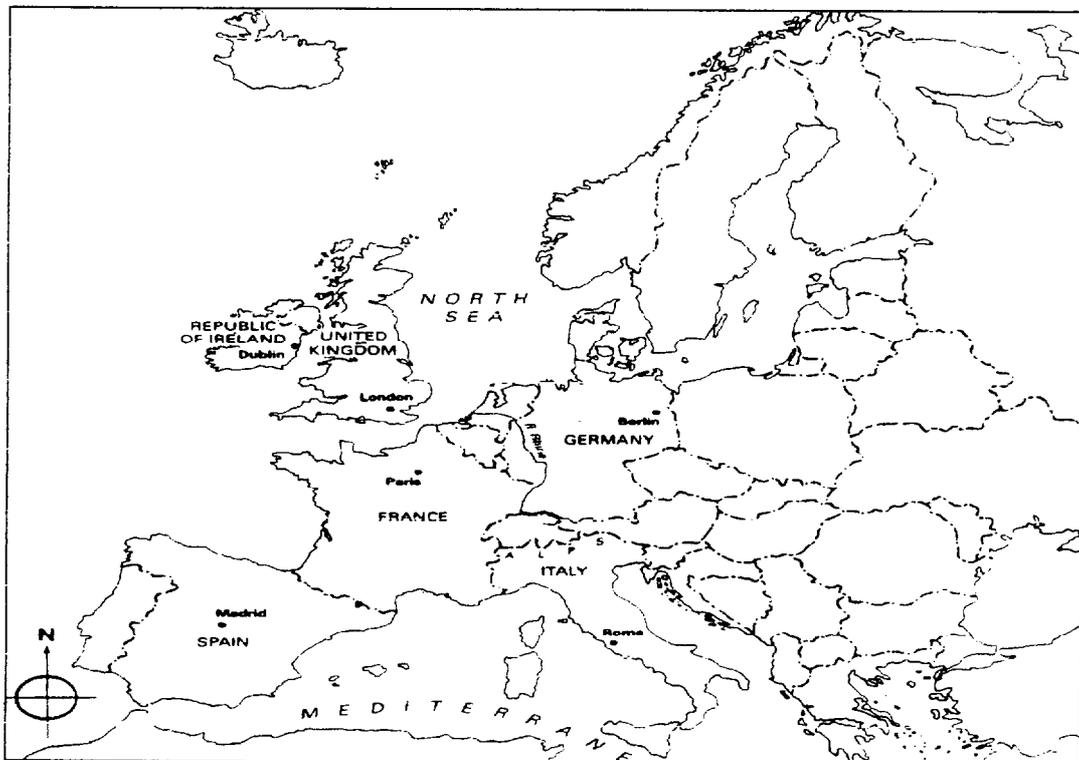


Figura nº 2b. El mundo que debe ser conocido por los alumnos en la etapa 2

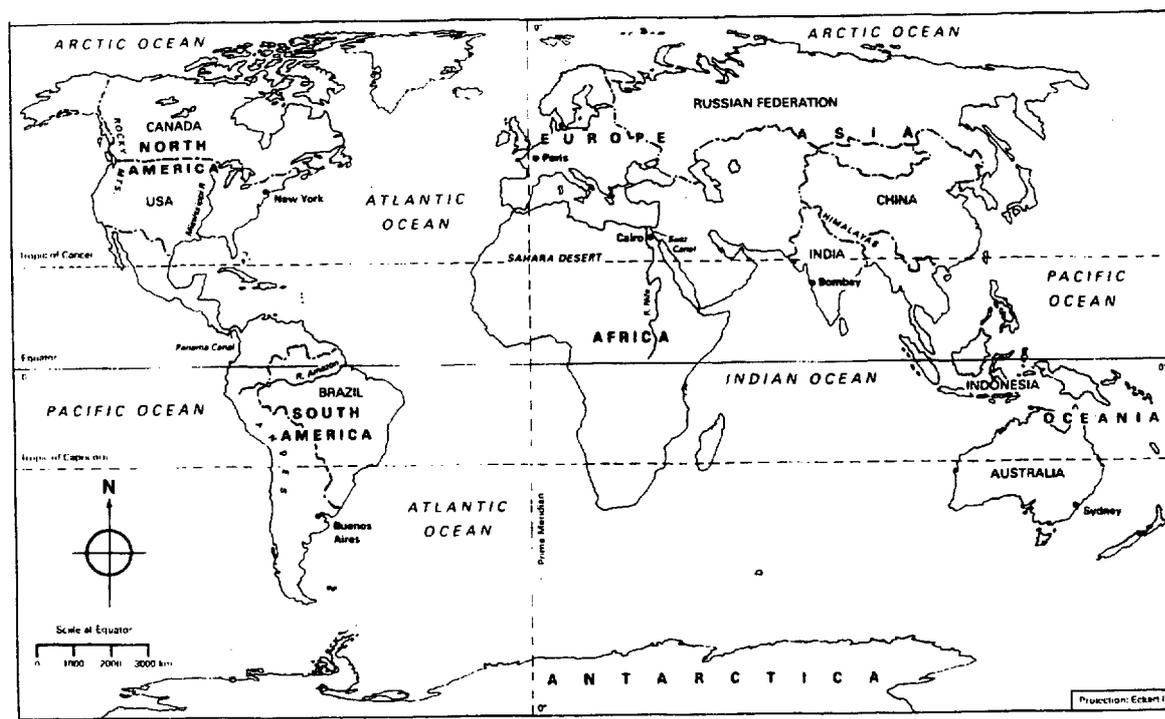


Figura nº 2c. El mundo que debe ser conocido por los alumnos en la etapa 2

El contenido básico de los estudios que han de ser efectuados en las diferentes localidades está claramente especificado en las órdenes del currículo.

En la **etapa 2** se les debe enseñar a los alumnos a:

- Efectuar comparaciones. La comparación significa que los alumnos deben saber apreciar y comprender los aspectos comunes que comparten los lugares, mediante la consideración de las similitudes. Pero también deben reconocer y valorar la naturaleza diversificada de los lugares mediante el análisis de las diferencias entre ellas.
- Identificar las principales características físicas, humanas y medioambientales que le dan personalidad a la localidad.
- Comprender cómo las características que poseen las localidades influyen en el tipo y en la ubicación de las actividades humanas que se llevan a cabo dentro de las mismas.

- Averiguar los cambios recientes o que están propuestos en las localidades.

En la **etapa 1** el contenido del estudio de las localidades es similar, aunque menos exigente; así se incluyen los efectos del clima sobre las personas y se omiten las referencias a las cuestiones medioambientales y a la ubicación de las actividades humanas. Tampoco se incluyen referencias a los cambios recientes en las localidades o los que están proyectados.

Como ha quedado expuesto, el Currículo Nacional no adoptó el modelo concéntrico de progresión de los contenidos espaciales. Por ello, aunque gran parte del currículo de geografía de Primaria está basado en el estudio del área local por medio del contacto directo con el entorno, aplicando el trabajo de campo, la importancia de contemplar la geografía de espacios lejanos también queda explícita en los estatutos. La forma más clara de comprobar cómo se rechaza el modelo concéntrico es que los alumnos de 6 años -etapa 1- tienen que "demostrar sus conocimientos de la existencia del mundo más allá de su área local"; y, al contrario, los estudios de la propia región están en un lugar destacado en la etapa 4, correspondiente a los alumnos de 14-16 años.

Como afirma S. Catling (1995 b, 23), los niños pueden aprovechar mejor el trabajo geográfico si regresan a la localidad de la que ya han estudiado algunos aspectos para poder entonces investigar una faceta distinta del mismo lugar.

#### **4.2.2 Ejemplos de propuestas curriculares de Primaria surgidas a partir del Currículo Nacional**

En la figura nº 3 se muestra una ejemplificación del currículo geográfico de primaria (etapa 1 y 2) aplicado a la localidad de Grantham en Lincolnshire (Aram y Weldon: 1995, 41). En la progresión se plantea la realidad cercana y un lugar distante -la localidad de Kaptalamwa en Kenia- a partir del material elaborado por Maureen Weldon (1994 a) y titulado *Kaptalamwa: a village in Kenya*, publicado por

la *Geographical Association*.

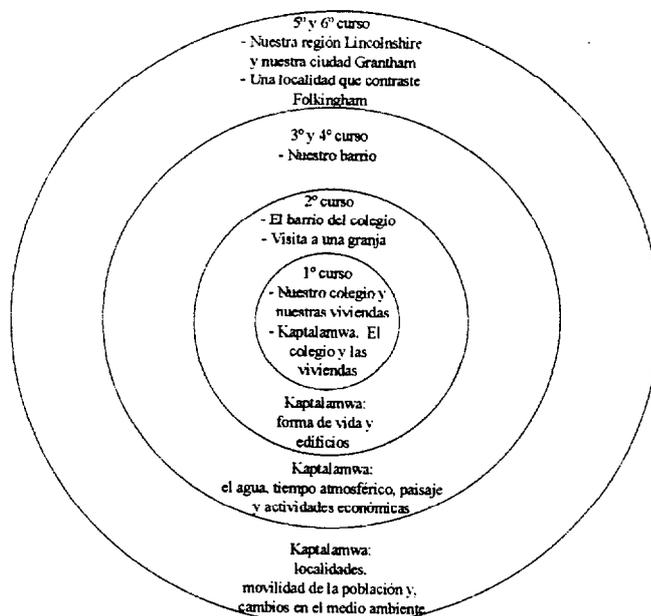


Figura nº 3. Proyecto de currículo geográfico de Primaria (etapa 1 y 2), donde se muestra la progresión a partir del trabajo en el entorno más cercano y en una localidad lejana -Kenia-. Elaborado por Carol Aram y Maureen Weldon (1995).

La profesora especialista en la enseñanza de la geografía para primaria Wendy Morgan (1995 a) muestra otro proyecto curricular (ver figs. nº 4a, 4b y 4c) estructurado en unidades didácticas con su correspondiente temporalización. En él se aprecia la forma de abordar el estudio a través de los tres niveles de progresión aplicados en cada una de las etapas y ciclos: los espacios más cercanos, formados por el colegio y barrio; las localidades situadas dentro del Reino Unido y que presentan elementos de contraste; y, en último lugar, los espacios lejanos localizados en el resto del mundo.

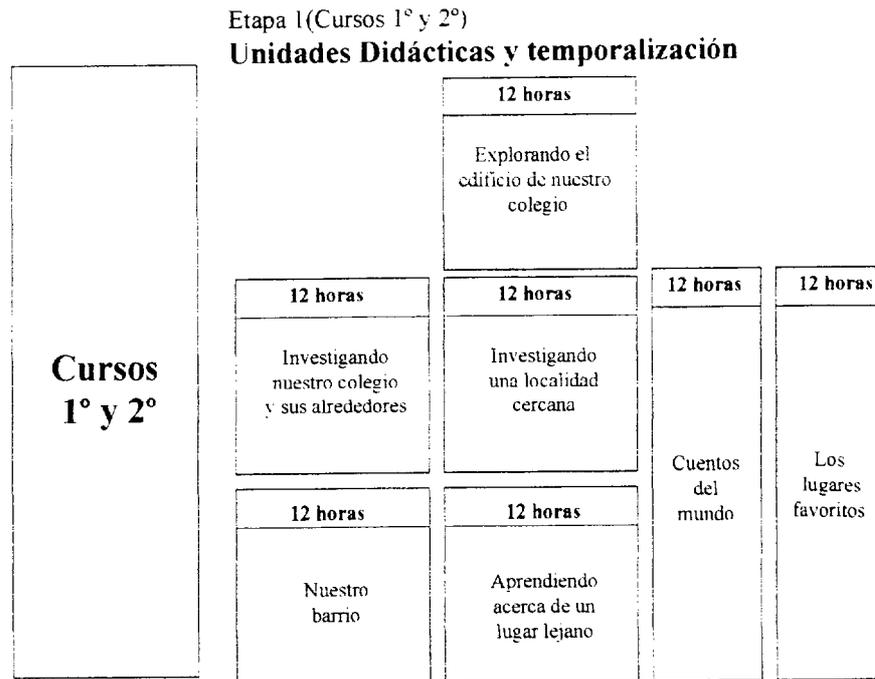


Figura nº 4a. Proyectos curriculares para Primaria (etapa 1 y 2).  
Elaborado por Wendy Morgan (1995)

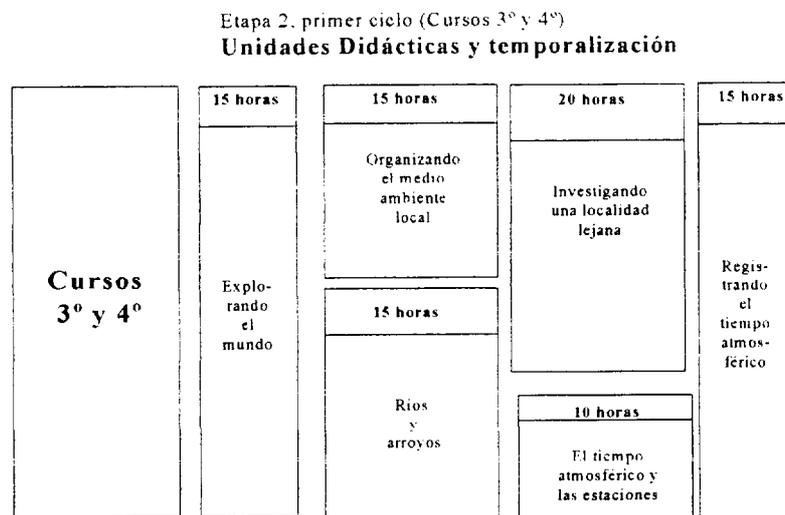


Figura nº 4b. Proyectos curriculares para Primaria (etapa 1 y 2).  
Elaborado por Wendy Morgan (1995)

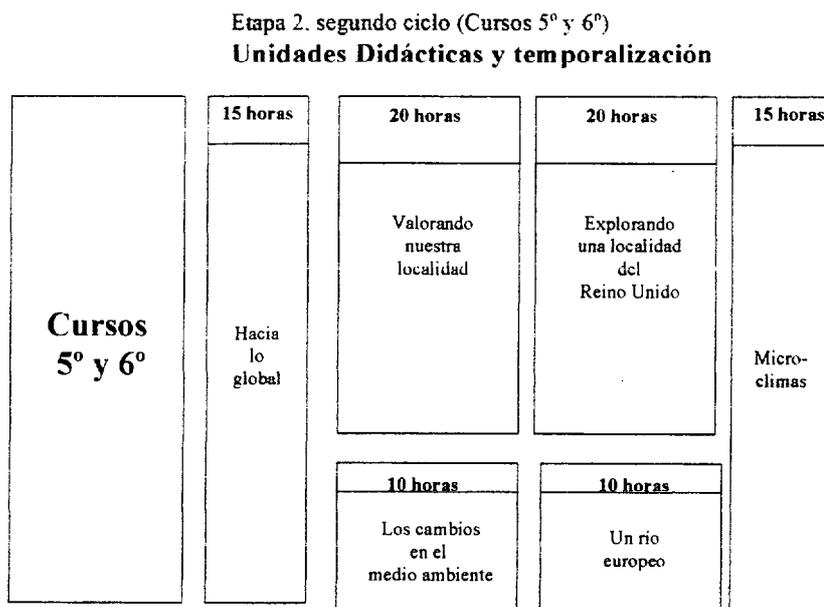


Figura nº 4c. Proyectos curriculares para Primaria (etapa 1 y 2).  
Elaborado por Wendy Morgan (1995)

Otra propuesta curricular nacida, al igual que las anteriores, para dar respuesta al nuevo currículo, es la que presenta el equipo editorial Ginn Geography (vid. Rodger, R. 1992 y Smith, A. 1992) en el cual también interviene la profesora Wendy Morgan, esta vez como asesora. Esta propuesta editorial, que se presenta de una forma totalmente acabada, está constituida por una colección de libros que cubren las dos etapas de la Primaria, los niveles 1 y 2. En ellos se comprueban todas las indicaciones que en relación con el estudio de las localidades plantea el nuevo currículo de Inglaterra y Gales (ver en el Anexo VII las fotocopias de dos cuadernos dirigidos a los alumnos de 7 años). Así, se plantea el estudio de dos localidades del Reino Unido bastante diferenciadas, una situada en Inglaterra y otra en Escocia, en las cuales mediante personajes y situaciones concretas se analiza el colegio, la localidad y los modos de vida entre otras cuestiones. En el mismo cuaderno y siguiendo idéntico esquema, se aborda el estudio de una pequeña comunidad situada en la India, de dimensiones similares a las anteriores, para llegar a la conclusión de que las tres localidades aun siendo diferentes, también comparten rasgos comunes.

### 4.2.3 La metodología para el estudio del medio

El Currículo Nacional recomienda para el estudio del medio y de los lugares en general una metodología basada en el proceso investigador. Este puede definirse como aquel proceso en el que el profesor ayuda a los alumnos a desarrollar sus capacidades de hacer preguntas y de tratar de responderlas a través del trabajo de investigación (DES 1990, citado en Martin, F.: 1995, 10). En relación con lo que implica el proceso investigador, la Inspección del Gobierno señala lo siguiente:

Los alumnos no deberían ser los receptores pasivos de información sino que hay que darles las posibilidades adecuadas para que puedan desarrollar investigaciones prácticas, para que exploren y expresen sus ideas en su propio lenguaje... y para que reflexionen acerca de las actitudes y valores de otras gentes (DES: 1986, 18).

Este método basado en la investigación, aplicado al análisis de la localidad, se traduce en que el alumno conducido por el profesor formule una serie de preguntas consideradas fundamentales para el desarrollo de los conceptos geográficos (Storm, M.: 1989, 4):

#### Preguntas y conceptos geográficos

- |  |        |                         |
|--|--------|-------------------------|
| - ¿De qué tipo de lugar se trata?<br>¿Es urbano o rural? ¿Es un pueblo<br>o es parte de un asentamiento<br>más amplio? |        |                         |
| - ¿Dónde se encuentra?   | —————→ | - Localización          |
| - ¿Cómo es?  | —————→ | - Sentido del lugar     |
| - ¿Cómo y por qué llegó a ser<br>de esa manera?  | —————→ | - Modelo espacial       |
| - ¿Qué relación tiene con otros lugares?   | ——→    | - Localización relativa |
| - ¿Cómo y por qué está cambiando?  | ————→  | - Continuidad y cambio  |
| - ¿Qué piensan los habitantes acerca<br>de los cambios?  |        |                         |

- ¿Cómo se vive?                      →                      - Medio ambiente
- ¿De qué manera es este lugar  
igual o distinto de otros?                      →                      - Similitud y diferencia

Este método en la tradición anglosajona recibe el nombre de **enquiry question** y muestra una clara influencia de las estrategias por descubrimiento diseñadas por la escuela geográfica regional, al seguir un planteamiento totalmente inductivo. La forma en cómo esta escuela geográfica aborda el estudio del medio será analizado en el siguiente capítulo.

La serie de cuestiones que deben ser introducidas en los estudios del entorno no han de ser aplicadas en todos los casos, sino que se han de utilizar de forma selectiva para no sobrecargar los trabajos y llegar a estudios superficiales (Catling, S.: 1995 b, 22).

En los primeros niveles de la primaria (etapa 1) la normativa del currículo establece que el estudio del medio debe efectuarse de forma directa, por medio del trabajo de campo, en la realidad cercana al niño (en el colegio y sus alrededores). Mientras que en la etapa 2 este método por indagación puede efectuarse de forma indirecta, sin un contacto tan directo con el entorno y aplicado ya más claramente a realidades lejanas.

#### 4.2.4 ¿Cómo abordar el estudio de las localidades lejanas?

Para dar respuesta a las directrices del Currículo Nacional acerca de la obligación de abordar desde los primeros años de la Primaria localidades situadas en el extranjero, diversos especialistas en el tema como Michael Storm, Wendy Morgan o Maureen Weldon han publicado materiales para ayudar a los profesores a impartir el nuevo currículo. Proponen que el estudio de la localidad extranjera no sólo tenga el mismo tamaño que la propia localidad del alumno con la cual se compara, conforme a las normas estatutarias, sino que ésta debe ser introducida a

los alumnos por medio del análisis de una localidad específica tal como es en la actualidad a través de personas con sus nombres, a ser posible una familia. La forma de efectuarse dicho trabajo no está exenta de dificultades, como afirma Maureen Weldon (1994 b), al poderse llegar a conclusiones erróneas, incorrectas o estereotipadas como consecuencia de las imágenes que se muestren y de los materiales elegidos.

Cuestiones que estos autores proponen incluir en el estudio de las localidades lejanas (Weldon, M.: 1994 b, 7):

- Pormenores del estilo de vida, los alimentos, la ropa, aspectos de la vida diaria.
- Imágenes de personas, paisajes, edificios y objetos artesanales.
- Mapas y planos. A pequeña escala para contextualizar el lugar y a gran escala para permitir que los alumnos lo exploren en detalle.
- Un modelo de la vida diaria -las 24 horas-.
- Cómo la población consigue sus ingresos, o cómo se organiza la subsistencia.
- Información sobre el tipo de desplazamiento que debe hacer la población de la localidad hasta el trabajo, la escuela, o para ir de compras.
- Cambios recientes en el paisaje y los estilos de vida. Aspiraciones y problemas.
- Costumbres religiosas, fiestas familiares y nacionales.

Wendy Morgan, autora junto con otros profesores de una carpeta de recursos sobre la isla caribeña de Sta. Lucía (1992), comenta su experiencia de aplicar dichos recursos a niños de 5 y 6 años y afirma que (1995 b, 27): "Aunque eran muy jóvenes, hicieron unos avances impresionantes en su comprensión del clima y del paisaje, de los asentamientos urbanos y los transportes, de las actividades laborales, así como de problemas y soluciones medioambientales". Termina expresando que no se debe subestimar la capacidad de comprensión geográfica de incluso los niños más pequeños.

#### 4.2.5 Consideraciones finales sobre el Currículo Nacional

Creemos que la forma en que el Currículo Nacional de Geografía estructura el estudio de lugares supone un avance con respecto a otros enfoques; bien demasiado localistas, o con un sistema de progresión rígido e inadecuado. Sin embargo, pese al apoyo recibido de la comunidad educativa, también ha recibido algunas críticas.

Las principales objeciones se han dirigido contra la gran cantidad de contenidos, sobre todo en relación con el estudio de países y localidades; además, los países elegidos son en cierta medida arbitrarios, resaltando en exceso a Gran Bretaña y a Europa a costa de un mundo más amplio (Wiegand, P.:1993, 6).

Otro grupo de objeciones aluden al escaso énfasis puesto en la investigación. Consideran que los métodos activos pueden verse afectados en beneficio de los más expositivos al haberse recargado los contenidos (Boardman, D.:1992, 133). Pero también los enfoques basados en la indagación y el razonamiento pueden resentirse al aparecer con más frecuencia palabras como "describe" o "identifica", que "analiza" o "interpreta" (Wiegand, P.: 1993, 6).

Por último, nos parece importante citar los resultados de un trabajo aparecido en 1996 (Harwood, D. y McShane, J.) en el que se vuelve a repetir la experiencia de Jahoda (1963), ya comentada en la página 38, sobre el conocimiento que tienen los niños en relación con la comprensión de las unidades que componen una nación -inclusiones jerárquicas de lugares-. Se pretendía evaluar en qué medida había sido adecuado introducir en el Currículo Nacional las relaciones de inclusión jerárquica de lugares en la etapa 1 -niños de edades comprendidas entre los 5 y 7 años-. En el Currículo Nacional, sección 1c (DFE: 1995, 2), se especifica que los alumnos de estas edades tienen que tomar conciencia del mundo que se extiende más allá de su propia localidad y han de entender que los lugares existen dentro de un contexto geográfico más amplio; es decir, dentro de una ciudad, una región, un país. Asimismo, en la sección 3e (DFE: 1995, 2), dentro del apartado de las técnicas geográficas, se señala que a los

alumnos se les debe enseñar a localizar sobre un mapa los países que constituyen el Reino Unido, sabiendo indicar aproximadamente el lugar en el que viven.

De igual manera, se intentaba valorar en este trabajo las mejoras producidas en los alumnos en la captación de este tipo de jerarquías de lugares desde la investigación de Jahoda en 1963 hasta la actualidad, en el que los alumnos disponen de más experiencias de viajes y de un mayor conocimiento espacial, producto, sobre todo, del desarrollo de los medios de comunicación. Especialmente, se pretendía comprobar si se había producido algún avance en la comprensión de la estructura de lugares, como consecuencia de las mejoras en los recursos de aprendizaje por la implantación del nuevo currículo.

La investigación se realizó en 1994 con alumnos de tres niveles de Primaria, de los cuales los del nivel superior -9/10 años- disponían de una experiencia limitada en relación con el nuevo currículo, que se circunscribía únicamente a ese último curso; el resto de alumnos, de primer y tercer año, habían seguido desde el inicio de su escolarización la nueva normativa curricular. En definitiva, se intentó que esta investigación se ajustara lo más posible a la efectuada por Jahoda, tanto en lo que respecta a los grupos y características de los alumnos que habían de ser encuestados, como al tipo de prueba aplicada.

Los resultados de la experimentación señalan que la comprensión de la jerarquía de lugares en los niños pequeños han mejorado claramente desde el estudio de Jahoda; baste para ello decir que en una de las pruebas, concretamente la que consistía en una entrevista oral, cada grupo de edad consiguió unos mejores resultados con respecto a los obtenidos en el estudio de 1963. Asimismo, parece quedar demostrado como señalan Harwood y McShane en este estudio, que, aunque es necesario continuar con las investigaciones, está justificado el haber introducido las relaciones de inclusión jerárquica de lugares en el Currículo Nacional para los niños de 5 - 7 años -etapa 1-. Además, ha quedado constatado que estos avances son atribuibles en gran parte a los cambios pedagógicos que ha introducido el nuevo currículo. Así, en la actualidad en las aulas de Primaria del Reino Unido están mucho más presentes recursos como

mapas, globos terráqueos, atlas y, sobre todo, puzzles geográficos; que pueden haber ayudado a desarrollar en los niños estructuras mentales más exactas en cuanto a las relaciones espaciales.

Por último, se hace una afirmación en este artículo que tiene importancia para nuestra investigación, en la que se considera que algunos de los avances mencionados hay que ponerlos en relación con el estudio, desde los inicios de la Primaria, de áreas geográficas lejanas, actividad esta que antes se dejaba para la Educación Secundaria.

## **CAPÍTULO 5**

# **LA ENSEÑANZA DEL ENTORNO DESDE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA GEOGRAFÍA**

### **5.1 INTRODUCCIÓN**

En anteriores capítulos hemos analizado las últimas propuestas curriculares de nuestro país y la forma en cómo han abordado la enseñanza del medio, incluida una amplia descripción del Currículo Nacional del Reino Unido. En el presente capítulo se estudiará la enseñanza del entorno desde el punto de vista de las diferentes escuelas geográficas y de sus respectivas didácticas. En primer lugar se hará una breve referencia a la escuela geográfica, para después de comentar sus principales aportaciones didácticas, centrarnos en la temática objeto de esta investigación: la enseñanza del medio, de lo cercano.

En este recorrido por las diversas escuelas se analizarán desde las aportaciones efectuadas sobre este particular por los primeros renovadores de la enseñanza de la geografía, como Rousseau o Pestalozzi, hasta las visiones más

actuales sobre esta cuestión que nos muestra el pensamiento postmoderno.

## 5.2 EL PARADIGMA DETERMINISTA-NATURALISTA

El paradigma determinista estaba profundamente influido por la obra de Darwin *El Origen de las Especies* (1859), y por las ideas positivistas de Comte (1789-1857); se encuadraba en la filosofía materialista que dominaba en Europa. Metodológicamente seguía el modelo de las ciencias naturales, con el que compartía el principio de que todo conocimiento científico parte de la experiencia, asimismo valoraba los procesos empírico-inductivos a través de los cuales se adquiere el conocimiento y se llega a formular leyes generales capaces de generar teorías mediante la deducción.

El paradigma determinista en geografía formuló leyes de alcance global sobre actuaciones humanas y sociales según las cuales la libertad humana queda potenciada y garantizada cuando el hombre sabe integrarse armónicamente en su medio natural, de manera que este paradigma explica la diversidad cultural de la tierra sobre la base de un planteamiento teórico que si bien tiene en cuenta al hombre y al medio, enfatiza en las condiciones naturales, dejando desdibujado, que no olvidado, el elemento social como factor conformador del espacio. Los geógrafos consideran a Ratzel (1844-1904) el autor más destacado.

En el terreno educativo, el respeto por la naturaleza tiene una larga tradición, sus máximos exponentes son Rousseau y Pestalozzi, quienes defienden la bondad originaria de la naturaleza humana y proponen una didáctica basada en seguir la naturaleza. Ambos, en la línea ambientalista de partir de lo inmediato al niño, retoman las ideas de Comenio y plantearán los puntos de partida de la moderna pedagogía científica.

Rousseau (1712-1778), en su obra *El Emilio o la Educación*, apunta unos principios muy claros sobre la enseñanza de la geografía. Señala que el aprendizaje geográfico ha de partir de la observación directa del medio, y que

además debe comenzar por el lugar en donde se vive:

Sus dos primeros puntos de geografía será la ciudad donde él vive y la casa de campo de su padre; a continuación los lugares intermedios, luego los ríos aledaños; finalmente el aspecto del sol y la manera de orientarse (...) (Rousseau, J.J., citado en Capel, H. et al.: 1983, 15).

Añade, a continuación, que el enfoque de la geografía local constituye un medio a partir del cual el alumno aprende a adquirir los conocimientos por sí mismos (Capel, H. et al.: 1983, 16).

Pestalozzi (1746-1827) es el otro gran pedagogo cuyos trabajos influyeron de manera decisiva en la renovación de los métodos de la enseñanza de la geografía. Más que en su principal obra *Cómo Gertrudis Enseña a sus Hijos*, es en los trabajos de sus seguidores donde encontramos la concreción de los principios pestalozzianos. Discípulos suyos comentan cómo enseñaba en su institución de Iverdon la geografía local a sus alumnos paseando por los alrededores de esta localidad.

En España, en las fechas anteriores a la llegada de la pedagogía de la Ilustración de la mano de Carlos III, una destacada figura de la corriente pedagógica del estudio del entorno la constituye el padre Sarmiento, como ha estudiado Capel, H. et al. (1983, 19-27). Su obra, a pesar de su indudable interés, permaneció inédita hasta fechas recientes. En sus escritos sobre la enseñanza de la geografía, con clara influencia de Rousseau, alude de forma reiterada a la aplicación de métodos intuitivos, al señalar de forma explícita que se debe partir del conocimiento de las cosas más próximas al niño para finalizar en el conocimiento de lo más lejano (Capel, H. et al.: 1983, 24).

Otro destacado geógrafo del momento es Isidoro Antillón (1778-1814), al cual hay que atribuirle el mérito de haber introducido cambios en los contenidos que tradicionalmente comprendían los libros de texto de geografía en nuestro país. En su obra *Elementos de Geografía Astronómica, Natural y Política de España y Portugal*, publicado en 1808, modifica por influencia del pedagogo Pestalozzi la

forma en que se presentaban las diferentes regiones, al estructurar su descripción por primera vez en España de acuerdo al principio de lo cercano a lo lejano. Así, explica el territorio español siguiendo su recorrido radioconcéntrico que se inicia en la ciudad de Madrid y continúa por Castilla La Nueva, por ser el entorno más inmediato, y así sucesivamente (Melcón, J.:1989 a, 12). Recomendaba Antillón que la geografía se enseñase siguiendo el método topográfico, también llamado de la geografía local, que consiste en enseñarlo sobre el mapa y sobre el terreno, comenzando por la sala de la clase, la escuela, el pueblo, para terminar con el estudio de los restantes países del mundo.

Pablo Montesinos es otra figura clave de este momento. Nacido en 1781, contribuyó a difundir en España las innovaciones pedagógicas de más actualidad en ese momento en Europa, fundamentalmente las ideas de Rousseau y Pestalozzi. En su obra principal, titulada *Manual de Maestros de Escuelas de Párvulos*, publicado en 1840, se pueden seguir las innovaciones metodológicas que propone para la enseñanza de la geografía. Se opone, en relación con la enseñanza de esta disciplina, al aprendizaje memorístico que se seguía en las escuelas. Es partidario de seguir un método inductivo para la adquisición de los conocimientos geográficos, por lo cual considera que el niño debe iniciarse por el conocimiento del ámbito espacial más cercano al alumno, la escuela, para luego irlo gradualmente ampliando:

El mejor modo de comenzar a enseñarle geografía será el llamar su atención al punto de la tierra que ocupan, es decir, a la sala misma de la escuela en que están, (...), pasando después a la de aquellos objetos que están fuera, y a las demás piezas de la casa, a la posición de las cosas inmediatas, calles, plazas, edificios notables; etc. (Capel, H. et al.: 1983, 75-77).

### 5.3 EL PENSAMIENTO ANARQUISTA EN GEOGRAFÍA: KROPOTKIN

En la obra del geógrafo de adscripción anarquista Kropotkin (1842-1921) aparecen interesantes referencias sobre la estructuración de los contenidos geográficos en los primeros años de escolaridad.

Su pensamiento no puede ser incluido en el paradigma determinista-naturalista por el rechazo que de forma explícita efectuó de las extrapolaciones del darwinismo social. No obstante, participa de los planteamientos evolucionistas de aquella corriente geográfica (Gómez Mendoza, J. Muñoz Jiménez, J. y Ortega Cantero, N.: 1982, 42 y 43). Kropotkin y su compañero de escuela Reclús afirman sin ambigüedades la decisiva importancia de la perspectiva evolucionista para conseguir un entendimiento integrador de los hechos naturales y humanos.

La articulación de los criterios evolucionistas en el pensamiento de Reclús y Kropotkin se plantea con unas características originales. Ambos se encuentran empeñados en la difícil tarea de compatibilizar sus creencias en el cientifismo universalista con los principios anarquistas de que la libertad humana aparece como un factor primordial de los procesos humanos y sociales (Gómez Mendoza, J., Muñoz Jiménez, J. y Ortega Cantero, N. : 1982, 44).

En sus escritos (Kropotkin, P., 1885, citado en Gómez Mendoza, J. Muñoz Jiménez, J. y Ortega Cantero, N.: 1982, 227-240) de contenido pedagógico plantea interesantes reflexiones relativas a la estructuración de los conocimientos geográficos para iniciar al niño en esta ciencia. Opina que debe enseñarse en círculos concéntricos, insistiendo en aquellas partes que son más asequibles a las diferentes edades. Sin embargo, a continuación muestra otras opiniones que parecen contradecir esta primera afirmación, al apreciar que desde los primeros momentos se le deben también suministrar nociones de cosmografía y de geografía física para poder dar respuesta a la innata curiosidad del niño cuando pregunta: "¿Qué ocurre con el sol cuando se pone?", o "¿Por qué no crecen las palmeras en Groenlandia?".

En otras partes del escrito insiste en la misma idea de no estimar apropiado seguir de forma rígida el principio geográfico de lo cercano a lo lejano cuando afirma que "A menudo cosas que el niño tiene a mano le resultan menos comprensibles que cosas lejanas".

#### 5.4 LA GEOGRAFÍA REGIONAL Y LA "ESCUELA NUEVA"

El positivismo científico y filosófico dominó en Europa durante toda la segunda mitad del siglo XIX. Pero hacia final de siglo comenzaron a aparecer diversas corrientes del pensamiento que reaccionan contra los excesos positivistas (Herrero Fabregat, C.: 1995, 42).

La geografía recoge el debate darwiniano y dibuja nuevas líneas de pensamiento coherentes con el nuevo paradigma que llaman posibilista porque resuelve el problema básico de la adaptación hombre-medio, liberando al hombre y a las ciencias humanas de la tiranía de las ciencias naturales y dando al hombre el protagonismo como habitante y agente transformador de la tierra.

Los fenómenos que estudia la escuela posibilista son concretos, individuales, únicos e irrepetibles porque son totalidades concebidas en un proceso temporal y, por tanto, histórico. Su objeto ya no es llegar a la explicación y la precisión sino que persigue la comprensión de los fenómenos y esto sólo se consigue desde dentro (García Ramón, M.D.: 1985).

La escuela posibilista, al separar el hombre y el medio, crea un dualismo difícil de integrar pero intenta superar esta dicotomía centrandolo en la región, lugar donde convergen fenómenos físicos y humanos (Vidal de la Blache). Por esta razón, el método que se sigue al estudiar una región es analizar primeramente el medio físico (relieve, clima, etc.) para luego pasar a estudiar su transformación a cargo del hombre a través de la historia y cuál ha sido el resultado de tal transformación que se plasma en la estructura geográfica actual en sus aspectos humanos y económicos. A partir de este esquema se debería llegar a una síntesis geográfica, en la que se tendría que encontrar los puntos de interdependencia entre los diferentes elementos.

El fundador y máximo exponente de la Geografía Regional fue Paul Vidal de la Blache (1843-1918). Su personalidad y sus ideas dieron lugar a una multitud de discípulos y a la creación de una línea científica que ha marcado profundamente a

toda la Geografía (Buttimer, A., 1980) y también a la Didáctica de la Geografía.

#### 5.4.1 La Escuela Nueva

En educación surge con fuerza el movimiento espiritualista basado en el respeto al niño. El niño es el protagonista de la educación. Este movimiento pedagógico denominado "Escuela Nueva" está capitaneado por Ferrière y reconoce la influencia de Rousseau, Pestalozzi y Froebel. La figura clave de este movimiento es John Dewey (1859-1952), que defiende una escuela al servicio de la vida, la individualidad del niño y el aprendizaje del alumno mediante su participación activa. En lo referente al método de enseñanza de la geografía, Dewey está a favor del método que articula sus contenidos partiendo del medio circundante.

Los principios educativos que perseguían el grupo de profesionales agrupados en el movimiento pedagógico de la "Escuela Nueva" quedaron definidos en el Congreso de Calais en 1919, cuyo ideario se plasma de forma clara en el apartado del documento referido a la formación intelectual del alumno (Filho, L.: 1974, 173-175). En él se manifiesta la importancia de desarrollar en los alumnos el "espíritu crítico" en lugar de la "acumulación de conocimientos memorizados". Se considera que debe potenciarse el cultivo de los gustos de cada niño como forma de aumentar su cultura. Se afirma que la "Escuela Nueva" estará basada en la "actividad personal del niño", por lo que la adquisición de los conocimientos deben ser el resultado fundamentalmente de las "observaciones personales"; y sólo a falta de éstas, de las informaciones que se puedan conseguir a través de los libros. Se plantea diferencias entre el trabajo individual de los alumnos, el cual consistirá en una investigación, "sea de los hechos, sea de los libros", del trabajo colectivo, consistente en la elaboración y ordenación en común de los documentos "individualmente reunidos". En otros apartados del documento se resalta la importancia de la "coeducación de los sexos" y se confiere a la relación con la naturaleza un papel destacado, pues se manifiesta que el campo "constituye el medio natural del niño"; por ello, en varios artículos se insiste en la actividad al aire

libre a través de excursiones y campamentos.

El hecho de que la Geografía Regional estudie un lugar determinado en un momento dado para entenderlo como un todo, hace de esta Geografía un modo de pensar integrado cuya metodología se ha podido adaptar plenamente a la escuela. La geografía escolar se ha aplicado al estudio del medio físico y humano concebido globalmente y enmarcado dentro del momento presente. No se trata de imponer un conocimiento enciclopédico de los lugares, sino de aplicar esta metodología para adquirir una comprensión del medio. Los niños primero estudian el medio próximo o inmediato haciendo recurso frecuente a la observación directa y a una gran variedad de trabajos de campo porque su pensamiento trabaja sobre lo concreto, lo próximo y lo familiar y luego pasan progresivamente al estudio del medio más lejano utilizando métodos comparativos y confiando cada vez más en su capacidad de abstracción. Este principio es conocido en la didáctica alemana como *Heimatkunde Prinzip*<sup>1</sup> (Benejam, P.: 1987, 85).

La metodología didáctica utilizada para estudiar el entorno, conforme a la influencia de la Geografía Regional, se basa esencialmente en:

- |                                |   |
|--------------------------------|---|
| • ¿Qué son las cosas?          | Identificación empírica de la realidad inmediata. |
| • ¿Cómo son? ¿Por qué son así? | Descripción y análisis.                           |
| • ¿Dónde están situadas?       | Localización en el espacio.                       |
| • ¿Cuántas son?                | Medición, estadística.                            |
| • ¿Cuándo?                     | Localización en el tiempo.                        |
| • ¿Por qué son así?            | Comparación, relación, deducción.                 |

(Benejam, P.: 1978 a, 15)

<sup>1</sup> Por *heimatkunde* se debe entender un área de enseñanza multidisciplinaria en la que se engloban diversas disciplinas de las áreas naturales y sociales durante los cuatro primeros años de estudio, en la que la geografía desempeñaba un papel integrador. Pero también *heimatkunde* constituía un principio de secuenciación de los contenidos de la clase de geografía, a lo largo de los diferentes cursos, siguiendo el criterio de lo próximo a lo lejano.

Los movimientos de renovación pedagógica de la Escuela Nueva aceptaron plenamente esta orientación de la Didáctica de la Geografía porque sustituyó los procesos de memorización mecánica y acumulación enciclopédica de la escuela tradicional, por la comprensión de los lugares, adaptándose a las capacidades, intereses y necesidades del niño (Benejam, P.: 1987, 85). Por tanto, la didáctica propugnada por la Geografía Regional encajaba perfectamente con los supuestos teóricos de la Escuela Nueva:

- El niño es el protagonista de su propio conocimiento.
- El método es por descubrimiento. Esta actividad de descubrimiento de las cosas se deberá efectuar en contacto con el medio.
- El objetivo es la comprensión.

El estudio del medio o descubrimiento del entorno ha perdurado hasta nuestros días como un enfoque que permite abordar de manera globalizada la realidad natural y social. El conocimiento del medio se considera algo vivo, que se aprende en gran medida pisando, estudiando directamente la realidad. Prueba de la importancia de la didáctica basada en el estudio del medio es que, cuando en los años 70 y 80, se quiso volver en España a la mejor tradición pedagógica, los movimientos de renovación optaron por los planteamientos de la Escuela Nueva, por lo que suponían de una geografía basada en la comprensión, frente a la escuela memorística tradicional.

En España el movimiento de renovación de la geografía, tanto científica como didáctica de influencia "Regional", penetra con fuerza y rapidez. Autores como Pau Vila, Dantín Cereceda, Pedro Chico, Luis Solé i Sabarís o Joan Vilá Valentí, e instituciones como las Escuelas del Ave María o la Institución Libre de Enseñanza, trabajaron para su implantación en la educación de nuestro país, como ahora se mostrará.

Los principios renovadores de la Institución Libre de Enseñanza, van a ser llevados a la práctica en el ámbito de la enseñanza de la geografía por Rafael Torres Campos (1853-1904) y por Ricardo Beltrán y Rózpide (1852- 1928). Torres

Campos fue profesor de la Escuela Normal Central de Maestras, y desde este puesto emprendió la renovación de la disciplina geográfica. Como señala Julia Melcón (1989 a, 28), a él le corresponde el mérito de haber sido el introductor de las excursiones escolares, una de las actividades educativas más prestigiosas de la pedagogía institucionista.

En el programa de la asignatura Geografía Descriptiva de la Escuela Normal Central de Maestros, en el curso 1883-84, Rafael Torres establecía una secuenciación de los contenidos geográficos, siguiendo el método que iba de lo cercano a lo lejano, por ser el que mejor se adaptaba al desarrollo evolutivo del niño. Comenzaba con la geografía de la escuela y continuaba con la del pueblo y la provincia, en donde analizaba en primer lugar las condiciones físicas y luego las cuestiones humanas, para terminar con los aspectos que muestran la acción del hombre sobre el medio natural (Melcón, J.: 1989 a, 32-33).

La actividad profesional de R. Beltrán y Rózpide fue muy similar a la de su compañero institucionista Rafael Torres. Como profesor su trabajo lo desarrolló en la Escuela Normal Central de Maestros y luego en la Escuela Superior del Magisterio. Consideraba básica la enseñanza de la geografía descriptiva o regional en el nivel de primaria, la cual debía comenzar por la geografía local, sobre el terreno y utilizando el método topográfico (Melcón, J.: 1989 a, 82 y 83). En relación con el método topográfico afirmaba:

El plano de la escuela y el del pueblo deben ser el punto de partida de la enseñanza geográfica. Después del plano de la clase, se enseña el de la casa, el pueblo, las afueras del mismo, con sus caminos, granjas, montes, etc. (Beltrán y Rózpide 1913, citado en Melcón, J.: 1989 a, 83-84).

El pedagogo y sacerdote Andrés Manjón (1846-1923), fundador de las Escuelas del Ave María, propiciará una renovación pedagógica en la misma línea de la Institución Libre de Enseñanza, de la cual le separaba cuestiones de tipo ideológico, pero también le unía muchos de los planteamientos metodológicos que defendía (Luis Gómez, A.: 1985, 124-126)

En lo referente a la enseñanza de la geografía, propugnaba un tipo de enseñanza intuitiva en contacto con la naturaleza en la que los contenidos se estructuraran sobre el principio de la geografía local:

Respecto al modo de enseñarla, procuro ir de lo conocido y visto a lo por conocer, y empiezo por la escuela y lugar de ella, haciendo un croquis, que voy ampliando, pasando a la provincia, región, etc., y mapa mundi, en el cual sólo enseño la parte física y con pocos detalles al principio (Manjón, A. 1921, citado en Luis Gómez, A.: 1985, 127).

Pedro Chico Rello en su amplia bibliografía didáctica plantea las ideas del momento sobre los métodos activos de enseñanza y la forma de acometer la enseñanza de lo "local" (1946). Elabora un amplio guión conforme al clásico esquema regional, para iniciarse en la geografía de la localidad y de la comarca.

Sobre su importancia científica y su contribución a la renovación de la enseñanza de la geografía en los años 20-30, Clemente Herrero Fabregat (1993, 248) elaboró un artículo en el que señala que para Pedro Chico la observación directa del entorno constituye una técnica básica del aprendizaje geográfico:

(...) pero que no se trata de una de una observación que caiga en el localismo pobre y reduccionista, sino de una observación y utilización del entorno como laboratorio geográfico que posibilite la adquisición de conceptos generales para poder extrapolarlos a otros espacios geográficos y desarrollar lo que está presente en su obra: la geografía como vía para alcanzar la solidaridad entre todos los hombres.

Pedro Chico adopta por influencia de los geógrafos institucionistas Torres Campos y Beltrán y Rózpide el método topográfico:

(...) se empieza enseñando al niño a localizar su sitio en el plano de la clase (...); de ello se pasa a localizar calles, edificios en el plano o croquis del barrio o distrito; (...) de aquí ya es fácil y gradual pasar a localizar en croquis de los contornos del pueblo, el arroyo, la colina, el valle, etc., y sin ninguna dificultad se localizan después ríos, poblaciones, sierras, etc., en el mapa de la provincia o de la región, o de España o de otros países y continentes (Chico Rello, P.: 1934, 306).

Pero al tiempo que plantea la utilización del método topográfico como forma de abordar el estudio del entorno, también concede importancia al estudio de la geografía lejana, que él denomina exótica:

El carácter de la Geografía en las Escuelas Primarias, sin perder nunca su matiz científico, ha de dar una gran importancia a lo pintoresco, exaltando todo lo exótico y peculiar de cada país. O de otro modo, presentar ante la nunca saciada imaginación de los niños los extraños paisajes de los países, de los pueblos lejanos, cómo viven y cómo son sus pobladores, viviendas, etc. (Chico Rello, P.: 1924, 118).

Otra destacada figura la constituye Pau Vila, considerado como el punto de partida de la escuela catalana de geografía regional. Sus trabajos abordan el estudio de la geografía tanto a nivel científico como didáctico. En relación con su faceta de renovador de la enseñanza de la geografía, en la Escuela de Verano de 1932, impartió cinco clases sobre el tema de "La Geografía Local como Centro de Interés", siguiendo el método Decroly, de moda en aquellas fechas (Luis Gómez, A.: 1985, 142).

En el manual del Plan de 1945 para la formación de maestros realizado por Carmen García Arroyo (1948), se plantea la forma en que debe ser estudiada la localidad en la escuela primaria. Según esta autora, la localidad se debe abordar de acuerdo con criterios psicológicos de forma diferente dependiendo de la edad. Hasta los 8 años se debe estudiar a base de excursiones para observar los fenómenos y con el apoyo de mapas y planos. A partir de los 8 años se estudiará ya de un modo sistemático, y el campo de estudio se ampliará desde la comarca, a la región, al país y al mundo entero. Como señala:

El que ha estudiado por el método de observación el arroyo vecino, no desde el punto de vista topográfico que tiene poca importancia, sino analizando cada fenómeno que presenta, remontándose de los efectos a las causas, éste puede abordar útilmente el estudio de los ríos del mundo entero (...) (García Arroyo, C.: 1948, 121-124).

En la década de los 60 la mayor parte de los profesores de geografía se declaraban partidarios del método de enseñanza basado en el estudio de la

localidad, conforme a la estructura geográfica regional, aunque también de forma tímida se comenzaban a escuchar opiniones contrarias. En este sentido, Vila Valentí (1961, 2-4) abogaba de forma clara por el método de la geografía local, ya que propiciaba una correcta apertura hacia el mundo exterior y el contacto directo con la realidad del niño, al tiempo que desarrollaba en él la conciencia de formar parte de una comunidad. Sin embargo, en un artículo publicado el siguiente año en un número monográfico de la revista *Vida Escolar* dedicado a la geografía, Vila Valentí (1962, 15-18), después de afirmar la validez del método basado en el estudio de lo cercano, formula ciertas reservas respecto a su utilización. Considera que con una geografía basada en el análisis de lo local pierde el niño la oportunidad de conocer los ambientes y países más alejados, y que con la geografía que denomina exótica se despierta más la atención y el interés del niño, además de propiciar procesos de comparación, que son muy útiles en la exposición geográfica.

En parecidos términos se expresaba por las mismas fechas el profesor Brouillete (1961, 6) de la Universidad de Montreal, que después de manifestarse sobre las ya conocidas ventajas de poner al alumno en contacto con los hechos reales, señalaba que tenía el inconveniente de reducir su radio de observación y de frenar su imaginación.

La crítica que se le puede realizar a la didáctica basada en el entorno es que con la insistencia en los planteamientos empíricos, el alumno se queda en lo aparente y superficial de la realidad, al ser incapaz de asociar y relacionar elementos diversos, y por tanto sin comprender las causas más profundas que explican un territorio. Otra crítica que se le ha efectuado a esta propuesta didáctica, tal como señala P. Benejam (1987, 86), es la de que "el estudio del medio inmediato ha caído, a menudo, en el parroquialismo y en el estudio de cosas poco significativas, válidas solamente aquí y ahora, pero que no tienen sentido en un mundo tan conflictivo y cambiante como el que nos ha tocado vivir".

Por otra parte, en la actualidad existen dudas, tal como se ha comentado en el segundo capítulo, sobre si continúa siendo válido el principio geográfico de

avanzar de lo próximo a lo lejano. Las fundamentaciones de base psicológica que planteaban la existencia de un paralelismo entre el desarrollo evolutivo del niño y la ampliación de su horizonte espacial están hoy en revisión. Esta cuestión, al constituir el tema central de esta investigación, se abordará de forma experimental en los últimos capítulos para comprobar su validez.

## 5.5 EL NEOPOSITIVISMO EN GEOGRAFÍA Y EN DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Entre los años 1940 y 1960 se generalizan en las ciencias humanas grandes cambios metodológicos. Estos están en relación con el triunfo de un nuevo positivismo que deja sentir su influencia tanto en la filosofía como en la ciencia. De nuevo se insiste en la idea positivista de la unidad de la ciencia, en la búsqueda de un lenguaje común que permita dar validez general a los resultados. Se acepta otra vez el reduccionismo naturalista que considera las ciencias de la naturaleza como el modelo de toda científicidad (Capel, H. y Urteaga, J.L.: 1982, 26).

El objeto de esta corriente de pensamiento es llegar a la explicación y a la previsión de los fenómenos a fin de enfocar con seguridad la solución de los problemas. Este objetivo supone la capacidad de formular teorías que tengan amplia validez y que, al repetirse, permitan predecir y planificar. La posibilidad de formular este tipo de leyes y teorías se basa en el supuesto de que el hombre tiene un comportamiento racional y que el mundo es objetivo y medible.

Desde el punto de vista epistemológico se concibe el conocimiento científico como un proceso de descubrimiento de las relaciones causales que existen y configuran la realidad objetiva. De esta explicación de la realidad se deriva la formulación de principios, teorías y modelos. Se pasa de la teoría a la práctica aplicando el método hipotético-deductivo en una continuidad lógica basada en la planificación racional, en la prescripción y en la intervención tecnológica.

### 5.5.1 El Neopositivismo en Geografía: La "Nueva Geografía"

El surgimiento de tendencias neopositivistas en las ciencias sociales supone un rechazo de los planteamientos historicistas. En nuestra ciencia ello da lugar a la aparición de lo que explícitamente se presenta como una "nueva geografía", que pretende ser una disciplina verdaderamente científica, para conseguir lo cual es indispensable poder formular leyes generales (Capel, H. y Urteaga, J. L.: 1982, 26).

La "nueva geografía", también llamada "teórica" y "cuantitativa", reformula la relación hombre-medio centrandolo en aspectos espaciales. Los geógrafos buscan regularidades en las distribuciones morfológicas en el espacio terrestre que permitan enunciar leyes estrictamente geográficas y desconsideran los aspectos singulares, irrepetibles o atípicos porque dificultan la generalización y la capacidad de predicción (García Ramón, M.D.: 1985). Por tanto, la nueva geografía implica la desvalorización del estudio de regiones como tarea principal de la investigación geográfica y se vuelve a poner énfasis en la geografía general.

Entre los autores cuyas obras tienen la consideración de ser muy emblemáticos se cita a Schaefer (1974), Bunge (1962), Harvey (1969) y Webber (1984).

La sensación de vaciedad causada finalmente por la geografía teórica y cuantitativa viene expresada por uno de sus teóricos, L. King, que reconoce que la revolución cuantitativa adoleció de una gran pobreza de contenidos a pesar de su importante aportación metodológica.

La crítica también acusa a la geografía positivista de monopolizadora porque olvida el contenido social en aras de una pretendida cientificidad y neutralidad, cuando, en realidad, la tecnología puede ser un instrumento de control y dominación social (Buttimer, A., 1974).

### 5.5.2 El Neopositivismo en Didáctica de la Geografía

La Didáctica de la Geografía que arranca de esta teoría pretende que el alumno llegue a un conocimiento científico del espacio humanizado, es decir, objetivo, válido y fiable. El sistema se basa en el principio que un buen proceso de enseñanza dará necesariamente un buen producto o aprendizaje. De acuerdo con este principio, la tarea didáctica se centra en formular claramente los objetivos, programar los conocimientos, aplicar el mejor método para la adquisición de competencias, utilizar los recursos más adecuados y construir un sistema fiable de evaluación. El papel del maestro en este proceso es esencial, porque es la persona que sabe y puede decidir. Por otro lado, se parte del supuesto de que los alumnos no presentan diversidades considerables y de que todos tienen que responder positivamente como consecuencia de la eficiencia del sistema.

La Nueva Geografía ha hecho aportaciones valiosas a la Didáctica porque propone a los niños y niñas problemas adecuados que se pueden resolver en trabajos cooperativos, cosa que permite el diálogo y el intercambio de opiniones que obligan al interlocutor a prescindir de su experiencia y a situarse en el punto de vista del otro, tal como pasa, por ejemplo, en los trabajos de simulación. Estas operaciones mentales ayudan al desarrollo del pensamiento formal.

En el campo de la programación en geografía proponen el estudio de ideas generales válidas para muchas situaciones, que comprendan temas físicos y sociales de todo el mundo. Estas generalizaciones básicas son las siguientes: ecosistema, relación hombre-medio, localización, distancia, jerarquía espacial, etc. Muchas de estas generalizaciones exigen un nivel de abstracción y reflexión al que pocos niños pueden acceder antes de los 11 ó 12 años pero que la escuela primaria puede preparar.

En lo referente al estudio del medio, la Nueva Geografía ha puesto en crisis los enfoques localistas y regionalistas. Aborda el medio inmediato de forma diferente a como lo hacía la Geografía Regional. Es decir, no aplica métodos inductivos -observación, descripción, análisis, etc.- en contacto directo con la

realidad, para llegar a una comprensión de esta. La Nueva Geografía no considera científico la mera recopilación de observaciones del entorno. Los hechos por sí solos no indican nada, y para interpretarlos hacen falta teorías. Como escribió el geógrafo William Bunge, "la teoría es el corazón de la ciencia, porque la teoría científica es la clave del rompecabezas de la realidad" (citado en Capel, H. y Urteaga, J. L.: 1982, 27). Por ello, con referencia a cada problema concreto, pretende buscar ideas generales válidas para muchos casos y muchas situaciones; lo que quieren son modelos. Al querer modelos se llega a planteamientos generales y se considera superado el estudio del medio inmediato.

La Nueva Geografía cuando acude al medio, lo hace para comprobar la validez de la teoría, y para ello utiliza el método hipotético-deductivo. La metodología consiste en plantear en primer lugar un problema de la realidad a resolver y a continuación se formula una hipótesis, como posible solución al problema planteado. Se busca la información necesaria para llegar a su solución y se ordena y analiza esta información mediante un análisis estadístico o cartográfico, para por último volver a la realidad con el fin de comprobar o de desestimar la hipótesis de partida. Esta metodología, si bien no es la única posible, resulta en cambio adecuada y da una nueva dimensión al trabajo de campo; ya no se toma la realidad como lugar para descubrir hechos, sino que el trabajo de campo se hace con el objetivo, bien establecido, de comprobar la veracidad o la adecuación de un concepto o teoría (Benejam, P.: 1987, 88). Por tanto, la Nueva Geografía acude al medio, pero lo que le interesa de éste es comprobar la validez de una teoría general, y esta comprobación la efectúa en el medio inmediato porque es lo que el alumno tiene más cerca y es más fácilmente verificable.

Las aportaciones de esta escuela a la enseñanza de la geografía no son nada desdeñables. Luna Rodrigo, G. (1989, 7 y 8) observa que el método de trabajo propuesto por la Escuela Neopositivista proporciona hábitos de investigación y enseña al alumno la objetividad de la observación y la manipulación de los datos, así como que puede representar la iniciación al trabajo científico.

Otra notable aportación de esta corriente científica, como señala P. Benejam (1987, 88), es la introducción de las técnicas estadísticas en la enseñanza de la geografía. El hecho de manejar datos, de ordenarlos y de interpretarlos ha enriquecido el análisis de los problemas.

Los representantes más importantes de este paradigma en el campo de la didáctica son Chorley y Haggett (1967), Walford (1969), Bale, Graves y Walford (1973) y en España Benejam ha publicado dos artículos en la revista *Guix* (1977 y 1978 b). En ellos mostraba ejemplos concretos de cómo llevar al aula la metodología de análisis del entorno propuesta por la Nueva Geografía. En uno planteaba si el principio general, en la actualidad vigente, de que las industrias tienden a huir de las grandes ciudades, al convertirse estas en centros de actividades terciarias, también podía comprobarse en la ciudad de Barcelona. Por medio de dicha experiencia los alumnos trabajan los conceptos de localización industrial y ordenación del territorio en las sociedades desarrolladas, y de qué forma los principios ahí implicados se pueden comprobar en su entorno más cercano.

A partir de 1970 esta escuela sufrió una crisis interna que hizo evolucionar sus planteamientos y le dio una mayor potencialidad explicativa. Los mismos ideólogos de la escuela, obsesionados por la científicidad, habían ignorado aspectos tan importantes como, por ejemplo, las exigencias de ciertos conocimientos, las necesidades específicas de los alumnos, la importancia del medio, etc. (Benejam, P.: 1987, 88) Por otra parte, las teorías de Piaget y su tardía divulgación, provocaron la aparición de una nueva forma de estudiar el medio conocida como "Geografía de la Percepción". Se basa en la evidencia de que entre el medio real (objetivo) y la imagen mental de este medio que construye el sujeto no se da siempre una coincidencia. Esta imagen depende de factores tales como la experiencia, el aprendizaje anterior, el medio social, etc., y además puede cambiar en el tiempo. Este tema es particularmente importante porque el comportamiento de los alumnos y sus decisiones dependen, en gran medida, de la imagen subjetiva mental y no de la realidad.

Geógrafos como Lowenthal, Lynch, Capel, Bosque, Estébanez, etc., trabajaron en la Geografía de la Percepción y la didáctica se benefició en España de los trabajos de Capel y Muntañola.

La Geografía de la Percepción se inicia en el neopositivismo y continúa su evolución dentro de la corriente humanista. Surge desde el mismo neopositivismo al comprobar que pese a plantear una enseñanza con un buen método los alumnos aprendían cosas diferentes. De esta forma, a través del descubrimiento de la dimensión personal, la Nueva Geografía empezó a ser socavada en sus mismos fundamentos, desde el interior de la misma corriente neopositivista.

A pesar del desgaste sufrido por el paradigma neopositivista, esta escuela ha sido muy importante por la actitud intelectual que ha generado en educación. También ha procurado a la didáctica de la geografía una variedad de técnicas y recursos, la ha enriquecido con una nueva temática (problemas de localización, jerarquías, etc.), y ha puesto en crisis los enfoques localistas y regionalistas clásicos.

## 5.6 LA GEOGRAFÍA HUMANISTA O HERMENÉUTICA Y SU DIDÁCTICA

El paradigma neopositivista a partir de los años 60 tuvo críticas implacables. La escuela de Frankfurt, con nombres tan significativos como Adorno y Marcuse, argumenta su oposición al empirismo positivista, critica la racionalidad técnica y propone una teoría crítica de la sociedad. En el panorama científico se dibujan posiciones fenomenológicas, existencialistas, idealistas y marxistas, al tiempo que se reconoce la obra de Kuhn.

Frente al neopositivismo se articulan nuevas corrientes del pensamiento científico que en Ciencias Sociales cristalizan en dos paradigmas opuestos, debido al materialismo del paradigma marxista y al subjetivismo e idealismo del paradigma humanista.

El paradigma humanista, que en educación se conoce como paradigma hermenéutico, tiene raíces clásicas y se inspira en corrientes contemporáneas de pensamiento como la fenomenología, el existencialismo y el idealismo, las cuales conciben el mundo como expresión de la experiencia humana.

Los fundadores filosóficos de la Geografía Humanística provienen en gran parte de Edward Relph (1976) quien considera que este enfoque es básicamente fenomenológico. La fenomenología puede definirse como una escuela desarrollada por Edmund Husserl (1859-1938), según la cual el conocimiento no se adquiere solamente mediante el método científico, sino que los seres humanos, en el acto mismo de experimentar la vida, llegan a un conocimiento relacionado con estas experiencias que es intuitivo y no sistematizado (Graves, N. J.: 1985, 46). Así, como señala Relph (1970, citado en Wiegand, P.: 1992, 31), todo conocimiento procede del mundo de la experiencia y no puede ser independiente de ese mundo.

El objetivo del conocimiento es la comprensión del mundo y por eso rechazan la concepción unitaria de la naturaleza, la primacía de las ciencias naturales y niegan que el mundo cultural y social pueda conocerse exclusivamente por sus manifestaciones observables. Para la comprensión del mundo hay que tener en cuenta los significados, razones e intenciones subjetivas de los individuos que viven, observan, perciben, interpretan y asimilan.

No se acepta la unidad del método científico, se adopta una pluralidad de métodos para llegar a la comprensión de la realidad y se ensayan métodos propios que resultan adecuados a las características de la acción humana.

Los procedimientos metodológicos son: la observación participativa, el estudio de casos, la investigación-acción, la grabación audiovisual, la entrevista, los cuestionarios y discusiones abiertas, el proceso de triangulación, la observación persistente, la comprobación de los participantes, etc.

### 5.6.1 El Paradigma Humanista en Geografía y en Didáctica

El objetivo de la Geografía Humanista es el estudio de la experiencia humana directa de un lugar y de un espacio, tanto en el mundo inmediato como en otros mundos más lejanos y abstractos (Tuan, 1974).

El conocimiento parte de la experiencia de los hechos a los que se invita a revelarse con sus propias palabras, sin clasificarlos a priori. Conceptos como espacio, paisaje, ciudad, región, etc., tendrán significado si los referimos a la experiencia directa de esos fenómenos (Relph, 1976). Con ellos se llega a la comprensión de los hechos pero no es posible su generalización y predicción porque se trata de hechos subjetivos.

La Geografía Humanista prefiere sustituir el concepto de espacio por el de "lugar" porque considera que un lugar está construido por la experiencia y está lleno de significado para sus habitantes (Buttimer, 1979). Tanto Relph, como Tuan y Buttimer, examinan fenomenológicamente los mecanismos que ligan positiva y negativamente al hombre con el lugar.

El trabajo más importante sobre la naturaleza de los lugares y su conocimiento es *Place and Placelessness* de Relph (1976). En él se refiere a la experiencia de experimentar lugares como natural (se tiene un conocimiento personal) o como forastero (saber algo acerca de un lugar, pero sin estar relacionado con él). Distingue cuatro tipos de lugares como natural y tres tipos como forastero.

Conocer un lugar es un proceso lento que supone conocer su pasado y comprender cómo viven y cómo interpretan este lugar sus habitantes. El investigador debe sumergirse, conocerlo desde dentro, mediante un conocimiento empático. El término de empatía, acuñado por Vischer en 1872, se introduce de esta forma en el campo geográfico.

Como afirma J. Estébanez (1982, 126), esta corriente geográfica se

presenta más como una alternativa posible que como una realidad apoyada en la investigación empírica y corroborada con la evidencia. Incluso algún partidario de este enfoque lo presenta como un método complementario, poco adaptable al estudio de los temas geográficos tradicionales (Tuan, 1976, citado en Estébanez, J.: 1982, 126).

En didáctica esta escuela defiende que el comportamiento es sólo un síntoma superficial, una manifestación de la personalidad total del individuo. Reducir la educación al ejercicio de un número limitado de comportamientos observables es ilusorio porque en definitiva los comportamientos se ajustarán a la estructura de la personalidad. Propone, pues, obviar la abstracción y la racionalización que elimina el sujeto y propone contemplar la existencia de un sujeto global que no existe separado de una determinada sociedad, de su ideología, aspiraciones y lógica.

El objeto de esta escuela abarca cuantos fenómenos y procesos caracterizan la vida del aula, tanto el comportamiento del profesor como las actividades del alumno, tanto de forma individual como colectiva y considera el contexto físico, social y psicológico donde se producen intercambios y aprendizajes.

En este paradigma es fundamental, como ya ha quedado dicho, el papel de la experiencia porque considera que, por el hecho de vivir una experiencia, el individuo se encuentra ante realidades que permiten formar su personalidad y para ello sigue dos procesos: por una parte hay que acumular experiencias personales y por otra hay que comunicar estas experiencias y crear un contexto de interacción porque sólo así puede racionalizarse.

Esta corriente geográfica cree importante el estudio del medio, como el lugar donde el niño vive y actúa, y por tanto donde se producen y acumulan experiencias. Sin embargo, la experiencia que tiene cada niño del medio es una experiencia singular y se tienen que establecer procesos de interacción con los otros alumnos y con el profesor para comunicarla. El hecho de que el niño se

explique hace que busque razones que faciliten la comprensión por parte de los demás. Cuando la experiencia se expresa, toma objetividad y al mismo tiempo puede ser analizada, resituada y enriquecida por los argumentos y por las experiencias de los demás.

Algunas preguntas que deben ser planteadas a los alumnos, en relación con las experiencias acumuladas en los lugares, son las siguientes: ¿Cuáles son las experiencias significativas que poseemos de los lugares? ¿Cómo experimentamos el sentido de pertenencia a un lugar? ¿De qué modo a lo largo del tiempo varía nuestra actitud hacia los lugares y la naturaleza? ¿Cómo surgen los lazos de afecto o de rechazo hacia lugares, paisajes y regiones? (Estébanez, J.: 1982, 125).

El estudio del medio permite conectar los significados subjetivos con los conocimientos nuevos, de manera que el niño es capaz de establecer un proceso de acomodación y de asimilación o bien de resistencia.

En la relación con el medio los alumnos deben llegar a una comprensión empática. Esta forma de relacionarse constituye una novedad en la educación geográfica.

De gran interés didáctico son los trabajos que esta escuela ha efectuado sobre el conocimiento de los lugares por las personas y el desarrollo de sus actitudes hacia otras localidades, culturas y formas de vida. Las investigaciones de Relph (1976) sobre la importancia de los lazos que unen a las personas con los lugares, o el estudio de Rowles (1980, citado por Wiegand, P.:1992, 31) acerca de "la geografía del envejecer", donde se introduce en el "mundo de las experiencias vividas", han servido para profundizar en el conocimiento de las relaciones de las personas con su entorno.

En la actualidad estas aportaciones de la escuela humanista pueden servir para contrarrestar las actitudes intolerantes hacia otros pueblos y culturas y propiciar experiencias de otras localidades que favorezcan la comprensión

internacional.

La Escuela Humanista también aborda el estudio del entorno desde planteamientos psicológicos, a partir de la llamada Geografía de la Percepción. El enfoque perceptivo en geografía se inició en los momentos finales del neopositivismo y continuó su evolución dentro de la corriente humanista, donde conoce un gran desarrollo cuando lo fenomenológico se convierte en el centro de la teoría.

La Geografía de la Percepción utiliza la técnica de los mapas cognitivos o mapas mentales para averiguar los conocimientos que los niños poseen de su entorno inmediato (colegio, barrio, ciudad).

El mapa cognitivo o mental es un "dibujo de la ciudad que una persona lleva en su mente: las calles, los barrios, plazas, que son importantes para ella, de algún modo enlazados y con una carga emocional adjunta a cada elemento" (Aragónés 1988, citado en Herrero Fabregat, C.: 1995, 99).

Para conseguir el mapa cognitivo de los niños se utiliza la técnica del dibujo, donde debe representar según su nivel, el itinerario de su casa al colegio, el plano del barrio o de la ciudad. Sin embargo, para evitar que influya la destreza gráfica de los niños también se usan maquetas, fotografías y encuestas.

Mediante la utilización de los mapas mentales de los alumnos se puede conocer la madurez de los conceptos espaciales, en los que conforme al modelo elaborado por Piaget, se distinguen tres tipos de relaciones espaciales: topológicas, proyectivas y euclidianas. Pero también las imágenes que el niño aporta sirven para descubrir sus propios conocimientos geográficos del entorno, a partir de los cuales se puede desarrollar un aprendizaje constructivista y significativo.

El paradigma humanista ha sido fecundo y ha enriquecido el campo de la enseñanza y el aprendizaje con nuevos conceptos como la autoafirmación, la

proyección, la empatía, la autonomía, el autoanálisis, el concepto de transferencia, isomorfismo, etc., que no sólo ayudan a definir conceptos sino que aportan una gran riqueza conceptual.

Dentro de este paradigma se inscriben los trabajos de autores como Guba (1981), Stenhouse (1984), Elliot (1980) y Shulman (1989).

## 5.7 LA GEOGRAFÍA RADICAL Y SU DIDÁCTICA

El fracaso del enfoque científico y tecnocrático para conseguir a través de la educación una sociedad más justa y racional llevó a los científicos liberales de izquierda, anarquistas y marxistas, a divulgar y aplicar el paradigma radical que se había desarrollado simultáneamente al teórico. Este paradigma se encuadra dentro del materialismo histórico, trata las relaciones de producción y la lucha de clases con la pretensión de ayudar a comprender y a interpretar el mundo, y a ver cómo la ciencia moderna, la tecnología y el consumo han estado al servicio de las estructuras de poder, propias del modo de producción capitalista.

El paradigma radical no pretende únicamente comprender la realidad sino que intenta cambiarla (Harvey, 1977). Por esto, los radicales, influidos por Marcuse, asumen el concepto de "relevancia" en el sentido de que los estudios sirvan para solucionar problemas sociales urgentes y por tanto se relacionan con el hecho de ser útil.

La Geografía Radical engloba posturas de izquierda particularmente marxistas y anarquistas y acusa a la Geografía Neopositivista de reducir su trabajo a la descripción y cuantificación de las geometrías territoriales y de estudiar el espacio como un soporte neutro. La Geografía Radical, por el contrario, concibe el espacio geográfico como un producto social y propone el estudio del proceso político a través del cual el espacio se organiza y se transforma, con lo que pasa de una concepción de la geografía como ciencia a una concepción de la geografía como ideología (García Ballesteros, A.: 1986).

La Geografía Radical es la ciencia que se ocupa de las interrelaciones entre procesos sociales por un lado, y medio físico y relaciones espaciales por otro. Estas relaciones espaciales deben ser entendidas como manifestación de las relaciones sociales sobre el espacio geográfico (Peet, 1977) y por tanto, dentro de la línea marxista, las formas espaciales quedan especificadas por los medios de producción en sus relaciones y en su evolución (Capel, H., 1981; Gómez Mendoza, J., Muñoz Jiménez, J. y Ortega Cantero, N., 1982; Estébanez, J., 1982).

Los trabajos de esta escuela son generalmente temáticos, en cierto modo sectoriales y, por lo común, analizan primero los procesos sociales y después los espaciales con el objetivo de integrar ambos procesos para la comprensión de una realidad.

Son temas típicos de esta escuela la crítica de los estudios neopositivistas, la diferenciación social dentro del espacio urbano, el subdesarrollo, el deterioro del medio por el hombre, la organización alternativa del espacio, la geografía del bienestar, la de la guerra, etc.

### **5.7.1 La Didáctica Social y el estudio del entorno**

El paradigma neomarxista en educación afirma que la escuela no es neutra porque cumple una función social y política. La sociedad organizada tiende a mantenerse y para ello preserva sus formas de significado y de interacción, de manera que la escuela enseña y los alumnos asimilan unos conocimientos necesarios para integrarse en el paradigma y para ocupar una función dentro de la vida institucional existente (Bourdieu, 1967, citado en Benejam, P.: 1987, 92).

Al mismo tiempo, la selección de contenidos, las normas de manipular los materiales, el control del tiempo y las emociones son importantes para la enseñanza de significados y valores (Apple i King, 1977, citado en Benejam, P.: 1987, 92).

La escuela tradicional y la escuela neopositivista quieren ocultar la verdadera función de la educación y pretenden que el proceso enseñanza-aprendizaje sea neutral y apolítico, mientras que la escuela radical afirma que el conocimiento escolar es un planteamiento ideológico. Los principios de selección, organización y evaluación de los conocimientos constituyen opciones dirigidas por valores dentro de un universo mucho más extenso de posibles conocimientos y principios de selección (Apple & King, 1977, citado en Benejam, P.: 1987, 92).

Es evidente la importancia de la plataforma teórica, explícita o tácita, desde la cual los profesores interpretan la enseñanza porque influye no sólo en los actos reflexivos y explícitos sino también en las actuaciones inmediatas a que obliga la dinámica de clase.

En el capítulo de los contenidos esta escuela propone introducir dentro de las programaciones problemas relevantes o socialmente importantes y urgentes. Estos problemas reales y punzantes resultarán significativos para el alumno, ya que encontrará en la escuela problemas realmente interesantes.

La Geografía Radical trata los grandes problemas del mundo de hoy, por lo que no tiene un ámbito espacial preferente de actuación. Centrará su atención en el medio cercano, o por el contrario a nivel mundial, dependiendo de la escala del problema, que es el que delimita el espacio que se debe investigar. Unos hechos son suprarregionales y otros infrarregionales, y para estudiarlos hay que situarse en distintos niveles de análisis y escalas. No obstante, también centrará su atención en el medio cercano por ser el lugar en donde actúa el alumno, y puede por tanto comprometerse con la mejora de la realidad. Es decir, es en el entorno inmediato donde se tiene el marco conceptual necesario para poder opinar y actuar, al ser lo que más se conoce.

Muchos de los contenidos que la Escuela Radical propone introducir en el aula -la injusticia, la desigualdad, la contaminación- se pueden trabajar en un primer momento en el medio más cercano, para posteriormente tratarlo a nivel mundial, porque solamente estudiando las realidades a pequeña escala se

descubren los problemas más significativos del mundo de hoy. O también se puede estructurar a la inversa, partir de una idea general planteada a escala planetaria y luego contrastarla en un estudio local -gran escala-, por ser aquí en definitiva donde el alumno puede actuar y buscar alternativas. Lo lejano lo puede conocer, pero difícilmente puede intervenir y transformarlo.

La Geografía Radical pone en cuestión el estudio del medio por descubrimiento, ya que sólo informa de lo empírico, lo superficial, lo descriptivo, lo cual no explica las causas que han conformado el medio de una manera determinada.

A la Didáctica de la Geografía basada en la escuela radical cuando plantea analizar la realidad, ya sea cercana o lejana, le interesa sobre todo el "poder ser", porque ya no considera suficiente llegar a saber cómo son las cosas, cómo se distribuyen en el espacio, cómo las ve cada niño o por qué son así. En la ciencia no solamente hay información, también hay análisis e interpretación, lo cual significa que hay que plantear alternativas y estudiar cómo podrían ser mejores. Este interés por encontrar políticas alternativas permite dar al alumno un papel activo y un compromiso con la sociedad (Benejam, P.: 1987, 93).

La escuela italiana ha aportado experiencias interesantes en la aplicación de la geografía democrática en la escuela primaria. El estudio de estos materiales permite entrever la posibilidad de que los niños comprendan de una manera muy simplificada, a través de ejemplos concretos y cercanos, que la organización del espacio es el resultado de la acción del hombre, el cual se mueve por determinados intereses, y que esta organización podría ser diferente.

## **5.8 EL CONOCIMIENTO DESDE EL PENSAMIENTO POSTMODERNO COMO REFERENTE DIDÁCTICO**

Hemos visto que las ciencias han buscado a lo largo de su historia una teoría objetiva, racional, unificada y definitiva que explicara el mundo y la sociedad.

Actualmente, muchos científicos han abandonado esta empresa que parece imposible, convencidos de la relatividad del conocimiento. Hoy se cree que el mundo real existe con independencia del pensador, pero que aquello que las personas sabemos de dicha realidad es resultado de haber pensado e interpretado teóricamente la experiencia de este mundo, gracias al lenguaje.

Desde este punto de vista, la ciencia se define como el conjunto de respuestas que da la comunidad científica a los problemas en cada momento. Parece claro que si la respuesta científica a la teoría la dan las personas, éstas no pueden liberarse de su contexto, es decir, sus respuestas quedan afectadas por el conocimiento de los problemas que se tiene en cada momento, por las urgencias sociales que obligan a centrar la atención en determinadas cuestiones y por los intereses de las estructuras de poder que dominan el mundo en cada época. Si aceptamos que el conocimiento es un producto social elaborado por las personas a lo largo del tiempo, ello implica que el conocimiento es un producto histórico y, por tanto, queda sujeto a la interpretación y al cambio.

Se pueden recordar muchos ejemplos de cómo la comunidad científica ha cambiado la manera de entender y de interpretar la realidad: la resistencia que encontraron las teorías heliocéntricas, cómo ha cambiado la concepción de la física gracias a las aportaciones de Einstein o aquel concilio reunido para determinar si los indios americanos eran personas humanas.

La aceptación de la relatividad del conocimiento no implica necesariamente la anarquía o el "todo vale". La ciencia se interesa por el conocimiento y el valor del conocimiento reside en cómo se justifica. La científicidad de una interpretación, teoría o representación del mundo la procura en cada momento la convergencia o coincidencia de razones, evidencias, pruebas y opiniones; la correspondencia o similitud entre las teorías y los fenómenos o realidades que tratan de explicar y de interpretar y la resistencia ante la crítica y el debate.

La Didáctica no participa en el debate epistemológico de la ciencia referente sino que trabaja con saberes admitidos como relevantes y necesarios por gran

parte de la comunidad científica y que, al estar bien establecidos, pueden seguir un orden lógico porque estos saberes nada tienen que ver con las dudas y el debate que caracterizan la construcción de la ciencia. Está claro que los conocimientos que se enseñan no son inventados por el profesor y tampoco por los alumnos, de manera que la intervención del alumno no invalida estos saberes, en todo caso los interpreta según sus conocimientos previos y sus capacidades. En Didáctica, la dialéctica y el debate sobre las diferentes interpretaciones y las posibles alternativas se presenta en el cómo enseñar y aprender, es decir, en el proceso de convencimiento necesario para acercar la lógica del alumno a la lógica de la ciencia. La manera de construir el conocimiento es la que favorece la construcción de capacidades científicas.

El conocimiento se construye gracias al lenguaje porque la relación entre la persona humana con el mundo exterior no es una relación directa sino que el individuo interpreta la realidad y la comunica gracias a un sistema de signos. Signos son todos los lenguajes o sistemas de códigos gráficos o no y el más importante de ellos es el lenguaje verbal. El sistema de signos que forman un lenguaje son una invención humana, un constructo social al que se ha llegado conviniendo y convirtiendo significados a lo largo del tiempo. Así se ha acordado, tácita o explícitamente, que determinados sonidos signifiquen, por ejemplo, "naranja" o "casa". El uso y la combinación progresiva de los signos o de los códigos y lenguajes humanos permiten al alumno la representación del mundo exterior y son la base del aprendizaje o transformación de su propio mundo interior.

De acuerdo con las teorías cognitivo-constructivistas y socioculturales de Vygotsky (1934, 1979, 1993) que veremos en el capítulo 6, el conocimiento que construye el alumno gracias al lenguaje no es pura imitación o repetición, sino que es una reconstrucción personal que varía según los esquemas de conocimientos de que dispone cada alumno, su contexto social, las experiencias educativas anteriores, las vivencias personales, los hábitos adquiridos y sus actitudes ante el aprendizaje. Esta reconstrucción no es segura ni estática y está mediada por las representaciones personales que evolucionan progresivamente a medida que avanza la escolaridad. El factor que moviliza este proceso en el contexto escolar

es la comunicación del propio pensamiento en situación de interacción con los demás, la cual se puede concretar en modalidades diversas como: la imitación, el intercambio y la contrastación, la colaboración, el conflicto cognitivo y la controversia.

Por tanto, si bien la representación y la significación es un proceso cognitivo individual, diferente en cada persona, las construcciones y reconstrucciones se llevan a cabo gracias a la influencia de los demás, gracias a las perspectivas, ideas, teorías y puntos de vista que proporcionan los expertos, los iguales o las personas que ejercen una influencia. La pretensión de las didácticas es, precisamente, ejercer este tipo de influencia para ayudar a acercar la interpretación del conocimiento científico elaborado por el propio alumno al conocimiento considerado científico.

Por tanto, la educación es una actividad social y socializadora que se produce gracias a la comunicación por medio del uso de signos, y tiene como función el desarrollo de las capacidades de las personas y también su integración consciente en una cultura. Por esto las prácticas comunicativas se entienden como una situación de interacción en las que los miembros más competentes ayudan a los aprendices a utilizar de manera adecuada los sistemas de signos con propósitos determinados. El lenguaje es lo que permite construir y reestructurar el conocimiento. Hemos de tener en cuenta que todo proceso comunicativo hoy supera con mucho el medio inmediato del alumno.



## CAPÍTULO 6

# LA ENSEÑANZA DEL ENTORNO DESDE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

### 6.1 INTRODUCCIÓN

Una vez que se ha abordado el estudio del medio, tanto desde las diferentes escuelas geográficas, como desde los planteamientos didácticos que se han generado a partir de ellas, en el presente capítulo analizaremos cómo debe ser trabajado el entorno en función de las aportaciones de las teorías del aprendizaje.

Para conseguir un buen proceso de enseñanza la didáctica debe incorporar necesariamente los resultados de las investigaciones que se realicen en el terreno de las teorías de la educación, ya que la forma en que hemos de enseñar la Geografía depende, en gran medida, de la manera que la aprende el alumno. En definitiva, el cometido de la Psicología del aprendizaje en relación con la didáctica, es aportarle los conocimientos que son necesarios para la construcción de una



teoría específicamente didáctica, y poder conseguir de esa forma los fines educativos en el campo de la enseñanza.

Para dar respuesta a cuáles son los procesos que realiza la mente para construir el conocimiento, se han formulado, como señala Benejam (1993, 38), dos propuestas epistemológicas que representan dos formas diferentes de entender la práctica. Estas dos escuelas del pensamiento contrapuestas son: las teorías neopositivistas y conductistas y las humanistas y reconceptualistas.

### **6.1.1 La Escuela Neopositivista o Conductista**

Esta teoría se caracteriza por la aplicación de tendencias objetivistas basada en los estudios del aprendizaje mediante condicionamiento, que prescinde del estudio de los procesos mentales para la comprensión de la conducta humana. Para los seguidores de esta escuela, el conocimiento está en la naturaleza y la tarea de la enseñanza es conseguir que el alumno, que tiene su mente en blanco al nacer, aprenda este saber. El problema que se le plantea al profesorado es saber qué parte de la ciencia se debe enseñar en cada momento, y cuál es el método más adecuado para poner la ciencia en consideración del alumno.

En los planteamientos de esta escuela el proceso de aprendizaje queda unido de forma inseparable al proceso de desarrollo, de modo que maduración y aprendizaje coinciden totalmente.

### **6.1.2 La Escuela Humanista**

Los planteamientos constructivistas de Piaget se sitúan claramente en esta escuela, según la cual el desarrollo del niño es un proceso innato, y el conocimiento es una construcción personal. Así, procesos como la comprensión de nociones sobre el mundo, o la construcción de conceptos espaciales, se producen por sí mismos. Es decir, evolucionan por mecanismos biológicos basados en el

desarrollo del sistema nervioso del niño y, por lo tanto, de maduración. De acuerdo con estos principios, el desarrollo responde a la existencia de estructuras cognitivas en el cerebro que evolucionan en etapas a lo largo del tiempo, y que son independientes del aprendizaje.

Aunque Piaget también destaca la exploración activa que el niño hace de su propio entorno como una clave del crecimiento cognoscitivo, lo realmente importante para él son los factores biológicos y madurativos en el desarrollo del conocimiento conceptual.

Conforme a lo ya señalado, los ciclos evolutivos preceden a los ciclos de aprendizaje, por tanto la enseñanza ha de ir a remolque de los procesos de maduración. En este caso, el trabajo didáctico consistirá en ver a qué edad o momento es posible proponer al alumno un determinado aprendizaje, con el fin de evitar una instrucción prematura. De ahí, la importancia de las aportaciones de Piaget sobre la descripción que hace de las etapas evolutivas del niño y de los rasgos que las caracterizan. En relación con el trabajo a efectuar en el entorno, definió que al niño, en la fase de las operaciones concretas (entre los 7 y 12 años), se le ha de ofrecer oportunidades para trabajar casos concretos de la vida real; se le dará mucha importancia a aquellas actividades que, como el trabajo de campo, supongan un contacto con lo real, con lo concreto.

En la fase de las operaciones formales -a partir de los 11 años-, el joven ya puede establecer relaciones más generales y abstractas, por lo que las actividades no tendrán que circunscribirse a lo más inmediato y concreto.

De acuerdo con las concepciones constructivistas de Piaget, la instrucción debe servir para ayudar al alumno a poner en funcionamiento sus propios mecanismos de aprendizaje para sustituir, completar, profundizar o cambiar, y reestructurar una respuesta innata. El niño registra las nuevas experiencias, las contrasta con lo que ya sabe y asimila el nuevo conocimiento. Si en este proceso se da alguna contradicción, el alumno tiene que ajustar o acomodar el nuevo conocimiento y proceder al reequilibrio de su pensamiento.

En la actualidad se dispone de un marco teórico que integra en una única propuesta las dos escuelas del pensamiento y del aprendizaje contrapuestas. Este planteamiento integrador lo aporta las teorías constructivistas y cognitivas, basadas en las aportaciones de Vigotsky, que tienen la cualidad de criticar, por una parte al conductismo, y por otra, la comprensión subjetiva de los fenómenos del constructivismo de Piaget (Benejam, P.: 1993, 41).

Para Piaget, el proceso de construcción del conocimiento es un proceso fundamentalmente interno e individual, que la influencia del medio sólo puede favorecer o dificultar, y donde la mediación social no constituye un factor determinante. Por el contrario, Vigotsky dice que la construcción que hace cada sujeto no nace de él mismo, sino que es un constructo social, y que, por tanto, cualquier conocimiento se genera en un contexto social y culturalmente organizado. Según este autor, la persona no aprende por imitación, como planteaba el conductismo, ni construye el conocimiento, como decía Piaget, sino que reconstruye las experiencias personales que tiene cuando interactúa con su medio social. En función de esto, se puede afirmar que el conocimiento es un producto social y un producto personal.

Vigotsky señala dos procesos complementarios de llegar al conocimiento del mundo exterior. Por una parte está el conocimiento vulgar, y por otra el científico. El saber vulgar o social es el que proviene del descubrimiento empírico del mundo que nos rodea, es un conocimiento osmótico, que procede del hecho de vivir en un determinado entorno físico y no en otro. También el niño se impregna de toda una serie de creencias y formas de entender la vida que provienen de su entorno social.

El conocimiento empírico que posee el niño proviene, de una parte, de la información que le proporciona su medio físico y social, pero asimismo, y como consecuencia de la importancia de los medios de comunicación y la mayor movilidad de las personas, los niños reciben influencias de otros lugares más alejados, por lo que resulta complejo saber cuál es el ámbito de experiencias del niño.

El conocimiento científico lo aporta la ciencia establecida, y se basa en los signos creados por el hombre y poseen un significado, como el lenguaje, la lectura, la escritura, etc. Estos signos y sus significados se han de enseñar para poderlos aprender, y la escuela es la institución creada para garantizar la trasmisión de esta cultura (Benejam, P.: 1993, 42).

El constructivismo afirma que los signos creados por el hombre serán interiorizados y aprendidos por el alumno, en el caso de que posea el soporte de las asociaciones previas necesarias para reconstruir el significado de dichos signos. El concepto científico nuevo se tiene que conectar con los previos, ya contruidos por el individuo, hasta integrarse en una red, en un sistema de relaciones, con lo que el concepto adquiere significado. Estas redes a veces crean estructuras muy simples, mientras que otras forman estructuras complejas con numerosas conexiones, como ocurre con la persona experta en un tema.

## **6.2 ¿QUÉ MÉTODOS SE DEBEN APLICAR PARA EL ESTUDIO DEL ENTORNO?**

En estos momentos se dispone de toda una fundamentación teórica en relación con los métodos que se deben de aplicar en el estudio del entorno inmediato, a partir de las aportaciones del constructivismo vigotskiano. Aunque los métodos pueden ser varios, lo importante es que deben propiciar un conocimiento significativo en el alumno, es decir, un conocimiento susceptible de conectar lo nuevo con lo que ya sabe. En este sentido, se considera inadecuado el método por descubrimiento autónomo, por el contrario, parece que el método más idóneo es el denominado "de descubrimiento guiado" (Benejam, P.: 1996 a, 3).

La gran aportación de la Escuela Nueva, tal como se comentó en el apartado de las corrientes geográficas, fue propiciar que los alumnos entraran en contacto directo y espontáneo con el entorno inmediato, para llegar por medio de observaciones y posteriores análisis a enriquecer su experiencia. En estos momentos se considera que este método basado en el descubrimiento sólo

propicia un conocimiento empírico y superficial, que en definitiva es muy poco relevante, ya que únicamente capta la apariencia de los fenómenos y no las causas profundas que explican la realidad. Por otra parte, los conocimientos del entorno adquiridos de forma autónoma no ofrecen ninguna garantía, porque la percepción espontánea del sujeto está mediatizada por los conocimientos previos. Lo que el niño capta del medio es lo que tiene sentido para él, lo que ya conoce, lo que le interesa, y por tanto no es seguro que su interpretación sea la correcta. Por ello, con frecuencia se producen en los niños errores de percepción que, si bien son construcciones que no se ajustan al conocimiento científico, no por ello dejan de tener una fuerte coherencia (Benejam, P.: 1996 a, 4).

Por lo tanto, fueron las aportaciones del constructivismo vigotskiano las que permitieron avanzar en el conocimiento de cómo las percepciones del niño están influenciadas por las informaciones que ha ido adquiriendo de su entorno físico, social y familiar, y de las combinaciones que el niño realiza de esos elementos. Las personas aprenden cuando las informaciones sin construir de que dispone acumuladas en su cerebro entran en contacto con las nuevas, produciéndose una reconstrucción. En definitiva, como cada persona tiene una manera diferente de ver el mundo, como resultado de su contexto social y cultural, y de las construcciones que a partir de dichos contextos efectúa, el método que parece que se considera más idóneo para abordar el estudio del medio inmediato, es el método por descubrimiento guiado.

En el método por descubrimiento guiado se continuará acudiendo al entorno inmediato, como siempre se ha hecho, pero en este caso el profesor deberá preparar a los alumnos en relación con lo que van a ver, y para ello planteará un conjunto de actividades previas, como la exploración de los preconceptos de los alumnos, y aportará las estructuras de acogimiento necesarias, y otras posteriores de comprobación de lo percibido, mediante el diálogo y la discusión.

No deben desecharse otros métodos de aprendizaje, como la clase magistral, para ser utilizado de forma complementaria. La enseñanza por transmisión y recepción (la clase magistral) podría ser un método igualmente válido,

siempre y cuando fuese significativo. El hecho de escuchar una explicación interesante no supone necesariamente un aprendizaje repetitivo si llega a poner en funcionamiento todas las estructuras mentales. (Benejam, P.: 1993, 47).

Igualmente, siguen siendo válidas las metodologías sustentadas en la observación y acumulación de experiencias, utilizadas tanto como motivación y reafirmación del conocimiento como comprobación de la realidad, reconociendo que los efectos de lo observado no es lo auténticamente relevante.

### **6.3 FASES EN LA ENSEÑANZA DEL ENTORNO**

A partir de las teorías anteriormente comentadas, la didáctica plantea que la enseñanza del entorno conlleva una serie de fases. Previamente a las cuales se puede acudir al medio, pero sabiendo que este contacto va a servir únicamente como motivación y no como instrumento de aprendizaje; es decir, como presentación del problema. La primera fase consiste en la exploración de las ideas previas; en segundo lugar, una vez se ha producido el encuentro con el entorno, está la fase de comprobación de lo aprendido; y, por último, el momento de consolidación de lo aprendido, en el que lo trabajado debe servir para un mejor conocimiento e interpretación del medio (Benejam, P.: 1996 a, 7).

#### **6.3.1 Exploración de las ideas previas**

En esta primera fase se deben analizar los conceptos previos que poseen los alumnos, ya que, como se ha comentado, lo que saben los alumnos condiciona todo el proceso de selección e interpretación de los nuevos conocimientos. El alumno entiende lo que tiene una conexión con lo que conoce e ignora los hechos que no se relacionan con su experiencia. La exploración de las ideas previas no debe concluir en esta fase, sino que debe realizarse durante todo el proceso de aprendizaje, ya que el individuo estará procesando información a lo largo de todo el trabajo.

Como muchos de los conceptos previos que posee el niño los ha construido en contacto con su medio inmediato, el profesor tendrá que partir de él para conectar con lo que saben los alumnos. Sin embargo, debido a que el ámbito de experiencia del alumno no se circunscribe solamente al entorno próximo, también se deben establecer continuas referencias a lugares lejanos.

A través de un proceso de comunicación, el profesor comprueba si el alumno posee las estructuras de acogimiento necesarias para que se puedan relacionar los nuevos contenidos con los anteriores. Asimismo, el profesor desde su experiencia ha previsto los posibles errores, por lo que aporta los conocimientos necesarios. De esta forma se asegura que las cuestiones más relevantes del entorno serán vistas.

Luego se acude al medio, pero a diferencia de los planteamientos de la Escuela Nueva, no a descubrir nada, sino a comprobar de forma directa lo que previamente se ha construido.

### 6.3.2 Comprobación de lo aprendido

Después del trabajo en el entorno se debe volver a generar un proceso de diálogo, ya que pueden continuar existiendo errores de percepción e interpretación, como consecuencia de sus estructuras mentales previas.

Los conceptos previos son muy estables y difíciles de cambiar, porque el alumno los ha ido creando progresivamente en su interacción con el medio físico y social, y le sirven para adaptarse a él. El sujeto se resiste al nuevo conocimiento porque ello supone renunciar a lo que le es útil, así como aceptar la inseguridad y el riesgo de un cambio.

Sin embargo, a pesar de la estabilidad de los preconceptos, el cambio es posible. Es cometido del profesor provocar la duda, crear una situación de conflicto entre lo que el alumno sabe y lo que plantea la ciencia establecida, y todo ello con

la finalidad de que el aprendiz acepte poner en marcha sus mecanismos de aprendizaje.

Para provocar este proceso de aprendizaje se requiere mucha repetición y motivación.

- Para llegar a conseguir el aprendizaje científico se requiere mucha repetición. Los conceptos previos tienen tanta potencialidad que, si los nuevos aprendizajes no forman sólidas estructuras, se olvidan con rapidez. Por ello, las teorías constructivistas aconsejan la repetición de los conceptos básicos.
- Con el fin de reforzar la motivación, la institución académica ha de proponer a los alumnos cuestiones significativas que, por su interés, importancia y relevancia social, conecten con los intereses de los alumnos y provoquen su participación activa.

Si las cuestiones que se les plantea a los alumnos cumplen los requisitos anteriormente señalados de interés y relevancia, es muy probable que se trate de problemas que no sólo afecten al entorno inmediato, sino que también trasciendan su ámbito de actuación de la localidad, el país, y llegue a tener alcance planetario.

### **6.3.3 Los nuevos conocimientos deben servir para una mejor interpretación del medio**

Al añadirse un nuevo conocimiento en la estructura mental del alumno como consecuencia del proceso de aprendizaje, todos los conceptos relacionados con esta red mental pueden verse afectados. En este caso, la modificación conceptual deberá afectar a la forma que el alumno tiene de entender las realidades que le rodean. Como el fin último de la educación es conseguir una forma más adecuada de actuar, se entiende que como consecuencia de los nuevos aprendizajes el alumno dispondrá de más recursos para resolver los problemas que, en relación con el entorno, le surjan.



PARTE II:  
EXPERIMENTACIÓN



## CAPÍTULO 7

### PRESENTACIÓN DE LA PRUEBA O EXPERIENCIA PILOTO

#### 7.1 INTRODUCCIÓN

En este séptimo capítulo pretendemos averiguar de una forma experimental, a partir de un conjunto de pruebas aplicadas a los alumnos, la hipótesis que ya ha sido expuesta en apartados anteriores. Analizaremos aquí si en la actualidad continúa siendo válida la estructuración de los contenidos espaciales según el modelo concéntrico de los programas escolares. Se intenta demostrar, asimismo, que los alumnos desde los primeros años barajan mentalmente conocimientos de espacios diversos, consecuencia del enorme desarrollo de los medios de comunicación de masas. Creemos que para ellos lo "cercano" y lo "lejano" están entrelazados formando una sola realidad.

En la presente investigación se va a estudiar si es cierto que el alumno en su proceso de aprendizaje incorpora, al mismo tiempo, los elementos cercanos y

lejanos; y, por tanto, si conoce y distingue ambas realidades. También se abordará el estudio del grado de conocimiento e información de los que disponen los alumnos en relación con dichos ámbitos espaciales: ¿es igual el conocimiento y el tipo de información que el alumno dispone de un ámbito cercano que de uno lejano?

Asimismo, en el análisis de los resultados a partir de las aportaciones de los alumnos, se podrá llegar a establecer, por sus comentarios, conclusiones sobre aspectos de percepción de dichas realidades espaciales: ¿qué realidades considera el alumno sistemáticamente como cercanas o lejanas?, ¿cuáles son los ámbitos que el alumno conoce con más facilidad?

## 7.2 CONTEXTO DE LA EXPERIMENTACIÓN PILOTO

Esta investigación se inició con la realización de una experimentación piloto en el Colegio Público "Santidad". A partir de los resultados de este proceso experimental pudimos efectuar ajustes en cuanto a las características de los tests, edad de los alumnos a los que van dirigidos, y también en las características adecuadas que debían reunir los colegios donde pondríamos en práctica la experimentación de las pruebas definitivas.

El centro seleccionado para realizar la experiencia piloto, el Colegio Público "Santidad", está enclavado en el barrio del mismo nombre del Municipio de Arucas. Constituye uno de los muchos núcleos que se han desarrollado de una forma importante en los últimos tiempos como barrios dormitorio de Las Palmas de Gran Canaria. Los alumnos que asisten al colegio proceden mayoritariamente de este barrio y el nivel socioeconómico se puede catalogar de medio-bajo, existiendo algunos sectores de viviendas de promoción social, donde se acentúa la marginalidad por situaciones de desempleo.

El nivel de edad que se consideró el más adecuado para comenzar la investigación con la experiencia piloto fue el de 2º curso de Primaria -niños de 7/8

años-, puesto que a priori es un nivel donde el alumnado debería, en un porcentaje alto, tener ya desarrollado los conceptos espaciales de cerca y lejos. De tal forma, que en un posterior momento de la investigación -en la fase definitiva- se pudiese descender a primero, e incluso al nivel más alto de Infantil; o, por el contrario, repetirla en el mismo nivel y en diferentes realidades escolares.

Se estableció que el número de alumnos a los que haríamos la encuesta en este primer momento debía estar entre los 25 y 30, dadas las características de los tests que se les iba a facilitar, con inclusión de numerosas fotografías y con la posibilidad de formular preguntas en función de las respuestas. Por este carácter interactivo y por la edad de los alumnos, las pruebas o tests deberán ser individuales y realizadas por el mismo entrevistador. De este modo se subsanarán los posibles errores de aplicación e interpretación.

La entrevista, a pesar de su estructura en forma de juego y del carácter motivante de las imágenes que se mostrarán en las fotografías, se estimó que no debía superar un tiempo de 20 - 25 minutos, para no provocar cansancio en el entrevistado y el descenso de su nivel de interés, por lo que su realización se adecuará a dicho objetivo.

La primera toma de contacto con los alumnos tuvo lugar a mediados del mes de enero de 1996, momento que se consideró idóneo para la aplicación de la investigación por el desarrollo del curso.

Se reunió a todo el grupo de alumnos a los que se iba a entrevistar, como si fuera un juego. Sin que la información pudiese interferir con la investigación, se les proyectó un conjunto de diapositivas de la isla de Gran Canaria. Con ello se pretendía que los alumnos se familiarizaran con el entrevistador -el autor de esta investigación-, al tiempo que se les informaba de que la tarea que íbamos a emprender les gustaría y de que tendría su continuación en los próximos días.

Para alcanzar el número de alumnos que se había proyectado entrevistar - 29- hubo que acudir al otro curso de segundo y completar la muestra por estricto

criterio alfabético. La investigación propiamente dicha consistía en una entrevista individual en la que se les iba mostrando una serie de imágenes en formato fotográfico. El lugar elegido para realizar las entrevistas fue el aula de psicomotricidad, por constituir un lugar familiar y conocido por los niños.

Los enunciados sobre las tareas que realizamos en cada una de las pruebas de la investigación se le formulaba inicialmente de la misma forma a cada niño. Sin embargo, en un segundo momento le aclarábamos convenientemente todas las preguntas.

En el transcurso de la entrevista nunca se hicieron valoraciones sobre el resultado de los tests que iba realizando el alumno. No obstante, de forma general, se le animaba con frases que reforzasen su seguridad.

### **7.3 DESCRIPCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS TESTS APLICADOS EN LA EXPERIENCIA PILOTO**

En la experiencia piloto se aplicaron seis pruebas o tests, en cada una de las cuales se le plantea al alumno, a través de formulaciones diferentes, que indique cuáles de las imágenes presentadas considera cercanas y cuáles lejanas; o cuáles conoce y si es capaz de aportar otras informaciones, como el nombre del lugar, con el mismo objetivo de medir el grado de conocimiento de ambas realidades espaciales (ver Anexo I, cuestionario de imágenes). Veamos a continuación las características de estos tests.

#### **7.3.1 Primera Prueba o Test**

En esta primera prueba se le pide al alumno que efectúe dos agrupaciones con las imágenes que se le muestran. Un conjunto debe formarlo con lugares, personas o elementos cercanos y familiares; y otro, con espacios y situaciones más alejados de su realidad.

A su vez, la primera prueba o test se subdividió en cinco subtests. En cada uno de ellos se ha elegido un motivo diferente para así enriquecer los análisis y comentarios de la investigación. Los motivos que se han seleccionado en cada uno de los subconjuntos son los siguientes:

**A) Lugares contrastados de muy diverso tipo.** Ejemplos de imágenes que se han incluido en este subtest son paisajes de playas y montañas del ámbito canario o conjuntos naturales desérticos y polares de otras realidades.

IMÁGENES DEL PRIMER SUBTEST (LUGARES CONTRASTADOS).	
EXPERIENCIA PILOTO	
CERCANO	1) Centro urbano de Arucas 2) Playas del sur de Gran Canaria 3) Cumbres de Gran Canaria con el Roque Nublo 4) Medianías del sur de Gran Canaria
LEJANO	1) Paisaje ártico 2) Paisaje desértico 3) Paisaje de alta montaña 4) Playa caribeña

Tabla nº 2

**B) Motivos urbanos.** Las imágenes escogidas pueden variar desde un rincón del barrio donde está situado su colegio a un sector de una urbanización turística del Sur de Gran Canaria, hasta un poblado árabe o una ciudad norteamericana con rascacielos.

IMÁGENES DEL SEGUNDO SUBTEST (MOTIVOS URBANOS).	
EXPERIENCIA PILOTO	
CERCANO	1) Barrio del colegio 2) Pueblo de Gran Canaria 3) Ciudad de Las Palmas de G.C. 4) Urbanización turística del sur de Gran Canaria
LEJANO	1) Panorámica de París 2) Parlamento de Londres 3) Rascacielos de una ciudad americana 4) Poblado árabe

Tabla nº 3

**C) Imágenes contrastadas de pobreza y riqueza.** En la misma línea de la inclusión de referencias cercanas al niño y de otras alejadas y exóticas, se seleccionaron, por ejemplo, chabolas de la ciudad de Las Palmas de G.C., o una casa tradicional también de Canarias, junto a una imagen de pobreza del Tercer Mundo o una típica familia americana en el jardín de su casa.

<b>IMÁGENES DEL TERCER SUBTEST (ELEMENTOS CONTRASTADOS DE POBREZA Y RIQUEZA). EXPERIENCIA PILOTO</b>	
<b>CERCANO</b>	1) Primer plano de una señora mayor 2) Chabolas del "Risco" de Las Palmas de G.C. 3) Casas tradicionales de Canarias 4) Familia de aspecto humilde
<b>LEJANO</b>	1) Familia hindú de aspecto humilde 2) Chabolas del Tercer Mundo 3) Grupo de africanos en una vivienda tradicional 4) Familia acomodada norteamericana

Tabla nº 4

**D) Grupos humanos variados.** En las referencias lejanas se escogieron, entre otras, imágenes de nativos hawaianos o vaqueros del Oeste americano que contrastaban, por ejemplo, con imágenes de campesinos o de un grupo folclórico de Canarias.

<b>IMÁGENES DEL CUARTO SUBTEST (GRUPOS HUMANOS). EXPERIENCIA PILOTO</b>	
<b>CERCANO</b>	1) Agricultor canario 2) Grupo folclórico canario 3) Campesino de las medianías con rebaño de ovejas 4) Grupo de estudiantes
<b>LEJANO</b>	1) La Policía Montada del Canada 2) Nativos de Hawai 3) Vaquero del Oeste americano 4) Grupo de niños nórdicos

Tabla nº 5

**E) Animales de diversa procedencia geográfica.** Los animales escogidos pueden ser tan cercanos a la realidad del alumno, como una oveja, una cabra o una vaca -aunque esté pastando en un paisaje templado-húmedo-; o tan lejanos, como una cebra o un oso pardo, que contrastan con aquellos por el exotismo de su procedencia geográfica.

Se ha pretendido con esta variedad de motivos no incluir únicamente visiones geográficas de tipo físico-natural como desiertos o bosques tropicales, sino introducir otra gama de motivos como los que muestran grupos humanos variados o escenas de la vida diaria.

Cada uno de estos cinco subtests está formado por ocho ítems a los que se les asigna una fotografía determinada. De éstos, cuatro corresponden a ámbitos cercanos, y cuatro a lejanos.

IMÁGENES DEL QUINTO SUBTEST (ANIMALES DE DIVERSA PROCEDENCIA). EXPERIENCIA PILOTO	
CERCANO	1) Agricultor arando con un mulo 2) Pastor con un grupo de ovejas 3) Cabra pastando 4) Establo de cabras en un paisaje árido
LEJANO	1) Grupo de cebras en un paisaje de sabana 2) Vacas en un paisaje de clima húmedo con viviendas tradicionales 3) Pareja de ciervos 4) Oso pardo

Tabla nº 6

### 7.3.2 Segunda Prueba o Test

La segunda prueba o test aplicada en la experiencia piloto está organizada a través de un sistema de fichas, constituidas cada una de ellas por dos imágenes contrapuestas correspondientes a realidades cercanas y lejanas. El alumno debe elegir cuál de las dos está más cerca de su localidad.

IMÁGENES DEL SEGUNDO TEST (Fotografías contrapuestas).			
EXPERIENCIA PILOTO			
1) Vista parcial de Las Palmas de G.C.	(C)	Panorámica de la Puerta de Alcalá (Madrid)	(L)
2) Paisaje de Gáldar (Gran Canaria)	(C)	Montañas alpinas	(L)
3) Conjunto de edificios en un medio húmedo	(L)	Vista de su localidad	(C)
4) Playa tropical	(L)	Playa de Las Canteras. Las Palmas de G.C.	(C)
5) Palacio oriental (Tay Mahall)	(L)	Plaza de Santa Ana. Las Palmas de G.C.	(C)
6) Catedral de Las Palmas de G.C	(C)	El Capitolio de Washington	(L)
7) El edificio del Kremlin (Moscú)	(L)	Calle Mayor de Triana. Las Palmas de G.C.	(C)
8) Conjunto de vacas en un paisaje húmedo	(L)	Establo de cabras en un medio árido de Canarias	(C)
9) Primer plano de un león	(L)	Rebaño de ovejas. Canarias.	(C)
10) Calle principal de Teror. Gran Canaria	(C)	Plaza de una ciudad europea	(L)
11) Viviendas sociales. Las Palmas de G.C.	(C)	Urbanización con amplios espacios verdes	(L)
12) Calle transitada de una ciudad norteamericana	(L)	Calle de su localidad	(C)

Tabla nº 7

L: imagen lejana; C: imagen cercana

La organización de esta prueba, con una estructura muy simple, permitió precisar bien las percepciones del alumno en relación a lo que consideraba cercano y lo que, por el contrario, consideraba distante. Por ejemplo, en una ficha se le pedía que señalara cuál de dos vistas urbanas estaba más cerca: si una correspondiente a una zona céntrica de Madrid u otra de la ciudad de Las Palmas de G.C.

### 7.3.3 Tercera Prueba

En la tercera prueba se le pide al alumno que indique las imágenes de los lugares que él conoce por su experiencia personal. Se le explica que puede conocerlos sin haber tenido necesariamente que estar en ellos.

El tipo de imágenes tiene las mismas características que las de los apartados anteriores. Es decir, se incluyen, como ejemplos, vistas del interior de Gran Canaria (el Roque Nublo o un pueblo) y de lugares distantes, como un poblado del Oeste americano.

<b>IMÁGENES DEL TERCER TEST. EXPERIENCIA PILOTO</b>	
<b>CERCANO</b>	1) Calle de su localidad 2) Panorámica de Arucas 3) Vista de la Playa de Las Canteras. Las Palmas de G.C. 4) Interior de Gran Canaria con el Roque Nublo al fondo
<b>LEJANO</b>	1) Poblado del Oeste americano 2) Estatua de la Libertad 3) Ciudad americana con rascacielos 4) Conjunto de pirámides en Egipto

Tabla nº 8

### 7.3.4 Cuarta Prueba

En la cuarta prueba, al igual que en el test anterior se le pide al alumno, en un primer momento, que comente los ítems que conoce, también por su experiencia personal, para luego, si su respuesta es afirmativa, preguntarle si sabe el nombre de esos lugares. En cualquier caso nos pareció relevante registrar cualquier aportación, aunque fuese errónea, para su análisis.

<b>IMÁGENES DEL CUARTO TEST. EXPERIENCIA PILOTO</b>	
<b>CERCANO</b>	1) Vista de su localidad 2) Playa de Las Canteras. Las Palmas de G.C. 3) Vista aérea de un mar de nubes con el Roque Nublo y el Teide al fondo 4) Vista del Teide en invierno
<b>LEJANO</b>	1) Pirámides egipcias 2) Calle americana con banderas 3) La Estatua de la Libertad 4) Panormica de Nueva York

Tabla nº 9

### 7.3.5 Quinta Prueba

El quinto test de la experiencia piloto se diferencia de los anteriores en que ya no se tiene en cuenta solamente las percepciones del alumno sobre lo que para él es cercano o lejano, familiar o conocido, sino que se le pide también sus apreciaciones sobre el grado de cercanía o lejanía. En concreto, al alumno se le muestran seis imágenes que van desde su localidad hasta otras más alejadas, como Eurodisney, o el Tay Mahall en la India, y se le indica que elija la que considera más cercana a su casa. Así hasta completar todas las imágenes.

IMÁGENES DEL QUINTO TEST. EXPERIENCIA PILOTO	
CERCANO	1) Vista de su localidad (Iglesia de Santidad) 2) Paisaje de Gáldar. Gran Canaria 3) Laderas del norte de Tenerife con el Teide
LEJANO	1) Mickey Mouse en un parque Disney 2) Paisaje del Oeste americano 3) Palacio oriental (Tay Mahall)

Tabla nº 10

### 7.3.6 Sexta Prueba

En esta última prueba se introdujeron tres cuestiones sobre las experiencias y relaciones de los alumnos con localidades alejadas.

En la primera cuestión se les preguntó si tenían familiares que vivían lejos, explicándoles que por lejos se debía entender algún lugar fuera de nuestra isla. En las restantes cuestiones se les preguntó por los viajes efectuados por ellos, así como posibles lugares que desearían visitar. Los viajes se clasificaban en tres categorías en función de la distancia: Archipiélago, Península, Extranjero. Se ha introducido este estudio al estar demostrado que los viajes, junto con los medios de comunicación, son las formas más frecuentes a través de las cuales los alumnos adquieren informaciones y enriquecen sus experiencias del resto del mundo (Harwood, D. y Mcshane, J.:

1996, 24) (Palmer, J. A., Suggate, J. y Matthews, J.: 1996, 319). Sobre este tema no existen en nuestro país publicaciones, sin embargo, constituye en la bibliografía anglosajona una línea de investigación consolidada, por lo que damos a conocer a continuación algunas particularidades de esta bibliografía que constituye un aporte significativo para nuestro estudio. En concreto, estas publicaciones aparecen en la enseñanza de la geografía relacionadas con el hecho de promover en el alumno la comprensión internacional, y evitar actitudes etnocéntricas que conducen a prejuicios hacia otras culturas.

Los trabajos publicados que tratan acerca de la importancia de los viajes en la educación geográfica, sobre todo los que se dirigen a países extranjeros, comenzaron a aparecer a partir de la segunda mitad de los 80, fundamentalmente en el ámbito anglosajón como respuesta al continuo crecimiento del fenómeno turístico. Señalamos solamente al respecto que en el año 1988 fueron aproximadamente 400 millones los turistas que se trasladaron de un lugar a otro de la Tierra.

El profesor Patrick Wiegand (1993, 67), se pregunta de qué manera puede afectar a la educación geográfica los viajes que anualmente miles de niños británicos realizan a las costas españolas, francesas o griegas y llega a la conclusión que el tipo de experiencia que obtienen en su estancia de una semana en la ciudad de Torremolinos es muy limitada, sobre todo por las pocas vivencias geográficas que pueden aportar los típicos lugares turísticos. Sin embargo, como también indica este autor, lo que sí es cierto es que, en cualquier caso, los niños han estado en aquellos lugares, lo cual indudablemente supone una fuente de conocimiento.

En un estudio realizado con niños de Yorkshire (Wiegand, P.: 1991 b), de entre 9 y 11 años, con experiencias de viajes -en unos casos a España y en otros a la India-, se les dio un test de asociación de palabras, y sus respuestas se compararon con la de otros niños que no habían viajado a ninguno de esos países. Los niños que habían viajado eran capaces de dar una respuesta para ambos países mucho más rica, lo cual muestra hasta qué punto sus

sensaciones habían sido estimuladas por tales experiencias.

En el mismo estudio, los niños con experiencias de viajes fueron entrevistados con la intención de evaluar lo que habían aprendido. Al menos, los niños podían nombrar con exactitud los países y lugares que habían visitado y en muchos casos podían explicar su ruta sobre un mapa. La experiencia de viajes les había dado también a muchos niños una indicación de la escala y la distancia. Es decir, los viajes habían contribuido a la consecución de uno de los objetivos de la educación geográfica: el desarrollo de un sentido espacial.

Pero también parece muy probable que los niños que han viajado están más preparados para adquirir la "reciprocidad", que significa empezar a ver el mundo desde el punto de vista de otras personas, lo cual constituye la esencia de la comprensión internacional (Wiegand, P.: 1994, 9). Puede decirse que los viajes de alguna forma amplían la mente de los niños.

También, en relación con las experiencias de viajes de los niños, en el trabajo ya comentado de Harwood y McShane (1996, 24), se estudia cómo los niños que han viajado fuera de las Islas Británicas muestran unos mejores resultados en la comprensión de las unidades que componen una nación: las nociones de ciudad, región, país y sus relaciones. Este estudio se realizó con alumnos de tres niveles de edad, correspondientes a los cursos de 1º, 3º y 5º de primaria, en los cuales a su vez se formaron dos grupos, los que habían viajado al extranjero y los que no lo habían hecho. En cada uno de los niveles, e incluso de niveles inferiores con respecto a los superiores, la puntuación más alta fue siempre alcanzada por aquellos alumnos que poseían dicha experiencia.

Sin embargo, es evidente, como señalan los autores de este trabajo, que los mejores resultados los consiguen los alumnos que han viajado al extranjero porque son al mismo tiempo, con toda seguridad, alumnos pertenecientes a familias de un nivel socioeconómico más elevado.

## 7.4 RESULTADOS DE LA EXPERIMENTACIÓN

A continuación exponemos los resultados obtenidos en la experimentación piloto, organizados conforme a los seis tests o pruebas en que quedó estructurada la investigación (ver Anexo II, resultados de la encuesta).

### 7.4.1 Primera Prueba

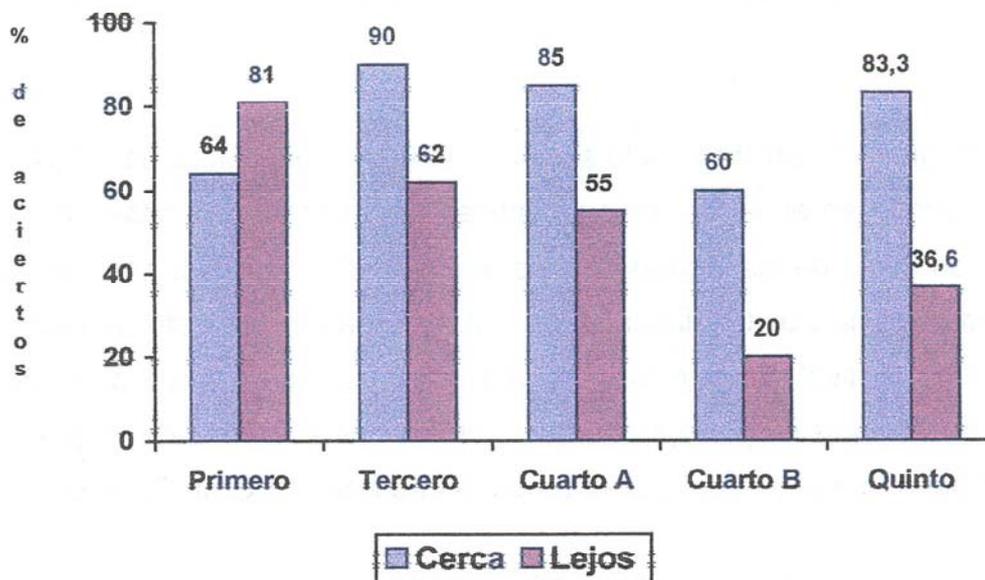


Figura nº 5. Comparación de los test sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Experiencia piloto. Colegio Público "Santidad"

El análisis de este primer test de la investigación, en la que el alumno tiene que clasificar cuarenta fotos en diferentes grupos según diversos motivos o temas, muestra unos resultados que se diferencian de los obtenidos en las restantes pruebas de la investigación, tal como se aprecia en la figura nº 5, test primero. En ella se comprueba que los alumnos poseen un mayor conocimiento de las imágenes de lugares lejanos, al acertar el 81,5% de los ítems, que de las que corresponden a espacios cercanos, en los que el porcentaje de aciertos

descendió al 64,5%. Similar resultado se obtuvo en cada uno de los cinco subtests que se incluyen en esta prueba (ver fig. nº 6). Los conocimientos aportados por los alumnos en los diferentes temas, dan siempre, con pequeñas variaciones, unos resultados netamente favorables a los ámbitos lejanos.

### **Análisis de los Subtests**

A) Los resultados del primer subtest constituido por imágenes de lugares muy contrastados ofrecen una media de aciertos superior de los espacios lejanos frente a los cercanos, como ya ha quedado dicho (ver fig. nº 6, subtest primero A).

Tras un análisis pormenorizado se comprueba que los índices de aciertos más altos se producen en la foto de su localidad -una vista de Arucas- y en la totalidad de los ítems de los lugares lejanos; en los que se incluye, entre otras imágenes, una de una playa caribeña y una vista de una montaña alpina. Por el contrario, donde el nivel de los errores es más alto, casi tanto como el de los aciertos, es en las fotos de paisajes canarios, en los que aparece una playa del sur de Gran Canaria y una visión de las cumbres interiores de Gran Canaria.

Durante la entrevista, en numerosas ocasiones se le preguntaba al alumno el porqué de sus decisiones, interrogándole sobre los motivos por los cuales un determinado ítem lo había situado como un espacio cercano o lejano. Sus respuestas completan esta investigación, ya que añaden aspectos cualitativos de gran interés, como ejemplificamos a continuación.

La tipología de sus contestaciones solía ser muy similar y se repetía de forma insistente en cualquier apartado de la investigación, respondiendo que el lugar era lejano porque no lo conocía, no lo había visto o no había estado en él; lo cual nos ofrece un argumento significativo: lo que no conoce el alumno lo considera distante, y al contrario.

Pero también, según se le modificaban los grupos de imágenes, al variar los motivos, los alumnos precisaban sus comentarios exponiendo otras argumentaciones. Así, en relación con este subapartado, constituido por paisajes que contrastan entre sí, se comprueba el desarrollo del sentido perceptivo de algunos alumnos al afirmar que unos lugares los consideran cercanos "por las casas" o "la forma de las montañas", o que la imagen de la playa caribeña se corresponde con un lugar lejano "porque es una playa distinta", "por el color de la arena", o "por la forma de la playa". Aunque también hubo alumnos que simplemente decían que es cerca "porque es la playa", o porque "se ve la playa".

**B)** Las imágenes del segundo subtest están formadas por motivos urbanos canarios y de diversos espacios geográficos del mundo; ciudades como París o Londres o un núcleo urbano constituido por un poblado árabe.

En la figura nº 6, subtest primero B, se aprecia que los porcentajes de aciertos de los espacios lejanos, al igual que en el subtest anterior, superan claramente a los cercanos.

En cuanto a las respuestas de los alumnos a cada uno de los ocho ítems, se comprueba que el nivel de aciertos es muy alto en las dos fotos relacionadas con su localidad y en todas las lejanas. Sin embargo, es revelador que en dos imágenes de espacios urbanos canarios los errores superen a los aciertos al considerarlos mayoritariamente como lugares lejanos.

**C)** Este tercer subtest de la primera prueba, suscita un gran interés debido al contraste que se establece entre imágenes con elementos visuales de pobreza y de riqueza.

Por ejemplo, a los niños se les mostraban chabolas de ambientes marginales de Las Palmas de G.C., con familias de aspecto muy humilde, junto a instantáneas "felices", como la de unos padres norteamericanos con sus hijos en el jardín de su chalet.

El interés también estriba en los resultados, ya que el índice de los aciertos en el ámbito de lo cercano fue el más bajo de las cinco secciones de este primer test, pues el porcentaje sólo alcanzó el 45% (ver fig. nº 6, subtest primero C).

Los alumnos mostraron gran claridad en considerar lejano un grupo de chabolas de la ciudad marroquí de Casablanca o una familia humilde de la India; pero tampoco dudaron, en un alto porcentaje, en considerar lejana una chabola de Las Palmas de G.C. o una familia de aspecto humilde de nuestro ámbito cultural.

Sin embargo, el conjunto formado por una familia norteamericana junto a su chalet, pese a no mostrar elementos que para estos alumnos del barrio de Santidad lo hicieran asimilable a nuestro ámbito físico, fue encuadrado por más de la mitad como próximo ya que lo asimilaron a sus características personales y familiares.

Ante las preguntas del encuestador sobre los motivos de su clasificación, sus respuestas sobre lo que para ellos constituye lo lejano son bien elocuentes: la guerra, la pobreza, las casas rotas, etc. Afirman que "los pobres están más allá de aquí, en Africa". Sin embargo, consideran determinados ítems como cercanos porque "la gente es blanca", "se parecen a nosotros", "es un sitio bonito" o "son niños normales".

**D)** En esta ocasión el tema escogido, formado por grupos y actividades humanas muy variadas, constituye un motivo que incide de forma clara en el estereotipo al mostrar en las imágenes escenas simplificadas tanto de la realidad canaria como de la correspondiente a otros ámbitos más lejanos. Quizá por ello, los alumnos efectúan una correcta clasificación y únicamente se aprecian dificultades en las dos fotografías de características menos claras: una en la que aparecía un grupo de niños nórdicos sobre un fondo verde de césped y otra en la que se veía a unos estudiantes en la puerta del instituto.

E) Este último subtest de la primera prueba se formó con animales de diversa procedencia geográfica, por considerarlo un motivo que despertaría interés entre los niños.

Los alumnos, en líneas generales, agruparon de manera correcta las imágenes de los dos ámbitos espaciales opuestos, aunque siempre el porcentaje de aciertos favoreció a los ítems correspondientes a los lugares lejanos. No obstante, entre las fotos pertenecientes a este último ámbito espacial se incluyó una en la cual aparecía un grupo de vacas pastando en un paisaje verde de montaña con viviendas tradicionales. Los alumnos de forma mayoritaria -un 69%- la clasificaron como cercana. Ante preguntas del entrevistador, varios alumnos lo justificaron diciendo "es cercano porque hay vacas" o "he visto vacas como esas".

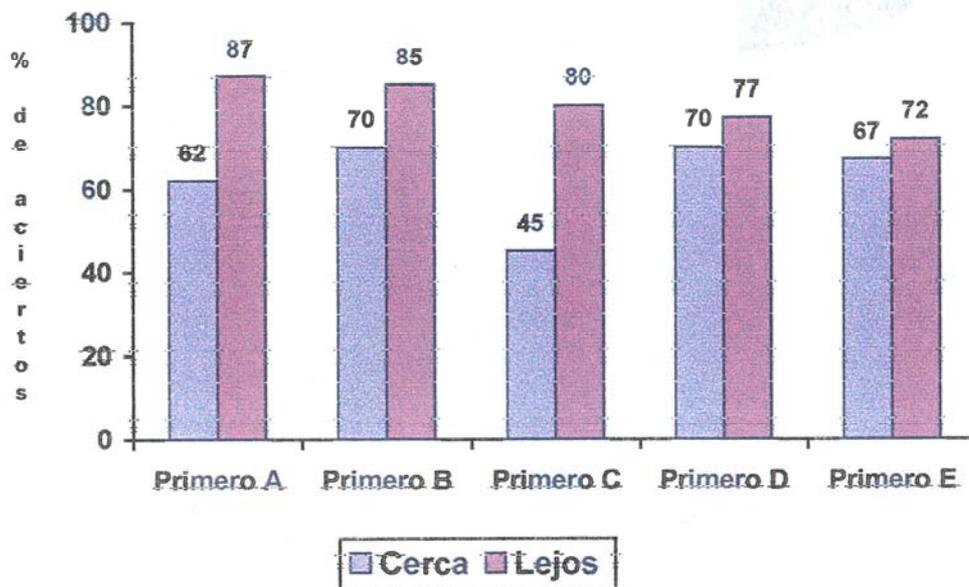


Figura nº 6. Comparación de los subtests de la primera prueba sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano".  
Experiencia piloto. Colegio Público "Santidad"

Es decir, que ante una realidad bien conocida por el niño, como es una vaca; el resto del conjunto que aparece en la fotografía se diluye y lo considera

cercano. Pero también hay que mencionar las respuestas de unos pocos que afirmaron que "es lejos porque aquí no se ven muchas cosas verdes" o "la de la vaca no es aquí porque hay un bosque".

Para concluir el comentario del primer test fijémonos en la figura nº 7, en la que se representan los porcentajes de alumnos que responden correctamente los 40 ítems de esta prueba. Los resultados muestran con claridad que los alumnos aciertan en mayor número las imágenes pertenecientes a lugares lejanos, para lo cual sólo basta fijarse en el índice de alumnos que tienen más de 15 aciertos en cada uno de los correspondientes ámbitos espaciales.

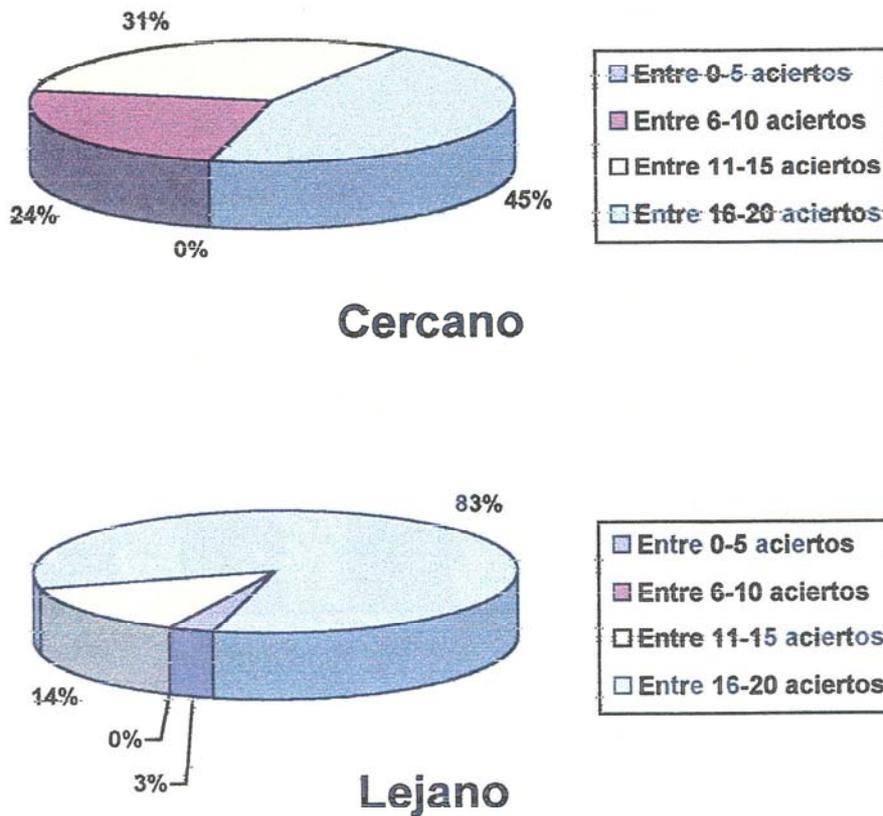


Figura nº 7. Primer test. Relación alumnos-acierto sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Experiencia piloto. Colegio Público "Santidad"

### 7.4.2 Segunda Prueba

La segunda prueba de la investigación se organizó mediante un sistema de doce fichas, en cada una de las cuales se incluyeron dos imágenes correspondientes a las realidades espaciales que se están trabajando. La tarea del alumno consistía en elegir cuál de las dos imágenes consideraba que estaba más cerca de su localidad.

Los altos índices de aciertos -el 92,8% de los alumnos respondieron correctamente por lo menos 10 de las 12 fichas- evidencian que el niño de estas edades conoce y distingue la realidad próxima de la más distante. Algo que es más evidente si incidimos en los resultados de la encuesta, que muestran que un 36% de los alumnos aciertan la totalidad de las 12 fichas.

Se puede argumentar que algunas fichas resultaban excesivamente contrastadas y, en consecuencia, se hacía sencilla la decisión del alumno, pues debía optar entre lugares y motivos muy conocidos -como rincones de su barrio- y otros claramente extraños y desconocidos como el conjunto arquitectónico del Kremlin. Sin embargo, en otras ocasiones esta elección no era tan clara y era sólo su sentido de la percepción el que le indicaba la imagen que tenía que elegir.

La única ficha que dio problemas a los alumnos, hasta el punto de que casi los errores superaron a los aciertos, consistía de nuevo en una vista de un grupo de vacas pastando en un prado muy verde con árboles, que contrastaba con un establo de cabras en un medio árido. Por segunda vez, la presencia de un animal tan familiar para el niño como es la vaca, hizo que se produjera esta distorsión en el resultado. Por tanto, según se constata en este test, en general el alumno de 2º de Primaria distingue los espacios cercanos de los lejanos; pero la presencia de un elemento muy conocido en un contexto lejano, hace que muchos alumnos tomen el conjunto como cercano.

Prueba también de que tienen clara esta distinción espacial es que, ante preguntas del entrevistador, saben señalar los elementos distintivos que definen la cercanía de un lugar. De este modo, afirman que "es cerca porque hay palmeras y playas" o "es cerca por las casas y los balcones".

### 7.4.3 Tercera Prueba

En esta tercera prueba de la investigación se modifica el procedimiento seguido hasta este momento para averiguar los conocimientos y percepciones espaciales de los alumnos. Hasta ahora, tanto en el primer como en el segundo test, el alumno tenía que seleccionar las imágenes que él consideraba cercanas o lejanas para comprobar si distinguía ambas realidades espaciales. En las próximas pruebas se produce un avance en el nivel de complejidad: ahora deben indicar si conocen los lugares, por haberlos visto antes, y si saben su nombre o aprecian el grado de lejanía, lo cual evidentemente supone un cambio sustancial.

En esta prueba, en concreto, se les pide que indiquen de los ocho ítems, cuáles son los que conoce. Se les explica también que su conocimiento puede provenir de un contacto directo; es decir, por haber estado en ellos, o por haberlos visto en televisión, fotos, películas, cuentos, etc.

Esta modificación en el planteamiento de la prueba es el motivo que creemos origina un cambio en los resultados de la investigación (ver fig. nº 5, test tercero). El porcentaje de aciertos se vuelve claramente favorable a los lugares cercanos, ya que los alumnos afirman conocer un 90% de estos ítems, frente al 62% de los pertenecientes a espacios lejanos. Cambio que igualmente queda plasmado en la figura nº 8, en la que se comprueba este mayor conocimiento de las imágenes cercanas; pues el 66% de los alumnos aciertan la totalidad de los ítems -concretamente cuatro-, mientras que ese mismo número de ítems correspondiente a lugares lejanos sólo dicen conocerlo el 24% de los alumnos.

Son dos las fotografías de las que los alumnos mostraron un bajo conocimiento, ambas pertenecen a lugares distantes. A pesar de que en ellas aparecían dos motivos, pensamos que conocidos por los niños, como es el caso de un poblado del Oeste americano y un paisaje de desierto con un conjunto de pirámides, el 44% de los alumnos afirmaron no haberlo visto antes. Por el contrario, la imagen distante que obtuvo más alta puntuación -la conocían el 82% de los encuestados- consistía en una vista panorámica de una típica ciudad americana en la que se distinguían edificios modernos de diferentes alturas.

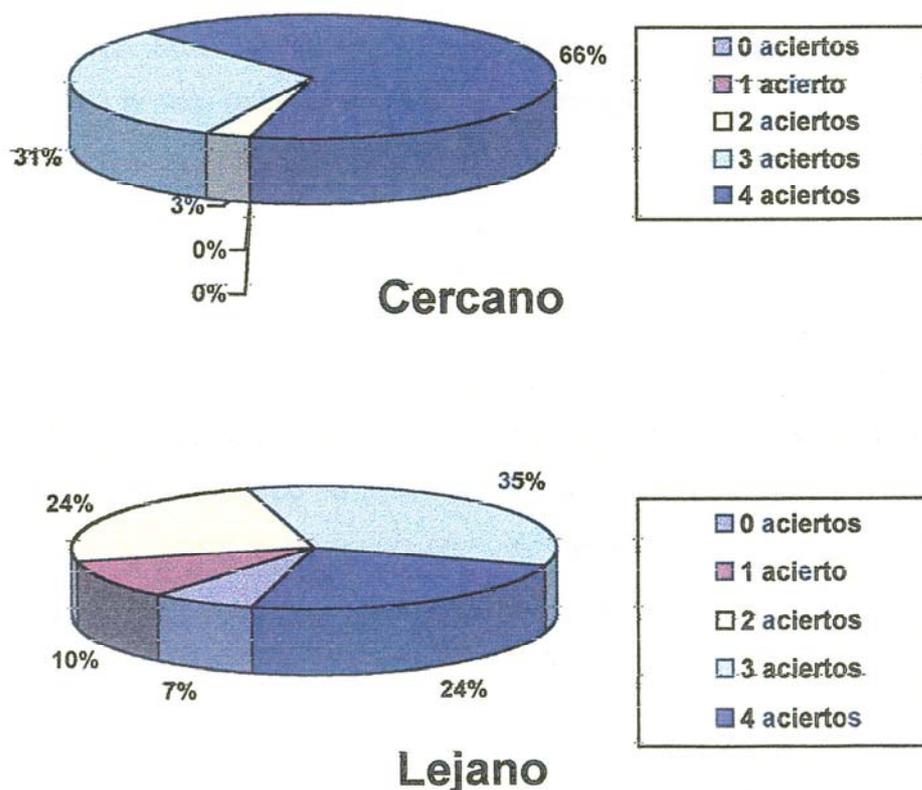


Figura nº 8. Tercer test. Relación alumnos-aciertos sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Experiencia piloto. Colegio Público "Santidad"

Cuando se les preguntó cómo habían llegado a conocer estos lugares, en todos los casos señalaron que los habían visto en la televisión y en películas. Lo cual demuestra, como ya tendremos ocasión de comentar con más detalle, que la televisión es, sin duda, la más importante fuente de información que tienen los niños para el conocimiento del mundo exterior.

#### 7.4.4 Cuarta Prueba

En esta ocasión la prueba se estructuró en dos partes (A y B). En un primer momento se pretendía averiguar, al igual que se hizo en el test anterior, cuáles eran los lugares cercanos y lejanos que los alumnos conocían para, en un segundo momento, preguntarles por su nombre. Con ello se intenta profundizar más en el grado de conocimiento en relación con el objeto de esta investigación.

Los resultados de esta primera parte (A) son bastante similares a los del test anterior -tercero- como corresponde a una prueba de idéntica estructura (ver fig. nº 5, test cuarto A). El índice de aciertos es claramente favorable a las imágenes cercanas, ya que el porcentaje de alumnos que afirma haberlas visto antes, y por tanto conocerlas, es del 85%, mientras que el correspondiente a los lugares distantes sólo alcanza el 55%. Los datos de la figura nº 9 muestran la misma información, pero en este caso aparece reflejado el número de alumnos que responden correctamente los diferentes grupos de ítems.

Muy diferente es el grado de conocimiento de que disponen los alumnos sobre el nombre de los lugares que se les presentó en las fichas fotográficas. Los resultados son netamente favorables a las imágenes cercanas cuya media de aciertos es del 60%, que contrasta con el bajo nivel que corresponde a los lugares lejanos que sólo alcanza el 20% (ver fig. nº 5, test cuarto B). De igual manera, en la figura nº 10 queda plasmado este contraste al comprobarse, en la representación por sectores perteneciente a los espacios lejanos, que el 48% de los alumnos no conocen el nombre de ningún lugar distante.

Para explicar estos resultados tan opuestos que demostraron los alumnos en el conocimiento de ambas realidades espaciales "cerca" - "lejos", se ha de considerar la desproporción en cuanto al grado de familiaridad y por tanto de dificultad entre los dos grupos de imágenes.

Les resultó sencillo clasificar y aportar el nombre de lugares tan conocidos para los niños canarios como es su ciudad, el Roque Nublo o el Teide; mientras que el nombre de localidades y monumentos lejanos, entre los que se encontraban la Estatua de la Libertad y una vista de las pirámides de Egipto, sólo eran conocidos por, aproximadamente, el 30% de los alumnos en ambos casos.

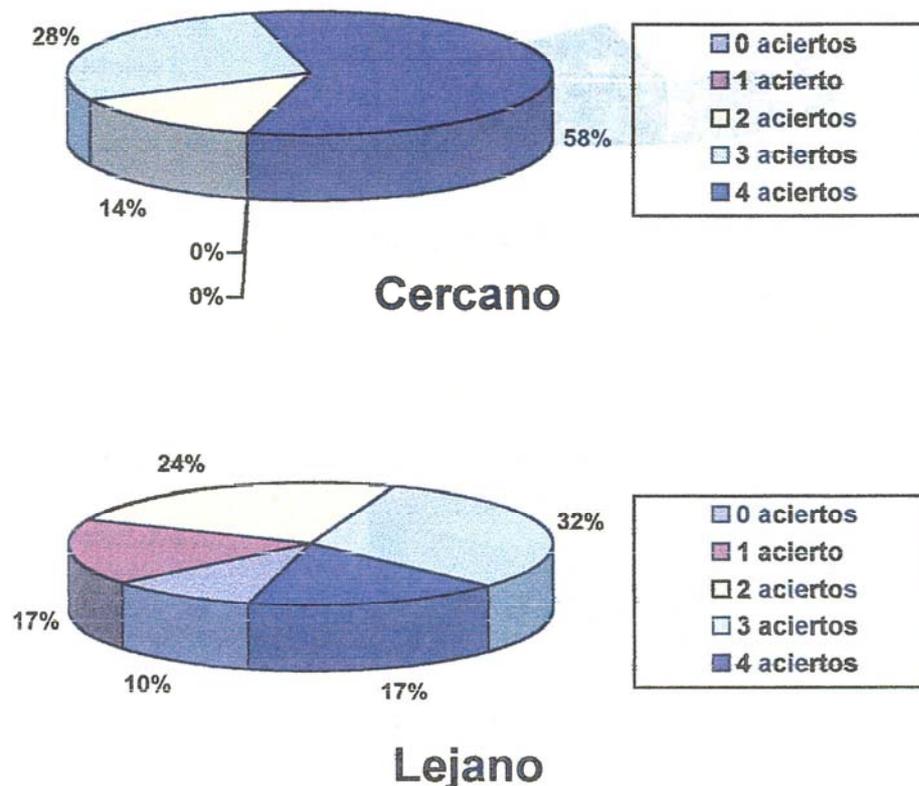


Figura nº 9. Test cuarto A. Relación alumnos-acierto sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Experiencia piloto. Colegio Público "Santidad"

En relación con estos dos monumentos -las pirámides y la Estatua de la Libertad- cuando se les preguntó qué sabían de ellos y dónde los habían visto, un tercio de los alumnos aportaron detalles y comentarios de gran interés. En los dos casos señalaron que la fuente de información había sido la televisión y el cine. Asimismo, los conocimientos que poseían aparecían involucrados en tramas y relatos con personajes como Batman, Superman o los Cazafantasmas, en lo que respecta a la Estatua de la Libertad; y Asterix, Aladín, Cleopatra y los faraones, en relación con las pirámides.

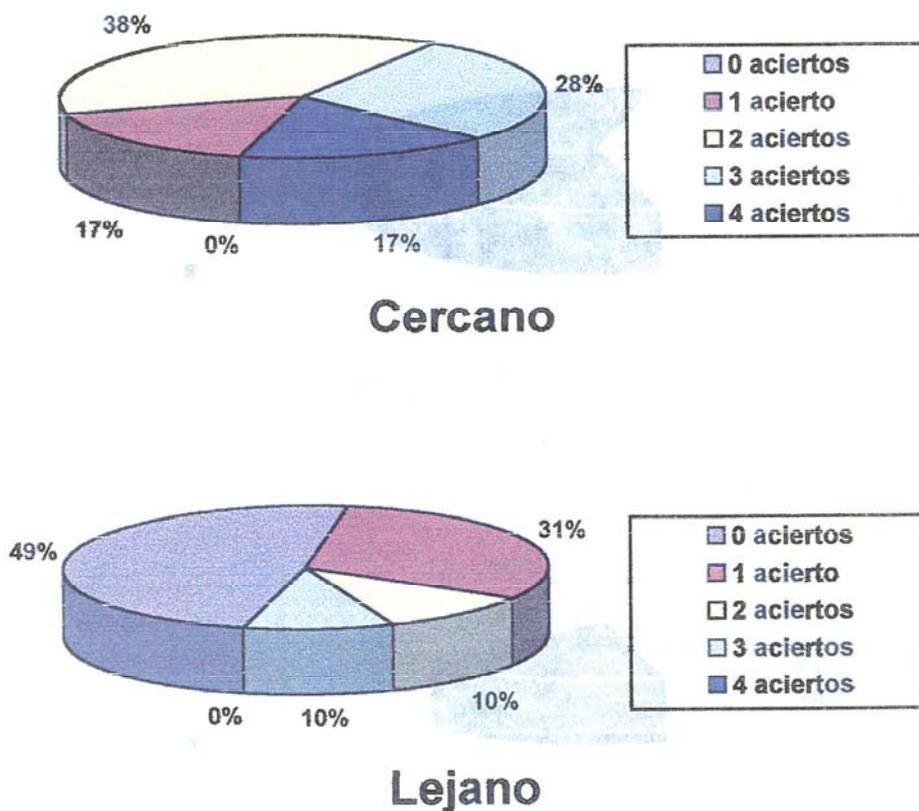


Figura nº 10. Test cuarto B. Relación alumnos-aciertos sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Experiencia piloto. Colegio Público "Santidad"

### 7.4.5 Quinta Prueba

El quinto test constituye sin duda la prueba de mayor dificultad, ya que en esta ocasión se le solicita al alumno que clasifique las fotografías no únicamente conforme a los criterios espaciales ya comentados, sino que también se les pide que las ordene según el grado de lejanía. Es decir, se le enseñan seis ítems, de los que la mitad son cercanos y la otra lejanos, y por indicaciones del entrevistador van escogiendo progresivamente de uno en uno los que van considerando más cercanos a su localidad.

La forma en la que fue planteado este test, en el cual sólo cabía una ordenación de los ítems, hizo que aumentara su dificultad. De tal manera que, cuando se estructuraron las fotografías según el criterio de lejanía, debió haberse tenido en cuenta la posibilidad de que determinadas imágenes pudiesen ser colocadas de forma indistinta en primer o segundo lugar. Por ejemplo, para el objeto de esta investigación no era tan relevante que el alumno colocara la fotografía de Eurodisney-París delante de otra de una pradera del Oeste americano. Lo más importante era la ordenación del conjunto. A pesar de esta dificultad, el 17,5% de los alumnos, exactamente cinco, ordenaron de cercano a lejano la totalidad de las seis imágenes, que abarcaban espacialmente desde un rincón de su barrio, hasta el palacio indio del Tay Mahall.

Sin embargo, al realizar este análisis considerando por una parte las imágenes cercanas y por otra las lejanas, el resultado es claramente favorable al primero, pues el porcentaje de aciertos es del 83%, mientras que el de las imágenes lejanas baja hasta el 37% (ver fig. nº 5, test quinto y fig. nº 11).

El bajo índice de aciertos correspondientes a las imágenes lejanas se explica por el motivo ya señalado de configuración de la prueba, que se une al de su propio nivel de complejidad. Les puede resultar relativamente sencillo a los alumnos ordenar los ítems cercanos; pero luego decidir la colocación del resto de los paisajes y lugares de ámbitos lejanos tiene su grado de

complicación para los niveles de edad con los que trabajamos.

Si analizamos con más detalle los resultados, se comprueba la escasa dificultad que para los alumnos tuvo el ordenar imágenes cercanas como la plaza y la iglesia de su barrio e incluso una vista de un paisaje de una localidad próxima. En este sentido es de destacar que un 70% situaron correctamente la tercera fotografía de una panorámica poco conocida de las cumbres de Tenerife con el Teide en último término. En relación con este ítem, cuando se les preguntó el motivo de esta colocación un niño afirmó lo siguiente: "este lugar no lo conozco, pero me parece que está cerca", y otro señaló: "sé que es un lugar que está cerca porque lo noto".

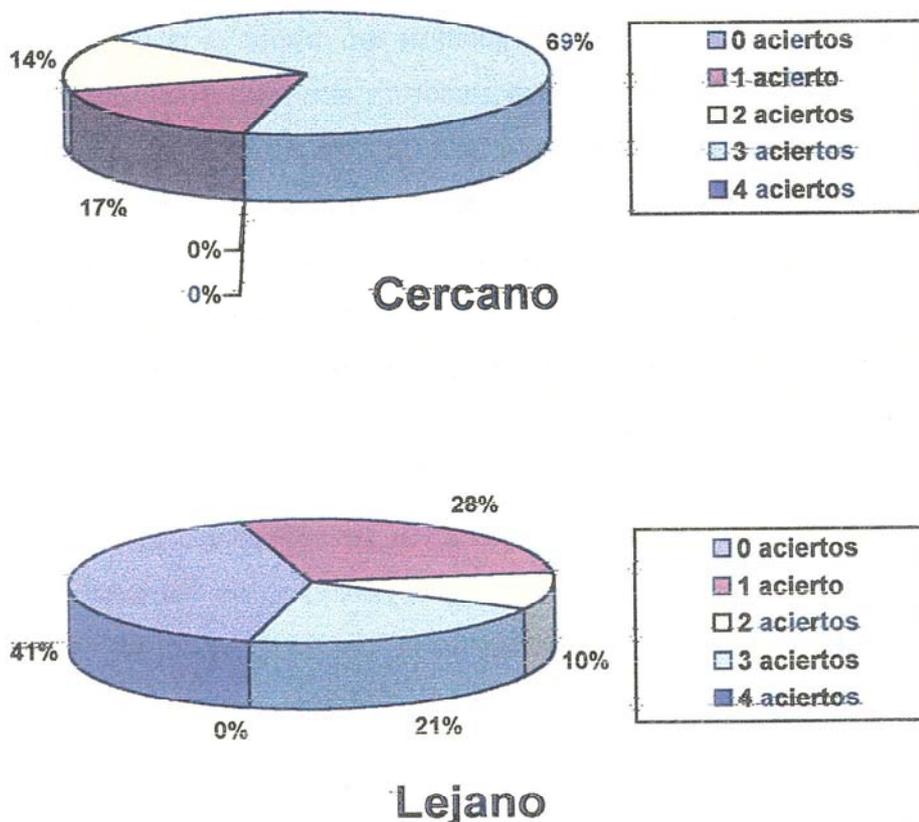


Figura nº 11. Quinto test. Relación alumnos-aciertos sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Experiencia piloto. Colegio Público "Santidad"

En las restantes imágenes descienden los aciertos, como ya ha quedado dicho, a pesar de lo cual el porcentaje está alrededor del 35% en las fotos de Disneyland y del paisaje del Oeste, y llega a alcanzar el 42% el índice de alumnos que coloca de forma correcta el exótico palacio hindú. Entre estas últimas fotografías destacó por su relevancia entre los alumnos la de Disneyland, en la cual aparecía en primer término el personaje infantil Mickey Mouse. Casi un tercio comentó que el ratón Mickey estaba en Disneyland-París.

#### **7.4.6 Sexta Prueba**

Al final del cuestionario se incluyeron tres preguntas relacionadas todas ellas con las experiencias y vivencias que poseen los alumnos sobre otras localidades distantes. Para ello, por su interés para nuestro trabajo, se les preguntó por los familiares que tenían residiendo fuera de la isla, y se intentó conocer sus experiencias relacionadas con los viajes e incluso sus preferencias en relación con éstos.

En cuanto a la experiencia viajera que hemos observado en los alumnos del Colegio "Santidad" en Gran Canaria, y en general la que poseen los niños españoles en relación con la cultura de viajes masivos, nada tiene que ver con la realidad británica anteriormente comentada. Pero además, la experiencia que sobre esta cuestión pueden tener los alumnos de este colegio público situado en un barrio de Arucas, es evidentemente todavía más reducida si la comparamos con niños de colegios con mayores recursos económicos. Sin embargo, en los últimos tiempos, la implantación de nuevas líneas de "ferries" entre las islas ha propiciado viajes familiares de corta duración, sobre todo a Tenerife, que en muchos casos estos también son realizados por colegios. De este modo, grupos de alumnos de los primeros niveles de primaria incorporan entre sus experiencias un corto viaje a la isla de Tenerife, sobre todo, con estancias de un solo día.

Los datos que a continuación se van a comentar servirán para conocer

las relaciones que los alumnos de Santidad poseen con otras localidades alejadas, adquiridas fundamentalmente por medio de los viajes. En un segundo momento, en un apartado posterior de este trabajo, pondremos en relación estas informaciones con los resultados globales de la investigación correspondiente a las diferentes realidades escolares aquí estudiadas.

Las vivencias relacionadas con otras localidades adquiridas por los alumnos de Santidad por el hecho de poseer familiares residiendo fuera de su isla son bastante reducidas; sólo el 38% de los niños dice tener parientes que viven fuera de Gran Canaria, residiendo estos, en su mayoría, en Fuerteventura. Hacia esta isla han emigrado en los últimos años un número importante de vecinos de esta localidad para trabajar en la construcción, por lo que Fuerteventura está muy presente entre los alumnos, como lo demuestra el hecho de que es el lugar preferido por este colectivo escolar como posible destino de sus viajes.

Los viajes que los alumnos señalan haber realizado, con sus familiares o con el propio colegio, se dirigen mayoritariamente a otras islas del archipiélago, fundamentalmente a Tenerife y a Fuerteventura. El 65% de los niños comentan haber viajado a alguna de las islas, lo cual supone que un porcentaje alto de alumnos disponen de un conjunto de experiencias de tipo geográfico: han utilizado un medio de transporte -barco o avión- y en cierta manera han visto y percibido unas realidades espaciales diferentes. Por el contrario, sólo un 10% de los alumnos dicen haber viajado a la península o al extranjero, por lo que disponen de la experiencia de un viaje de mayor envergadura. Estos datos adquirirán mayor sentido cuando se hagan referencia a ellos en el próximo capítulo.

En cuanto a las preferencias que muestran los niños ante posibles viajes, destaca en primera posición las islas del archipiélago con casi el 60%, ya que constituye la realidad más conocida por los alumnos. En un segundo lugar sitúan entre sus preferencias, por delante de la Península, a Disneyland-París (un 17% mencionó este parque de atracciones europeo como su lugar de

destino preferido, del cual poseían una variada información en relación a su ubicación y características de la estancia).

## 7.5 CONCLUSIONES DE LA EXPERIMENTACIÓN PILOTO

De la experimentación seguida hasta este momento se han extraído dos tipos de conclusiones: un primer bloque que se relaciona con la hipótesis objeto de esta investigación, el grado y tipo de conocimiento que posee el niño sobre las realidades espaciales cerca-lejos, y un segundo bloque de tipo metodológico, en el que se concretan las modificaciones que introduciremos en la prueba definitiva.

A) En relación con el primer bloque, la principal conclusión que se extrae del conjunto de las pruebas es que los alumnos de 2º de Primaria del Colegio "Santidad", por sus experiencias conocen, y por tanto diferencian, lo "cercano" de lo "lejano". Es decir, tienen conciencia clara de la existencia de una realidad próxima y de otra más distante. No obstante, es necesario efectuar matizaciones según los resultados obtenidos en las diferentes partes de la experimentación piloto.

A partir del análisis de la primera y segunda prueba de la investigación, y en menor medida de la tercera (ver fig. nº 5, tests primero y tercero), se comprueba que se obtuvieron unos resultados caracterizados por un alto nivel de aciertos en general y, también, por un mayor equilibrio en el conocimiento de los ítems correspondientes a lugares cercanos y lejanos. Ello se explicaría por la forma de estructurar los propios tests, en el que al alumno simplemente se le pedía que clasificara imágenes; pero asimismo se explicaría por lo estereotipado de muchas de las fotografías de paisajes y escenas humanas que se le mostraban al alumno. Esto último pudo propiciar que en muchos casos les resultase más sencillo clasificar de forma correcta las fotografías de lugares lejanos que las de su propio ámbito.

En las pruebas cuarta y quinta (ver fig. nº 5, tests cuarto A y B y quinto) se aprecian mayores desequilibrios en las respuestas de los alumnos en relación a los ámbitos espaciales objeto del estudio, en estos casos claramente favorables a los lugares cercanos. Las características de estos tests, en los que la actividad del alumno no consistía únicamente en distinguir imágenes, sino que se planteaba un ligero avance en la dificultad de la prueba al pedirles el nombre de los lugares, en un caso; y en otro, su colocación dentro de una escala de distancias, determinan un descenso en el nivel de aciertos en general. Y sobre todo unos resultados que muestran un menor conocimiento de las imágenes correspondientes a los lugares distantes. Sin embargo, a pesar de estas modificaciones, un número importante de alumnos demostró tener informaciones procedentes de fuentes diversas, por ejemplo al indicar el nombre de las pirámides de Egipto, y de la Estatua de la Libertad; o al reconocer que se trata de una ciudad "americana". En especial en el test quinto se comprobó que los alumnos poseen un "sexto sentido" para apreciar el grado de lejanía de un determinado lugar.

Si efectuamos un comentario del conjunto de las fotografías que se incluyó en las pruebas de la investigación piloto, se comprueba que para los alumnos resultó sencillo clasificar las imágenes de paisajes convencionales - desiertos, territorios árticos, incluso las playas caribeñas-, así como las correspondientes a escenas de grupos humanos de carácter exótico. Las dificultades aparecieron con las imágenes de características menos contrastadas, entre las que se incluían algunas instantáneas de ámbito canario, cuyo encuadre resultó más complejo que el de las distantes.

Hemos de subrayar, además, el contraste ya mencionado entre fotografías que representan, por un lado, bienestar y riqueza, y, por otro, marginalidad y pobreza. Más de la mitad de los alumnos clasificó como lejana la imagen de una familia de aspecto humilde, aunque sus miembros pertenecían física y culturalmente a nuestro propio ámbito; y viceversa, situó como cercana a una familia típica norteamericana que aparecía en un contexto de jardín y chalet, que muy poco tiene en común con la realidad de los niños del barrio de

Santidad.

Por otra parte, en este análisis se debe destacar el caso de las fotografías en las que la sola presencia de un elemento muy familiar para los niños, como puede ser una vaca, hacía que esta imagen la clasificaran como perteneciente a su propia realidad, a pesar de que este animal se encontraba en un contexto geográfico que en nada se parecía al que se puede encontrar en Canarias.

B) En cuanto al segundo bloque, en lo que se refiere a los cambios metodológicos que introduciremos en la experimentación definitiva, una importante conclusión que se extrae de la experiencia piloto es que, al haberse demostrado que los alumnos de 2º de Primaria han adquirido en gran medida la destreza espacial de diferenciar lo "cercano" de lo "lejano", resulta evidente que los tests definitivos deben ser pasados en un nivel escolar inferior; es decir, en 1º. Pero, además, como también se ha comprobado que muchos ítems mostraban imágenes muy convencionales, excesivamente estereotipadas, se decidió que el conjunto de la experimentación debía complicarse, introduciendo fotografías más matizadas, no tan contrastadas, y en algunos casos añadiendo mayor número de ítems para así hacerla más compleja (ver Anexo IV, cuestionario de imágenes).

Una vez aceptada la conveniencia de pasar las pruebas definitivas en el nivel de 1º de Primaria, se consideró interesante enriquecer la investigación aplicándolas en dos colegios con realidades socioculturales diferentes. Así, se convino en continuar la experimentación en el Centro Público "Santidad", un colegio de ubicación no capitalina y de características complejas por su situación en una zona semirural, pero cuyas funciones en la actualidad son mayoritariamente de tipo residencial, e incluir el Colegio Público Giner de los Ríos -antigua Aneja de la Escuela de Magisterio-, situado en el centro de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, cuyos alumnos disponen de un nivel socioeconómico de tipo medio.

Otra importante decisión que se tomó fue pasar a un tercer grupo de alumnos el conjunto de los tests que habían constituido la experimentación piloto, sin plantearle ninguna modificación. Se trataba de aplicar aquella misma prueba, pero en este caso en el nivel más alto de Infantil, con niños de 5 - 6 años. Se escogió un colegio privado de educación bilingüe -el "Heidelberg"- con alumnos de un nivel socioeconómico medio-alto, al dominar entre las profesiones de los padres las de tipo liberal. Se consideró enriquecedor para el estudio establecer una comparación entre los datos obtenidos en un curso de 2º de Primaria, con los de un grupo de alumnos del último nivel de Infantil, con unas características económicas y culturales bien diferentes.

En conclusión, la experimentación definitiva se decidió aplicarla, con las modificaciones ya comentadas, a dos grupos de 1º de Primaria correspondientes a dos colegios públicos de características bien diferenciadas, uno situado en Las Palmas de G.C. y otro en una zona semirural del Municipio de Arucas, así como a un grupo de alumnos de Infantil de 5 - 6 años de un colegio privado, a los que se les pasó los mismos tests que se utilizaron para la experimentación piloto.

Otras modificaciones que añadimos en las pruebas definitivas, como consecuencia del proceso de experimentación seguido hasta este momento, consistieron en la introducción de nuevos apartados en los cuestionarios, por estimar que ello podría completar la investigación. En concreto, consideramos importante tener en cuenta las profesiones de los padres, así como los períodos del día que los niños ven la televisión y los tipos de programas preferidos por ellos. También se incorporó un apartado relativo a la clasificación por sexo de los encuestados.

Sin embargo, las modificaciones más importantes se refieren a las características de las imágenes que deberán ser analizadas por los alumnos. Así, profundizando en la idea ya comentada de no mostrar imágenes excesivamente estereotipadas, se cambió un número considerable de ellas, sustituyéndolas por otras que hacían los tests más complejos. Como ejemplo de

ello, se suprimieron dos fotografías en las que aparecía una familia hindú de aspecto humilde, en una de ellas, y un grupo de africanos delante de una vivienda tradicional, en la otra; y se sustituyeron por la de un muchacho junto a unas chabolas de una gran ciudad y por la de un mendigo comiendo en el metro de Berlín.

Del mismo modo, para precisar mejor las percepciones espaciales de los alumnos, se incorporaron fotografías de un contraste menor y de una mayor ambigüedad. En una de ellas, se mostraba una familia típicamente británica junto a su vivienda; y en la otra, un grupo de agricultores centroeuropeos en un terreno de cultivo.

Por otra parte, con la finalidad de averiguar si constituye una constante el hecho de que el alumno clasifique como cercana una imagen en la que aparezca un elemento muy conocido por él, como es el caso ya mencionado de la vaca, independientemente de que el resto de la fotografía muestre una realidad muy diferente de la del niño, se buscó otra imagen que dispusiera de aquellas mismas características. Se encontró una en la que destacaba, en un primer término, una señora que por su aspecto podría pasar por ser la abuela de cualquiera de los niños, y en la que se levantaba en el fondo una pirámide egipcia.

También, en relación a las modificaciones que introduciremos en los tests definitivos, se consideró conveniente aumentar el grado de complicación de la quinta prueba de la encuesta, pasando de seis a ocho los ítems que los alumnos debían ir ordenando según el criterio de lejanía. Pero, además, se planteó una corrección respecto a la investigación piloto, por la cual, en la ordenación que efectuaba el alumno, una imagen podía ser colocada indistintamente en varios lugares, siendo ambos correctos.



## CAPÍTULO 8

### APLICACIÓN DE LA PRUEBA PILOTO A UN GRUPO DE EDUCACIÓN INFANTIL

#### 8.1 INTRODUCCIÓN

Conforme a las conclusiones extraídas de la investigación piloto, se decidió realizar la *experimentación definitiva* con dos grupos de alumnos de 1º de Primaria de dos colegios públicos de características bien diferenciadas, tanto por su ubicación como por su nivel socioeconómico. Es decir, se descendió a este nivel escolar al quedar demostrado que los alumnos de 2º de Primaria poseían, en muchos de los casos analizados, similares conocimientos de los lugares cercanos y de los lejanos.

También se convino en hacer más completo el conjunto de la experimentación, ya que se le añadieron nuevos apartados a los cuestionarios; y sobre todo se hicieron más complejos determinados ítems, al introducirse imágenes no tan definidas y, por tanto, menos conocidas por los alumnos (ver

Anexo IV, cuestionario de imágenes).

Además, con la intención de dejar suficientemente tratadas las cuestiones objeto de esta investigación, se acordó, como ya quedó establecido, pasar el conjunto de la experimentación piloto en un curso de Infantil de niños de 5 - 6 años, en lo que se consideró como el límite inferior, en cuanto a la edad, para trabajar este tema. Se optó por elegir un colegio privado, el "Heidelberg", para así establecer la comparación entre los resultados obtenidos por estos alumnos de Infantil y los ya analizados de 2º de Primaria del colegio público "Santidad".

El proceso de aplicación de las pruebas definitivas en los tres colegios elegidos para este fin, se acometió entre los meses de enero y abril de 1997. Se inició en el "Heidelberg", donde no hubo que introducir ninguna modificación sustancial en los tests, ya que éstos fueron los mismos que se aplicaron en la experimentación piloto. Únicamente se le añadieron al cuestionario los apartados ya mencionados relativos a las profesiones de los padres, el sexo de los encuestados o preguntas relacionadas con el consumo televisivo, además de la incorporación de unas imágenes del entorno de los alumnos, lo que constituye una adaptación obligada que se ha de realizar en los cuestionarios de cada uno de los colegios. Con estas imágenes se intenta averiguar, como es obvio, el grado de conocimiento que poseen los alumnos de su área más próxima.

En los otros centros, el "Giner de los Ríos" y el "Santidad", se aplicaron los cuestionarios en los meses de febrero y abril respectivamente, una vez efectuadas las adaptaciones que ya fueron explicadas en las conclusiones del capítulo anterior; por lo que con las imágenes sustituidas y algunos nuevos ítems incorporados se modificó el 60% de las fotografías, concretamente 50.

## **8.2 CONTEXTO DE LA EXPERIMENTACIÓN EN EL COLEGIO "HEIDELBERG"**

El colegio "Heidelberg" posee unas características que lo diferencian del

conjunto de los centros privados de Gran Canaria. Está gestionado en régimen de cooperativa y tanto por el tipo de enseñanza -totalmente bilingüe- como por su ubicación en un espacio abierto en las afueras de Las Palmas de G.C., es uno de los colegios más demandados por las capas medias y altas de la sociedad de Gran Canaria. Como ejemplo de ello, y por la incidencia que tiene sobre los resultados de la experimentación, mostramos el siguiente cuadro con la clasificación profesional de los padres de los alumnos a los que se les pasaron las pruebas (ver tabla nº 11). En él se aprecia que las madres con profesiones asociadas con titulaciones universitarias alcanzan el 85% y en el caso de los padres el 82%. Creemos que estas cifras definen por sí solas el tipo de colegio que estamos analizando, sobre todo cuando se acompaña del dato de que únicamente el 3,6% de las madres se declaran amas de casa.

PROFESIONES DE LOS PADRES. COLEGIO "HEIDELBERG"			
MADRE		PADRE	
- Sus labores ...	3,6%	- Empleados administr. y trabajadores de los servicios ...	7,1%
- Empleados administrativos y trabajadores de los servicios ...	10,7%	- Pequeños empresarios ...	10,7%
- Profesionales asociados a titulaciones universitarias de ciclo corto ...	32,1%	- Profesionales asociados a titulaciones universitarias de ciclo corto ...	17,9%
- Profesionales asociados a titulaciones universitarias superiores	53,6%	- Profesionales asociados a titulaciones universit. superiores	64,3%

Tabla nº 11

Se les pasó el cuestionario a 28 alumnos por coincidir este número exactamente con los que conformaban un grupo y se desechó, por considerarlo poco relevante, incorporar un alumno de otra clase para alcanzar el mismo número que en la experimentación piloto.

Predominaban en este curso los niños -el 57%- sobre las niñas -43%-. Las entrevistas las realizamos en el mes de enero, fecha en la que la mayoría del

alumnado contaba con 5 años.

Como se indicó en la introducción de este capítulo, una adaptación obligada que había de efectuarse en las pruebas de cada uno de los centros consistía en incorporar en los tests unas fotos del área familiar de los alumnos de esos colegios. Sin embargo, la variada procedencia de los alumnos del "Heidelberg", pertenecientes a diversas zonas del municipio capitalino y el propio emplazamiento del colegio en un área agrícola y sin sectores residenciales a su alrededor, hizo que se dificultara la tarea de elegir dichos espacios. Al final se optó por buscar imágenes de lugares muy frecuentados de la ciudad y de los alrededores del colegio. En total fueron 8 las fotos sustituidas.

El resto de las cuestiones organizativas de las pruebas fueron similares a las ya indicadas en la experimentación piloto. En lo que respecta a las entrevistas, estas fueron realizadas siempre por la misma persona; pero en esta ocasión la menor edad de los alumnos hizo que en muchos casos tuviesen una mayor duración, llegando a durar hasta 35 - 40 minutos.

### **8.3 LA INFLUENCIA DE LA TELEVISIÓN EN EL CONOCIMIENTO DE LOS LUGARES**

Una de las novedades que se introdujo en esta fase de la investigación, una vez que se había realizado la experimentación piloto, fue la referida al consumo televisivo por parte de los alumnos, con la intención de estudiar la influencia de este medio de comunicación en el conocimiento de los lugares. Se les pidió, dentro de la sexta prueba de la experimentación, que indicaran los momentos del día en que veían la televisión, así como los programas preferidos por ellos, para de esa manera poder cuantificar y cualificar a grandes rasgos su consumo. El incluir estas cuestiones creemos que se justifica ampliamente por ser la televisión el medio más poderoso de formación de imágenes de lugares que está al alcance de los niños. Por ello, con la intención de enmarcar el tema, consideramos necesario efectuar un breve repaso de lo publicado sobre este particular desde el campo de la

enseñanza de la geografía.

Los diversos autores que han trabajado el tema de los medios de comunicación y su influencia en la educación geográfica (Wiegand, P.: 1992 - Palmer, J. A.: 1994 - Bale, J.: 1989 - Harrington, V.: 1995) coinciden en señalar la televisión como la más importante fuente de información que tienen los niños sobre el mundo exterior; pero también como el medio más poderoso en cuanto a la formación de estereotipos y, por tanto, de imágenes simplificadas, distorsionadas, cuando no erróneas.

En un trabajo de Lambert y Wiegand (1990, 92) llevado a cabo en Yorkshire con niños de preescolar, se les estimuló con una serie de objetos, como muñecas y fotos, para que hablaran de los lugares lejanos de los que ellos habían oído hablar. Para estos niños de Infantil España era una playa, hoteles, mar, sol y arena, pese a que solamente dos niños habían estado en nuestro país de vacaciones. Estas imágenes sobre España estaban muy arraigadas en la mente de los niños que reconocían el nombre del país. De igual manera, Australia les sugería dos tipos de imágenes: una de playas y sol, y otra de canguros y koalas. Por otra parte, la imagen de América estaba fuertemente representada en la mente de los niños por la Estatua de la Libertad.

Interesante, por incidir de forma clara en aspectos de la presente investigación, es la reflexión que efectúa Patrick Wiegand (1992, 90) en cuanto a si las imágenes de las que disponen los niños sobre países y lugares cambian a lo largo del tiempo, a partir de la influencia sobre todo del cine y la televisión. Para ello utiliza el trabajo de Jahoda de 1962 (citado en Wiegand: 1992, 90) en el cual se nos muestran las imágenes que un grupo de niños escoceses de Primaria poseía sobre América en aquellas fechas:

**Edad 6/7 años**

Todos o algunos son negros

Clima caluroso

Cowboys, indios y estrellas de cine

**Edad 8/9 años**

Grandes coches, rascacielos, personas ricas  
Algunos negros  
Gran tamaño  
Cowboys, indios y estrellas de cine

Wiegand (1992, 91) se pregunta: ¿cómo han cambiado estas imágenes en las mentes de los niños desde entonces?, ¿siguen siendo los cowboys y los indios tan importantes en la actualidad?, ¿no habrán sido sustituidos por grandes edificios y amplias avenidas de las series policíacas de la televisión? En este sentido, en otras pruebas anteriores que hemos realizado, más concretamente en el tercer test, tanto los alumnos de segundo de Primaria como los de Infantil demostraron un bajo conocimiento de una imagen de un poblado del Oeste americano -más de la mitad manifestó no conocerla-. La explicación podría estar en el cambio de temática operado en la industria cinematográfica: desde hace unas décadas las llamadas películas de indios y vaqueros fueron sustituidas por las denominadas de acción que se desarrollan en los típicos medios urbanos de las ciudades norteamericanas.

Un ejemplo de imagen distorsionada y totalmente alejada de la realidad, hasta el punto de poder ser considerada como paradigmática en este sentido, es la que poseen los niños sobre el continente africano por influencia de películas como las de Tarzán y de series de televisión muy populares. Los niños consideran África como una tierra homogénea, como si de un sólo país se tratase. La ven como un lugar en el que la gente se muere de hambre, vive en chozas y donde la vida es muy primitiva (Wiegand, P.: 1993, 71). Una prueba de asociación de palabras (Storm, 1984, citado en Bale, J.: 1989, 35) realizada con alumnos de 8 años de escuelas primarias de Workingham (Inglaterra), reveló que las respuestas más frecuentes, citadas en relación con África eran: león, calor, serpientes, elefante, selva y árboles. Los niños la asociaban con imágenes exóticas y coloristas sacadas de las películas de la jungla y de los programas de televisión. Sin embargo, no hacían mención a realidades de la vida cotidiana de aquel continente como la pobreza, el racismo, las ciudades o el petróleo.

De gran interés es el trabajo de Vicki Harrington (1995), en el que diseñó un breve plan de enseñanza, de unas nueve semanas de duración, con la intención de comprobar cómo se podían modificar las imágenes y los estereotipos que sobre África poseía un grupo de alumnos de Primaria de 8 años de edad. La investigación se realizó con 28 niños de una escuela de Kent (Inglaterra), en cuyos currículos nunca se había incluido nada sobre el continente africano. Todos los niños eran de origen inglés, excepto un niño que había nacido en la India. El proyecto de investigación consistió en realizar un conjunto de actividades de enseñanza: visualizar material fotográfico de Kenya, recoger informaciones de este país en atlas y mapas, establecer comparaciones entre Londres y Nairobi y generar debates a partir de estos materiales. Para comprobar el cambio operado en los alumnos como consecuencia de este proceso de enseñanza se les pasó un test antes y después de haber llevado a cabo el proyecto, usando métodos variados. Los resultados previos y posteriores a la experimentación, según una serie de apartados, fueron los siguientes:

- **Antes:** más del 70% de los niños asoció África con palabras como elefante, desierto o sol; y ninguno hizo referencia a otros conjuntos medioambientales.
- **Después:** las imágenes de elefantes, de climas cálidos y de desiertos seguían manifestándose con fuerza; pero también aparecían ahora árboles y conceptos como los de riqueza y pobreza. Del mismo modo, se apreciaba una mayor variedad de imágenes y algunos niños mencionaron ciudades junto con desiertos y árboles.
- **Antes:** por los dibujos de los niños se comprueba que el 60% de los alumnos se imaginaba a los africanos viviendo en casas hechas de paja con barro o ramas. Asimismo dominaban en los dibujos imágenes de pobreza y enfermedades.
- **Después:** los niños siguieron dibujando imágenes donde aparecía la pobreza; sin embargo, también aparecían casas de mayor nivel, edificios de varias plantas y calles de ciudades con mucho tráfico.
- **Antes:** el 60% de los niños mostró actitudes negativas hacia el continente africano.

- **Después:** los comentarios acerca de África muestran un equilibrio bastante razonable entre las imágenes positivas y las negativas.

### 8.3.1 Consumo de televisión por los niños

Los niños poseen un enorme conocimiento de este medio de comunicación como consecuencia de las muchas horas que pasan diariamente ante el televisor. Un trabajo realizado en 1994 por la Asociación de Revistas Europeas de Televisión (*EL País*, 1994) con niños de la Unión Europea y de EEUU, reveló que el promedio de permanencia ante la televisión en este grupo de países era de dos horas al día.

### 8.3.2 Programas de televisión preferidos por los niños

Según Cullingford (1984, 3) los niños a partir de los 6 años muestran una clara preferencia por los programas de adultos y una gran indiferencia hacia los programas de niños, lo cual no implica que no los vean. Desde la edad de los 7 años los niños señalan como programas favoritos los seriales de televisión, tipo "Dallas" o "Falcon Crest", y los telefilmes de acción e intriga, como "Starsky y Hutch", "Kojak" o "Los ángeles de Charlie" (Cullingford, C.: 1984, 5); por lo que estos programas, según plantea Wiegand (1992, 140), deben necesariamente influir en las imágenes que poseen los niños sobre diversos lugares del mundo. En dichos seriales y telefilmes, sobre todo en las secuencias iniciales y en determinados momentos de la narración, se hace uso de las imágenes de los lugares en los que se desarrolla la acción para apoyar la escenificación.

Sólo los menores de 6 años muestran preferencia por los programas infantiles, como se demostró en una encuesta realizada a niños con el fin de que valoraran los programas que se les ofrecían en el horario propio de su edad (Cullingford, C.: 1984, 5). Menos del 18% de los niños afirmó que le gustaban algunos de los programas diseñados especialmente para ellos, y de esta pequeña proporción la mayoría eran niños de cinco y seis años que preferían los dibujos

animados.

Caso aparte lo constituye el programa "Barrio Sésamo", diseñado para aunar la televisión popular y la educativa. A pesar de ser un programa de gran aceptación entre los niños, se ha comprobado su escasa efectividad como programa educativo (Lesser 1977, citado en Cullingford, C.: 1984, 102). Sin embargo, Wiegand (1992, 141) comenta que está demostrado que esta serie educativa mejora las actitudes de los niños blancos con respecto a otros grupos humanos, concretamente hacia los grupos negros y los hispanos.

¿Qué ocurre con los noticiarios? Aunque constituyen, probablemente, la fuente de información más importante en lo que respecta al conocimiento del mundo, Cullingford (1984, 60) señala que es uno de los programas menos seguidos por los niños. La presentación es demasiado verbal y la forma en la que se tratan los temas -en serie de asuntos inconexos- los aburre. No obstante, determinadas noticias en ciertas ocasiones son captadas con interés por los niños. Esto ocurre cuando éstas ejercen en ellos un impacto emocional: bien porque afecta a su localidad y tiene relación con su vida diaria, o bien por las características de la noticia y por la forma en que es presentada, con gran cantidad de imágenes y de manera reiterada. Esto fue lo que sucedió con las imágenes del hambre en el Sahel que quedaron impresas durante largo tiempo en la mente de los niños debido al abrumador refuerzo del mensaje (Wiegand, P.: 1992, 140).

Los anuncios también constituyen un elemento importante en la formación de imágenes de otros lugares y países. No existe otro espacio televisivo que cumpla mejor las expectativas de entretenimiento de los niños que los anuncios (Cullingford, C.: 1984, 7). Sin embargo, el hecho de atraerles parece que no tiene mucha relación con los productos que se anuncian. Más bien se debe a los personajes del anuncio y a la repetición (Krugman 1965, citado en Wiegand, P.: 1992, 140). Además, es muy probable que los anuncios que utilizan de forma continuada imágenes de lugares lejanos tengan una clara influencia en la formación de estereotipos. En una experiencia comentada por Wiegand (1992, 87) sobre la percepción de lugares con niños de Primaria, en la cual se les pedía que

escribieran todas las ideas que se les venía a la cabeza cuando pensaban en Australia, se comprobó cómo un grupo de niños de 7 años, por influencia de unos anuncios de cerveza australiana, resaltaba de este país sobre todo el clima y varios animales exclusivos de Australia.

#### 8.4 RESULTADOS DE LA EXPERIMENTACIÓN

A continuación expondremos los resultados que se obtuvieron en el proceso de experimentación realizado en el colegio "Heidelberg", los cuales se mostrarán organizados en seis pruebas o tests (ver Anexo III, resultados de la encuesta).

En el análisis que efectuamos de los resultados de los tests que se aplicaron al grupo de alumnos de Infantil se establecen continuas comparaciones con los obtenidos en el colegio "Santidad", correspondiente a la experimentación piloto, al tratarse de las mismas pruebas y constituir, por lo tanto, una importante referencia.

Como introducción vamos a analizar la figura nº 12, en la que se muestran los resultados de cinco tests aplicados en el colegio "Heidelberg" sobre el conocimiento de las realidades espaciales "cerca" - "lejos". En dicha gráfica se puede apreciar, en líneas generales, las mismas tendencias ya observadas en la experiencia piloto (ver fig. nº 5). De este modo, pese a que todos los porcentajes de aciertos se muestran con unos valores inferiores, como por otra parte es lógico debido a la menor edad de los encuestados, en el conjunto de la experimentación se detectan unos resultados muy similares. Así, en la primera prueba los alumnos demuestran un mejor conocimiento de los lugares lejanos, sin embargo en los siguientes se invierte la tendencia y se refleja una media de aciertos claramente favorable a los lugares próximos. Igualmente, se aprecia en los tests cuarto B y quinto unos porcentajes de aciertos bastante inferiores, al haber sido concebidas dichas pruebas con un mayor nivel de dificultad.

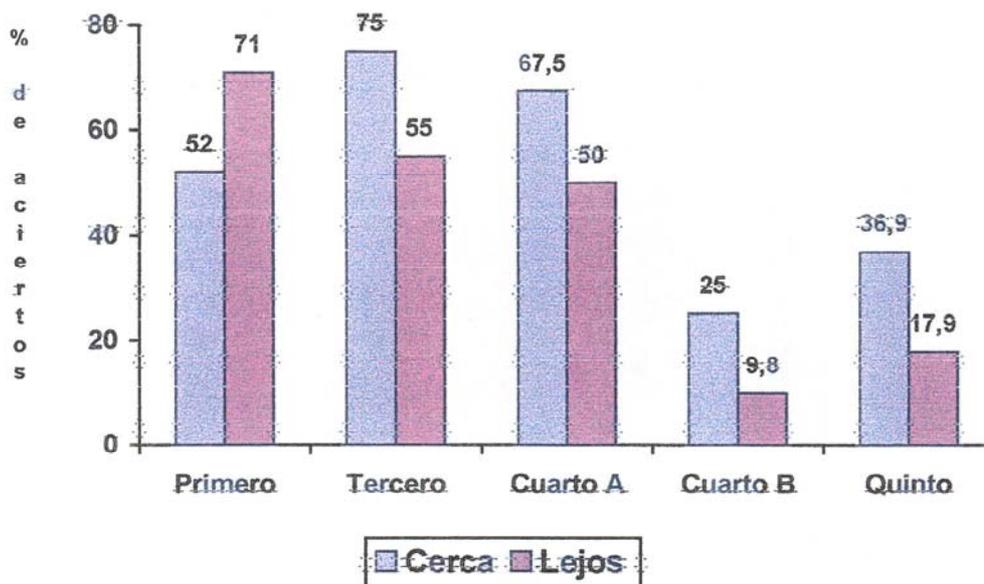


Figura nº 12. Comparación de los test sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Colegio "Heidelberg"

De interés son también los resultados que se desprenden de la figura nº 13, en la que se compara el conjunto de pruebas efectuadas en los colegios "Heidelberg" y "Santidad". La comparación se plantea con los índices de aciertos globales de cada uno de los tests, sin establecer diferencias entre lo "próximo" y lo "lejano", motivo por el cual ha sido posible incluir la segunda prueba, -contraposición de dos imágenes correspondientes a realidades cercanas-lejanas-, pues por la manera como fue estructurada imposibilitaba representarla con dicha diferenciación.

El conjunto de la gráfica nos muestra unos niveles de aciertos muy semejantes, tal como acabamos de señalar en la gráfica anterior (ver fig. nº 12), que se comprueba por las siluetas que representan los bloques de las barras verticales de cada uno de los colegios, aunque en los tests de mayor complejidad -cuarto B y quinto- las diferencias se acentúan.

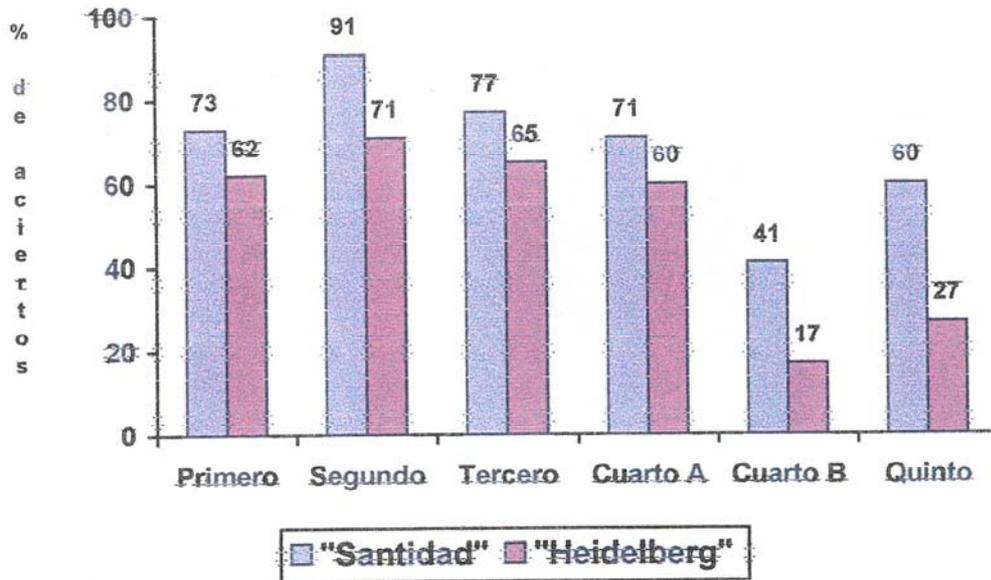


Figura nº 13: Comparación de los resultados de los colegios "Santidad" (experiencia piloto) y "Heidelberg"

#### 8.4.1 Primera Prueba

Como se acaba de señalar, este test se diferencia de los restantes por ser el único en que la media de aciertos correspondientes a los espacios lejanos supera a los cercanos (ver fig. nº 12, test primero).

#### Análisis de los Subtests

Si se observa la gráfica con los cinco subtests en que se divide esta primera prueba (ver fig. nº 14), en cada uno de ellos se vuelve a comprobar el mayor conocimiento que demostró el alumno en la clasificación de las fotografías de los lugares distantes sobre los próximos, produciéndose unos resultados muy similares a los del colegio "Santidad" (ver fig. nº 6).

A) Al efectuar un análisis de las respuestas de los alumnos del "Heidelberg"

al primer subtest (ver fig. nº 14, subtest primero A), el cual estaba formado por imágenes de lugares muy contrastados, sobresale el mayor conocimiento que demuestran éstos de los lugares del interior de Gran Canaria, concretamente de las cumbres y de las zonas de medianías, en contraste con los alumnos del colegio de "Santidad". En esta ocasión, los aciertos superaron a los errores en las respuestas a estos dos ítems.

Ante las preguntas del entrevistador sobre por qué una determinada fotografía la clasificaba como próxima o distante, sus contestaciones constituían una réplica de las aportadas por los alumnos en la experiencia piloto. Unos afirmaban que un lugar es lejano porque es el desierto, el Polo o África, mientras que otros lo consideraban cercano porque era la playa. De tal manera que la presencia de un elemento natural como la "playa", al ser tan familiar para los niños canarios, provocaba, en muchos casos, su clasificación como un lugar cercano.

**B)** En este subtest, constituido por motivos urbanos variados, los alumnos del colegio "Heidelberg" vuelven a demostrar, en relación a la experiencia piloto un nivel de aciertos muy similar en las imágenes lejanas (ver fig. nº 14, subtest primero B); sin embargo, se observa que conocen mejor determinados lugares de la geografía insular, tal como se constata en el alto índice de aciertos alcanzados en una fotografía del sur de Gran Canaria.

En lo que respecta a la ciudad de Las Palmas de G.C., se comprueba la familiaridad con diversos lugares de esta ciudad, al tiempo que un fuerte desconocimiento del área en la que se encuentra enclavado el colegio, al tratarse, como ya se señaló de una zona agrícola deprimida en medio de laderas áridas y con poca implantación urbana.

Cuando se requería del alumno que justificara una determinada clasificación, en muchas de sus respuestas se apreciaban las diferencias de muy diverso tipo que aparecen entre estos dos colegios que estudiamos. Los alumnos de Infantil del "Heidelberg", pese a las diferencias de edad con respecto a los de 2º de Primaria del "Santidad", dejan patente un mayor cúmulo de información relativo

a lugares generales. Varios niños señalaron que un determinado ítem era lejano porque sabían que se trataba de Londres. En otra ocasión se puso de manifiesto el "sexto sentido" de que disponen los alumnos para apreciar los lugares, cuando ante la presencia de la foto de Londres dicen: "sé que es lejano porque me suena".

C) En este subtest se comenta el conjunto de imágenes de motivos relacionados con elementos visuales de pobreza y riqueza. Curiosamente los resultados que se obtuvieron en este tercer subtest, en cuanto al agrupamiento de fotos de ámbitos cercanos y lejanos, fueron exactamente las mismas que las obtenidas en la experimentación piloto (ver figs. nº 14 y 6, subtest primero C). Sin embargo, si efectuamos un análisis más pormenorizado de cada uno de los ítems, apreciamos unos porcentajes de errores superiores en unas determinadas fotografías cercanas, con respecto al colegio piloto. Es decir, los niños de Infantil rechazaron, en un porcentaje superior, que una imagen en la que aparecían chabolas de Las Palmas de G.C. y otra en la que se veía a una anciana de aspecto humilde, también de esta ciudad, pudieran corresponder a un ámbito cercano.

Por tanto, estos alumnos vuelven a insistir en los mismos argumentos ya mostrados en la investigación piloto, sólo que en esta ocasión aquellos planteamientos de considerar como lejano lo viejo, la pobreza o las guerras se presentan de una forma más acusada e insistente.

Por su interés destacamos los comentarios de un niño, que ante las preguntas del entrevistador sobre la proximidad o lejanía de las imágenes, el niño respondía que es "lejos porque es la isla de los negritos", "la isla de los vaqueros" o "la isla de los viejos". El niño, como consecuencia de su propia experiencia, empleaba el término "isla" en todas las acepciones de lugares, utilizándola como sinónimo de "país". Esta palabra constituía para él un término comodín que cubría todo su vocabulario sobre los lugares.

D) En los resultados de esta prueba formada por imágenes de grupos y actividades humanas variadas se aprecian ciertas diferencias entre los alumnos

del "Heidelberg" y los de "Santidad" en lo que respecta al conocimiento de la realidad cercana. En concreto, en tres imágenes referidas al ámbito canario, en la que aparecían campesinos y un grupo folklórico, los alumnos de Infantil mostraron un nivel de aciertos claramente más bajo que los alumnos de 2º de Primaria del colegio "Santidad", como se comprueba en las gráficas (ver figs. nº 14 y 6, subtest primero D), en la columna correspondiente al conocimiento de lo cercano:

Los alumnos del colegio "Heidelberg", pese a haber demostrado en subtest anteriores poseer una mayor información de lugares concretos de la geografía de Canarias, en relación a los alumnos del otro colegio -consecuencia posiblemente de la práctica familiar de visitar lugares conocidos de la Isla- presentan unos datos que indican un menor conocimiento de las imágenes con escenas de actividades humanas del ámbito canario.

La explicación de estos resultados, aparentemente contradictorios, pensamos que se debe, por una parte, a la menor edad de los alumnos de este colegio con respecto al colegio piloto, así como a su distinta procedencia. Mientras que los del "Heidelberg" proceden de un ambiente totalmente urbano, los de Santidad provienen de un ámbito semirural, pero que aún conserva en parte las tradiciones del mundo agrario.

E) Este último subtest de la primera prueba, organizado por imágenes de animales pertenecientes a realidades geográficas tanto cercanas como lejanas, volvió a proporcionar unos resultados que insisten en lo señalado en el apartado anterior: los alumnos de procedencia urbana, los del "Heidelberg", muestran como es lógico un menor conocimiento de los animales y situaciones del mundo agrario. De este modo en la clasificación de fotografías del ámbito de lo cercano, en la que entre otras aparece un agricultor arando la tierra con un mulo o un establo de cabras, el porcentaje de aciertos desciende al 43%, frente al 67% del colegio de Santidad. Por el contrario, los resultados correspondientes a lugares lejanos, con imágenes de animales del trópico o de bosques templados, son bastante similares (ver figs. nº 14 y 6, subtest primero E).

Otro ítem que vuelve a destacar por el bajo nivel de aciertos -la mitad de la clase lo clasificó como cercano y la otra mitad como lejano- es el representado por un grupo de vacas en un entorno húmedo. Una vez más debemos aludir al efecto distorsionador que produce este animal sobre el conjunto de la fotografía, si bien se pueden constatar notables variaciones, de compleja explicación, entre los resultados obtenidos en el colegio que estamos comentando y en el de "Santidad".

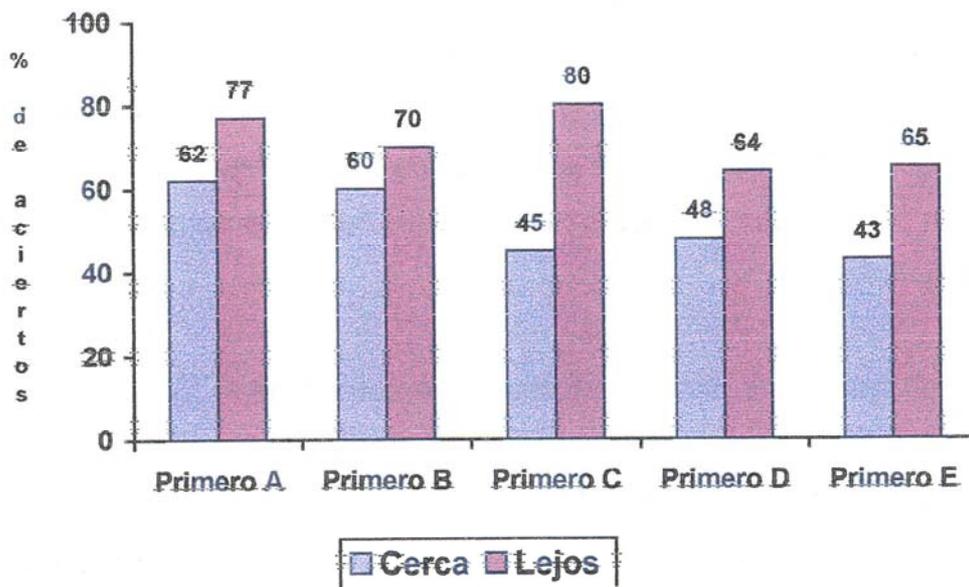


Figura nº 14. Comparación de los subtests de la primera prueba sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Colegio "Heidelberg"

### 8.4.2 Segunda Prueba

El nivel de aciertos de los alumnos del "Heidelberg" en este test, estructurado en pares de fotos contrapuestas -cerca-lejos-, es alto, al igual que ocurrió en la experiencia piloto. Ello se aprecia en la figura nº 13 -test segundo- en la que se establece una comparación entre los dos centros. Los resultados de ambos colegios son elevados aunque, como por otra parte es normal, los porcentajes de aciertos de los alumnos de Primaria superan a los de Infantil. Basta para ello indicar que la totalidad de las fichas -exactamente 12- las aciertan diez

alumnos de "Santidad" -el 36%-, mientras que en el "Heidelberg" las clasifican correctamente sólo un alumno -el 3,6%-.

Por su relevancia, debemos detenernos a comentar el caso de dos fichas que destacan entre todas por el bajo nivel de aciertos que demuestran los alumnos en su clasificación. Una de las fichas sólo es acertada por cinco alumnos -el 17,9%- y se trata nuevamente del ítem ya analizado, en el que aparecen varias vacas en un medio geográfico húmedo que contrasta con un conjunto de cabras en un paisaje árido de Lanzarote. Como ya ocurriera en anteriores ocasiones, cinco alumnos justificaron su respuesta afirmando que "es cerca porque hay vacas".

En la otra ficha en la que los alumnos demostraron cierta dificultad para su clasificación, puesto que sólo la señalaron correctamente el 57% de los alumnos, se mostraba un conocido grupo de viviendas sociales de Las Palmas de G.C. con un importante grado de deterioro, que contrastaba con otro conjunto de viviendas que destacaba por su mejor planificación y buen estado de conservación.

El hecho de que este bajo resultado sólo apareciera en el colegio "Heidelberg" y no en el de "Santidad" debemos buscarlo en las diferentes experiencias de las que disponen ambos grupos de alumnos en función de su lugar de residencia. Los bloques de viviendas sociales que se incluyeron en la ficha constituye un tipo de edificación característico de algunos barrios marginales de la ciudad de Las Palmas de G.C., pero que también los encontramos en Santidad, al disponer este barrio de viviendas sociales de promoción pública.

#### **8.4.3 Tercera Prueba**

Los resultados que mostraron los alumnos del colegio "Heidelberg" en esta prueba, en la que se les pedía que señalaran las fotos de los lugares que conocían, presentan la misma tendencia ya comentada para los alumnos de Primaria de "Santidad". Afirman conocer más los espacios cercanos que los

lejanos (ver figs. nº 12 y 5, test tercero), y en líneas generales coinciden ambos grupos de alumnos en sus consideraciones sobre el conocimiento de las imágenes presentes en el test. Es decir, demostraron un porcentaje alto de desconocimiento en dos ítems correspondientes a lugares distantes en los que aparecían un poblado del Oeste americano y una vista de pirámides egipcias; pero, además, a las dos anteriores añadimos otro ítem en el que los alumnos de Infantil a diferencia de los de Primaria mostraron un más bajo conocimiento. Nos referimos a una panorámica de una clásica ciudad norteamericana de rascacielos, cuyo índice de aciertos fue un 25% inferior a los obtenidos en la experiencia piloto.

En cuanto a los resultados globales (ver fig. nº 13), sin incluir la distinción entre lo próximo y lo distante, éstos -los alumnos del colegio "Heidelberg"- están, como en las otras pruebas, por debajo de los conseguidos por los alumnos de "Santidad". En esta comparación que estamos estableciendo entre ambos colegios, la diferencia en los resultados de los tests nunca es inferior al 11,5%.

#### **8.4.4 Cuarta Prueba**

Los resultados de esta cuarta prueba presentan notables diferencias según consideremos la parte A o B del test (ver fig. nº 12). Los correspondientes a la parte A son bastante similares a los obtenidos en el test anterior -tercero- al poseer las dos pruebas las mismas características: se les preguntaba en ambas a los alumnos si conocían un conjunto de imágenes de diferente grado de lejanía.

Resultados bien diferentes son los que se obtuvieron en la parte B de este test, en el cual se le pedía al alumno que indicara el nombre de los lugares que se le mostraban en las fotografías o alguna otra denominación relacionada con éstos. Tal como se puede apreciar en la figura nº 12 (test cuarto B) el nivel de aciertos fue en general bastante reducido. El desconocimiento es casi total en relación con las imágenes de lugares lejanos; como muestra de ello, sólo tres alumnos sabían el nombre de la Estatua de la Libertad y cuatro el de las pirámides de Egipto. De las imágenes próximas disponían de mayor información, sobre todo las de los

ámbitos urbanos, concretamente las de Las Palmas de G.C. No ocurrió lo mismo con las imágenes de zonas rurales, pues el nivel de aciertos en cuanto a las fotografías del Roque Nublo y del Teide fue muy bajo. Estos resultados en torno a las denominaciones de lugares -correspondientes al colegio "Heidelberg"-, son bastante inferiores a los que demostraron los alumnos de 2º de Primaria del colegio "Santidad". Ello se comprueba en la figura nº 5 (test cuarto: B) en la que se constata el mayor nivel de aciertos, fundamentalmente, en el apartado de los lugares cercanos.

De todo lo expuesto, se deduce que los alumnos de Infantil del nivel de 5 - 6 años de edad disponen de un conocimiento aceptable de realidades espaciales diversas, tanto las que se refieren a espacios próximos como a los distantes, a pesar de que, probablemente, resultó excesivo para su edad el haberles solicitado un nivel de conocimientos previos como los que se plantearon en esta prueba. No obstante, y como ejemplo de que a estas edades los niños comienzan ya a adquirir percepciones y experiencias de ámbitos distantes, constatamos que un 15% de los alumnos efectuaron comentarios bastante acertados. Algunos de ellos, al enseñarles el conjunto de fotos de lugares distantes correspondientes a este test, comentaron lo siguiente: "es América por las banderas", "la Estatua de la Libertad es en las Américas" o "es en África porque hay pirámides". Lo cual demuestra que sus conocimientos sobre realidades lejanas no están limitados.

#### 8.4.5 Quinta Prueba

En la quinta prueba los alumnos de Infantil del colegio "Heidelberg" vuelven a mostrar unos porcentajes de aciertos muy bajos, al igual que ocurriera en el test anterior (ver fig. nº 12, test quinto). Como se ha señalado en otras ocasiones, se trata de una prueba que requiere una mayor elaboración por parte de los alumnos y en la que ya no se les pide que seleccionen imágenes en relación al criterio de cercanía-lejanía -si sabe distinguir de un conjunto de imágenes cuáles son cercanas y cuáles lejanas-, sino que se demandan de ellos que las organicen conforme al grado de lejanía -¿cómo ordenar de forma progresiva una serie de

fotos según el criterio de menor a mayor distancia?-, lo cual indudablemente exige un alto nivel de construcción.

Si efectuamos un análisis comparativo entre los resultados de ambos colegios -"Heidelberg" y "Santidad"-, tanto en la gráfica en la que se muestra información por separado de los resultados sobre el conocimiento de lo "próximo" y lo "lejano" (ver figs. nº 12 y 5, test quinto), como en la gráfica en la que la representación se establece sin dicha diferenciación (ver fig. nº 13, en la que se comparan los niveles de aciertos globales de cada uno de los colegios), se advierte de forma clara que se trata del test en el que se alcanza la mayor diferencia en cuanto a los niveles de aciertos entre los dos colegios. El grupo de alumnos de 2º de Primaria de "Santidad" consigue unos resultados muy superiores a los del colegio "Heidelberg", sobre todo en lo que se refiere a la ordenación de las fotografías correspondientes a los lugares cercanos, como se evidencia en el hecho de que 20 alumnos clasificaron de forma correcta las tres imágenes cercanas, mientras que en el caso de los alumnos del "Heidelberg" lo efectuaron sólo 4 alumnos. También se comprueba estos mejores resultados en el hecho de que son 5 los alumnos del colegio "Santidad" los que establecieron una correcta ordenación de las 6 imágenes que abarcaban desde una calle de su barrio hasta el palacio del Tay Mahall; en cambio, sólo un alumno del colegio "Heidelberg" ordenó correctamente dichas fotos.

Al efectuar un análisis más pormenorizado, comprobamos que el mayor índice de aciertos se alcanza con la fotografía de una conocida calle de Las Palmas de G.C., que se corresponde con el lugar más cercano a la zona de residencia general de los alumnos. En el resto de los ítems no se constata una disminución progresiva en el número de aciertos según nos vamos alejando del área más próxima y familiar de los alumnos, como ocurrió al pasar esta misma prueba en el colegio "Santidad". En concreto, en los resultados conseguidos en este test por los alumnos del "Heidelberg" no apreciamos de forma clara un criterio definido y sólo se deduce arbitrariedad en sus respuestas, consecuencia del desconocimiento. Así, un número considerable de alumnos sitúan como próximo imágenes del palacio indio Tay Mahall o del Oeste americano y como lejanas un

paisaje canario tan conocido como el Teide. Sin embargo, si apreciamos un criterio explicable al clasificar el ítem en el que aparecía el personaje infantil Mickey Mouse en el parque de Disneyland. Al tratarse de un personaje tan popular en el mundo infantil, 9 alumnos (32%) lo situaron en el primer o segundo puesto según el orden de proximidad. Varios afirmaron, por ejemplo, que "Mickey es el que está más cerca de su casa"; pero, por otra parte, 17 alumnos (60%), al disponer además de abundante información de los parques infantiles Disney, lo situaron entre los lugares más alejados de su casa y además añadían que Mickey podía estar en París, Orlando, Miami o América. En cualquier caso, lo relevante es que, pese a ser una realidad muy familiar para ellos, tenían conciencia de que se encontraba lejos.

#### 8.4.6 Sexta Prueba

En esta parte final de la experimentación se les pidió a los alumnos que indicaran, al igual que se hizo en el colegio "Santidad", sus experiencias y contactos con otras localidades; bien por tener familiares residiendo fuera de la isla, bien por haber realizado viajes. Además, se introdujo en esta prueba, como ya se comentó, unas cuestiones sobre la televisión y su influencia en el conocimiento de los lugares.

En este apartado de la investigación, contar con las experiencias de viajes de los alumnos del "Heidelberg" tiene, además, el interés de poder ponerlos en relación con los del Colegio Público "Santidad", con el que contrasta no sólo en el nivel socioeconómico de los alumnos, sino también en su ubicación urbana y en su carácter privado.

De las respuestas de los alumnos del Colegio "Heidelberg" a las cuestiones relativas a si poseen familiares viviendo fuera de Gran Canaria y a los viajes que han realizado, se constata que el número de niños que dicen tener parientes residiendo fuera de su isla es bastante similar al mostrado por los alumnos de "Santidad", concretamente el 39%. Cifra que consideramos poco relevante en el

análisis que efectuamos. Por el contrario, son de mayor interés los datos relacionados con los viajes hechos por estos niños a otras islas del archipiélago, así como a la Península y al extranjero. Pese a la menor edad de los alumnos del colegio "Heidelberg" -tienen dos años menos que los del colegio "Santidad"-, éstos ya cuentan con una experiencia de viajes entre las islas muy parecida a la manifestada por los alumnos de 2º de Primaria del centro público; pero donde los datos y, por tanto, las vivencias de los alumnos contrastan en mayor medida es en relación con los viajes fuera del archipiélago. El 61% de los alumnos del "Heidelberg" manifiesta haber viajado a la Península o a algún país extranjero, frente a sólo un 10% de los alumnos de "Santidad"; lo que sin duda supone, a pesar de su corta edad, una acumulación de experiencias y percepciones. En definitiva, un cierto conocimiento de realidades distantes, como ya ha quedado demostrado en el comentario de las pruebas. En concreto, el 32% de los encuestados -9 niños- dijo haber viajado fuera de España. De éstos, tres comentaron haber viajado al parque de atracciones Disneyworld. Uno señaló que había estado en Orlando, otro en Miami, y el último en América donde, precisó, "hay muchos Mikis".

En las respuestas que los alumnos del "Heidelberg" dan a la pregunta de a dónde les gustaría viajar, se aprecia una gran coincidencia con los lugares por ellos ya visitados. Es decir, a grandes rasgos vuelven a señalar como lugares deseados los que ya han visitado y por tanto conocen, si bien varios niños hicieron referencia a territorios fantásticos como el Polo Norte o la selva.

En relación con la influencia del medio televisivo, a través de la información facilitada por los alumnos del "Heidelberg" sobre los periodos del día en que veían la televisión -mañana, tarde, noche-, se comprueba que en cada uno de estos espacios de tiempo el número de niños que dice verla supera el 50%. En concreto, un 82% manifiesta verla en el horario de tarde y un 75% en el de la noche, alcanzándose la menor audiencia en el horario de la mañana, antes de salir hacia el colegio, pues la ven el 53% de los niños. En este sentido, una especificidad de los niños españoles, según se comprueba en el trabajo anteriormente citado de la Asociación de Revistas Europeas de Televisión, es que ven más televisión por la

noche que durante el día.

La otra cuestión relacionada con este medio de comunicación que se trabajó con los alumnos fue la referida a los programas de televisión con mayor grado de aceptación. Para lo cual, se les pidió que indicaran sin ningún orden de preferencias sus tres programas de televisión preferidos. De los 28 alumnos encuestados, sólo 3 no respondieron nada a esta cuestión.

Del conjunto de los resultados se comprueba que los tipos de programas que gozan de mayor aceptación por este grupo de alumnos coinciden bastante con lo expuesto por los autores que han trabajado este tema. Así, el grupo de programas de mayor aceptación, ya que fue citado por el 67,8% de los alumnos - 19 niños-, son las series televisivas de dibujos animados (ver fig. nº 15); lo cual se corresponde con lo ya comentado en la introducción en relación con las preferencias que muestran los niños de 5 - 6 años. "Bugs-Bonny", "Los Picapiedras" y "Los Simpson" son las series de dibujos más populares, al haber sido citadas cada una de ellas por más de 4 alumnos.

Un segundo grupo, en el orden de aceptación, está constituido por películas no especialmente realizadas para la televisión, a diferencia de los seriales. El 39,2% de los niños manifestó su predilección por este tipo de películas de mayor duración, de las que más de la mitad es nuevamente de dibujos, puesto que indicaron títulos tan conocidos como "Dumbo", "Aladín" o "La Sirenita".

En tercer lugar, los alumnos del "Heidelberg" designaron como espacio de televisión preferido, al indicarlo el 21,4%, las series dirigidas a la audiencia infantil, ya no en formato de dibujos, como los "Power Rangers" o los "Trooper". Por lo tanto se cumple lo señalado por Cullingford (1984, 5): hasta los 6 años los gustos televisivos de los niños se dirigen hacia los programas diseñados especialmente para ellos:

Con igual nivel de aceptación se encuentran dos tipos de programas de características bien diferenciadas, que fueron designados cada uno de ellos por el

17,8% de los alumnos -5 niños concretamente-. Un grupo está constituido por los concursos televisivos dirigidos a una audiencia no infantil, puesto que señalaron programas como "¿Qué Apostamos?", "La Parodia Nacional" o "El Semáforo"; en el otro grupo está la conocida serie educativa "Barrio Sésamo". La posición que ocupa este programa infantil, con un nivel de audiencia claramente por debajo de películas de dibujos animados y de otras series televisivas, demuestra que existe entre los niños una menor preferencia por esta clase de programas, debido a las exigencias que estas series educativas les plantean; pero también se aprecia que, pese a estar diseñadas con una finalidad educativa, gozan de un cierto nivel de aceptación.

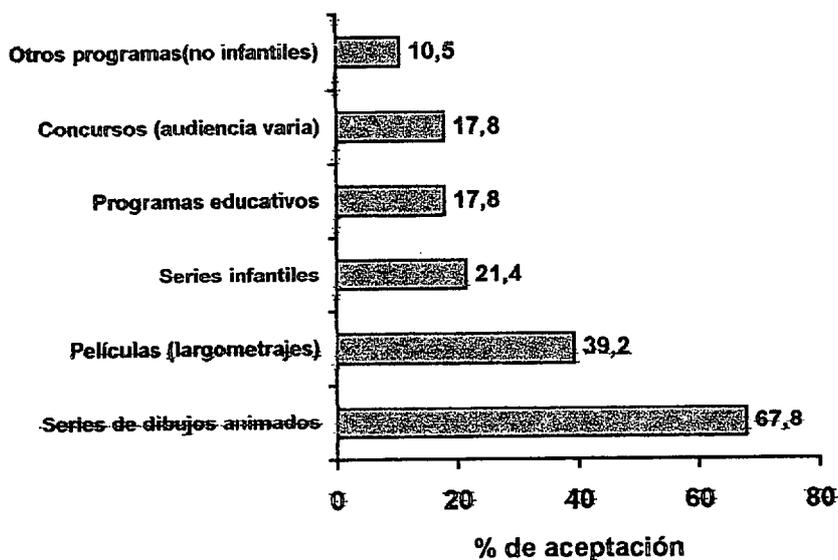


Figura nº 15. Programas televisivos de mayor aceptación. Colegio "Heidelberg"

En último lugar, dentro de este ranking que hemos estado comentando, determinados espacios televisivos de adultos -el "Telediario", el programa tipo magazine "Cruzando el Misisipi", o la serie televisiva "Médico de Familia"- solamente son mencionados cada uno de ellos por un alumno. Es muy probable que fueran señalados por estos alumnos con la intención de satisfacer e impresionar al encuestador.

## **CAPÍTULO 9**

### **REDACCIÓN DEFINITIVA DE LA PRUEBA Y APLICACIÓN DE LA MISMA A UN GRUPO DE PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

#### **9.1 CONTEXTO DE LA EXPERIMENTACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN**

En esta segunda fase de la prueba definitiva de nuestra investigación abordaremos el análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios sobre el conocimiento de lo próximo y lo lejano, que hemos realizado en dos grupos de alumnos de 1º de Primaria de los colegios públicos "Santidad" y "Giner de los Ríos". Estos dos colegios, como ya se ha comentado, contrastan tanto por su ubicación como por el nivel socioeconómico de los alumnos.

Las diferencias socioeconómicas que hemos observado se advierten con claridad en la clasificación profesional de los padres de los alumnos (ver tablas nº 12 y 13). Así, la mayoría de las madres de los alumnos del colegio "Santidad" se

PROFESIONES DE LOS PADRES. COLEGIO P. "GINER DE LOS RÍOS"			
MADRE		PADRE	
- Sus labores ...	37,9%	- Trabajadores cualificados y operarios industria ...	22,2%
- Trabajadores cualificados y operarios industria ...	6,9%	- Empleados administr. y trabajadores de los servicios ...	25,9%
- Empleados administrativos y trabajadores de los servicios	34,5%	- Pequeños empresarios ...	22,2%
- Pequeños empresarios ...	3,4%	- Profesionales asociados a titulaciones universitarias de ciclo corto ...	22,2%
- Profesionales asociados a titulaciones universitarias de ciclo corto ...	10,3%	- Profesionales asociados a titulaciones universitarias superiores ...	7,4%
- Profesionales asociados a titulaciones universitarias superiores ...	6,9%		

Tabla nº 12

PROFESIONES DE LOS PADRES. COLEGIO P. "SANTIDAD"			
MADRE		PADRE	
- Sus labores ...	85,1%	- Trabajadores no cualificados	18,5%
- Trabajadores no cualificados	7,4%	- Trabajadores cualificados y operarios industria ...	48,1%
- Trabajadores cualificados y operarios industria ...	3,7%	- Empleados administrativos y trabajadores de los servicios ...	22,2%
- Empleados administrativos y trabajadores de los servicios ...	3,7%	- Pequeños empresarios ...	7,4%
		- Profesionales asociados a titulaciones universitarias de ciclo corto ...	3,7%

Tabla nº13

dedican a tareas del hogar (85,1%) y sólo una de ellas (3,7%) trabaja como empleada administrativa; mientras que en el colegio "Giner de los Ríos" los resultados son bien diferentes: el porcentaje de las que se declaran amas de casa desciende al 38% y el de las que se dedican a tareas administrativas y de servicios

asciende al 34,5%. Diferencias que también se aprecian en las profesiones de los padres, pues la mayoría de ellos en el colegio "Santidad" (48%) está agrupado en el apartado de trabajadores cualificados y operarios de la industria; en cambio en el colegio "Giner de los Ríos" las profesiones de los padres están más uniformemente repartidas entre los diferentes grupos laborales, de tal manera que participan casi con igual porcentaje en cada uno de ellos.

En lo referente a las modificaciones que se introdujeron en los cuestionarios en esta fase de la investigación, para evitar imágenes excesivamente estereotipadas, se introdujeron fotografías más matizadas, y por tanto de más compleja clasificación (ver Anexo IV, cuestionario de imágenes). Como ejemplo de los cambios realizados en relación con los "lugares distantes", se sustituyeron en unos casos paisajes árticos, alpinos o desérticos, por otros no tan definidos, como el mediterráneo o el oceánico. En otros casos, se suprimieron las típicas imágenes con escenas de la policía canadiense o de un grupo étnico más o menos exótico, para en su lugar colocar otras con situaciones más cercanas a la vida cotidiana; por ejemplo, la de una aglomeración de personas en Ciudad de Méjico o una familia colombiana caminando por la calle.

Por otra parte, los cambios efectuados en las imágenes de "ámbitos más próximos", muestran la misma tendencia. Se sustituyeron las fotografías donde aparecía un típico agricultor canario o un grupo de personas de las islas ataviadas con el traje folclórico, por otras instantáneas más relacionadas con la vida diaria, como es el caso de una escena de una familia viendo la televisión en el salón de su casa. Modificaciones similares se realizaron con otros motivos, como el urbano, en el que se sustituyó una vista de la playa de Las Canteras por otra de una céntrica calle de Las Palmas de G.C.

Otro de los cambios que se introdujo en la experimentación definitiva, en la misma línea de mayor complejidad, fue aumentar el número de ítems del quinto apartado de la encuesta, pasando de 6 a 8 las fotografías que los alumnos debían ordenar según el criterio de lejanía.

En total, como dato que muestra las importantes transformaciones que se introdujeron en la orientación de las imágenes entre la fase piloto y la definitiva, se modificaron 50 de las 82 fotografías que constituye el conjunto de la experimentación, el 60% de los ítems.

El grupo del colegio "Santidad" a los que se le aplicaron las pruebas, lo formaba 30 alumnos, -15 niños y 15 niñas-. En el caso del "Giner de los Ríos" también se produjo una gran igualdad en la distribución por sexos; de 29 alumnos, 15 eran niños y 14 niñas. Desde el comienzo de la investigación consideramos que el número adecuado de alumnos por grupo estaba entre 25 y 30. Este ha sido, en efecto, el número con el que hemos desarrollado nuestro trabajo.

Por último, hemos de señalar que se consideró conveniente en esta fase de la experimentación introducir un nuevo apartado en los cuestionarios para ser trabajados con los niños de estos colegios con el que se pretendía averiguar las características y el tipo de conocimientos que posee el alumno en relación con los ámbitos espaciales: ¿es igual la información que tiene el alumno de los lugares cercanos que de los lejanos?

Partimos de la hipótesis de que los alumnos pueden disponer de mucha información de una localidad conocida por ellos aunque lejana; pero posiblemente de una localidad también conocida y cercana, de un entorno inmediato, podrán decir muchas más cosas. Creemos que conocen lo cercano y lo lejano, pero de distinta forma. De los ámbitos lejanos saben lo que han aprendido; en cambio, del ámbito cercano tienen el conocimiento de la experiencia, la información del contexto que siempre será más rica.

Para trabajar estos aspectos se buscaron varias imágenes en las que se mostraban escenas de distintos grupos humanos. En concreto, en las fotografías elegidas aparecían unos padres con su hija en el día de su primera comunión, y familias de diferentes países, de características fundamentalmente exóticas, en situaciones diversas (ver Anexo IV: Prueba Contextual).

La prueba consistía en enseñarles a los alumnos una fotografía correspondiente a una realidad cercana y una o varias, hasta un máximo de tres, de una realidad lejana. A continuación, se le hacía un conjunto de preguntas relacionadas todas ellas con la vida cotidiana de los personajes que en ella aparecían.

Se establecieron varios grupos de preguntas. En un primer conjunto se les pedía que dijeran el tipo de comidas que según ellos ingerirían los niños que aparecen en las fotografías, así como preguntas relacionadas con la casa, el cuarto, los muebles o los juguetes. Otro conjunto de cuestiones estaban relacionadas con el ámbito escolar. Se quería saber si para los alumnos encuestados los niños allí representados acudían normalmente al colegio y estudiaban materias similares a las suyas. El tercer grupo de preguntas pretendía averiguar sus opiniones sobre la forma en que los niños que aparecen en los ítems organizan su tiempo libre.

Con este apartado se intenta averiguar si los alumnos imaginan la vida cotidiana de las personas situadas en lugares distantes de igual manera que la de las personas situadas en su propio ámbito sociocultural. En definitiva, queremos comprobar si dicen lo mismo o, por el contrario, tienen claras las diferencias: ¿imaginan la vida cotidiana igual?, ¿consideran, por ejemplo, que comen lo mismo o que las casas son iguales?

Este nuevo cuestionario se les pasó a los alumnos de ambos colegios, pero de forma diferente. En el "Giner de los Ríos", el primero en el que se aplicaron las pruebas, se les pasó a los alumnos la totalidad del cuestionario, al final del cual se incluía este apartado de tipo contextual; mientras que en el segundo colegio, el grupo se dividió en dos partes. A los 15 alumnos que formaban la primera de ellas, los tests que se les pasaron fueron exactamente los mismos que en el colegio anterior; sin embargo, con el resto de los alumnos -15- se trabajó únicamente el aspecto contextual, introduciendo por ello mayor número de ítems en relación con esta cuestión. Se consideró que la llamada experimentación definitiva -en la que se intenta averiguar los conocimientos que posee el niño de los ámbitos espaciales

cerca/lejos- estaba suficientemente experimentada con 29 alumnos del colegio "Giner de los Ríos" y con la mitad de los alumnos del colegio "Santidad", por lo que también sería de gran interés efectuar en este momento el estudio cualitativo sobre las características y el tipo de información de que disponen los niños en cuanto a las realidades espaciales objeto de esta investigación.

## 9.2 RESULTADOS DE LA EXPERIMENTACIÓN

En el comentario que a continuación presentamos de los resultados de la investigación en los colegios "Giner de los Ríos" y "Santidad" correspondiente a la fase definitiva, se introducirán continuas referencias a los datos obtenidos en el colegio "Santidad", perteneciente a la experimentación piloto<sup>1</sup>. En este análisis comparativo que realizamos de los resultados entre ambas etapas de la investigación, deberemos tener presente, para una correcta comprensión, tanto la elección del nivel -pasamos de 2º a 1º de Primaria-, como la complicación de los tests con imágenes menos contrastadas (ver Anexo V y VI, resultados de la encuesta).

De la observación de las figuras nº 16 y 17, donde se muestran los porcentajes de aciertos de cinco tests aplicados en el "Giner de los Ríos" y en el "Santidad", de nuevo se comprueba en los resultados de los diferentes apartados similares tendencias a las ya comentadas en los otros momentos de esta investigación. Así se vuelve a constatar en el primer test que los alumnos demuestran un mejor conocimiento de los lugares lejanos; por el contrario, las otras pruebas reflejan un mayor índice de aciertos en el sector de las imágenes cercanas. Sin embargo, un hecho que destaca de la comparación de las dos figuras, es la gran igualdad que demuestran los alumnos del "Giner de los Ríos" en cuanto al conocimiento de los espacios cercanos y lejanos (ver fig. nº 16); mientras que en el caso de "Santidad" se aprecian contrastes superiores, consecuencia del

---

<sup>1</sup> A partir de ahora, para evitar confusiones, como se están comentando los resultados de los tests en el colegio "Santidad" -experiencia piloto- y "Santidad" -investigación definitiva-, cuando se aluda al primer momento de la experimentación, siempre incluiremos la expresión "piloto".

bajo nivel de aciertos demostrado en relación a los lugares lejanos, como se comprueba sobre todo en los tests cuarto B y quinto (ver fig. nº 17).

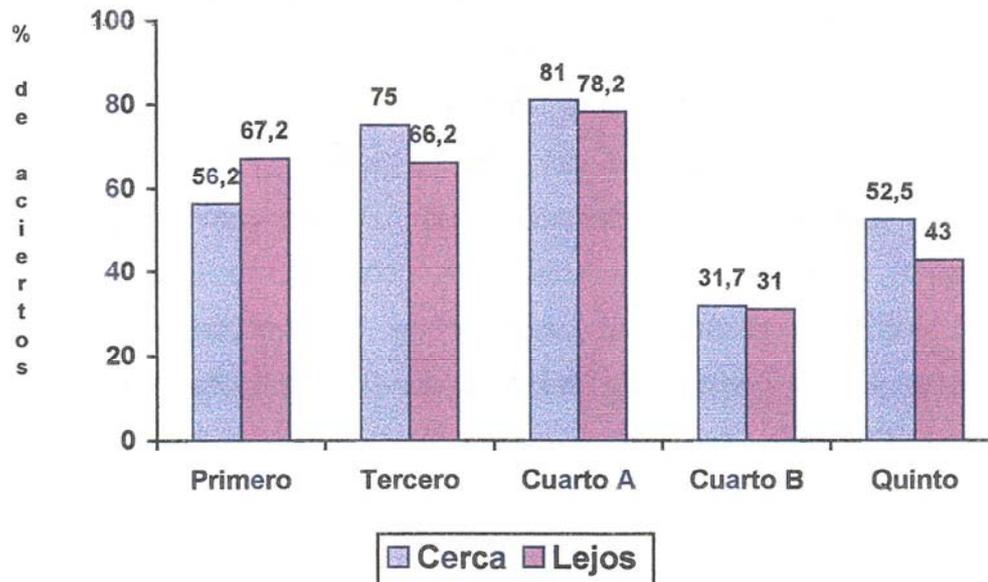


Figura nº 16. Comparación de los tests sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Colegio Público "Giner de los Ríos"

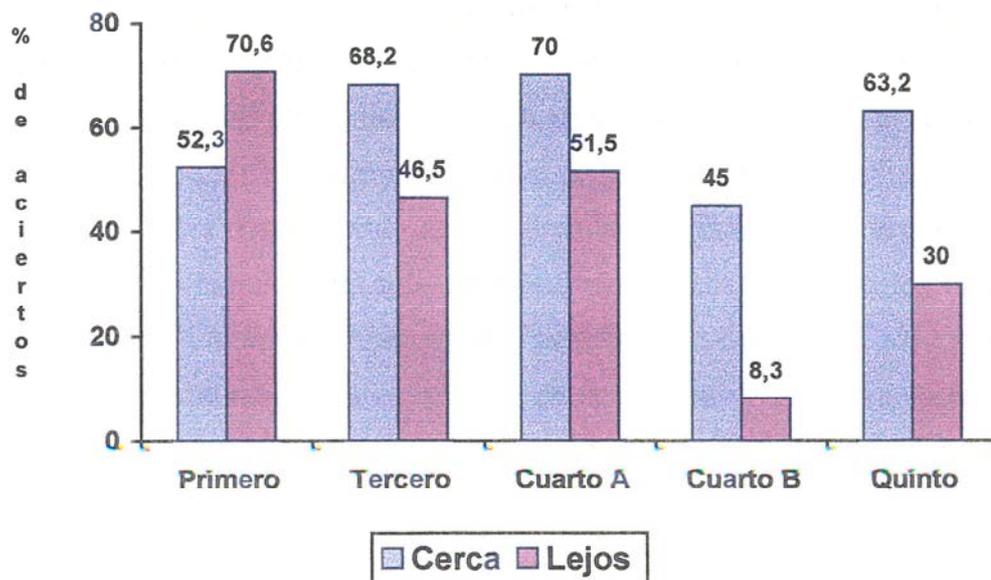


Figura nº 17. Comparación de los tests sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Colegio Público "Santidad"

De gran interés resulta la comparación de la figura de la experiencia piloto (ver fig. nº 5) con las pertenecientes a los colegios "Giner de los Ríos" y "Santidad", pues aunque los índices de aciertos son evidentemente más altos en el primer caso, dichos resultados quedan atenuados si se tiene en cuenta el conjunto de cambios que se introdujeron en la fase de experimentación definitiva. Asimismo, llama la atención el mayor equilibrio en la información que demuestran de los espacios próximos y lejanos los alumnos del "Giner de los Ríos" y del "Santidad", frente a la de los alumnos de la experiencia piloto. En esta comparación no incluimos la quinta prueba de la encuesta, pues como ya se expuso con anterioridad, se consideró conveniente introducir en su configuración unos cambios, en esta fase de la investigación definitiva, que hacen imposible efectuar dicha comparación. Esta idea se abordará de nuevo cuando en el desarrollo de este capítulo analicemos el quinto test.

Por otra parte, en los resultados que se desprenden de la comparación del conjunto de las pruebas realizadas en el "Giner de los Ríos" y el "Santidad", sin incluir la especificación cerca-lejos (ver fig. nº 18), se constata una ligera superioridad en el nivel de aciertos del primer centro sobre el segundo, lo cual creemos viene marcado por las diferencias familiares y económicas existentes entre ambos colegios, que ya han sido comentadas. Además, en los dos tests en los que se alcanza la mayor diferencia en los porcentajes de aciertos, concretamente en el tercero y en el cuarto A, no se les pedía que hicieran una clasificación de las fotos según la cercanía o lejanía, ni que indicaran su nombre; simplemente se les preguntaba en ambos casos una misma cuestión: que señalaran las imágenes que conocían por haberlas visto con anterioridad. En este sentido, los alumnos del colegio de "Santidad" con respecto a los del "Giner de los Ríos" coinciden en mostrar un menor nivel de aciertos en un tipo de pruebas en las que necesitaban disponer un cierto bagaje en cuanto al conocimiento de lugares, que evidentemente se adquiere por los medios de comunicación, pero también en el ámbito educativo y en el familiar.

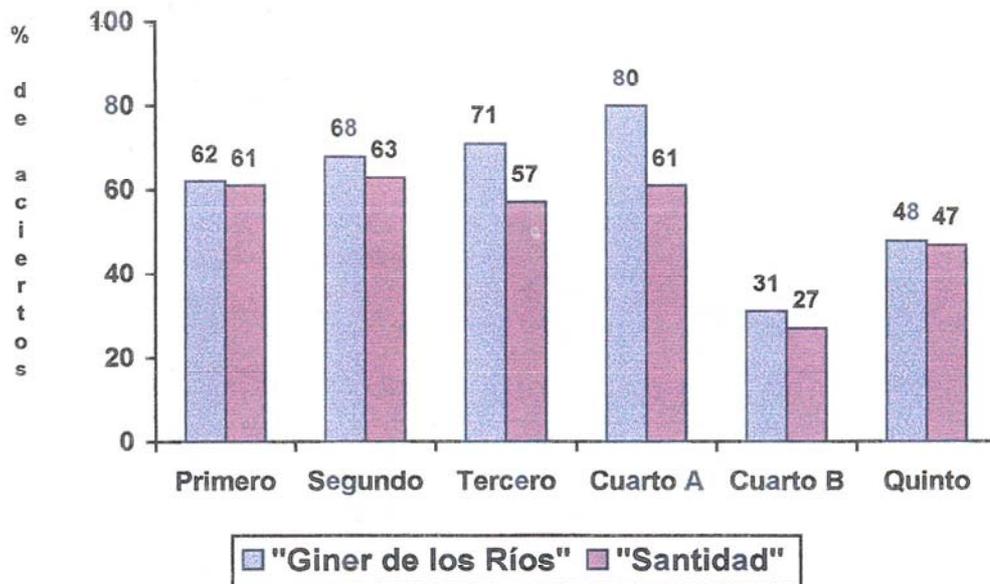


Figura nº 18. Comparación de los resultados de los colegios "Giner de los Ríos" y "Santidad"

### 9.2.1 Primera Prueba

#### Análisis de los Subtests

-Al efectuar una primera aproximación a las respuestas de los alumnos de los colegios que analizamos en este capítulo -el "Giner de los Ríos" y el "Santidad"- en relación con el conjunto de subtests dirigidos a la clasificación de imágenes basada en los ámbitos espaciales de cercanía y lejanía, que constituye la primera prueba (ver figs. 19 y 20), llama la atención el resultado del segundo subtest del colegio "Santidad": los alumnos demuestran en éste conocer más los lugares cercanos, algo que no se había observado en los restantes colegios. Por otra parte, es significativo, que en los tres subtests restantes de esta prueba en el colegio "Santidad" se muestren los índices más bajos de toda nuestra investigación en cuanto al conocimiento del ámbito cercano se refiere.

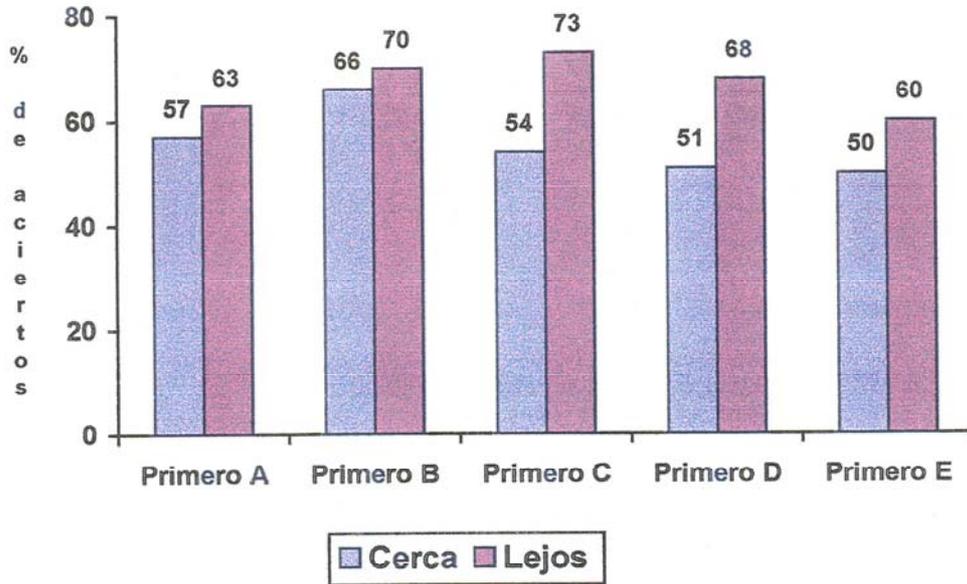


Figura nº 19. Comparación de los subtests de la primera prueba sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Colegio Público "Giner de los Ríos"

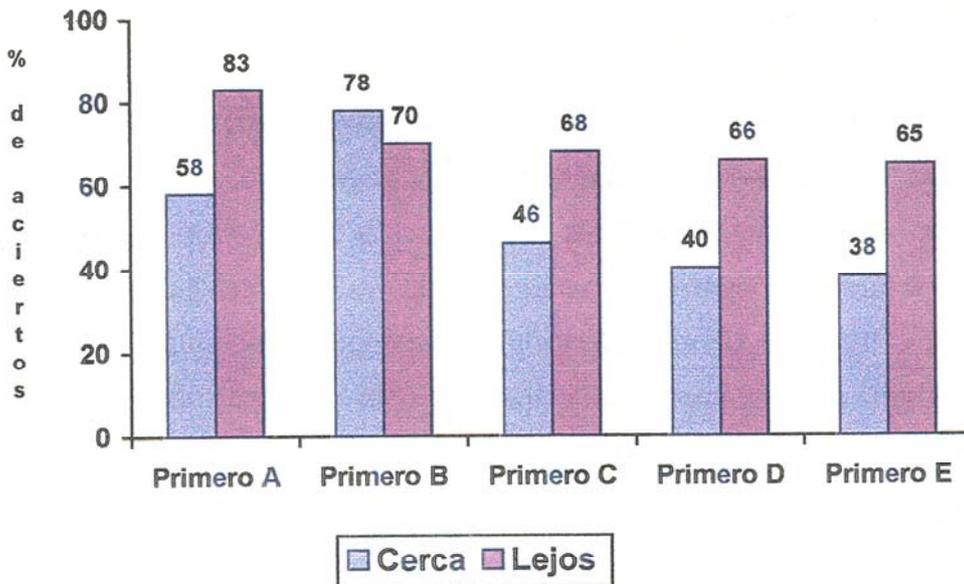


Figura nº 20. Comparación de los subtests de la primera prueba sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Colegio Público "Santidad"

### A) Imágenes de lugares contrastados

IMÁGENES DEL PRIMER SUBTEST (LUGARES CONTRASTADOS). EXPERIMENTACIÓN DEFINITIVA	
CERCANO	1) Centro urbano de Arucas 2) Playas del sur de Gran Canaria 3) Valle de Agaete (*) 4) Medianías del sur de Gran Canaria
LEJANO	1) Paisaje de montaña mediterránea (*) 2) Paisaje del litoral mediterráneo (*) 3) Paisaje oceánico (*) 4) Playa caribeña

Tabla nº 14 (\*) ítem modificado

Los cambios que se introdujeron en el cuestionario con respecto a la experiencia piloto pretendían, al introducir imágenes de la montaña mediterránea o de paisajes oceánicos, hacer más compleja la prueba al haberse registrado en dicha experimentación, sobre todo en este subtest, altos porcentajes de aciertos.

Si efectuamos un análisis pormenorizado de las respuestas de los alumnos del "Giner de los Ríos" y del "Santidad", comprobamos en general en relación con las imágenes pertenecientes al ámbito canario un bajo nivel de aciertos, como ocurre en el caso de las fotografías del Valle de Agaete y las medianías del sur de Gran Canaria. Sin embargo, resulta significativo el gran contraste, en cuanto a los porcentajes de aciertos, que se comprueba en la fotografía de las playas del sur de Gran Canaria. Los alumnos del colegio capitalino aciertan en su clasificación en un porcentaje alto (80%), a diferencia de las del colegio "Santidad", de menor influencia urbana, cuyo nivel de aciertos es claramente inferior (46%). Un resultado muy similar a este último fue el que en su momento se registró en la fase piloto que, como sabemos, se realizó en el mismo colegio de "Santidad". En la citada prueba se obtuvo una cifra de aciertos del 58%.

Por lo que respecta al apartado de las imágenes lejanas, resulta sorprendente y de difícil explicación el alto nivel de aciertos que en esta ocasión demuestra el grupo de alumnos de "Santidad" en la clasificación de tres ítems

correspondientes a paisajes mediterráneos y oceánicos, como se evidencia en la barra correspondiente de la figura nº 20, subtest primero A.

Un ítem de este subtest que merece una atención especial es el de la imagen de una playa caribeña, pues tanto en la fase "piloto" como ahora en la definitiva, los alumnos mostraron pocas dudas en su clasificación, superándose siempre la cifra del 76% en los aciertos. Además, ante preguntas del encuestador sobre los motivos que explican su clasificación, sus respuestas evidencian la existencia de una lógica coherente como consecuencia de su experiencia perceptiva. Así, de nuevo algún niño volvió a comentar que correspondía a un lugar cercano "por la playa y el mar"; sin embargo, la mayoría argumentaba con soltura que se trataba de un lugar lejano "porque aquí no hay playas de arena tan blanca" o "porque están esos árboles en la playa". En otros casos, en cambio, afirmaban con seguridad que se trataba de una playa de Hawai, el Caribe e, incluso, algún niño mencionó Cancún.

## B) Imágenes con motivos urbanos

IMÁGENES DEL SEGUNDO SUBTEST (MOTIVOS URBANOS). EXPERIMENTACIÓN DEFINITIVA	
CERCANO	1) Vista de Barranco Seco, en Las Palmas de G.C. (Colegio "Giner de los Ríos") (*) - Paseo Mesa y López, en Las Palmas de G.C. (Colegio "Santidad") (*) 2) Barrio del colegio 3) Muelle Deportivo, en Las Palmas de G.C. (*) 4) Urbanización turística del sur de G.C.
LEJANO	1) Panorámica de París 2) Ciudad de Sevilla (*) 3) Rascacielos de una ciudad americana 4) Turista delante de una pirámide (*)

Tabla nº15 (\*) ítem modificado

Las modificaciones que se efectuaron, tal como se puede apreciar en la tabla nº 15, sustituyeron imágenes tan divulgadas como la del Parlamento londinense, un poblado árabe, o la de una panorámica de Las Palmas de G.C.; y en su lugar se colocaron, por ejemplo, una vista de la ciudad de Sevilla o algún rincón conocido de la ciudad de Las Palmas de G.C., como es el Muelle Deportivo.

Los dos colegios que están siendo analizados mostraron un buen conocimiento de las imágenes relacionadas con los ámbitos más próximos, como así sucedió con fotografías de los alrededores del colegio o de lugares muy transitados de la ciudad de Las Palmas de G.C. No obstante, al igual que ocurrió con los alumnos de la experiencia "piloto", las diferencias se plantean con los ítems relacionados con lugares alejados de la geografía insular. Este es el caso de la imagen de la urbanización turística del sur de Gran Canaria, de la que los alumnos del colegio situado en Las Palmas de G.C. demostraron un mayor conocimiento al ser posiblemente un lugar visitado por ellos de forma regular.

En cuanto al grupo de ítems perteneciente a espacios distantes, en todos los casos, a pesar de los cambios introducidos en esta etapa de la experimentación, los aciertos siempre estuvieron por encima del 55%. De cualquier forma, los resultados son claramente inferiores a los conseguidos por los alumnos de 2º de Primaria en la fase "piloto".

Debemos detenernos a comprobar lo ocurrido con una imagen perteneciente a este grupo de lugares distantes, en el que aparecía una turista que estaba siendo fotografiada delante de una pirámide egipcia. Se introdujo esta imagen con la finalidad de profundizar en el fenómeno tantas veces comentado de que el niño ante la presencia de un elemento muy familiar para él, como puede ser el caso de una vaca, clasifica el lugar como cercano, prescindiendo del resto de detalles de la fotografía. Con la intención de que el personaje que ocupaba el primer plano fuese muy familiar para el niño, se buscó una señora que por su aspecto pudiese pasar por ser la tía o la abuela. En cuanto a los resultados, los alumnos de ambos colegios, a diferencia de lo ocurrido en casos anteriores, pudieron abstraerse de esa primera realidad y lo clasificaron en un porcentaje alto -

por encima del 80%- como perteneciente a un ámbito lejano. Además, podemos comprobar las pocas dudas que se les planteó para su clasificación si analizamos sus comentarios. En unos casos hasta saben el lugar exacto de que se trata cuando afirman: "está en otro país que se llama Egipto". En otras ocasiones deducen su lejanía a partir de la observación de detalles de la fotografía, como se comprueba por sus afirmaciones: "es lejos porque en Canarias no hay una montaña como esa" o "es lejos porque hay arena pero no está el mar".

Se podría extraer como conclusión que, a diferencia de lo ocurrido con la fotografía de las vacas pastando en un paisaje húmedo, en esta ocasión la pirámide, a pesar de estar en un segundo término, se trata de un elemento muy poderoso que captó la atención del niño. Es decir, ante la fuerza de la pirámide, que constituye una realidad extraña, pero también de alguna manera conocida, podemos entender las pocas dudas que les planteó su clasificación.

### C) Imágenes con elementos contrastados de pobreza y riqueza

IMÁGENES DEL TERCER SUBTEST (ELEMENTOS CONTRASTADOS DE POBREZA Y RIQUEZA). EXPERIMENTACIÓN DEFINITIVA	
CERCANO	1) Primer plano de una señora mayor 2) Chabolas del "Risco" de Las Palmas de G.C. 3) Casas tradicionales de Canarias 4) Grupo de personas en un bar (*)
LEJANO	1) Inmigrante delante de una chabola (*) 2) Dos jóvenes europeos con atuendos "punkies" (*) 3) Mendigo comiendo en un autobús de una ciudad alemana (*) 4) Familia acomodada norteamericana

Tabla nº 16 (\*) ítem modificado

En este tercer subtest, organizado a partir de elementos visuales de pobreza y riqueza, se suprimieron fotografías que fueron clasificadas sin dificultad, como ocurrió con las imágenes en las que aparecía, por ejemplo, un conjunto de chabolas en un país del Tercer Mundo o un grupo de mujeres africanas delante de

una vivienda tradicional. En otro caso, por el contrario, se suprimió una fotografía de una familia de aspecto humilde, al haberse demostrado en la fase piloto muy complicada su clasificación por la propia ambigüedad de la imagen. En lugar de estas imágenes se incluyeron otras, en líneas generales, de mayor dificultad, entre las que podríamos destacar una de un grupo de personas en un bar, o un mendigo con aspecto de extranjero comiendo en un autobús (ver tabla nº 16).

Este conjunto de modificaciones que se introdujeron en los colegios "Giner de los Ríos" y "Santidad", con las características ya señaladas, no dieron lugar, sin embargo, con respecto a la experiencia piloto, a unos resultados muy diferentes, como se demuestra en el subtest primero C de las figuras 6, 19 y 20. Por tanto, ni como consecuencia de haber descendido un curso escolar, ni por unos ítems menos definidos, se produjeron grandes cambios en los porcentajes de aciertos.

Al realizar un análisis más detallado se comprueba que los alumnos de estos dos colegios tuvieron dificultades para clasificar como próxima la fotografía de un grupo de personas en un bar, pues el nivel de aciertos estuvo alrededor del 45%. La explicación podría deberse al hecho de que la fotografía aquí mostrada no coincide exactamente con la imagen que un niño canario puede tener de un bar. En relación con la fotografía donde aparecía unas chabolas de la ciudad de Las Palmas de G.C., los resultados conseguidos por el colegio "Giner de los Ríos" y el "Santidad" son, por motivos que no llegamos a comprender, ligeramente superiores a los de la experimentación piloto, al quedar las cifras de aciertos en esta ocasión por encima del 50%.

En cuanto a los ítems lejanos, debemos comentar el caso de la imagen de un joven magrebí delante de un barrio de chabolas de una gran ciudad. Los alumnos del colegio no capitalino -el "Santidad"- la consideraron como cercana y por tanto como conocida, en contraposición con las cifras del centro ubicado en la ciudad de Las Palmas de G.C.; una vez más creemos que la explicación puede estar en las diferentes experiencias que los niños de ambas comunidades educativas poseen. Mientras que el ítem correspondiente a una familia norteamericana delante de su chalet, que más de la mitad de los alumnos

pertenecientes a la experiencia piloto lo situaron como próximo, en esta ocasión lo encuadraron de forma clara, con cifras de aciertos entre el 70%, en un ámbito distante. Además, las manifestaciones de estos alumnos refuerzan estos resultados. Un niño del centro de "Santidad" manifestó que la familia de la foto está en un lugar lejano "porque nunca he visto esa casa y todo lo cercano lo he visto"; otro niño también de "Santidad" dice que es lejos "porque aquí no hay sitios como éste". Por último, un alumno del "Giner de los Ríos" llega a una conclusión por un objeto que él considera concluyente: "es lejos porque el señor tiene un gorro vaquero".

Una argumentación de peso que de nuevo utilizan los alumnos de estos dos colegios es la de situar como distantes, en un gran número de casos, las imágenes en las que aparecen personas o ambientes con rasgos de marginalidad; por lo que afirman que es lejos "porque son casas viejas", "porque está todo destrozado". Incluso un niño del centro de "Santidad" llega a plantear que el mendigo vive en un país lejano "porque come mal".

#### D) Imágenes de grupos humanos

IMÁGENES DEL CUARTO SUBTEST (GRUPOS HUMANOS). EXPERIMENTACIÓN DEFINITIVA	
CERCANO	1) Muchacho en un taller de coches (*) 2) Familia viendo la televisión (*) 3) Campesino de las medianías con rebaño de ovejas 4) Grupo de estudiantes
LEJANO	1) Aglomeración de personas en la ciudad de Méjico (*) 2) Familia colombiana (*) 3) Familia nórdica en la nieve (*) 4) Grupo de niños nórdicos

Tabla nº 17 (\*) ítem modificado

En esta ocasión las modificaciones que se efectuaron en el ámbito de las imágenes cercanas en los dos colegios correspondientes a la fase definitiva, con

fotografías relacionadas con el mundo más cotidiano, determinaron una clara disminución del porcentaje de aciertos en relación con los resultados de la experiencia piloto (ver figs. nº 6, 19 y 20, subtest primero D).

Por el contrario, los resultados correspondientes a los lugares distantes permanecieron bastante similares entre ambas fases de la investigación, como se comprueba en las correspondientes gráficas, al continuar las nuevas fotografías incidiendo de forma clara en los estereotipos. Se sustituyeron, por ejemplo, imágenes de nativos hawaianos o de un grupo de policías del Canadá, por otras de iguales características, en las que se mostraban grupos humanos de América Latina o del norte de Europa.

Asimismo, podemos observar unos diferentes niveles de resultados en el apartado de las imágenes cercanas entre los colegios "Giner de los Ríos" y "Santidad", pues ningún ítem del segundo colegio llegó a superar el 50% en los aciertos. En relación con el ítem correspondiente a un grupo de estudiantes saliendo de un colegio, que en todas las fases de la investigación ha sido mal encuadrada, considerándola como lejana, posiblemente haya que concluir que se trata de una imagen confusa debido a la vestimenta de los jóvenes como consecuencia de la antigüedad de la toma.

Por lo que respecta a las imágenes de espacios distantes, se obtuvieron unos resultados parecidos en los dos colegios que están siendo analizados. La única fotografía cuya clasificación planteó problemas, al quedar el nivel de aciertos alrededor del 50%, es la correspondiente a un grupo de niños nórdicos. Pese a lo cual, muchos alumnos percibieron diferencias relacionadas con el aspecto físico de aquellos e indicaron que sabían que correspondía a un lugar lejano por el color del pelo de los niños. También de forma inesperada algunos alumnos llegaban a concluir la lejanía de este ítem a partir de la simple existencia de un fondo de hierba difuminado, por lo que manifestaban que estaba lejos "porque aquí no hay esta hierba tan bonita" o "no hay tantos jardines".

El resto de las imágenes lejanas ofrecieron muy poca dificultad, lo cual se

comprueba no sólo en los resultados, sino también en sus respuestas. Para los alumnos de primero de Primaria constituye una tarea relativamente sencilla captar la lejanía en imágenes de diferentes grupos humanos, aunque estos no posean unas características marcadamente exóticas, como se aprecia por las manifestaciones de los alumnos: "no es Canarias porque no son iguales a nosotros", "la gente es distinta a la de aquí" o "tienen la cara marrón".

### E) Imágenes de animales

<b>IMÁGENES DEL QUINTO SUBTEST (ANIMALES DE DIVERSA PROCEDENCIA). EXPERIMENTACIÓN DEFINITIVA</b>	
<b>CERCANO</b>	1) Agricultor arando con un mulo 2) Pastor con un grupo de ovejas 3) Anciano con perro en un paisaje de montaña (*) 4) Establo de cabras en un paisaje árido
<b>LEJANO</b>	1) Jinetes en un paisaje de marismas (*) 2) Vacas en un paisaje de clima húmedo con viviendas tradicionales 3) Campo de cultivo, agricultores y un perro (*) 4) Caballo andaluz en una actuación de doma (*)

Tabla nº 18 (\*) ítem modificado

En este último subtest correspondiente a la fase definitiva, se pretendió sustituir las fotografías de ámbitos distantes, en esta ocasión relativa a animales exóticos -como las cebras, el oso o los ciervos, cuya clasificación resultó muy sencilla a los alumnos de la experimentación piloto-, por otras de mayor grado de dificultad, que representaban a animales muy conocidos por los niños, como el caballo o el perro, pero en situaciones y contextos alejados de su realidad. Por lo que respecta a las imágenes cercanas, sólo se introdujo una modificación, al sustituir la fotografía de una cabra pastando, por la de un agricultor acompañado de un perro en un paisaje de montaña.

Dichos cambios, sin embargo, con las intenciones señaladas, no se evidenciaron en los resultados de los colegios "Giner de los Ríos" y "Santidad". Si

establecemos una comparación con los niveles de aciertos del colegio piloto, vemos que el conocimiento de las imágenes lejanas, aunque en menor grado, continuaron siendo altas. Por el contrario, el mayor desconocimiento se manifestó en el apartado de las imágenes cercanas, de forma más acusada en el colegio de "Santidad" (ver figs. nº 6, 19 y 20, subtest primero E). Por tanto, con este tipo de prueba, y pese a los cambios efectuados en esta etapa de la investigación, donde desarrollamos una línea de mayor complejidad, los alumnos en todos los casos, excepto en el segundo subtest del colegio "Santidad" ya comentado<sup>2</sup>, alcanzaron unos mejores resultados en los ítems pertenecientes al ámbito espacial "lejano". Ello refuerza, una vez más, la idea de que el niño, ya desde los primeros niveles de la Enseñanza Primaria, dispone de un claro conocimiento no sólo de los espacios cercanos, sino también de los distantes.

Como ya ha quedado dicho, fue en los ítems cercanos de este subtest donde los dos colegios alcanzaron los más bajos niveles de aciertos, destacando en este sentido dos escenas de tipo agrario cada vez menos frecuentes, y por ello poco familiares para los niños: una de un agricultor arando la tierra con un mulo y otra de un establo de cabras en una zona árida de Canarias.

En cuanto a las imágenes lejanas, excepto en un caso que solamente se registró en el "Giner de los Ríos" con la tan comentada fotografía de un grupo de vacas en un paisaje típicamente oceánico, en todas las demás, en ambos colegios, el nivel de aciertos superó el 50%; y en dos ítems, en concreto, los resultados fueron superiores al 75%. En las imágenes en las que se alcanzaron altos niveles de aciertos destacaba en un primer plano jinetes a caballo; a los alumnos les resultó sencilla su clasificación al asociarlas con películas del oeste americano, tal como se comprueba en sus manifestaciones: "es lejos porque es donde están los vaqueros".

La fotografía del grupo de vacas en un contexto de clima húmedo la

---

<sup>2</sup> Al inicio del capítulo ya resaltamos el hecho de que en esta prueba los alumnos de este colegio demostraron, únicamente en el segundo subtest, un mayor conocimiento de los ámbitos cercanos.

situaron como cercana los alumnos del "Giner de los Ríos", con un porcentaje del 72%, mientras que el 54% de los alumnos del colegio "Santidad", sin un motivo claro que lo explique, la clasificaron como distante. Solamente se podría plantear como una posible interpretación el número inferior de la población encuestada -15 alumnos- en este último centro, ya que además debemos tener presente que la experimentación piloto se llevó a cabo en el mismo colegio de "Santidad" y en aquella ocasión el resultado fue bien distinto, al ser encuadrada mayoritariamente como cercana.

La argumentación que una vez más utilizaron los alumnos para justificar dicha clasificación, como perteneciente a una realidad cercana, es la misma: "es cerca porque aquí hay vacas" o "porque mi tío tiene una vaca"; no teniendo en cuenta la realidad geográfica existente en un segundo plano.

### 9.2.2 Segunda Prueba

La estructura de este segundo test, organizado con fotos contrapuestas de las realidades espaciales en las que estamos trabajando, le confiere a sus resultados, como consecuencia de la propia sencillez de la prueba, una gran fiabilidad. En concreto, al pedirle al alumno que elija de dos imágenes cuál considera más cercana, se evita el problema de la relatividad en relación con la proximidad o lejanía de los lugares. Es decir, como ya se comentó en otra parte de esta investigación, los alumnos tienden a ver todos los lugares que no son "aquí", como que son más o menos remotos; de tal modo que pueden percibir una localidad vecina tan lejana como otra situada en un país extranjero.

Las modificaciones que se introdujeron en esta fase de la investigación fueron importantes -el 66,6% de los ítems fueron renovados-, continuando la línea de utilizar otras imágenes de mayor dificultad, al haberse alcanzado niveles de aciertos muy altos en la experimentación piloto. Se sustituyeron, por ejemplo, las fotografías de lugares exóticos, como playas y animales tropicales, palacios orientales o monumentos muy significativos, por otras imágenes más

relacionadas con la vida cotidiana (ver tabla nº 19).

IMÁGENES DEL SEGUNDO TEST (Fotografías contrapuestas). EXPERIMENTACIÓN DEFINITIVA	
1) - Catedral y Casa de Colón en Las Palmas de Gran Canaria (Colegio "Giner de Los Ríos") (*) - Vista parcial de Las Palmas de G.C. (Colegio "Santidad") (*) ( C )	Panorámica de la Puerta de Alcalá (Madrid) ( L )
2) Paisaje de Gáldar (Gran Canaria) ( C )	Playa del norte peninsular (*) ( L )
3) Conjunto de edificios en un medio húmedo ( L )	Vista de "Los Riscos" de Las Palmas de Gran Canaria ( C )
4) Escena familiar (Colombia) (*) ( L )	Imagen de una matanza de cerdo (*) ( C )
5) Casa de campo (Inglaterra) (*) ( L )	Casa en un medio rural (*) ( C )
6) Niños en una guardería (*) ( C )	Niños nórdicos viendo la televisión (*) ( L )
7) Torre Inclinada de Pisa (*) ( L )	Calle principal de Teror (Gran Canaria) (*) ( C )
8) Conjunto de vacas en un paisaje húmedo ( L )	Cultivos de tomates en el sur de Gran Canaria (*) ( C )
9) Grupo de hindúes (*) ( L )	Atentado terrorista (*) ( C )
10) Vista de su localidad (*) ( C )	Plaza de una ciudad europea ( L )
11) Viviendas sociales (Las Palmas de Gran Canaria) ( C )	Urbanización con amplios espacios verdes ( L )
12) Turista delante de una pirámide (*) ( L )	Iglesia del medio rural canario (*) ( C )

Tabla nº 19 L: imagen lejana ; C: imagen cercana ; (\*) ítem modificado

La cifra de aciertos totales de esta segunda prueba -sin la distinción de cerca-lejos- que nos proporciona la figura nº 18, donde se establece una comparación entre los colegios "Giner de los Ríos" y "Santidad", nos informa que, a pesar de la importancia de los cambios cualitativos introducidos, no se produjo el descenso de resultados que cabría esperar. El porcentaje de aciertos correspondiente al colegio piloto fue del 91,3%, mientras que los de aquellos centros fueron del 67,8 y 63,3% respectivamente; es decir, quedaron aproximadamente unos 25 puntos por debajo (ver figs. nº 13 y 18). Por el contrario, la comparación resulta más desigual si ésta se efectúa a partir del

número de fichas que acertaron los alumnos de los diferentes colegios, ya que respondieron correctamente, por lo menos 10 de las 12 fichas que se incluían en esta prueba, un 24,1% de los alumnos del "Giner de los Ríos" y un 13,4% de los de "Santidad"; frente al 92,8%, cifra alcanzada en la fase piloto. Todo lo cual, no hace más que evidenciar la dificultad de los nuevos ítems que se incorporaron en esta etapa de la investigación.

De entre las fichas que merecen ser comentadas como consecuencia de los resultados obtenidos, se encuentra la nº 2 (ver tabla nº 19), en la cual se contrapone a una vista de una localidad de Gran Canaria, una típica playa del norte peninsular. Las cifras de aciertos alcanzados por los alumnos del "Santidad" son muy superiores a los del "Giner de los Ríos" -60% de aciertos, frente al 31%- por un motivo muy claro de proximidad geográfica del barrio de Santidad con respecto a la localidad de Gran Canaria allí mostrada. Por otra parte, como ha ocurrido en anteriores ocasiones en la que aparecía una playa entre las imágenes, varios alumnos comentaron que correspondía a un lugar cercano "porque es la playa".

De interés son los resultados que se obtuvieron en la ficha nº 8, en la que la conocida fotografía de vacas pastando en un medio húmedo aparecía, en esta ocasión, como imagen contrapuesta de un paisaje con evidentes connotaciones canarias, pues se introdujo un cultivo de tomates del sur de Gran Canaria. Sin embargo, una vez más, los alumnos de estos dos colegios clasificaron mayoritariamente este ítem constituido por un conjunto de vacas, prados y árboles, como próximo. En el caso del colegio "Santidad", el porcentaje de alumnos que así lo hizo superó el 73%. Estos resultados debemos ponerlos en relación con los obtenidos en otra ficha de este mismo test -la nº 12- en el que, al igual que se realizó en otra prueba de esta fase de la investigación, se introdujo la fotografía de una turista delante de una pirámide, con el propósito de verificar el fenómeno de alteración de las percepciones visuales que produce la presencia de realidades muy conocidas por el alumno. Esta imagen aparecía en una ficha junto a un conjunto formado por una iglesia y varios edificios en el medio rural canario. Los alumnos de los colegios "Giner

de los Ríos" y "Santidad", de nuevo en esta ocasión, a diferencia de lo que ocurriera con la foto en la que aparecen unas vacas en un prado con árboles, prescindieron en su mayoría de la imagen que salía en un primer plano y no la señalaron como próxima.

La ficha en la que se consiguieron los más bajos resultados estaba constituida por un grupo de hindúes, en el apartado de las imágenes lejanas, y por una escena de un atentado terrorista en Madrid, en el correspondiente a las cercanas (ver tabla nº 19, ficha nº 9). Los alumnos de los dos colegios situaron como más próxima la fotografía de hindúes, con porcentajes superiores al 65%, cuyas personas mostraban rasgos y también algunas vestimentas claramente orientales, antes que la imagen de fuerte violencia del atentado terrorista. En definitiva, como ya se ha señalado en otros apartados, los alumnos no asumen como cercano la pobreza, la fealdad, lo viejo; y, como queda reflejado en esta ocasión, también rechazan como próximo la violencia. El alumno tiende a idealizar su realidad y a situar la pobreza y la violencia en ámbitos lejanos, tal como se desprende de sus comentarios, en los que afirma que "es lejano porque es la guerra", "aquí no pasa eso", "cerca de mi casa no hay matanzas", o que la foto con personas orientales está mas cerca "porque no me gusta la otra".

### 9.2.3 Tercera Prueba

En esta tercera prueba de la experimentación, en la que los alumnos deben indicar los lugares que conocen, bien por haberlos visto con anterioridad o por haber estado en ellos, se introdujo un conjunto de cambios en la línea ya comentada en casos anteriores. En concreto, se pretendió una vez más complicar la prueba, pues los altos niveles de aciertos registrados en la "piloto", fundamentalmente en lo que se refiere a las fotografías cercanas, así lo aconsejaban (ver fig. nº 5, test tercero). Se modificaron las imágenes correspondientes al entorno más inmediato, y en lo referente a las lejanas, se suprimió una foto de un poblado del Oeste americano al demostrar los alumnos del colegio "piloto" en este ítem un bajo nivel de aciertos, posiblemente por las



propias características de la imagen seleccionada. En este momento de la investigación consideramos que debió haberse mantenido este motivo, aunque modificando la citada fotografía, para así poder averiguar más sobre el significado que en las actuales generaciones de niños tiene esta temática de fuerte influencia cinematográfica.

IMÁGENES DEL TERCER TEST. EXPERIMENTACIÓN DEFINITIVA	
CERCANO	1) Vista de la subida a Tafira en Las Palmas de Gran Canaria (*) 2) - Calle de Las Palmas de Gran Canaria (Colegio "Giner de los Ríos") (*) - Montaña de Gáldar (Gran Canaria) (Colegio "Santidad") (*) 3) - Avenida Marítima (Las Palmas de Gran Canaria) (Colegio "Giner de los Ríos") (*) - Vista de la playa de Las Canteras (Las Palmas de Gran Canaria) (Colegio "Santidad") 4) Interior de Gran Canaria con Roque Nublo al fondo
LEJANO	1) Vivienda de montaña típica de centroeuropa (*) 2) Estatua de la Libertad 3) Ciudad americana con rascacielos 4) Esfinge de Gizeh (Egipto) (*)

Tabla nº 20 (\*) ítem modificado

Los resultados, en cuanto a las imágenes que dicen conocer los alumnos de los colegios "Giner de los Ríos" y "Santidad", son inferiores a los alcanzados en la experiencia "piloto", sobre todo en el apartado de los lugares cercanos (ver figs. nº 16, 17 y 5, test tercero). Los alumnos de estos colegios demostraron gran familiaridad en cuanto al conocimiento de los ítems relacionados con su localidad; y por contra, un gran desconocimiento de otros lugares de su propia isla, como así ocurrió con una foto de las cumbres interiores de Gran Canaria.

En cuanto a los ítems lejanos, al igual que sucedió en el colegio "piloto", los niños clasificaron de forma correcta y con rapidez las imágenes de mayor presencia en los medios de comunicación; tal es el caso de la panorámica de una ciudad americana con sus rascacielos y la de la Estatua de la Libertad. Los

porcentajes de aciertos más bajos los encontramos, como era previsible, en la fotografía de una vivienda de montaña típica de centroeuropa y en otra, aunque con unos resultados superiores, de la Esfinge de Gizeh en Egipto, en la cual se mostraba una pirámide sólo parcialmente.

#### 9.2.4 Cuarta Prueba

IMÁGENES DEL CUARTO TEST. EXPERIMENTACIÓN DEFINITIVA	
CERCANO	1) Iglesia y ciudad de Arucas (Gran Canaria) (*) 2) - Edificio del Cabildo Insular (Las Palmas de Gran Canaria) (Colegio "Giner de los Ríos") (*) - Avenida Marítima (Las Palmas de Gran Canaria) (Colegio "Santidad") (*) 3) Vista aérea de un mar de nubes con el Roque Nublo y el Teide al fondo 4) Vista del Teide en invierno
LEJANO	1) Pirámides egipcias 2) Edificio del Parlamento (Londres) (*) 3) La Estatua de la Libertad 4) La Torre Eiffel (*)

Tabla nº 21 (\*) ítem modificado

Las modificaciones que se introdujeron en esta cuarta prueba con respecto a la experimentación "piloto", consistieron en dos ítems relacionados con los ámbitos más próximos, con el fin de adecuar las imágenes a las respectivas localidades de los colegios "Giner de los Ríos" y "Santidad"; en el apartado de las imágenes lejanas, debido al grado de dificultad de esta prueba, pues al alumno se le pide que aporte alguna denominación que remita al lugar que se le muestra, se optó por incluir dos imágenes con monumentos muy representativos de Londres y París -el edificio del Parlamento y la Torre Eiffel- (ver tabla nº 21).

Las características de las respuestas de los alumnos de ambos colegios a la primera parte de este test -apartado cuarto A-, en el cual únicamente debían indicar los lugares que conocían, vuelven a incidir en fenómenos ya

comentados, tal como se aprecia en las figuras nº 16 y 17:

- Los porcentajes de aciertos del colegio "Giner de los Ríos" son más elevados que los del "Santidad" en los dos ámbitos espaciales que están siendo analizados.
- En los resultados del colegio de "Santidad" se manifiesta un fuerte desequilibrio entre los conocimientos que disponen sobre las dos realidades espaciales, siempre favorables a los espacios cercanos.

Los porcentajes de aciertos se reducen de una manera notable cuando en la parte B de este test se requiere de los alumnos que nos aporten algún nombre, aunque sea aproximado, del lugar que se les muestra en cada ocasión. También en este caso, el nivel de conocimientos de los alumnos del "Giner de los Ríos" es claramente superior a los del "Santidad", pues aunque en la cifra de aciertos cercanos (ver figs. nº 16, 17, test cuarto B) no se aprecia dicha ventaja, dos de los ítems favorecían a este último colegio, concretamente el de la ciudad de Arucas, por proximidad con el barrio de Santidad, y el de la Avenida Marítima, por tratarse de un lugar muy frecuentado de Las Palmas de Gran Canaria (ver tabla nº 21).

Si efectuamos un análisis más en profundidad y comparamos los niveles de aciertos de las seis imágenes que se muestran en la tabla, desechados los dos ítems cercanos que favorecían al colegio de "Santidad", comprobamos que en cada uno de ellos los alumnos del "Giner de los Ríos" obtuvieron mejores resultados. Consideramos que se tratan de unas cifras de aciertos más que aceptables las conseguidas por los alumnos de primero de Primaria del colegio capitalino en cuanto al conocimiento de nombres de lugares como el Roque Nublo, acertado por el 41%, o las pirámides egipcias y la Estatua de la Libertad, conocidos por el 44,8 y 41,4% de los alumnos respectivamente.

Muy diferentes fueron los resultados que se obtuvieron en la fase "piloto", pues en aquella ocasión los alumnos mostraron unos niveles de aciertos, en cuanto al conocimiento de los ámbitos espaciales, fuertemente contrastados: disponían de información sobre el 60% de los nombres de los lugares próximos,

- WELDON, M. (1994 a): *Kaptalamwa: a village in Kenya*. Sheffield: Geographical Association
- WELDON, M. (1994 b): *Discovering Distant Places*. Sheffield: Geographical Association.
- WELDOM, M. (1997): *Studying Distant Places*. Sheffield: Geographical Association.
- WIEGAND, P. (1991 a): "The Know World of the Primary School", *Geography*, 76,2: 143-149.
- WIEGAND, P. (1991 b): "Does travel broaden the mind?", *Education*, 3-13, 19, 1: 54-58.
- WIEGAND, P. (1992): *Places in the Primary School: Knowledge and Understanding of Places at Key Stages 1 and 2*. London: The Falmer Press.
- WIEGAND, P. (1993): *Children and Primary Geography*. London: Cassell.
- WIEGAND, P. (1994): "Children's Travel Experiences and International Understanding" in Speak, C. y Wiegand, P. (eds.), 9-11.
- WITTROCK, M.C., comp., (1989): *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- WRIGHT, D. y J. (1988): "Teaching about distant environments" in MILLS, D. (ed.), 198-208.

en contraste con el 20% de los distantes (ver fig. nº 5, test cuarto B). Dicho contraste también queda reflejado en la tabla nº 22, en la cual se comprueba que en líneas generales los mayores aciertos los consiguen los colegios en los ítems pertenecientes a lugares próximos, caso del Roque Nublo o del Teide, frente a los correspondientes a lugares distantes, como en las imágenes de las pirámides o la Estatua de la Libertad.

<b>RESULTADOS COMPARATIVOS DE IMÁGENES DE LA CUARTA PRUEBA. APARTADO B (Cifras de aciertos en %)</b>			
	<b>C.P."Giner de los Ríos"</b>	<b>C.P."Santidad"</b>	<b>Experiencia "Piloto" (C.P. Santidad)</b>
Vista aérea de un mar de nubes con el Roque Nublo y el Teide al fondo	41,4	26,7	65,5
Vista del Teide en invierno	37,9	13,3	37,9
Pirámides egipcias	44,8	0	31
Edificio del Parlamento (Londres)	10,3	0	*
La Estatua de la Libertad	41,4	26,7	34,5
La Torre Eiffel	27,6	6,7	*

Tabla nº 22 (\*) ítem no incluido en la experiencia "piloto"

### 9.2.5 Quinta Prueba

La tarea que realizaron los alumnos en este quinto test, consistente en ordenar de forma progresiva una serie de imágenes de lugares según el criterio de mayor a menor distancia, resultó en la fase de experimentación piloto excesivamente compleja, por lo cual se convino que esta clasificación debía flexibilizarse en el momento de la investigación definitiva, de tal manera que se

admitió que determinadas fotos pudiesen ser ordenadas indistintamente. Es decir, se consideró correcto que ciertas imágenes pertenecientes a cada uno de los ámbitos espaciales tuviesen un orden diferente, según el cual una fotografía podía ser situada, por ejemplo, en el tercer, cuarto o quinto lugar. Sin embargo, por otra parte, se aumentó el nivel de dificultad de la prueba al ampliarse de 6 a 8 los ítems que los alumnos debían clasificar. Además, se sustituyeron dos fotos, auténticos estereotipos geográficos -una de los desiertos americanos y otra del palacio hindú Tay Mahall-, por otras imágenes con un referente más cotidiano, consistente en un grupo de casas en un paisaje húmedo y una instantánea de una familia europea delante de su vivienda (ver tabla nº 23).

IMÁGENES DEL QUINTO TEST. EXPERIMENTACIÓN DEFINITIVA	
CERCANO	1) - Calle de Las Palmas de Gran Canaria (Calle Pío XII) (Colegio "Giner de los Ríos") - Panorámica de la ciudad de Arucas (Gran Canaria) (Colegio "Santidad") 2) Panorámica de un barranco de Gran Canaria 3) Laderas del norte de Tenerife con el Teide 4) Caserío de Fuerteventura
LEJANO	1) Mickey Mouse en un parque Disney 2) Conjunto de casas en un paisaje húmedo 3) Familia inglesa delante de su vivienda 4) Vehículo todo terreno en un bosque tropical

Tabla nº 23

Las anteriores modificaciones, unas tendentes a hacer más sencilla la prueba y otras, por el contrario, a añadirles dificultad, no dieron lugar a unos resultados muy diferenciados en los colegios "Giner de los Ríos" y "Santidad" con respecto a los obtenidos en la investigación piloto. No obstante, hay que consignar alguna diferencia como la que se aprecia en el sector de las imágenes cercanas, pues en este apartado los alumnos del colegio piloto alcanzaron unos porcentajes de aciertos claramente más elevados en relación a los conseguidos por los otros dos centros (ver figs. nº 16, 17 y 5, test quinto).

En cuanto a las características de los resultados de los dos colegios que

analizamos ahora en relación con este quinto test, se puede afirmar una vez más que el "Giner de los Ríos", situado en Las Palmas de G.C., muestra con respecto al de "Santidad" unos niveles de aciertos superiores; basta decir para ello que el 6,9% de los alumnos del primer colegio -exactamente 2- acertaron a colocar de forma correcta las 8 fotografías de este test, mientras que ninguno del "Santidad" alcanzó a ordenarlas.

De un análisis más pormenorizado de las clasificaciones realizadas por los alumnos de ambos colegios, podemos comprobar unos mejores porcentajes de aciertos en las imágenes pertenecientes al ámbito cercano, y dentro de éstas la correspondiente a su localidad. Un ítem cercano que planteó pocas dudas a los niños de estos colegios en cuanto a su ordenación, es la fotografía del norte de Tenerife con el Teide al fondo.

Por otra parte, dos ítems del grupo de las imágenes lejanas que, como en ocasiones anteriores, no pasaron desapercibidos fue la de Mickey en Eurodisney, así como la de una vista de detalle de un bosque tropical. Con la foto de este personaje infantil, se da la curiosidad de que podemos encontrarla clasificada tanto como perteneciente a una realidad próxima como a un ámbito lejano, ya que los alumnos disponen de una detallada información del parque Eurodisney, a la vez que lo imaginan muy distante por hallarse en París. En cuanto a la fotografía del bosque tropical se refiere, para muchos alumnos se trata del enclave geográfico más remoto al afirmar que "es la que está más lejos porque es la selva"; pero para otros, como ya ha quedado dicho, rivaliza en lejanía con la de Eurodisney y señalan que "Disney-París está más lejos que la selva".

### **9.2.6 Sexta Prueba**

En esta última prueba, tal como se hizo en fases anteriores de esta investigación, no se les pasó a los alumnos los conocidos ítems fotográficos para averiguar sus percepciones espaciales, sino que por medio de un

cuestionario en el que se les preguntaba, sobre todo, por los viajes por ellos realizados y por sus programas de televisión preferidos, se intenta profundizar en estas dos importantes fuentes de conocimiento de lugares, tanto directo como indirecto, que posee el niño.

En relación a la primera pregunta del cuestionario referida a si tienen familiares residiendo fuera de Gran Canaria, de nuevo se constata las mayores posibilidades que disponen los alumnos del colegio capitalino -el "Giner de los Ríos"- sobre el de "Santidad" de acumular informaciones y vivencias sobre otros lugares a partir de este tipo de relaciones familiares, pues el 76% de los niños afirmaron poseer algún familiar residiendo fuera de la isla, frente al 43,3% del segundo centro.

Sin embargo, si consideramos el número de alumnos que dicen haber realizado algún viaje, las cifras alcanzadas en los tres colegios -incluyendo en la comparación también al "piloto"- están en los tres casos por encima del 65%, lo cual constituye un porcentaje ciertamente importante y demuestra la enorme generalización de los viajes en la sociedad actual, aunque estos sean entre las islas y muchas veces de un solo día.

Las desigualdades socioeconómicas entre los diferentes centros se muestran en esta ocasión de forma clara en el destino de los viajes. En el "Giner de los Ríos" observamos que viaja a la Península el doble de alumnos que en el de "Santidad" -en concreto 6 alumnos frente a 3-, si bien en ninguno de los dos centros se nos indicó que hubiesen viajado al extranjero. La alta cifra de niños del "Heidelberg" que a la edad de 5 años poseían esta experiencia en el extranjero -exactamente 9 de un grupo de 28 alumnos- sólo es explicable por los motivos ya comentados, por tratarse de un colegio privado bilingüe con prestigio en la enseñanza de los idiomas y acudir a él hijos de familias de un nivel económico medio-alto.

En donde si se produjeron diferencias significativas entre los dos centros es en el apartado referido al lugar al que desearían viajar. Las preferencias de

los alumnos de "Santidad" son bastante coincidentes con lo manifestado en su momento por el grupo de alumnos de la experimentación "piloto", lo cual es bastante lógico al tratarse del mismo colegio. En ambos casos, los alumnos que dirigen sus preferencias por algún lugar del Archipiélago son alrededor del 60%. A partir de ahí desciende el porcentaje inclinándose, en primer lugar, por la Península, y en segundo lugar, por el extranjero. Por el contrario, en el caso del "Giner de los Ríos", casi la mitad de los alumnos, exactamente 14, situaron sus preferencias en una localidad extranjera, y luego, en orden decreciente el Archipiélago y la Península. La localidad del extranjero elegida por los alumnos de este colegio es Disneyland-París, al haberse referido expresamente a ella 9 niños, mientras que esta misma localidad fue mencionada por 4 alumnos del "Santidad".

En definitiva, los últimos datos referidos al colegio "Giner de los Ríos", en los que se aprecia una mayor experiencia en cuanto a los viajes y también una manifiesta preferencia por viajar al extranjero, dan cuenta de unos mejores resultados que, en relación con el conocimiento de los ámbitos espaciales, se han ido constatando a lo largo de la investigación.

No cabe duda que otra importante -si no, la más- fuente de conocimiento de lugares para los niños es la televisión. Cuando efectuamos el análisis de los resultados del colegio privado "Heidelberg", ya señalamos el medio televisivo como el de mayor influencia en la formación de imágenes de lugares de los que disponen los niños, como consecuencia de la potencia del medio televisivo en sí, pero, sobre todo, por el tiempo que el niño permanece diariamente ante el televisor, que según la Asociación de Revistas Europeas de Televisión (*El País*, 1994) es de una media de dos horas.

Como se comprueba por la información aportada por los alumnos de los colegios "Giner de los Ríos" y "Santidad", al igual que sucediera en el "Heidelberg", es la tarde el momento del día de mayor audiencia, pues manifiestan ver la televisión en los tres colegios un porcentaje de niños superior al 72%. Sin embargo, no se produce una coincidencia en relación con el

segundo momento del día preferido por la audiencia infantil, puesto que los alumnos del "Giner de los Ríos" indican la mañana -un 76% de los niños-, mientras que es la noche el momento elegido mayoritariamente por los alumnos del "Santidad", al igual que lo manifestaron los del "Heidelberg", constituyendo este dato -el de la audiencia nocturna-, según la citada Asociación de Revistas Europeas de Televisión, una característica general de los niños españoles que los diferencia del resto de países europeos. En definitiva, lo importante de estas cifras es que constatan un hecho ya comentado: los niños le dedican a este medio de comunicación un tiempo considerable. Además, se producen unos resultados muy similares en niños pertenecientes a realidades sociofamiliares diferentes y en colegios de diverso tipo: de titularidad pública o privada y situados en zonas rurales o urbanas.

Al preguntarle a los alumnos por los tres programas de televisión preferidos por ellos con el fin de evaluar qué programas son los que les pueden aportar un mayor conocimiento de lugares, tanto próximos como lejanos, sólo 4 de los encuestados en el "Giner de los Ríos" y 3 en el "Santidad", no señalaron ningún programa televisivo. En otros casos, varios alumnos únicamente pudieron indicarnos uno o dos programas.

El tipo de programas escogidos por los alumnos de Primaria de los colegios "Giner de los Ríos" y "Santidad" muestran diferencias significativas con los señalados en su momento por los alumnos de Infantil del "Heidelberg" (ver figs. nº 21, 22 y 15). La diferencia de un año en la edad de ambos grupos de niños propicia, tal como señala Cullingford (1984, 5), un cambio de tendencia en los gustos televisivos. La preferencia por los dirigidos a la audiencia infantil, que en el caso del "Heidelberg" eran de un 80%, pasa a estar alrededor del 50% en los dos colegios que están ahora siendo analizados; de tal manera que, aunque los anteriores datos no coinciden exactamente con lo afirmado por Cullingford en relación a que los niños a partir de los 6 años muestran una preferencia por los programas de adultos, sí es cierto que el descenso que se observa en los gustos de los alumnos de Primaria por la programación infantil es bien elocuente del cambio de tendencia.

El grupo de programas de mayor aceptación continúa siendo el de los dibujos, tanto en el formato de serie televisiva como en el de película de largometraje de mayor duración, como ocurre en el "Heidelberg". Sin embargo, es menor el porcentaje de niños que elige estos programas entre sus preferidos, ya que los señalaron alrededor de un 60% de los niños del "Giner de los Ríos" y del "Santidad", frente a más del 80% del "Heidelberg". En relación con determinados programas elegidos por los niños, nos encontramos con algunos que gozan de gran aceptación, ya que fueron citados en los tres centros por un número significativo. En el apartado de series se decantaron por "Spiderman" y "Conan", mientras que en el formato de películas de largometraje señalaron títulos muy conocidos de la productora Disney, así como "Tintín", "Toy story" y "Casper".

Tras las películas de dibujos animados aparece en esta clasificación un conjunto de programas concebidos para una audiencia más amplia, fundamentalmente adulta, que nos permite observar que las preferencias de los alumnos del "Giner de los Ríos" y del "Santidad" no coinciden con las de los del "Heidelberg". Nos referimos a dos grupos de programas clasificados con las denominaciones de *reality show* y programas concursos, los cuales tienen gran aceptación entre los niños, pues los señalaron 15 del "Giner de los Ríos" -el 51,7%- y 16 del "Santidad" -el 53,3%-. Como ejemplos de programas catalogados bajo la mencionada denominación de *reality show*, se encuentran "Sorpresa, sorpresa" y "Lo que necesitas es Amor"; y en cuanto a los programas concursos más destacados se hallan "¿Qué apostamos?" y "La Parodia Nacional".

Los otros grupos de programas seleccionados por los alumnos tienen menores niveles de aceptación. Así, las series infantiles no presentadas en formato de dibujos sólo fueron nombradas por cuatro alumnos del "Giner de los Ríos" y por uno del "Santidad". De igual manera, el programa educativo "Barrio Sésamo", que mostraba un bajo nivel de audiencia entre los niños del colegio "Heidelberg" -lo señalaron cinco alumnos- en esta ocasión sólo lo nombraron cuatro del "Giner de los Ríos" y significativamente ningún niño del "Santidad" -el

centro cuyas familias poseen el más bajo nivel socioeconómico- aludió a este programa educativo.

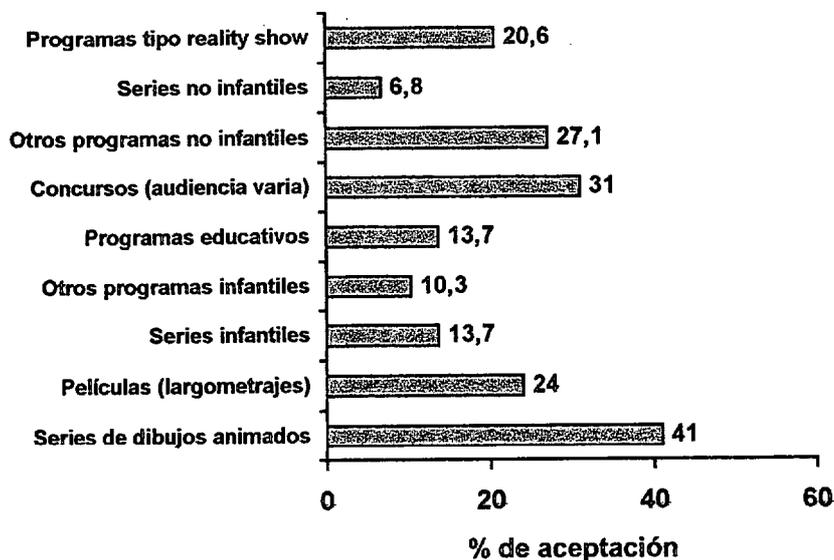


Figura nº 21. Programas televisivos de mayor aceptación.  
Colegio Público "Giner de los Ríos"

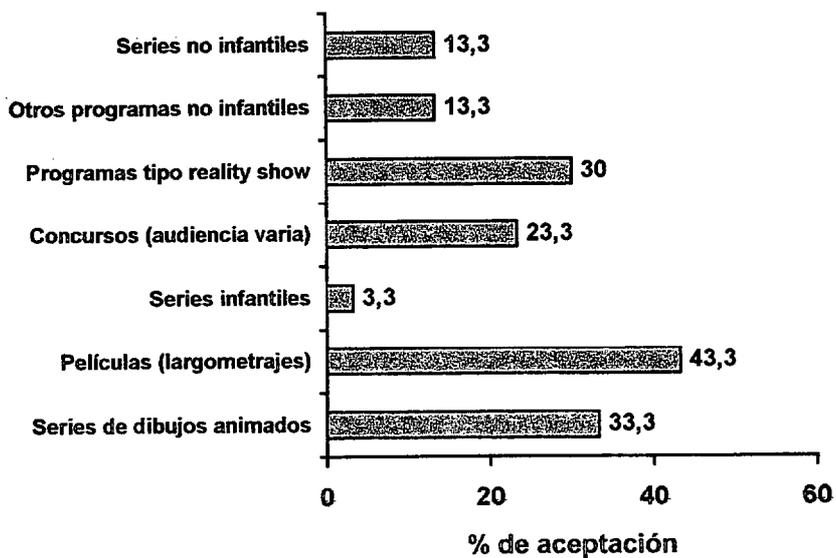


Figura nº 22. Programas televisivos de mayor aceptación.  
Colegio Público "Santidad"

Las series de acción y los seriales en general, concebidos para una audiencia amplia, que, según el estudio de Cullingford, constituyen los programas favoritos de los niños a partir de los 7 años, no aparecen en este caso en un lugar destacado dentro de las preferencias de los alumnos que hemos encuestado. Únicamente los mencionaron cuatro niños del "Santidad" y dos del "Giner de los Ríos", siendo la serie más conocida "Médico de familia" al ser mencionada por alumnos de los tres colegios.

A partir de las anteriores valoraciones televisivas realizadas por los alumnos, cabría preguntarse sobre su posible contribución en la formación de las imágenes de lugares. En ese sentido, el tipo de los programas preferidos por estos niños -los dibujos animados, los *reality shows* o los programas concursos- creemos que aportan bien poco en el desarrollo del conocimiento espacial, aunque muchos de estos espacios televisivos poseen alguna determinada contextualización geográfica; sin embargo, el niño ve otros muchos programas con gran aporte de imágenes de contenido espacial, como documentales, noticiarios y anuncios, a pesar de que algunos de estos programas no sean de su agrado.

Por último, se aprecian entre los dos colegios de primero de Primaria algunas diferencias en cuanto a los gustos televisivos que merecen ser comentadas. En primer lugar, se observa una gran igualdad en los porcentajes de programas específicamente infantiles aportados por los alumnos de ambos colegios, en relación con el total de espacios televisivos, pues en el "Giner de los Ríos" es del 54%, mientras que en el "Santidad" es del 51,6%. No obstante, donde se hacen evidente las diferencias es en alguno de los grupos de programas establecidos. De este modo, sobresale que espacios televisivos concebidos para un público mayoritariamente adulto, como son los *reality shows*, que se emiten en horario de noche, hayan sido señalados por el 30% de los niños del "Santidad", cifra que supera en 10 puntos a la registrada en el "Giner de los Ríos". Pero también es significativo los niveles de audiencia en relación con el programa educativo "Barrio Sésamo", el cual fue elegido por cuatro alumnos del colegio "Giner de los Ríos" frente a ninguno del "Santidad".

Todo lo cual nos muestra ciertamente un consumo televisivo menos *guiado* por parte de las familias de los alumnos de este último centro, ya que está demostrado que el éxito de la serie "Barrio Sésamo", según Cullingford (1984, 102), depende en gran parte del papel de los padres y de su entusiasmo adicional.

### 9.3 EL CONOCIMIENTO CONTEXTUAL EN RELACIÓN CON LOS ÁMBITOS ESPACIALES CERCANOS Y LEJANOS

Como se comentó a comienzos de este capítulo, en los dos colegios de primero de Primaria que están siendo ahora analizados se introdujo una última prueba con la idea de efectuar una aproximación sobre las características y el tipo de conocimiento que poseen los alumnos en relación con los dos ámbitos espaciales motivos de esta investigación.

Está demostrado, por los tests elaborados por los alumnos, que éstos pueden disponer de una importante información de una localidad conocida aunque distante; sin embargo, de una localidad también conocida y cercana podrán decir muchas más cosas. Es decir, los alumnos conocen y saben distinguir lo cercano de lo lejano; no obstante, la cantidad, el tipo y las características de la información aportada son muy diferentes. Lo que saben de los ámbitos lejanos lo han aprendido de forma indirecta, fundamentalmente, a través de los medios de comunicación, por lo que los errores e inexactitudes serán importantes. ¿Qué nos podrían decir los alumnos de las calles de Manhattan? Nos hablarían posiblemente de los rascacielos, de los taxis amarillos, del rasgo multiracial y variopinto de las personas que caminan por sus calles; pero no mucho más. Si intentamos profundizar un poco en sus conocimientos sobre esta localidad, comprobaríamos que sus informaciones se quedan ahí, en lo superficial, en lo que les han proporcionado los medios de comunicación. Por el contrario, de los ámbitos cercanos disponen del conocimiento fruto de la experiencia, de lo vivido, de la información del contexto que indudablemente siempre será más rica.

La prueba consistió en mostrarles a los alumnos una fotografía perteneciente a una realidad cercana y una o varias -hasta un máximo de tres- de una realidad lejana, según el colegio y el momento de la experimentación, con el fin de que propiciaran una serie de preguntas referidas a la vida cotidiana de las personas allí representadas. En todas las fotografías aparecían escenas familiares con niños, para que se produjera una rápida identificación con los personajes por parte de los encuestados (ver Anexo IV: Prueba Contextual).

IMÁGENES DE LA PRUEBA CONTEXTUAL	
CERCANAS	1) Padres con su hija el día de la primera comunión 2) Padre jugando con sus hijos a los videojuegos
LEJANAS	1) Padre indio con su hija montada a caballo en un paisaje del Oeste americano 2) Familia africana con vestimenta tradicional delante de una choza 3) Familia oriental delante de su vivienda con la indumentaria tradicional

Tabla nº 24

Para enriquecer la prueba se buscaron dos fotografías cercanas, aunque en cada ocasión se les enseñaba sólo una a los alumnos. En esas dos fotografías se mostraban escenas cotidianas (ver tabla nº 24). También se partió con este propósito en las imágenes pertenecientes a realidades distantes. Se pretendió que fueran claramente representativas, por lo que se eligieron tres escenas familiares en contextos exóticos.

Todas las preguntas que se les efectuaron a los alumnos en relación con cada una de las fotografías tenían que ver con la vida cotidiana, y en ellas se les pedía que se imaginaran el tipo de comidas que según ellos ingerirían los niños de las fotografías, así como otras preguntas sobre la casa, el cuarto, los muebles o los juguetes. Otro conjunto de cuestiones estaban encaminadas a averiguar si para los alumnos encuestados los niños allí representados acudían normalmente al colegio y si tendrían que estudiar materias similares a las suyas. Otras preguntas estaban relacionadas con el ocio y el tiempo libre, como

por ejemplo: ¿a qué jugarán los niños que aparecen en los ítems o qué harán los días festivos?

Al plantear esta doble realidad -imagen cercana/lejana- se intenta averiguar qué tipo de información aportan en cada una de las situaciones: ¿imaginan los alumnos la vida cotidiana de las personas situadas en lugares distantes de igual manera que la de las personas situadas en su propio ámbito sociocultural; o, por el contrario, ante esa realidad desconocida se imaginan otra distinta?

Como ya se indicó al comienzo del capítulo, este nuevo cuestionario se aplicó de forma diferente en los dos colegios. En el "Giner de los Ríos" se les pasó a los alumnos la totalidad de los tests, al final de los cuales se introdujo este apartado de tipo contextual; sin embargo, en el otro colegio, el "Santidad", el grupo de alumnos se dividió en dos partes. Los primeros 15 alumnos efectuaron el mismo tipo de pruebas que el colegio anterior, mientras que al segundo grupo, también de 15 alumnos, se les aplicó exclusivamente este apartado de la investigación, por lo que se pudo introducir un mayor número de ítems en relación con esta cuestión. Debido a esta diferente forma de aplicar la prueba, los alumnos del "Giner de los Ríos" y un grupo de los del "Santidad" sólo comentaron una fotografía de cada uno de los ámbitos espaciales, mientras que el grupo restante del colegio "Santidad" trabajó con tres imágenes referidas a lugares distantes; con lo cual, esta cuestión pudo ser analizada con mayor profundidad.

La proporción en el uso de las dos fotografías que hemos utilizado para el ámbito de lo cercano en esta prueba es similar. En relación a las imágenes pertenecientes a lugares alejados, las que más se aplicaron, por considerarlas de mayor interés para esta prueba, fue, en primer lugar, la de la niña india con su padre y, en segundo lugar, la de la familia africana delante de su vivienda (ver tabla nº 24).

Lo señalado hasta ahora se refiere a la estructura organizativa de la

prueba; a partir de estos momentos pasaremos a comentar los resultados de su aplicación. En este sentido, un primer dato que hay que considerar es que de los 59 alumnos de ambos colegios encuestados, 38 de ellos, es decir el 64%, introdujeron en sus respuestas algún dato por el cual no describen de la misma manera las características de la vida cotidiana en el ámbito cercano que en el correspondiente a los lugares distantes, elaborando una serie de interpretaciones de esa realidad que les es desconocida, como ahora tendremos ocasión de comentar. El resto de los alumnos -21-, después de responder al cuestionario en relación con el ítem cercano, efectúan una interpretación referida al otro ámbito espacial que en nada se diferencia del anterior. Por ejemplo, indican que los juguetes de la niña india son idénticos a los que pueden poseer ellos, y lo mismo sucede con el tipo de comidas o con la forma en cómo organizan el tiempo libre. Es decir, el niño tiende a asimilar a su realidad todo ese mundo desconocido que se le está mostrando en las imágenes.

En el caso del amplio porcentaje de alumnos que introducen en sus interpretaciones sobre la forma de vida de los grupos humanos distantes algún tipo de variación con respecto a su propia realidad, éstas siguen unas determinadas pautas comunes que se repiten de forma clara. Una de las influencias más nítidas que se aprecian en sus descripciones y comentarios es la de los medios de comunicación, sobre todo el cine y la televisión, al trasladar unos determinados estereotipos en relación con las otras culturas, lo cual se aprecia en el siguiente conjunto de respuestas. A la pregunta de cómo debe ser la casa de la niña india, afirman que es "como la de los *sheriffs*, con adornos del oeste y con flechas y arcos"; en relación con la alimentación, "que comen la carne de los animales que cazan y también fruta de árboles, porque allí no hay supermercados" y "que los domingos la niña irá con su padre al Cañón del Diablo a atacar a los vaqueros".

Los medios de comunicación también pueden influir en el niño potenciando la imagen de atraso y pobreza en las culturas distintas a las suyas. Además, en esta ocasión, este hecho se acentúa por las propias características

de dos de las imágenes elegidas para esta prueba: la correspondiente a la familia asiática y, sobre todo, la africana, en la que la familia aparece delante de una choza y con sus vestimentas tradicionales. Esta idea se manifiesta en muchas de las respuestas que realizan los alumnos a diferentes preguntas del cuestionario. En concreto, ante la imagen de la familia africana, afirman que "la casa es de paja, de palo, o de hierbas, porque no tienen bloques; que en su cuarto no tienen camas y que está sucio", o que "los juguetes son feos, están rotos o son de madera, porque allí no hay hierro". Además, la influencia del cine unida a la de África como continente atrasado propicia que un niño en relación con los juegos indique "que como no tienen juguetes, jugarán a los monos".

Creemos que son importantes las construcciones que realizan a partir de extrapolar su propia realidad, interpretando lo desconocido a través de sus costumbres y modos de vida. Estas interpretaciones fueron numerosas y aparecen en los tres ítems que se les pasó. De este modo, a partir de la fotografía en la que aparecía un padre de raza india con su hija, fueron varios los alumnos que indicaron que "la niña tiene una muñeca Barbie con pelos de paja, una casa de muñecas de tipo indio y un caballito de madera", y que "jugarán con sus Barbies a los indios y caballitos". Comentarios muy similares a los anteriores los realizaron los alumnos observando la fotografía de la familia africana, por lo que vuelven a repetir que tienen Barbies negras y viejas, y que entre sus cosas los niños de la foto deben tener los cuentos de *El Rey León* y de *Pocahontas*. Idénticas argumentaciones son las que efectúan con la foto de la familia asiática, pues comentan que los niños tienen una casa de muñecas o una espada, que en esta ocasión es china. Sin embargo, donde de forma más evidente se comprueba cómo sus interpretaciones están claramente influenciadas por sus experiencias, es en la afirmación de un alumno sobre lo que harán los niños orientales de la fotografía los domingos: "van a misa, todo el mundo va a misa".

## CAPÍTULO 10

### CONCLUSIONES

En este último capítulo establecemos las conclusiones generales a las que hemos llegado en esta investigación, algunas de las cuales ya han sido comentadas a lo largo del trabajo.

#### I. Conclusiones relativas a la hipótesis primera:

1) Con respecto a la **primera hipótesis** de esta investigación, acerca de la capacidad del alumno para conocer y distinguir las realidades cercanas y lejanas en su proceso de aprendizaje, debemos señalar que los alumnos de los primeros cursos de Educación Primaria y del último de Educación Infantil, en contra de lo que se creía anteriormente, conocen y diferencian claramente lo "cercano de lo lejano". Por ello es lógico que, si disponen de dichos conocimientos, la enseñanza de los contenidos lejanos no debería ser pospuesta para los últimos cursos de la Primaria.

2) Los resultados de la experimentación en los distintos colegios, y en sus diversos niveles y situaciones, ofrecen siempre unas tendencias muy similares, lo cual, pensamos, otorga credibilidad a la investigación. Así, en las tareas consideradas más sencillas -concretamente en la primera prueba- los alumnos siempre mostraron un mayor nivel de conocimientos sobre los lugares lejanos; incluso cuando estas tareas se modificaron en la fase de la experimentación definitiva, en la cual se añadía un grado superior de dificultad. Por el contrario, demostraron conocer más los ámbitos cercanos en el resto de las pruebas, cuya ejecución entrañaba una mayor complejidad.

3) A lo largo de la investigación se comprobó que los alumnos de todos los colegios poseen un mayor conocimiento de su **ámbito más inmediato**, es decir de los lugares de los cuales disponen de experiencias directas; mientras que los niveles de aciertos disminuían de forma notable en las imágenes del **ámbito canario menos próximo**, como un paisaje lejano de su isla o espacios de otras islas. No obstante, en muchas ocasiones, los alumnos pese a no disponer del contacto directo de un determinado lugar de la realidad canaria, poseían el suficiente desarrollo perceptivo como para saber clasificarlo como cercano. En cuanto a las imágenes pertenecientes a **lugares distantes**, los porcentajes de aciertos estuvieron, en líneas generales, por encima de los correspondientes al mundo canario menos próximo. De este modo, los niveles de aciertos más altos se alcanzaron, conjuntamente con los de su propia localidad, en determinadas imágenes lejanas que constituyen auténticos estereotipos por su gran presencia en los medios de comunicación. Nos referimos, por ejemplo, a las fotografías de las típicas ciudades americanas de grandes edificios, o a la de los más conocidos paisajes naturales de la Tierra.

4) Los niveles de aciertos más altos, en cuanto a la clasificación cercanía-lejanía, se alcanzaron en la experiencia "piloto" con los alumnos de 2º de Primaria del Colegio "Santidad".

Estos resultados fueron evidentemente superiores a los obtenidos en

el último curso de Infantil del colegio "Heidelberg", aunque creemos que no se alcanzaron las diferencias que cabría esperar por las especiales características que concurren en este colegio, debido, fundamentalmente, al alto nivel socioeconómico de las familias de los alumnos de este centro.

Igualmente, los niveles de aciertos del colegio "Santidad" correspondientes a esta fase "piloto", fueron también superiores a los que se consiguieron en los dos centros públicos pertenecientes a la experimentación definitiva, lo cual se explica no sólo por el descenso en un curso escolar -de 2º a 1º de Primaria-, sino también por la mayor complejidad de las tareas realizadas por los alumnos en esta fase.

En lo que respecta a los resultados de los colegios que sólo intervinieron en la fase definitiva, el colegio ubicado en Las Palmas de Gran Canaria -el "Giner de los Ríos"-, siempre obtuvo mejores resultados que el "Santidad", situado en una zona semirural del Municipio de Arucas. Estos superiores conocimientos sobre lugares que demostraron los alumnos del colegio capitalino se constatan igualmente en las mayores experiencias que poseen en cuanto a viajes -en este caso a la Península- o incluso en las preferencias televisivas, pues los alumnos del colegio "Santidad" demostraron un consumo, en relación con este medio de comunicación, menos *guiado* por parte de las familias.

5) La interpretación que los alumnos llevan a cabo de determinados ítems fotográficos está supeditada a la atención que muestran hacia un elemento significativo de la imagen que se les muestra, -lo cual da lugar a una clasificación por analogías-, prescindiendo de la información que añade el resto de la fotografía. Dos ejemplos que, en este sentido, han resultado a nuestro juicio reveladores son las interpretaciones que dieron los alumnos de la fotografía de un grupo de vacas pastando en un paisaje típicamente húmedo y la correspondiente a la imagen de una playa tropical. En repetidas ocasiones los alumnos centraron su atención en un solo elemento -las vacas y la playa- y por analogía con lo que conocen la clasificaron como cercana. Es decir, no observaron, o no tuvieron en cuenta, el resto de la imagen, en este caso el paisaje verde o las palmeras tropicales, sino que

dirigieron su atención a lo que ellos consideraron esencial, al elemento más poderoso de la escena. De tal manera que, cuando en la experimentación definitiva se intentó crear unas condiciones similares por medio de una fotografía de una turista de aspecto familiar para el niño delante de una gran pirámide egipcia, los resultados fueron muy distintos. En esta ocasión la clasificaron como lejana. Para la mayoría de los niños el elemento analógico -turista- quedó diluido ante la atracción y la fuerza de la pirámide.

En definitiva, los sujetos de nuestra investigación, más que contemplar el conjunto de la fotografía, tienden a fijar su atención en detalles muchas veces intrascendentes, que inspeccionan con gran cuidado. Nosotros, desde esta investigación, proponemos con la intención de mejorar en los alumnos de Primaria la destreza del análisis fotográfico, la importancia de enseñar a observar cada uno de los elementos de la fotografía, para así conseguir una visión de conjunto.

Otro caso en el que el niño utiliza la analogía, aunque en sentido contrario al que acabamos de describir, nos lo proporciona un motivo fotográfico constituido por imágenes de personas o situaciones caracterizadas por poseer rasgos de pobreza o violencia. En cada uno de estos casos, de forma mayoritaria, los alumnos rechazaron como cercanas estas imágenes, de lo cual se puede inferir que los alumnos de estas edades idealizan su propia realidad, posiblemente por desconocimiento, al no disponer de experiencias directas de estas situaciones. Nuestra propuesta, a partir de esta idea, está en la línea de no evitar en la escuela la enseñanza de hechos y situaciones caracterizadas por la pobreza y marginalidad. Cuando en el trabajo con los alumnos se planteen fenómenos de este tipo, éste no debe circunscribirse a situaciones localizadas en territorios lejanos, sino que también deberemos hacer alusiones a su propia realidad.

6) En cuanto al consumo televisivo, nos parece importante resaltar que los programas que los alumnos seleccionaron entre sus preferidos no

parecen contribuir en gran medida en el conocimiento de lugares, por lo que se puede deducir que ven otros muchos programas, aunque no sean de su agrado -por ejemplo, los noticiarios y programas educativos-, los cuales les deben aportar gran parte de esos conocimientos e informaciones.

- II. En relación con la **segunda hipótesis de la investigación**, en la que nos planteamos averiguar de qué conocimientos disponen los alumnos sobre los lugares cercanos y lejanos, hemos de señalar que aunque el niño conoce y distingue ambas realidades, el tipo y sobre todo el grado de las informaciones correspondientes a cada ámbito son muy distintas. De su propia realidad aportaron, por ejemplo, gran cantidad de detalles de las comidas o de sus juegos; mientras que de las localidades distantes, al no disponer de una experiencia directa sobre ellas, la mayoría de los alumnos únicamente consiguieron elaborar unas interpretaciones influenciadas, la mayor parte de las veces, por el cine y la televisión, y en otras ocasiones por extrapolaciones de su propia realidad, por lo que podemos deducir que les falta marco de referencia.
- III. Por último, finalizaremos este capítulo de conclusiones efectuando una **propuesta de cambio curricular** en el nivel de Educación Primaria, en la línea del currículo de Inglaterra y Gales descrito en esta investigación. Creemos que dicha propuesta, en la cual se trabaja simultáneamente lo próximo y lo lejano, es conforme no sólo con las teorías del aprendizaje y con las de la epistemología de la Geografía, sino que además al introducir el estudio de otras culturas y formas de vida contribuye a que el alumno desarrolle actitudes de mayor tolerancia y solidaridad. En este sentido, está probado que el estudio de otros países y modos de vida evita que se generen prejuicios hacia otras culturas, al estar demostrado que dichas actitudes surgen en las primeras edades como consecuencia del desconocimiento de las mismas, o de un conocimiento estereotipado o parcial.



## ANEXOS



## **ANEXO I**

### **EXPERIENCIA PILOTO: COLEGIO PÚBLICO “SANTIDAD”.**

#### **Cuestionario sobre el conocimiento de los ámbitos espaciales cerca/lejos**



## Primer Test

### A) Primer Subtest: Imágenes de lugares contrastados

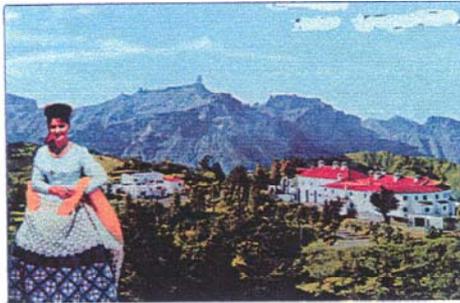
#### Imágenes Cercanas:



1. Centro urbano de Arucas



2. Playas del sur de Gran Canaria



3. Cumbres de Gran Canaria con el Roque Nublo

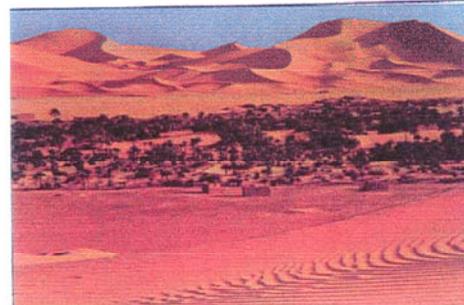


4. Medianías del sur de Gran Canaria

#### Imágenes Lejanas:



1. Paisaje ártico



2. Paisaje desértico



3. Paisaje de alta montaña



4. Playa caribeña

## Primer Test

### B) Segundo Subtest: Imágenes con motivos urbanos

Imágenes Cercanas:



1. Barrio del colegio



2. Pueblo de Gran Canaria



3. Las Palmas de Gran Canaria



4. Urbanización turística del sur de Gran Canaria

Imágenes Lejanas:



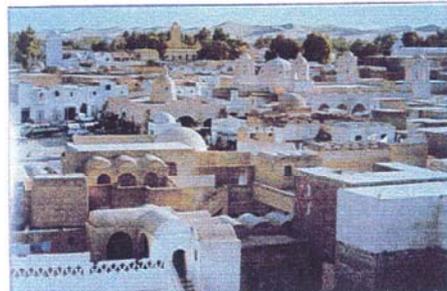
1. Panorámica de París



2. Parlamento de Londres



3. Rascacielos de una ciudad americana

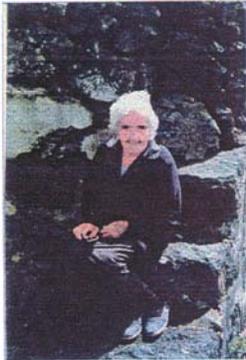


4. Poblado árabe

## Primer Test

### C) Tercer Subtest: Imágenes contrastadas de pobreza y riqueza

Imágenes Cercanas:



1. Señora mayor



2. Chabolas del "Risco" de Las Palmas de G.C.

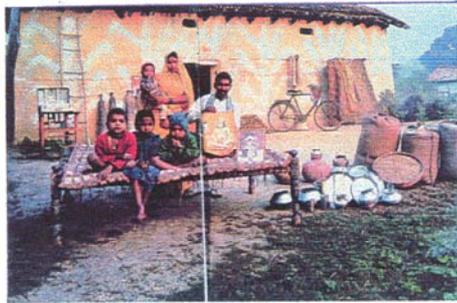


3. Casas tradicionales de Canarias



4. Familia de aspecto humilde

Imágenes Lejanas:



1. Familia hindú de aspecto humilde



2. Chabolas del tercer mundo



3. Africanos en una vivienda tradicional



4. Familia acomodada norteamericana

## Primer Test

### D) Cuarto Subtest: Imágenes de grupos humanos

Imágenes Cercanas:



1. Agricultor canario



2. Grupo folklórico canario



3. Campesino con rebaño de ovejas



4. Grupo de estudiantes

Imágenes Lejanas:



1. La Policía Montada del Canadá



2. Nativos de Hawai



3. Vaquero del Oeste americano



4. Niños nórdicos

## Primer Test

### E) Quinto Subtest: Imágenes de animales de diversa procedencia

Imágenes Cercanas:



1. Agricultor arando



2. Pastor con rebaño de ovejas



3. Cabra pastando

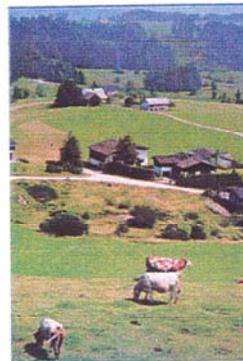


4. Establo de cabras en un paisaje árido

Imágenes Lejanas:



1. Cebras en un paisaje de sabana



2. Vacas en un paisaje de clima húmedo



3. Pareja de ciervos



4. Oso pardo

## Segundo Test

### Ficha 1

Cerca



Vista parcial de Las Palmas de Gran Canaria

Lejos



Panorámica de la Puerta de Alcalá (Madrid)

### Ficha 2

Cerca



Paisaje de Gáldar (Gran Canaria)

Lejos



Montañas alpinas

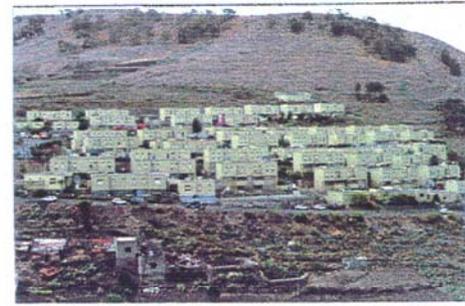
### Ficha 3

Lejos



Edificios en un medio húmedo

Cerca



Vista de su localidad

## Segundo Test

### Ficha 4

Lejos



Playa tropical

Cerca



Playa de Las Canteras. Las Palmas de Gran Canaria

### Ficha 5

Lejos



Palacio oriental (Tay Mahall)

Cerca



Plaza de Santa Ana. Las Palmas de Gran Canaria

### Ficha 6

Cerca



Catedral de Las Palmas de Gran Canaria

Lejos



El Capitolio de Washington

## Segundo Test

### Ficha 7

Lejos



El Kremlin  
(Moscú)

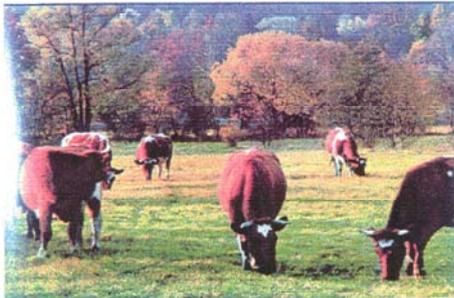
Cerca



Calle Mayor de Triana. Las Palmas de  
Gran Canaria

### Ficha 8

Lejos



Conjunto de vacas en un paisaje húmedo

Cerca



Establo de cabras en un medio árido de  
Canarias

### Ficha 9

Lejos



Leon

Cerca



Rebano de ovejas. Canarias.

## Segundo Test

### Ficha 10

Cerca



Calle principal de Teror. Gran Canaria.

Lejos



Plaza de una ciudad europea.

### Ficha 11

Cerca



Viviendas sociales. Las Palmas de Gran Canaria.

Lejos



Urbanización con amplios espacios verdes

### Ficha 12

Lejos



Calle de una ciudad americana

Cerca



Calle de su localidad

## Tercer Test

### Imágenes Cercanas:



1. Calle de su localidad



2. Panorámica de Arucas

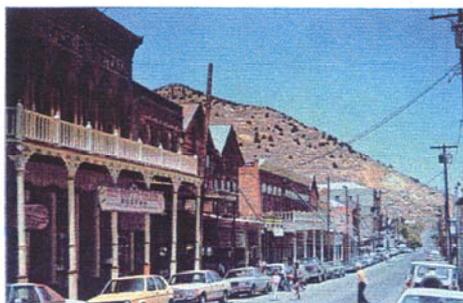


3. Vista de la Playa de Las Canteras.  
Las Palmas de Gran Canaria.



4. Cumbres de Gran Canaria con el  
Roque Nublo

### Imágenes Lejanas:



1. Poblado del Oeste americano



2. Estatua de la Libertad



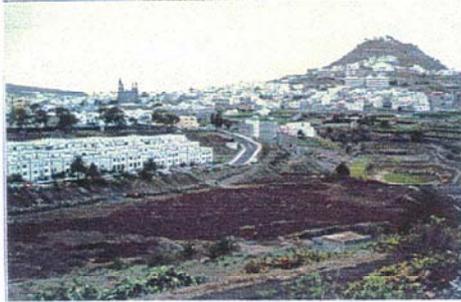
3. Ciudad americana con rascacielos



4. Pirámides de Egipto

## Cuarto Test

### Imágenes Cercanas:



1. Vista de su localidad



2. Playa de Las Canteras. Las Palmas de Gran Canaria.

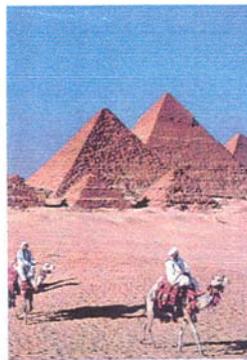


3. Vista de un mar de nubes con el Roque Nublo



4. Vista del Teide en invierno

### Imágenes Lejanas:



1. Pirámides egipcias



2. Calle de una ciudad americana



3. La estatua de la Libertad



4. Panorámica de Nueva York

## Quinto Test

### Imágenes Cercanas:



1. Vista de su localidad (Iglesia de Santidad)



2. Paisaje de Gáldar, Gran Canaria.

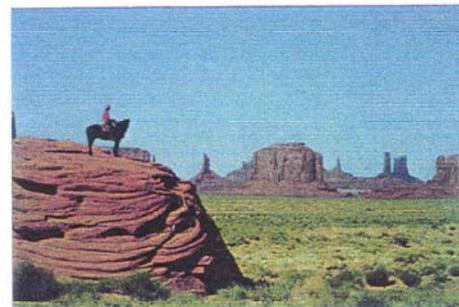


3. Laderas del norte de Tenerife con el Teide

### Imágenes Lejanas:



1. Mickey Mouse en un parque Disney



2. Paisaje del Oeste americano



3. Palacio oriental (Tay Mahall)

## **ANEXO II**

### **EXPERIENCIA PILOTO: COLEGIO PÚBLICO "SANTIDAD"**

#### **Resultados de la encuesta sobre el conocimiento de los ámbitos espaciales cerca-lejos**



## PRIMER TEST

El alumno debe efectuar dos agrupaciones con las imágenes que se le muestran. Un conjunto debe formarlo con lugares, personas o elementos cercanos y familiares; y otro con espacios y situaciones más alejados de su realidad.

### A) Primer Subtest: Imágenes de lugares contrastados

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Centro urbano de Arucas	100
	2) Playas del sur de G.C.	58,6
	3) Cumbres de G.C. y Roque Nublo	48,3
	4) Medianías del sur de G.C.	51,7
IMÁGENES LEJANAS	1) Paisaje ártico	96,6
	2) Paisaje desértico	100
	3) Paisaje de alta montaña	86,2
	4) Playa caribeña	75,9

### B) Segundo Subtest: Imágenes con motivos urbanos

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Barrio del colegio	100
	2) Pueblo de Gran Canaria	96,6
	3) Ciudad de Las Palmas de G.C.	44,8
	4) Urbanización turística del sur de GC	44,8
IMÁGENES LEJANAS	1) Panorámica de París	86,2
	2) Parlamento de Londres	93,1
	3) Rascacielos de una ciudad americana	75,9
	4) Poblado árabe	86,2

**PRIMER TEST****C) Tercer Subtest: Imágenes contrastadas de pobreza y riqueza**

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Primer plano de una señora mayor	55,2
	2) Chabolas del "Risco" de Las Palmas G.C.	51,7
	3) Casas tradicionales de Canarias	58,6
	4) Familia de aspecto humilde	17,2
IMÁGENES LEJANAS	1) Familia hindú de aspecto humilde	86,2
	2) Chabolas del tercer mundo	96,6
	3) Africanos en una vivienda tradicional	96,6
	4) Familia acomodada norteamericana	44,8

**D) Cuarto Subtest: Imágenes de grupos humanos variados**

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Agricultor canario	96,6
	2) Grupo folclórico canario	82,8
	3) Campesino de las medianías con ovejas	72,4
	4) Grupo de estudiantes	37,9
IMÁGENES LEJANAS	1) La Policía Montada del Canadá	89,7
	2) Nativos de Hawai	89,7
	3) Vaqueros del Oeste americano	86,2
	4) Grupo de niños nórdicos	51,7

**PRIMER TEST****E) Quinto Subtest: Imágenes de animales de diversa procedencia geográfica**

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Agricultor arando con un mulo	79,3
	2) Pastor con un grupo de ovejas	58,6
	3) Cabra pastando	79,3
	4) Establo de cabras en un paisaje árido	58,6
IMÁGENES LEJANAS	1) Grupo de cebras en un paisaje de sabana	89,7
	2) Vacas en un paisaje de clima húmedo	31,0
	3) Pareja de ciervos	75,9
	4) Oso pardo	96,6

## SEGUNDO TEST

La tarea del alumno consiste en elegir cual de las dos imágenes que se le muestran en cada una de las doce fichas está más cerca de su localidad.

FOTOGRAFÍAS CONTRAPUESTAS		ACIERTOS %
1) Vista parcial de Las Palmas de G.C. (C)	Panorámica de la Puerta de Alcalá (Madrid) (L)	89,3
2) Paisaje de Gáldar (Gran Canaria) (C)	Montañas alpinas (L)	92,9
3) Conjunto de edificios en un medio húmedo (L)	Vista de su localidad (C)	100
4) Playa tropical (L)	Playa de Las Canteras. Las Palmas de G.C. (C)	96,6
5) Palacio oriental (Tay Mahall) (L)	Plaza de Santa Ana. Las Palmas de G.C. (C)	96,6
6) Catedral de Las Palmas de G.C. (C)	El Capitolio de Washington (L)	93,1
7) El Kremlin (Moscú) (L)	Calle Mayor de Triana. Las Palmas de G.C. (C)	100
8) Conjunto de vacas en un paisaje húmedo (L)	Establo de cabras en un medio árido de Canarias (C)	51,7
9) Primer plano de un león (L)	Rebaño de ovejas. Canarias. (C)	93,1
10) Calle principal de Teror. Gran Canaria (C)	Plaza de una ciudad europea (L)	93,1
11) Viviendas sociales. Las Palmas de G.C. (C)	Urbanización con amplios espacios verdes (L)	93,1
12) Calle transitada de una ciudad norteamericana (L)	Calle de su localidad (C)	100

L: imagen lejana; C: imagen cercana

### TERCER TEST

En este test se le pide al alumno que indique las imágenes de los lugares cercanos y lejanos que el conoce.

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Calle de su localidad	100
	2) Panorámica de Arucas	100
	3) Vista de la Playa de Las Canteras.	93,1
	4) Interior de Gran Canaria	69,0
IMÁGENES LEJANAS	1) Poblado del Oeste americano	55,2
	2) Estatua de la Libertad	79,3
	3) Ciudad americana con rascacielos	69,0
	4) Conjunto de pirámides en Egipto	55,2

## CUARTO TEST

Consta esta prueba de dos partes A y B. En la primera (A) se le pide al alumno que señale, de las imágenes que se le muestran, los lugares que conoce; y en la segunda (B) se le pregunta por el nombre del lugar.

		ACIERTOS %	
IMÁGENES CERCANAS	1) Vista de su localidad	A)	100
		B)	96,6
	2) Playa de Las Canteras. Las Palmas de G.C.	A)	93,1
		B)	44,8
	3) Vista de un mar de nubes con el Roque Nublo y el Teide al fondo	A)	82,8
		B)	65,5
	4) Vista del Teide en invierno	A)	69,0
		B)	37,9
IMÁGENES LEJANAS	1) Pirámides egipcias	A)	69,0
		B)	31,0
	2) Calle americana con banderas	A)	41,4
		B)	13,8
	3) La Estatua de la Libertad	A)	79,3
		B)	34,5
	4) Panorámica de Nueva York	A)	37,9
		B)	3,4

## QUINTO TEST

La tarea del alumno consiste en ordenar según el grado de lejanía (de la más próxima a la más distante) las seis fotografías incluidas en esta prueba.

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Vista de su localidad (iglesia de Santidad)	100
	2) Paisaje de Gáldar. Gran Canaria	82,8
	3) Laderas norte de Tenerife con el Teide	69,0
IMÁGENES LEJANAS	1) Mickey Mouse en un parque Disney	34,5
	2) Paisaje del Oeste americano	34,5
	3) Palacio oriental (Tay Mahall)	41,4

## SEXTO TEST

En esta prueba se han registrado las experiencias y relaciones de los alumnos con otras localidades. En el primer epígrafe se les preguntó si tenían familiares residiendo fuera de su isla. Los otros dos están referidas a los viajes. Se intenta conocer los viajes que los alumnos han realizado, así como los lugares que desearían visitar. Estos apartados se clasificaron en función de la distancia: Archipiélago, Península y Extranjero.

	RESULTADOS %
1) Familiares residiendo fuera de la isla	Archipiélago: 31,0
	Península: 3,4
	Extranjero: 3,4
2) Viajes realizados por los alumnos	Archipiélago: 65,5
	Península: 3,4
	Extranjero: 6,9
3) Lugares que desearían visitar	Archipiélago: 58,6
	Península: 6,9
	Extranjero: 17,2

## **ANEXO III**

### **APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA PILOTO EN EL COLEGIO "HEIDELBERG". EDUCACIÓN INFANTIL**

#### **Resultados de la encuesta sobre el conocimiento de los ámbitos espaciales cerca-lejos**

**PRIMER TEST****A) Primer Subtest: Imágenes de lugares contrastados**

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Centro urbano de Arucas	57,0
	2) Playas del sur de G.C.	64,3
	3) Cumbres de G.C. y Roque Nublo	64,3
	4) Medianías del sur de G.C.	64,3
IMÁGENES LEJANAS	1) Paisaje ártico	85,7
	2) Paisaje desértico	78,6
	3) Paisaje de alta montaña	78,6
	4) Playa caribeña	67,9

**B) Segundo Subtest: Imágenes con motivos urbanos**

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Barrio del colegio	39,3
	2) Pueblo de Gran Canaria	89,3
	3) Ciudad de Las Palmas de G.C.	57,1
	4) Urbanización turística del sur de GC	57,1
IMÁGENES LEJANAS	1) Panorámica de París	71,4
	2) Parlamento de Londres	71,4
	3) Rascacielos de una ciudad americana	57,1
	4) Poblado árabe	82,1

**PRIMER TEST****C) Tercer Subtest: Imágenes contrastadas de pobreza y riqueza**

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Primer plano de una señora mayor	42,9
	2) Chabolas del "Risco" de Las Palmas G.C.	42,9
	3) Casas tradicionales de Canarias	67,9
	4) Familia de aspecto humilde	28,6
IMÁGENES LEJANAS	1) Familia hindú de aspecto humilde	82,1
	2) Chabolas del tercer mundo	92,9
	3) Africanos en una vivienda tradicional	92,9
	4) Familia acomodada norteamericana	53,6

**D) Cuarto Subtest: Imágenes de grupos humanos variados**

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Agricultor canario	57,1
	2) Grupo folclórico canario	50,0
	3) Campesino de las medianías con ovejas	57,1
	4) Grupo de estudiantes	28,6
IMÁGENES LEJANAS	1) La Policía Montada del Canadá	67,9
	2) Nativos de Hawai	75,0
	3) Vaqueros del Oeste americano	71,4
	4) Grupo de niños nórdicos	42,9

**PRIMER TEST****E) Quinto Subtest: Imágenes de animales de diversa procedencia geográfica**

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Agricultor arando con un mulo	42,9
	2) Pastor con un grupo de ovejas	57,1
	3) Cabra pastando	46,4
	4) Establo de cabras en un paisaje árido	28,6
IMÁGENES LEJANAS	1) Grupo de cebras en un paisaje de sabana	78,6
	2) Vacas en un paisaje de clima húmedo	50,0
	3) Pareja de ciervos	53,6
	4) Oso pardo	78,6

## SEGUNDO TEST

FOTOGRAFÍAS CONTRAPUESTAS		ACIERTOS %
1) Vista parcial de Las Palmas de G.C. (C)	Panorámica de la Puerta de Alcalá (Madrid) (L)	81,5
2) Paisaje de Gáldar (Gran Canaria) (C)	Montañas alpinas (L)	92,9
3) Conjunto de edificios en un medio húmedo (L)	Vista de su localidad (C)	71,4
4) Playa tropical (L)	Playa de Las Canteras. Las Palmas de G.C. (C)	71,4
5) Palacio oriental (Tay Mahall) (L)	Plaza de Santa Ana. Las Palmas de G.C. (C)	89,3
6) Catedral de Las Palmas de G.C. (C)	El Capitolio de Washington (L)	78,6
7) El Kremlin (Moscú) (L)	Calle Mayor de Triana. Las Palmas de G.C. (C)	89,3
8) Conjunto de vacas en un paisaje húmedo (L)	Establo de cabras en un medio árido de Canarias (C)	17,9
9) Primer plano de un león (L)	Rebaño de ovejas. Canarias. (C)	71,4
10) Calle principal de Teror. Gran Canaria (C)	Plaza de una ciudad europea (L)	64,3
11) Viviendas sociales. Las Palmas de G.C. (C)	Urbanización con amplios espacios verdes (L)	57,1
12) Calle transitada de una ciudad norteamericana (L)	Calle de su localidad (C)	78,6

L: imagen lejana; C: imagen cercana;

## TERCER TEST

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Calle de su localidad	75,0
	2) Panorámica de Arucas	89,3
	3) Vista de la Playa de Las Canteras.	89,3
	4) Interior de Gran Canaria	46,4
IMÁGENES LEJANAS	1) Poblado del Oeste americano	39,3
	2) Estatua de la Libertad	67,9
	3) Ciudad americana con rascacielos	57,1
	4) Conjunto de pirámides en Egipto	57,1



## CUARTO TEST

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Vista de su localidad	A) 78,6
		B) 39,3
	2) Playa de Las Canteras. Las Palmas de G.C.	A) 85,7
		B) 35,7
	3) Vista de un mar de nubes con el Roque Nublo y el Teide al fondo	A) 42,9
		B) 14,3
	4) Vista del Teide en invierno	A) 64,3
		B) 10,7
IMÁGENES LEJANAS	1) Pirámides egipcias	A) 50,0
		B) 14,3
	2) Calle americana con banderas	A) 42,9
		B) 7,1
	3) La Estatua de la Libertad	A) 78,6
		B) 10,7
	4) Panorámica de Nueva York	A) 35,7
		B) 7,1

**QUINTO TEST**

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Vista de su localidad	57,1
	2) Paisaje de Gáldar. Gran Canaria	21,4
	3) Laderas norte de Tenerife con el Teide	32,1
IMÁGENES LEJANAS	1) Mickey Mouse en un parque Disney	7,1
	2) Paisaje del Oeste americano	29,6
	3) Palacio oriental (Tay Mahall)	23,1

## SEXTO TEST

Un nuevo apartado relacionado con el consumo televisivo por parte de los alumnos se incluyó en esta parte de la investigación. Se les preguntó por los periodos del día que veían la televisión (mañana, tarde, noche) y sus programas preferidos.

	RESULTADOS	%
1) Familiares residiendo fuera de la isla	Archipiélago:	25,0
	Península:	10,7
	Extranjero:	3,6
2) Viajes realizados por los alumnos	Archipiélago:	53,6
	Península:	28,6
	Extranjero:	32,1
3) Lugares que desearían visitar	Archipiélago:	32,1
	Península:	32,1
	Extranjero:	25,0
4) Momentos del día que ven la televisión	Mañana:	53,6
	Tarde:	82,1
	Noche:	75,0
5) Programas de televisión preferidos	Series (dibujos animados):	67,8
	Películas (largometrajes):	39,2
	Series infantiles:	21,4
	Concursos (audiencia varia):	17,8
	Educativos ("Barrio Sésamo"):	17,8
	Otros programas (no infantiles):	10,5



## **ANEXO IV**

### **EXPERIMENTACIÓN DEFINITIVA: COLEGIO PÚBLICO "GINER DE LOS RÍOS"**

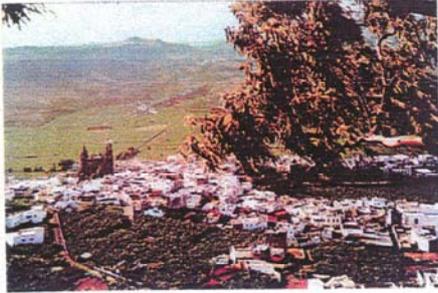
**Cuestionario sobre el conocimiento de los ámbitos  
espaciales cerca/lejos**



## Primer Test

### A) Primer Subtest: Imágenes de lugares contrastados

#### Imágenes Cercanas:



1. Centro urbano de Arucas



2. Playas del sur de Gran Canaria



3. Valle de Agaete. Gran Canaria.

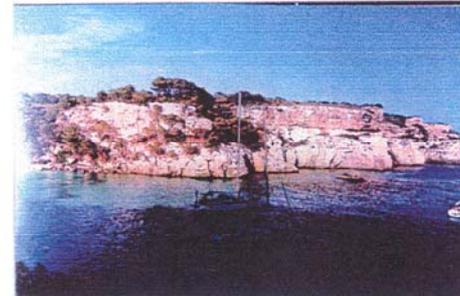


4. Medianías del sur de Gran Canaria

#### Imágenes Lejanas:



1. Paisaje de montaña mediterránea



2. Paisaje del litoral mediterráneo



3. Paisaje oceánico



4. Playa caribeña

## Primer Test

### B) Segundo Subtest: Imágenes con motivos urbanos

Imágenes Cercanas:



1. Vista de Barranco Seco. Las Palmas de Gran Canaria.



2. Barrio del colegio



3. Muelle Deportivo. Las Palmas de Gran Canaria



4. Urbanización turística del sur de Gran Canaria

Imágenes Lejanas:



1. Panorámica de París



2. Ciudad de Sevilla



3. Rascacielos de una ciudad americana



4. Turista delante de una pirámide

## Primer Test

### C) Tercer Subtest: Imágenes contrastadas de pobreza y riqueza

Imágenes Cercanas:



1. Señora mayor



2. Chabolas del "Risco" de Las Palmas de G.C.

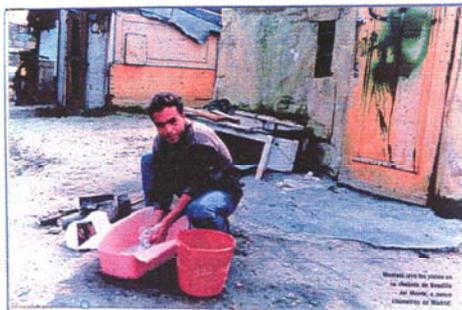


3. Casas tradicionales de Canarias



4. Personas en un bar

Imágenes Lejanas:



1. Inmigrante delante de una chabola



2. Jóvenes con atuendos "punkies"



3. Mendigo comiendo en un autobús



4. Familia acomodada norteamericana

## Primer Test

### D) Cuarto Subtest: Imágenes de grupos humanos

#### Imágenes Cercanas:



1. Joven en un taller



2. Familia viendo la televisión



3. Campesino con rebaño de ovejas



4. Grupo de estudiantes

#### Imágenes Lejanas:



1. Aglomeración de personas en Ciudad de Méjico



2. Familia colombiana



3. Familia nórdica



4. Niños nórdicos

## Primer Test

### E) Quinto Subtest: Imágenes de animales de diversa procedencia

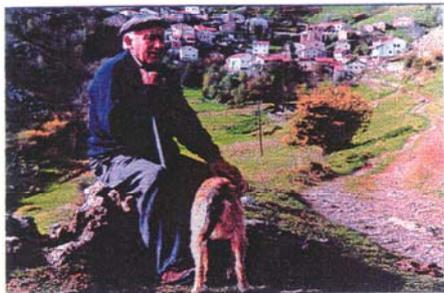
#### Imágenes Cercanas:



1. Agricultor arando



2. Pastor con rebaño de ovejas



3. Anciano con perro

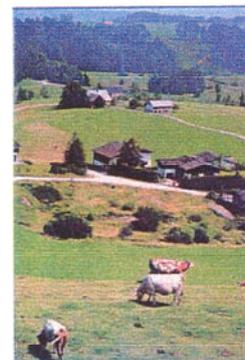


4. Establo de cabras en un paisaje árido

#### Imágenes Lejanas:



1. Jinetes en un paisaje de marismas



2. Vacas en un paisaje de clima húmedo



3. Campo de cultivo con agricultores



4. Caballo andaluz en una actuación de doma

## Segundo Test

### Ficha 1

Cerca



Catedral y Casa de Colón. Las Palmas de Gran Canaria.

Lejos



Panorámica de la Puerta de Alcalá (Madrid)

### Ficha 2

Cerca



Paisaje de Gáldar (Gran Canaria)

Lejos



Playa del norte peninsular

### Ficha 3

Lejos



Edificios en un medio húmedo

Cerca



Vista de su localidad

## Segundo Test

### Ficha 4

Lejos



Escena familiar (Colombia)

Cerca



Matanza del cerdo

### Ficha 5

Lejos



Casa de campo inglesa

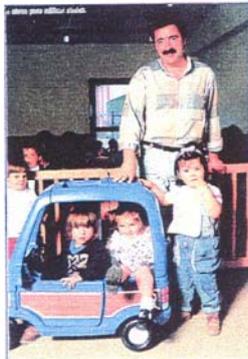
Cerca



Casa en un medio rural

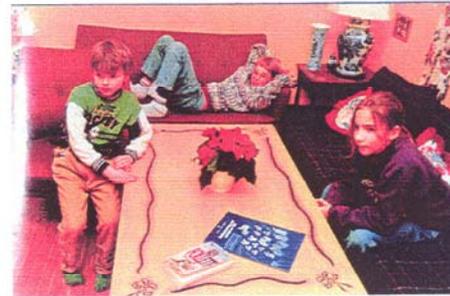
### Ficha 6

Cerca



Niños en una guardería

Lejos



Niños nórdicos viendo la televisión

## Segundo Test

### Ficha 7

Lejos



Torre Inclinada de Pisa

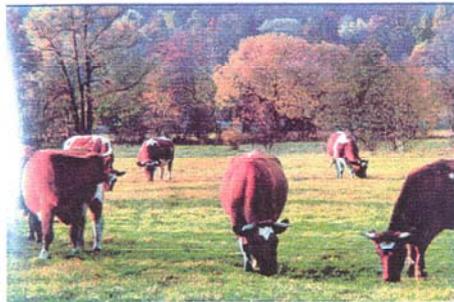
Cerca



Calle principal de Teror. Gran Canaria.

### Ficha 8

Lejos



Conjunto de vacas en un paisaje húmedo

Cerca



Cultivos de tomateras en el sur de Gran Canaria

### Ficha 9

Lejos



Grupo de hindúes

Cerca



Atentado terrorista

## Segundo Test

### Ficha 10

Cerca



Vista de su localidad

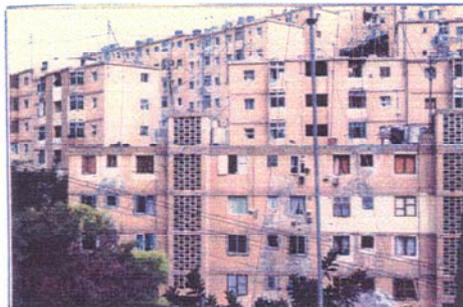
Lejos



Plaza de una ciudad europea.

### Ficha 11

Cerca



Viviendas sociales. Las Palmas de Gran Canaria.

Lejos



Urbanización con amplios espacios verdes

### Ficha 12

Lejos



Turista delante de una pirámide

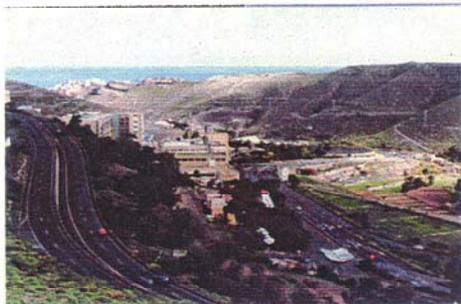
Cerca



Iglesia del medio rural canario

## Tercer Test

### Imágenes Cercanas:



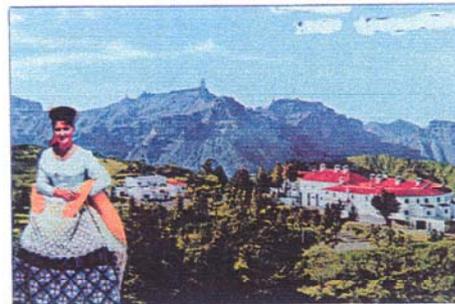
1. Vista de la subida a Tafira. Las Palmas de Gran Canaria.



2. Calle de Las Palmas de Gran Canaria



3. Avenida Marítima. Las Palmas de Gran Canaria



4. Cumbres de Gran Canaria con el Roque Nublo

### Imágenes Lejanas:



1. Vivienda de montaña centroeuropea



2. Estatua de la Libertad



3. Ciudad americana con rascacielos



4. Esfinge de Gizeh

## Cuarto Test

### Imágenes Cercanas:



1. Iglesia y ciudad de Arucas. Gran Canaria.



2. Cabildo Insular de Gran Canaria

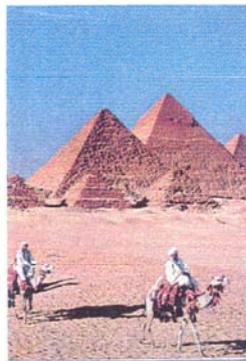


3. Vista de un mar de nubes con el Roque Nublo



4. Vista del Teide en invierno

### Imágenes Lejanas:



1. Pirámides egipcias



2. Edificio del Parlamento en Londres



3. La estatua de la Libertad



4. La Torre Eiffel

## Quinto Test

### Imágenes Cercanas:



1. Calle de Las Palmas de Gran Canaria



2. Barranco de Gran Canaria



3. Laderas del norte de Tenerife con el Teide



4. Caserío de Fuerteventura

### Imágenes Lejanas:



1. Mickey Mouse en un parque Disney



2. Casas en un paisaje húmedo



3. Familia inglesa delante de su vivienda



4. Vehículo todo-terreno en un bosque tropical

## Prueba Contextual

### Imágenes Cercanas:



1. Padres con su hija el día de su Primera Comunión



2. Padre jugando con sus hijos a los video-juegos

### Imágenes Lejanas:



1. Padre indio con su hija en un paisaje del Oeste



2. Familia africana con vestimenta tradicional



3. Familia oriental delante de su vivienda



## **ANEXO V**

### **EXPERIMENTACIÓN DEFINITIVA: COLEGIO PÚBLICO "GINER DE LOS RÍOS"**

**Resultados de la encuesta sobre el conocimiento  
de los ámbitos espaciales cerca-lejos**



## PRIMER TEST

### A) Primer Subtest: Imágenes de lugares contrastados

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Centro urbano de Arucas	55,2
	2) Playas del sur de G.C.	75,9
	3) Valle de Agaete	62,1
	4) Medianías del sur de G.C.	37,9
IMÁGENES LEJANAS	1) Paisaje de montaña mediterránea	41,4
	2) Paisaje del litoral mediterráneo	58,6
	3) Paisaje oceánico	69,0
	4) Playa caribeña	86,2

### B) Segundo Subtest: Imágenes con motivos urbanos

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Vista de Barranco Seco, Las Palmas de G C	27,6
	2) Barrio del colegio	72,4
	3) Muelle Deportivo, en Las Palmas de G.C.	100
	4) Urbanización turística del sur de GC	65,5
IMÁGENES LEJANAS	1) Panorámica de París	75,9
	2) Ciudad de Sevilla	55,2
	3) Rascacielos de una ciudad americana	58,6
	4) Turista delante de una pirámide	93,1

## PRIMER TEST

## C) Tercer Subtest: Imágenes contrastadas de pobreza y riqueza

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Primer plano de una señora mayor	51,7
	2) Chabolas del "Risco" de Las Palmas G.C.	62,1
	3) Casas tradicionales de Canarias	58,6
	4) Grupo de personas en un bar	44,8
IMÁGENES LEJANAS	1) Inmigrante delante de una chabola	65,5
	2) Jóvenes europeos con atuendos "punkies"	75,9
	3) Mendigo comiendo en un autobús de una ciudad alemana	82,8
	4) Familia acomodada norteamericana	69,0

## D) Cuarto Subtest: Imágenes de grupos humanos variados

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Muchacho en un taller de coches	44,8
	2) Familia viendo la televisión	69,0
	3) Campesino de las medianías con ovejas	62,0
	4) Grupo de estudiantes	31,0
IMÁGENES LEJANAS	1) Aglomeración de personas en la ciudad de Méjico	69,0
	2) Familia colombiana	75,9
	3) Familia nórdica en la nieve	79,3
	4) Grupo de niños nórdicos	48,3

**PRIMER TEST****E) Quinto Subtest: Imágenes de animales de diversa procedencia geográfica**

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Agricultor arando con un mulo	41,4
	2) Pastor con un grupo de ovejas	51,7
	3) Anciano con perro en un paisaje de montaña	65,5
	4) Establo de cabras en un paisaje árido	44,8
IMÁGENES LEJANAS	1) Jinetes en un paisaje de marismas	79,3
	2) Vacas en un paisaje de clima húmedo	27,6
	3) Campo de cultivo, agricultores y un perro	51,7
	4) Caballo andaluz en una actuación de doma	82,8

## SEGUNDO TEST

FOTOGRAFÍAS CONTRAPUESTAS		ACIERTOS %
1) Catedral y Casa de Colón en Las Palmas de G.C. (C)	Panorámica de la Puerta de Alcalá (Madrid) (L)	79,3
2) Paisaje de Gáldar (Gran Canaria) (C)	Playa del norte peninsular (L)	31,9
3) Conjunto de edificios en un medio húmedo (L)	Vista de "Los Riscos" de Las Palmas de G.C. (C)	79,3
4) Escena Familiar (Colombia) (L)	Imagen de una matanza de cerdo (C)	51,7
5) Casa de Campo (Inglaterra) (L)	Casa en un medio rural (C)	58,6
6) Niños en una guardería (C)	Niños nórdicos viendo la televisión (L)	55,2
7) Torre Inclinada de Pisa (L)	Calle principal de Teror (Gran Canaria) (C)	96,6
8) Conjunto de vacas en un paisaje húmedo (L)	Cultivos de tomates en el sur de Gran Canaria (C)	44,8
9) Grupo de hindúes (L)	Atentado terrorista (C)	34,5
10) Vista de su localidad (C)	Plaza de una ciudad europea (L)	93,1
11) Viviendas sociales. Las Palmas de G.C. (C)	Urbanización con amplios espacios verdes (L)	93,1
12) Turista delante de una pirámide (L)	Iglesia del medio rural canario (C)	96,6

L: imagen lejana; C: imagen cercana;

## TERCER TEST

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Vista de la subida a Tafira. Las Palmas de G.C.	82,8
	2) Calle de Las Palmas de G.C.	100
	3) Avenida Marítima (Las Palmas de G.C.)	100
	4) Interior de Gran Canaria	17,2
IMÁGENES LEJANAS	1) Vivienda de montaña centroeuropea	31,9
	2) Estatua de la Libertad	86,2
	3) Ciudad americana con rascacielos	89,7
	4) Esfinge de Gizeh (Egipto)	58,6

## CUARTO TEST

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Iglesia y ciudad de Arucas (Gran Canaria)	A) 69,0
		B) 31,0
	2) Edificio del Cabildo Insular (Las Palmas de G.C.)	A) 96,6
		B) 17,2
	3) Vista de un mar de nubes con el Roque Nublo y el Teide al fondo	A) 82,8
		B) 41,4
	4) Vista del Teide en invierno	A) 75,9
		B) 37,9
IMÁGENES LEJANAS	1) Pirámides egipcias	A) 89,7
		B) 44,8
	2) Edificio del Parlamento de Londres	A) 72,4
		B) 10,3
	3) La Estatua de la Libertad	A) 86,2
		B) 41,4
	4) La Torre Eiffel	A) 65,5
		B) 27,6

**QUINTO TEST**

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Calle de Las Palmas de G.C.	62,1
	2) Panorámica de un barranco de G.C.	44,8
	3) Laderas del norte de Tenerife con el Teide	55,1
	4) Caserío de Fuerteventura	44,8
IMÁGENES LEJANAS	1) Mickey Mouse en un parque Disney	41,3
	2) Conjunto de casas en un paisaje húmedo	48,2
	3) Familia inglesa delante de su vivienda	44,8
	4) Vehículo todo terreno en un bosque tropical	37,9

## SEXTO TEST

	RESULTADOS	%
1) Familiares residiendo fuera de la isla	Archipiélago:	44,8
	Península:	24,1
	Extranjero:	6,9
2) Viajes realizados por los alumnos	Archipiélago:	58,6
	Península:	20,7
	Extranjero:	0,0
3) Lugares que desearían visitar	Archipiélago:	37,9
	Península:	34,5
	Extranjero:	48,3
4) Momentos del día que ven la televisión	Mañana:	75,9
	Tarde:	72,4
	Noche:	55,2
5) Programas de televisión preferidos	Series (dibujos animados):	41,0
	Películas (largometraje):	24,0
	Series infantiles:	13,7
	Otros programas infantiles: (concursos y magazines)	10,3
	Educativos (Barrio Sésamo):	13,7
	Concursos (audiencia varia):	31,0
	Series no infantiles:	6,8
	Programas tipo <i>reality show</i> :	20,6
	Otros programas no infantiles: (tipo magazine y de humor)	27,1

## **ANEXO VI**

### **EXPERIMENTACIÓN DEFINITIVA: COLEGIO PÚBLICO "SANTIDAD"**

**Resultados de la encuesta sobre el conocimiento  
de los ámbitos espaciales cerca-lejos**



**PRIMER TEST****A) Primer Subtest: Imágenes de lugares contrastados**

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Centro urbano de Arucas	93,3
	2) Playas del sur de G.C.	46,7
	3) Valle de Agaete	53,3
	4) Medianías del sur de G.C.	40,0
IMÁGENES LEJANAS	1) Paisaje de montaña mediterránea	80,0
	2) Paisaje del litoral mediterráneo	73,3
	3) Paisaje oceánico	93,3
	4) Playa caribeña	86,7

**B) Segundo Subtest: Imágenes con motivos urbanos**

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Paseo Mesa y López. Las Palmas de G.C.	86,7
	2) Barrio del colegio	100
	3) Muelle Deportivo, en Las Palmas de G.C.	86,7
	4) Urbanización turística del sur de GC	40,0
IMÁGENES LEJANAS	1) Panorámica de París	73,3
	2) Ciudad de Sevilla	66,7
	3) Rascacielos de una ciudad americana	60,0
	4) Turista delante de una pirámide	80,0

## PRIMER TEST

## C) Tercer Subtest: Imágenes contrastadas de pobreza y riqueza

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Primer plano de una señora mayor	26,7
	2) Chabolas del "Risco" de Las Palmas G.C.	53,3
	3) Casas tradicionales de Canarias	60,0
	4) Grupo de personas en un bar	46,7
IMÁGENES LEJANAS	1) Inmigrante delante de una chabola	46,7
	2) Jóvenes europeos con atuendos "punkies"	93,3
	3) Mendigo comiendo en un autobús de una ciudad alemana	60,0
	4) Familia acomodada norteamericana	73,3

## D) Cuarto Subtest: Imágenes de grupos humanos variados

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Muchacho en un taller de coches	46,7
	2) Familia viendo la televisión	40,0
	3) Campesino de las medianías con ovejas	46,7
	4) Grupo de estudiantes	26,7
IMÁGENES LEJANAS	1) Aglomeración de personas en la ciudad de Méjico	93,3
	2) Familia colombiana	53,3
	3) Familia nórdica en la nieve	66,7
	4) Grupo de niños nórdicos	53,3

**PRIMER TEST****E) Quinto Subtest: Imágenes de animales de diversa procedencia geográfica**

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Agricultor arando con un mulo	33,3
	2) Pastor con un grupo de ovejas	26,7
	3) Anciano con perro en un paisaje de montaña	46,7
	4) Establo de cabras en un paisaje árido	46,7
IMÁGENES LEJANAS	1) Jinetes en un paisaje de marismas	80,0
	2) Vacas en un paisaje de clima húmedo	53,3
	3) Campo de cultivo, agricultores y un perro	53,3
	4) Caballo andaluz en una actuación de doma	73,3

## SEGUNDO TEST

FOTOGRAFÍAS CONTRAPUESTAS		ACIERTOS %
1) Vista parcial de Las Palmas de G.C. (C)	Panorámica de la Puerta de Alcalá (Madrid) (L)	80,0
2) Paisaje de Gáldar (Gran Canaria) (C)	Playa del norte peninsular (L)	60,0
3) Conjunto de edificios en un medio húmedo (L)	Vista de "Los Riscos" de Las Palmas de G.C. (C)	73,3
4) Escena Familiar (Colombia) (L)	Imagen de una matanza de cerdo (C)	53,3
5) Casa de Campo (Inglaterra) (L)	Casa en un medio rural (C)	60,0
6) Niños en una guardería (C)	Niños nórdicos viendo la televisión (L)	60,0
7) Torre Inclinada de Pisa (L)	Calle principal de Teror (Gran Canaria) (C)	93,3
8) Conjunto de vacas en un paisaje húmedo (L)	Cultivos de tomates en el sur de Gran Canaria (C)	26,7
9) Grupo de hindúes (L)	Atentado terrorista (C)	20,0
10) Vista de su localidad (C)	Plaza de una ciudad europea (L)	93,3
11) Viviendas sociales. Las Palmas de G.C. (C)	Urbanización con amplios espacios verdes (L)	66,7
12) Turista delante de una pirámide (L)	Iglesia del medio rural canario (C)	73,3

L: imagen lejana; C: imagen cercana;

**TERCER TEST**

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Vista de la subida a Tafira. Las Palmas de G.C.	86,7
	2) Montaña de Gáldar. Gran Canaria	80,0
	3) Vista de la playa de Las Canteras. Las Palmas de G.C.	86,7
	4) Interior de Gran Canaria	20,0
IMÁGENES LEJANAS	1) Vivienda de montaña centroeuropea	20,0
	2) Estatua de la Libertad	66,7
	3) Ciudad americana con rascacielos	66,7
	4) Esfinge de Gizeh (Egipto)	33,3

## CUARTO TEST

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Iglesia y ciudad de Arucas (Gran Canaria)	A) 86,7
		B) 80,0
	2) Avenida Marítima (Las Palmas de G.C.)	A) 93,3
		B) 60,0
	3) Vista de un mar de nubes con el Roque Nublo y el Teide al fondo	A) 40,0
		B) 26,7
	4) Vista del Teide en invierno	A) 60,0
		B) 13,3
IMÁGENES LEJANAS	1) Pirámides egipcias	A) 53,3
		B) 0,0
	2) Edificio del Parlamento de Londres	A) 40,0
		B) 0,0
	3) La Estatua de la Libertad	A) 66,7
		B) 26,7
	4) La Torre Eiffel	A) 46,7
		B) 6,7

## QUINTO TEST

		ACIERTOS %
IMÁGENES CERCANAS	1) Panorámica de la ciudad de Arucas (Gran Canaria)	80,0
	2) Panorámica de un barranco de G.C.	53,3
	3) Laderas del norte de Tenerife con el Teide	66,6
	4) Caserío de Fuerteventura	53,3
IMÁGENES LEJANAS	1) Mickey Mouse en un parque Disney	26,6
	2) Conjunto de casas en un paisaje húmedo	46,6
	3) Familia inglesa delante de su vivienda	46,6
	4) Vehículo todo terreno en un bosque tropical	0,0

## SEXTO TEST

	RESULTADOS	%
1) Familiares residiendo fuera de la isla	Archipiélago:	33,3
	Península:	10,0
	Extranjero:	0,0
2) Viajes realizados por los alumnos	Archipiélago:	73,3
	Península:	10,0
	Extranjero:	0,0
3) Lugares que desearían visitar	Archipiélago:	56,6
	Península:	26,7
	Extranjero:	16,6
4) Momentos del día que ven la televisión	Mañana:	66,6
	Tarde:	83,3
	Noche:	83,3
5) Programas de televisión preferidos	Series (dibujos animados):	33,3
	Películas (largometraje):	43,3
	Series infantiles:	3,3
	Concursos (audiencia varia):	23,3
	Series no infantiles:	13,3
	Programas tipo <i>reality show</i> :	30,0
	Otros programas no infantiles: (tipo magazine y de humor)	13,3

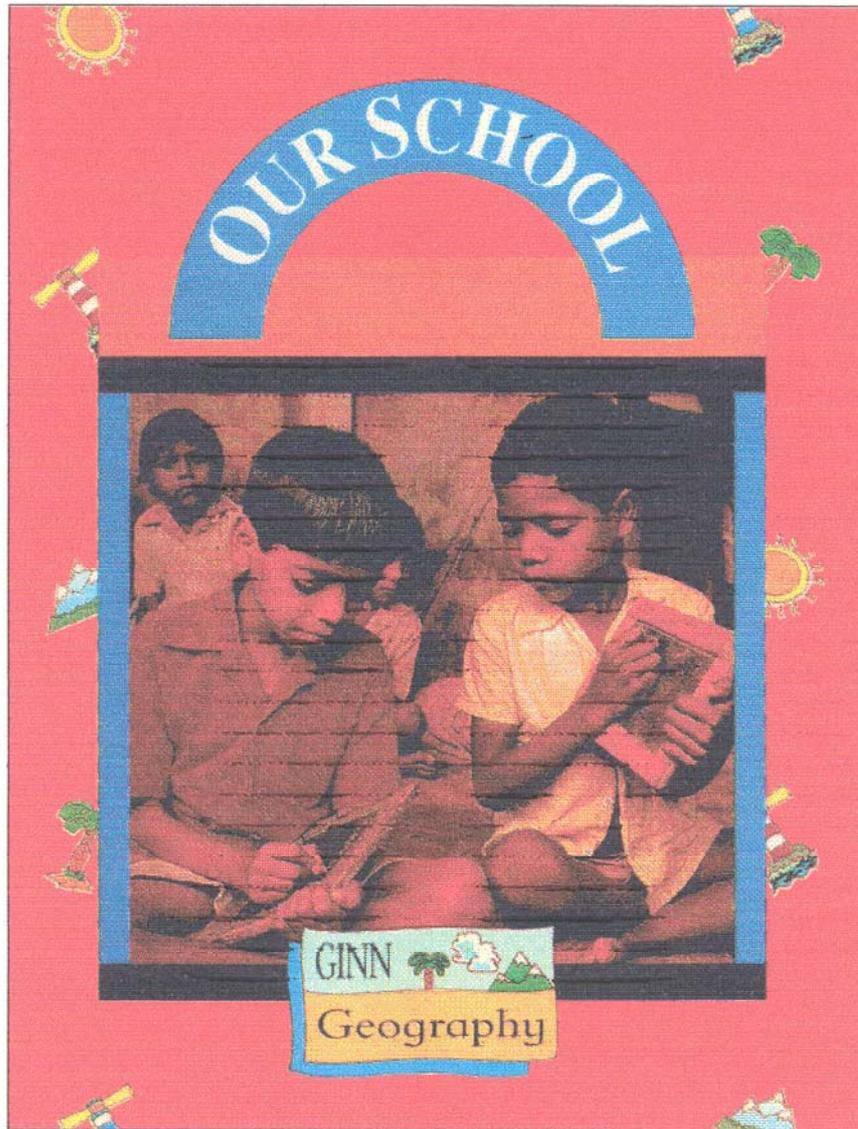
## **ANEXO VII**

### **PROPUESTA CURRICULAR EDITORIAL GINN GEOGRAPHY (1992)**

**Cuadernos para alumnos de Educación Primaria (7 años)**

- **Our School**
- **Shopping**







## Our school

▼ This is Class 5 of St Barnabas and St Paul Primary School in Blackburn. There are 31 children in the class, all aged 8.



► This photograph was taken from an aeroplane. It shows the school buildings and the area around them. Most of the children in Class 5 live in the streets around the school.



▲ This is St Barnabas and St Paul Primary School. There are 270 children in the school. It was built in 1972, just west of the town centre. It is in an area where there used to be streets of old terraced houses. These were demolished.



Look at the map on the opposite page. Can you find St Barnabas and St Paul School? Now find it on the photograph above. Look for the shape.



## Where we live

**John, Anna and Nazim** go to St Barnabas and St Paul School.

► **John** lives at Flat 12, Sunnyhurst House, Sunnyhurst Road. His flat is in a block which was built in 1962.

Find Sunnyhurst Road on the map on page 3.



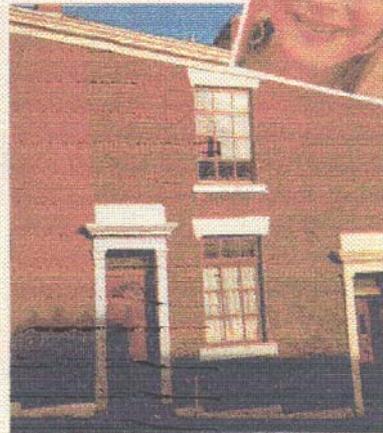
▼ **Anna** lives at 24 Higson Street. Her terraced house was built in 1895.

Find Higson Street on the map on page 3.



▲ **Nazim** lives at Khonat News on the corner of Johnston Street and Addison Street. Her mother and father own the shop.

Find the corner of Johnston Street and Addison Street on the map on page 3.





## Our school

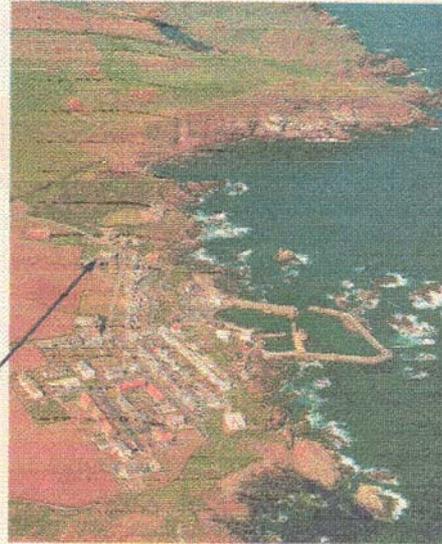
► These are the children of St Abbs Primary School with their teacher. There are only 8 children in the school.



▲ This is St Abbs Primary School. It stands on the edge of the village of St Abbs. St Abbs is on the east coast of Scotland. About 120 people live in the village.

► This photograph of the village of St Abbs was taken from an aeroplane. The school is here, near the church.

Can you find the harbour and lifeboat station in the photograph?  
Can you find the loch?



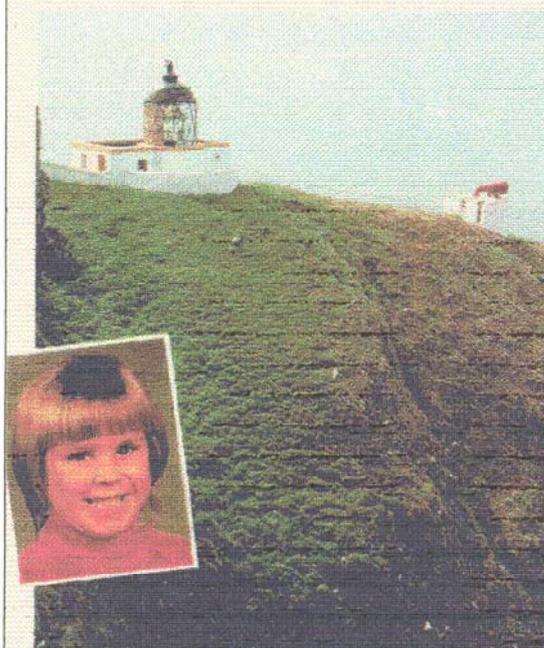
Do you know the meaning of the words **settlement**, **reservoir**, **quarry**?  
Look these up in the Glossary.



## Where we live

► Sue lives in the Harbour Master's House next to the harbour. Her father looks after the harbour of St Abbs.

Many of the men in the village are fishermen. They sail up to 20 kilometres out to sea to fish.



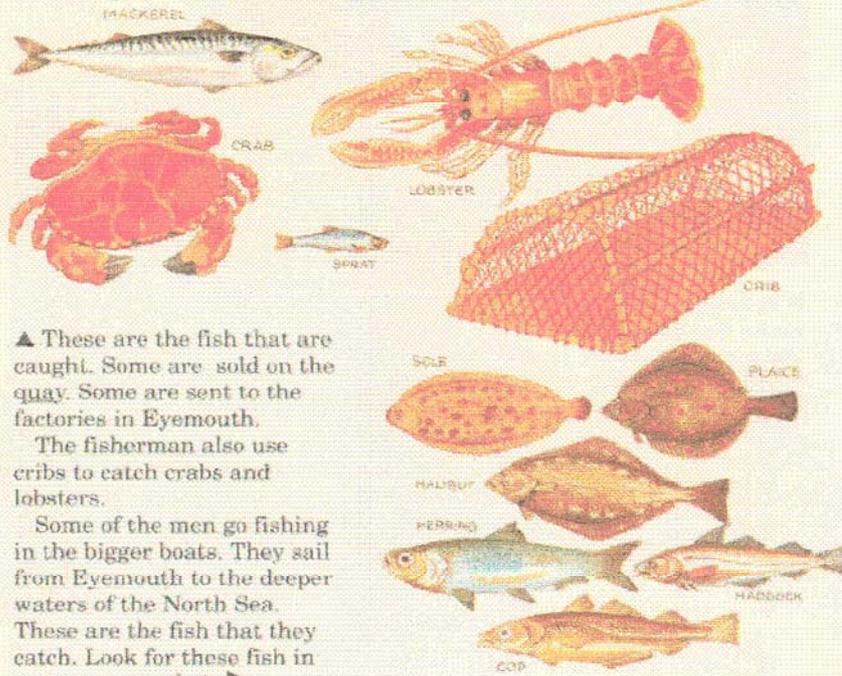
◄ Aileen lives in the lighthouse at Clafferts Rock. Her father is the lighthouse keeper. He has to make sure that the light is always on to warn fishermen and sailors.





## Fishing and farming

► The fishermen of St Abbs go fishing in small boats. They leave the harbour on the 7 a.m. tide. They spread their nets a few miles out to sea. In the evening, they return with the fish that they have caught.



▲ These are the fish that are caught. Some are sold on the quay. Some are sent to the factories in Eyemouth.

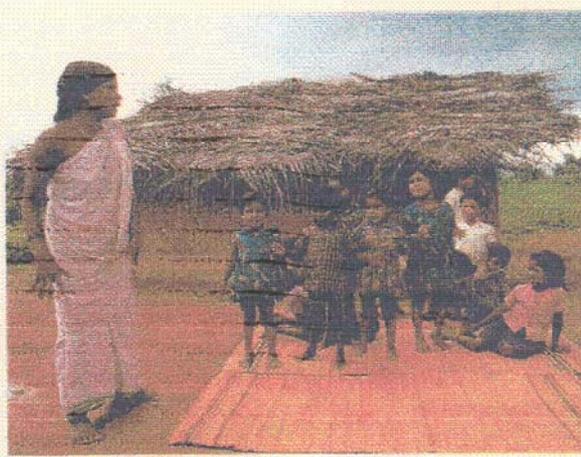
The fisherman also use cribs to catch crabs and lobsters.

Some of the men go fishing in the bigger boats. They sail from Eyemouth to the deeper waters of the North Sea. These are the fish that they catch. Look for these fish in your supermarket. ►



## Our school

These are some of the children from the school in Chembakolli village. It is in the state of Tamil Nadu in southern India. The people who live in the village belong to a group of people called the Adivasis.



At the school, the children speak their own language, which is Tamil. They learn about their history and traditions. They also learn how to grow rice, tea and coffee.

These older boys are learning English. English is spoken a lot in India.



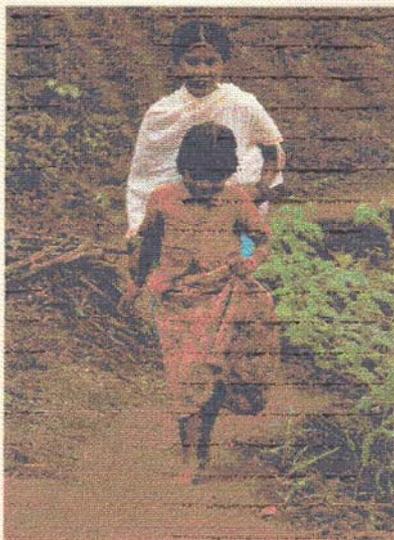
Can you find rice, coffee and tea fields on the map?



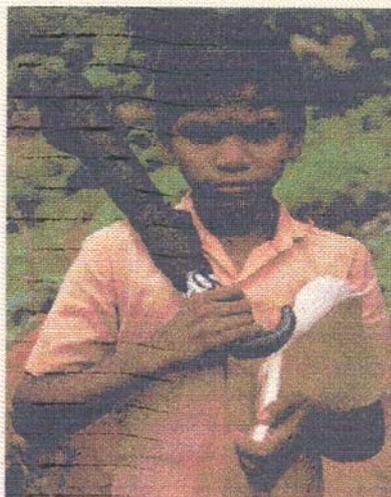
## Where we live

**Shankar** has a long journey to school. He walks along dusty tracks through the forest and over the fields.

In June the monsoon season begins. It rains hard every day until October. During the monsoon season, it is hot and wet and muddy. Shankar carries his umbrella to protect himself from the monsoon rain.



Shankar's sister also goes to school. Their younger brother goes to a nursery.



Many girls could not go to school, before the nursery was built. They had to stay at home to look after their younger brothers and sisters while their mothers were working. They also had to collect wood from the forest for fuel and bring water from the well.

### ACTIVITY

Find out more about the different sorts of houses in India.

Are there any which are the same as in the UK?

Are there any which are different?

Why do you think this is?

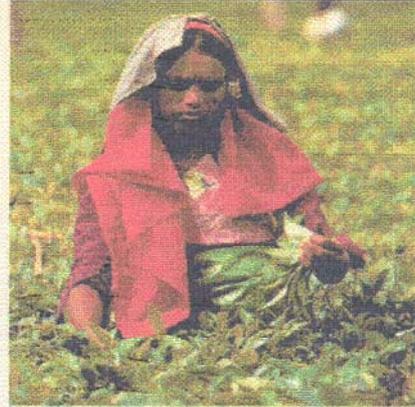


## Growing crops

Most people in Chembakolli work in the fields around the village. Even the children work in the fields. Each family owns a small piece of land.

Chembakolli is in a valley. The flat land on the valley floor is used for growing rice. The sides of the valley are used for growing tea and coffee. The villagers sell the crops they grow.

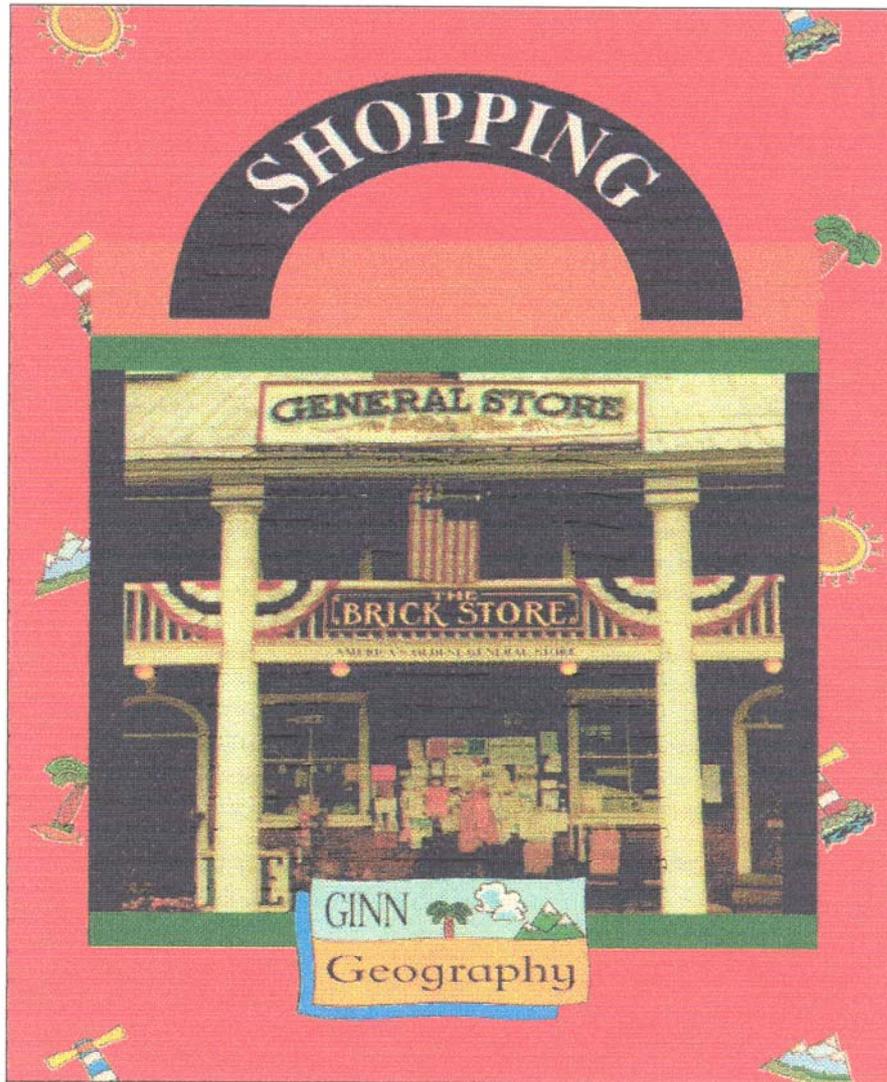
The people of Chembakolli are poor. For a long time, they could not afford to buy tea seedlings. Then the village savings bank was set up. The villagers borrowed money to buy seedlings. They started a tea nursery.



**Tea** is made from the leaves of the tea plant. Only the young leaves on the tea plant are picked. The leaves are then packed in bundles. Then they are sent to the tea factory where they are made into tea.









## Shopping areas

Shops are often grouped together. The shops near your home may be in a parade. In towns, we often see shops in a high street. A group of superstores on the edge of a town may be in a retail park.

This photograph was taken from an aeroplane. It is called an aerial photograph. It shows two very large superstores on the edge of a town.

Why are there so many cars?

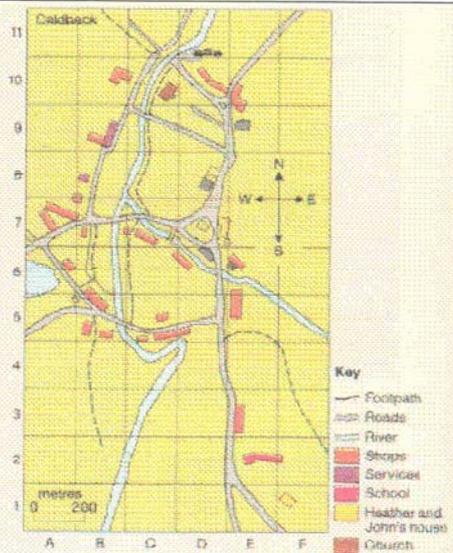




## Shopping in the country

John and Heather Harrison live on a farm near Caldbeck in Cumbria. Their nearest shops are in Caldbeck, where there is a general store. This sells most of the things that the family needs every day. John and Heather go to school in Caldbeck. They often go to the general store to spend their money after school.

Mr and Mrs Harrison usually travel to the nearby market town of Wigton on Tuesday. Tuesday is market day. There is a bank in Wigton. There are also many shops and two supermarkets. Heather and John go to a shoe shop in Wigton when they need new shoes for school.



◀ This is a picture of the shoe shop. In what year was the shop opened? Has the building always been just one shop?



## Food from around the world

You can buy all sorts of fresh fruit and vegetables from your local superstore. The food you eat comes from all over the world. This world map shows which places send fruit and vegetables to the UK.



Vegetables	
Green beans	Kenya
Mushrooms	Ireland
Okra	Kenya
Peppers	Holland
Tomatoes	Spain

### ACTIVITY

Collect labels from fruit and vegetables.

Make a list of the countries that these come from.

Draw a graph to show these. Now find these countries on the world map.

Colour the countries on a blank outline map of the world.

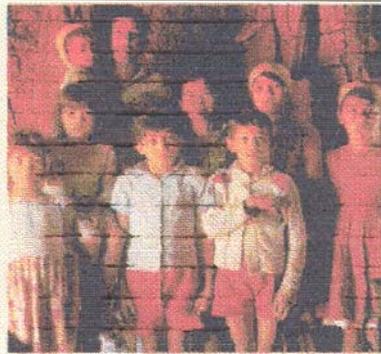




## Shopping in Brazil

The Gonzales family live in Imperatriz. Imperatriz is in northern Brazil.

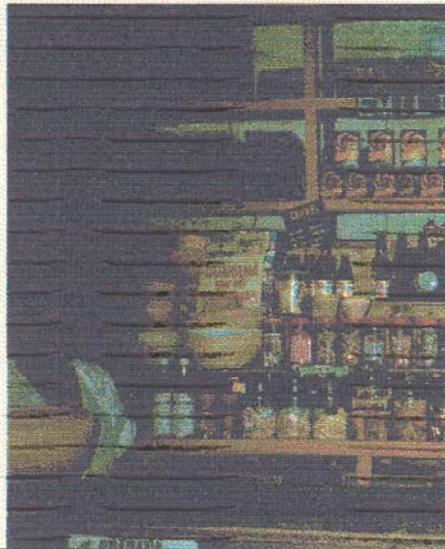
Imperatriz is a new town with a lot of saw mills. Mr and Mrs Gonzales used to live in the country. They came to Imperatriz because there was work for Mr Gonzales at the saw mills. The family have very little money and live in a shack.



Some people in Brazil have a lot of money. They are rich and shop in the modern shopping centres. The poor people shop in the street markets.



Look at the map. Can you find where the Gonzales family live?





## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Correspondencia entre etapas, cursos y edades que establece la Ley de Reforma Educativa. Currículo Nacional de Inglaterra y Gales
Tabla 2	Imágenes del primer subtest (lugares contrastados). Experiencia piloto
Tabla 3	Imágenes del segundo subtest (motivos urbanos). Experiencia piloto
Tabla 4	Imágenes del tercer subtest (elementos contrastados de pobreza y riqueza). Experiencia piloto.
Tabla 5	Imágenes del cuarto subtest (grupos humanos). Experiencia piloto
Tabla 6	Imágenes del quinto subtest (animales de diversa procedencia). Experiencia piloto
Tabla 7	Imágenes del segundo test (fotografías contrapuestas). Experiencia piloto
Tabla 8	Imágenes del tercer test. Experiencia piloto
Tabla 9	Imágenes del cuarto test. Experiencia piloto
Tabla 10	Imágenes del quinto test. Experiencia piloto
Tabla 11	Profesiones de los padres. Colegio "Heidelberg"
Tabla 12	Profesiones de los padres. Colegio Público "Giner de los Ríos"

Tabla 13	Profesiones de los padres. Colegio "Santidad"
Tabla 14	Imágenes del primer subtest (lugares contrastados). Experimentación definitiva
Tabla 15	Imágenes del segundo subtest (motivos urbanos). Experimentación definitiva
Tabla 16	Imágenes del tercer subtest (elementos contrastados de pobreza y riqueza). Experimentación definitiva
Tabla 17	Imágenes del cuarto subtest (grupos humanos). Experimentación definitiva
Tabla 18	Imágenes del quinto subtest (animales de diversa procedencia). Experimentación definitiva
Tabla 19	Imágenes del segundo test (fotografías contrapuestas) Experimentación definitiva
Tabla 20	Imágenes del tercer test. Experimentación definitiva
Tabla 21	Imágenes del cuarto test. Experimentación definitiva
Tabla 22	Resultados comparativos de imágenes de la cuarta prueba. Apartado B
Tabla 23	Imágenes del quinto test. Experimentación definitiva
Tabla 24	Imágenes de la Prueba Contextual

## ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1 Estructura de los objetivos del currículo geográfico en Primaria. Currículo Nacional de Inglaterra y Gales
- Figura 2a El mundo que debe ser conocido por los alumnos en la etapa 2
- Figura 2b El mundo que debe ser conocido por los alumnos en la etapa 2
- Figura 2c El mundo que debe ser conocido por los alumnos en la etapa 2
- Figura 3 Proyecto de currículo geográfico de Primaria para la etapa 1 y 2 (Aram y Weldon, 1995)
- Figura 4a Proyectos curriculares para Primaria -etapa 1-. Cursos 1º y 2º (Morgan, 1995)
- Figura 4b Proyectos curriculares para Primaria -etapa 2-. Cursos 3º y 4º (Morgan, 1995)
- Figura 4c Proyectos curriculares para Primaria -etapa 2-. Cursos 5º y 6º (Morgan, 1995)
- Figura 5 Comparación de los tests sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Experiencia piloto. Colegio Público "Santidad"
- Figura 6 Comparación de los subtests de la primera prueba sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Experiencia piloto. Colegio Público "Santidad"
- Figura 7 Primer test. Relación alumnos-aciertos sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Experiencia piloto. Colegio Público "Santidad"
- Figura 8 Tercer test. Relación alumnos-aciertos sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Experiencia piloto. Colegio Público "Santidad"

- Figura 9 Test cuarto A. Relación alumnos-aciertos sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Experiencia piloto. Colegio Público "Santidad"
- Figura 10 Test cuarto B. Relación alumnos-aciertos sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Experiencia piloto. Colegio Público "Santidad"
- Figura 11 Quinto test. Relación alumnos-aciertos sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Experiencia piloto. Colegio Público "Santidad"
- Figura 12 Comparación de los tests sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Colegio "Heidelberg"
- Figura 13 Comparación de los resultados de los colegios "Santidad" (experiencia piloto) y "Heidelberg"
- Figura 14 Comparación de los subtests de la primera prueba sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Colegio "Heidelberg"
- Figura 15 Programas televisivos de mayor aceptación. Colegio "Heidelberg"
- Figura 16 Comparación de los tests sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Colegio Público "Giner de los Ríos"
- Figura 17 Comparación de los tests sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Colegio Público "Santidad"
- Figura 18 Comparación de los resultados de los Colegios "Giner de los Ríos" y "Santidad"
- Figura 19 Comparación de los subtests de la primera prueba sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Colegio Público "Giner de los Ríos"
- Figura 20 Comparación de los subtests de la primera prueba sobre el conocimiento de lo "cercano" y lo "lejano". Colegio Público "Santidad"
- Figura 21 Programas televisivos de mayor aceptación. Colegio Público "Giner de los Ríos"
- Figura 22 Programas televisivos de mayor aceptación. Colegio Público "Santidad"

## **BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA Y CITADA EN ESTA INVESTIGACIÓN**



- ANDRÉS SARASA, J.L.(1980): "Situación actual y futura de la geografía en la E.G.B. española", *Didáctica Geográfica*, 6: 37-45.
- APARICIO, J. y VALBUENA, M. (1988): "Psicología genética y aplicación del método local para la enseñanza de la geografía en los programas de ciencias sociales (7-11 años)", *Actas de las primeras Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Valencia: ECIR, 189-192.
- ARAM, C. y WELDOM, M. (1995): "Your place or mine?" in VILLIERS, M. de (ed.), 39-42.
- B.O.C. n. 4 del 10 de enero de 1994
- B.O.C. n. 44 del 9 de abril de 1993
- BALE, J.(1989): *La Geografía en la Escuela Primaria*. Madrid: MEC-Morata.
- BALE, J., GRAVES, N. y WALFORD, R. (1973): *Perspectives in Geographical Education*. Edimburg: Oliver and Boyd.
- BENEJAM, P. (1977): "La Nova Geografía a E.G.B.", *Guix*, 1: 35-38.
- BENEJAM, P. (1978 a): "El pensamiento geográfico y la didáctica de la geografía en EGB", *Cuadernos de Pedagogía*, 45: 14-17.
- BENEJAM, P. (1978 b): "La Nova Geografía", *Guix*, 4: 53-56.
- BENEJAM, P. (1987): "Les Aportacions de les Diverses Escoles Geogràfiques a la Didáctica de la Geografía", *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 11: 83-95.
- BENEJAM, P. (1993): "La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista", *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21: 35-52
- BENEJAM, P. (1994): "Primero, el profesorado", *Cuadernos de Pedagogía*, 228: 84-89.
- BENEJAM, P. (1996 a): "Els objectius de les sortides", *Perspectiva Escolar*, 204: 2-9.
- BENEJAM, P. (1996 b): "La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX", *Iber*, 9: 7-14.
- BENEJAM, P. y FARRÉ, J. (1980): *El Penedés y la vinya. Aproximació a l'estudi d'una Comarca per a les escoles d'EGB*. Barcelona: A.A.P.S.A. Rosa Sensat.

- BIESTA, G. (1995): "Postmodernism and the Repoliticization of Education", *Interchange*, 26/2, 161-183.
- BOARDMAN, D. (1992): "El currículo nacional en Inglaterra y Gales", *Documents d'Análisi Geogràfica*, 21: 127-133.
- BROUILLETTE, B. (1961): "El lugar que corresponde a la geografía en la enseñanza que exigen los tiempos modernos", *Revista Analítica de Educación*, vol. XIII, 1: 3-8.
- BUNGE, W. (1962): *Theoretical Geography*. Lund: The Royal University of Lund.
- BUTTNER, A. (1974): *Values in Geography*. Washington: A.A.G. Association of American Geographers.
- BUTTNER, A. (1979): "Le temps, l'espace et le monde vécu", *L'Espace Géographique*, 4: 243-254.
- BUTTNER, A. (1980): *Sociedad y medio en la tradición geográfica francesa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- CALAF I MASACHS, R. (1991): *L'ensenyament de la geografia a l'escola*. Barcelona: Barcanova.
- CAPEL, H. (1981): *Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea. Una Introducción a la Geografía*. Barcelona: Barcanova.
- CAPEL, H. et al (1983): *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española. 1814-1857*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CAPEL, H. y MONTAÑOLA, J. (1981): *Actividades Didácticas para los 8-12 Años de Edad*. Barcelona: Oikos-Tau.
- CAPEL, H. y URTEAGA, J.L. (1982): *Las Nuevas Geografías*. Barcelona: Aula Abierta Salvat.
- CAPEL, H., LUIS GÓMEZ, A. y URTEAGA, L. (1984): *La geografía ante la Reforma Educativa*. Barcelona: Geocrítica, 53.
- CARRETERO, M., POZO, J.I. y ASENSIO, comps. (1989): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor-Aprendizaje.
- CATLING, S. (1995 a): "Wider Horizons: the children's charter", *Primary Geographer*, 20: 4-6.

- CATLING, S. (1995 b): "Choosing and using places", *Primary Geographer*, 21: 20-23.
- CHICO RELLO, P. (1924): "Entrenamiento didáctico de un alumno normalista", *Revista de Escuelas Normales*, 14: 117-119.
- CHICO RELLO, P. (1934): *Metodología de la Geografía. La Geografía y sus problemas. Investigación y didáctica*. Madrid: Editorial Reus.
- CHICO RELLO, P. (1946): *Ampliación y Metodología de la Geografía*. Madrid: Editorial Reus.
- CHIESA, B. (1975): "Razones Pedagógicas de la Investigación del Medio", *Cuadernos de Pedagogía*, 10: 2-5.
- CHORLEY, R.J. y HAGGETT, P., eds. (1967): *Models in Geography*. Londres: Methuen.
- COLECTIVO DE MAESTROS DE SABADELL DE ROSA SENSAT (1975): *Conoixements bàsics de la comarca del Vallés i la seva aplicació a l'escola*. Sabadell: Caixa d'Estalvis de Sabadell.
- CRESPO REDONDO, J. (1990): "Localismo y activismo. Dos peligros en la enseñanza de la geografía", *Actas de las Primeras Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Valencia: ECIR, 38-42.
- CULLINGFORD, C. (1984): *Children and Television*. Hampshire: Gower Publishing.
- DEL CARMEN, L.M. (1987): "La investigación en el aula: análisis de algunos aspectos metodológicos", *Investigación en el Aula*, 1: 51-56.
- DELVAL, J. (1981 a): "Piaget hasta en la sopa", *Cuadernos de Pedagogía*, 81-82: 45-46.
- DELVAL, J. (1981 b): "La representación infantil del mundo social", *Infancia y Aprendizaje*, 13: 35-67.
- DELVAL, J., DEL BARRIO, C. y ECHEITA, G. (1981): "El conocimiento de los niños de su propio país", *Cuadernos de Pedagogía*, 75: 33-36.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (DFE) (1995): *Geography in the National Curriculum*. London: HMSO.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1986): *Geography from 5 to 16 (Curriculum Matters 7)*. London: HMSO.

- Diseño Curricular Base. Educación Primaria* (1989). Madrid: MEC.
- Educación General Básica. Nuevas Orientaciones. Primera Etapa* (1970). Madrid: Magisterio Español.
- Educación General Básica. Nuevas Orientaciones. Segunda Etapa* (1971). Madrid: Magisterio Español.
- El País* (1994): "Los niños prefieren las comedias de adultos", 27 de septiembre, 31.
- ELLIOTT, J. (1980): "Implications of classroom research for professional development", in HOYLE, E. y MEGARY, J. (eds), 89-122.
- ESTÉBANEZ, J. (1982): *Tendencias y Problemática Actual de la Geografía*. Madrid: Cincel.
- FILHO, L. (1974): *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FRIERA SUÁREZ, F. (1995): *Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GARCÍA ARROYO, C. (1948): *Apuntes de Metodología de la Geografía*. Gerona.
- GARCÍA BALLESTEROS, A., comp. (1986): *Teoría y Práctica de la Geografía*. Madrid: Alhambra Universidad.
- GARCÍA PÉREZ, F. (1994): "Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales. Una reflexión sobre el estudio del medio desde la perspectiva del proyecto IRES", *Encuentros de intercambios de experiencias, geografía, historia, arte y conocimiento del medio*. Fundación Cultural CAM.
- GARCÍA RAMÓN, M.D., comp. (1985): *Teoría y Método en la Geografía Humana Anglosajona*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA RUIZ, A. L., coord., (1993): *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Madrid: Algaida.
- GARCÍA, J.E. y GARCÍA, F.F. (1989): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Diada.
- GÓMEZ MENDOZA, J., MUÑOZ JIMÉNEZ, J. y ORTEGA CANTERO, N. (1982): *El Pensamiento Geográfico*. Madrid: Alianza Editorial.

- GONZÁLEZ, I., GUIMERÁ, C. y QUINQUER, D., comps. (1987): *Enseñar historia, geografía y arte. De los Reyes Godos al Entorno Social*. Barcelona: Laia.
- GOODEY, B.(1973): *Perception of the Environment: an introduction to the literature*. Birmingham: Occasional Paper n1 17, University of Birmingham Centre for Urban and Regional Studies.
- GRAVES, N.J. (1985): *La Enseñanza de la Geografía*. Madrid: Visor.
- GRAVES, N.J., coord. (1989): *Nuevo método para la enseñanza de la geografía*. Barcelona: Teide.
- GRUP GARBÍ (1978): "¿La Geografía en el BUP, también un Arma?", *Cuadernos de Pedagogía*, 45: 9-11.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES)*. Sevilla: Diada.
- GUBA, E.G. (1981): "Criteria for assessing the truthworthiness of naturalist inquiries", *Eric/Ectj Anual*, 29, 75-91.
- HABERMAS, J. (1984): *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press.
- HARRINGTON, V. (1995): "Student Research Projects 1: Children's attitudes to developing countries", *Primary Geographer*, 23: 24-25.
- HARVEY, D. (1969): *Explanation in Geography*. Londres: Edward Arnolds.
- HARVEY, D. (1977): *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI.
- HARVEY, D. (1989): *The condition of postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Blackwell.
- HARWOOD, D. y McSHANE, J. (1996): "Young Children's Understanding of Nested Hierarchies of Place Relationships", *International Research on Geographical and Environmental Education*, vol.5, 1: 3-29.
- HERRERO FABREGAT, C. (1993): "Pedro Chico Rello y la Renovación de la Enseñanza de la Geografía en el Primer Tercio del siglo XX", *Estudios Geográficos*, 211: 237-266.
- HERRERO FABREGAT, C. (1995): *Geografía y Educación. Sugerencias Didácticas*. Madrid: Huerga y Fierro.

- HOYLE, E. y MEGARY, J., eds. (1980): *Profesional development of teachers*. Londres: Kogan Page.
- JAHODA, G. (1962): "Development of Scottish children's ideas and attitudes about other countries", *Journal of Social Psychology*, 58: 91-108.
- JAHODA, G. (1963): "The development of children's ideas about country and nationality", *British Journal of Educational Psychology*, 33: 47-60.
- LAMBERT, S. y WIEGAND, P. (1990): "The beginnings of international understanding", *The New Era in Education*, 71, 3: 90-93.
- LICERAS, A. (1993): "Importancia educativa del medio. Finalidades y objetivos" in GARCÍA RUIZ, A. L. (coord), 17-44.
- LUIS GÓMEZ, A. (1985): *La Geografía en el Bachillerato Español (1836-1970)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- LUIS GÓMEZ, A. y ROZADA, J.M. (1989): "La renovación de la enseñanza de la geografía española en la EGB (1970-1984): Nuevos proyectos y viejos problemas" in CARRETERO, M., POZO, J.I. y ASENSIO, M. (comp.), 241-261.
- LUIS GÓMEZ, A. y URTEAGA, L. (1982): *Estudio del Medio y "heimatkunde" en la Geografía Escolar*. Barcelona: Geocrítica, 38.
- LUNA RODRIGO, G. (1989): "Valor del Enfoque Regional y del Neopositivista", *Apuntes de Educación. Ciencias Sociales*, 35: 6-8.
- MAILLO, A. (1962): "Reflexiones previas a una didáctica de la geografía", *Vida Escolar*, 35-36: 3-6
- MANJÓN, A. (1921): *Hojas Catequísticas y Pedagógicas del Ave-María*. Libro Primero. Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María.
- MARTIN, F. (1995): *Teaching Early Years Geography*. Cambridge: Chris Kington.
- MELCÓN, J. (1989 a): *La Enseñanza de la Geografía y el Profesorado de las Escuelas Normales (1882-1915)*. Barcelona: Universidad de Barcelona - C.S.I.C.
- MELCÓN, J. (1989 b): *La Geografía y la Formación de los Maestros en España, 1836-1914*. Barcelona: Geocrítica, 83.
- MILLS, D., ed. (1988): *Geographical Work in Primary and Middle Schools*. Glasgow: Geographical Association.

- MORGAN, W. (1992): "St. Lucia", *Primary Geographer*, 9: 2-15.
- MORGAN, W. (1995 a): *Plans for Primary Geography*. Sheffield: Geographical Association.
- MORGAN, W. (1995 b): "Over the horizon: teaching about distant places", *Primary Geographer*, 21: 27-29.
- NAISH, M.C. (1989): "Desarrollo mental y aprendizaje de la geografía" in GRAVES, N.J. (coord.), 23-61.
- PALMER, J. A. (1994): *Geography in the Early Years*. London: Routledge.
- PALMER, J. A., SUGGATE, J. y MATTHEWS, J. (1996): "Environmental Cognition: early ideas and misconceptions at the ages of four and six", *Environmental Education Research*, vol.2, 3: 301-328
- PEET, R., ed. (1977): *Radical Geography. Alternative viewpoints on contemporary social issues*. Londres: Methuen.
- PÉREZ, P. y SOUTO, X.M. (1989): "Bases para el conocimiento del medio en la enseñanza Primaria": una alternativa desde la Comunidad Valenciana", ponencia presentada en *Jornadas de Didáctica de Ciencias Sociales*. Valladolid, ICE.
- PIAGET, J. y WEIL, A.M. (1951): "The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries", *Institute of Social Science Bulletin*, 3: 561-578.
- PLANS, P. (1977): "La geografía en la E.G.B. y el nuevo bachillerato", *Didáctica Geográfica*, 1: 7-20.
- PORLAN, R. y CAÑAL, P. (1986): "Más allá de la investigación del medio", *Cuadernos de Pedagogía*, 142: 8-12.
- Programas Renovados de la Educación General Básica. Ciclo Medio* (1984). Madrid: Escuela Española.
- Programas Renovados de la Educación Preescolar y Ciclo Inicial* (1987). Madrid: Escuela Española.
- RELPH, E. (1976): *Place and Placelessness*. London: Pion
- RODGER, R. (1992): *Shopping*. Aylesbury: Ginn Geography.

- SCHAEFER, F.K. (1974): *Excepcionalismo en Geografía*. Universidad de Barcelona.
- SHULMAN, L.S. (1989): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", in WITTRICK, M.C. (comp.), 24-61.
- SMITH, A. (1992): *Our School*. Aylesbury: Ginn Geography.
- SPEAK, C. y WIEGAND, P., eds.(1994): *International Understanding Through Geography*. Sheffield: Geographical Association.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación de desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STORM, M. (1989): "The five basic questions for Primary Geography", *Primary Geographer*, 2: 4.
- STORM, M. (1995): "Resources for the study of distant places" in VILLIERS, M. de (ed), 18-22.
- SWEASEY, P. (1997): *Studying Contrasting UK Localities*. Sheffield: Geographical Association.
- TANN, C.S. (1990): *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid: MEC-Morata.
- TUAN, Y.F. (1974): *Topophilia, a study o environment perception, attitudes and values*. Nueva York: Prentice Hall.
- Vida Escolar* (1962): "Introducción", 35-36: 1-2.
- VILA VALENTÍ, J. (1961): "Metodología y Organización. Fines y Medios del Estudio de la Geografía Local en la Escuela", *Vida Escolar*, 27: 2-4.
- VILA VALENTÍ, J. (1962): "Algunos Aspectos de la Metodología Actual en la Enseñanza de la Geografía", *Vida Escolar*, 35-36: 15-18.
- VILLIERS, M. de, ed. (1995): *Developments in Primary Geography: Theory and Practice*. Sheffield: Geographical Association.
- WALFORD, R. (1969): *New directions in Geography Teaching*. London: Longman.
- WEBBER, M.J. (1984): "Empirical verifiability of classical central place theory", *Geografiska Annales*, 3: 15-28.