

# ¿Cómo se enseña la Geografía en los centros docentes de Educación Primaria en España? Resultados de un estudio a escala estatal

How is Geography taught at Primary Education centers in Spain?  
Results of a state-wide study

**Jaume Binimelis Sebastian** 

[jaume.binimelis@uib.es](mailto:jaume.binimelis@uib.es)

*Departamento de Geografía  
Universitat de les Illes Balears (España)*

**Joe Usher** 

[Joe.Usher@DCU.ie](mailto:Joe.Usher@DCU.ie)

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

**Péter Bagoly-Simó** 

[peter.bagoly-simo@geo.hu-berlin.de](mailto:peter.bagoly-simo@geo.hu-berlin.de)

*Geographisches Institut  
Humboldt-Universität zu Berlin (Alemania)*

## Resumen

El objetivo principal de esta investigación ha sido conocer las características de la enseñanza de la Geografía en los centros docentes de Educación Primaria de nuestro país, haciendo hincapié

en el uso del área local como escenario del aprendizaje geográfico de su alumnado, el papel que juega el trabajo de campo y la relación de todo ello con metodologías activas de aprendizaje centradas en el alumno. Para ello, se desarrolló una encuesta dirigida a todos los docentes de Educación Primaria de España. Los resultados muestran que hay una coincidencia entre quienes dan importancia a los métodos vivenciales del aprendizaje geográfico, basados en el trabajo de campo y la exploración del área local y quienes practican métodos activos de enseñanza.

**Palabras clave:** área local; profesorado; métodos activos; aprendizaje geográfico.

## **Abstract**

The aim of this research was to determine the characteristics of the teaching of Geography in Primary Education centers in Spain, stressing the use of local areas as the setting for students' geographical learning, the role played by fieldwork, and the association of all the former with student-centered active learning methodologies. For this purpose, a survey intended for Primary Education teachers in Spain was prepared. The results show a match between those who place emphasis on experience-based geography learning methods, using fieldwork and exploration of the local area, and those who use active teaching methods.

**Keywords:** teachers; local area; active teaching methods; geographical learning.

## **1 Introducción**

Existe una clara contradicción entre la importancia reconocida a la Geografía en la era de Internet, de las imágenes de satélite y de las nuevas tecnologías (de Blij, 2012; Murphy, 2018) y su concreción en el sistema educativo obligatorio. Se detecta un clima de preocupación sobre la escasa importancia que se le concede a la Geografía en el ciclo de Educación Primaria en España (también en ESO) (De Miguel, 2018).

El conocimiento geográfico se halla integrado en áreas cuya denominación ha ido cambiando de forma pendular desde la Ley General de Educación de Villar Palasí (de Miguel, 2022). De hecho, en España no existe en el currículo de Educación Primaria una materia o asignatura llamada Geografía. En la actualidad, desde la implementación de la LOMLOE en el curso 2022/23, los contenidos geográficos se hallan integrados, de nuevo, en una materia de carácter transversal llamada *Conocimiento del medio natural, social y cultural*. Ya había sido así antes, desde la aprobación de la LOGSE a principios de los noventa hasta la aprobación de la

LOMCE en 2014, momento en el que los contenidos geográficos se reintegraron (como así había sido durante el reinado de la Ley General de Educación) en una materia denominada *Ciencias Sociales* (Rodríguez-Domenech, 2015). La primera opción generó optimismo entre promotores de la innovación educativa en el ámbito de la enseñanza de la Geografía porque el área de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* dio impulso a una enseñanza basada en tópicos o proyectos con clara vocación interdisciplinar. El regreso a la integración de los contenidos geográficos en *Ciencias Sociales*, fue definido como una involución y un retorno al lenguaje enciclopédico, gremial y académico que daba importancia al conocimiento temático y conceptual (Souto, 2004). No obstante, independientemente de su denominación, no ha existido de forma explícita una materia o asignatura escolar denominada Geografía (De Miguel, 2022), algo propio de los currículos del ámbito francófilo e hispanófilo. Además, las horas de docencia recibidas por el alumnado son mínimas. Con la LOMCE, cada semana un alumno de Educación Primaria recibía una hora y media de *Ciencias Sociales*. Con la LOMLOE, cada semana se dedican dos horas en primer y tercer ciclo y tres en segundo ciclo a la materia *Conocimiento del medio, natural, social y cultural* en la que los contenidos geográficos están incluidos. Por otra parte, la sucesión de leyes educativas, demasiado intervencionistas, han recortado libertad y autonomía al docente y han creado confusión entre la ciudadanía (de Miguel, 2022). Esa preocupación abarca otros matices, como son la falta de interés de los futuros maestros ante la permanente pérdida de horas lectivas de la Geografía en la reglamentación oficial de Educación Primaria (de Miguel, 2014).

La perspectiva poco halagüeña sobre la presencia y enseñanza de la Geografía en Educación Primaria, para algunos estudiosos tiene, en parte, su raíz en la formación recibida por los maestros en las Facultades de Educación. Si bien existieron asignaturas de contenidos específicos en Geografía, mientras los maestros gestionaban la docencia de un alumnado que precisaba cierta especialización en los años postreros de la EGB (de los 11 a los 14 años) (Pazo-Labrador, 1995), desde mediados de los años noventa y, sobre todo, con la implementación de los planes de estudio tras la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior en el curso académico 2010/2011, la Geografía "...apenas adquiere carta de presentación en los planes de estudio del Grado de Educación Primaria...", limitándose considerablemente su presencia en asignaturas de cariz didáctico (Martínez, 2017a, 210). De alguna forma, la Geografía como contenido básico, desaparece o se difumina en asignaturas en las que los conceptos clave (¿Qué?) son sustituidos por planteamientos didácticos (¿Cómo?) (Martínez, 2017b).

Al ser éste un tema de carácter poliédrico, una variable importante de esta problemática se halla en la investigación didáctica desarrollada sobre la enseñanza de la Geografía en el ámbito escolar. De hecho, ha sido escasa la atención a la reflexión, análisis e investigación sobre la enseñanza de la Geografía en el seno de la Educación Primaria. Desde la organización de congresos nacionales e ibéricos de Didáctica de la Geografía, las aportaciones referidas a ese ciclo educativo han sido mínimas: un 10 % entre los años 1988 y 1998 y un 7 % entre 2000 y 2010, en los congresos nacionales y un 9 % en los congresos ibéricos hasta 2011 (Tonda & Sebastià, 2012a, 2012b, 2013). Tampoco suscitó gran interés en las revistas *Didáctica de la Geografía* y en *Boletín de la AGE*. En la primera, la enseñanza geográfica en la etapa escolar focalizó el objetivo del 21 % de los artículos de la revista hasta el año 2011, mientras que, en la segunda, esa misma etapa educativa centró el interés del 2 % de los artículos sobre el currículo que representan la mayoría (87 %) de las aportaciones (49 hasta 2013) dedicadas a la educación geográfica (Tonda & Sebastián, 2011, 2015).

Los didactas de la Geografía en España, en relación a la Educación Primaria, han dirigido su mirada hacia contenidos, métodos y currículo. En general, son aportaciones en las que sus autores, muestran las experiencias adquiridas con el uso de recursos o técnicas de exploración (destacando los itinerarios didácticos) o de las nuevas tecnologías de la información geográfica. Si bien, desde el ámbito de los grupos de innovación educativa desarrollaron investigaciones con el propósito de incidir en la enseñanza de la Geografía con una nueva perspectiva, alejada de la memorística y próxima a la teoría de las representaciones sociales. Desde esa óptica, grupos como Geo-Clío han elaborado material para el estudio de la población en Educación primaria (Ramírez & Souto, 2016; Ribes & Souto, 2013) o para el estudio de los espacios urbanos (Souto, 2013). Por otro lado, es exigua la investigación empírica sistemática (Díaz & Miralles, 2016; Marrón-Gaite, 2012) mucho más habitual en otros ámbitos (Blankman et al., 2016). En su mayoría, son reflexiones sobre los errores estructurales del sistema educativo español y el lugar de la Geografía en el mismo. Tal como explica Souto (2013) existe un alejamiento entre los ámbitos académicos y escolares, al no incidir la investigación en las necesidades escolares existentes. Sin embargo, en los últimos tiempos han proliferado trabajos que ahondan en problemáticas ambientales trascendentes como los riesgos naturales, a modo de ejemplo (Morote, 2021), o en el estudio sistemático de los libros de texto, profundizando en el análisis de las actividades cartográficas incluidas (Bagoly-Simó & Binimelis, 2022).

En resumen, la Geografía como materia de estudio no existe en el currículo escolar de Educación Primaria en España. Los conocimientos geográficos se diluyen en materias genéricas

de denominación cambiante (*Ciencias Sociales versus Conocimiento del medio natural, social y cultural*). Los docentes de Educación Primaria, tienen una dedicación semanal muy limitada a esas materias. Por otro lado, esos mismos docentes no muestran ninguna preocupación por la escasa presencia de la Geografía, lo que, en parte, puede ser debido a la pérdida de disciplinariedad de la Geografía en los planes de estudios del Grado de Educación Primaria en España. No es extraño, en consecuencia, que la investigación didáctica centrada en el ciclo de Educación Primaria haya sido escasa.

Mientras tanto, en otros ámbitos académicos la Geografía como tal es una de las materias que de forma autónoma constituye uno de los ejes del sistema educativo obligatorio, como ocurre en el Reino Unido<sup>1</sup> y en Irlanda, donde también es una asignatura de pleno derecho, en una enseñanza basada en el constructivismo, centrada en el estudiante y que, en parte, se basa en el uso del área local y el trabajo de campo como estrategias del aprendizaje geográfico de los alumnos (Dolan et al., 2014). Por ello, los especialistas en Educación geográfica se preocupan por aspectos relacionados con su enseñanza en el ciclo obligatorio de Educación, explorando su mejora, con estudios desarrollados en diversos centros docentes, contrastados con las estadísticas oficiales publicadas (Catling et al., 2007). Estas inquietudes también incluyen la influencia de las experiencias y percepciones previas sobre la Geografía en la capacidad o confianza de los futuros maestros para el ejercicio de su docencia (Dolan et al., 2014). Otros trabajos, ponen el acento en la importancia del aprendizaje basado en la localidad en el escenario de las denominadas *children's geographies* (Pike, 2011). El uso del área local ha dado lugar a interesantes experiencias didácticas sobre el tráfico de vehículos o de transeúntes en áreas urbanas (Laphorn, 2006), la mejora de infraestructuras públicas en un pueblo (Lakhani, 2010) o el sentido del lugar de los escolares a través de mapas de sus áreas locales (Owens et al., 2020). En este contexto, Usher (2021) desarrolló un trabajo en el que explotó, parcialmente, los resultados de una amplia encuesta dirigida a los docentes en ejercicio en Irlanda. A través de la misma, se evalúa el estado de la enseñanza de la Geografía en Educación Primaria, desde la experiencia de los docentes.

Este mismo método es el que se ha utilizado en este trabajo, basado en una adaptación de la encuesta usada por el profesor Usher (2021). Por tanto, es una investigación sobre las características de la enseñanza de la Geografía en los centros docentes de nuestro país, haciendo hincapié en el uso del área local como escenario del aprendizaje geográfico de su

---

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

alumnado, el papel que juega el trabajo de campo y la relación de todo ello con metodologías activas de aprendizaje centradas en el alumno. Se ofrece la parte más significativa de los resultados.

## **2 Objetivos y metodología**

El objetivo principal de este trabajo ha sido conocer los métodos y vías que desarrollan los profesores de Educación Primaria en la enseñanza de la Geografía, cuál es su confianza en la docencia de esa materia, su capacidad para fundamentar la educación geográfica en el área local y, además, el grado en que desenvuelven destrezas docentes basadas en metodologías activas, de raíz constructivista, centradas en el alumno. Para ello, se desarrolló una encuesta dirigida a todos los docentes de Educación Primaria de España. Para el avance del trabajo se tomó como modelo la experiencia llevada a cabo por Usher (2021) en Irlanda.

### **2.1 Diseño del estudio**

El profesorado que participó en el estudio forma parte de un muestreo probabilístico (Clemente-Díaz, 1992). Se envió el formulario a los centros docentes, solicitando a la dirección la participación voluntaria de su profesorado, y se repitió el proceso hasta obtener el tamaño de la muestra necesario. Este tipo de muestreo es muy común en el área de educación, cuando el profesorado utiliza a sus estudiantes para participar en una investigación. En este caso, se investigó a los docentes de Educación Primaria en ejercicio.

#### *a) La muestra*

El cuestionario fue enviado a 11 806 centros docentes, la práctica totalidad de los que imparten Educación Primaria en España. De acuerdo con las últimas cifras oficiales publicadas, durante el curso 2021/2022, en el que se recogieron los datos, había un total de 13 905 centros docentes que impartían Educación Primaria. De estos, la mayoría eran centros de Educación Infantil y Primaria (10 260), otros eran de Educación Primaria y ESO (2083) y finalmente, hay también un grupo que impartía Educación Primaria, ESO y Bachillerato y/o Formación Profesional (1562). En el correo, junto al enlace que conducía al cuestionario, se solicitaba a la dirección del centro, que ese formulario se distribuyese entre los docentes tutores de curso de Educación Primaria.

Por otra parte, durante el curso escolar 2021/2022 había en España un total de 545 734 docentes en centros de Educación Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). Sin embargo, en esa cifra quedan contabilizados los docentes de Educación Infantil. La cifra queda reducida a 490 471 si se elimina de ese total 55 263 profesores de centros

exclusivamente de Educación Infantil. Aun así, la cifra es menor, porque los centros de Educación Primaria, los de Educación Primaria y ESO y los de Educación Primaria, ESO y Bachillerato y/o FP, pueden impartir también Educación Infantil (muchos de ellos lo hacen).

Se tomó la cifra de 490 741 como el universo de la población y, si se considera un nivel de confianza del 99 % y un margen de error del  $\pm 5$  %, el número mínimo de personas interrogadas debería de ser de 663. Finalmente, se obtuvieron 1141 respuestas válidas, lo que da un margen del error de 3,81 %. En realidad, fueron 1236, sin embargo, 105 se descartaron al haber sido respondidas por docentes de Educación Infantil, o especialistas (Inglés, Música...) y que, en consecuencia, no impartían docencia de Ciencias Sociales.

#### *b) Fuentes de información*

Para el desarrollo del proyecto, se solicitó al *Registro estatal de centros docentes no universitarios* su base de datos, con finalidades de investigación, con sus direcciones postales y electrónicas. En este Registro se inscriben todos los centros docentes, de titularidad pública, concertada o privada que impartan enseñanzas regladas no universitarias, así como cualesquiera otros, siempre que así lo establezca una disposición de rango legal o reglamentario. Finalmente, se obtuvo gran parte de la información. No obstante, en un número substancial de centros, la base de datos no incluía las direcciones electrónicas (los centros de Asturias, Catalunya, Galicia, Murcia y La Rioja). En el caso de Catalunya, pudimos acceder al archivo *Centres Educatius de Catalunya* del *Registre de Centres Docents*,<sup>2</sup> de la misma forma que hicimos con los casos de La Rioja<sup>3</sup> y Murcia<sup>4</sup>. En Asturias y Galicia fue imposible acceder a una base de datos que nos permitiera de forma automatizada realizar un listado de distribución. Por ello, se copió, en buena parte de forma artesanal, la dirección electrónica de una parte sustancial de sus centros docentes de Educación Primaria.<sup>5</sup>

Con la información se organizaron dos listas de distribución. La primera contaba con 9459 centros docentes de 16 Comunidades Autónomas y de 2 Ciudades Autónomas y una segunda lista se dirigió a los 2347 centros docentes de Catalunya. En el primer caso, el cuestionario fue

---

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

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

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

5 Por esta razón, la respuesta obtenida de esas Comunidades Autónomas es baja. Por otro lado, se intentó con llamadas telefónicas a los responsables administrativos del registro y, en el caso de Galicia, nos reconocieron que la dirección electrónica tenía formato de imagen para dificultar la creación de listas de distribución.

elaborado en castellano y, en el segundo caso, fue hecho en *català*,<sup>6</sup> aunque, para este trabajo, la información obtenida ha sido trabajada de forma conjunta.

c) *El instrumento para la recogida de la información*

El cuestionario consta de 26 preguntas que abarcan diversas características de la labor docente de maestras y maestros en la enseñanza de la Geografía en Educación Primaria. Está subdividido en 6 apartados, de naturaleza diversa. La primera pregunta, *Provincia de localización del centro docente*, recoge información sobre la localización en la que radica la escuela en la que el participante está ejerciendo su labor docente. El primer apartado, *Cuestiones demográficas y formación*, acredita, a través de 7 ítems, aspectos relativos al grado o licenciatura universitaria que habilita al docente en el ejercicio de su profesión, además de otras circunstancias personales y de formación.

El segundo apartado, *Tipología de centro docente*, consta de 6 puntos con los que se define las características del centro al que pertenece el docente. La localización rural o urbana del mismo (para la finalidad del estudio considerar como localización urbana toda escuela sita en un pueblo o ciudad, mientras que considerad como rural cualquier escuela localizada fuera de estas áreas), el número de unidades (dependiendo del número de líneas), con escuelas públicas rurales unitarias hasta colegios de más de 27 unidades. También incluye interrogantes sobre la gestión privada, concertada o pública del centro, el sexo del alumnado matriculado (en su mayoría centros de niñas y niños, aunque asimismo existen centros privados que solamente admiten a niñas o niños). Por último, hay además una cuestión sobre cuál es la lengua vehicular usada, interrogante de suma importancia en un Estado en el que conviven hasta cuatro lenguas oficiales.

El apartado tercero, *Curriculum de Geografía en Educación Primaria*, se despliega con tres preguntas con las que se pretende medir la capacitación del profesorado para la enseñanza de la Geografía, en relación al conjunto de materias impartidas y al armazón conceptual clave de la Geografía escolar y, por último, el número de horas semanales dedicadas a la enseñanza de la Geografía. La primera pregunta, es una autoevaluación sobre las competencias de los enseñantes con las materias de Educación Primaria. Para ello, se ha adaptado el cuestionario original (Usher, 2021) a la realidad escolar española. Desde este punto de vista, se ha distinguido entre Historia y Geografía, los dos contenidos esenciales de la materia *Ciencias Sociales* (denominación vigente en el momento de desarrollo del cuestionario). Por otro lado, la

---

<sup>6</sup> Se recibieron algunas respuestas reivindicativas, en las que la dirección del centro discutía que un cuestionario dirigida a docentes no estuviera escrita en *català*, en centros de Balears o del País Valencià.

pregunta sobre la enseñanza del inglés fue sustituida por la enseñanza del castellano. Cada uno de los componentes del test se valora con una escala Likert (1=confianza nula hasta 5=confianza máxima). El segundo interrogante es otro test en el que descubren su punto de vista sobre la importancia de un conjunto de 8 temas en la enseñanza de la Geografía. Es una adaptación, al caso español y a su curriculum oficial, del test usado por Usher (2021)<sup>7</sup>. Las temáticas incluidas son: gentes y paisajes de otros países; el planeta Tierra en el espacio (Universo y sistema solar); tiempo y clima; relieves, ríos y mares; rocas y suelos; área local (entorno próximo al propio centro escolar); conciencia medioambiental; organización territorial de España. Cada uno, es un ítem independiente que se valora en una escala Likert del 1 al 5 (desde “No tiene ninguna importancia” a “Extremadamente importante”). Por último, en la tercera pregunta deben manifestar el número de horas que cada semana dedican a la enseñanza de la Geografía.

La quinta sección, *El área local en la enseñanza de la Geografía* en Educación Primaria, comprende un total de 8 cuestiones. Al docente se le solicita que facilite información sobre el uso que pueda hacer del área local. Esta, es definida como el área que rodea la escuela en un radio de 2 km. El profesorado puede considerar hitos distantes (más allá de los 2 km) como montañas, iglesias y fábricas (a título de ejemplo), si éstos contribuyen a la personalidad de la localidad. Las consultas realizadas son de naturaleza diversas como el número de lecciones anuales realizadas, la importancia del trabajo de campo, las razones del no uso del área local como escenario de la enseñanza de la Geografía, los recursos manejados, el empleo de la planificación y gobernanza urbana de la localidad como procedimiento de aprendizaje y reflexión. Además, existe otro test en el que los docentes deben de valorar sus propias capacidades para desarrollar actividades de investigación sobre un amplio abanico de oportunidades que ofrece el área local, como son: principales características del medio natural en la localidad; influencia de las características del medio natural en las plantas, fauna y gente; alteración de las características del medio natural por la acción de la población, los animales y las plantas; vínculos entre las características del medio natural en el área local; principales características de las áreas urbanas en la localidad; actividades económicas de la población de la localidad (especialmente a través de estudios prácticos); modos de transporte y rutas de transporte en la localidad. El test comprende, por tanto, cuatro apartados dedicados al medio natural y tres más dedicados a las actividades humanas sobre el medio.

---

7 Ver el desarrollo del curriculum de Ciencias Sociales en Educación Primaria en la página web: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/en/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria.html>

Por último, la sexta sección, *Tipos de aprendizaje del alumnado y compromiso docente*, desarrolla los siete ítems que forman parte del test SFLE (*Student Focused Learning and Engagement Subscale*) (Reddy et al., 2015). Es un método de autoevaluación del educador para estimar el peso dado al manejo a estrategias de estímulo de los escolares para el desarrollo de iniciativas propias en el proceso de aprendizaje, creación de aprendizaje activo y prácticas fundamentadas en las propias experiencias personales. Estos ítems son los que siguen a continuación: participación activa con su alumnado en actividades de aprendizaje; asignación de roles al alumnado en las actividades de aprendizaje; asignación de actividades y proyectos al alumnado a completar con otros compañeros; estímulo al alumnado a participar en las actividades; organización de grupos de discusión sobre conceptos clave; uso de estrategias para adaptarse a las necesidades del alumnado; vinculación de la asignatura con la experiencia del alumnado en su vida diaria. Por otra parte, cada ítem es valorado de forma gradual (a modo de escala Likert) entre el “a veces” con valor 1 y “casi siempre”, de valor 5.

Tabla 1. Preguntas incluidas en el formulario dirigido al profesorado de Educación Primaria en España<sup>8</sup>

PROVINCIA DE LOCALIZACIÓN DEL CENTRO DOCENTE	
CUESTIONES DEMOGRÁFICAS Y FORMACIÓN	Sexo (del docente)
	¿A qué grupo de edad pertenece?
	¿Cuántos años de experiencia ha acumulado como profesional de la enseñanza?
	Formación que le habilita para ejercer como docente
	En caso de ser "Otra" la formación que le habilite para ejercer como docente, ¿de qué formación se trata?
	¿Cuándo cursó una asignatura de Geografía por última vez?
	En caso de ser "Otra" la respuesta a la pregunta anterior, ¿a qué otros estudios se refiere?
	¿Cuándo cursó, por última vez, un curso de formación en Geografía?
TIPOLOGÍA DE CENTRO DOCENTE	¿Cuántas unidades tiene su centro docente?
	¿En qué cursos y niveles tiene usted experiencia?
	Localización del centro docente
	Tipo de centro
	Gestión del centro docente
	¿A qué se refiere si ha respondido "Otra" en la pregunta anterior?
	Sexo (del alumnado)
Lengua vehicular del centro escolar	
CURRÍCULUM DE GEOGRAFÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	<i>Indique y valore su capacidad para la enseñanza de (distintas materias)</i>
	<i>Indique la importancia que, según su opinión y criterio, tiene en la enseñanza de la Geografía el tema</i>
	¿Cuántas horas dedica a la enseñanza de la Geografía (por semana)?

<sup>8</sup> Las preguntas en cursiva hacen referencia a tests complejos que incluyen una valoración gradual (Likert) de varios ítems: materias del currículo, conocimientos geográficos en Educación Primaria, temas investigados en proyectos que se basan en el uso del área local.

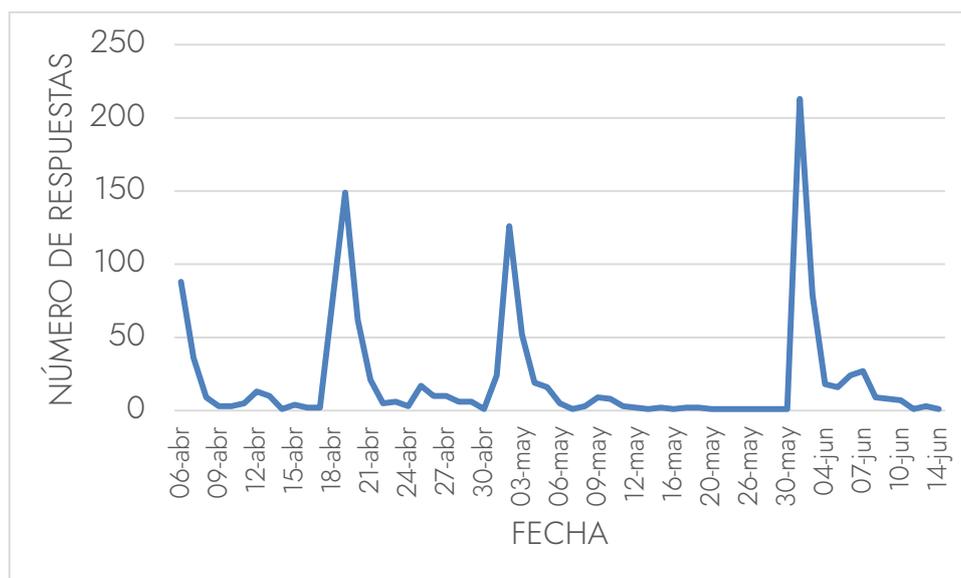
Tabla 1. Continuación

<p style="text-align: center;"><b>EL ÁREA LOCAL EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA</b></p>	¿Cuántas lecciones de Geografía, dedicadas al área local, realiza usted en un año?
	¿Lleva a cabo investigaciones con trabajo de campo en el área local cuando enseña Geografía?
	Explique el porqué de su respuesta a la pregunta anterior
	<i>Indique y valore sus conocimientos para ayudar a su alumnado a desarrollar y comprender determinados temas en la localidad</i>
	Marque alguna de las opciones que vienen a continuación sobre la enseñanza del Área Local de acuerdo a su propia experiencia
	Si ha señalado "Otra" en la pregunta anterior, por favor especifique cuál
	¿Qué recursos usa para enseñar Geografía en el área local?
	Si ha señalado "Otra" en la pregunta anterior, por favor especifique cuál
	¿Usted ha explorado la planificación urbana de su ciudad o pueblo y el gobierno de su Ayuntamiento en el desarrollo docente de la Geografía desde el Área Local?
Si usted ha respondido afirmativamente a la cuestión anterior, señale la respuesta correcta entre lo que sigue a continuación (en relación a la exploración de la planificación de la ciudad para el estudio geográfico del Área Local)	
<p style="text-align: center;"><b>TIPO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO Y COMPROMISO DEL DOCENTE</b></p>	<i>Test SFLE</i>

Fuente: elaboración propia a partir de Usher (2021)

La investigación se emprendió en el mes de abril y la recogida de contestaciones duró hasta finales de junio de 2022. De forma sistemática, se mandó un correo solicitando la colaboración a los centros de cada lista de distribución con una periodicidad variable (quince días en un principio, luego un mes). A finales de junio, al comprobar la pérdida de interés entre los centros docentes y haber conseguido un número holgado de respuestas, desde el punto de vista estadístico, se decidió dar por finalizado el período de recopilación de información. Aunque se recibieron correos, enviados por la dirección de algunos centros docentes, en los que se exigía desistir ante la perseverancia demostrada, cada vez que se envió el correo al conjunto de centros docentes se obtuvo una gran cantidad de réplicas en los días inmediatamente posteriores. Luego, la frecuencia en número disminuía hasta que se reenviaba de nuevo la solicitud (ver Figura 1, explica muy bien la secuencia explicada de desarrollo de recogida de respuestas).

Figura 1. Desarrollo temporal de la recogida de datos



Fuente: elaboración propia

## 2.2 El tratamiento de la información

La base de datos obtenida cuenta con un total de 59 332 datos (1141 docentes x 52 variables) cuantitativos, además de 6 variables (aquéllas en las que el encuestado debe de dar una respuesta alternativa si en la cuestión anterior ha respondido “Otra”) de tipo cualitativo y de más difícil tabulación.

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

La cantidad de variables incluidas es muy amplia y relacionada con la docencia de los contenidos geográficos en Educación Primaria. Sin embargo, este trabajo muestra los resultados más significativos del tratamiento de los datos obtenidos.

## 3 Resultados obtenidos

### 3.1 Características y formación de las maestras y maestros consultados

Los encuestados/as pertenecen, mayoritariamente, al sexo femenino (73,1%), seguido por los hombres (25,8%), existe, a su vez, un grupo minoritario que no han querido identificarse con ninguna de las dos opciones (1,1%). La edad de los participantes se concentra en los intervalos de mayor edad y, en consecuencia, un 72% de los educadores que respondieron tienen más

de 40 años. Por otro lado, los participantes acumulan una larga trayectoria en las aulas, con un 77,4 % con más de 10 años de experiencia y un 41,7 % con más de 20 años.

La mayoría de las maestras y maestros enseñan en centros escolares con una ubicación urbana (76,7 %) que son escuelas localizada en pueblos, cabecera comarcales o ciudades, mientras que los centros escolares que dan servicio al poblamiento disperso son considerados rurales (Grigg & Hughes, 2019) (Tabla 2). El castellano es considerado la lengua vehicular de la enseñanza por el 45,1 % de los educadores consultados, mientras que el català lo es para el 53,6 % restante (considerando las consultas del Principat, País Valencià i Illes Balears). El euskera (1,1 %) y el gallego (0,3 %) son residuales en el cómputo global obtenido

**Tabla 2. Características básicas del profesorado consultado**

	FRECUENCIA	%
<b>SEXO</b>		
Hombre	294	25,8
Mujer	834	73,1
Ni una cosa ni la otra	13	1,1
<b>EDAD</b>		
Sin respuesta	3	0,3
20-29 años	75	6,6
30-39 años	243	21,3
40-49 años	390	34,2
50-59 años	363	31,8
Más de 60 años	67	5,9
<b>AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE</b>		
0-5 años	140	12,3
6-10 años	118	10,3
11-20 años	407	35,7
Más de 21 años	476	41,7
<b>LOCALIZACIÓN DEL CENTRO</b>		
Rural	266	23,3
Urbana	875	76,7

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

Los educadores y educadoras, en general, no ha realizado ningún curso de formación en Geografía desde que ejercen como docentes (66,6 %). Mientras que, algunos lo cursaron hace más de 10 años (21,9 %) y un grupo muy reducido se formó en Geografía en cursos breves en los últimos 10 años (11,1 %) (Tabla 3).

Tabla 3. Asistencia a cursos específicos de formación en Geografía posteriores a la obtención del título universitario

	NÚMERO	%
Sin respuesta	5	0,4
Nunca he asistido	760	66,6
Más de 10 años	250	21,9
6-10 años	58	5,1
0-5 años	68	6,0

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

### 3.2 Confianza del profesorado en la práctica docente de las diversas materias

Las maestras y maestros sondeados han dado a conocer su nivel de confianza en la enseñanza de las diferentes materias que forman el currículo oficial de Educación Primaria en España. Para ello se ha usado una valoración gradual a modo de escala de Likert (del 1= confianza nula; 5= confianza máxima). El conjunto incluye 10 ítems (uno para cada materia, aunque, lógicamente, Ciencias Sociales se ha subdividido en 2 ítems: uno para Historia y el otro para Geografía) y ha dado lugar a un valor del Alpha de Cronbach's igual a 0,731, mostrando una consistencia interna solvente para la escala de esta muestra. El valor del Alpha de Cronbach se incrementaría hasta un 0,776 si no se considerara la confianza en la enseñanza de la lengua vernácula, ítem claramente distorsionador, al haber muchas comunidades donde no existe otra lengua diferente al castellano y, por otra parte, al haber docentes que, en su día, recibieron una formación académica mínima en su propia lengua. La Geografía con un 3,97 se sitúa en el quinto lugar en el conjunto de las 10 materias valoradas, por detrás de Lengua Castellana, Matemáticas, Historia y Ciencias Naturales y solamente superando a Lengua propia, Plástica y Dibujo, Educación Musical, Educación Física y Educación Religiosa. Por otro lado, estas últimas son, en España, materias impartidas por maestros especialistas. Es decir, Geografía es una de las tres materias en la que se sienten más incómodos los maestros tutores, de acuerdo con los resultados obtenidos (Tabla 4).

Tabla 4. Confianza del profesorado en la práctica docente de diversas materias

MATERIAS	NÚMERO RESPUESTAS	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Matemáticas	1136	1	5	4,39	0,701
Lengua castellana	1135	1	5	4,38	0,775
Ciencias Naturales	1131	1	5	4,20	0,755
Historia (Ciencias Sociales)	1134	1	5	4,04	0,845
Geografía (Ciencias Sociales)	1130	1	5	3,97	0,890
Educación Física	1120	1	5	3,87	1,141
Lengua propia	972	1	5	3,85	1,404
Plástica (Dibujo y formación artística)	1130	1	5	3,77	0,999
Religión o en su lugar, Valores	1132	1	5	3,60	1,255
Educación Musical	1129	1	5	3,38	1,384

Fuente: elaboración propia

La Geografía con la LOMCE<sup>9</sup> (aún vigente en el período de recogida de la información durante el curso 2021/2022) estaba integrada en la materia Ciencias Sociales, a la que se dedicaban entre una hora y media y dos horas semanales, a criterio de las disposiciones de cada Comunidad Autónoma. La información conseguida demuestra que más de la mitad de los docentes dedica menos de una hora semanal a la Geografía, y un 38,5 % manifiesta que no la imparte cada semana. Los datos reflejan el escaso peso de la Geografía en la enseñanza en España de Ciencias Sociales. Probablemente, la dedicación expresada por los participantes se adecúa a la normativa establecida al respecto, entre hora y media o dos horas semanales de dedicación a Ciencias Sociales, materia en la que la Geografía juega un papel importante, junto a la Historia. Son pocos los que le dedican más tiempo, lo cual, sin duda debe de relacionarse con el desarrollo de proyectos en las horas de libre elección temática que prevén las leyes españolas de Educación (Tabla 5).

Tabla 5. Horas semanales dedicadas a la enseñanza de la Geografía

	NÚMERO RESPUESTAS	%
No enseño Geografía cada semana	435	38,5
Entre 1 y 2 horas	419	37,1
Menos de 1 hora	151	13,4
Más de 2 horas	125	11,1
Total	1130	100,0

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

9 Ver la página web: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/gl/curriculo/curriculo-lomce.html>

Por otra parte, además de posicionar la Geografía dentro del conjunto de materias, se ha analizado qué temáticas son consideradas trascendentes para su enseñanza. Por ello, los educadores evaluaron su importancia, considerando su presencia en el currículo español<sup>10</sup> y, a su vez, en el trabajo de Usher (2021), modelo de referencia de esta investigación. La fiabilidad de la escala es muy alta con un Alpha de Cronbach's igual a 0,83, no habiendo ninguna de las variables incluidas, cuya eliminación la mejore. La Conciencia medioambiental se sitúa en primer lugar con 4,68 de media sobre 5 (Extremadamente importante). El Área local, entendida como el estudio del entorno próximo al centro escolar, se halla en segundo lugar con una media de 4,56. Por otra parte, los considerados menos importantes serían Rocas y suelos (3,64) en octava posición, Población y paisaje de otros países (4,13) en séptima posición y Organización territorial de España (4,19) en sexta posición (Tabla 6).

**Tabla 6. Importancia de los siguientes temas en la enseñanza de la Geografía según los participantes**

	NÚMERO RESPUESTAS	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Conciencia medioambiental	1132	1	5	4,68	0,618
Área local (entorno próximo al propio centro escolar)	1132	1	5	4,56	0,716
Tiempo y Clima	1132	1	5	4,32	0,723
El planeta Tierra en el espacio (Universo y Sistema Solar)	1134	1	5	4,31	0,732
Relieves, ríos y mares	1134	1	5	4,27	0,763
Organización territorial de España	1131	1	5	4,19	0,877
Gentes y paisajes de otros países	1130	1	5	4,13	0,857
Rocas y suelos	1133	1	5	3,64	0,951

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

### 3.3 El área local en la enseñanza de la Geografía

Los elementos clave en el uso del área local como escenario del aprendizaje geográfico de los escolares han constituido otro test formado por siete ítems, a los que el profesorado ha

10 Ver la página web: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/gl/curriculo/curriculo-lomce.html>

respondido de forma mayoritaria. La fiabilidad de la escala es muy alta con un Alpha de Cronbach's igual a 0,924, no habiendo ninguna de las variables incluidas, cuya eliminación la acrecente. En general, las maestras y maestros expresan una confianza media en sus capacidades de desarrollo de proyectos de investigación en la localidad. La investigación sobre transporte o sobre el medio natural son las que crean mayor confianza en los educadores (3,9 y 3,87 de media respectivamente). Mientras que, la investigación sobre las actividades económicas o sobre las características de las áreas urbanas, son las que generan más dudas (3,66 y 3,61, respectivamente). El resto de ítems guardan relación con el medio natural y sus medias son muy parecidas (entre 3,8 y 3,86) (Tabla 7).

**Tabla 7. Confianza del profesorado en el desarrollo de los siguientes temas de investigación en el área local**

	NÚMERO RESPUESTAS	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Aprendizaje sobre modos y rutas de transporte	1123	1	5	3,90	0,872
Principales características del medio natural	1123	1	5	3,87	0,799
Influencia de las características del medio natural en las plantas y en las vidas de animales y gente	1122	1	5	3,86	0,803
Comprensión de la alteración de las características del medio natural por la acción de la población, los animales y las plantas	1121	1	5	3,84	0,830
Comprensión de los vínculos entre características del medio natural	1120	1	5	3,80	0,832
Investigación de las principales características de las áreas urbanas en la localidad?	1118	1	5	3,66	0,892
Investigación de las actividades económicas de la población	1116	1	5	3,61	0,933

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

Los educadores interrogados, teniendo en cuenta el número de lecciones invertidas anualmente, otorgan escasa atención al área local. En su mayoría, invierten en ello entre 1 y 5 lecciones (un 62,2 %). Incluso, un 12,4 % no la aplica en sus planteamientos. Los docentes que destinan más de 6 lecciones anuales a la localidad son minoría (Tabla 8).

**Tabla 8. Número de lecciones asignadas al área local**

	NÚMERO RESPUESTAS	%
No uso el área local	138	12,4
1 lección	222	20,0
2-5 lecciones	468	42,2
6-10 lecciones	177	16,0
Más de 11 lecciones	104	9,4
Total	1109	100,0

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

Por otra parte, entre los retos y los obstáculos encontrados para el desarrollo de una enseñanza geográfica con un peso importante del área local, la respuesta más recurrida (algunos respondían varias opciones) fue la de considerar la falta de recursos como razón principal de la ausencia de desarrollo de esta modalidad, con un 75,7 %. En segundo lugar, se sitúan quienes consideran la falta de formación como principal razón con un 14,7 %. A mayor distancia se encuentran los maestros y maestras que consideran que el área local ofrece insuficientes o, incluso, nulas posibilidades para dedicarle ningún tipo de preeminencia (7,7 %) o quienes piensan que al alumnado no le interesa en absoluto aprender desde el área local (1,8%) (Tabla 9).

**Tabla 9. Razones que dificultan el uso del área local en la enseñanza de la Geografía**

	NÚMERO RESPUESTAS	%
Hay recursos limitados	775	75,68
No sé cómo enseñar (falta de desarrollo profesional)	150	14,65
No ofrece suficientes retos para su uso en la enseñanza	63	6,15
Al alumnado no le gusta aprender sobre el área local	18	1,76
No hay nada con interés	16	1,56
Otros	2	0,20
Total	1024	100,00

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

Por otra parte, los maestros y maestras también valoraron el manejo del trabajo de campo, técnica imprescindible para el desarrollo de investigaciones en la localidad. El 51,2 % de los maestros y maestras afirman que desarrollan trabajo de campo en el área local en proyectos de investigación. Sin embargo, un total de 252 docentes que sostuvieron la aplicación de esa técnica, en realidad, no lo hacían. Simplemente, confundían el trabajo de campo con salidas y visitas a instituciones, muchas veces ligadas a otros ámbitos del conocimiento, sin vínculo alguno

con el aprendizaje geográfico. Mientras que, los 326 casos restantes de educadores que realizan trabajo de campo en sus responsabilidades docentes, si lo conciben como un procedimiento para el fomento del aprendizaje geográfico significativo, es decir, aprendizaje por proyectos, conocimiento del entorno como punto de partida del conocimiento geográfico y conocimiento experiencial y vivencial. Esto representa solamente un 28,9 % del total de los participantes que respondieron a la pregunta sobre el uso del trabajo de campo en su aproximación docente al conocimiento de la localidad.

En general, quienes explican las razones de su nula implicación en actividades ligadas al trabajo de campo en la localidad, en realidad, muestran el desconocimiento de esa metodología. En primer lugar, la falta de tiempo es el motivo más alegado entre el 32 % de las respuestas obtenidas. El currículo oficial contempla una dedicación de una hora y media a la materia Ciencias Sociales por semana, razón por la cual consideran imposible poder desarrollar este tipo de actividades. En segundo lugar, están quienes consideran que la normativa vigente no contempla este tipo de aprendizaje (16,2 %), ya sea en el ciclo o curso, o, en general, en toda la etapa escolar. Hay, también, razones estrictamente personales, cuyo argumento más esgrimido consiste en decir que no son docentes especialistas de Geografía, que también denota un desconocimiento profundo sobre esos contenidos y las fórmulas usadas en su enseñanza. Por otro lado, están quienes reconocen su falta de formación en esta materia (12,5 %). Las dificultades para organizar salidas escolares durante la pandemia del COVID (3,7 %), la nula sensibilidad del centro hacia esos métodos (2,6 %), la edad del alumnado (1,1 %) el apego al libro de texto como única vía de conocimiento (1,1 %) o las dificultades logísticas de organización del trabajo de campo (1,1 %) forman parte de los pretextos aducidos. Por último, existe un cajón de sastre con otras razones de variada naturaleza (12,5 %) (Tabla 10).

Tabla 10. Razones de la falta de desarrollo del trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía

RAZONES	NÚMERO RESPUESTAS	%	EJEMPLO
Falta de tiempo	87	32	
No se contempla en el currículum	44	16,2	Se hace en primero y segundo segundo de Primaria. No queda tiempo en la programación destinado a ello. No se hacen investigaciones locales en Quinto de Primaria
Razones o excusas personales poco convincentes	41	15,1	No soy maestra de Geografía, No enseño Geografía
Desconocimiento y falta de formación	34	12,5	“No estoy formada, No lo considero necesario”
Otros	34	12,5	
Pandemia	10	3,7	Actualmente no hacemos salidas fuera del colegio por el COVID
El proyecto pedagógico del centro no lo contempla	7	2,6	Porque no hacemos investigaciones de este tipo
Dificultades en la organización	6	1,1	“Es laborioso y se necesitan permisos”
Edad alumnado	6	2,2	“Son niños muy pequeños”
Sólo se trabaja con libros de texto	3	1,1	Con la información del libro de texto es suficiente
TOTAL	272		

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

### 3.4 El uso del test SFLE

Con la idea de explorar la capacidad de los docentes españoles en la utilización de métodos de aprendizaje centrados en el discente en su enseñanza de la Geografía, se usó la escala SFLE en el cuestionario desarrollado a nivel estatal. Este cuestionario tiene consistencia interna y fiabilidad al haber obtenido un coeficiente Alpha de Cronbach's igual a 0,88, no habiendo ningún ítem que, suprimido, mejorase el grado de consistencia interna. La media para el conjunto de variables manejadas en el test es de 3,99. Además, el ítem dedicado a la asignación de roles entre los escolares y el ítem sobre el uso de grupos de discusión obtienen la puntuación media más baja (3,7 y 3,47 respectivamente) con una alta desviación estándar, lo que significa que los docentes no dominan esas destrezas en su labor docente. En general, las desviaciones estándar son cercanas a la unidad y muestra la inconsistencia del uso de técnicas centradas en el alumno como aproximación docente dominante (Tabla 11).

Tabla 11. Resultados e ítems del test SFLE

	NÚMERO RESPUESTAS	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Relación del tema de la asignatura con experiencias del alumnado en su vida cotidiana	1092	1	5	4,28	0,810
Estimulación del alumnado para participar en lecciones o actividades de aprendizaje	1091	1	5	4,25	0,838
Uso de un amplio abanico de actividades para adaptarse a las necesidades del alumnado	1093	1	5	4,16	0,830
Participación activa en actividades con su alumnado	1093	1	5	4,15	0,890
Asignación a su alumnado actividades o proyectos para completar con un compañero/a o un pequeño grupo (2 o más alumnos/as)	1093	1	5	3,91	0,890
Asignación de roles a su alumnado durante la lección o actividades de aprendizaje	1088	1	5	3,71	0,930
Organización de grupos de discusión sobre conceptos y puntos clave	1087	1	5	3,47	1,039

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

### 3.5 La interrelación del test SFLE y el resto de variables

La interrelación entre los resultados del test SFLE y la confianza en la propia capacidad para la enseñanza de las diversas materias (a), la confianza en la propia capacidad para la enseñanza del conocimiento geográfico (b), la confianza en la propia capacidad para enfocar la enseñanza a partir de la investigación en el área local (c), el número de lecciones dedicadas al área local (d) y el tiempo dedicado a la enseñanza de la Geografía por semana (e), ha sido analizado usando la correlación de Spearman.

El test SFLE tiene una correlación positiva media con la confianza en la enseñanza de la Geografía bajo el prisma del área local (c) ( $n=1141$ ;  $r_s=,384$ ;  $p<0.01$ ) y también con la confianza del docente en la enseñanza del conjunto de materias (a) ( $n=1141$ ;  $r_s=0,3$ ;  $p<0.01$ ). Por otro lado, las correlaciones son pequeñas pero significativas con el resto de variables contempladas. Por ello, mantiene una correlación baja positiva con la confianza en la propia capacidad para la enseñanza de la Geografía (b) ( $n=1141$ ;  $r_s=0,264$ ;  $p<0,01$ ); menor es aún la

que guarda con el número de lecciones dedicadas al área local (d) ( $n=1109$ ;  $r_s=0,212$ ;  $p<0,01$ ) o las horas semanales dedicadas a la enseñanza de la Geografía (e) ( $n=1130$ ;  $r_s=0,138$ ;  $p<0,01$ ). Además, el test SFLE mantiene una baja correlación negativa y no significativa con la edad y los años de experiencia.

La confianza en la propia capacidad para la enseñanza de las diversas materias (a) mantiene una correlación positiva sustancial con la confianza en la propia capacidad para la enseñanza de la Geografía (b) ( $n=1141$ ,  $r_s=0,383$ ,  $p<0,05$ ) y también con la confianza en la propia capacidad para la instrucción geográfica usando el área local (c) ( $n=1141$ ,  $r_s=0,421$ ,  $p<0,05$ ).

Por otra parte, la correlación entre la confianza en la propia capacidad para la instrucción de temática geográfica (b) y, la valoración de las propias capacidades para la enseñanza geográfica basada en el área local (c), es importante y estadísticamente significativa ( $n= 1141$ ,  $r_s= 0,452$ ,  $p<0,01$ ).

Por último, la edad y los años de experiencia no son variables que se interrelacionen con otras, manteniendo correlaciones muy bajas, la mayoría de veces no significativas. Solo se detecta una lógica correlación alta entre ambas ( $n=1138$ ,  $r_s=0,776$ ,  $p<0,05$ ), con significación estadística.

Además, hemos desarrollado dos ANOVAS univariadas entre sujetos para explorar el impacto del número *Lecciones anuales de Geografía en el área local* y el número de *Horas semanales dedicadas a la docencia de la Geografía*, ambas variables categóricas, y el peso obtenido en el test SFLE, considerada como variable continua dependiente.

Las medias del test SFLE entre quienes reciben 1 o más lecciones de Geografía en el ámbito del área local son muy cercanas, y muy alejadas de la media de quienes aseguran no usar el área local en su modelo de enseñanza. El test de Levene es significativo ( $F=55,744$ ;  $4,1104$ ;  $p<.0001$ ) y por tanto se asume que las variancias son desiguales en las 5 condiciones que plantea la variable *Lecciones anuales de Geografía en el área local*. Las pruebas de efectos entre sujetos nos muestran el factor *Lecciones anuales de Geografía en el área local* como significativo ( $F= 28,211$ ;  $4, 1104$ ;  $p<.0001$ ), es decir, se rechaza la hipótesis nula del ANOVA que expresa que las cinco medias son iguales. Al menos varias medias presentan diferencias estadísticamente significativas. El factor *Lecciones anuales de Geografía en el área local* explica un 9,3 % de la variabilidad de las calificaciones y alcanza una potencia observada de 1.

Las pruebas post hoc considerada ha sido T3 Dunnett que asume variancias desiguales. Los resultados indican que quienes no usan el área local en sus lecciones de Geografía presentan diferencias significativas con quienes sí usan el área local y que quienes usan 1 lección o entre 2

y 5 lecciones también tienen diferencias estadísticamente significativas con quienes usan más de 11 lecciones. Existe, por tanto, relaciones estadísticamente significativas entre quienes no usan el área local y quienes la usan, independientemente del número de lecciones, además de que también se da entre quienes usan menos de 5 lecciones al año al área local y quienes dedican 11 o más.

Hemos desarrollado una segunda ANOVA para analizar el impacto de las *Horas semanales dedicadas a la enseñanza de la Geografía* y el peso del test SFLE en la enseñanza de la Geografía. Las medias del test SFLE en la enseñanza de la Geografía y las horas dedicadas a esa enseñanza nos muestran una clara diferenciación entre quienes no enseñan Geografía cada semana y quienes afirman dedicarle de forma regular un determinado período de tiempo (desde menos de 1 hora semanal a más de 2 horas).

El test de Levene es significativo ( $F=24,474$ ; 3, 1126;  $p<.0001$ ) y, por tanto, se asume que las variancias son desiguales en las 4 condiciones que plantea la variable *Horas semanales dedicadas a la enseñanza de la Geografía*. Las pruebas de efectos inter sujetos evidencia que el factor *Horas semanales dedicadas a la enseñanza de la Geografía* es significativo ( $F=14,547$ ; 3, 1126;  $p<.0001$ ), por tanto, al menos un par de medias presentan diferencias estadísticamente significativas. El factor *Horas semanales dedicadas a la enseñanza de la Geografía* explica el 3,7% de la variabilidad del peso de SFLE y alcanza una potencia observada de 1.

Las pruebas post hoc utilizada ha sido T3 Dunnett que asume variancias desiguales. Los resultados muestran que quienes no enseñan Geografía cada semana presentan diferencias significativas con quienes sí dedican tiempo de forma regular a la enseñanza de la Geografía (desde menos de una hora hasta más de 2 horas).

#### **4 Discusión y conclusiones**

La Didáctica de la Geografía en España ha dedicado una parte muy escasa de su atención a la reflexión e investigación sobre la enseñanza de la Geografía en Educación Primaria (Tonda y Sebastià, 2011, 2012a, 2012b, 2013, 2015). Además, los trabajos realizados, en general, se han centrado en reflexiones puntuales sobre aspectos concretos del currículo, de los métodos utilizados y de los contenidos tratados. Existen escasos ejemplos de investigaciones empíricas sistemáticas (Díaz y Miralles, 2016; Marrón-Gaite, 2012), limitándose, la mayoría de veces, a la prescripción (de Miguel, 2022) de fórmulas para la enseñanza de distinta índole (trabajo de

campo, métodos activos o uso de nuevas tecnologías) que a la investigación real sobre el terreno de su utilidad. Por otra parte, los investigadores más avezados también detectaron la lejanía entre la investigación académica y el desarrollo de la Geografía escolar (Souto, 2013).

Mientras tanto, en otros entornos académicos, la Geografía es una materia que forma parte de la estructura del currículum oficial del sistema educativo obligatorio y, a su vez, existe una larga tradición de investigaciones centradas en el estudio de la instrucción geográfica en la etapa escolar de ese sistema (Catling et al., 2007; Dolan et al., 2014). En consecuencia, se han desarrollado trabajos que han tenido como objetivo el grado de desarrollo de metodologías activas de aprendizaje en las que la investigación escolar, basada en trabajo de campo en el área local (Pike, 2011), se convierte en la piedra angular de la instrucción geográfica (Usher, 2021).

Los primeros resultados de la investigación sobre la enseñanza de la Geografía entre los maestros y maestras de España, adaptación de la elaborada y testada por Usher (2021), ofrece evidencias muy importantes y desconocidas hasta la actualidad.

En primer lugar, los docentes destinan pocas horas a la enseñanza de la Geografía, más de la mitad menos de una hora, lo que concuerda con el escaso peso que la normativa oficial dedica a la materia Ciencias Sociales, en la que están contenidos los conocimientos geográficos. Por otra parte, su falta de formación, sin duda, contribuye a la deficiente sensibilización hacia una materia muy transversal. Un 67 % de los maestros y maestras dicen no haber hecho nunca un curso de formación en Geografía tras haber obtenido el grado o la diplomatura en Educación Primaria. Esas respuestas concuerdan con la falta de confianza en su capacidad para la enseñanza de la Geografía, que se sitúa en la cola de las materias impartidas por profesorado tutor.

En segundo lugar, los maestros y maestras revelan estar más preparados para la enseñanza de temas geográficos ligados a la educación en valores (conciencia medioambiental) que a la educación en conceptos, como son los propios del medio físico (rocas y suelos clima y tiempo) o también de geografía humana (organización territorial de España y gentes y paisajes). De la misma manera que, sostienen tener más confianza en el desarrollo de investigaciones sobre transporte o medio natural en el medio local que no sobre la Geografía Urbana y Económica del lugar. No obstante, dedican al área local menos de 5 horas al año (62 %) e incluso un porcentaje significativo ni siquiera la conoce. Perciben contrariedades en su uso como son la falta de recursos o la falta de formación.

Paradójicamente, más de la mitad del profesorado afirmó conocer el trabajo de campo como técnica fundamental para el desarrollo de investigaciones en el aprendizaje geográfico. No obstante, en realidad, muchos desconocen su significado y lo confunden con visitas institucionales fuera del entorno escolar, por lo que quienes en realidad lo practican no rebasan el 30 % del total. Por otra parte, quienes declaran no servirse de esa técnica, alegan explicaciones diversas, entre las que destaca el escaso tiempo otorgado a la Geografía en la normativa oficial o, incluso, otras más llamativas, como son la falta de formación y no considerarse especialistas en Geografía. Con este último argumento, se atribuye al trabajo de campo un rol de técnica especializada.

En tercer lugar, la medida del test SFLE ha mostrado el alto peso de las desviaciones estándar en los ítems que lo forman, lo que demuestra la inconsistencia en la práctica de metodologías activas como vía para la enseñanza. Los resultados han enseñado la buena traza de los maestros y maestras para estimular a los escolares o, también, su cercanía en el desarrollo de las actividades. Sin embargo, actividades como el juego de roles o la organización de grupos de discusión tienen puntuaciones más bajas. Estos resultados coinciden, en general, con los hallados por Usher (2021) en Irlanda.

Además, los datos demuestran que el desarrollo de metodologías activas con protagonismo del alumno coincide entre quienes confiesan el uso del área local en la enseñanza de la Geografía y con quienes dedican una mayor docencia a esta vía de aprendizaje de la Geografía escolar (la Geografía vivida y la Geografía más próxima del alumnado). También, las correlaciones revelan que quienes tienen mayor confianza en su capacidad global para la enseñanza de las diversas materias se relaciona con quienes aseguran tener confianza en su capacidad para el desarrollo escolar de temas geográficos o, incluso, coinciden con quienes aseguran ser capaces de usar la localidad en su actividad docente. Por otra parte, la experiencia y la edad del profesorado no mantienen ningún tipo de interrelación con el resto de variables aludidas. Por tanto, juegan un rol neutro y no son razones explicativas del avance o atraso de metodologías que dan un mayor protagonismo al alumnado en la construcción del conocimiento.

Por último, los resultados demuestran que quienes usan el área local como centro de la enseñanza de la Geografía y quienes le destinan un tiempo regular semanal, en mayor o menor medida, son quienes más emplean metodologías docentes activas, centradas en el alumno.

En resumen, los métodos activos de enseñanza de la Geografía basados en la investigación escolar del entorno más próximo, desde la experiencia vivencial que da el trabajo de campo,

ofrece luces y sombras. Se dedica escaso tiempo a la enseñanza geográfica, se asimila Geografía con conciencia ambiental (valores) y se demuestra escasa confianza en la capacidad para transmitir conceptos. Al área local se le dedica escasas sesiones y buena parte del colectivo docente confunde el trabajo de campo con salidas fuera del entorno escolar. Los métodos activos de enseñanza están medianamente desarrollados entre el profesorado de Educación Primaria, pero hay una coincidencia entre quienes los practican y quienes aseguran dar importancia a los métodos activos, vivenciales del aprendizaje geográfico, basados el trabajo de campo y la exploración del área local. Esta investigación debería de servir de reflexión entre los responsables del diseño curricular del sistema educativo y de los planes de estudio de futuros docentes, al descubrir las carencias en sus conocimientos y habilidades geográficas, claves para la interpretación de las complejidades del mundo contemporáneo y en la formación de ciudadanos críticos.

**Agradecimientos:** Los autores agradecen la desinteresada labor de las personas que han revisado el manuscrito, cuyas sugerencias y recomendaciones han contribuido a la mejora del artículo. Por otra parte, aprovechan también para expresar su gratitud hacia todos los maestros y maestras de Educación Primaria que participaron voluntariamente en el desarrollo de la encuesta. A todos y todas les dedicamos este trabajo. El artículo se enmarca dentro de las actividades del proyecto PID2021-1243900B-100

**Declaración responsable:** Las/os autoras/es declaran que no existe ningún conflicto de interés con relación a la publicación de este artículo. El artículo ha sido concebido por JBS. El trabajo de recogida y análisis de datos fue desarrollado por JBS. Los tres autores participaron en la redacción y revisión del manuscrito

## Bibliografía

Bagoly-Simó, P., & Binimelis, J. (2022). Maps and Map Skill Progression in Primary Geography in *International Comparison*, *Zeitschrift für Geographiedidaktik. Journal of Geography Education*, 49(4), 211-227. <https://doi.org/10.18452/25367>

Blankman, M., Schoonenboom, J., van der Schee, J., Boogaard, M., & Volman, M. (2016). Learning to teach geography for primary education: Results of an experimental programme. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(3), 425-441. <https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1144731>

Catling, S., Bowles, R., Halocha, J., Martin, F., & Rawlinson, S. (2007). The state of geography in English primary schools. *Geography*, 92(2), 118-136. <https://doi.org/10.1080/00167487.2007.12094189>

Clemente-Díaz, M.C. (Ed.) (1992). *Psicología social: métodos y técnicas de investigación*. Eudema.

De Blij H. (2012). *Why Geography matters more than ever*. Oxford University Press.

De Miguel, R. (2014). Ciencias sociales y Didáctica de la Geografía en el currículo de educación primaria de la LOMCE. En R. Martínez & E. Tonda (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 345-364). Universidad de Córdoba.

[http://didacticageografia.age-](http://didacticageografia.age-geografia.es//docs/Publicaciones/2014_Nuevas_perspectivas_conceptuales1.pdf)

[geografia.es//docs/Publicaciones/2014\\_Nuevas\\_perspectivas\\_conceptuales1.pdf](http://didacticageografia.age-geografia.es//docs/Publicaciones/2014_Nuevas_perspectivas_conceptuales1.pdf)

De Miguel, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (2), 36-54. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.36>

De Miguel, R. (2022). *Un siglo (y más) de educación geográfica internacional desde España*. In *La Geografía española actual. Estado de la cuestión. Aportación española al congreso de la UGI-IGU Paris 2020. El tiempo de los geógrafos* (pp. 339-360). Asociación Española de Geografía. <https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2022/07/LA-GEOGRAFI%CC%81A-ESPAN%CC%83OLA-ACTUAL-ESTADO-DE-LA-CUESTIO%CC%81N.pdf>

Díaz-Serrano, J., & Miralles-Martínez, P. (2016). La Geografía en el tercer ciclo de Educación Primaria: Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. In *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (72), 447-469. <https://doi.org/10.21138/bage.2347>

- Dolan, A.M., Waldron, F., Pike, S., & Greenwood, R. (2014). Student teachers' reflections on prior experiences of learning geography. *International Research in geographical and Environmental Education*, 23(4), 314-330. <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.946324>
- Grigg, R., & Hughes, S.V. (2019). *Teaching primary humanities*. Routledge.
- Lakhani, S. (2010). Do we care? An enquiry approach to discovering the local area. *Primary Geography*, 73, 10. <https://portal.geography.org.uk/journal/index/pg?Issue=Autumn&IssueYear=2010>
- Laphorn, N. (2006). Urban and suburban fieldwork. *Primary Geography*, 59, 33-34. <https://portal.geography.org.uk/journal/view/J004508>
- Marrón-Gaite, M.J. (2012). Aproximación al concepto de escala en el primer ciclo de educación primaria. Presentación de un juego para su tratamiento desde la enseñanza activa. *Didáctica geográfica*, 13, 93-112. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/98>
- Martínez Fernández, L.C. (2017a). La enseñanza de la geografía y la formación geográfica en los estudios universitarios de maestro. *Tabanque: revista pedagógica*, 30, 195-217. <https://doi.org/10.24197/trp.30.2017.195-217>
- Martínez Fernández, L.C. (2017b). La Geografía en los estudios universitarios de Magisterio. Evolución histórica, situación actual y significado docentes. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. 22. <https://doi.org/10.1344/b3w.0.2017.26434>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021/2022*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9311a59-9e97-45e6-b912-7efe9f3b1f16/datos-y-cifras-2021-2022-espanol.pdf>
- Morote, Á.F. (2021). La explicación del riesgo de sequía en la Geografía escolar: una exploración desde los manuales escolares de Ciencias Sociales (Educación Primaria). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 88. <https://doi.org/10.21138/bage.3047>
- Murphy, A. (2018). *Geografía ¿Por qué importa?* Alianza Editorial.
- Owens, P., Scoffham, S., Vujakovic, P., & Bass, A. (2020). Meaningful Maps. *Primary Geography*. 102, 21. <https://portal.geography.org.uk/journal/view/J004523>

- Pazo-Labrador, A.J. (1995) La Geografía en el Magisterio. Evolución, situación actual y características en Galicia. *Adaxe*, 11, 121-137. <http://hdl.handle.net/10347/576>
- Pike, S. (2011). "If you went out it would stick": Irish children's learning in their local environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(2), 139-159. <https://doi.org/10.1080/10382046.2011.564787>
- Ramírez, S., & Souto, X. M. (2016). El estudio geográfico de la población en Educación Primaria. *UNES*, 1, 98-118. <http://hdl.handle.net/10481/58790>
- Reddy, L.A., Dudek, C.M., Fabiano, G.A., & Peters, S. (2015). Measuring teacher self-report on classroom practices: Construct validity and reliability of the Classroom Strategies Scale—Teacher Form. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 513-533. <https://doi.org/10.1037/spq0000110>
- Ribes, A.M., & Souto, X.M. (2013). Muchos números y pocos problemas. *Revista ANEKUMENE*, 5, 31-55. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2013.num5.7559>
- Rodríguez-Domenech, M.A. (2015). La geografía en la LOMCE ¿una ocasión perdida? *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, (67). <https://doi.org/10.21138/bage.1831>
- Sebastià, R., & Tonda, E.M. (2011). Características y evolución de la Revista Didáctica Geográfica. *Didáctica Geográfica*, 12, 19-48. <https://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/57>
- Sebastià, R., & Tonda, E.M. (2012a). Diez años de didáctica de la geografía a través de los congresos nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (2000-2010). In R.de Miguel González & M.L. de Lázaro Torres (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 59-72). Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE). [http://didacticageografia.agegeografia.es/docs/Publicaciones/2012\\_Educacion\\_Digital.pdf](http://didacticageografia.agegeografia.es/docs/Publicaciones/2012_Educacion_Digital.pdf)
- Sebastià, R., & Tonda, E.M. (2012b). Diez años de didáctica de la geografía a través de los congresos nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (1988-1998). In R.de Miguel González & M.L. de Lázaro Torres (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 93-106). Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE). [http://didacticageografia.agegeografia.es/docs/Publicaciones/2012\\_Educacion\\_Digital.pdf](http://didacticageografia.agegeografia.es/docs/Publicaciones/2012_Educacion_Digital.pdf)
- Sebastià, R., & Tonda, E.M. (2013). La didáctica de la Geografía en los congresos ibéricos (2001-2011). In *A Cidade, um laboratório para a educação geográfica* (pp. 107-120). Atas do VI

Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia. Porto e de Vila Nova de Gaia, Março 21-23. [http://didacticageografia.age-geografia.es/docs/Publicaciones/2013\\_ebook.pdf](http://didacticageografia.age-geografia.es/docs/Publicaciones/2013_ebook.pdf)

Sebastiá, R., & Tonda, E.M. (2015). Investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir del Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles: análisis bibliométrico. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (68), 429-558. <https://doi.org/10.21138/bage.1869>

Souto, X.M. (2004). La geografía escolar en el período 1990-2003. In M.D. García Ramón, M.A. Martín Lou, R. Méndez, P. Riera & M. Valenzuela (Eds.), *La Geografía española ante los retos de la sociedad actual. Aportación española al XXX Congreso de la UGI, Glasgow* (pp. 61-82). Asociación Española de Geografía.

[https://www.agegeografia.es/site/wpcontent/uploads/2019/02/geografia\\_castellano.pdf](https://www.agegeografia.es/site/wpcontent/uploads/2019/02/geografia_castellano.pdf)

Souto, X.M. (2013). Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. *Scripta Nova*, XVII (459). <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-459.htm>

Usher, J. (2021). How is geography taught in Irish primary schools? A large scale nationwide study. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31(4), 337-354. <https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1978210>