

FORMANDO CIUDADANOS CRÍTICOS EN EL GEOFORO IBEROAMERICANO

TRAINING CRITICAL CITIZENS IN THE IBERO-AMERICAN GEOFORUM

FORMAR CIDADÃOS CRÍTICOS NO GEOFÓRUM IBERO-AMERICANO

RESUMEN

El Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad surge en 2008, dentro de la plataforma Geocrítica, dirigida por el profesor Horacio Capel del departamento de Geografía Humana de la Universitat de Barcelona. Su objetivo es promover una reflexión crítica sobre la educación geográfica, que no es analizada como una materia institucional, sino como un conocimiento que nos permite explicar algunos problemas de nuestro mundo. A lo largo de más de quince años ha pretendido potenciar el diálogo y la cooperación entre personas de uno y otro lado del Atlántico. Sin embargo, predominan los monólogos sobre los foros de debate, pese a que hemos registrado que se ha sobrepasado el 10% de opiniones entrelazadas. En cualquier caso, se han ido publicando diferentes síntesis de las intervenciones que se producían en los foros abiertos. Esta forma colaborativa de trabajar es esencial en la manera de entender el significado de la ciudadanía crítica, que se ha formulado teóricamente como aquella capacidad que tienen las personas para poder participar en la vida comunitaria, en sus diferentes escalas geográficas. La finalidad de la presente ponencia es mostrar una metodología para mejorar el aprendizaje dialógico en los foros y construir una explicación racional y participativa de los problemas.

Palabras-clave: geoforo; aprendizaje; problemas sociales; participación escolar.

ABSTRACT

The Ibero-American Geoforum of Education, Geography and Society emerged in 2008, within the Geocrítica platform, directed by Professor Horacio Capel from the Department of Human Geography of the University of Barcelona. Its objective is to promote critical reflection on geographic education, which is not analysed as an institutional subject, but as knowledge that allows us to explain some problems in our world. For more than fifteen years it has sought to promote dialogue and cooperation between people on both sides of the Atlantic. However, monologues predominate over debate forums, despite the fact that we have recorded that 10% of intertwined opinions have been exceeded. In any case, different syntheses of the interventions that took place in the open forums have been published. This collaborative way of working is essential in the way of understanding the meaning of critical citizenship, which has been formulated theoretically as the capacity that people have to be able to participate in community life, at its different geographical scales. The purpose of this presentation is to show a methodology to improve dialogic learning in forums and build a rational and participatory explanation of the problems.

Keywords: geoforum; learning; social problems; school participation.

 Xosé Manuel Souto González^a
 Diego García Monteagudo^b
 Benito Campo País^c

^a Universidad de València (UV), València, España

^b Universidad de València (UV), València, España.

^c Universidad de València (UV), València, España.

DOI: 10.12957/geouerj.2024.86466

Correspondência:

Xose.Manuel.Souto@uv.es;
Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es;
Benito.Campo@uv.es

Recebido em: 19 mar. 2024

Revisado em: 22 ago. 2024

Aceito em: 12 set.2024



RESUMO

O Geofórum Ibero-americano de Educação, Geografia e Sociedade surgiu em 2008, dentro da plataforma Geocrítica, dirigida pelo Professor Horacio Capel do Departamento de Geografia Humana da Universidade de Barcelona. O seu objetivo é promover a reflexão crítica sobre a educação geográfica, que não é analisada como uma disciplina institucional, mas como um conhecimento que nos permite explicar alguns problemas do nosso mundo. Há mais de quinze anos que procura promover o diálogo e a cooperação entre os povos de ambos os lados do Atlântico. No entanto, os monólogos predominam sobre os fóruns de debate, apesar de termos registado que foram ultrapassados 10% de opiniões entrelaçadas. De qualquer forma, foram publicadas diferentes sínteses das intervenções realizadas nos fóruns abertos. Esta forma colaborativa de trabalhar é essencial para compreender o significado da cidadania crítica, que tem sido formulada teoricamente como a capacidade que as pessoas têm de poder participar na vida comunitária, nas suas diferentes escalas geográficas. O objetivo desta apresentação é mostrar uma metodologia para melhorar a aprendizagem dialógica em fóruns e construir uma explicação racional e participativa dos problemas.

Palavras-chave: geofórum; aprendizado; problemas sociais; participação escolar.



INTRODUCCIÓN

El logro de una ciudadanía crítica es una finalidad social casi utópica, pero totalmente necesaria en los momentos de confrontación ideológica y de ausencia de modelos de convivencia social. La educación escolar ha mostrado desde trabajos de pioneros, como Dewey, Freire o Stenhouse, que es posible investigar sobre la cotidianidad y elevar las anécdotas a categoría de teorías interpretativas. En el caso de la geografía escolar, Norman Graves e Yves Lacoste han mostrado un camino semejante.

En esta ponencia queremos poner de relieve que las intervenciones del alumnado universitario son muy útiles para alcanzar dos grandes objetivos. Primero, participar con distintas opiniones en la construcción explicativa de un problema social y ambiental que se considera relevante. Dicha participación implica contrastar otras opiniones y construir una argumentación superior. Ello se ha logrado en gran medida con las síntesis que se han realizado con el análisis de las opiniones, siguiendo ya el camino iniciado de una forma más espontánea y menos metódica por otros autores en los primeros años del Geoforo¹. Segundo, fomentar el análisis crítico de algunos problemas sociales para transformarlos en conocimiento escolar, como es el caso que presentamos en relación con la pandemia (covid-19), el cambio climático y el medio rural. Este análisis supone el uso de conceptos precisos y la valoración de las fuentes de información de una manera más rigurosa, tanto en los aspectos formales como en la fiabilidad y verificación de la información que contiene.

Estos dos grandes objetivos proceden de la formalización del problema comunicativo que aparece en las sociedades tecnológicas, en especial las occidentales que mejor conocemos. El auge de las nuevas tecnologías de la comunicación ha fomentado un individualismo en el conocimiento, que dificulta la cooperación y el trabajo colaborativo. Por ello desde el Geoforo² hemos buscado maneras de fomentar la colaboración entre personas que tienen preocupaciones semejantes, como son las explicaciones de los problemas sociales en un marco territorial que condiciona las relaciones ecosistémicas.

DE LOS OBJETIVOS A LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA COM DATOS PÚBLICOS

El presente trabajo se inserta en un programa de investigación centrado en las relaciones entre investigación e innovación, que nos ha preocupado de forma individual e institucional (SOUTO, 2013; SEBASTIÀ y TONDA, 2015). La aplicación a la praxis escolar nos ha permitido explicar dicha relación con casos empíricos, tanto en grupos, como Gea-Clío (RAMÍREZ y SOUTO, 2017) o en proyectos como Nós Propomos (CLAUDINO y

¹ En este Trabajo se expondrán las diferencias entre una manera espontánea de elaborar las síntesis, en los primeros años del Geoforo y las que se han elaborado desde 2015, con una metodología más rigurosa.

² La dirección del Geoforo es <http://geoforo.blogspot.com/> (Última consulta: 4/3/2024).



SOUTO, 2019; CAMPO et al., 2019) y Geoforo (SOUZA, GARCÍA y PALACIOS, 2020; GARCÍA Y SOUTO, 2022; CAMPO et al., 2021).

Los estudios realizados nos indican que existe una dispersión elevada de los trabajos académicos de investigación, tanto los procedentes de las ciencias de la educación como de la geografía, que, además, no suelen incidir en los problemas de la praxis escolar³. En segundo lugar, se observa que las pesquisas realizadas no cuentan con los sujetos docentes en los procedimientos de investigación; es decir, existe poco uso de las técnicas de la investigación participativa, lo que genera un alejamiento emocional por parte del profesorado del sistema escolar. Y, finalmente, esta sensación se agrava al observar que los dilemas profesionales no aparecen como eje de las investigaciones realizadas.

Los estudios que vamos conociendo de la organización del Máster de Profesor/a de Secundaria, tanto en su organización general (ESCUADERO, 2009; RODRÍGUEZ y SOUTO, 2019) como en el ámbito de la geografía e historia (BERTAZZO, 2019; SANTOS, 2019; RIVERO y SOUTO, 2019) nos indican que la formación inicial del docente requiere más tiempo invertido en el análisis de la práctica, pero que también es preciso valorar las innovaciones, tanto para mejorarlas como para no seguir impartiendo una cultura que no existe⁴. La investigación sobre la formación docente necesita centrar sus esfuerzos en el análisis de la praxis escolar y, en especial, en la toma de decisiones que implican una mejora de las condiciones del aprendizaje del alumnado (GARCÍA, 2011).

Nuestra aportación quiere señalar las ventajas de trabajar en un modelo de formación relacionado con los problemas relevantes, temas candentes o asuntos controversiales. Esta manera de investigar permite cuestionar el currículo en su concepción de cultura ofertada, pero también de la metodología propuesta para el aprendizaje escolar, muy condicionada por la estructura en temas de los manuales escolares. Incluso, como se ha visto, es preciso definir bien la temática de análisis para no caer en rutinas académicas, por ejemplo, en el momento de definir una propuesta didáctica, como se ha comprobado en las propuestas realizadas por el alumnado del Máster de Profesorado de Secundaria, que será el futuro docente, para lo que será preciso desarrollar habilidades de elaboración de secuencia de actividades de aprendizaje sobre problemas sociales.

En investigaciones anteriores hemos destacado que la mayoría de las personas entrevistadas o encuestadas indicaban que la función básica de un profesorado de Geografía e Historia era el conocimiento de los problemas sociales, que incidían en el medio. Sin embargo, sus deseos se diluían en el momento de

³ En este sentido son muy útiles los estudios bibliométricos realizados por Sebastía y Tonda (2011, 2014, 2015 2018).

⁴ Nos referimos a las palabras del alemán Andreas Schleicher, "padre" del informe PISA, cuestionando la cultura escolar en el currículo español: <https://elpais.com/educacion/2021-06-18/el-creador-del-informe-pisa-la-educacion-espanola-prepara-a-los-alumnos-para-un-mundo-que-ya-no-existe.html> (consulta 20/6/2021). Una afirmación realizada desde un planteamiento positivista del conocimiento escolar.



formular una propuesta didáctica, como era el caso de los Trabajos Final de Máster. De esta manera abordamos un camino de investigación que relacionaba la Geografía de la Percepción y el Comportamiento con las Representaciones Sociales (SOUTO y GARCÍA, 2019).

Para abordar estas contradicciones, típicas del sentido práctico profesional docente, hemos seleccionado tres foros, que llevan los números 25, 26 y 30, porque reflejan tanto una mayor participación de las personas (ver cuadro 1), como porque nos han permitido evidenciar algunas dificultades que aparecen en el momento de argumentar y construir conocimiento desde el Geoforo.

Cuadro 1. Participación en los foros.

Foros	Título	Ideas clave	2016	2020	2024
14	¿Cómo formar al profesorado? Una aproximación internacional	Formación inicial docente, Máster Profesorado: propuestas innovación	82	96	96
15	Las unidades didácticas en la práctica escolar	Programación, investigación – innovación en el aula.	18	25	25
16	Geografía y determinaciones administrativas	Evaluación externa, homogeneización del aprendizaje	50	50	50
17	Educación ambiental y planetaria / educação ambiental e planetária	Ciudadanía planetaria, medio ambiente, investigación educativa	57	89	92
18	Las prácticas docentes: opiniones y experiencias para innovar	Experiencias docentes, innovación educativa, papel docente	97	248	251
19	El control del espacio y los espacios de control	El control de la cultura escolar y ciudadanía, Participación escolar, centro escolar	18	21	22
20	Las TIC y la Enseñanza Geográfica de los problemas sociales	TIC, Innovación, problemas sociales, Redes Sociales, Mediación pedagógica en Red	90	160	169
21	Las salidas de Campo / Visitas de Estudio	Didáctica geografía, papel docente, laboratorio abierto, aprendizaje significativo	387	507	517
22	Aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno	Papel del medio local en la organización escolar	87	133	286
23	Política, sociedad, educación y ciencias sociales	Incidencia de la política en los espacios escolares y sus contenidos académicos	108	270	274
24	Nós Propomos	Proyecto educativo, participación ciudadana, innovación	-	368	371
25	El medio rural en la educación geográfica	El medio rural y la formación de una cultura crítica ciudadana	-	256	289
26	El coronavirus. Una experiencia de aprendizaje	La pandemia de la covid-19 como oportunidad para el aprendizaje	-	442	616



27	Los museos locales y la enseñanza no formal	Actividades educativas en museos. Recursos patrimoniales para el estudio del medio local	-	-	118
28	¿Qué profesor y profesora de Geografía e Ciencias Sociales para el siglo XXI?	Definir las características docentes en este momento histórico	-	-	290
29	Geopolítica y conflictos bélicos en la educación geográfica. El caso de Ucrania	Los estudios de geopolítica y la guerra de Ucrania como ejemplo	-	-	91
30	Cambio climático y transformaciones ambientales	Actitudes y conocimientos antes las modificaciones ambientales y climáticas	-	-	238
31	La necesidad de una educación política desde el sistema escolar	La necesidad de una educación política y estudio de casos de Brasil, Colombia y Perú	-	-	142

Fuente: elaboración de los autores, hasta 29.02.2024.

Con estas dinámicas académicas se define el problema social en la praxis escolar. El problema básico que queremos plantear es la dificultad que existe para construir argumentos conceptuales sobre datos anecdóticos. Es decir, cómo se pueden relacionar sus vivencias personales con la explicación del contexto social y académico que permite explicar los grandes problemas geográficos del mundo. Se busca transformar la memoria episódica (anecdótica) en memoria semántica, con ayuda de los conceptos geográficos, para de esta manera construir una teoría que permita explicar fenómenos observados en la cotidianidad.

Esto nos permite plantear una conjetura: si ayudamos al alumnado a construir informes y síntesis de los foros del Geoforo, lograremos fomentar una ciudadanía crítica con una metodología que permite avanzar en la argumentación dialógica de los problemas sociales y ambientales. Frente al estereotipo que indica que las redes sociales han fomentado una comunicación horizontal, lo que hemos observado es que esta se produce en contextos superficiales y banales, pero cuando se trata de analizar un problema, como es el caso de los foros, la comunicación se reduce.

LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO DE CASOS

La metodología del análisis de las opiniones de las personas participantes en los foros ha estado determinada por el análisis documental y por la observación participante en las aulas de Grado y Postgrado de la Universidad de Valencia, siguiendo los principios metodológicos de John Elliott (1996), que sigue el modelo impulsado por L. Stenhouse en los años sesenta y setenta del siglo XX. La finalidad de la pesquisa



consiste en que los docentes puedan asumir su praxis escolar desde los resultados del análisis de la práctica, en este caso colocando sus opiniones.

Así el Foro 25 nos muestra la necesidad de reflexionar sobre la representación social del medio rural desde la educación geográfica. La realidad multifuncional de estos espacios en Europa contrasta con algunos problemas estructurales en los países latinoamericanos, pero en ambos casos los comentarios han puesto de relieve el papel de los centros escolares para abordar la enseñanza de problemas sociales que afectan a la vida rural. La valoración de la cultura rural es un elemento esencial que concierne a la ciudadanía y debe orientarse a la revitalización de las identidades de estos espacios, pues en un escenario global los problemas locales de la ruralidad no se pueden solucionar tan sólo desde la acción de las políticas institucionales.

Por su parte, el foro 26 nos ofrecía la oportunidad de conocer cómo reaccionaban alumnado y docentes ante un estado de shock, como fue la pandemia de la covid-19, registrada por primera vez en el primer trimestre de 2020. Unas reacciones viscerales, emocionales y anecdóticas que queríamos convertir, desde el Geoforo, en un recurso educativo para entender los riesgos civilizatorios de una cultura que se fundamenta en el uso masivo y continuo de recursos finitos.

Las primeras opiniones y debates mantenidos, desde la individualidad de cada casa confinada, dieron lugar a la elaboración de un manifiesto⁵, con el que queríamos mostrar unos criterios de racionalidad para interpretar nuestras emociones de fragilidad humana. Los casi trescientos apoyos recogidos en diferentes instituciones universitarias nos permitieron verificar la necesidad de trabajar en proyectos comunes, donde los problemas locales se contextualizan en un marco global. Ello se completó con la elaboración de un libro de colaboración entre personas que formaban parte del Nós Propomos y Geoforo y que desarrollaban su labor docente en las universidades de Castilla-La Mancha y Valencia, lo que nos permitió invitar al alumnado a participar en dicha labor. Se cumplía así uno de los objetivos básicos del Geoforo, como era el que pretendía incorporar al alumnado a los debates académicos (CAMPO et al., 2021).

El foro 30 propone reflexionar sobre la crisis planetaria desde el punto de vista de las transformaciones ambientales y climáticas, una cuestión relevante desde la perspectiva social, ambiental y escolar. Como sabemos la educación es capaz de generar corrientes de opinión e incertezas que influyen en las personas. Así lo constatamos en las clases donde las opiniones de los estudiantes reflejan sus actuales vías de información, redes sociales, tik tok, X (twitter), meta (facebook), que en su mayoría comunican sin fuentes, lo que pone en riesgo a la sociedad humana en aspectos como la salud y la vida en común, baluartes de la pervivencia.

⁵ Se puede consultar en: <http://geoforodocumentos.blogspot.com/2020/11/geoforo-y-la-pandemia-el-manifiesto.html> (Último acceso: 4/3/2024).



Los comentarios en este foro se han ido convirtiendo en su espejo para desarrollar el conocimiento geográfico que establezca las bases académicas ante la desinformación, así como visibilizar como se referencian las actitudes y emociones que genera este problema planetario en diferentes contextos atlánticos. Sirva como ejemplo el latinoamericano (Brasil-Marilia), que resalta el aspecto local y de sostenibilidad frente al ámbito europeo (España-Valencia), que lo afronta desde la cuestión climática y ambiental, como después analizaremos.

De la metodología de investigación a los métodos de innovación

El modelo de la investigación-acción nos ha permitido modificar algunas conjeturas y avanzar en el análisis de los foros. Así en el 26 hemos tenido en cuenta algunas consideraciones previas relativas a la propia temática y la celeridad de los acontecimientos acaecidos como resultado de la Covid-19. Esto explica la pluralidad de comentarios en dicho foro, desde los planteamientos iniciales hasta los últimos comentarios publicados el 12 de diciembre de 2023. Por este motivo hemos modificado los procedimientos de análisis, que han sido revisados en este estudio ante la continuidad de comentarios durante los últimos tres años. Todo ello justifica la importancia social y didáctica de la temática del foro 26 para la educación geográfica, que obligó a repensar los procedimientos metodológicos para analizar la evolución de las opiniones tras la publicación de Sousa, García Monteagudo y Palacios (2020).

En cuanto al planteamiento inicial, el foro reflejaba la definición del propio virus, tanto desde una perspectiva biológica como social, dándose paso a la perspectiva geográfica. La ciudadanía experimentaba un falso dilema: la defensa de los derechos universales, como la salud y la educación, o el aumento de recursos económicos públicos para combatir las consecuencias más inmediatas de la pandemia. La superación de la enfermedad no debía cuestionar el modelo de convivencia ni el desarrollo económico. La complejidad espacial pudo ser analizada desde la trilogía de Soja (SOUTO, 2018), lo que favorecía la consideración de la educación geográfica y la participación escolar desde un paradigma sociocrítico, acorde con la enseñanza de los problemas sociales y ambientales (FUSTER, GARCÍA y SOUTO, 2021).

En este sentido, hemos de cuestionar la dialéctica maniquea entre salud pública y mercado laboral. Las consideraciones sobre los espacios vividos y percibidos nos han permitido conocer mejor el modelo territorial que se configura sobre el negocio del ocio, lo que sin duda debe ser reconsiderado para mejorar el desarrollo humano, más allá de las cifras del PIB. Del total de cuarenta y uno informes presentados⁶, nueve hacían alusión

⁶ Hemos utilizado como referencia los informes presentados en la clase del Máster de Profesorado de Secundaria de la Universidad de Valencia. Grupo de mañana del curso 2020/21.



a problemas del ocio (cuadro 2), en su espacio vivido, en la percepción del riesgo sanitario y en la vertiente económica. Un total de informes que supera al de otras temáticas como medio ambiente, escolarización o género y edad. Se constata la importancia de las concepciones del alumnado en la reformulación del problema del ocio asociado al riesgo futuro de la convivencia social.

Cuadro 2. Clasificación de los informes de pandemia del alumnado del MAES. Curso 2020-21.

Ocio, hostelería, turismo	Ordenación del territorio (rural, densidad)	Paro y precariedad	Escuela y TICS	Medio ambiente	Salud mental y adiciones	Género y edad	Otros
9	7	5	4	3	3	2	8

Fuente: elaboración de los autores.

Las aportaciones que hemos estudiado desde el Geoforo, en especial los trabajos recomendados en la sección del Archivo del Foro (MÉNDEZ, 2020), nos han permitido indagar en los factores de localización de la pandemia, que nosotros hemos podido relacionar con su distribución geográfica, que conocíamos por los informes periódicos de la OMS, del Ministerio de Sanidad en España, o de la Universidad Johns Hopkins⁷ para todo el mundo. De esta manera hemos buscado el contexto global de la pandemia con los problemas locales y hemos procedido a su estudio específico, como en los casos relatados.

Las relaciones entre contexto global y medio local pretendíamos que surgieran del intercambio de opiniones del alumnado de las diferentes universidades iberoamericanas. Sin embargo, hasta el presente, ha predominado una aportación individual de opiniones y menos son las intervenciones entrelazadas, como se muestra en este cuadro 3, en el que resumimos las intervenciones hasta el 31 de enero de 2024.

Cuadro 3. Estudio de casos de intervenciones dialógicas en el Geoforo.

Foros	Intervenciones a 31.01.24	Intervenciones dialógicas
Foro 25. Medio rural	289 comentarios	25 intervenciones (8,6%)
Foro 26. Pandemia	615 comentarios	103 intervenciones (16,7%)
Foro 30. Cambio climático	238 comentarios	38 intervenciones (15,9%)

Fuente: elaboración de los autores.

Para desarrollar los dos objetivos que nos proponemos, hemos de utilizar fuentes documentales, que son las opiniones registradas en los foros, que se analizarán con categorías conceptuales derivadas tanto de términos aislados, como de construcciones elaboradas por la investigación que se realiza. El análisis de los documentos elaborados por el alumnado nos permitirá verificar los pasos que se han dado para construir

⁷ <https://www.arcgis.com/apps/dashboards/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6> (Última consulta: 4/3/2024).



argumentos y textos explicativos. Vamos a seguir el caso utilizado para elaborar un informe desde las opiniones del foro 26.

En síntesis, el proceso se iniciaba con la selección de una noticia, por parte del alumnado, que se analizaba y daba lugar a una nueva formulación de esta en forma de texto breve que se colgaba después en el Foro 26 del Geoforo⁸. Es decir, se pretendía que el trabajo de clase traspasara las paredes del aula y llegara al público. Por eso, se preveía el análisis de una noticia entre los meses de octubre y noviembre, para colocar la opinión sobre la pandemia y el objeto de la noticia antes de Navidad. Posteriormente, se analizó la práctica de los centros escolares de Secundaria y antes del 1 de mayo de 2021 se finalizaba el estudio de la noticia con un informe, en el cual se aplicaban los conceptos y procedimientos propios de la geografía, para verificar que se podía profundizar en la noticia y opinión elaboradas en el mes de diciembre. Para ello se podía consultar el foro 126 de la Universidad Nacional de México⁹, donde se analizaban las categorías conceptuales que servían de clasificación de los problemas seleccionados en diferentes lugares de Iberoamérica. Igualmente se recomendaba la consulta del Manifiesto¹⁰, para ver cómo se relacionaban los problemas con las propuestas de acción (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Cronograma de actividades de los informes sobre la pandemia en el MAES.

Fecha	Tarea
Octubre 2020	Seleccionar una noticia sobre la pandemia
Noviembre 2020	Analizar la noticia con los cuadros, preguntas y tareas programadas Consultar Manifiesto y categorías Foro 126
Diciembre 2020	Re-elaborar la noticia y colocar un comentario en Foro 26
Enero-Febrero 2021	Consultar las posibles tareas en Secundaria sobre pandemia
Marzo-Abril 2021	Finalizar el Informe para ser entregado antes 1 de mayo

Fuente: elaboración de los autores.

La intención era superar la descripción de una noticia con un titular y profundizar en los elementos que describen con más precisión un problema geográfico y, a continuación, analizar los factores que lo explican. Para ello hemos considerado los conceptos estructurantes de la geografía (percepción del lugar, escala territorial, distribución y localización geográfica, interacción entre la acción humana y su medio, síntesis espacial). Entendimos que, de esta manera, podíamos profundizar en factores poco conocidos en los ámbitos escolares y ciudadanos. En el caso concreto del alumnado del Máster de la Universitat de València se han

⁸ <http://geoforoforo2.blogspot.com/2020/03/foro-26-el-coronavirus-una-experiencia.html> (Consulta: 28/5/ 2023).

⁹ <http://www.geoforo.unam.mx/secforo/viewforum.php?f=25> (Consulta: 28/5/2021).

¹⁰ <https://drive.google.com/file/d/1JgVrDly6sKrkLkxw9KxXkFpl4yWAlanu/view?usp=sharing> (Consulta: 1/6/2021).



elaborado 41 informes que se han presentado al final de curso para su valoración y selección de algunos de ellos (a veces, como síntesis colectiva) para su publicación en un libro de una editorial de temas educativos. La escritura del informe estaba condicionada por las normas de este género de discurso, pero también por la coherencia del problema seleccionado, que, como sabemos, tenía como finalidad la transformación de un problema social en una propuesta de innovación escolar.

El análisis crítico de las fuentes

Otro recurso que se puede utilizar en la construcción conceptual de informes con el alumnado de Grado y Máster es el análisis formal de las fuentes de información, que precisamente afectan al problema enunciado de las fake news. En el caso de Grado de Educación Primaria hemos analizado las 33 opiniones seleccionadas en el cuadro 8 para estudiar el tipo de fuentes que se utilizaban para obtener datos y argumentar. En el cuadro 5 ofrecemos un ejemplo de cómo han utilizado las fuentes de información los y las alumnas de Valencia y Marilia para extraer datos con los cuales poder argumentar. Aquí aparece una llamada evidente al rigor de la geografía escolar, mostrando un camino para definir con precisión los criterios de autoridad y fidedignitas de las fuentes que se utilizan desde las redes sociales y el mundo de internet. Así en los trabajos de aula hemos podido analizar la precisión de las fuentes periodísticas cuando no utilizaban datos procedentes de instituciones oficiales, además de indicar las pautas formales para una correcta citación de las fuentes utilizadas. En el caso del cuadro 5 es evidente el uso más preciso en el caso del alumnado de Marilia.

Cuadro 5. Fuentes utilizadas para argumentar sobre el cambio climático en los casos escogidos.

Valencia	Marilia
National Geographic; El mundo. https://www.elmundo.es/ciencia	Mendes, Chico. O testamento do homem da floresta. Rj. Editora fase. 1989.
Tratado de Paris para que no suba la temperatura -United Nations Climate Change. (s. f.). https://unfccc.int/es/acerca-de-las-ndc/el-acuerdo-de-paris#:~:text=Fue%20adoptado%20por%20196%20Partes,comparaci%C3%B3n%20con%20los%20niveles%20preindustriales	Porto Gonçalves, Carlos. Amazônia, encruzilhada civilizatória. UMSA. Instituto para el desarrollo rural de Sudamérica. 2018 A globalização da natureza e a natureza da globalização. Rj. Civilização brasileira. 2006
IPCC. (s. f.). IPCC. https://www.ipcc.ch/languages-2/spanish/ Foro 17: educación ambiental y planetaria / educação ambiental e planetária. (s. f.). https://geoforoforo2.blogspot.com/2013/10/foro-17-educacion-ambiental-y.html	Vanda Witoto "As pessoas querem proteger as árvores, o rio, mas não protegem as pessoas que protegem as árvores e os rios" https://www.instagram.com/reel/Cw0sOq8v5d/?igshid=MTc4MmM1Yml2Ng==
	Gonçalves, Carlos Walter Porto. Amazônia encruzilhada do desenvolvimento. Editora: Contexto, 1989. (varias citas)



<p>Jaimes, M. S. F. U. prática docente y cambio climático global. propuesta crítico-compleja en educación ambiental a nivel primaria.</p> <p>Gomera. Martínez. A. (noviembre, 2008). La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental: conclusiones y reflexiones de un estudio en el ámbito universitario</p> <p>Berruezo, J. A., & Jiménez, J. D. (2017). Situación del Convenio Marco de Naciones Unidas sobre el cambio climático. Resumen de las Cumbres de Paris, COP21 y de Marrakech, COP22. Revista de Salud Ambiental, 17(1), 34-39.</p> <p>United Nations. (s. f.). Causas y efectos del cambio climático Naciones Unidas. https://www.un.org/es/climatechange/science/causes-effects-climate-change</p> <p>Desarrollo Sostenible. (2017). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/</p>	<p>Faria, I.F.; Osoegawa, D.K... Multidevastações da Amazônia: do devassamento complexo às alternativas autônomas dos povos amazônicos. In: Ribeiro, W.C., Jacobi, P... Amazônia: alternativas à devastação. São Paulo: IEA/USP, 2021.p.35-57.</p> <p>Gatti, L. V.; Basso, L. S.; Miller, J. B.; Gloor, M.; Gatti Domingues, L.; Cassol, H. L. G.; ... & Correia, C. S. C. Amazonia as a carbon source linked to deforestation and climate change. Nature, v. 596, n. 7873, p. 482-486, 2021.</p> <p>Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Desmatamento na Amazônia Legal brasileira. 2022.</p> <p>Malhi, Y.; Roberts, J. T.; Betts, R. A.; Killeen, T. J.; Li, W.; Nobre, C. A. Climate change, deforestation, and the fate of the Amazon. Science, v. 319, n. 5860, p. 169-172, 2008.</p> <p>Orr, D. W. Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world. Albany: State University of New York Press, 1992.</p> <p>Porto-Gonçalves, Carlos Walter. Amazônia: encruzilhada civilizatória, tensões territoriais em curso. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.</p> <p>Shiva, Vandana. in UnHerd's Florence Read to discuss the fightback against crony corporatism and the agricultural industrial complex. at: Vandana Shiva: Why farmers are revolting – YouTube</p>
---	--

Fuente: elaboración de los autores.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN: DE LOS CONCEPTOS A LAS CATEFORÍAS

Tal como había sucedido con el alumnado del Máster de Profesor/a de Secundaria en años anteriores en el Geoforo Iberoamericano, en el curso 2023-24 se ha justificado esta tarea desde las competencias de la guía docente de la asignatura "Aprendizaje y enseñanza de la geografía e historia". El comentario ha de estar basado en aprendizajes de la asignatura mencionada, en las experiencias de prácticas escolares o en cualquier lectura que cada estudiante pueda relacionar con alguno de los foros y la didáctica de la geografía. La evaluación de los comentarios tiene en cuenta la capacidad comunicativa del futuro profesorado, la correcta utilización del vocabulario en el contexto del foro, la aportación didáctica y científica debidamente



argumentada y la expresión proporcionada a la variedad del público que participa en estos foros, considerándose que son alumnado, profesorado en formación y en ejercicio, incluso la sociedad en general.

Respecto del análisis metodológico de los comentarios, conviene establecer dos fases coincidentes con dos períodos en los que el foro 26 ha sido objeto de estudio. Primero se analizan siete macro-categorías proporcionadas desde el consejo directivo del Geoforo Iberoamericano; más tarde, hemos redefinido algunas de esas categorías, incluyéndose un recuento de palabras clave de la totalidad del foro (Cuadro 6), siguiendo otros estudios similares para otros foros del Geoforo Iberoamericano (GARCÍA y TORRES, 2019).

Cuadro 6. Recuento de palabras clave englobadas en sus campos semánticos.

Campo semántico	Palabras asociadas con su frecuencia
Situación o contexto	Crisis (1672), emergencia (928), vulnerabilidad (641), nueva normalidad (318).
Concepto	Virus (1986), Covid-19 (1757), coronavirus (962).
Toma de decisiones	Medidas de seguridad (563), vacunas (482), confinamiento (351), cuarentena (86).
Enseñanza y aprendizaje	Aprendizaje (692), innovación (218), docente (881), tecnología (523), enseñanza remota (76).
Consecuencias de la pandemia	Contagios (224), muertes (174), fallecidos (75), inseguridad (92), preocupación (86).
Gestión de la información	Noticias falsas (335), Fake news (264).

Fuente: elaboración de los autores.

Para poder generar un informe desde categorías conceptuales era preciso trabajar en las aulas con herramientas propias de la Geografía. Así en el curso de Grado de Educación Primaria¹¹ se trabajó en el curso 2023/24 con los conceptos estructurantes de la Geografía para poder explicar el problema del cambio climático, que aparecía en el foro 30. Así en el cuadro 7 reflejamos las palabras que más se repiten en dicho foro, donde se mostraban resultados diferentes según el lugar de procedencia del emisor.

Cuadro 7. Palabras y conceptos más frecuentes en el Foro 30 sobre cambio climático.

Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
Ambiente	109	Amazônia	150
Clima	63	Sustentabilidade	21
Temperatura	34	Humanidade	8
Humanidad	8	-	-

Fuente: elaboración de los autores con datos recogidos en el foro 30 hasta 31/1/2024.

¹¹ Se refiere a las tareas de aula de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales Aspectos Aplicados en 4º de Grado de Educación Primaria de la Facultad de Magisterio de la Universidad de València.



Esto permitió realizar una estrategia de trabajo con un curso de 4º de Grado en el último trimestre de 2023. Consistió en comparar las intervenciones de alumnado de Marília (São Paulo) y Valencia, para ver las diferencias y buscar interpretaciones, pues la pregunta que formulamos al alumnado consistía en analizar las diferencias ante el cambio climático según la procedencia de las opiniones. Así presentamos un estudio de caso de 33 opiniones (Cuadro 8).

Cuadro 8. Contraste de opiniones según su procedencia. Análisis de palabras conceptos.

VALENCIA Personas 13	Opiniones sobre	MARILIA personas 20	Opiniones sobre
Clima	7	Amazônia	58
Ambiente	8	Sustentabilidade	10
Temperatura	7	Clima	7
Ecología	2		

Fuente: Elaboración de los autores con datos recogidos en el foro 30 hasta 31/1/2024.

En lo que concierne estrictamente al ámbito educativo, como objeto principal de debate del foro 26, el propio campo semántico aporta conceptos como docente y aprendizaje, que se suman al núcleo duro de la representación social de la Covid-19. La tecnología, la innovación y la enseñanza remota son nomenclaturas de un elemento intermedio de esa cosmovisión, en la que no se prescinde de la importancia concedida a la educación geográfica. En consecuencia, el cuadro 9 aglutina los campos semánticos anteriores se han incorporado a las nuevas categorías que han sido revisadas en este estudio (SOUSA, GARCÍA y PALACIOS, 2020).

Cuadro 9. Revisión de las categorías macro del foro 26.

Categorías macro (Sousa, García Monteagudo y Palacios, 2020)	Categorías revisadas para este estudio
Papel de las instituciones en los estados	El poder institucional durante la pandemia y los nuevos desafíos
La pandemia: definiciones, causas y consecuencias	La pandemia: concepto, causas y consecuencias
Iberoamérica ante la pandemia, las respuestas en los territorios	La conciencia ciudadana y la respuesta social ante una situación pandémica
Retos para la docencia y enseñanza de las ciencias sociales (geografía e historia)	Las ciencias sociales ante la gestión crítica de la información
Retos del aprendizaje en la situación del tele-trabajo	Aprendizajes y valoraciones de la situación pre y post-pandémica
Salud pública y privatización de la sanidad	El estado de la sanidad pública y la salud mental de la ciudadanía
Estrategias de enseñanza frente a la COVID-19 y propuestas didácticas.	Estrategias de enseñanza y la promoción de metodologías activas

Fuente: elaboración propia de los autores.



En el caso del foro 25, sobre el medio rural (ver cuadro 10), esta vez se relacionaban los problemas con las categorías conceptuales que aparecían en los foros. Esta forma de proceder nos permitía agrupar las palabras en relación con el contexto planetario.

Cuadro 10. Problemas y categorías conceptuales en el Foro 25.

Problemas	Frecuencia	Categorías conceptuales	Frecuencia
Medio rural	393	Rural	1527
Problemas sociales	218	Población	383
Despoblación	192	Campo	194
Escuela rural	107	Urbano	176
Estudio	50	Desarrollo	119
Vaciada	46	Dato	57
Sostenible	46	Campesino	24
Economía	37	Tierra	24

Fuente: elaboración de los autores.

La necesidad de las síntesis explicativas

El Congreso celebrado en Bogotá en 2019, para conmemorar los diez años de existencia del Geoforo, supuso un punto de inflexión en la evolución del análisis de los contenidos de los diferentes foros. En este momento se sistematizan los contenidos de los debates y, además, se categorizan las opiniones que se mantienen por los diferentes participantes. Los trabajos de Campo (2019), de García y Torres (2019) y López (2019) nos muestran diferentes maneras de tipificar las opiniones y ver cómo se pueden desarrollar argumentos procedentes de las intervenciones en los foros. En realidad, se está transformando la opinión anecdótica y narrativa en una tipología de conceptos y argumentos que permiten avanzar en la explicación de los problemas que se abordan. En este sentido, hay un avance considerable respecto a las primeras síntesis realizadas sin un método específico, resaltando aquellos conceptos y argumentos que a juicio del sintetizador parecían más relevantes.

En cierto modo este proceso, que eclosiona en 2019, es el producto de un trabajo constante que se había iniciado en 2010 con las síntesis anuales publicadas en la revista Biblio3W¹², con un ejemplo notorio en la síntesis de 2015, donde pretendemos valorar la opinión del alumnado¹³.

¹² Desde el año 2010 la revista Biblio3W, de la plataforma Geocrítica, ha estado publicando las síntesis de los principales debates, así como los balances anuales del Geoforo. Posteriormente ha sido la revista Aracne, de la misma plataforma quien ha editado los balances anuales.

¹³ Esta sistematización de las opiniones no hubiera sido posible sin el trabajo de seminario de postgrado de personas como Sara Fita, Yeimi Barbosa, Diego García o Luis G. Torres entre los años 2014 y 2018.



El cuadro 11 muestra el contraste entre los trabajos realizados a lo largo de estos primeros diez años de existencia del Geoforo, donde se puede comprobar la riqueza de las aportaciones para la construcción colectiva del conocimiento.

Cuadro 11. Síntesis explicativas de los foros del Geoforo Iberoamericano.

Sin método previo	Con método definido
ARAYA PALACIOS, Fabián (2009). Enseñanza, investigación y conocimiento geográfico en contextos escolares formales y no formales. <i>Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales</i> , Universidad de Barcelona, Vol. XIV, nº 831, http://www.ub.es/geocrit/b3w-831.htm	LÓPEZ CASTELLÓ, Raúl (2019). De las opiniones a los argumentos: retos y oportunidades en la formación del profesorado a través del Geoforo. In: RODRIGUEZ, L.A.; PALACIOS, N.; SOUTO, X.M. (coords.). <i>La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano</i> . Barcelona: Geo Crítica, p. 113-126.
SANTIAGO RIVERA, José Armando (2012). Globalización, educación y enseñanza de la geografía en el Geoforo. <i>Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales</i> . [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, Vol. XVII, nº 961. http://www.ub.es/geocrit/b3w-961.htm .	GARCIA-MONTEAGUDO, D.; TORRES, L.G. (2019) Representaciones sociales acerca de las unidades didácticas, análisis del foro 10. In: RODRIGUEZ, L.A.; PALACIOS, N.; SOUTO, X.M. (coords.). <i>La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano</i> . Barcelona: Geo Crítica, p. 199-216.
DURÁN, Diana (2012). Ciencias Sociales versus Geografía e Historia en el Geoforo. <i>Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales</i> . [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, Vol. XVII, nº 991. http://www.ub.es/geocrit/b3w-991.htm .	CAMPO PAÍS, B. (2019). Alfabetización, ciudadanía y educación geográfica en la formación del profesorado: elaborar tareas conectadas con el Geoforo In: RODRIGUEZ, L.A.; PALACIOS, N.; SOUTO, X.M. (coords.). <i>La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano</i> . Barcelona: Geo Crítica, p. 295-310
SOUSA, S., GARCÍA, D. Y SOUTO, X. (2016). Educación Geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano, <i>Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales</i> , XXI(1.155). Recuperado de http://www.ub.es/geocrit/b3w-1155.pdf	FITA, S.; BARBOSA, Y. (2020) Experiencias desde el Geoforo Iberoamericano: prácticas docentes en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en la escuela y la universidad. <i>Anekumene</i> , nº 16, p. 60-68 https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/12462
PALACIOS MENA, Nancy; RAMIRO ROCA, Enric (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. <i>Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales</i> . Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XXII, nº 1.204. Recuperado de http://www.ub.es/geocrit/b3w-1204.pdf	CASCALES, María y MELEÁN, Lissette (2021). La pandemia y el Geoforo. In CAMPO, B.; GARCIA-MONTEAGUDO, D., RODRIGUEZ, M.A.; SOUTO, X.M. <i>Los problemas de la geografía escolar y la pandemia</i> . Valencia: Nau Llibres, 2021; p. 21-32
	REINA MARTÍN, Pedro (2022). Docente de las ciencias sociales como agente de cambio en el siglo XXI. Un análisis desde el geoforo iberoamericano. In: GARCÍA MONTEAGUDO, Diego; PALACIOS MENA, Nancy; RODRÍGUEZ PIZZINATI, Liliana; FUSTER GARCÍA, Carlos



	(coords). <i>La enseñanza de problemas socioambientales para una praxis escolar crítica</i> . Valencia: Nau Llibres, p. 69-84
--	---

Fuente: elaboración de los autores.

De las síntesis conceptuales a los informes escolares

La transición desde un recuerdo anecdótico de la memoria episódica a otro más contextual, propio de la memoria semántica, es un proceso de aprendizaje que precisa ser guiado por los y las docentes, con criterios, en este caso desde la geografía escolar. Un recurso que podemos utilizar el profesorado en las aulas está relacionado con la confección de síntesis e informes del problema analizado, para lo que se pueden mostrar ejemplos de artículos editados por autoridades académicas, como es el caso de H. Capel (2020) en el caso de las relaciones entre el cambio climático y la acción ciudadana.

En otras ocasiones hemos de educar al alumnado en la selección de noticias. Así, en las diferentes temáticas que aparecieron en la pandemia, había algunas relativas al espacio y tiempo de ocio, que eran las que más impactaban en el alumnado. En unos casos se definía el ocio nocturno frente a otros conceptos como cultura nocturna, para diferenciar las actividades lúdicas y festivas de otras que implicaban la creación teatral o musical. Así los informes elaborados por F. M. y A. P. nos precisaban algunas cuestiones básicas de la cultura nocturna, como era la participación en sesiones de teatro, música y performance¹⁴. Ello nos indicaba la necesidad de precisar en su estudio las consecuencias de la pandemia en sectores económicos y sociales. En un caso porque “la cultura nocturna paga les culpes de l’oci nocturn, ja que aquestes dos vessants de la nocturnitat se separen per una línia que moltes vegades es difon” (F.M.)¹⁵. Y en el otro porque “el teatro es un ejemplo a seguir por su responsabilidad y por su actuación ante la pandemia. Desde un primer momento con un protocolo conjunto para asegurar el espacio en el interior de los teatros” (A.P.)

Esta diferenciación incide en la necesidad de cuestionar y definir correctamente los espacios de ocio, algo que hemos venido desarrollando desde la geografía (Luis, 1988), un campo de trabajo que se ha subsumido en el desarrollo del turismo en España (Vera et al., 2011), que es el ámbito más difundido en la geografía educativa. En el caso del aprendizaje escolar, con niños y adolescentes hemos considerado que se debería analizar el ocio como un espacio vivido, percibido y concebido y así los hemos desarrollado en diagnósticos y propuestas didácticas desde los decenios finales del siglo XX (BOÏLS TUZÓN et al., 1995, SOUTO 2007). Coincide así un problema social relevante (ocio y turismo como sectores económicos en España) con su

¹⁴ Se reproduce el nombre de los autores de los informes con su permiso explícito.

¹⁵ Traducción al texto en cursiva: la cultura nocturna paga las culpas del ocio nocturno, puesto que estas dos vertientes de la nocturnidad se separan por una línea que muchas veces se difunde.



tratamiento didáctico (el aprendizaje para disfrutar el tiempo y el espacio de ocio). La aportación más sustancial reside en la necesidad de complementar el análisis de la conceptualización del turismo en relación con las representaciones sociales de éste, así como del ocio, y su repercusión en el espacio vivido. Este ejemplo se repite en otros casos que se relacionan con el crecimiento económico, la ocupación del espacio o el análisis de los servicios públicos en un Estado institucional.

El análisis de las opiniones del alumnado nos ha permitido profundizar en la metodología, como hemos señalado. Así, durante el curso 2020-21, dos grupos de alumnado del Grado de maestro/a en educación infantil realizaron algunos comentarios en el foro 26. La única indicación proporcionada por el profesor responsable fue que realizaran una conclusión sobre cómo algunos de los estudiantes de dicha universidad han vivido durante la pandemia. Esta indicación fue publicada por la estudiante Soraya Pérez, en su comentario del 2 de noviembre de 2021, al que sigue el siguiente de su compañera Alba Cuartero, el 9 de noviembre de ese mismo año:

Mi nombre es Alba Cuartero, estudiante de Magisterio Infantil de la Universidad de Valencia. Me gustaría exponer un breve comentario en este foro para poder responder a algunas de las cuestiones que me han surgido durante la actual situación de pandemia y tras la lectura de esta publicación del foro 26. Durante el confinamiento que tuvimos que vivir por la Covid-19, reflexioné sobre la importancia que tiene desde Educación Infantil, que los niños y las niñas sean capaces de hacer un análisis crítico de la realidad. Es decir, que ellos/as mismos/as sean los que investiguen, indaguen, cuestionen, reflexionen... sobre cualquier problema o situación cotidiana. En esos meses en los que cada uno/a de nosotros/as estuvimos confinados en nuestras casas, observé que la gente únicamente se alimentaba de las "verdades absolutas" que los medios de comunicación mostraban una y otra vez, y que, posteriormente, eran transmitidas a los niños y las niñas pequeñas, considerándolos personas sin criterios. Por ello, considero que, desde la educación, deberíamos tener como principal objetivo crear a personas críticas, capaces de elaborar su propia opinión ante cualquier otra; terminando así con la concepción de que los niños y las niñas pequeños/as no son capaces de hacer representaciones sociales.

El comentario de Alba Cuartero se integra en algunos aprendizajes de la asignatura Didáctica de las ciencias sociales de la educación infantil. Por un lado, parte del espacio cotidiano del alumnado de educación infantil para problematizar los contenidos en lo que actualmente denominamos situaciones de aprendizaje. Por otro, pretende subrayar la importancia de crear conciencia crítica en este alumnado, conectándose con las finalidades de las ciencias sociales en esta etapa educativa, impugnándose una representación social de sujetos neutros referida al alumnado durante los primeros años de escolaridad.

La posibilidad de mejorar la comunicación dialógica del alumnado

Otra manera de sintetizar las opiniones del alumnado consiste en elaborar un informe¹⁶ en el que se relacionen los tres espacios de la dialéctica de Soja y Lefebvre, que nosotros hemos adaptado al marco escolar.

¹⁶ El informe es un género de discurso muy específico y que, en bastantes ocasiones, se confunde con un resumen o una síntesis. Hemos desarrollado sus características en el trabajo interdisciplinario de los cuadernos de los alumnos (Souto et al., 1996).



Un ejemplo de este trabajo es el de Paula Andreu, que en el curso 2022-23 decidió elaborar un informe titulado “Cómo ha afectado La COVID-19 en la percepción espacio-temporal de los niños/as”. El título ya indica la estructuración del pensamiento geográfico mediante el concepto de percepción, que en el índice relaciona con la construcción social de las identidades en la educación infantil, tomándose como referencia la localidad valenciana de Torrent. A partir de la lectura de algunos trabajos académicos derivados de las reflexiones del foro 26 (VAÑÓ et al., 2021), la estudiante elaboró un esquema personal en el que se relacionaba las identidades con la trilogía espacial de Soja, como se muestra en el cuadro 12.

Cuadro 12. Trialéctica espacial y confección de informes geográficos.

Espacio	Pre-Covid	Covid
Vivido	El espacio de representación se produce en un entorno más amplio. En este caso podemos hablar del colegio, en concreto de su clase. También conformarían ese entorno la familia, su casa o sus familiares más directos.	El espacio de representación de todos los niños y niñas era su casa y su familia, incluso su habitación. Además, cuando dejaban salir con medidas, esa vivencia espacial se extiende a las zonas más próximas a su casa.
Percibido	Este espacio que percibe el niño se podría relacionar con todo aquello que el niño observa, por ejemplo, cuando va en el coche, todo aquello que va observando conformaría esa representación de espacio percibido. Otro ejemplo, sería cuando los niños van al cole, que puedan ser capaces de llegar a pensar las distancias que hay entre su casa y el colegio, a partir de la observación del medio.	En este caso hablamos del espacio que se produce en el entorno del niño socialmente. Es decir, la clase a través de una pantalla o las imágenes del pueblo por la televisión ya que hablamos de relatos filtrados por otra fuente.
Concebido	En este caso, hablamos de la capacidad que tiene el niño de distinguir entre el ayer, el hoy y el mañana. Cuando el niño es capaz de asociar la noche con la hora de irse a dormir, y la mañana con la hora de ir al cole.	Referencia a las representaciones del espacio, en este caso aquello que el niño recibe oralmente de los espacios que le rodean y las representaciones que hace sobre estos espacios.

Fuente: elaboración propia de los autores a partir del trabajo académico de la estudiante.

La valoración de este trabajo académico queda expresada por la misma estudiante, que destaca dos aspectos relevantes para su formación docente. Por un lado, el tratamiento didáctico de problemas sociales relevantes desde la didáctica de las ciencias sociales; por otro, el cuestionamiento de la realidad y su representación entre el alumnado de educación infantil. Este último aspecto también había sido señalado en un comentario del foro 26 por la anterior estudiante. Estas conclusiones son expresadas por la estudiante Paula, del siguiente modo:

De la misma manera, también he querido hablar en este informe sobre la pandemia y sus consecuencias hacia la educación, ya que considero un tema importante de abordar como futuras docentes. La manera en la que los niños y niñas vivieron esa pandemia y cómo afectó tanto en su ámbito académico como personal, puesto que esa barrera entre lo social y el entorno se rompió por completo durante un periodo de tiempo bastante elevado. Después de esto, se tuvo que adaptar el sistema educativo a las



condiciones sanitarias propuestas, una de las más comunes, el uso de las mascarillas. Bajo mi punto de vista, este hecho ha dificultado en gran medida el aprendizaje del alumnado y, concretamente en educación infantil, ya que los niños necesitan ese contacto directo con la maestra, el poder gesticular y expresarse a través de la mirada y poder desarrollar su propia identidad de una manera más completa y global.

Las tareas de Grado y Máster de Magisterio que han dado origen a comentarios en los foros desde 2016 a 2024 ha ido evolucionando en su instrucción acorde a observar una metodología en constante revisión dirigida a mejorar las explicaciones de los problemas planteados en los foros. Los pasos metodológicos (cuadro 13) para tal fin se articulan en base a un análisis crítico que sigue unas fases de cambio a partir de los análisis de las explicaciones aportadas por los participantes en los comentarios de los foros.

Cuadro 13. Periodos del cambio metodológico en las aportaciones a los foros.

Foros	Pasos	Dificultades	Propuestas de mejora	Resultados
2016 a 2019	Presentar foro y normas lectura del documento base y del foro	Explicaciones al documento base e ideas espontáneas	Estructura de pequeño informe: introducción, exposición de motivos, conclusión y bibliografía	Dispares, según tratamiento y profundidad del autor/a de opinión
2019 a 2022	Inclusión del informe para el desarrollo de las asignaturas	Búsqueda de información y síntesis de las ideas. Juicios influencia de los medios	Conceptos estructurantes de la geografía en relación con noticias del problema	Libro del foro 19 sobre la pandemia
2022 a 2024	Rúbrica extensa de un informe. Retroalimentación en la tarea de clase	Comprensión de las diferentes dimensiones del hecho social y educativo, bajo análisis integrador de las mismas	Análisis de categorías conceptuales aparecidas en el foro. Explicaciones sobre el problema en relación con los conceptos propios de la geografía	Mejor preparación del discurso a desarrollar, metacognición sobre su aprendizaje

Fuente: elaboración de los autores.

Las producciones de los estudiantes en sus tareas de Grado y Máster son un reflejo del avance metodológico y los cambios necesarios para una mejor construcción del conocimiento, veamos el comentario de la alumna¹⁷ sobre el foro 30 en que aparece una parte de la rúbrica del informe como es la conclusión:

En conclusión, creo que el cambio climático es un problema global que requiere acción individual, comunitaria y estatal. Como sociedad, debemos trabajar y tener conciencia de ello para reducir las emisiones de gases de efecto invernadero y proteger el medio ambiente y los recursos. La educación tiene un papel importante en el proceso para que las personas tengan el conocimiento adecuado a la hora de tomar las decisiones correctas. El cambio climático y las transformaciones ambientales son cuestiones urgentes, y la educación es una herramienta muy poderosa para construir un desarrollo sostenible (Vanessa Ortega, 3.10.23).

¹⁷ Las alumnas de 4º Grado de Educación Primaria de la Facultad de Magisterio de Valencia del curso 2023-24 han dado autorización para el uso de sus aportaciones en las tareas de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales: aspectos aplicados y del Geoforo.



Cuando le pedimos a otra estudiante que aplique la metacognición a la tarea trabajada del Geoforo, mediante el desarrollo de rúbrica del informe, contesta observando, entre otras, las instrucciones realizadas en clase mediante los análisis de categorías conceptuales aparecidas en el foro y las explicaciones sobre el problema en relación a los conceptos propios de la geografía que le han facilitado la construcción de su esquema a desarrollar:

He aprendido que durante el proceso de creación de un informe es necesario seguir una estructura en dónde encuentres un buen título que englobe el tema principal de tu texto, una introducción que trace los puntos esenciales que se van a tratar y, sobre todo, que utilice ejemplos específicos para poder tratar mejor los conceptos a lo largo de mi exposición de argumentos. Lo he aprendido gracias a la explicación que se realizó en clase seguida de ejemplos cercanos a nosotros que pasan hoy en día ... esta tabla es muy útil a la hora de realizar futuros informes y trabajos como el TFG ya que contiene todas sus partes y al haber puesto aclaraciones para mí misma hace que me sea más fácil saber por dónde empezar y como continuar... (Blanca Real, Actividad 1.10).

Ocasionalmente el alumnado del MAES aprovecha las conclusiones de un informe individual, bastante similar al de los estudiantes de grado, pero más centrado en la didáctica de la geografía. Las indicaciones generales están recogidas en una guía específica para este trabajo académico, en el que se les explica lo siguiente: "Cada estudiante individualmente presentará un informe que recoja una reflexión sobre una problemática social o ambiental, apoyándose en una explicación científica fundamentada con bibliografía de didáctica de la geografía (y si es necesario otros campos del saber). El objetivo principal del informe es que cada estudiante explique cómo esta problemática puede convertirse en un problema escolar para un curso y grupo de Educación Secundaria mediante el desarrollo de una secuencia de actividades (3 a 5 actividades).

A modo de ejemplo, Enric Cervera está desarrollando su informe aprovechando su período de prácticas en el curso 2023-24. Su propuesta de informe se dirige a 2º de la ESO, partiendo del tratamiento didáctico de la peste negra y su impacto en la sociedad medieval. Mediante el tratamiento inicial de las ideas previas pretende diseñar una serie de actividades que permitan aplicar algunos saberes básicos del marco curricular actual, así como algunos conceptos estructurantes (GRANADOS, 2019) y componentes de pensamiento geográfico (CASE y WEARING, 2016). Por ejemplo, la distribución de la infección como concepto estructurante, que mediante un método comparativo le permite realizar inferencias con la Covid-19, abordándose el componente geográfico de patrones y tendencias. Veamos los aspectos claves del borrador para su esquema de trabajo en que propone sub-bloques de saberes básicos como los siguientes (Cuadro 14).



Cuadro 14. Propuesta de trabajo en la programación docente.

Métodos y técnicas de la Geografía	Geografía del poblamiento y de la población
-Metodologías trabajo, vocabulario específico de Geografía -Representación geográfica del espacio terrestre: orientación y escalas, interpretación y elaboración de mapas, imágenes y representaciones gráficas	-Espacio urbano y rural en el mundo actual

Fuente: elaboración de los autores sobre trabajo de curso citado.

A partir de la concreción didáctica de los saberes básicos, el futuro docente tiene la intención de analizar cartografías de Europa para que el alumnado comprenda la incidencia de la peste y su expansión por este continente. Además, complementa con ejercicios de confección y elaboración de gráficos y mapas de coropletas, incluyéndose la definición de conceptos básicos como densidad de población o tasa de mortalidad, entre otros. Mediante los ejercicios, se enfatizan algunos componentes del pensamiento geográfico, como la importancia espacial (grado de impacto territorial en diferentes ciudades europeas); los patrones y tendencias (derivados de la comprensión de la distribución de los efectos sociales de la peste y la pandemia actual); la interrelación (explicación de factores naturales y sociales de las pandemias y la respuesta ciudadana), y el juicio geográfico (la valoración de las medidas adoptadas en una y otra pandemia). Pese a tales indicaciones todavía es necesario seguir afianzando la construcción del conocimiento geográfico, como se concluirá en el siguiente apartado.

CONSIDERACIONES FINALES PARA MEJORAR LA CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO

Nuestra aportación ha querido mostrar la importancia de la enseñanza de la geografía, en especial desde la aplicación de los conceptos estructurantes (percepción, escala, distribución, interacción, síntesis espacial y localización) para definir un problema, procurando profundizar en:

a) La superficialidad de la noticia leída en una primera selección de asuntos a tratar. Aquí radica otra de las claves de la formación inicial: la necesidad de un tiempo más largo para conocer adecuadamente el problema que se quiere desarrollar. El ejemplo del foro 26 nos ha mostrado un camino desde octubre a mayo, que ha permitido reelaborar la noticia con el apoyo de los conocimientos del aprendizaje geográfico que estudiábamos en clase; en especial, ha sido muy relevante el estudio de la triáléctica espacial. Otros ejemplos que hemos aportado nos confirman que es un proceso coherente y fecundo.

b) La re-elaboración de las opiniones de los participantes en el Geoforo, con ayuda de reflexiones y síntesis de sus propias opiniones. Los ejemplos de las síntesis conceptuales y la creación de categorías



conceptuales en el proceso de elaboración de informes nos han permitido explicar un problema que estaba diluido en la saturación informativa que nos invade. Favorecemos así la construcción de un conocimiento geográfico con criterios de ciudadanía crítica desde el Geoforo Iberoamericano (SOUTO y GARCÍA, 2022).

El aprendizaje para ser profesor o profesora implica no solo realizar un informe, que ya en sí es un documento público, sino saber comunicar los resultados del aprendizaje a otras personas que están lejos, en diferentes países de Iberoamérica. Con ello se pretende desarrollar la actitud del alumnado del Máster y de Grado respecto a la posibilidad de investigar sobre un problema relevante, proponer una innovación a otros docentes y valorar su propio trabajo. En este sentido la adscripción de los informes a las plataformas del Geoforo Iberoamericano ha sido una oportunidad inestimable.

En primer lugar, porque el alumnado ha podido compartir sus opiniones con otras personas, lo que ha generado un corpus documental de 500 comentarios, en los que se pueden analizar los argumentos sobre la salud pública en relación con la enseñanza (SOUSA et al. 2020). Además, cuando elaboran un informe participan con sus consejos y orientaciones en las posibles soluciones a los problemas analizados.

En segundo lugar, en el caso de la pandemia, porque tanto el Manifiesto, como las seis categorías conceptuales establecidas en el Foro 126 de la UNAM de México, se establecen criterios para dicho análisis, facilitando la autonomía del aprendizaje personal. Y, por último, porque las plataformas permiten crear equipos de trabajo para generar propuestas de trabajo para las aulas.

En tercer lugar, el tratamiento de los problemas socioambientales relevantes conlleva, por un lado, una mirada crítica a los medios que transmiten ideas relativas a cuestiones actuales como la crisis climática, ya que son fuentes de información que pueden usarse de forma indiscriminada, por los futuros docentes, si no se utiliza el filtro de los conceptos estructurantes de la geografía. Por otro, las tendencias y evolución de la sociedad tecnológica, y por tanto de los estudiantes, hace necesario una revisión y actualización continua de los métodos empleados en el aprendizaje crítico de la geografía, algo que hemos podido observar en los procesos de revisión de los comentarios e informes analizados desde los trabajos de aula de Grado, Máster y del Geoforo.

Finalmente, los informes y síntesis que se han realizado, así como sobre todo la edición de trabajos en libros y revistas, nos muestran que es posible transformar el saber escolar en conocimiento público ciudadano, pero para esta transición de saberes y memorias necesitamos desarrollar una metodología rigurosa con aportaciones conceptuales desde las disciplinas, en este caso la geografía, y saber escuchar e interpretar las concepciones espontáneas del alumnado. En el caso de las personas que estudian para ser docentes debemos



buscar la manera de que su aprendizaje sea propositivo, o sea que se proyecte en una acción educativa. Una tarea compleja, pues el rol de alumno se impone al del profesor que se otea en el horizonte futuro.

REFERÊNCIAS

BERTAZZO, Claudio José. Formação de professores de geografia e ciências sociais para o nível secundário em Espanha e Brasil. *Praxis, Educación y Pedagogía*, nº 3, p. 68-101, 2019. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i3.8321

BOÏLS TUZÓN, Elàdia; GARCÍA CARRETERO, María del Mar; NAVALÓN GARCÍA, María Rosario; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M.; SUCH CLIMENT, María Paz; TATJER MIR, Mercedes. *El Ocio en los espacios urbanizados. Orientaciones teóricas y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres, 1995.

BOIRA MAIQUES, Josep Vicent. *La ciudad de Valencia y su imagen pública*. València: Universitat de València, 1992.

CAMPO PAÍS, Benito. Alfabetización, ciudadanía y educación geográfica en la formación del profesorado: elaborar tareas conectadas con el Geoforo. In RODRIGUEZ, Liliana Angélica; PALACIOS, Nancy; SOUTO, Xosé Manuel (coords.). *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*. Barcelona: Geo Crítica, p. 295-310, 2019. Disponible en https://www.ub.edu/geocrit/geoforo_ub_digital_2020.pdf

CAMPO PAÍS, Benito; HENAREJOS CRESPO, Isabel; MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel; PERIS DE SALES, Vicent; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. *De Nós propomos! A Nosaltes propoem!* Apogeo, Lisboa, Associação de Professores de Geografia, nº 52-53, p.40-56, 2019.

CAMPO PAÍS, Benito; FITA, Sara; MARTÍNEZ, María; SOUTO, Xosé Manuel. La pandemia y el Geoforo Iberoamericano en 2020. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XXV, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1344/ara2021.253.34376>

CAMPO PAÍS, Benito; GARCÍA MONTEAGUDO, Diego; RODRÍGUEZ DOMÉNECH, María de los Ángeles; SOUTO, Xosé Manuel. *Los problemas de la geografía escolar y la pandemia*. Valencia: Nau Llibres, 2021.

CAPEL, Horacio. *Acción política y ciudadana para frenar el cambio climático*. Biblio3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XXV, nº 1.303, 2020. Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.1344/b3w.25.2020.31671>

CASE, Roland; WEARING, Judy. *Teaching Geographical Thinking. Revised and expanded edition*. Canadá: Royal Canadian Geographical Society, 2016.

CLAUDINO, Sérgio; SOUTO, Xosé Manuel. *Construímos uma educação geográfica para a cidadania participativa. O caso do projeto Nós Propomos!*. *Signos Geográficos*, 1, 16, 2019. Recuperado de <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59171>

DÍAZ, Franco; DONOSO, Alejandro. *Infancia y COVID-19: Los efectos indirectos de la pandemia COVID-19 en el bienestar de niños, niñas y adolescentes*. *Andes pediátrica*, 93(1), p. 10-18, 2022. <https://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v93i1.4250>

ELLIOTT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1996.

ESCUADERO, José Manuel. *La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes*. *Revista de Educación*, 350, p.79-103, 2009. Accesible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:61413cd4-257a-40bc-84c1-922a175fe6df/re35004-pdf.pdf>

FUSTER, Carlos; GARCÍA MONTEAGUDO, Diego; SOUTO, Xosé Manuel. *La enseñanza de problemas socio-ambientales. Reflexiones para la innovación educativa*. REIDICS. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), p.79-96, 2021. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.79>

GARCÍA PÉREZ, Francisco Florentino. *Geografía, Problemas Sociales y conocimiento escolar*. *Anekúmene*, 2, 6-21, 2011. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2011.num2.7190>

GARCÍA MONTEAGUDO, Diego; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. *Aportaciones desde el Geoforo a una ciudadanía crítica*. *Ensino Em Re-Vista, Uberlândia, MG*, 29, p. 1-23, 2022. <https://doi.org/10.14393/er-v29a2022-27>



GARCÍA MONTEAGUDO, Diego; TORRES, Luis Guillermo. Representaciones sociales acerca de las unidades didácticas, análisis del foro 10. In RODRIGUEZ, Liliana Angélica; PALACIOS, Nancy; SOUTO, Xosé Manuel (coords.), La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano. Barcelona: Geo Crítica, p. 199-216, 2019. Disponible en https://www.ub.edu/geocrit/geoforo_ub_digital_2020.pdf

GRANADOS, Jesús. Definición y justificación de un marco conceptual para la didáctica de la geografía. En HORTAS, María João; DIAS, Alfredo y DE ALBA, Nicolás (eds.), Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica. Lisboa: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, p. 41-49, 2019.

LÓPEZ CASTELLÓ, Raúl. De las opiniones a los argumentos: retos y oportunidades en la formación del profesorado a través del Geoforo. In: RODRIGUEZ, Liliana Angélica; PALACIOS, Nancy; SOUTO, Xosé Manuel (coords.), La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano. Barcelona: Geo Crítica, p. 113-126, 2019.

LUIS GÓMEZ, Alberto. Aproximación Histórica al Estudio de la Geografía del Ocio. Guía introductoria. Madrid: Anthropos, 1988.
MÉNDEZ GUTIÉRREZ DEL VALLE, Ricardo. Sitiados por la pandemia. Del colapso a la reconstrucción: una geografía. Madrid: REVIVES, 2020. <http://revives.es/wp-content/uploads/2020/09/SITIADOS-POR-LA-PANDEMIA.pdf>

RIVERO, Pilar; SOUTO, Xosé Manuel. El máster de profesorado de educación secundaria. Una visión desde la especialidad de geografía e historia, Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 97, p. 41-50, 2019.

RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. GEA-CLIO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana. EN GARCÍA MONTEAGUDO, Diego; RAMÍREZ, Santos; SOUTO, Xosé Manuel (coords.), Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula. Valencia: Nau Llibres, p. 153-173, 2017.

SANTOS, Maria F. Pinheiro. El practicum en geografía: un locus para problematizar la formación inicial docente. In PARRA, David y FUERTES, Carlos (eds.). Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica. Valencia: Tirant lo Blanch, p.358-372, 2019.

SEBASTIÁ ALCARAZ, Rafael; TONDA MONLLOR, Emilia María. Características y evolución de la revista Didáctica Geográfica. Didáctica Geográfica, 12, p. 19-48, 2011. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/57>

SEBASTIÁ ALCARAZ, Rafael; TONDA MONLLOR, Emilia María. Didáctica de la geografía en la revista "Enseñanza de las Ciencias Sociales": análisis bibliométrico y definición de las principales vías de investigación. Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación, 13, p. 107-116, 2014. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285780>.

SEBASTIÁ ALCARAZ, Rafael; TONDA MONLLOR, Emilia María. 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, p.429-448, 2015. <https://doi.org/10.21138/bage.1869>

SEBASTIÁ ALCARAZ, Rafael; TONDA MONLLOR, Emilia María. La geografía escolar que se investiga académicamente. IN: PERIS DE SALES, Vicent; PARRA MONSERRAT, David; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel (coords) Repensamos la geografía e historia para la educación democrática, Valencia: Nau Llibres, p. 11-21, 2018.

SOUSA, Silvia; GARCÍA MONTEAGUDO, Diego; PALACIOS, Nancy. Covid-19 y el cierre de escuelas: aportes de las ciencias sociales para la construcción de un currículo postcrítico desde el Geoforo Iberoamericano. Revista Currículo sem Fronteiras, 20 (3), p. 842-870, 2020. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.13>

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. Ocio local y valores ciudadanos universales: alternativas didácticas. IN MARRÓN GAITE, María Jesús; SALOM, Julia; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel (eds.), Las competencias geográficas para la educación ciudadana. Valencia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE y Universidad de Valencia, p. 261-274, 2007.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, nº 17, p.425-462, 2013. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14960>

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, (79), 2757, 1-31; 2018. <https://doi.org/10.21138/bage.2757>

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel; GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. Revista de Geografía Norte Grande, Nº. 74, p. 207-228, 2019. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022019000300207>



SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel; GRILLES, Miguel; LLORENS, Juan A.; MARTÍNEZ, Ana, MADALENA, José Ignacio. Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real. Diada Editora, 1996.

VAÑÓ, Clara; MOSCARDÓ, Silvia; GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. Una carta en tiempos de pandemia: aproximar el paisaje de Benigànim a la infancia. En CAMPO, Benito; GARCÍA MONTEAGUDO, Diego; RODRÍGUEZ, María de los Ángeles; SOUTO, Xosé Manuel (eds.), Los problemas de la geografía escolar y la pandemia. València: Nau Llibres, p. 181-190, 2021.

VERA REBOLLO, José Fernando; LÓPEZ PALOMEQUE, Francisco; MARCHENA GÓMEZ, Manuel; ANTÓN CLAVÉ, Salvador. Análisis territorial del turismo y planificación de destinos turísticos. València: Tirant lo Blanch, 2011.