

Innovación e investigación curricular en Ciencias Sociales

La imagen del territorio como fuente didáctica y objeto de investigación

Jairo Cortijo Gil
Licenciado en Geografía
Master en Formación del Profesorado de Secundaria
Facultad de Educación – Universidad de Cantabria
Especialidad: Geografía e Historia y Filosofía
Tutor: Antonio Santos Aparicio

Sumario

	Pags.
<u>1.- Introducción y justificación</u>	3
<u>2.- Estado de la cuestión y relevancia del tema</u>	8
<u>3.- La propuesta educativa</u>	15
3.1.- Los objetivos de la propuesta	20
3.2.- El contenido temático de la propuesta	22
3.3.- La metodología y los materiales didácticos	23
3.4.- El análisis de la encuesta sobre percepción del espacio de la comarca educativa de Cabezón de la Sal	27
<u>4.- Conclusiones</u>	41
<u>5.- Bibliografía</u>	42
5.1.- Obras de referencia	42
5.2.- Estudios geográficos	42
5.3.- Estudios pedagógicos	43
5.4.- Fuentes y recursos de Internet	44

Innovación e investigación curricular en

Ciencias Sociales

La imagen del territorio como fuente didáctica

y objeto de investigación

1.- Introducción y justificación

Para empezar, y antes de explicar en qué va a consistir este trabajo, voy a dar unas pequeñas notas sobre lo que entiendo por el objeto de estudio.

La imagen del territorio es algo más que una simple fotografía del espacio físico (relieve, vegetación, fauna, poblamiento...). La imagen del territorio es ver esa foto fija de un determinado espacio y entender las interrelaciones de los distintos elementos que en ella aparecen o se intuyen, los cuales, influyen en la apariencia de ese lugar. Además, hay que tener en cuenta, a la hora de definir la imagen del territorio, las sensaciones que nos transmite y lo que nos hace sentir. Dichas sensaciones y sentimientos, en algunos casos, pueden estar condicionados por nuestro lugar de residencia; tendemos a valorar más aquellos paisajes que se parecen a los lugares que nos son familiares o aquellos que, culturalmente, en la sociedad están más valorados, como pueden ser los lugares montañosos de características alpinas, cosa que atestiguan la mayor parte de los Parques Nacionales. La protección jurídica de los espacios naturales en España se inició en 1.916, con la aprobación de la “Ley de Parques Nacionales” y sólo dos años después, en 1.918, se declaró La Montaña de Covadonga como el primer Parque Nacional Español. Las motivaciones que impulsaron su creación, tanto del originario Parque de Covadonga como del actual Picos de Europa, se sustentan fundamentalmente en principios ligados a la protección de los recursos naturales y a la belleza intrínseca de sus paisajes, como en la singular

identidad cultural e histórica de su territorio, ya que se supone que en la Batalla de Covadonga se inició la Reconquista¹.

Imagen 1: Santuario de la Virgen de Covadonga donde se inicio la Reconquista tras la Batalla de Covadonga²



Siguiendo con la imagen del territorio, voy a tratar de explicar lo que significa para mí con la siguiente foto (Imagen 2). En ella se puede ver el pueblo de Labarces, rodeado por una primera orla de verdes prados, después, en un segundo cinturón aparecen los bosques y en las cumbres de las montañas se encuentran los pastizales y las landas³.

¹ Ministerio de Medio Ambiente. *Parque Nacional de los Picos de Europa*. Talavera de la Reina, Canseco editores, 2.003

² Véase: Op. Cit. p. 386

³ Véase: *Gran Vox: Diccionario de términos de Geografía*. Barcelona, Spes editorial, S. L., 2.001, p. 150

Con un simple vistazo a la foto podemos ver que se trata de un lugar con un relieve montañoso, donde el poblamiento es concentrado y las casas son blancas con los tejados rojos. Por otro lado, también podemos ver que la vegetación arbórea es bastante abundante y que la hierba destaca por su color verde intenso. Pero, para mí, eso no es la imagen del territorio, o al menos sólo supone una porción, la parte física y material que se ve directamente en la foto. Para entender completamente lo que es la imagen del territorio hay que dar un paso más e intentar dilucidar cuáles son las interrelaciones y las combinaciones que dan lugar a que dicho espacio tenga esa apariencia.

Imagen 2: El pueblo de Labarces y su terrazgo



Fuente: Archivo fotográfico propio

Observando más detenidamente la fotografía, uno puede darse cuenta de que dicha instantánea está tomada en otoño, dado que al fondo se ven las montañas nevadas y ya hay árboles que han perdido sus hojas; lo cual, junto con el verdor de los prados, nos puede dar una pista de que el clima de la zona

es el oceánico, ya que el bosque caducifolio, formado por robles, hayas, fresnos y castaños es la formación vegetal climática característica de este tipo de clima. Otra pista sobre esta circunstancia geográfica la podemos encontrar en la arquitectura, ya que las casas se construyen con los tejados a dos aguas, cubiertos de teja roja, para facilitar la evacuación del agua de las frecuentes lluvias y así aislar el interior de las viviendas de la humedad.

Pero la foto no sólo nos permite ver las interrelaciones y las características actuales, sino que, también, nos posibilita observar la evolución histórica de ese territorio. Por ejemplo, podemos ver cómo se han introducido especies forestales de crecimiento rápido durante el último medio siglo que han sustituido a las especies caducifolias autóctonas, como puede observarse en la parte inferior derecha de la imagen, donde aparece en primer plano una plantación de eucaliptos. Estos árboles se usan básicamente para la producción de pasta de papel, al tener un crecimiento muy rápido resultan muy rentables, a pesar de que, la altitud es un factor limitante, ya que a más de 600 m. de altitud crecen con dificultad. También nos permite adivinar dónde se situaban las mieses en el pasado (las mieses eran o son los lugares donde se sembraban los cereales, en un primer momento básicamente trigo y después, con el descubrimiento de América, maíz), por la forma y tamaño que tienen las parcelas. En este caso, al tratarse de un lugar en pendiente, se aprecia el modelado agrícola por el abancalamiento del terreno, que consistía en disminuir la pendiente mediante la construcción de lindones⁴ o ribazos de tierra en la parte inferior de la parcela. De este modo se perseguía que aguantara la tierra que se quitaba de la parte superior, y así conseguir que fuera más llano, para así facilitar las labores del campo. En la foto se aprecia bastante bien la Mies de Talma, la cual debía de ser una de las principales mieses del pueblo por su tamaño y su buen estado de conservación. Dicha mies está situada debajo del núcleo de población hacia la esquina inferior derecha de la foto.

La imagen del territorio que proponemos examinar se aborda de una forma innovadora al hacerla protagonista, es decir, al basar el estudio de la Geografía de 3º de la ESO en una comarca concreta. Este es el espacio de vida de los alumnos y, por tanto, se supone que es un espacio que ellos ya

⁴ Voz local propia de la Cantabria occidental para referirse a los ribazos de las mieses.

conocen, y la labor del docente sería la de hacer evidentes las interrelaciones que existen entre unos elementos y otros del espacio comarcal y las relaciones con el ser humano. La forma de llevar la imagen del territorio al aula es fraccionada, y procede de cada una de las experiencias personales de los alumnos de las que, en sus mentes, guardan imágenes, informaciones, sensaciones y sentimientos. Y que posteriormente llevan al aula poniéndolas en común en mayor o menor grado para comparar las distintas percepciones que, dependiendo de las experiencias vividas, tienen los alumnos de un mismo espacio.

El trabajo va a tratar, básicamente, de ver cuál es la percepción del espacio y del territorio de un grupo de unos 26 alumnos de tercero de ESO del IES Foramontanos de Cabezón de la Sal. Para recabar datos sobre sus impresiones y percepciones del entorno se les pasó una encuesta y sobre sus respuestas a las preguntas de dicha encuesta se realizó un posterior análisis. El objetivo final de este proyecto es intentar demostrar que es posible dar toda la Geografía del temario de Ciencias Sociales para dicho curso basándose en el núcleo urbano de Cabezón de la Sal y su área de influencia, tanto en su vertiente real, es decir, en su configuración material o física, como en su vertiente percibida o inmaterial, pero que, en muchas ocasiones, provoca un mayor entendimiento del porqué de las cosas.

La realización de la encuesta fue posible gracias a la colaboración del Foramontanos y en especial a la colaboración de Antonio Crespo, profesor de Ciencias Sociales de tercero de la ESO y mi tutor en el centro durante la realización de las prácticas de enseñanza. Cabe señalar que este centro de secundaria es donde realicé las prácticas del máster y en el que, anteriormente, había estudiado ESO y bachillerato.

Todo esto va encaminado a proponer y desarrollar una innovación curricular para el campo de Ciencias Sociales en tercero de la ESO.

Esta innovación surgió en mi cabeza al poco tiempo de comenzar mi periodo de prácticas en el Instituto de Enseñanza Secundaria Foramontanos de Cabezón de la Sal, al unir los conocimientos teóricos aportados en las distintas asignaturas del máster con la práctica de los profesores, en especial de mi tutor de prácticas, en el aula y sus comentarios acerca de cómo los contenidos más próximos a la vida cotidiana de los alumnos, a lo que conocen de primera

mano, y aquellos a los que les encuentran una utilidad práctica en esa vida diaria los aprenden e interiorizan mucho mejor y de una forma más fácil.

2.- Estado de la cuestión y relevancia del tema

La base teórico – metodológica en la que se fundamenta este modelo educativo tiene una doble vertiente: por un lado se apoya en una metodología educativa que prima el diálogo y el debate en el aula, buscando estimular al alumnado para que consiga realizar aprendizajes significativos, es decir, que sea capaz de aplicar a situaciones reales los conocimientos adquiridos en el aula. Todo esto se engloba en un marco educativo caracterizado por la obligatoriedad de ofrecer una educación de calidad para todos, pero que se adapte a las diferentes necesidades y capacidades de las personas.

Todo esto se puede enmarcar dentro del marco creado por la Escuela Comprensiva y por las Competencias Básicas. Por su lado la Escuela Comprensiva garantiza que todos los niños tienen derecho a una educación digna y, en un principio, igual para todos, pero si indagamos un poco más nos damos cuenta de que esta educación digna para todo el mundo tiene que ir adaptándose a las necesidades educativas de cada alumno y a su posición socio – económica y cultural. De este modo no sólo se garantiza la educación para todos, sino también la atención a la diversidad.

La escuela comprensiva o la comprensividad surgió a partir de la Revolución Francesa, que es un hito fundamental de la historia contemporánea y que anuncia el nacimiento de los llamados sistemas educativos nacionales. Es aquí, donde aparece la idea de un sistema que articula la enseñanza en tres niveles distintos (Primaria, Secundaria y Superior) y que implanta un currículum sistematizado y homogéneo para cada uno de esos niveles. También establece unos requisitos mínimos:

- La educación debe integrarse en un sistema, que será público, es decir, abierto a toda la población
- El nuevo sistema debe estar atento a las necesidades de la sociedad, no de las Iglesias

- El sistema educativo que nace será organizado y supervisado por el Estado

Dentro de la Revolución Francesa surgen dos concepciones diferentes:

- La Constitución de 1.791 donde se garantiza la creación de un sistema público de enseñanza, abierto a todos los ciudadanos, pero que cuya gratuidad se limita sólo a la educación elemental. Es el sistema educativo liberal.
- La Constitución de 1.793 donde se resalta que lo verdaderamente importante es la necesidad de que la instrucción sea para todos y por ello debe facilitarse a todos los ciudadanos. Es el antecedente del derecho a la educación⁵.

En la mayoría de los países europeos se establecerá, a lo largo del S. XIX, la escolarización obligatoria y se producirá un notable desarrollo curricular de la Educación Primaria.

Sólo con la aparición del Estado del Bienestar en la Segunda Postguerra mundial fue posible que la tendencia iniciada en 1.793 se hiciera realidad, consolidándose la educación como un derecho fundamental, como un derecho social de contenido prestacional que exigía la intervención del Estado. Alcanzada ya la universalización de la Educación Primaria en los principales países europeos, la ruptura de la estructura bipolar supuso principalmente la apertura de la Educación Secundaria a las clases populares. Naciendo así la escuela comprensiva.

La comprensividad es la forma de organización escolar que tiene que ver fundamentalmente con la aplicación de los principios de igualdad y equidad social a la escolarización garantizando una formación general adecuada.

La escuela es hoy una fuente primordial de socialización y de formación de ciudadanos. De ahí que la formación general deba ocuparse de los valores que la generación adulta considera imprescindibles para asegurar la continuidad de la comunidad política y social. La formación general cumple su función cuando el individuo está en condiciones de desarrollar su propia autonomía y evitar la dependencia de otro. Esto anterior puede relacionarse con la adquisición de las competencias básicas.

⁵ PUELLES BENITEZ, M. "El problema de la escuela comprensiva o integrada". En: *Problemas actuales de la política educativa*, Madrid, Morata ediciones, 2.006, p. 61 – 74.

La escuela comprensiva nació unida a la concepción de la educación como derecho social y las exigencias del principio de igualdad en la educación se revelaron pronto de carácter múltiple:

- Igualdad de acceso de todos a la formación general o educación básica, obligatoria y gratuita
- La igualdad de resultados que no significó nunca igualdad de rendimientos escolares, sino la igualdad de resultados básicos

Además la escuela comprensiva tenía que garantizar la atención a la diversidad y esto lo hizo mediante la posibilidad de elegir entre diversas asignaturas o materias optativas.

En ningún momento se ha producido un rechazo directo de las exigencias de la igualdad en educación, sino una denuncia práctica argumentada en que la escuela comprensiva bajaba el nivel de rendimiento escolar del sistema educativo.

Por otro lado también se criticaba a la escuela comprensiva arguyendo a que dicha escuela no había compensado suficientemente el impacto negativo de las desigualdades sociales. Hay que tener claro que la escuela no puede erradicar por sí misma la desigualdad social, pero puede contribuir a no reproducir las desigualdades sociales en el mismo sistema educativo evitando la discriminación escolar.

Otra de las críticas se empeñaba en situar a la escuela comprensiva en las antípodas de la diversidad, en presentarla como una escuela única que aplica un currículum uniforme para todos los alumnos. Sin embargo, la diversidad es consustancial a la comprensividad desde su propio nacimiento. La opcionalidad fue precisamente el medio elegido por los teóricos de la escuela comprensiva para hacer frente a la diversidad.

La opcionalidad de la escuela comprensiva necesita de unos requisitos mínimos sin los cuales no es posible:

- El tamaño de los centros tiene que ser medio o grande
- Espacios escolares adecuados, que permitan el desdoblamiento de aulas en determinadas materias
- Exige una amplia flexibilidad en la organización de los centros y una notable autonomía pedagógica de los equipos docentes

La escuela comprensiva no supone sólo un cambio de modelo escolar sino, también, un modelo de sociedad, integrado por futuros ciudadanos libres, iguales y dotados de autonomía crítica.

Otro problema que se plantea en las escuelas de hoy en día, es el de la diversidad de culturas. En las sociedades occidentales, los sistemas escolares tienen que tener en cuenta no sólo la diversidad de intereses y capacidades de los alumnos, sino también la diversidad de culturas presentes en el aula.

Tres han sido las propuestas que los sistemas educativos han ofrecido hasta el momento al problema de la diversidad cultural:

- El modelo tradicional de asimilación que lo que busca es la integración del inmigrante mediante la renuncia, implícita o explícita, a su propia cultura.
- Un modelo más actual que parte del conocimiento y el respeto del otro, afirmando el derecho de las culturas a existir dentro de la sociedad de acogida
- Un modelo que busca la convivencia y la integración entre las diversas culturas promoviendo la hibridación y el mestizaje de culturas⁶

El peligro del multiculturalismo reside en que, llevado a sus últimas consecuencias, puede producir una fragmentación de la sociedad en múltiples grupos culturales.

La escuela comprensiva es algo muy importante, dado que asegura el derecho a la educación de cualquier ser humano independientemente de sus capacidades, raza, cultura, sexo, etc., y que se ha tardado mucho en generalizar, pero que, en la actualidad, debería dar un paso más y, en lugar de garantizar la obligatoriedad, la gratuidad y la equidad educativas a la entrada en el sistema educativo, debería garantizarlas también a la salida. Aunque supongo que esto es lo que se pretende conseguir con el desarrollo y adquisición de las competencias básicas.

Las competencias básicas enlazan, en cierto modo, con la atención a la diversidad, ya que las Competencias Básicas, que en España son ocho (lingüística, matemática, de conocimiento del medio e interacción con el mundo

⁶ Op. Cit. p. 73

físico, digital y de tratamiento de la información, cultural y artística, social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender), pretenden que todo el alumnado alcance unos conocimientos mínimos que le permitan ser un ciudadano competente y libre para ejercer su ciudadanía con satisfacción y reducir el riesgo de exclusión social. Los conocimientos que las Competencias Básicas tratan de lograr que sean unos mínimos comunes a toda la población son más fáciles de adquirir si durante la escolarización se producen aprendizajes significativos y se enlazan los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos.

Por otro lado arraiga en la Geografía de la Percepción y sus métodos y técnicas, tanto a la hora de obtener la información necesaria para proponer y desarrollar la información, como a la hora de llevar a la práctica dicha innovación y tener que explicar los conceptos, relaciones y elementos propios de la Geografía a los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria.

La Geografía de la Percepción surgió en la década de los 50 del S. XX como reacción ante la Geografía Cuantitativa basada en la razón y en modelos matemáticos y simplificaciones esquemáticas de la realidad.

Hay que esperar hasta 1.960 para que, con la publicación de “La Imagen de la Ciudad” de Kevin Lynch⁷, se pueda considerar que esta Geografía tenga un método definido y aplicable a través de los mapas mentales y las encuestas. La Geografía de la Percepción busca incluir en los estudios geográficos el carácter subjetivo del espacio.

Vilà Valentí argumenta: *“Esta corriente geográfica podría definirse como un enfoque geográfico que entiende el espacio, no como una concepción subjetiva y abstracta, sino en función de su valor objetivo, como espacio conocido, aprehendido individualmente, como espacio vivido”*⁸.

La Geografía de la Percepción estudia, principalmente, comprensiones colectivas del espacio y no comprensiones individuales, cosa más propia de la Psicología. Si bien conviene tener en cuenta que en los orígenes esta Geografía estaba muy próxima en sus planteamientos a la Psicología y al Urbanismo.

⁷ En España se publicó en 1.984 en la editorial Gustavo Gili, SA. en Barcelona

⁸ Loc. Cit. VARA MUÑOZ, José Luis. “Cinco décadas de geografía de la percepción”. *Eria*, 2.008, nº 77, p. 371 – 384.

Para la representación de las imágenes mentales, Lynch desarrolló cinco conceptos fundamentales:

- Caminos: Son las calles, canales, paseos, vías, etc. Por ellos el observador circula y va organizando mentalmente los demás elementos del medio en tanto en cuanto se relacionan con este elemento cotidiano.
- Límites o fronteras: Son los muros, lindes, parcelaciones y otros elementos que, siendo lineales, actúan a modo de frontera entre dos fases. Algunos caminos cumplen también esta función. Son puntos de referencia laterales en la imagen de la ciudad.
- Barrios: Son fragmentos de la ciudad cohesionados internamente por su fuerte identidad.
- Nudos: Cruces o intersecciones de caminos, el nodo perfecto serían las rotondas. Son lugares de paso de una estructura urbana a otra o bien lugares de encuentro colectivos, como plazas. A veces funcionan como foco de vida de los barrios.
- Hitos o puntos de referencia: Son elementos singulares de la ciudad que sirven de punto de referencia. Estos puntos son elegidos por su significación personal para el observador, o bien por su significación colectiva⁹.

Con el paso del tiempo el enfoque se va enriqueciendo, permitiendo cada vez más trabajo de geógrafos y se va apartando progresivamente de la Psicología, abogando por un estudio más complejo y multidisciplinar de los diferentes factores que van conformando la relación entre los seres humanos, las colectividades y el medio.

Así llegamos a la década de los años 80 del S. XX, la cual se puede considerar como el momento en el que se generaliza en España el uso de la Geografía de la Percepción, aunque si bien es cierto que ya se habían realizado algunos trabajos anteriormente como el hecho por Horacio Capel en 1.973. Por otro lado es en esta década cuando la metodología de dicha corriente geográfica queda depurada y bien definida.

⁹ Véase: VARA MUÑOZ, José Luis. "Cinco décadas de geografía de la percepción". *Eria*, 2.008, nº 77, p. 371 – 384.

Desde los años noventa y durante los primeros años del S. XXI, al quedar bien asentados los estudios de la percepción, se han ido diversificando los temas objeto de estudio de esta corriente; han ido apareciendo trabajos sobre geografía del tiempo, del ocio, etc.

La geografía del tiempo o cronogeografía se originó a finales de los años sesenta del S. XX en Suecia, de la mano de Hägerstrand. Dicha geografía se basa en un modelo que combina las variables espacio y tiempo como limitadoras de la acción humana, ya que cada tiempo tiene su espacio y cada espacio tiene su tiempo. Esta teoría sirvió para evidenciar que hay que planificar las acciones humanas en el tiempo y en el espacio, ya que el ser humano no puede estar en dos sitios a la vez¹⁰.

La geografía del ocio y el turismo estudia las relaciones que se establecen entre el hombre y el medio con las actividades de ocio, como el turismo, el veraneo, paseos, juegos y espectáculos. Se interesa por todos los espacios de ocio y por todas las actividades relacionadas con el ocio. También se interesa por los lugares de residencia, ya que estos se pueden escoger en función de la oferta de ocio que haya en la zona. Lo que individualiza a la geografía del ocio de otras disciplinas en el estudio de esta actividad es que la geografía estudia a la población y al espacio¹¹.

Otro aspecto que hay que señalar es que la mayor parte de estudios realizados desde la Geografía de la Percepción se han realizado en espacios urbanos, siendo bastante escasos para ámbitos rurales y periurbanos.

En la actualidad la Geografía de la Percepción, según el artículo de Vara Muñoz "Cinco décadas de Geografía de la Percepción", está definida por cinco puntos fundamentales:

- Su objetivo, metodológicamente hablando, es contraponer y, a la vez, comparar el espacio objetivo (el espacio profesional) y el espacio subjetivo o comportamental (el espacio de los usuarios).
- Se fundamenta en la estrecha relación existente entre percepción y comportamiento, ya que el espacio subjetivo es el espacio vivido y

¹⁰ PILLET CAPDEPON, Félix. "La geografía y las diferentes acepciones del espacio geográfico". *Investigaciones geográficas*, 2.004, nº 34, p. 145.

¹¹ Geografía del ocio y el turismo. En: Ceagi. Disponible en www.ceagi.org/portal/files/recursos/turis1.pdf. Última consulta 18 de Septiembre de 2.010.

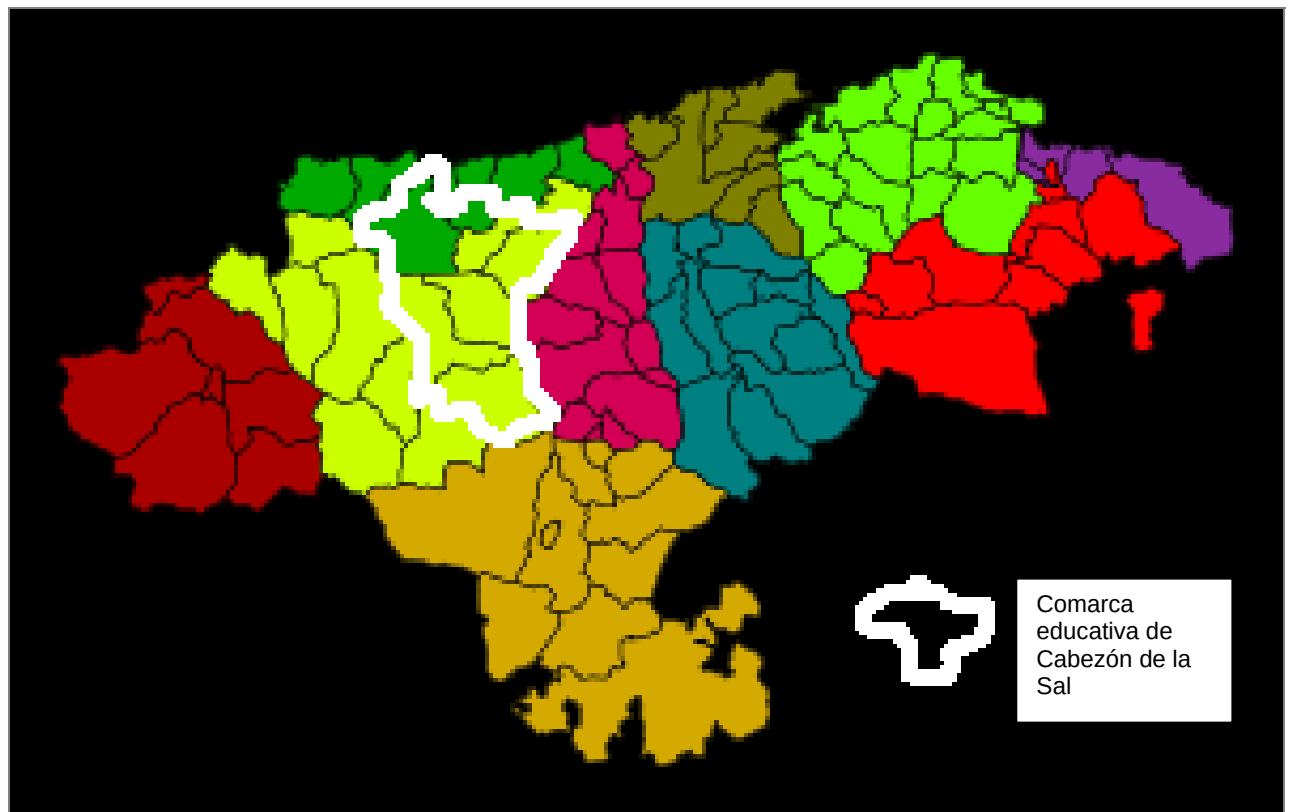
este espacio vivido es el que determina nuestros actos, nuestras preferencias, etc.

- Las técnicas utilizadas por la Geografía de la Percepción son la encuesta, el mapa mental, la entrevista y el análisis complementario de otras fuentes.
- El análisis de los datos y la obtención de conclusiones debe hacerse a través de la combinación de un análisis estadístico – cuantitativo con un análisis cualitativo – humanístico que tenga en cuenta las percepciones e interpretaciones de los investigadores.
- Por último, la Geografía de la Percepción, hoy en día y a la hora de mostrar sus conclusiones, ha de hacerlo tanto de forma escrita, como con planos y gráficos que deben reflejar fielmente y de una forma sencilla los resultados de la investigación.

3.- La propuesta educativa

Se basa en enseñar la Geografía partiendo de la comarca educativa de Cabezón de la Sal y sus características geográficas. Esta comarca que se propone para el estudio de la Geografía de tercero de la ESO no es una comarca definida de antemano por organismos autonómicos, es decir, no se corresponde ni con la comarca Saja – Nansa, ni con la comarca de Cabuérniga, ni con la de la Costa Occidental. La comarca propuesta para el estudio es una zona que se materializa en función del área de influencia educativa del Instituto, es decir, está formada por los términos municipales a los que pertenecen los alumnos que van a estudiar al centro. Por lo que, el área de influencia del Foramontanos estaría constituida por los municipios de Los Tojos, Valle de Cabuérniga, Ruente, Mazcuerras, Udías, Valdáliga y Cabezón de la Sal. También hay que decir, que dicha comarca, aunque no se corresponde exactamente con la división comarcal establecida oficialmente, refleja la percepción de pertenencia a ella de muchas de las personas que viven en los municipios anteriormente citados, ya que Cabezón de la Sal ejerce el papel de centro de servicios más importante del área a estudiar.

Mapa 1: Mapa de las comarcas de Cantabria



- Costa Occidental
- Besaya
- Santander
- Trasmiera
- Costa Oriental
- Liébana
- Saja-Nansa
- Pas-Miera
- Asón-Agüera
- Campoo-Los Valles

Fuente: archivo propio

Cabe señalar, también, que se partiría de la base de que el objeto de estudio de la Geografía es muy amplio y que no sólo está compuesto por la realidad, sino que también está compuesto por la percepción que cada uno tiene de esa realidad y que le hace comportarse y usar dicha realidad de forma diferente.

El punto fuerte de la innovación como tal sería el hecho de volcar todo el temario de tercero de la ESO en un recipiente tan pequeño como puede llegar a ser una comarca constituida por siete municipios del occidente de Cantabria.

La metodología a seguir en la innovación sería una metodología participativa, que iría de lo particular, lo propio de la comarca, a lo general; por medio de las interrelaciones que se establecen entre las distintas escalas, que van desde la escala local hasta la mundial. El hecho de ir desde lo local y particular a lo general o mundial se debe a la necesidad de conectar con los conocimientos previos del alumnado para que avancen de una forma más fácil en la construcción de su conocimiento sobre el mundo que les rodea y produzcan aprendizajes significativos que les puedan servir en su vida diaria, ya que la Geografía es una ciencia que, bien entendida, les puede ayudar a comprender muchos de los fenómenos que ocurren diariamente a su alrededor.

La metodología sería participativa porque, al tener en cuenta la vertiente de la percepción, las cosas no sólo serían de una manera exclusiva, la del profesor, sino que daría pie a numerosos debates, ya que no todos los alumnos tienen la misma percepción de la realidad. Por ejemplo, entre los alumnos de tercero de la ESO a los que dí clase durante mi periodo de prácticas en el centro hay una gran diferencia en la percepción de muchos aspectos tales como el relieve, las comunicaciones, las actividades humanas dominantes en la comarca, etc.; así, para los alumnos que viven en las zonas más montañosas el relieve es más accidentado, las comunicaciones son peores y la actividad dominante es la ganadería, mientras que para los que viven en zonas más bajas, en especial los que viven en Cabezón de la Sal, el relieve tiende a parecerles más suave, las comunicaciones mejores y la actividad económica más importante la terciaria. Además pude observar cómo los alumnos pertenecientes a núcleos cercanos a Cabezón tienen un mayor desconocimiento de su comarca. Todas estas afirmaciones están basadas en las observaciones que, acerca de este tema, realicé en el día a día durante mi estancia en el centro y en los resultados de una encuesta sobre la percepción del espacio de la comarca educativa de Cabezón de la Sal que pasé a los alumnos el último día de mi estancia en el centro (más adelante se hará un análisis más detenido de la encuesta realizada por los alumnos de 3º ESO).

Por medio del uso de debates y de la vertiente de la percepción se limita mucho la identificación acrítica con lo que diga el profesor y se realiza una movilización de los conocimientos y de las impresiones para construir unos conocimientos nuevos acerca del tema en cuestión.

Además, esta forma de impartir la Geografía daría pie a que los alumnos, bien en grupos o individualmente, dependiendo de cuantos hubiera de cada núcleo de población, hicieran un trabajo de investigación sobre los elementos geográficos destacados o singulares de su pueblo y su entorno más próximo (Junta vecinal o antiguo concejo); ya que yo soy de Labarces, un pueblo de Valdáliga, y, a modo de ejemplo, para ver un sinclinal colgado y toba en la Licenciatura de Geografía nos llevaron a Navarra y resulta que desde que nací he tenido al lado las dos cosas, ya que el pueblo está situado debajo del sinclinal colgado y en uno de los arroyos de la Junta Vecinal de Labarces hay una formación de toba.

En conclusión: la enseñanza de la geografía no requiere ejemplos distantes, a menudo se encuentran próximos a nuestro medio cotidiano.

Imagen 3: Monte Llano (sinclinal colgado) y en su falda el pueblo de Labarces



Fuente: www.fotos-cantabria.com/nuevas/labarces.jpg.html.

Todos nuestros alumnos deberían partir de unos conocimientos básicos en el estudio de la geomorfología. En particular, y a la vista de la presente imagen, deberían distinguir sin titubeo los siguientes conceptos:

- Sinclinal: Capa resistente plegada, con la convexidad hacia el interior de la tierra y la concavidad hacia el cielo, por la acción de fuerzas tectónicas compresivas¹².
- Sinclinal colgado: situado entre dos valles que lo aíslan, es decir, fondo de un antiguo valle que por efecto de la erosión ha quedado en resalte, en otras palabras, que lo que antes era el fondo, ahora es la cumbre¹³.
- Toba: Piedra de origen calcáreo que se forma en los saltos de agua cuando esta va cargada de carbonato cálcico en suspensión¹⁴.

Otro aspecto positivo de este método didáctico es que en el plano de la Geografía humana y social, el tener en cuenta la percepción de cada individuo sobre una misma realidad pone de relieve con mayor facilidad la influencia que ejerce sobre nosotros y nuestros actos el imaginario colectivo. Más aún, esto influye en las relaciones sociales y en nuestra percepción sobre las desigualdades norte – sur o las antinomias entre países ricos – países pobres¹⁵.

Además, esta forma de tratar la Geografía podría contribuir de una forma más positiva al desarrollo y adquisición de las competencias básicas, ya que ayudaría a desarrollar dichas competencias a las que contribuyen las Ciencias Sociales de tercero de la ESO. Según la programación didáctica de Ciencias Sociales del IES Foramontanos, dicha materia contribuye en mayor o menor grado a la adquisición de todas las competencias básicas recogidas en el Artículo 9 del Decreto 57/2007. Tales competencias son: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia digital y tratamiento de la información, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y competencia en

¹² Véase: *Gran Vox: Diccionario de términos de Geografía*. Barcelona, Spes , 2.001, p. 216

¹³ Véase: Op. Cit. p. 65

¹⁴ Véase: Op. Cit. p. 225

¹⁵ Véase: LACOSTE, *La Geografía del subdesarrollo*. Barcelona, Ariel, 1.982.

autonomía e iniciativa personal. Pero haría, desde mi punto de vista, más hincapié en las siguientes competencias:

- Competencia lingüística debido a la frecuente realización de debates.
- Competencia social y ciudadana debido a poner de relieve los prejuicios que nos impone, en cierto modo, el imaginario colectivo y cómo, junto con nuestra percepción de las cosas y espacios, determinan nuestro comportamiento.
- Competencia de conocimiento del medio e interacción con el mundo físico.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia de iniciativa y autonomía personal.
- Competencia de aprender a aprender.

En estas últimas cuatro competencias nos parece necesario poner más énfasis. Y esto es debido a la realización de los trabajos de investigación sobre los aspectos geográficos relevantes de su núcleo de población. Además, y como se comienza a partir de lo particular y cotidiano, que es fácil de interiorizar y de ver su utilidad práctica, es posible llegar al conocimiento de lo general. Claro que esto último hace referencia a la competencia de iniciativa y autonomía personal y a la competencia de aprender a aprender.

3.1.- Los objetivos de la propuesta

El método que propongo, como ya he dicho anteriormente, consiste en volcar el temario de Ciencias Sociales de 3º de la ESO en el entorno más próximo a los estudiantes del centro. Su objetivo fundamental es hacer ver a los alumnos que la geografía es una ciencia útil para la vida cotidiana, que ayuda a entender el porqué de las cosas. Por ejemplo, ayuda a comprender por qué tenemos el clima que tenemos. Explicando que nuestro clima se debe a la combinación de distintos factores como son la circulación de las masas de aire, la posición de la Península Ibérica respecto a esas masas de aire y la disposición del relieve peninsular que hace que la comarca objeto de estudio quede en la zona de influencia del clima oceánico, situada a barlovento de las

masas de aire cargadas de humedad que vienen del Océano Atlántico que al chocar con las altas cumbres de la Cordillera Cantábrica, la cual se opone a dicha circulación, provocan precipitaciones.

Y así, relacionando el clima y el relieve con los tipos de cultivo pueden entender mejor por qué se siembra maíz y no trigo o por qué las casas tienen el tejado a dos aguas y el balcón mirando al Sur o al Este, etc. De este modo llegamos al segundo de los objetivos pretendidos con la innovación.

Este segundo objetivo persigue que los alumnos lleguen a ver a la Geografía no como un cajón de sastre donde hay de todo, ni como una simple suma de multitud de aspectos, es decir, que no vean a esta disciplina como una suma de relieve, clima, vegetación, demografía, poblamiento, etc. Sino que se pretende que se vea a la Geografía como una ciencia que combina todo esto, no como una suma simple, sino como una suma que interrelaciona unos aspectos con otros y los pondera para llegar al resultado final que es entender y explicar el porqué de lo que nos rodea.

Un tercer objetivo sería hacer más interesante y amena la materia de Ciencias Sociales de tercero de la ESO, ya que la carga teórica explicativa de clase magistral se quedaría bastante reducida, sólo se usaría para algunos aspectos que aunque interrelacionados con las características y/o actividades realizadas en la comarca y sus porqués quedarán un poco alejados y de difícil asimilación por parte de los alumnos. Con este objetivo se intentaría facilitar que los alumnos llevaran a cabo aprendizajes significativos y no meramente memorísticos y dedicados exclusivamente a ser aprendidos para el examen y después ser olvidados fácilmente.

Un cuarto y último objetivo es hacer ver al alumnado que la realidad no sólo es algo material y percibible a través de lo tangible, sino que en la realidad también juega un papel importante lo intangible o los sentimientos y sensaciones que nos producen los lugares o los elementos del paisaje; en definitiva hacerles entender que la realidad no es como realmente es, sino como la percibimos a través de nuestros filtros sensoriales y culturales (prejuicios de valor que nos son impuestos desde que nacemos por el imaginario colectivo, que es la educación que heredamos de nuestros antepasados y los prejuicios que determinan dicha educación), aunque los

filtros culturales también están determinados, generalmente, por el nivel educativo alcanzado por las personas.

3.2.- El contenido temático de la propuesta

Como ya he dicho anteriormente, el contenido temático de la innovación sería el mismo que el de una Geografía típica de Tercero de la ESO. Lo que cambiaría, básicamente, sería la forma de abordarlo.

Para las explicaciones de los hechos geográficos y sus características se partiría siempre de la comarca y, a partir de ahí, en función de las interrelaciones que se establecen entre lo local y lo general se explicarían los aspectos que no se ven reflejados directamente en la comarca.

Por ejemplo, a la hora de explicar el relieve de la comarca habría que hacer referencia a que la Cordillera Cantábrica es una cordillera de plegamiento surgida durante la Orogenia Alpina fruto del choque entre las placas tectónicas. Y de ahí se podría explicar la deriva continental y la tectónica de placas a nivel mundial. Después, se relacionaría el relieve y el clima y se explicaría, primero el clima de la comarca, y por extensión el de toda Cantabria, y así, al hacerlo extensible a toda Cantabria se podrían resaltar las diferencias existentes, en cuanto a clima y relieve, entre la Cantabria oceánica y la Cantabria del Ebro y así enlazar con los distintos tipos de clima, la influencia que ejerce el relieve y la circulación atmosférica en el clima. Así, se irían encadenando unas cosas con otras hasta llegar a explicar los fenómenos más recientes de deslocalización industrial; la Textil Santanderina, principal industria de la comarca, está ubicada en Cabezón y hay mucha gente de la zona que trabaja en ella y además deslocaliza gran parte de su producción hacia China, de modo que se podría llegar a relacionar con los aspectos de interdependencia y globalización y con los grandes ámbitos neoeconómicos.

3.3.- La metodología y los materiales didácticos

La metodología de la innovación sería una metodología participativa, basada en el diálogo y el debate sobre cualquier tema susceptible de ello, y deductiva, el desarrollo del temario seguiría un bucle o espiral en el que en cada tema a tratar se partiría de la comarca y mediante las interrelaciones que se establecen entre unos elementos y otros y entre las diferentes escalas se llegaría a lo general.

El peso de las clases y de avanzar en el temario no sólo recaería en el docente, sino que los alumnos también tendrían su parte de responsabilidad debido a la realización de debates en el aula y a la elaboración de trabajos de investigación. Siguiendo el modelo de enseñanza interactiva.

Los materiales didácticos básicos de la materia serían unos “apuntes” elaborados en común (por todos los alumnos y por el profesor) partiendo de los conocimientos previos de cada individuo, de la puesta en común y posterior tratamiento, verificación y revisión por parte del profesor, y ayudados por un libro de texto de geografía para hacer ver con claridad a los alumnos que muchos de los temas que aparecen reflejados en el libro tienen un reflejo directo en su comarca. Además el libro de texto serviría también para explicar aquellos fenómenos geográficos más alejados de la realidad comarcal o de un carácter más global. De todos modos, se complementaría la referencia bibliográfica del libro de texto con otros artículos de prensa, literarios o virtuales que permitiesen diversificar la perspectiva de los asuntos tratados.

Aunque con el modelo o método educativo propuesto se pretende crear una cierta innovación en la forma de impartir clase de geografía en Tercero de la ESO, el uso del libro de texto sería un apoyo para las clases como puede desprenderse del Capítulo V: Acerca de alternativas y posibilidades recogido dentro del libro titulado “Políticas del libro de texto escolar” de J. Martínez Bonafé.

El fundamento teórico también vendría acompañado de salidas de campo, para comprobar *in situ* que en la comarca se encuentran buenos ejemplos de toba o de sinclinales colgados como los que han sido comentados anteriormente.

Las salidas de campo forman parte de una estrategia pedagógica que favorece los aprendizajes significativos por parte de los alumnos.

Una salida de campo es una actividad científica donde se lleva a cabo la recogida sistemática de nuevos datos dentro del área de estudio previamente delimitada. Además, metodológicamente hablando, se puede aplicar a cualquier tipo de investigación. Por otro lado es considerada como una actividad relevante en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía por que permite desarrollar:

- La organización espacial de los estudiantes.
- El establecimiento relaciones entre el territorio físico y las funciones sociales que se desarrollan sobre el mismo.
- Habilidades de pensamiento tales como la observación, la descripción y la explicación del fenómeno geográfico.

Las principales características de las salidas de campo son:

- La confluencia de los procesos de observación y descripción geográfica.
- La posibilidad de realizar observación directa y lectura del paisaje.
- La identificación y la resolución de problemas.
- El compromiso del trabajo cooperativo entre los estudiantes y el profesor.

Las salidas de campo pueden tener distintas intencionalidades, y las que se plantearían en el contexto de este modelo educativo seguirían tres líneas de intención diferenciadas:

- La primera línea perseguiría el desarrollo de un ejercicio de investigación donde el escenario de trabajo estaría definido por el profesor, y sobre el que los alumnos tendrían que establecer el eje de problematización. Por ejemplo, en nuestro caso, podría tratarse de las diferencias en densidad y crecimiento – decrecimiento de población dentro de la comarca de estudio y los flujos de población.
- La segunda iría encaminada al desarrollo de un ejercicio investigador en el cual el área de estudio constituye un pretexto para que los estudiantes formulen una pregunta problematizadora. En suma se trata de orientar la búsqueda documental, la construcción de la teoría, el diseño de instrumentos y la recolección de información

para dar respuesta a la misma. De este modo son los intereses de los alumnos los que finalmente guían el proceso de enseñanza – aprendizaje.

- La tercera y última orientación tendría por objeto el reconocimiento del entorno. Resaltando la validez del espacio cercano como fuente de aprendizaje (uno de los pilares fundamentales de la innovación propuesta en estas líneas), la relectura de la realidad cotidiana como otra alternativa pedagógica, dinámica y compleja, la relevancia y el sentido de lugar que le dan los ciudadanos a su entorno, así como la necesidad de crear instrumentos para recabar información. Las salidas de campo que siguieran esta orientación irían acompañadas de una guía de trabajo o cuaderno de campo elaborado, en ocasiones por el profesor, y en otras por los alumnos.

El número de salidas de campo no sería inferior a seis, quedando repartidas de la siguiente manera:

- En el primer trimestre se realizarían dos excursiones que seguirían la orientación de reconocimiento del entorno:
 - La primera de ellas tendría lugar durante los primeros días de Octubre y su objetivo sería presentar al alumnado de 3º de la ESO la comarca de una manera somera sin entrar en detalles para que la tuvieran bien definida y empezaran a comparar sus conocimientos previos con los aportados por el profesor o profesores en relación con elementos singulares de la zona. La salida consistiría en recorrer de Norte a Sur y de Este a Oeste la comarca y ver todos los tipos de espacios existentes en ella.
 - La segunda tendría por objeto el estudio más detallado de las zonas más altas de la comarca y de las tierras dedicadas a montes y pastizales. Dichas tierras, al igual que en la mayor parte de la Región Cantábrica, suelen ser de propiedad comunal. Esta salida se realizaría en Noviembre.
- En el segundo trimestre se harían otras dos salidas de campo. Cabe señalar que en este caso no perseguirían las dos la misma intencionalidad:

- La primera se realizaría en Enero y buscaría el desarrollo de un trabajo de investigación en el que el escenario estuviera planteado de antemano por el profesor y en el que los alumnos tuvieran que plantear la pregunta problematizadora. Como ya dije antes, una buena opción para trabajar con esta salida de campo sería la población y sus diferencias. En esta excursión se visitarían, por ejemplo algunos núcleos de población de la comarca dónde se incluyeran poblaciones con características diferenciadas: algunos pueblos de las cabeceras de los valles, otros asentamientos próximos a Cabezón y finalmente examinaríamos la cabecera comarcal para establecer comparaciones.
- La segunda salida seguiría la orientación de las dos del primer cuatrimestre y estaría destinada a realizar un conocimiento más detallado de los pueblos y sus características, así como de la distribución, tamaño y morfología de los terrazgos. Esta salida se realizaría a principios de Marzo.
- Y otras dos en el tercer trimestre:
 - La primera de ellas se realizaría en Abril y estaría dedicada al conocimiento detallado de Cabezón de la Sal y de las actividades industriales y de servicios. Tendría la misma orientación que las otras salidas realizadas para mejorar el conocimiento de las áreas rurales.
 - La segunda se realizaría a principios de Mayo y perseguiría el desarrollo de un trabajo de investigación en el que los alumnos, en función de sus intereses, guíen el proceso de enseñanza – aprendizaje. En este caso, el objeto de estudio de la salida de campo quedaría sin especificar hasta que se decantaran un poco los intereses del alumnado. De todas formas esta excursión podría realizarse fuera de los límites de la comarca, siempre y cuando el objeto de estudio tuviese relación con los elementos del interior de la comarca; en este caso podría ser una salida de campo de entre uno y siete días.

Las otras salidas serían todas de un día de duración, desde las 8:30 de la mañana, hora habitual de entrada en los centros hasta las 18:00 o 19:00 de la tarde y en todas se aconsejaría la toma de fotografías. A estas seis salidas de campo podrían añadirse otras que surgieran desde otras materias y que tuviesen relación, o bien porque se programase algún acto cultural o etnográfico relacionado con la comarca al que se decidiese asistir.

Además las salidas de campo tienen una serie de fortalezas pedagógicas como son:

- Relacionar la escuela con la comunidad y la vida cotidiana.
- Ejercitar al estudiante en la recopilación, análisis y comparación de datos.
- Relacionar y comprender los elementos constitutivos del paisaje.
- Potenciar la sensibilidad y el respeto por la conservación del medio ambiente.
- Desarrollar los conceptos y procedimientos geográficos, y a la vez, capacidades intelectuales que se consideran positivas.

Las salidas de campo son una estrategia que sitúa de forma diferente al docente y al estudiante: el primero lo asume como profesor – investigador, ya que su proceso de enseñanza no se centra en repetir el conocimiento, sino que se centra en la construcción de ese conocimiento conjuntamente con los alumnos a través de la problematización; al estudiante le ubica como un sujeto dinámico en el proceso de aprendizaje, dado que contribuye junto con el profesor a la construcción del conocimiento¹⁶.

3.4.- El análisis de la encuesta sobre percepción del espacio de la comarca educativa de Cabezón de la Sal

La encuesta que a continuación se va a analizar, y que trata el tema de la percepción del espacio en la comarca educativa de Cabezón de la Sal, fue

¹⁶ PEREZ DE SANCHEZ, Ana Griselda y RODRIGUEZ PIZZINATO, Liliana Angélica. “La salida de campo: Una manera de enseñar y aprender geografía”. *Geoenseñanza*, 2.006, vol. 11, nº 2, p. 229 – 234.

pasada la última semana de abril del año 2.010 a los alumnos de 3º de la ESO del Instituto de Educación Secundaria Foramontanos, el cual está ubicado en la localidad de Cabezón de la Sal y es uno de los dos institutos que dan cobertura educativa al área de estudio.

Una encuesta es una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población¹⁷.

Se puede decir que una encuesta es un instrumento que permite recoger información de sujetos individuales para llegar a conclusiones generales, de este modo permite la obtención de datos agregados a partir de la reunión de datos individuales.

La recogida de datos se realiza a través del cuestionario de la encuesta que es el conjunto de preguntas cuidadosamente preparadas y formuladas en las que se traduce el objeto de la investigación. Las respuestas obtenidas a estas preguntas podrán ser extrapoladas al conjunto de la población.

Las preguntas pueden ser:

- Cerradas: Determinan de antemano las posibles respuestas y pueden ser:
 - Dicotómicas: Sólo hay dos respuestas posibles, por ejemplo: sí o no.
 - Multirrespuesta o limitadas: Hay una serie de posibles respuestas a la pregunta, por ejemplo escoger entre la opción A, la B o la C.
 - Escala: La respuesta a la pregunta es numérica. Por ejemplo puntúa del 1 al 10 tal o cual cosa.
- Abiertas: Requieren un ejercicio de postcodificación de las respuestas tras realizar la encuesta.

La encuesta que propongo responde a un modelo personal, o cara a cara, de carácter puntual y representativa. Su cuestionario esta formado por preguntas abiertas porque, a pesar de ser más laborioso el análisis de los

¹⁷ GARCÍA FERRANDO, M., IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza, 1.994.

datos, permitía obtener mayor y más variada información sobre la percepción que tienen los alumnos de su entorno. Además en el cuestionario de la encuesta hay dos preguntas dedicadas a dibujar cuatro mapas mentales.

Los mapas mentales en geografía se usan para saber cuál es el grado de conocimiento de un determinado espacio por parte de la población y qué imagen mental tienen de dicho espacio y cómo esa imagen distorsiona la realidad en función de la experiencia de vida, el nivel cultural, el lugar de residencia, los prejuicios socio – culturales de cada persona. La materialización de la imagen mental de cualquier espacio suele realizarse usando los cinco elementos fundamentales desarrollados por Lynch anteriormente definidos y que son:

- Caminos
- Límites o fronteras
- Barrios
- Nudos
- Hitos

Posteriormente estas representaciones mentales de la realidad se comparan con mapas a escala y se establecen cuáles son las zonas más conocidas y valoradas de una ciudad, por ejemplo, y cuáles son las zonas menos conocidas y que la gente trata de evitar.

Para seleccionar la muestra representativa y proporcional de los alumnos se escogió uno de los tres grupos de tercero de ESO del centro. La elección no fue aleatoria, dado que la encuesta se les pasó a los alumnos de 3º B, grupo al que habitualmente trataba y al que impartí clase. De todos modos, la muestra si es representativa de los alumnos, porque la política del centro a la hora de organizar los grupos de clase hace que los alumnos entren a formar parte de ese grupo de manera aleatoria, es decir, sin que se tengan en cuenta sus notas, materias optativas, modalidades de inglés ni por su puesto su procedencia. Y es proporcional porque el grupo escogido suponía algo más de un tercio del total de alumnos de 3º de la ESO, ya que había dos grupos (3º A y 3º B) de 24 alumnos y otro de 16 alumnos (3º C).

Aunque lo más habitual es que las encuestas sean anónimas para tratar de evitar posibles coacciones o malestar a los encuestados a la hora de plasmar opiniones personales o conocimientos y así obtener una información

más verídica y representativa, en mi caso, como ya les había pasado otra encuesta para la Memoria de Prácticas en la que no tenían que poner el nombre y no se la habían tomado en serio, en esta ocasión decidí que pusieran su nombre en la encuesta para que así se lo tomaran más en serio; ya que al identificarse con su nombre y apellidos en una actividad realizada en el aula se sienten, en cierto modo, evaluados y se esfuerzan y se implican más en la realización de dicha actividad, además de tomárselo más en serio.

El modelo de encuesta a seguir es el siguiente:

ENCUESTA SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL ESPACIO DE LA COMARCA DE CABEZÓN DE LA SAL

Nombre:

1.- ¿Cuál es tu lugar de residencia?

2.- Dibuja el mapa de la comarca y de tu pueblo

3.- ¿Cómo es el relieve de la comarca en que vives, y cómo condiciona dicho relieve la forma de vida de sus habitantes?

4.- ¿Cómo es el clima y cómo condiciona a los habitantes?

5.- ¿Cómo se ha modelado el espacio de tu comarca debido a las actividades humanas?

6.- ¿Qué cambios has percibido sobre el espacio de tu comarca en los últimos cinco años?

7.- ¿Cuáles son las actividades económicas determinantes en tu entorno o comarca? Distínguelas por sectores

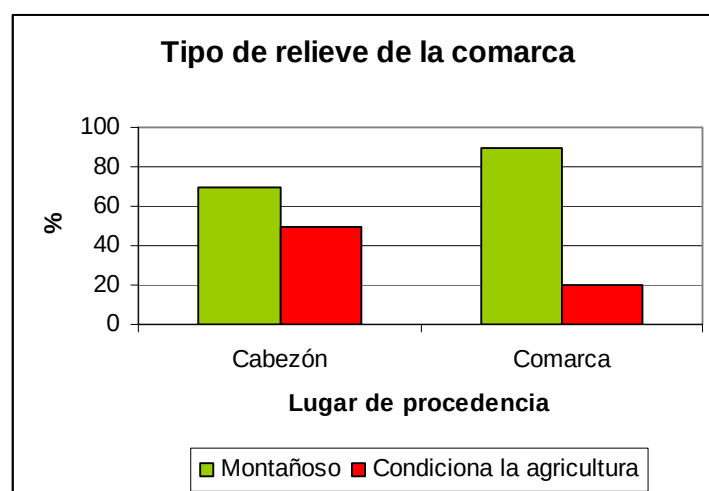
8.- ¿Consideras que tu comarca está aislada o, por el contrario, está bien comunicada con los principales núcleos urbanos de la región?

9.- ¿Te parece que la actividad industrial y humana, en general, han resultado perjudiciales para el medio ambiente de la zona?

10.- ¿Estas actividades humanas realizadas en tu comarca, tienen incidencia negativa sobre los grandes problemas medioambientales, como la contaminación atmosférica o el cambio climático?

11.- Dibuja cómo percibes el espacio urbano de Cabezón y, en un segundo mapa dibuja cómo crees que debería ser su urbanización (organización) ideal para ti.

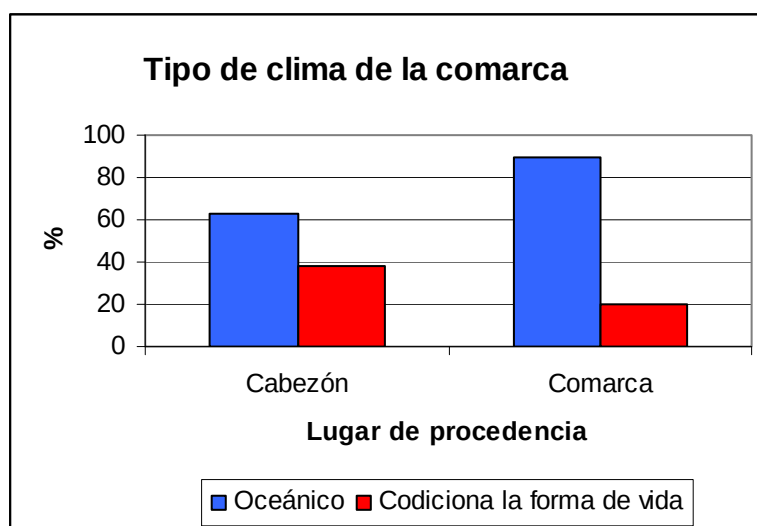
Gráfico 1: Tipo de relieve de la comarca



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta realizada por los alumnos de 3º ESO B

Como puede verse en el siguiente gráfico (véase Gráfico 1), la mayor parte de los alumnos, tanto los que viven en Cabezón como los que provienen de su área de influencia, consideran que el relieve de la comarca es montañoso. No es menos cierto que la percepción de relieve abrupto y montañoso es más elevada en los alumnos de la comarca, llegando al 90% y sin embargo para ellos el relieve es un factor que apenas condiciona la agricultura y la ganadería. Si embargo para los habitantes de Cabezón que tienen la percepción de que el relieve es más suave, éste es un factor más condicionante para las labores agrícolas.

Gráfico 2: Tipo de clima de la comarca



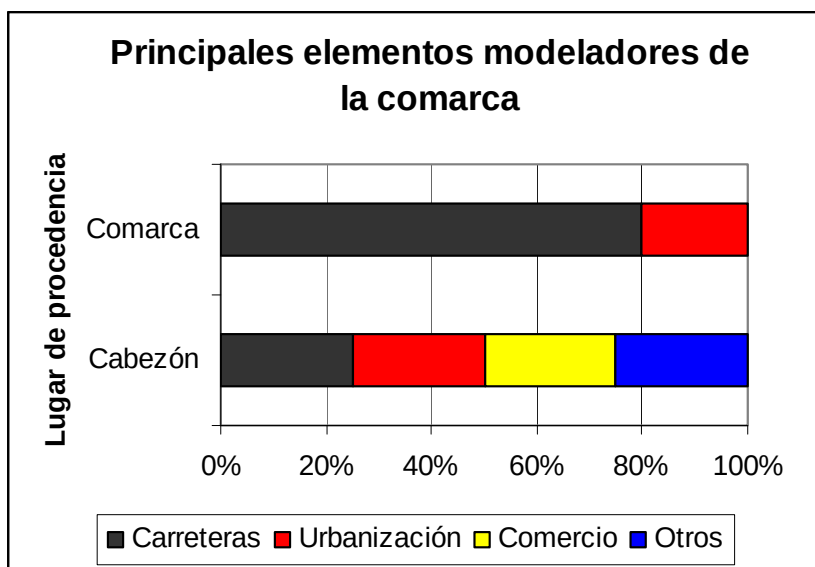
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta realizada por los alumnos de 3º ESO B

En el gráfico anterior podemos observar cuál es la percepción de los alumnos acerca de qué tipo de clima hay en la comarca de Cabezón de la Sal y llama la atención comprobar que los porcentajes de percepción en este caso siguen el mismo modelo que en el caso anterior, el 90% de los alumnos de la comarca consideran que el clima es oceánico y sólo el 20% de ellos considera que este clima es un condicionante para la ganadería y la agricultura. Para los de Cabezón no está tan claro cual es el clima de la comarca pues sólo el 62,5% considera que se trata de un clima oceánico y sin embargo tienen la percepción de que es un factor más limitante en cuanto a que condiciona la

agricultura ya que el 50% de ellos, frente al 20% de la comarca, considera que el clima es un factor condicionante de la agricultura.

La diferencia de las respuestas obtenidas, tanto en el gráfico 1 como en éste, entre los alumnos de la comarca y los que viven en Cabezón de la Sal, pueden tener la misma explicación. En mi opinión, la falta de contacto directo con la tierra y sus labores, y con el medio ambiente en general, provocan el desconocimiento del tipo de clima y la percepción de que tanto el clima como el relieve son unos factores que condicionan mucho la agricultura y la ganadería. Mientras que, al tratarse de una comarca montañosa, los habitantes del área de influencia de Cabezón tienden a percibir que el relieve es montañoso y el clima oceánico, por la abundancia de precipitaciones y la amplitud térmica moderada. Pero no perciben que sea un factor demasiado determinante en la agricultura y la ganadería, y en general en la vida de las personas porque están acostumbrados a vivir con ello. Y saben que influye en determinadas labores, por ejemplo, a la hora de arar y preparar las tierras para sembrar. No en vano la tierra tiene que estar seca para que quede bien, de forma que si lloviese, habría que retrasar todos estos trabajos; pero no determina que ese año no se pueda sembrar el maíz o que la cosecha vaya a ser mejor o peor por haberse retrasado las labores de preparación de la tierra.

Gráfico 3: Principales elementos modeladores de la comarca



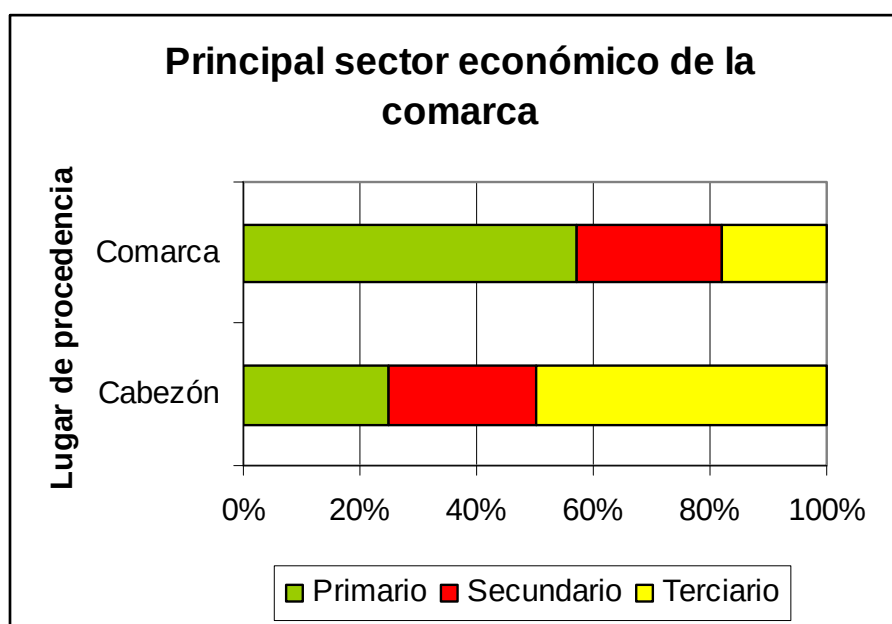
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta realizada por los alumnos de 3º ESO B.

Ésta creo que es la pregunta en la que más diferencia se aprecia entre la percepción de los habitantes de Cabezón de la Sal y los habitantes de su comarca.

Para los habitantes de la villa los principales agentes modeladores humanos son: las carreteras, la urbanización, el comercio y otros, en los que se engloba desde la ganadería hasta la industria. Todos ellos son percibidos con la misma importancia, ya que todos ellos aparecen reflejados con el mismo 25%. Pero para los comarcanos los principales factores humanos que modelan el paisaje se reducen a dos: en 80% la carreteras y en 20% la urbanización. Esto es un claro reflejo del mundo que les rodea más inmediatamente. Así un alumno que resida en la cabecera comarcal percibirá más homogéneamente la influencia en el modelado del paisaje de las carreteras y la urbanización en los núcleos de población. Además se advierte que percibe otros elementos como modeladores del territorio, como puede ser el comercio, ya que en Cabezón en los últimos años se han abierto bastantes establecimientos comerciales. En cambio para alguien que viva en un puebluco de la comarca la principal fuerza modeladora son las carreteras y más si tenemos en cuenta que en los últimos años se han arreglado y mejorado la práctica totalidad de las vías de comunicación comarcales. Para este habitante del pueblo la construcción de nuevos edificios es algo que se percibe como agente modelador pero en menor grado, ya que el porcentaje de nuevas edificaciones en los pueblos de la comarca es muy inferior al de la cabecera comarcal.

En el siguiente gráfico también se aprecia una diferenciación bastante clara en cuanto a la percepción de la importancia de los diferentes sectores económicos en la comarca de estudio dependiendo del lugar de residencia. Así para los habitantes de Cabezón de la Sal el sector más importante es el terciario o sector servicios con un 50% seguido por el sector secundario y el primario con el mismo porcentaje, un 25%. En contraposición a esto, los habitantes de la comarca consideran que el sector más importante es el primario, aunque no llega ni a la mitad: sólo opina esto el 40% de los encuestados residentes en el área de influencia de Cabezón de la Sal; al sector primario le sigue en importancia el sector secundario con un 35% y siendo el sector percibido como menos importante el terciario con un 25%.

Gráfico 4: Principal sector económico de la comarca



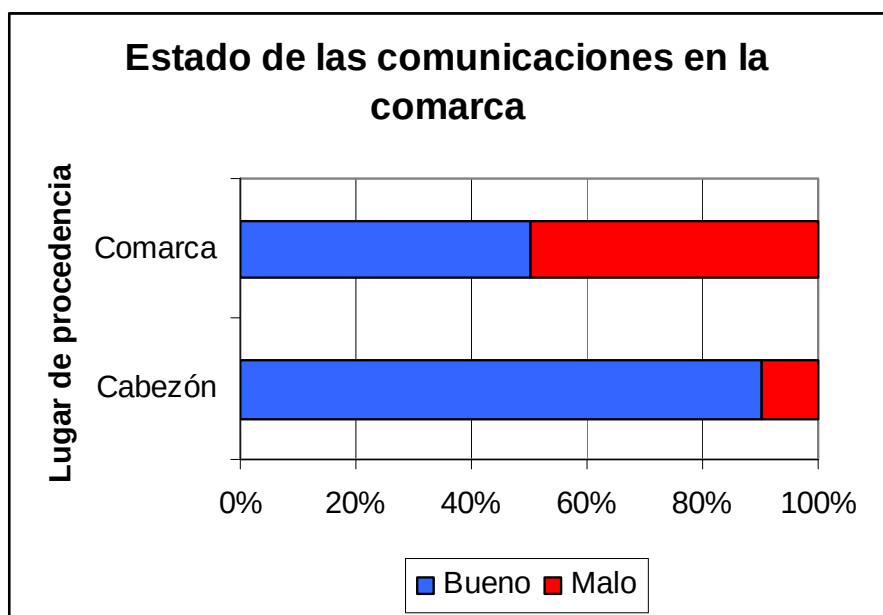
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta realizada por los alumnos de 3º ESO B

Atribuyo esto a que en las zonas rurales hay una dedicación primordial al sector primario y porque en muchos casos se comparte con el secundario (mucha gente de los pueblos, además de tener un trabajo en fábricas o empresas de construcción, etc., se dedica en sus ratos libres a mantener pequeñas explotaciones ganaderas o a cultivar sus huertos). A diferencia de esto, en la cabecera de comarca, los alumnos perciben que el sector terciario es el más importante para el desarrollo económico, dado que Cabezón es el núcleo que ofrece gran parte de los servicios requeridos a los demás pueblos de la comarca.

Como puede verse en el Gráfico 5, aunque la mayoría de los alumnos consideran que las comunicaciones tanto intracomarcales como de comunicación de la comarca con el exterior son buenas, hay diferencias considerables en cuanto a los porcentajes dependiendo del lugar de residencia. Así para el 90% de los alumnos residentes en la villa de Cabezón de la Sal el estado de las comunicaciones es bueno y la comarca está bien comunicada, tanto interiormente como con el exterior; mientras que en el caso de los alumnos que viven en la comarca los porcentajes se dividen al 50%, para el 50% de los alumnos las comunicaciones son buenas y para el otro 50% son

malas. Esto puede ser reflejo de que dentro de la comarca no es lo mismo vivir en las zonas bajas de los valles y/o más próximas a Cabezón de la Sal o a la costa donde las comunicaciones son más fáciles y las carreteras son mejores, que en las partes altas de los valles donde las comunicaciones son más difíciles y las carreteras son peores (más estrechas, con más curvas). Además bastantes de los habitantes de las zonas más altas de la comarca y por tanto de las zonas más sureñas consideran o perciben que la comarca está bien comunicada hacia el Norte, el Este y el Oeste y sin embargo hacia el Sur está mal comunicada; y de hecho sólo hay una carretera que comunique directamente con los territorios que se extiende al Sur de la comarca de estudio y dicha carretera es la que sube el Puerto de Palombera que es bastante estrecha y peligrosa.

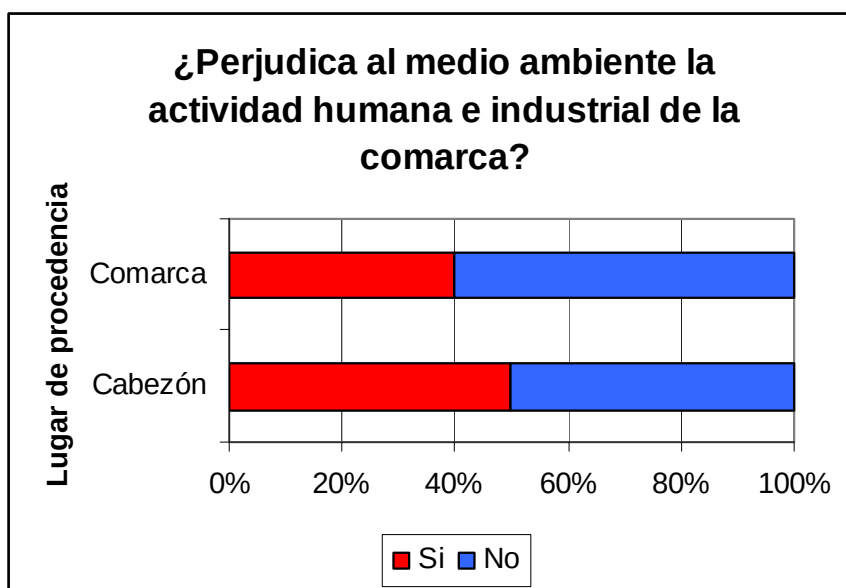
Gráfico 5: Estado de las comunicaciones en la comarca



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta realizada por los alumnos de 3º ESO B

El siguiente gráfico es representativo tanto de la pregunta novena como de la décima de la encuesta realizada por los alumnos, dado que el que piensa que es perjudicial para el medio ambiente comarcal también piensa que es perjudicial a nivel global.

Gráfico 6: ¿Perjudica al medio ambiente la actividad humana e industrial de la comarca?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta realizada por los alumnos de 3º ESO B

Como se puede observar la mayor parte de los alumnos encuestados considera que las actividades industriales y humanas no son nocivas para el medio ambiente, aunque hay diferencias entre Cabezón y su comarca. Para el 50% de los habitantes de la villa dichas actividades sí son perjudiciales para el medio ambiente mientras que para el otro 50% no lo son. Para los habitantes de la comarca las actividades humanas e industriales no son perjudiciales para el medio ambiente en un 60% y sí lo son en un 40%. Quizás aquí la diferencia respecto a la percepción de unos y otros radique en que la mayor parte de las industrias de la comarca se localizan en las proximidades del núcleo urbano de Cabezón de la Sal y por eso los alumnos que viven en la cabecera comarcal perciben más los impactos negativos.

Por lo que se refiere al análisis de los resultados obtenidos en las preguntas dedicadas a dibujar mapas mentales, he de decir que, como les suponía un mayor esfuerzo, hubo algunos alumnos que las dejaron sin hacer; pero en general se esforzaron en su elaboración. La principal dificultad a la que se enfrentaban era la de ponerse delante de un folio en blanco y comenzar desde cero, pero en cuanto empezaban les resultaba bastante fácil.

En lo tocante a dibujar el mapa mental de la comarca hay grandes diferencias entre los que viven en Cabezón de la Sal y los comarcanos, aunque he de decir que hay parte de los alumnos que viven en zona de influencia educativa que tienen muy pocos conocimientos de la comarca. Puede decirse que, a mayor distancia en kilómetros de Cabezón, mayor conocimiento de la comarca. Siendo así que casi ningún alumno residente en Cabezón dibujo más o menos bien, ya no la comarca, sino los pueblos más cercanos a la cabecera.

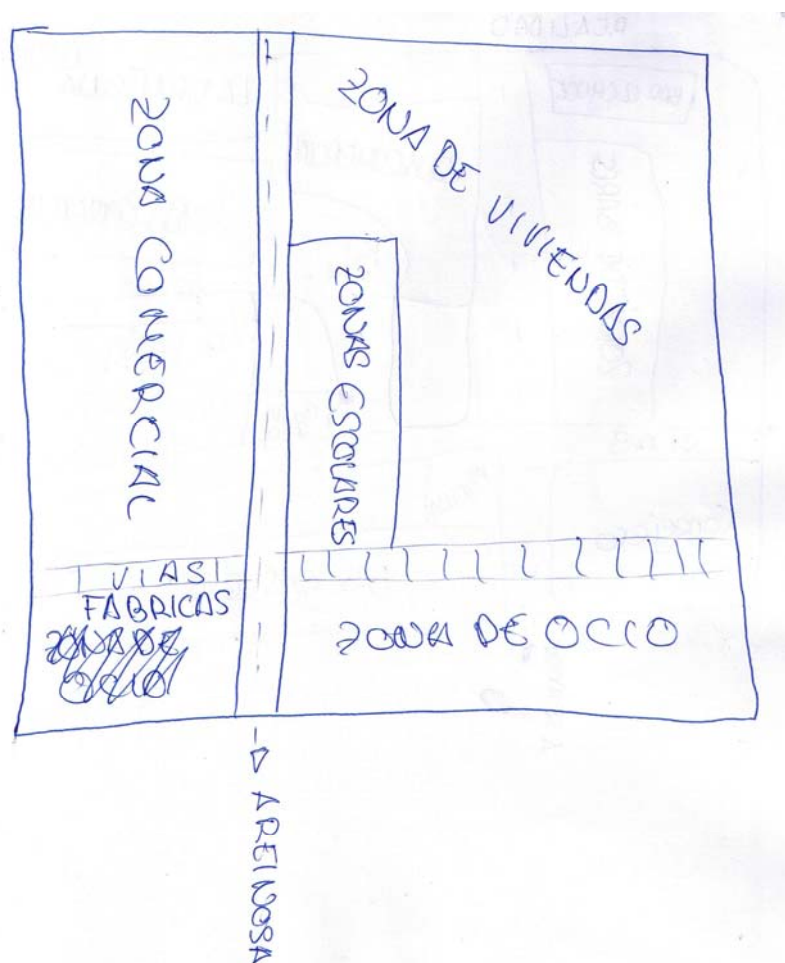
En cuanto a los alumnos comarcanos se nota mucho cuáles son las vías de comunicación que suelen usar y por las que pasa la ruta escolar en la que van al instituto. Así, cada uno conoce muy bien y representa bastante bien la ruta más directa entre el instituto y su pueblo, pero a medida que nos alejamos de Cabezón en otras direcciones se van difuminando sus conocimientos.

La última pregunta de la encuesta estaba dedicada a que dibujasen cómo percibían el espacio urbano de Cabezón de la Sal y después cómo sería la organización ideal para ellos, y en las respuestas no se aprecian diferencias significativas entre los habitantes de la cabecera y los del resto de la comarca.

Para la mayoría de ellos la organización actual de Cabezón es la ideal y no lo cambiarían, si bien cabe señalar que la percepción del espacio urbano de Cabezón es bastante semejante a la realidad y no presenta grandes distorsiones, tanto por parte de los que allí residen como de los que residen en otros lugares de la comarca.

Dentro del grupo de los que cambiarían la organización de Cabezón están los que modifican la posición de algún elemento puntual, como pueden ser las piscinas o alguna tienda específica, dentro de este grupo se podrían englobar aquellos que consideran que Cabezón actualmente es ideal, pero que para que fuera aún mejor añaden tiendas y centros comerciales de los que la capital comarcal carece. Por otro lado, están los que cambiarían la faz de Cabezón por completo, estableciendo zonas o distritos específicos para cada uso del suelo. Así por ejemplo, el Cabezón ideal para la mayoría de los encuestados seguiría el siguiente esquema:

Mapa mental 1: Representación ideal de Cabezón de la Sal



Fuente: Realizado por uno de los alumnos de tercero de la ESO en la encuesta sobre la Percepción del espacio de la comarca educativa de Cabezón de la Sal. Se ha elegido este modelo porque reúne perfectamente los planteamientos y desarrollos del conjunto del alumnado.

Lo que me llama la atención de este grupo de alumnos es que cambian por completo la distribución de los edificios, tanto de viviendas como de equipamientos, pero no mueven ni quitan las vías del tren, elemento que ha causado más de un problema en la villa y que dificulta las comunicaciones entre ciertos barrios y el centro urbano.

Otros aspectos relevantes que se pueden apreciar son que: en ningún caso, pese a que actualmente Cabezón tiene abundantes espacios públicos (plazas, parques, jardines) los alumnos no los representan en su reorganización ideal de Cabezón. Lo mismo que con los espacios públicos ocurre con los equipamientos culturales, que aunque escasos, en Cabezón ya

se cuenta con una Casa de Cultura y una Biblioteca Municipal, además de una serie de equipamientos deportivos.

Una de las ausencias más destacadas en el conjunto del alumnado es la Carretera Nacional N – 634 que atraviesa la localidad en dirección Este – Oeste y que comunica la zona con los principales núcleos extracomarcales. Quizás, esta ausencia se deba a que la mayor parte de los alumnos encuestados residen en el Municipio de Cabezón de la Sal o en los municipios del valle del Saja, y para estos últimos la vía de comunicación principal es la Carretera Autonómica que, a través del valle de Cabuérniga enlaza con Reinosa. De hecho, dada mi experiencia como docente de este grupo de alumnos, se que muchos de ellos se referían a ella como “la carretera general”; cuando para la mayor parte de las personas que conozco utilizan la expresión “carretera general” para referirse a las carreteras nacionales.

Otro aspecto curioso, es que todos los alumnos que proponen una completa reestructuración de la organización de Cabezón la representan con una forma cuadrangular, que nada o poco tiene que ver con la forma que esta villa tiene en la realidad. Quizá este tipo de representación les sea más fácil de dibujar que una circunferencia, la cuál, se supone que es la forma geométrica perfecta. Además de ser una de las representaciones más habituales a la hora de sectorializar un núcleo urbano, dónde los servicios más importantes se encuentran en el centro y después se van superponiendo en capas concéntricas los otros elementos que componen la ciudad.

Otra opción para que escojan la forma cuadrangular como forma de representación ideal, es que desde la Geografía Urbana se les enseña que unas de las ciudades mejor construidas y por tanto más perfectas desde el punto de vista de la urbanización eran las ciudades romanas que, por lo general tenían esta forma y se organizaban en torno a dos vías de comunicación principales: el cardo y el decumanus. A partir de estas dos vías se trazaban el resto de las calles formando un entramado urbano en forma de damero. Además, este es el modelo que siguen los ensanches de las ciudades del S. XIX, los cuales también son considerados desde el urbanismo como piezas de la ciudad de gran belleza y son usadas como ejemplos de buena urbanización.

Pero de todas formas, me resulta extraño que nadie represente mentalmente a su Cabezón de la Sal ideal de una forma más o menos parecida a la realidad. La figura geométrica más parecida a la forma de la villa podría ser una L invertida como puede observarse en la siguiente imagen:

Imagen 4: Vista aérea de Cabezón de la Sal



Fuente: Elaboración propia a partir del visor Sigpac

4.- Conclusiones

Como autor entiendo que esta forma de ver la Geografía puede suscitar polémica y controversia debido al debate surgido en torno a si la Historia y la Geografía han de primar lo nacional o lo autonómico, como defienden los nacionalismos periféricos. Incluso hay quien defiende una Historia y una Geografía sin fronteras que, en cierto modo, es algo que puede extraerse del modo de entender la Geografía conforme al modelo que aquí argumento, ya que, como ya se ha dicho anteriormente, uno de los planteamientos fundamentales es ir de lo particular a lo general, pero de forma continua, e interrelacionando unos hechos a una escala con otros a una escala superior;

es decir: se trata de interrelacionar los hechos a escala local con los de escala comarcal, y estos a su vez con los de escala provincial, en nuestro caso autonómica. Y así sucesivamente hasta llegar a la escala planetaria o universal, sin plantearse en ningún momento la existencia de barreras que impidan explicar algo que esté relacionado con el tema que se esté tratando. Para que quede más claro, en esta forma de entender la Geografía no prima ninguna escala nacionalista en particular, únicamente la escala local – comarcal con el fin de que el alumnado entienda y aprenda con mayor facilidad los conceptos e interrelaciones que se establecen entre los distintos elementos que componen el espacio que es el objeto de estudio de la geografía.

A modo de resumen, lo que se pretende conseguir con este modelo es que los alumnos capten la esencia de la Geografía en sí misma, que vean su utilidad y que, de una forma lo más amena y participativa posible, descubran por qué las cosas son como son, y desarrollen aprendizajes significativos que les sean útiles para relacionarse con el mundo en que viven.

5.- Bibliografía

5.1.- Obras de referencia

- *Enciclopedia Espasa*. Madrid, Espasa Calpe, 1.996.
- *Gran Vox: Diccionario de términos de Geografía*. Barcelona, Spes, 2.001.

5.2.- Estudios geográficos

- COSGROVE, Denis. “El paisaje y el sentido europeo de la vista”. *Boletín de la A. G. E.*, 2.002, nº 34, p. 63 – 89.

- GARCÍA FERRANDO, M., IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza, 1.994.
- MILLÁN ESCRICHE, Mercedes. "La geografía de la percepción: Metodología de análisis para el desarrollo rural". *Papeles de Geografía*, 2.004, nº 40, p. 133 – 149.
- Ministerio de Medio Ambiente. *Parque Nacional de los Picos de Europa*. Talavera de la Reina, Canseco, 2.003.
- MORENO, Diego y MONTANERI, Carlo. "Más allá de la percepción: Hacia una ecología histórica del paisaje rural en Italia". *Cuadernos geográficos*, 2.008, nº 43, p. 29 – 49.
- ORTEGA CANTERO, Nicolás y GARCIA ALVAREZ, Jacobo. "La visión de España en la obra de Elisée Reclus: Imagen geográfica y proyección política y cultural". *Eria*, 2.006, nº 69, p. 35 – 56.
- PANIAGUA MAZORRA, Angel. "Espacio, medioambiente y nuevos grupos sociales en áreas rurales despobladas". *Ería*, 2.005, nº 66, p. 45 – 55.
- PILLET CAPDEPON, Félix. "La geografía y las diferentes acepciones del espacio geográfico". *Investigaciones geográficas*, 2.004, nº 34, p. 141 – 154.
- SOUTO GONZALEZ, Xosé Manuel y RAMIREZ MARTINEZ, Santos. "El trabajo y la didáctica de la geografía y la historia. *Scripta Nova: Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2.002, vol. VI, nº 119.
- VARA MUÑOZ, José Luis. "Cinco décadas de geografía de la percepción". *Eria*, 2.008, nº 77, p. 371 – 384.

5.3.- Estudios pedagógicos

- MARTINEZ BONAFAE, Jaume. "Acerca de alternativas y posibilidades". En: *Políticas del libro de texto*, Madrid, Morata, 2.002, p. 98 – 121.

- PEREZ DE SANCHEZ, Ana Griselda y RODRIGUEZ PIZZINATO, Liliana Angélica. “La salida de campo: Una manera de enseñar y aprender geografía”. *Geoenseñanza*, 2.006, vol. 11, nº 2, p. 229 – 234.
- PUELLES BENITEZ, M. “El problema de la escuela comprensiva o integrada”. En: *Problemas actuales de la política educativa*, Madrid, Morata, 2.006, p. 61 – 74.

5.4.- Fuentes y recursos de Internet

- Geografía del ocio y el turismo. En: *Ceagi*. Disponible en www.ceagi.org/portal/files/recursos/turis1.pdf. Última consulta 18 de Septiembre de 2.010.
- Labarces. En *Periplo virtual*. Disponible en: www.fotos-cantabria.com/nuevas/labarces.jpg.html. Última consulta 18 de Septiembre de 2.010.
- Vista aérea de Cabezón de la Sal. En *Visor Sigpac*. Disponible en: www.sigpac.mapa.es/fega/visor/. Última consulta 18 de septiembre de 2.010.