

# Educando para el desarrollo: el proyecto BOSEVA como cooperación internacional en la enseñanza de la Geografía

**Ana María Ribes Crespo**

Màster en Investigació en Didàcticas  
Específicas. Especialidad Ciencias Sociales  
Universitat de València

## Resum

Aquest article mostra un projecte de cooperació internacional realitzat en diversos centres que analitza la pràctica docent i les respostes de l'alumnat a intervencions educatives en Geografia respecte al concepte de població activa. Consisteix a mostrar el divorci entre la quotidianitat de l'alumnat i el currículum escolar; així com constatar que els professors, mitjançant la innovació educativa, poden connectar i adaptar els continguts a la seua realitat social. Així mateix, l'estudi proposa la impugnació del concepte de població activa, discriminatori per no considerar treball l'aportació de les mestresses de casa. En resum, mostra com l'actual currículum de Geografia humana no respon a les necessitats educatives de l'alumnat per no estar en consonància amb la seua realitat social, així com que, a partir de les seues idees prèvies, és possible acurtar distàncies i proposar una reformulació dels conceptes de treball i oci perquè permeten acostar el saber escolar al saber social.

**Paraules clau:** població activa, treball, oci, innovació educativa, geografia, ajuda oficial, coherència, cooperació per al desenvolupament, índex, política fiscal.

## Abstract

This article shows an international cooperation project done in several centers which analyzes teaching practice and student responses to educational interventions in Geography on the concept of the active population. The purpose is to show the gulf between the daily lives of students and school curriculum content as well as finding that teachers, through educational innovation, are able to connect and adapt the content to their social reality. The study also proposes the challenge the concept of active population, discriminatory for not considering work the contribution of housewives. In short, show how the current human geography curriculum does not meet the educational needs of students for not being in line with their social reality, as well as that, from their previous ideas, it is possible to save those distances and propose a reformulation of the concepts of work and leisure that allow school knowledge approach to social knowledge.

**Keywords:** active population, work, leisure, educational innovation, geography, official aid, coherence, development cooperation, index, fiscal policy.

## Resumen

Este artículo presenta un proyecto de cooperación internacional realizado en distintos centros que analiza la práctica docente y las respuestas del alumnado a intervenciones educativas en Geografía respecto al concepto de población activa. Consiste en mostrar el divorcio entre la cotidianidad del alumnado y el currículum escolar; así como constatar que los profesores, mediante la innovación educativa, pueden conectar y adaptar los contenidos a su realidad social. Asimismo, el estudio propone la impugnación del concepto de población activa, discriminatorio por no considerar trabajo la aportación de las amas de casa. En resumen, muestra cómo el actual currículum de Geografía humana no responde a las necesidades educativas del alumnado por no estar en consonancia con su realidad cotidiana, así como que, a partir de sus ideas previas, es posible salvar esas distancias y reformular los conceptos de trabajo y ocio para que permitan acercar el saber escolar al saber social.

**Palabras Clave:** población activa, trabajo, ocio, innovación educativa, geografía, ayuda oficial, coherencia, cooperación para el desarrollo, índice, política fiscal.

## 1. Introducción

El presente artículo muestra un proyecto de cooperación internacional iberoamericano consistente en un estudio de caso llevado a cabo en 4 Institutos de Educación Secundaria en la provincia de Valencia (España) —concretamente en las poblaciones de Picanya, Tavernes de la Valldigna, Algemesí y Tavernes Blanques— y en 2 centros de La Serena (Chile), así como en Bogotá (Colombia). Aunque expondremos de forma breve los resultados obtenidos en La Serena —dado que aún no tenemos resultados de Bogotá— el objetivo del artículo es centrarse con más detalle en los institutos valencianos, los que ha abordado personalmente la investigadora. El estudio se basó en sesiones de observación en el aula y análisis de materiales generados por los alumnos; así como cuestionarios realizados por ellos. Entre estos grupos que conforman la muestra, distinguimos entre grupos experimentales (aquellos que trabajaron con materiales didácticos innovadores —el dossier BOSEVA, que presentaremos en el siguiente apartado— y grupos de control (los que emplearon un manual escolar, en este caso, el libro *Nou Àgora para Geografía de 3º de ESO* editado en España por Vicens Vives).

---

Enviado: 28/10/2013  
Aceptado: 15/12/2014

Dentro de esta introducción haremos un breve recorrido por los objetivos del Proyecto BOSEVA y su naturaleza, y, ya centrándonos en el caso valenciano, describiremos el problema que definió nuestra investigación, un resumen del marco teórico que sirvió como base documental al mismo, la hipótesis de la cual partimos en base a los resultados que esperábamos conseguir, y una breve descripción de la muestra empleada. Dejaremos para el segundo capítulo el describir con más detalle la metodología seguida; aportaremos ejemplos de la muestra recogida; y expondremos los resultados en el tercer capítulo, cerrando el artículo con las conclusiones.

### **1.1. Objetivos del Proyecto de Educación Geográfica Iberoamericano**

El material fundamental de esta experiencia es el dossier realizado por el Proyecto Iberoamericano de Educación Geográfica (Proyecto BOSEVA) que ha sido la piedra angular de la investigación en el caso valenciano. Dicho dossier está realizado por un equipo conjunto de profesores comprometidos con la innovación educativa en centros de Educación Secundaria de Bogotá (Colombia), La Serena (Chile) y Valencia (España), de ahí su denominación abreviada BOSEVA. Este artículo no pretende analizar ni exponer los contenidos de este material, sino observar sus resultados y cómo los profesores lo van adaptando a los diferentes contextos de aula y dinámicas de grupo; constituye una herramienta indispensable, pues es el mecanismo de innovación educativa que se ha empleado en los casos que analizaremos y por tanto, es la base misma de la investigación.

Este dossier consta de una serie de ejercicios donde los alumnos deben explorar la experiencia cotidiana del trabajo, el ocio y las tareas del hogar que se desempeñan en sus respectivas familias, así como reflexionar sobre estos temas y proponer alternativas a las formas de consideración de estos roles en la sociedad. En el tercer capítulo expondremos los resultados que hemos obtenido en Chile; pero antes esbozaremos los objetivos que han guiado el caso particular de los institutos valencianos en España.

Nuestra intención al realizar esta investigación es analizar las respuestas y reacciones de los alumnos a estas diferentes intervenciones educativas en Geografía respecto a una serie de conceptos clave, como son la población activa, el trabajo y el ocio; así como valorar la influencia del profesor en estas intervenciones. Con ello, queremos reflexionar sobre el divorcio que se produce entre la cotidianeidad de los alumnos y el contenido del currículum escolar, y además, constatar que los profesores, mediante la innovación educativa, pueden ser capaces de conectar con la realidad social de los alumnos y adaptar los contenidos a su cotidianeidad. Asimismo, y como ya hemos adelantado, este trabajo tiene proyección y cooperación internacional, al haberse diseñado y desarrollado por profesores de distintos países en un plazo de tiempo más o menos breve; y de reivindicación de género, por la impugnación de un concepto que es particularmente discriminatorio con un grupo jamás incluido en la

población activa debido a su no remuneración: las amas de casa; no siendo sólo ellas las reivindicadas para su valoración dentro de la sociedad, sino también los estudiantes, voluntarios e incluso los jubilados, muchos de los cuales asumen tareas de mantenimiento del hogar y las familias que no son reconocidas oficialmente.

## 1.2. Definición del problema e hipótesis iniciales del caso valenciano

A la hora de definir el problema que inspiró nuestro trabajo, tuvimos que expresarlo en diferentes interrogantes y afirmaciones que exponemos a continuación:

- 1.- ¿Existe una conexión entre los contenidos de Geografía en la ESO y la realidad cotidiana de los alumnos?
- 2.- ¿Son los conceptos de población activa y trabajo humano capaces de definir la realidad sociocultural de los alumnos?
- 3.- ¿Es posible mejorar la enseñanza de la Geografía del trabajo a través de las ideas de los alumnos y la innovación educativa por parte del profesorado?

A partir de estos tres interrogantes, elaboramos estos cuatro supuestos de partida, a modo de hipótesis iniciales, y que vendrían expresados en estas tres afirmaciones:

- El estudio del mundo del trabajo se aleja de la percepción social que tienen los alumnos, lo que distancia del saber escolar del saber social. Esto supone un claro obstáculo para formar ciudadanos.
- El concepto de población activa es impreciso y discriminatorio, pues no coincide con la realidad cotidiana y obvia el servicio a la sociedad que prestan diversas personas que cuidan del hogar y de personas dependientes.

Por ello, cabe buscar alternativas para tratar de acercar estas dos realidades. El ejemplo que ha inspirado este trabajo es el dossier BOSEVA (elaborado por el Proyecto de Educación Geográfica Iberoamericano) que plantea un aprendizaje significativo del mundo del trabajo a partir de la exploración de las ideas y las vivencias cotidianas de los alumnos.

Otro de los objetivos fundamentales era relacionar nuestra investigación con la innovación didáctica, de modo que este estudio de caso se inspirara en la misma y fuera útil para los docentes interesados en ejercitarla. Por ello, con nuestro trabajo defendemos también la necesidad de educar a los alumnos en un modelo más equitativo y justo para fomentar la igualdad y la educación en democracia y ciudadanía.

Como adelanto a la metodología seguida, que ampliaremos en el siguiente apartado, decir que nos hemos inspirado y hemos intentado trabajar de acuerdo al modelo de investigación-acción teorizado por John Elliott en los años 90: éste se basa en la reflexión sobre la práctica que analiza situaciones

problemáticas, contingentes (susceptibles de un cambio) y prescriptivas (que requieren una respuesta práctica, no es suficiente con la teoría), relacionando problemas prácticos cotidianos que los profesores experimentan en el aula. (Elliott, 1990: 23). De este modo, la reflexión sobre el divorcio entre saber escolar y saber social conduce al deseo de mejora de la educación y transformación de la práctica docente. El Geoforo Iberoamericano también nos ha servido de inspiración a la hora de enlazar este trabajo con el deseo de innovación educativa: según se defiende en los Balances Anuales consultados para la elaboración del TFM, cabe enlazar la investigación educativa con propuestas de innovación didácticas que sean útiles para el profesorado en la comunicación y aprendizaje de los alumnos. Entraremos en detalles sobre la aportación del Geoforo en el siguiente apartado.

### 1.3. Marco teórico (antecedentes y estado actual del tema)

El punto de partida a la hora de contextualizar teóricamente nuestra investigación pasó, en primer lugar, por conceptualizar “población activa” y así sentar las bases de nuestro trabajo. Para ello recurrimos a los trabajos de Rafael Puyol Antolín sobre el trabajo y la población española; así como tomamos la definición presente en el libro de texto que emplearon los grupos de control:

“La población activa de cualquier país se descompone en dos grandes conjuntos integrados por las personas que están trabajando (ocupadas) y las que no pueden y desearían hacerlo (paradas).” (Puyol, 1998: 26).

“La población activa la integran todas las personas ocupadas que se dedican a la producción de bienes y de servicios u las personas que están en el paro o que buscan trabajo por primera vez” (Albet et alii, 2011: 32).

Como vemos, se establece la limitación de la población considerada “activa” aquellas personas que, estando en edad laboral, desempeñan un trabajo -entendiendo exclusivamente por éste una actividad remunerada- o están buscándolo. Para completar nuestro marco teórico, tomamos como antecedente los trabajos del profesor Gabriel Travé González (Universidad de Huelva, España) quien hizo un análisis de caso entre alumnos de Primaria y sus maestras acerca de cómo se enseñaban y aprendían las nociones económicas. Este trabajo nos sirvió de inspiración y además supuso un buen refuerzo por cuanto algunas de las conclusiones a las que llegó el profesor Travé nos sirven para sustentar nuestra investigación. Asimismo, remarca la deficiente formación del profesorado, tanto inicial como permanente, debido a que se han potenciado, en el currículum de Ciencias Sociales, enseñanzas de Geografía e Historia en detrimento del resto, así como actividades referidas a los materiales tradicionales (Travé, 1998: 203).

Entre otras conclusiones, el profesor Travé documentó la existencia de materiales curriculares que seleccionan contenidos escolares basados únicamente en conocimiento científico disciplinar, alejados de los obstáculos, intereses y dificultades de los alumnos. Asimismo, lamentó la falta de propuestas experimentales y evaluadas en la práctica escolar, lo que mantiene y difunde la metodología transmisiva. (Travé, 1998: 203).

Por último, también los Balances Anuales del Geoforo nos fueron útiles a la hora de fundamentar nuestro trabajo, pues también nos basamos en una conclusión fundamental expresada aquí: el divorcio que se produce entre las necesidades de los alumnos y el currículum de Geografía en la Educación Secundaria Obligatoria. Es preciso que nos detengamos un poco en narrar en qué consiste el Geoforo Iberoamericano de Educación y cómo de éste ha surgido el Proyecto BOSEVA y ha fomentado, por tanto, la aplicación de esta experiencia innovadora en diferentes centros educativos de España y América.

El Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad es un proyecto alojado en el portal virtual Geocrítica (perteneciente a la Universidad de Barcelona) donde se ha configurado una comunidad de docentes -tanto profesores de enseñanzas universitaria como básicas- y discentes de España e Iberoamérica para trabajar la enseñanza de la Geografía desde un marco crítico e innovador. Esta comunidad impugna que las rutinas académicas han hecho que las preocupaciones originales que dan sentido al estudio de la Geografía -la descripción de los elementos que definen la diversidad social y cultural, la comprensión de las manifestaciones espaciales de las personas y colectivos, la descripción y análisis de las relaciones entre el ser humano y su medio- se tornaran en conjuntos de hechos y datos poco significativos para la realidad social. Por ello, el Geoforo pretende ser un espacio de comunicación y cooperación internacional en el que se den intercambios de estrategias e ideas para una mejor enseñanza de la Geografía escolar, donde se considera necesario llevar a cabo investigaciones educativas vinculadas al desarrollo de las prácticas docentes y cuyos resultados lleven a la consecución de esos objetivos.

Un ámbito de trabajo, propio tanto del Geoforo como de esta investigación que ahora presentamos, es el de los problemas glocales; es decir, aquellos problemas que tienen una resonancia de forma local y al mismo tiempo, global (de ahí la fusión de ambos términos en "glocal"). Se trata de, tanto en el Geoforo como en el proyecto BOSEVA, de actuar globalmente tras reflexionar localmente, lo que implica reflexionar sobre cómo aprenden los alumnos y cómo modificar situaciones que necesitan mejora, de modo que las reflexiones sobre el sistema escolar concreto permitirán actuar desde instancias internacionales para favorecer las actuaciones concretas en diferentes lugares. Todo esto parte de una realidad establecida que todos conocemos: la innegable verdad de que la cultura escolar geográfica, tal cual ahora existe, impide la comprensión de los problemas que surgen en la cotidianeidad en diferentes escalas espaciales.

Por lo tanto, evaluando los objetivos del Geoforo, hay que resumir que su espíritu se basa en la voluntad de establecer redes entre profesores para difundir este tipo de investigaciones, necesarias para la mejora de la calidad educativa, dado que el currículum oficial y los libros de texto se han quedado anclado en concepciones decimonónicas. En esencia, el espíritu del Geoforo se resume en la aspiración de reflexionar críticamente sobre la realidad para transformarla, creado conexiones entre personas lejanas geográficamente, pero cercanas intelectualmente.

Grupos Experimentales	Alumnos y profesores	Grupos Control	Alumnos y profesores
IES Picanya	2 grupos de 15 y 21 alumnos; 1 profesor	IES Algemesí	15 alumnos, 1 profesora
IES Tavernes Vallidigna	15 alumnos, 1 profesor	IES Tavernes Blanques	28 alumnos 1 profesora
IES Tavernes Blanques	26 alumnos 1 profesora		

**Tabla 1.** Muestra de sujetos que intervienen en la investigación.

**Fuente:** Elaboración propia.

En este entorno nació el Proyecto BOSEVA y la investigación en el caso valenciano, que retomaremos en el siguiente apartado, se nutrió de todo este espíritu para contribuir a un proyecto de cooperación docente de proyección internacional para mejorar la enseñanza de la Geografía en un tema concreto y fomentar el aprendizaje significativo.

#### 1.4. Hipótesis de partida

Respecto al caso valenciano, elaboramos una serie de hipótesis de partida con vistas a los resultados de nuestra experimentación, que podrían sintetizarse en los siguiente puntos:

- El dossier del proyecto BOSEVA proporcionaría un aprendizaje significativo a los grupos experimentales.
- Los grupos experimentales obtendrían mejores resultados en comprensión y aprendizaje de la geografía del trabajo respecto a los grupos de control, que utilizarán el modelo habitual propuesto en los libros de texto.
- Así, llegarían a una valoración más profunda de los grupos sociales generalmente discriminados o infravalorados por su labor —amas de casa y estudiantes— que no es considerada “trabajo”.
- Por lo tanto, la toma de conciencia sobre el papel que cada grupo ejerce en la sociedad sería más notable en los grupos experimentales que en los de control.

Como se puede desprender de la lectura de estos puntos, las hipótesis de partida no dejaban de pecar de cierta ingenuidad y maniqueísmo, por lo que se intuía que la práctica pronto las modificaría o matizarían; pero cabía elaborar este punto de partida para contrastarlo con las conclusiones, que expondremos más adelante.

#### 1.5. Descripción de la muestra

Hemos trabajado, como decíamos, con seis grupos de alumnos en cuatro institutos. Los grupos experimentales han sido 2 en el IES “Enric Valor” de Picanya; guiados por el profesor Santos Ramírez (miembro del grupo de renovación pedagógica Gea-Clío y por tanto comprometido con la innovación educativa); 1 grupo en el IES “La Vallidigna” de Tavernes de la Vallidigna, guiado

por el profesor Josep Císcar (también miembro de Gea-Clío) y 1 en el IES de Tavernes Blanques, de mano de la profesora Cristina Sapiña, también miembro de Gea-Clío. Todos estos grupos utilizaron el material didáctico innovador (dossier BOSEVA) y, salvo en el caso de Tavernes Blanques, fueron alumnos de 2º de ESO, entre 13 y 15 años.

Los dos grupos control correspondieron a un grupo en el IES “Sant Vicent Ferrer” de Algemesí, a cargo de la profesora María José Vinyoles, y otro en el IES de Tavernes Blanques, a cargo de la profesora Victoria Sáiz. Como hemos indicado, estos grupos utilizaron el manual escolar editado por Vicens Vives para Geografía, 3º de ESO. Ello permitió trabajar una muestra diversa y variada ya que las extracciones sociales de los alumnos eran diversas (desde clase media en Picanya hasta algunos procedentes de clases bajas en Tavernes de la Valldigna, Algemesí y Tavernes Blanques) así como la diversidad de profesores y prácticas pedagógicas; profesores y alumnos a los que agradezco su colaboración y dedico este trabajo, que no hubiera sido posible sin ellos.

## 2. Metodología

La metodología seguida durante la investigación ha sido una combinación de instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, aunque hay que remarcar que la naturaleza principal de la investigación es cualitativa. Se han usado métodos cuantitativos por la necesidad de ordenar y estructurar los datos obtenidos de cuestionarios y preguntas; pero el objetivo principal de la investigación, que es la exploración de la praxis docente en la innovación educativa, de las concepciones de los alumnos respecto a un único tema —el concepto de trabajo, población activa y ocio en la enseñanza de la Geografía— requiere un análisis cualitativo, ya que el campo de las concepciones, de las representaciones mentales y de las distintas actitudes y respuestas de los seres humanos no responde a una realidad cifrable ni cuantificable.

Por ello, las principales herramientas empleadas a lo largo de esta investigación responden a una metodología fundamentalmente cualitativa: la grabación en vídeo de las sesiones de clase, la observación y toma de notas respecto a esta dinámica para completar y compensar las grabaciones, el análisis de dossieres y ejercicios realizados por los alumnos, el análisis —breve, no exhaustivo— del contenido didáctico empleado y por último, el pase de cuestionarios a los alumnos. Tanto en el caso de las grabaciones de vídeo como en el análisis de los materiales generados por los alumnos (dossier BOSEVA) se ha seleccionado un número concreto de preguntas relevantes para la investigación que se han clasificado en 5 categorías fundamentales (ver Tabla 2). Estas categorías reflejan los temas de interés que han surgido en el debate de aula y en los materiales generados por los alumnos.

Reproducir la totalidad de las transcripciones realizadas a partir de las grabaciones de vídeo no sería apropiado aquí dada las limitaciones espaciales

Categoría 1: población activa/trabajo	Definición de estos conceptos y qué encaja dentro de los mismos
Categoría 2: trabajo femenino/amas de casa	¿Son las amas de casa población activa o no? ¿Sus tareas dentro del hogar son trabajo o no?
Categoría 3: estudio y trabajo	¿Los estudiantes trabajan? ¿El estudio es trabajo?
Categoría 4: ocio	Definición del concepto y disociación del mismo respecto al negocio
Categoría 5: economía sumergida	Definición del concepto

**Tabla 2.** Categorías de análisis de los datos.

**Fuente:** Elaboración propia.

del artículo; pero sí podemos seleccionar un ejemplo como muestra de lo que la experiencia nos ha permitido comprobar: como después remarcaremos en las conclusiones, el papel del profesor se revela absolutamente primordial para guiar a los alumnos a través de la experiencia educativa y fomentar el aprendizaje significativo a partir de las ideas previas y experiencias cotidianas de los alumnos:

IES "Enric Valor" de Picanya. Segunda sesión: (20/02/2013) 2º ESO B

Alumna1: Una cosa... lo de ser ama de casa, ¿es igual que "trabajar dentro"?

Profesor: ¿Tú que crees?

Alumna1: Que sí que es trabajar, pero dentro de casa.

Alumno: Ama de casa también puede ser que trabaje en otra casa.

Profesor: Puede ser que trabaje fuera de casa o bien, no. La pregunta de Vania era muy interesante: una mamá que está todo el día limpiando, cocinando, arreglando la casa, ¿trabaja o no trabaja?

Alumno: Trabajar puede ser que trabaje.

Alumna2: Bueno, sí que es trabajo, pero no fuera.

Alumna3: Mi madre trabaja por las mañanas arreglando la casa y por la tarde se va a trabajar.

Profesor: Pues trabaja, unas horas dentro, y unas horas fuera. (...) Fijaos en la complejidad del tema. Y luego todo esto viene en el libro viene hecho síntesis y ya está. Trabajo: aquella persona que sale de casa, cobra dinero y tal. Pero claro, a la mujer no la cuentan.

Del mismo modo, en la Tabla 3 visualizamos las preguntas que se han seleccionado del dossier BOSEVA que respondían al problema formulado en la investigación, de modo que también han sido categorizados.

Al igual que en el caso anterior, hemos seleccionado una muestra de las respuesta de un alumno a dos preguntas concretas, que tienen como característica la variable de género. El alumno en cuestión fue el primer seleccionado (1), es una chica (F) y pertenecía al grupo de innovación de Tavernes Blanques (TB), de ahí las siglas 1FTB, diseñadas para mantener el anonimato del alumno. Este criterio se aplicó a todos. Del mismo modo, se respetó estrictamente la ortografía original del alumno —para no contaminar la muestra— y se seleccionaron sólo aquellas aportaciones relevantes para la investigación.

Categoría 1: población activa/trabajo	1.- ¿A quiénes discrimina el concepto de población activa? (2ª sesión) 2.- ¿Por qué se clasifica a las personas según su actividad y condición en el mercado laboral? (2ª sesión) 3.- ¿El trabajo es un valor humano o un simple precio mercantil? (2ª sesión)
Categoría 2: trabajo femenino/amas de casa	• ¿Qué diferencia el trabajo de un ama de casa de una empleada del hogar? (2ª sesión)
Categoría 3: estudio	• ¿Los estudiantes son personas desempleadas? (1ª sesión) • ¿Los estudiantes son siempre población no activa? ¿Cuándo? (2ª sesión)
Categoría 4: ocio	• Quizá habéis oído hablar del tiempo libre y alguien habrá utilizado el concepto OCIO. Este concepto se asocia a otro: No-ocio=negocio. Explicar oralmente por qué existen estos dos conceptos. (1ª sesión) • Hablando del ocio: ¿puede ser un negocio el uso del ocio? Poned algún ejemplo e indicad cuál es el tiempo y el espacio de ocio de la familia. (1ª sesión)
Categoría 5: economía sumergida	No hay preguntas específicas respecto a esta categoría en el dossier; que sí había surgido como tema de debate oral durante las sesiones grabadas en clase, concretamente en el IES "Enric Valor" de Picanya.

- **¿A quiénes discrimina el concepto de población activa?** (2ª sesión)
- 1FTB: "Discrimina a las amas de casa, a los estudiantes, los niños y los jubilados, porque los muestran en el esquema como que no realizan ninguna función. Los discriminan a ellos porque dicen o los muestran como que no realizan ninguna función activa, para mí los discriminan por no tener trabajo".
- **¿Qué diferencia el trabajo de un ama de casa de una empleada del hogar?** (2ª sesión)
- 1FTB: "La diferencia que existe entre un ama de casa y una empleada del hogar es que un ama de casa lo hace porque lo hace en su casa, pero lo único diferente es que un ama de casa no cobra y una empleada del hogar que sí cobra. Hacen el mismo trabajo un ama de casa y una empleada del hogar".

Además, tres meses después de finalizadas las grabaciones y el trabajo de los dossiers, se realizó un pase de cuestionarios abiertos tanto a los grupos experimentales -para ver qué recuerdos tenían los alumnos de la intervención didáctica- como a los control —para explorar sus ideas respecto al problema-hipótesis y contrastarlos con los de los grupos experimentales—. Los resultados de estos cuestionarios fueron cuantificados para su análisis y valoración. Aunque no es posible reproducir aquí el modelo completo del cuestionario, podemos decir que estos cuestionarios consistían en una serie de preguntas multi-test para los alumnos donde se les preguntaba acerca de sus opiniones y pensamientos respecto a cuatro de las cinco categorías preestablecidas (población activa, trabajo femenino/amas de casa, estudiantes, ocio).

**Tabla 3.** Elementos del Dossier relativos a las categorías de análisis.

**Fuente:** Elaboración propia.

Finalmente, se realizó, previo a todas las intervenciones, una serie de entrevistas informales y no pautadas con los profesores colaboradores de la investigación, de modo que nos permitió conocer más a fondo sus prácticas pedagógicas y su compromiso con la innovación docente. Todo este trabajo de investigación tomó forma en un Trabajo Fin de Máster que comparte título con el presente artículo.

### 3. Resultados que estamos obteniendo

Al ser un proyecto que busca relacionar tres experiencias en Bogotá (Colombia) La Serena y Coquimbo (Chile) y Valencia (España), es natural que éstas tengan puntos en común y divergencias. Si bien todavía no se ha aplicado la experiencia en Bogotá, tenemos unos resultados generales en Chile, transmitidos por el profesorado local, en los que nos detendremos de forma sucinta. Ello nos permitirá también indagar sobre los contenidos del dossier BOSEVA.

#### 3.1. El caso chileno

Los dossiers BOSEVA fueron aplicados, en el caso de Chile, en dos colegios urbanos y mixtos durante el mes de diciembre del año 2012. Fueron los colegios “Albert Einstein” de la ciudad de La Serena y “Francis School” de la ciudad de Coquimbo. Ambos establecimientos educacionales imparten enseñanza básica y media, es decir abarcan los cursos de 1º año de enseñanza básica a 4º año de enseñanza media, bajo la modalidad particular subvencionada. También ambos colegios han obtenido en estos últimos años la excelencia académica certificada por el Ministerio de Educación de Chile. El contacto formal con los colegios se realizó a través de la Dirección de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena. En cuanto a la aplicación de la guía (dossier BOSEVA), se dedicaron para ello cuatro horas de clases pedagógicas.

Por lo que respecta a la experiencia en la Francis School, el dossier fue aplicado a 15 alumnos y alumnas de 2º medio A, a cargo de la profesora Ximena Cortés Quezada. Se pudo apreciar una actitud muy positiva, de mucho interés por parte de los estudiantes por dar respuesta prolija a las preguntas expuestas en el cuestionario. Esto se manifestó en la dedicación que ellos invirtieron en términos de tiempo, esfuerzo detectado y preguntas formuladas por los estudiantes para desarrollar de la mejor manera posible todas las temáticas expuestas.

Entre los factores positivos detectados que motivaron el interés de los estudiantes se puede señalar lo relativo de las preguntas respecto a sus propias vivencias. En este sentido las preguntas más atractivas y motivadoras fueron las relacionadas con la familia, tales como: los tiempos dedicados al trabajo, a la distracción, lugares de trabajo de sus padres; preguntas vinculadas con la interpretación de gráfica de usos del suelo en un área urbana y preguntas asociadas a temas del entorno geográfico cercano.

Se advirtieron algunos problemas de homologación de términos propios de la jerga española, que para los alumnos les fue difícil relacionar con conceptos locales, para lo cual se procedió a su definición para que pudiesen dar respuesta a estas preguntas en cuestión. Otra dificultad fue la diferente clasificación de algunos conceptos económicos entre la realidad Española y Chile, por ejemplo el Cesante es clasificado en Chile por los organismos oficiales como el INE (Instituto Nacional de Estadísticas) dentro de la Población Económicamente Activa.

En cuanto al colegio Albert Einstein, el material fue aplicado a 16 alumnos y alumnas de 8° de Básico, a cargo de la profesora Margot Loyola Silva. Se pudo apreciar una actitud muy positiva y participativa por parte de los estudiantes, aspecto que pudo observarse en las respuestas de los estudiantes, creativas y reflexivas.

Entre las dificultades observadas en cuanto al instrumento y su aplicación puede mencionarse el hecho de que algunas preguntas y actividades se presentan algo extensas, aun si se hace por etapas. Para evitar cansancio se sugiere dedicar más horas de clases para su implementación. Asimismo, existió dificultad en los estudiantes para entender instrucciones y desarrollar actividades. Esta situación no es ajena a nuestra realidad ya que refleja el gran problema que se tiene a nivel nacional que es la escasa comprensión en lectoescritura que evidencian los estudiantes chilenos.

Por otra parte, se destaca de forma sobresaliente la temática trabajada, “el Ocio y Tiempo Libre” ya que tanto para el alumno como para el docente se convierte en un tema novedoso, cercano a los estudiantes, pertinente a sus intereses y preocupaciones y que no necesariamente es trabajado de forma sistemática en nuestras Escuelas. También es destacable, desde el punto de vista pedagógico, la gran variedad de habilidades sociales, geográficas que intenta desarrollar y medir el instrumento.

Entre las sugerencias a aportar, se plantea la necesidad de explicitar instrucciones más claras de encabezamiento de algunos ítems, ya que en varios de ellos esto se presta para diferentes interpretaciones entre los alumnos generando en algunos casos confusión. Cabe también contextualizar ciertos términos lingüísticos utilizados en el cuestionario que son válidos en España y que no se comprenden en otras realidades locales<sup>1</sup>; así como desarrollar la temática en paralelo con otros subsectores de aprendizaje, con el fin de asegurar fijación de las temáticas en los estudiantes, posibilitando además las múltiples miradas que los profesores también pueden aportar.

Como se ha visto, el proyecto BOSEVA pretende aunar realidades locales muy alejadas entre sí que comparten características generales. Es lo que llamamos, recordemos, problemas glociales: problemas globales que se materializan de forma local. Nos hemos detenidos a hablar aquí, someramente, del caso chileno; y

---

1. Por ejemplo, los conceptos “jubilado”, “parado” y “asalariado” son términos que en La Serena hubieron de ser cambiados. El primer borrador del Dossier fue realizado por el profesor Xosé Souto, modificado de acuerdo a la realidad en La Serena, y también adaptado al contexto de Pícanya por el profesor Santos Ramírez, especialmente por lo que respecta a la clasificación de los sectores del trabajo, distintos en Chile respecto a España.

en este punto expondremos de forma más amplia y detallada el caso valenciano. Ambas experiencias tienen su relación con el espíritu del Geoforo y el interés por estudiar la realidad cotidiana para transformar la realidad educativa.

### 3.2. El caso valenciano

A la hora de exponer los resultados del caso valenciano, recordemos que el problema de nuestra investigación se basaba en el distanciamiento del saber escolar del saber social, debido a que el estudio del mundo del trabajo, en el sistema escolar, se aleja de la percepción social que tienen los alumnos sobre dichas actividades. Por lo tanto, esa distancia supone un obstáculo para la preparación de los alumnos para ser ciudadanos del mundo.

Recapitulando sobre las preguntas relevante que nos planteábamos al inicio del artículo, ¿podemos decir que existe una conexión lógica y consecuente entre los contenidos de Geografía que se imparten en la ESO y la realidad cotidiana que viven los alumnos? La respuesta que nuestra investigación nos ha dado al respecto es que no siempre se da esta conexión. Tomando como modelo los manuales escolares que han usado los grupos control que forman parte de la investigación (editorial Vicens Vives), la incidencia sobre los temas estudiados es escueta y superficial, basándose únicamente en la definición del concepto de población activa y conceptos asociados (asalariados, parados, activos...). El trato de este tema en el libro de texto empleado es apenas un glosario de conceptos aislados e inconexos, que no aportan conexión. Los alumnos de los grupos experimentales, en cambio, fueron capaces de establecer una mayor conexión con sus realidades cotidianas mediante las reflexiones y planteamientos suscitados por sus profesores y por el dossier del proyecto BOSEVA. No cabe generalizar, empero, ya que algunos alumnos de los grupos control, en los cuestionarios, han demostrado ser capaces de reflexionar y llegar a las mismas conclusiones que los grupos experimentales, pero sin duda los alumnos acceden a una mejor reflexión de la realidad y una conceptualización más clara si se pone en conexión el saber escolar con el saber social, cosa que, de forma genérica, tan sólo ha sido realizado en el caso de los grupos experimentales, mediante las intervenciones de profesores concienciados con la innovación educativa y el uso de materiales diseñados como el proyecto BOSEVA.

Siguiendo con las preguntas que nos hemos planteado a modo de hipótesis, ¿son los conceptos de población activa y la concepción del trabajo humano rigurosos y precisos, alcanzando a definir la realidad sociocultural que viven los alumnos de la ESO? Tal y como vienen reseñados en el currículum escolar, no lo son<sup>2</sup>. Como decíamos, estos conceptos vienen apenas definidos y muy poco explicados en el libro de texto empleado en los grupos

---

2. Como hemos analizado ya a través de los escuetos contenidos que los manuales escolares empleados en los grupos de control dedican a estos conceptos, su tratamiento es exiguo y superficial. Además, en el currículum oficial de la ESO (Decreto 112/2007) ni siquiera vienen reseñados como tales, ya que no hay la menor referencia a la población activa ni al trabajo humano, presuntamente englobados dentro de un concepto más general de "población".

control, de modo que existe el peligro de que los alumnos no profundicen en el tema y se lleven ideas equivocadas del mismo. Prueba de ello es la confusión que se ha podido documentar de entrada en los alumnos de los grupos experimentales, que confundían población activa con población empleada. Han necesitado la intervención del profesorado para clarificar este concepto. Asimismo, la percepción del trabajo no corresponde a definir la realidad sociocultural que viven los alumnos: el currículum oficial no contempla la reflexión sobre la aportación del ama de casa y las personas dedicadas al cuidado de los miembros de la familia dependientes como trabajo y contribución a la sociedad, siendo ello una carencia en un currículum que pretende educar para la igualdad y la ciudadanía.

Otras realidades que tampoco son contempladas de forma explícita por el currículum oficial podemos resumirlas en: la realidad de la economía sumergida, la valoración del estudiante y de los estudios formativos, la definición del ocio y el negocio; en fin, que el estudio del trabajo se limita a la definición de unos pocos conceptos, a modo de glosario, y poco más. Es difícil que los alumnos comprendan e interioricen esta información si no se conecta con su realidad y, de igual modo, si no se les invita a reflexionar sobre sus experiencias cotidianas.

Finalmente, ¿es posible mejorar la enseñanza de la Geografía del trabajo a través de la exploración de las ideas de los alumnos y la aplicación de la innovación educativa por parte de los profesores? La experiencia de nuestra investigación ha probado que sí es posible, pero no de una forma radical y maniquea en el sentido de que los grupos experimentales han alcanzado un aprendizaje y conocimiento del tema y no así los grupos control. Esos contrastes no los hemos podido documentar, siendo la realidad más difusa y compleja, especialmente por lo que respecta a los resultados de los cuestionarios. Las ideas que aparecen en estos documentos nos ponen de relieve un aprendizaje externo al aula más importante que el registrado en la comunicación escolar, lo que nos define un reto futuro: imbricar los programas escolares con las percepciones espontáneas del alumnado.

De acuerdo con los resultados obtenidos de las sesiones de vídeo y del dossier, así como de los cuestionarios, los grupos experimentales han logrado reflexionar de una manera más profunda y plantearse dudas e interpretaciones alternativas de la realidad que los grupos de control, pero siendo estos últimos también capaces, en ciertas cuestiones en las que ya hemos ahondado, de llegar a ello. Además de haber influido la intervención del profesor o la influencia del proyecto de BOSEVA, han jugado un papel muy importante las ideas previas de los alumnos, el conocimiento de base que ellos poseían de sus propias experiencias cotidianas. Ello se ha visto en las intervenciones espontáneas documentadas en los grupos experimentales, pero también se explica por algunas ideas propias expresadas en los grupos control que coinciden con los experimentales: la valoración del papel del ama de casa, la distinción ocio-negocio, la reflexión sobre el estudio...

Por lo tanto, la exploración de las ideas de los alumnos se convierte en un requisito imprescindible si se quiere renovar y mejorar la enseñanza de la geografía. La experiencia BOSEVA ha demostrado que los alumnos que reflexionan sobre sus ideas y vivencias, concretadas con la materia de estudio, no sólo profundizan más en los conocimientos que deben adquirir sino que además desarrollan su conciencia crítica y conciencia de su papel como ciudadanos. Asimismo, la intervención innovadora por parte del profesorado es esencial a la hora de guiar a los alumnos por esta experiencia educativa y que de los resultados que hemos remarcado. Los grupos experimentales han alcanzado una mayor sensibilidad hacia temas como el ama de casa, el estudiante, las ayudas estatales o la economía sumergida, en parte debido al esfuerzo de los profesores y a la motivación de los propios alumnos. No negamos, en modo alguno, que esto no se haya dado en los grupos control, pero sí que sabemos que esa profundización temática no se ha dado, al no constar ni en el currículum oficial, ni en los manuales escolares empleados, quedando pues, a única instancia de las profesoras en cuestión.

Para ir finalizando con los resultados obtenidos para el caso valenciano: si contrastamos los resultados obtenidos con la hipótesis en principio formulada, veremos que la práctica escolar ha confirmado los siguientes puntos:

El concepto de población activa es impreciso y discriminatorio; no coincide con la realidad cotidiana. Obvia el servicio a la sociedad que prestan las amas de casa, los voluntarios y los jubilados, amén de la economía sumergida. La imprecisión del término viene reflejada fundamentalmente en la confusión generada en los alumnos entre población activa y no activa. Recordemos que entienden “activos” por trabajadores, sin tener en cuenta a aquellos que están en edad de trabajar o que buscan trabajo, pero que no trabajan por las circunstancias que sean. Impreciso, también, porque categoriza y clasifica a las personas en el mercado laboral en función a la aportación del mismo, excluyendo también a quienes no entren dentro de estos esquemas. Y en esta exclusión se da el carácter discriminatorio del término, al no considerar “activas” -es decir, trabajadoras- a personas que sí realizan actividades de trabajo, aunque no remuneradas -el estudio formativo, el mantenimiento del hogar, el cuidado de personas dependientes-. Los alumnos han podido reflexionar y explorar estas realidades y la mayoría se han mostrado sensibles a la imprecisión y discriminación del término, viéndolo poco claro y en ocasiones, injusto y limitado para definir la realidad social.

La conceptualización de la población activa es simplista y no permite que el alumno lo pueda encajar en su vida diaria, reduciendo a su mínima expresión una realidad notablemente compleja. Como ya hemos indicado numerosas veces, la forma en que el currículum trata el tema de la población activa es muy abstracto para la comprensión de los alumnos. Especialmente en las sesiones de vídeo con el grupo experimental de Tavernes de la Valldigna pudimos documentar la dificultad de los alumnos para comprender el significado del

concepto y, en concreto, qué tipo de personas son consideradas como “activas” y, además, qué tipo de personas deberían serlo —según reflexiones e impresiones personales— y no lo son. Los alumnos se han preguntado por qué personas que indudablemente hacen su aporte a la sociedad no están considerados activos. Naturalmente, eso ha sido a partir de la propuesta de reflexión, ya que algunos lo consideraban normal y otros directamente ni se lo han planteado, como hemos podido ver en los textos extraídos de las sesiones de trabajo. Pero una vez puestos en el dilema, muchos han manifestado el simplismo en que la realidad es presentada a través de unos conceptos que no se ajustan precisamente a lo que ellos pueden percibir cada día.

Existe un divorcio entre la cotidianeidad de los alumnos y el contenido del currículum, la enseñanza y el saber escolar. Esta realidad es patente no sólo en el ámbito en que hemos trabajado, sino en buena parte del saber escolar y, en especial, lo que respecta al currículum de las Ciencias Sociales. Esta afirmación de la no coincidencia entre currículum y realidad cotidiana es algo de lo que son conscientes los profesores entrevistados, no sólo los que estaban a cargo de los grupos experimentales, que de hecho, mediante su praxis docente y el trabajo del dossier BOSEVA, han luchado por el acercamiento del saber escolar al saber social, sino también por parte de los profesores de los grupos control.

Hay profesores que, con una formación inicial y permanente adecuada y un compromiso con la innovación didáctica, pueden conectar con esta cotidianeidad de los alumnos a través de la enseñanza descolar. Por sí mismos los alumnos no son capaces de plantearse las contradicciones entre la realidad cotidiana que viven y los conocimientos del currículum, el saber escolar en sí. Eso no significa que no puedan ser perceptivos por sí mismos: algunos alumnos tienen más facilidad que otros para plantearse interrogantes, aportar impresiones personales o rebatir algunos argumentos con los que disienten. Pero en el marco del aula, se ha podido demostrar que es necesaria la intervención del profesor para orientarles adecuadamente en este sentido. Hemos visto cómo los alumnos de los grupos experimentales se han mostrado más sensibles y han mostrado más seguridad a la hora de reflexionar sobre ciertos aspectos de la realidad —el trabajo de las amas de casa, el rol de los estudiantes, las ayudas estatales, la economía sumergida— que los alumnos de los grupos control. Ello no significa, ni pretendemos en modo alguno asumir, que los profesores de los grupos control no intervengan en clase para acercar esta realidad a los alumnos. Pero sin duda la intervención innovadora y el uso de materiales específicamente diseñados para reflexionar a los alumnos han marcado la diferencia en muchas cuestiones, como viene especificado en el apartado de los cuestionarios.

Siempre dentro de las limitaciones que tiene un estudio de caso, cuyos resultados no pueden ser extrapolados a otros contextos, el caso valenciano ha permitido conocer la realidad del aula este contexto y los contrastes que se han generado entre grupos experimentales y de control. La adaptación de

los materiales de geografía del trabajo al contexto local del alumno ha favorecido, en nuestra humilde opinión, el enriquecimiento de la capacidad crítica del alumno para con la sociedad y su entorno más inmediato. Ello prueba que el currículum escolar, tal cual está planteado, se aleja de la realidad y no trata temas que son del interés y de la preocupación de los alumnos, como es el estudio, o plantea una reflexión crítica sobre colectivos cuya aportación a la sociedad no se reconoce, como las amas de casa. Consideramos que su principal aportación a la investigación didáctica radica en que se trata de un análisis de caso cuya lectura puede ser útil a los docentes y a la comunidad educativa en general para reflexionar o tomar ideas con tal de mejorar la praxis docente, en la misma línea en que se han hecho otras investigaciones de este tipo.

#### 4. Conclusiones

Finalmente, esbozaremos los caminos abiertos que deja esta investigación para el futuro en relación a la comunidad iberoamericana. No queremos dejar de agradecer también a todos los profesores que han ideado, adaptado, desarrollado y aplicado en clase el Proyecto de Educación Geográfica Iberoamericana (BOSEVA), pues sin su contribución ni el TFM ni el presente artículo hubiesen sido posibles, en razón de que el proyecto BOSEVA es el alma mater de esta investigación. Independientemente de que dicho proyecto haya constituido la base fundamental para la elaboración de la presente investigación, es de gran utilidad que los profesores se comprometan con la innovación docente y que comuniquen al resto de los compañeros y alumnos, en general, a la comunidad educativa, los resultados que obtengan o las reflexiones que les suscite el día a día de la experimentación en el aula.

Resumiendo: las conclusiones obtenidas de la valoración y contraste de los resultados han sido, en primer lugar, que la influencia del papel del profesor es absolutamente relevante en la práctica docente. La influencia de los materiales didácticos ha sido también notable, pero menor en relación a la del profesor; y decimos esto porque muchos alumnos de los grupos control han sido capaces de llegar a las mismas conclusiones o expresar las mismas ideas y opiniones que los grupos experimentales, sin necesidad de haber experimentado la intervención innovadora didáctica en clase.

También hemos podido comprobar que los alumnos comprenden y asimilan mejor el aprendizaje si se conecta con su realidad cotidiana y si los materiales y la práctica docente son adaptados también a esta realidad. Por lo tanto, la persistencia de una metodología anclada en el saber científico disciplinar y en la técnica transmisiva, como documentaba el profesor Travé, es contraria a esta intención y voluntad. Asimismo, es nuestro deseo dejar caminos abiertos a nuevos análisis de caso que permitan constatar el divorcio entre saber escolar y saber social, de modo que haya voluntad de transformar materiales didácticos y praxis docentes para acercar estos saberes. Puesto que, en última instancia, lo

que hemos pretendido con nuestra investigación es, además, cuestionar saber epistemológico que clasifica a las personas según la actividad que realizan o si ésta es remunerada o no, confiriendo un valor mercantil al trabajo humano sin considerar su aportación social.

No queda sino agradecer la voluntad de tantos docentes y a su esfuerzo cooperativo, ya que mediante el trabajo en equipo y el deseo de comunicar los resultados obtenidos en el aula, se ha logrado llegar a una serie de conclusiones y ponerlas en conocimiento para la comunidad docente y discente interesada en ello. Confiemos en que no sea la última aportación en este sentido.

## 5. Bibliografía

### 5.1. Marco teórico:

- ELLIOTT, John (1990) La investigación-acción en la educación, Col. Pedagogía Manuales, Madrid: Morata, 23-26.
- GARCÍA PÉREZ, Francisco (1999) El medio urbano en la educación secundaria obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales. Sevilla,. 2 vols. 1121+779 p. En <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-955.htm> (consultado 05/08/2013).
- PUYOL ANTOLÍN, Rafael (1988) La población española, Colección Geografía de España, nº6. Madrid: Síntesis.
- PUYOL, Rafael (1995) "La población", capítulo 2, Puyol, Rafael, Estébanez, José; Méndez, Ricardo, Geografía Humana, Madrid: Cátedra Geografía, 169-175.
- TRAVÉ GONZÁLEZ, Gabriel (1998) La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: perspectivas y aportaciones desde la Enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas, Universidad de Huelva.
- TRAVÉ GONZÁLEZ, Gabriel (2006): Investigando las actividades económicas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Col. Materiales Curriculares, nº 3. Sevilla: Díada.

### 5.2. Geoforo Iberoamericano:

- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel; CLAUDINO, Sergio; GARCÍA PÉREZ, Francisco F. (2010). "Diversidades geográficas y construcción de un saber crítico para participar en red. La experiencia del Geoforo Iberoamericano. Balance inicial". *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 902, 30 de diciembre de 2010. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-902.htm>>. [ISSN 1138-9796]. (Consultado 05/08/2013).
- SOUTO, Xosé M. y DURÁN, D. (2011) "La consolidación de un proyecto iberoamericano de educación. La experiencia del Geoforo. Balance anual de 2011". *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de Diciembre de 2011, Vol. XVI, nº 955. <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-955.htm>>. [ISSN 1138-9796]. (Consultado 05/08/2013).
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. y FITA ESTEVE, Sara (2012). "Las redes sociales y la innovación educativa. La experiencia del Geoforo. Balance anual de 2012". *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de diciembre de 2012, Vol. XVII, nº 1006. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1006.htm>>. [ISSN 1138-9796]. (Consultado 05/08/2013).

### 5.3. Proyecto Gea-Clío:

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. (1999) "Los proyectos de innovación didáctica: el caso del Proyecto GEA-CLÍO y la didáctica de la geografía e Historia". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 13. Universitat de València, 55-80.

### 5.4. Manuales escolares:

ALBET MAS, A.; BENEJAM ARGUIMBAU, P.; CASA VILALTA, M.; COMAS SOLÉ, P.; OLLER FREIXA, M. (2011) *Nou Àgora. Ciències Socials, Geografia*. Comunitat Valenciana. Madrid: Vicens Vives. ISBN 978-84-682-0324-9.

### 5.5. Enlaces consultados:

INE (Instituto Nacional de Estadística): [http://www.ine.es/prensa/epa\\_prensa.htm](http://www.ine.es/prensa/epa_prensa.htm) (12/08/2013)

### 5.6. Más información:

RIBES CRESPO, Ana María (2013) La impugnación del concepto de población activa en la enseñanza de la Geografía. Trabajo Fin de Máster en Investigación en Didácticas Específicas, especialidad Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Enlace: <http://roderic.uv.es/handle/10550/32132>

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé y RIBES CRESPO, Ana María (2013) "Muchos números y pocos problemas", en *Revista Anekúmene*, Vol 1, nº 5. Enlace: <http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/85>.