



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.12>

La formación inicial en didáctica de la Geografía en la Educación Secundaria en España

Initial training in Geography teaching for Secondary Education in Spain

Xosé Manuel Souto González 0000-0003-1480-327X

¹Universitat de València, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Valencia, España.

Xose.Manuel.Souto@uv.es

Ramón Martínez-Medina 0000-0001-5338-5344

Universidad de Córdoba, Córdoba, España.

rmartinez@uco.es

Fechas · Dates

Recibido: 4 de diciembre de 2025

Aceptado: 17 de marzo de 2026

Publicado: 25 de marzo de 2026

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Souto-González, X. M., & Martínez-Medina, R. (2026). La formación inicial en didáctica de Geografía en la Educación Secundaria en España. *REIDICS*, 18, 12-35. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.12>

Resumen

Las transformaciones que se producen en el contexto histórico, con la llegada de la democracia constitucional, posibilitó el debate sobre la formación inicial del profesorado que trabajaba en Educación Secundaria. Igualmente, el aumento del número de personas que accedía a la Educación Secundaria, obligatoria y no obligatoria, ha dado lugar al desafío de trabajar con una diversidad del alumnado que reclamaba una educación escolar como forma de acceder al mercado laboral y a los derechos ciudadanos. Los cambios institucionales dieron lugar a diferentes respuestas en la formación inicial dentro de la autonomía universitaria y de los criterios de las didácticas específicas y pedagogía. El dilema entre enseñar lo que se conoce y aprender a explicar el mundo en que vivimos configuran el contexto del debate actual. El objetivo de este trabajo es analizar cómo se configura la formación inicial en didáctica de la Geografía en el Máster de Profesorado, considerando las percepciones del profesorado universitario y de los egresados del Master que ejercen su profesión. Se identifican las concepciones didácticas, la organización disciplinar y las prácticas que orientan la enseñanza de la Geografía. La metodología es cualitativa, basada en un cuestionario abierto a docentes de distintas universidades y a egresados del Máster, junto al análisis de guías docentes, planes de estudio e investigaciones previas. Los resultados muestran una formación heterogénea, escasa presencia de egresados en Geografía y una orientación principalmente académica. La limitada conexión entre teoría y práctica dificulta la toma de decisiones en el aula. Se concluye que es necesario reforzar la articulación entre el conocimiento disciplinar y la praxis escolar para consolidar una identidad profesional coherente.

Palabras clave: Formación inicial; máster profesorado; Educación Secundaria; Geografía

Abstract

The transformations that took place in the historical context with the advent of constitutional democracy enabled debate on the initial training of teachers working in secondary education. Likewise, the growing number of people accessing both compulsory and non-compulsory secondary education gave rise to the challenge of working with an increasingly diverse student body that viewed schooling as a pathway to the labour market and to the exercise of citizenship rights. Institutional changes led to different responses in initial teacher education within the framework of university autonomy and the criteria established by subject-specific didactics and pedagogy. The dilemma between teaching what one knows and learning how to explain the world we live in shapes the context of the current debate. The aim of this study is to analyse how initial training in Geography Didactics is configured within the Teacher Education Master's programme, considering the perceptions of university lecturers and of programme graduates who are currently practising teachers. We identify didactic conceptions, disciplinary organisation, and practices that guide the teaching of Geography. The methodology is qualitative, based on an open-ended questionnaire administered to lecturers from different universities and to graduates of the Master's programme, along with an analysis of course syllabi, curriculum plans, and previous research. The results reveal heterogeneous training, a limited presence of graduates in Geography, and a predominantly academic orientation. The weak connection between theory and practice hinders decision-making in the classroom. We conclude that it is necessary to strengthen the articulation between disciplinary knowledge and school praxis in order to consolidate a coherent professional identity.

Keywords: Initial teacher education; teacher training master's; secondary education; Geography

Introducción

La formación para ser profesor o profesora de Secundaria en España, especialidad de Geografía e Historia, se ha organizado desde 2010 con un curso de postgrado, Máster. En el caso de la Geografía se busca formar a docentes que provienen de diferentes Grados universitarios, básicamente de Historia e Historia del Arte, pues, como se dirá, la procedencia del Grado de Geografía en el alumnado del Máster es muy escasa, generalmente inferior al 5%.

En este contexto es preciso definir qué identidad profesional se busca con esta formación inicial, que puede condicionar el desarrollo futuro de la personalidad docente. Como conjetura planteamos que el alumnado que se matricula en el Máster todavía concibe este curso como un requisito administrativo para acceder a oposiciones a la función pública, o a un puesto de trabajo en las empresas educativas escolares, del sistema privado o concertado. De esta manera, se arrastra el prejuicio de la anterior formación, que no suponía más de 100 horas, en el contexto de la Ley General de Educación, de 1970. En este sentido, podemos afirmar que el problema que se asume desde este curso de postgrado universitario consiste en definir la cultura profesional docente desde la praxis, pues el destino de las personas que cursan el Máster es la profesión docente en Secundaria. ¿Qué sabemos de la praxis escolar del docente de Secundaria?, ¿cómo se trabaja la enseñanza de la Geografía por personas formadas en Historia? Son preguntas que nos permitirán valorar la formación inicial en la enseñanza de la Geografía para poder continuar en el modelo de aprendizaje permanente con tareas de formación continua.

Estudiar la identidad personal y profesional de los y las docentes es un asunto complejo, pero si ignoramos este marco teórico podemos estar definiendo una profesión desde los anhelos universitarios y no desde los deseos personales de quienes ejercen la profesión. Los modelos formativos que conocemos relacionan la teoría disciplinar y pedagógica con las prácticas, así se han desarrollado modelos consecutivos y simultáneos, para poder integrar las emociones y percepciones de la comunicación en las aulas y centros escolares con la diversidad de expectativas personales de quienes acuden a las aulas en su calidad de alumnado.

Los estudios de las representaciones sociales nos permiten aproximarnos a las emociones y decisiones prácticas (Abric, 2001; Castorina y Barreiro, 2012; Jodelet, 1985; Moscovici, 2011; Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J., 2015). Se confirma así un camino teórico en la interpretación de la identidad profesional, un aspecto que ha sido estudiado en otros estudios (García Rubio, 2022; Serrano y Pontes, 2016; Talis, 2025). En el caso concreto del profesorado de Secundaria de la modalidad de Geografía e Historia queremos explicar cómo se configura una identidad que procede de una formación disciplinar básicamente desde Historia e Historia del Arte y con unas tareas de aprendizaje de las prácticas escolares que se suelen considerar como insuficientes.

Las aulas de la enseñanza escolar de la Geografía se concretan en un modelo institucional que regula los horarios y espacios en un centro de Secundaria, obligatoria (ESO) y no obligatoria (Bachillerato). En este contexto comunicativo transitan las emociones, deseos, competencias, actitudes y aptitudes de docentes y discentes. Estos también han cambiado en los años

del siglo XXI (Román, 2015¹). Por eso mismo trabajar hoy (curso 2025/26) en la Geografía escolar supone analizar cómo se disponen las personas que conviven en un centro escolar, estudiar el análisis de las relaciones entre las personas, la sociedad, y el medio en que viven, cada vez más frágil.

Este complejo problema de enseñar a aprender los problemas territoriales, sociales y ambientales en unas instituciones que tienen sus reglamentos, es el objetivo general de este artículo. Para ello analizamos una somera presentación del marco histórico que se encuadra entre 1970 y 2025. Con ello queremos mostrar las fuertes transformaciones que han sucedido en los ámbitos educativos y escolares, que condicionan forzosamente las condiciones laborales y las decisiones personales. En este sentido, queremos aportar los datos precisos para explicar cómo desde la praxis docente se han modificado algunas rutinas escolares, pero al mismo tiempo se valora la necesidad de modificar las actividades de aprendizaje para facilitar la participación del alumnado; son datos procedentes de distintas investigaciones realizadas a lo largo de diferentes años. Aquí reside uno de los aspectos básicos que debe abordar la formación inicial: trabajar los problemas del aprendizaje geográfico para mejorar las estrategias de enseñanza. Una finalidad que se enmarca en un contexto institucional histórico.

El marco normativo se explica en un segundo apartado, ya que queremos mostrar cómo se han organizado las materias universitarias que forman a los futuros docentes de este tercer decenio del siglo XXI y seguramente los dos o tres posteriores. Para ello se van a analizar los programas de las asignaturas y la procedencia del alumnado en estos cursos de postgrado. El contraste o la complementariedad entre planes institucionales y deseos personales facilitará la puesta en marcha de programas de innovación docente. Son datos documentales y estudios de caso que nos permitirán precisar los desajustes entre una propuesta académica y las reivindicaciones profesionales de una mejor comunicación educativa, en este caso en la enseñanza de la Geografía.

Por último, queremos señalar algunas propuestas de mejora en la formación del profesorado de Geografía e Historia que va a trabajar en los centros escolares. Vamos a especificar algunas medidas desde Geografía para facilitar una comunicación con colegas procedentes de Historia e Historia del Arte, así como los y las colegas universitarias de estos mismos departamentos y los que proceden de Pedagogía, Psicología y Sociología. Frente a las pugnas por ocupar una posición de poder, abogamos por un debate racional sobre el futuro de la Enseñanza Secundaria en España, en la cual la formación inicial puede ser decisiva.

La enseñanza de la geografía escolar en el currículo oficial

La Transición Política española acaece con la organización institucional de la Ley General de Educación (LGE), aprobada en 1970 y que va a perdurar hasta 1990, con la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Escolar (LOGSE). En estos veinte años, la Geografía aparecía en la Educación General Básica (EGB) como materia asociada a Historia y otras ciencias en el área denominada Ciencias Sociales, que en los primeros cursos de esta

1. Además, hemos consultado el Informe Juventud en España 2024 del Instituto de Juventud, 2024; así como Juventud y educación ante las nuevas sociedades tecnológicas del siglo XXI, del mismo año 2024.

etapa se organizaba con Ciencias de la Naturaleza en materias como Ciencia y Sociedad o Experiencias.

Después de la EGB la materia de Geografía aparecía en el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) como asignatura independiente en segundo curso (Geografía Humana y Económica) y en tercer curso en relación con la Historia; aparecía como bases físicas del desarrollo cronológico del pasado y como ordenación del territorio en el siglo XX. En este sentido, se consolidaba un modelo del estudio geográfico como la descripción territorial de un medio físico sobre el que transcurrían los hechos del pasado. Son tradiciones que persisten en el siglo XXI, en un contexto cultural muy diferente, con estímulos de consumo más directos y con una saturación informativa que condiciona la interpretación de la vida escolar.

El alumnado que cursaba el Bachillerato Unificado y Polivalente todavía era escaso, pues solía representar el 40% de la cohorte de edades comprendidas entre 15 y 17 años (Souto, 1998). No obstante, como se puede verificar en estudios específicos (Bartolomé, 1993), el número del alumnado de Bachillerato aumentaba de forma exponencial en esa década, como también la Formación Profesional, si bien el porcentaje de alumnado de Bachillerato casi duplicaba al de FP². La prolongación de edad obligatoria hasta los 16 años (en la práctica hasta los 17) supuso una unificación del alumnado procedente de ambas vías escolares, lo que aumentó la diversidad de expectativas y situaciones presentes en las aulas.

El papel del profesorado de Educación Secundaria ha experimentado una transformación profunda en consonancia con los cambios sociales, económicos y culturales de las últimas décadas (Lorenzo-Vicente et al., 2015). En el caso de España, dicha evolución ha estado impulsada principalmente por dos factores: por un lado, la adecuación del sistema educativo al proceso de democratización social y su necesidad de formar una fuerza laboral cualificada en un contexto de reestructuración económica; y, por otro, la extensión de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años (Tribó, 2008).

En síntesis, podemos señalar que desde 1960 existe un gran crecimiento del número de personas que aspiraba a estudiar Educación Secundaria y, a partir de 1990, estas personas confluyen en un mismo contexto del sistema escolar: la etapa de Secundaria Obligatoria. Un contexto histórico que genera la convivencia de personas con emociones y expectativas diferentes, lo que implica un aprendizaje diverso en un aula que se sigue programando para enseñar a un conjunto más o menos homogéneo.

El contexto histórico de las Autonomías influyó en la revalorización del papel de los estudios del medio local y autonómico. En efecto, la reivindicación de la identidad territorial por parte de los municipios y Comunidades Autónomas generó un buen número de estudios realizados desde instancias académicas, pero también desde el medio escolar. Grupos como Rosa Sensat, Clarión, Escola Aberta, Tossal, Coderi y otros enfocaban la innovación educativa en Geografía desde el estudio del medio local, lo cual generó un amplio debate sobre el papel del territorio local en la enseñanza escolar (Luis y Urteaga, 1982; Vilarrasa, 2005).

2. Utilizamos como referencia el estudio del Equipo de Estudios de la Fundación Joaquín Costa (1993): Análisis comparativo de la evolución del sistema educativo y la economía española (1900-1985), Huesca: Anales de la Fundación Joaquín Costa, número 10, páginas 187-217

La formación inicial se realizaba en la Licenciatura de Geografía y luego se completaba con apenas 100 horas en el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), que era impartido por inspectores de Educación, algunos profesores universitarios y, en su mayoría, por profesores de centros de Secundaria. Era un modelo consecutivo de las prácticas escolares, que servía poco para entender la profesionalización docente. Frente a este modelo se organizó un modelo de postgrado en el año 2010, el Máster profesionalizante de 60 créditos universitarios.

La evaluación realizada por el Ministerio de Educación³ destaca que el Máster actual, después de 15 años de existencia, revela un número excesivo de alumnado y unas carencias en aspectos básicos pedagógicos. No deja de ser sorprendente que un diagnóstico sobre la formación inicial de una profesión, como es la docencia en Secundaria, no cuente con las aportaciones del profesorado en ejercicio. Los principales retos de la formación del profesorado se centran en la redefinición de sus funciones, la articulación entre teoría y práctica, la profesionalización docente, la innovación pedagógica y la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)⁴.

El contexto histórico de la integración de España en la Unión Europea y el proceso de homogeneización académica a través del Plan Bolonia ha condicionado dicha organización del Máster de Profesorado de Secundaria. En este marco, la adquisición y desarrollo progresivo de competencias profesionales resulta esencial desde la formación inicial hasta la formación permanente a lo largo de la carrera docente (Sola et al., 2020). Dichas competencias, o saberes profesionales, pueden organizarse en cuatro dimensiones complementarias (Perrenoud, 2004; Boix, 2008; Valle et al., 2023): competencias técnicas (saber); competencias metodológicas (saber hacer); competencias personales (saber ser) y competencias participativas (saber estar). Una jerga que se reproduce en los centros de Educación Secundaria y que ha generado un amplio debate sobre la innovación y mejora de la calidad educativa. Sin embargo, como señala acertadamente Jesús Romero (2014), hemos de diferenciar el currículo como un hecho académico y legal del currículo como práctica social, que es la que se desarrolla en las aulas de la enseñanza reglada.

La metodología curricular y el papel de la geografía escolar

El Máster de Profesorado se organiza actualmente en 60 créditos universitarios, distribuidos en tres módulos diferenciados. El primer módulo, de carácter genérico (12 ECTS), integra tres asignaturas que proporcionan los fundamentos pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la formación docente. El segundo módulo, de carácter específico (24 ECTS), se orienta al estudio de la didáctica disciplinar, los complementos de formación disciplinar, y la innovación e iniciación a la investigación educativa en el ámbito correspondiente a cada especialidad. Una organización que muestra la pugna entre la didáctica general y las específicas; es decir, se organiza un currículo formal en relación con el juego de poderes de las ciencias de la educación universitarias.

3. Se ha consultado Grupo de Trabajo Máster en Profesorado: Libro Blanco del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Versión Borrador 14 abril 2025

4. El equipo interdisciplinario que elabora dicho Libro Blanco cuenta con dieciocho expertos de diversas instituciones académicas españolas y distintas áreas de conocimiento, junto con la visión de una representante del estudiantado de Máster

El tercer módulo combina dos componentes esenciales: las prácticas externas en centros de educación secundaria (10 ECTS), consideradas una de las experiencias formativas más valoradas por el alumnado (Peinado y Abril, 2016; Madalena et al., 2020), y el Trabajo Fin de Máster (TFM), que permite integrar y aplicar los conocimientos y competencias adquiridos a lo largo del programa. Unos espacios y tiempos de aprendizaje claramente insuficientes y al que poco aportan los profesionales en ejercicio, pues no están catalogados como profesores colaboradores, son simplemente personas que tutorizan las prácticas y firman el requisito administrativo de la estancia en los centros escolares.

El contexto histórico institucional delimita la profesión docente. Las posibilidades de modificación no son grandes, sobre todo por la dificultad de superar la presión social que se ejerce sobre la enseñanza como espacio de socialización y tiempo de preparación para el desarrollo laboral. De manera espontánea se ha generado un hábito social, que considera el conocimiento escolar como una reproducción del saber cultural sin necesidad de análisis crítico. Y esta concepción influye en el profesorado en el momento de comunicarse con el alumnado en las aulas. En el caso de la Geografía escolar sigue predominando una representación del mundo por medio de nombres de lugares, a los que en este siglo se acompañan imágenes y datos procedentes de consultas en internet (Souto y García, 2019). Una saturación informativa que dificulta el análisis de las interacciones entre el ser humano y su medio ecológico.

Objetivo y Metodología

El objetivo de este trabajo es analizar cómo se configura la formación inicial en didáctica de la Geografía dentro del Máster de Profesorado de Educación Secundaria, desde la perspectiva del profesorado universitario. En un contexto marcado por la diversidad del alumnado del máster, la escasa presencia de Graduados en Geografía y ante la futura reorganización de las materias con la implantación de un nuevo modelo de postgrado, se pretende identificar las concepciones, prácticas docentes y criterios formativos que orientan la enseñanza de la Geografía en la formación inicial del profesorado.

En los diversos ejemplos de universidades que mostramos podemos apreciar los matices que se corresponden con la autonomía universitaria en la forma de plasmar las finalidades educativas en un programa de formación. El estudio realizado se ha documentado en las guías docentes y en la información suministrada directamente por el profesorado encargado de las tareas de enseñanza geográfica en el Máster. Las propuestas de enseñanza se han valorado de acuerdo con el contexto de la institución escolar (Romero, 2014), que desarrollan el perfil competencial que se anuncia en la Orden ECI/3858/2007, que establecía los requisitos para verificar los títulos. Una vez más el currículo como hecho académico se impone al currículo como práctica escolar.

La investigación se ha desarrollado mediante un cuestionario cualitativo de preguntas abiertas, dirigido a profesorado universitario que imparte docencia en la especialidad de Geografía e Historia del Máster de Profesorado en diferentes universidades españolas⁵. El cuestionario,

5. En el apartado final, agradecimientos, consta el nombre y apellido de las personas que han suministrado la información.

que incluía preguntas agrupadas en ocho bloques, se diseñó con el fin de obtener información detallada sobre su experiencia docente, su perspectiva profesional y su valoración del actual modelo de formación inicial (Tabla 1).

Tabla 1
Cuestionario

Ítems
1. Contenidos temáticos relacionados con Geografía
2. Metodología de las clases
3. Evaluación del aprendizaje
4. Bibliografía recomendada
5. Lecturas realizadas en clase
6. Porcentajes del alumnado procedente del Grado de Geografía
7. Relaciones con el alumnado egresado (en clases de Doctorado, en las clases de la ESO, en grupos de innovación...)
8. Valoración personal del Máster de Educación en Educación Secundaria

Fuente: Elaboración propia.

Los datos fueron recopilados mediante comunicaciones directas con el profesorado y se complementaron con el análisis de las guías docentes y planes de estudios para completar la información.

La muestra del estudio estuvo formada por 14 docentes universitarios que imparten asignaturas vinculadas a la enseñanza de la Geografía y las Ciencias Sociales en el Máster de Profesorado. De ellos 8 son hombres y 6 son mujeres. Por su procedencia, doce son docentes en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, una en el área de Análisis Geográfico Regional, y otra en el área de Geografía Humana.

Nuestro planteamiento metodológico supone analizar los contenidos curriculares organizados por las universidades, para la formación inicial. Por una parte, analizamos las guías docentes y los programas de la Geografía enseñada, remitidos por el profesorado universitario. Por otra, hemos pretendido acercarnos a la praxis escolar desde las entrevistas que hemos realizado con el profesorado procedente de este Máster de Profesorado de Secundaria (Mira y Souto, 2024), pues entendemos que es necesario explicar la formación inicial desde las expectativas laborales del docente.

Se han realizado más trabajos sobre las expectativas docentes de quienes realizaban el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (Sebastiá y García, 2021; Ferrero-Punzano, Sara, et al., 2025) que sobre el profesorado en ejercicio (Mira y Souto, 2024). En especial, interesan conocer los primeros años de docencia después de la formación universitaria, para poder conocer cómo las expectativas se confrontan con las posibilidades de la práctica escolar. Nos ha interesado el tránsito de la posición de alumno a la de docente en el momento de las Prácticas escolares.

Este período de Prácticas y Trabajos Final de Máster (Pinheiro, 2019; Madalena et al., 2020) nos ha permitido indagar en las expectativas de los futuros docentes, que no siempre coin-

cidían con sus experiencias vitales y profesionales al iniciar su vida docente (Mira y Souto, 2024). En especial, hemos observado como las características de la diversidad del alumnado y la inserción de técnicas procedentes de los medios informáticos en la metodología didáctica han supuesto un gran desafío.

En nuestro caso hemos desarrollado un cuestionario abierto de seis preguntas básicas sobre la utilidad del TFM y del Máster y dos cuestiones de identificación (centro y materias que impartía), que se ha remitido entre los meses de marzo y mayo de 2024 a un total de 41 personas, de las cuales hemos obtenido una respuesta de 26, tal como ya hemos explicado (Souto y Mira, 2024, pp. 269-270). Para esta ocasión hemos seleccionado las respuestas que se han realizado en tres preguntas básicas (Tabla 2).

Tabla 2
Preguntas y respuesta-ejemplo sobre expectativas docentes

¿Cuáles han sido las decisiones y/o adaptaciones más complicadas que has tenido de utilizar en tu cambio de alumno/a del Máster a profesor/a de Geografía e Historia de Secundaria?	¿Qué aspectos valoras como positivos en tu paso por el Máster de Secundaria?	Tu TFM, ¿te ha servido para poder reflexionar sobre cómo aprende el alumnado de Secundaria y mejorar tu forma de enseñar?
Quan tu ets el docent i tens la responsabilitat d'un grup la mecànica canvia totalment. Has de conèixer el grup, triar els continguts dins d'aquells mínims, adaptar-los a cada grup, treballar en els projectes/tasques/ explicacions, transmetre correctament la informació, elaborar l'avaluació, etc."	Sobretot les pràctiques docents, que em van donar l'oportunitat d'entrar en contacte per primera vegada amb la professió	Sí. La conclusión obtenida de que las TIC deben de ser implementadas bajo formación permanente del docente, así como que su poco control supone un escollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras muchas más

Fuente: Elaboración propia con cuestionario abierto de Souto y Mira, 2024

Resultados

En la valoración del Máster de Educación en Educación Secundaria nos ha preocupado, en gran medida, la escasa presencia de alumnado procedente de Grado de Geografía, con porcentajes inferiores al 5%. Ello supone que, si estamos formando en un modelo consecutivo y para el ejercicio de la profesión docente de Geografía e Historia, hay un déficit considerable en los conocimientos propios de la materia geográfica, y sobre todo de su aprendizaje escolar de los conceptos, habilidades y actitudes relacionados con esta materia.

El resumen que disponemos de las materias que se organizan en las diferentes Universidades nos muestran que se organiza la enseñanza de la Geografía de forma diferente: a veces, de forma aislada disciplinar, otras veces en el área de ciencias sociales; unas veces como hechos conceptuales para ser enseñados, en otros métodos y técnicas de trabajo, incluso especificando la técnica cartográfica (tabla 3). Una organización que nos remite a un debate disciplinar, como hecho curricular, pero en mucha menor medida como praxis del aprendizaje que pueden realizar los alumnos, el currículo como práctica.

Tabla 3*Organización institucional de la formación inicial en Geografía*

Universidad	Materias	Créditos	Alumnado Geografía %
Alicante	Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía	7,5 ECTS	Menor de 6%
Alicante	Iniciación a la Innovación e Investigación Educativa en las Ciencias Sociales: Geografía	3 ECTS	
Santiago	Aprendizaje e Enseñanza de Geografía e Ciencias Sociales	6 ECTS	Sobre 5%
Universitat Autònoma de Barcelona	Didáctica de la Geografía y la Historia	15 ECTS	No superan el 5-10% del total
Universitat Autònoma de Barcelona	Innovación Docente e Iniciación en la Investigación Educativa en Didáctica de las Ciencias Sociales.	10 ECTS	Menos del 5%
Castilla-La Mancha. Ciudad Real	Bases, fundamentos y aplicación del currículo de Geografía, Historia e Historia del Arte	2 ECTS	En torno al 6-7 %.
Valencia	Enseñanza y Aprendizaje de Geografía e Historia	8 ECTS	Grupo mañana: sobre 5%. Grupo tarde: 4,2%
Zaragoza	Contenidos disciplinares de geografía	6 ECTS	Entre 4-5 alumnos entre los dos grupos (90 en total), algún año 2-3, y otros 7-8 egresados en geografía.
Zaragoza	Diseño de actividades de aprendizaje de geografía e historia	8 ECTS	
Málaga	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Ciencias Sociales	6 ECTS	La presencia de estudiantes procedentes del Grado de Geografía es reducida en relación con quienes proceden del Grado de Historia, Grado de Historia del Arte o Grado de Filosofía.
Jaén	Aprendizaje y enseñanza de las Materias de Geografía e Historia.	6 ECTS	En la Universidad de Jaén no hay grado de Geografía, sino de Geografía e Historia, de donde proceden en torno al 80% del alumnado
Córdoba	Aprendizaje y Enseñanza de las Materias correspondientes en Ciencias Sociales, Geografía e Historia	12 ECTS	Muy bajo, el curso 2024-2025 solo 2 alumnos de 26. El curso anterior 1 alumna. Inferior al 7%.
Murcia	Didáctica de las Ciencias Sociales	5 ECTS	Siempre muy bajo, el curso pasado y el presente ninguno
Murcia	Metodología y recursos para la enseñanza de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte	5 ECTS	Siempre muy bajo, el curso pasado y el presente ninguno

Universidad	Materias	Créditos	Alumnado Geografía %
Murcia	La expresión gráfica en Geografía (optativa)	4 ECTS	Ninguno, la optativa se oferta al alumnado procedente de Historia y Arte
Universidad Complutense de Madrid	Complementos para la formación disciplinar: Geografía	7,5 ECTS	1 graduado en Geografía de 64 matriculados en 25/26

Fuente: Elaboración propia con guías docentes e informaciones del profesorado.

El estudio de los contenidos, evaluación y bibliografía recomendada nos remite a cuestiones axiológicas de la disciplina científica (epistemología, metodología), así como a la incorporación de perspectivas coyunturales, propias de los problemas sociales donde se inserta la enseñanza de la materia: género, ODS, TIC. Pero no existen indicaciones relevantes al aprendizaje del alumnado de Secundaria respecto al espacio geográfico (Ver Anexo).

Hay una precisión más exhaustiva en el listado de contenidos que en la metodología de las clases. Sin duda, la transición de la posición de alumnado a la docente implicaría relacionar la metodología de las aulas con las prácticas de Secundaria, pero esta situación es prácticamente imposible en un modelo consecutivo, pues en el propio Máster las prácticas se realizan en un tiempo delimitado, sin conexión con la reflexión teórica; además en numerosas ocasiones quienes se ocupan de las tutorías universitarias no imparten las clases teóricas. Aquí aparece un problema fundamental de la formación inicial.

La simulación de actividades docentes se puede practicar en las aulas de postgrado, pero los movimientos, ruidos, organización del aula y estrategias docentes son muy diferentes cuando se realizan en clases con adolescentes. Como podemos observar, a continuación, hay un esfuerzo considerable en diseñar actividades de aprendizaje para el alumnado de Grado en el que se problematizan los contenidos académicos clásicos; como es el ejemplo de la *Universidad de Santiago*: “clases interactivas centradas no estudiante e basada na análise de práticas docentes” el problema reside cuando se deben adoptar decisiones en un aula con adolescentes en un momento concreto. Ahí aparecen los hábitos en la toma de decisiones docentes, como veremos en el siguiente epígrafe.

Las referencias a la metodología nos indican la presencia de “trabajos a partir del estudio de casos y partir de problemas sociales... lecturas y análisis de propuestas didácticas...trabajos en grupo y exposiciones orales (UA Barcelona), o bien referencias “a trabajos de campo, como al municipio de Ademuz” (Universidad de Valencia), en el que se combina el aprendizaje por observación del paisaje con trabajos en las aulas del Instituto. La mayoría de las actividades se centran en el análisis de habilidades y procedimientos propios de la geografía: “Se trabaja mediante proyectos, análisis de recursos cartográficos, uso de herramientas digitales (Seterra, Google Earth, ArcGIS StoryMaps)” (Universidad de Castilla-La Mancha).

Los datos de la organización de los cursos de Geografía nos remiten a un currículo académico, con un esfuerzo considerable por organizar actividades docentes. Así lo vemos en la propuesta de un conocimiento profundo de los contenidos curriculares propios de la Geografía: epistemología, contenidos factuales, métodos, programas... buscando alcanzar la adquisición de competencias clave en el alumnado. Sin embargo, el currículo como hecho práctico, como

posibilidad de comunicación en las aulas no aparece de forma tan evidente, como lo podemos ver en las descripciones de la metodología, con escasas referencias a trabajos concretos que se desarrollen en las aulas de Secundaria, para lo que sería preciso una mayor relación con el contexto práctico de las aulas de Secundaria. Se observa que casi todas las estrategias se relacionan con la metodología de la enseñanza y son escasas las referencias al análisis del aprendizaje para integrarse en una comunicación dialógica con el alumnado de Secundaria. Un ejemplo preciso lo tenemos en el diseño de situaciones de aprendizaje frente al análisis de las realizadas por el profesorado en ejercicio para ver sus características e implicación en el aprendizaje. Un desafío que nos abre horizontes de futuro para programas de investigación, donde es preciso abrir caminos metodológicos alternativos (Souto, 2023).

La evaluación de la materia se suele referir a aspectos de programación de contenidos, lecturas de artículos o capítulos académicos, participación en trabajos grupales, la propia asistencia a las clases presenciales e incluso exámenes de contenidos factuales. En ningún caso aparece el análisis del posible aprendizaje del alumnado. La variedad de instrumentos de calificación parece más una consecuencia del control del alumnado que una valoración de estrategias de enseñanza de Geografía dentro del contexto de la praxis escolar; por ejemplo, el análisis de un examen realizado por alumnos de Secundaria, el estudio de un manual escolar subrayado por el propio alumnado, etc. Existe una preocupación por explicitar la calificación del alumnado, seguramente para evitar reclamaciones: “40% examen. 30% situación de aprendizaje 30% portafolio de actividades didácticas” (Universidad de Zaragoza), lo que supone que cualquier actividad que se quiera introducir como novedosa debe llevar aparejada su porcentaje en la nota final, como se ve en el caso de Valencia “Comentario crítico en uno de los foros del Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad (10%)”. En consecuencia, la evaluación está condicionada por la calificación y su proceso normativo universitario en cuanto a reclamaciones y valoraciones del alumnado.

Discusión y Conclusiones: Las actitudes docentes y las propuestas de aprendizaje

El diagnóstico del Libro Blanco del Ministerio destaca que el actual modelo de 60 créditos es insuficiente para garantizar la adquisición de las competencias profesionales que requiere la enseñanza secundaria. Propone ampliar la duración del máster hasta un mínimo de 90 créditos y un máximo de 120 ECTS, situando la experiencia profesional en contextos educativos reales como núcleo del aprendizaje. Sin embargo, no se realiza un diagnóstico de cómo se debería producir esta integración en la praxis escolar.

Nuestra investigación revela tres aspectos que son clave en el contexto de la identidad docente. Por una parte, la concepción que posee la sociedad y la profesión docente de la enseñanza de la Geografía; en segundo lugar, cómo puede afectar el conocimiento superficial a la toma de decisiones; por último, las expectativas que se abren cuando comienza el camino profesional, los primeros años de docencia.

Las concepciones de la Geografía escolar las hemos estudiado con prácticas que hemos realizado en las clases del Máster de Secundaria. El alumnado entrevistaba a personas de

diferentes edades⁶ para conocer cómo valoraban esta materia, en especial el papel del profesorado, la función de la Geografía escolar y los elementos que se consideraban esenciales en un buen docente de Geografía. Después de tabular y contrastar las respuestas de más de 300 personas (Souto y García, 2019) se ha comprobado que la función de la Geografía era siempre disponer de una cultura general para comprender el mundo, lo que contrastaba con las ideas del profesorado, que oscilaban entre un profesorado más autoritario en las edades superiores y una concepción de docente dialogante en los más jóvenes, o los cambios del temario con la introducción del medio local en los mayores y las TIC en los jóvenes. Son datos estadísticos que aparecen también en las encuestas y debates en las clases de Geografía en los centros de Secundaria, en especial en el contexto de la reforma del sistema escolar⁷.

Esta permanencia de las ideas sobre la función de la Geografía es la que creemos que ha permanecido como “sentido común” de la Geografía escolar. Por eso mismo, la investigación realizada con entrevistas a 26 profesores (Mira y Souto, 2024) que habían realizado el Máster destaca en 24 ocasiones que la Geografía fue un descubrimiento de una forma diferente de explicar el territorio de lo que pensaban y, sobre todo, una manera distinta de organizar las actividades de aprendizaje. Estos resultados son coincidentes y coherentes con otros realizados con numerosos profesores de Iberoamérica, donde se ponía de relieve que la Geografía era un contenido apropiado para comprender los problemas del mundo desde una aportación conceptual y metodológica (Souto y García, 2018).

La toma de decisiones en el momento de explicar un problema geográfico, como es el cambio climático, pone de relieve el diferente enfoque entre las personas que conocen la problemática conceptual con precisión y quienes solo se han acercado desde un conocimiento periodístico, con escaso bagaje conceptual.

En un estudio realizado (Olcina, Morote y Souto, 2023) con más de 100 cuestionarios y un grupo focal de estudiantes del Máster se ha podido verificar el contraste de explicaciones entre las personas procedentes del Grado de Geografía y el resto, en especial en el análisis de las causas físicas que determinan esta transformación ambiental. Pero, además, se ha constatado como el profesorado en activo⁸ aprovechaba los conocimientos académicos de esta mudanza climática para desarrollarlos en la práctica escolar. Las relaciones entre investigación académica e innovación didáctica también han sido puestas de relieve en una Tesis doctoral sobre la Geografía urbana⁹. El profesorado innovador entrevistado hace una interpretación personal con el soporte de investigaciones conocidas, en gran medida como consecuencia de su integración en grupos de trabajo, como Geopaideia en Colombia, o Gea-Clío en España.

En el grupo de discusión, de la investigación realizada con el alumnado del Máster, se ha podido tener contraste entre la manifestación de una intención y su aplicación cognoscitiva. Esta precisión es muy importante para poder explicitar el currículo retenido en relación con

6. Las habíamos agrupado en tres grupos: menores de 30 años, de 31 a 50 y más de 50, para así poder comparar los recuerdos que existían y perduran de la geografía escolar

7. Sobre encuestas y trabajos con el alumnado remitimos a los datos que aparecen en los años finales del siglo XX (Souto, 1999, p. 65), así como posteriores estudios realizados en el seno del proyecto Gea-Clío.

8. Nos referimos al profesorado del proyecto Gea-Clío. Una característica personal que es relevante.

9. Es el caso de la Tesis doctoral de Mario Hurtado Beltrán, de Colombia, que aparece reseñada en el Geoforo Iberoamericano: <http://geoforodocumentos.blogspot.com/2025/07/titol-tesis-doctoral-sobre-la-ensenanza.html>

las manifestaciones del profesorado en ejercicio y con el sentido práctico que se utilizaría en el momento de ejercer la profesión.

Tanto las respuestas del cuestionario como los debates del Grupo Focal han incidido en un sentido práctico instrumental de la docencia. El alumnado proponía el uso de documentales, vídeos, informaciones procedentes de internet sin reflexión previa, así como tampoco con referencia a su contextualización en una explicación que concierna a la circulación general atmosférica, en superficie y altura, así como al uso de conceptos específicos. Se constata así la relevancia de las concepciones espontáneas, que proceden de ideas vulgares o que pueden generar la reproducción de ideas superficiales. Por eso entendemos que es preciso conocer cómo se construye la identidad docente en los primeros años de docencia.

En este sentido el trabajo de Juan García (2022) analiza las percepciones del docente desde la influencia que ejerce la formación inicial del Máster, donde las personas transitan desde su identidad discente a docente. Como señala:

a lo largo del Prácticum se debaten entre su identidad como estudiantes y como docentes, y poco a poco se van empezando a sentir profesores y más cuando algún alumno del instituto donde realizan las prácticas los considera y llama como tales (García, 2022, p.773).

Una valoración del prácticum como acceso a la identidad profesional que también resalta en otros trabajos como el realizado por Martínez-Medina et al (2026, p.18), en el que se:

destaca la brecha existente entre las expectativas iniciales de los estudiantes y las competencias que realmente logran desarrollar durante el prácticum. Asimismo, es necesario mejorar la coordinación entre universidades y centros educativos para garantizar una experiencia formativa más coherente con la realidad de las aulas.

Una vez más vemos que los estudios realizados insisten en la necesidad de integrar la formación inicial en relación con las prácticas escolares.

Desde nuestro juicio teórico hemos insistido en la importancia de las representaciones sociales, pues ellas generan unos hábitos desde el denominado sentido común, que determinan las decisiones que se adoptan. Coincidimos así con las premisas de Jesús Romero, cuando afirma que:

las prenociones y presupuestos de sentido común son “tesis” que nunca se plantean como tales al percibirse como un derivado directo de la experiencia inmediata, como un reflejo del mundo tal cual es y no tal cual lo “miramos”. Seguramente esa percepción es uno de los tantos lazos que terminan enredándonos en los ciclos de reproducción no intencional de las dinámicas sociales, alguna quizá impugnables (Romero, 2014, p.23).

En síntesis, podemos subrayar la importancia de las concepciones que existen desde el sentido común en relación con la Geografía escolar. Por una parte, las ideas del sentido común que nos remiten a un conjunto de topónimos que se distribuyen por diferentes territorios. Por otra, la complejidad de pensar en los problemas de aprendizaje en la programación de actividades, lo que supone un conocimiento teórico didáctico específico.

De esta manera es coherente la percepción que se tiene del Máster cuando se comienza a trabajar en los centros escolares. La percepción positiva mayoritaria de las personas entrevistadas (Mira y Souto, 2024) incidían en el mundo de la práctica con frases como éstas:

“haver pogut fer unes pràctiques reals al centre educatiu, Sobretot les pràctiques docents, que em van donar l'oportunitat d'entrar en contacte per primera vegada amb la professió”.¹⁰

Por eso no extraño que cuando empiecen a trabajar consideren que

“La formació era molt teòrica al màster, saber molts continguts està bé, però si no saps apropar-te al alumnat, no serveix per a res. Parlar el mateix “idioma”, tindre molta paciència, empatia i adaptar-te a cada tipus de classe.”¹¹,

lo que define la forma de entender la profesión docente:

“La “professionalització” es la gran adaptació. És a dir, la comprensió de la docència com un “ofici”, amb els seus procediments explícits i implícits. En el màster no som (no podem ser-ho) conscients de tot açò. Així com la capacitat d'adaptarnos a les condicions canviants d'un grup, improvisar»¹²

No hay duda de que la formación inicial es un aspecto puntual en la formación permanente docente, pero genera una serie de preguntas y expectativas que tenemos que conocer y saber diseñar actividades para favorecer el cuestionamiento de las concepciones del sentido común sobre la Geografía escolar. Eso es lo que hemos intentado mostrar con este artículo que sigue la línea de trabajo empezada hace más de quince años.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). A abordagem estrutural das representações sociais. En A.S.P. Moreira y D.C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representações sociais* (pp. 27-38). Goiânia, AB.
- Bartolomé Pina, P. A. (1993). Evolución del alumnado de enseñanza secundaria en el País Valenciano durante los años ochenta. *Investigaciones Geográficas*, 11, 251-262
- Boix, J. (2008). Nuevo profesorado de educación secundaria para nuevas realidades: formación inicial y período umbral. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1(1), 31-50. <https://doi.org/10.1344/reire2008.1.1114>
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 15-40.
- Coiduras, J. L; Gervais, C.; Correa, E. (2009) El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado, *Educar* 44, 11-29. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.104>
- Crespo Castellano, J M.; Sebastiá Alcaraz, R.; Souto González, X. M (2021). La enseñanza de la Geografía en el Máster de Formación del Profesorado, En C. J. Gómez Carrasco, X. M. Souto González y P.

10. “haber podido realizar unas prácticas reales en el centro educativo, sobre todo las prácticas docentes, que me dieron la oportunidad de entrar en contacto por primera vez con la profesión”

11. “La formación era muy teórica en el máster, saber muchos contenidos está bien, pero si no sabes acercarte al alumnado, no sirve para nada. Hablar el mismo “idioma”, tener mucha paciencia, empatía y adaptarte a cada tipo de clase.”

12. “La “profesionalización” es la gran adaptación. Es decir, la comprensión de la docencia como un “oficio”, con sus procedimientos explícitos e implícitos. En el máster no somos (no podemos serlo) conscientes de todo esto. Así como la capacidad de adaptarnos a las condiciones cambiantes de un grupo, improvisar...”

- Miralles Martínez (Coords.). *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 55-70). Octaedro.
- Ferrero-Punzano, S. M.; García-Monteaudo, D.; García-Rubio, J.; Sebastián Alcaraz, R. (2025). Contenidos para el máster de formación del profesorado según la percepción del alumnado, *Innovación educativa*, 35(2), 15. <https://doi.org/10.15304/ie.35.10345>
- García Rubio, J. (2022) Construcción de la primera identidad profesional del profesorado español de secundaria durante su formación inicial, *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(94), 751-778.
- Jodelet, D. (1985) La representación social, fenómenos, concepto, teorías, In S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II, pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Grupo Paidós.
- Lambert, D. & Morgan, J. (2010) *Teaching Geography: a conceptual approach*. Open University Press.
- Luis Gómez, A. y Urteaga González, L. (1982). Estudio del medio y heimatkunde en la geografía escolar. *Geocrítica*, 38. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/geo38.htm>
- Madalena Calvo, J. I., Rodríguez Pizzinato, L. A., Pinheiro dos Santos, M. F., & Souto González, X. M. (2020). La valoración del Practicum en la formación inicial: un estudio de casos internacional en el área de Geografía e Historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 97-118. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81004>
- Martínez-Medina, R., López-Cámara, A. B., & González-López, I. (2026). Análisis de las expectativas académicas y profesionales de los futuros docentes de educación secundaria en España. *Revista Colombiana De Educación*, 98, e18891. <https://doi.org/10.17227/rce.num98-18891>
- Mira Pérez, A.; Souto González, X. M. (2024). Desafíos en la formación docente. El caso del Máster de profesorado de Secundaria y la Geografía En R. De Miguel González; O. Kratochvíl; M. Sebastián López(Coord.) *Desafíos de la educación geográfica. Homenaje a Xosé M. Souto* (pp. 265-285). Dykinson
- Moscovici, S. (2011). *A invenção da sociedade. Sociologia e Psicologia*. Editora Vozes Ltda.
- OCDE (2025) *Informe TALIS 2024. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://inee.educacion.es/2025/10/07/resultados-de-talis-2024-informe-espanol/>
- Olcina, J.; Morote, A.; Souto, X. M. (2023) Representaciones sociales y cambio climático en la Geografía escolar. Un estudio de caso desde la formación del profesorado, *Scripta Nova*, 27(4), 1-32. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/39948>
- Peinado, M. y Abril, A. M. (2016). El Máster en Profesorado de Secundaria desde dentro: expectativas y realidades del Prácticum. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (30), 5-22. <http://dx.doi.org/10.7203/DCES.30.6811>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Rivero García, P.; Souto González, X. M. (2019) El máster de profesorado de educación secundaria: una visión desde la especialidad de geografía e historia, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 97, 41-50.
- Román Alonso, H. (2015). *La identidad social de los adolescentes españoles de principios del siglo XXI: Un estudio de las respuestas a la pregunta «quién soy yo»*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Romero Morante, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Education Policy Analysis Archives*, 22(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>
- Sammur, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J. (2015) Social representations: a revolutionary paradigm? En G. Sammur, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 3-11). Cambridge University Press.

- Santos, M. F. Pinheiro (2012) *O Estágio enquanto espaço de Pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia.
- Santos, Maria F. Pinheiro (2019). El practicum en geografía: un locus para problematizar la formación inicial docente. En D. Parra y C. Fuertes (eds.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 358-372). Tirant lo Blanch.
- Sebastià Alcaraz, R.; Tonda Monllor, E. (2018) La geografía escolar que se investiga académicamente. Rn: V. Peris de Sales, D. Parra Monserrat, X. M. Souto González (coords), *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp. 11-21). Nau Llibres.
- Sebastià-Alcaraz, R., & García Rubio, J. (2021). La relevancia de la coordinación docente en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en Geografía e Historia. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 113–129. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2834>
- Serrano Rodríguez, R. y Pontes Pedrajas, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria, *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 35-55. <https://doi.org/10.14201/et20163413555>
- Sillero Medina, J. A.; Espinosa Muñoz, J.; Nuevo López, A. (2023). La geografía en el máster universitario en profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Un análisis de los planes de estudio. *Didáctica Geográfica*, 24,197-216. <https://doi.org/10.21138/DG.670>
- Sola, J.M., Marín, J.A., Alonso, S. y Gómez, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- Souto González, X. M. y García Monteagudo, D. (2018) School Geography: Our Expectations Regarding Routines. A Case-Study. *Journal of Geography and Geology*, 10(2), 80-91. <http://dx.doi.org/10.5539/jgg.v10n2p80>
- Souto González, X. M. y García Monteagudo, D. (2019). Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. *Revista de Geografía Norte Grande*, 74, 207-228. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022019000300207>
- Souto, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Ediciones Serbal.
- Souto, X. 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*, (13). <https://doi.org/10.7203/dces.13.2934>
- Souto, X. M. (2016). La investigación cualitativa y la innovación didáctica en geografía. El trabajo cualitativo como recurso didáctico en geografía. En Alanis Falantes, L., et al (editores) *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 80-101). AGE y Universidad de Sevilla.
- Souto, X. M. (2023) Entre el decir y el hacer. La construcción de un programa de investigación sobre la praxis escolar, *Ar@cne. Revista electrónica de recursos en internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, núm. 279, junio de 2023. Accesible en <https://revistes.ub.edu/index.php/aracne/article/view/42667>
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación*, (11), 183-209.
- Valle, J. M., Manso, J. y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias docentes profesionales: el modelo 9:20*. Narcea.
- Vilarrasa, A. (2005). El medio local como escala de análisis en la didáctica de las ciencias sociales de educación secundaria, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 11-19.

ANEXO

Universidad	Contenidos	Metodología	Evaluación
Universidad de Alicante Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía	La ciencia geográfica El método geográfico aplicado a la enseñanza La inclusión de la perspectiva de género en la didáctica de la geografía en Secundaria	Clases expositivas por parte del profesorado combinadas con actividades activas y participativas en el aula. Debates a partir de documentación variada (normativas, ejemplos de recursos, buenas prácticas, prensa, etc.). Diseño de situación de aprendizaje. Uso de recursos digitales ... y elaboración de propuestas de aula.	20% Compromiso y participación en la asignatura: debates, trabajo en el aula grupal e individual. -40% Actividades teórico-prácticas, con metodologías activas y participativas p.e. Google Earth; diseño de propuestas didácticas... -40% Situación Aprendizaje(s) diseñada en pequeños grupos y su exposición
Universitat de València Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía	Epistemología pensamiento geográfico. -Historia de la geografía como disciplina escolar. -Competencias de pensamiento geográfico. -Métodos, recursos y técnicas de la geografía. -Contenidos disciplinares sobre aspectos de geografía física, de geografía humana y Geografía de España Saberes básicos de los decretos normativos de la LOMLOE (GVA) en la ESO y Bachillerato.	Clases expositivas por parte del docente. Diálogo y debate con el alumnado sobre documentos proporcionados por el docente. diseño de situaciones de aprendizaje sobre saberes básicos problematizados de la LOMLOE. Salida de campo al municipio de Ademuz	-Informe (25%): trabajo expositivo-argumentativo, individual, 5 folios de extensión. Cada estudiante elige una problemática Situación de aprendizaje (25%): en grupos de 4-5 personas, se designan unas temáticas relacionadas con el contexto de Ademuz- Comentario crítico en uno de los foros del Geo foro Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad (10%). El 40% restante es una prueba final (examen) con carácter individual

Universidade	Contenidos	Metodoloxía	Evaluación
Universidade de Santiago Aprendizaxe e Ensinanza de Xeografía e Ciencias Sociais	BLOQUE I. modelos didácticos en xeografía: xeografía descritiva, xeografía activa, xeografía reflexiva-crítica e formación de cidadáns BLOQUE II. cartografía temática e outros materiais para a ensinanza e aprendizaxe da xeografía. fontes, ferramentas e recursos TIC BLOQUE III. deseño e análise de propostas docentes en xeografía: análise curricular, análise de manuais escolares, investigación e innovación	As clases expositivas consistirán basicamente en leccións impartidas polo profesorado, dedicadas á presentación do marco teórico, conceptual e metodolóxico da materia. As clases interactivas procurarán unha maior implicación do alumnado mediante o desenvolvemento dunha metodoloxía docente centrada no estudante e baseada na análise de prácticas docentes; na procura, selección e traballo con materiais, fontes e recursos TIC	A asistencia e participación tanto nas sesións expositivas coma nas interactivas é obrigada, e o alumnado deberá asistir a un mínimo do 80% das sesións. Realización de traballos prácticos en grupo e individuais. Terá un peso do 90% na cualificación final.
Universidade de Zaragoza Contenidos disciplinares de Geografía	Técnicas cartográficas: análise de planos y mapas y de sus componentes, cálculos y medidas en los mapas. El medio físico: relieve, clima, vegetación, suelo y recursos hídricos. El medio socioeconómico: población, sistemas urbanos, actividades económicas y sistemas de transporte y comunicaciones. Medioambiente y procesos de degradación ambiental	Sesiones expositivas Metodologías activas de aprendizaje / Elaboración de trabajos / Presentación oral y debate de trabajos. Tutorías	Se presentará un proyecto individual que consistirá en una propuesta de contenidos para un tema de Geografía en Bachillerato. • En la fecha indicada por el profesorado encargado de la asignatura, el estudiantado deberá presentar un documento de texto a modo de borrador del proyecto: computará el 20% de la calificación total de la asignatura. El documento con el texto definitivo supondrá el 60% de la calificación y la exposición del trabajo en clase el 20 % de la calificación.

Universidad	Contenidos	Metodología	Evaluación
Universidad de Zaragoza Diseño de actividades de aprendizaje de geografía e historia.	BLOQUE 2: Conceptos y cuestiones clave en la Didáctica de la Geografía	Clases magistrales: relativas a los conceptos clave de las didácticas de área. Problemas y casos: para el análisis de casos y realización de las situaciones de aprendizaje. Estudio de la materia; preparación de clases; actividades prácticas: para salidas de campo e itinerarios didácticos.	40% examen. 30% Situación de aprendizaje 30% Portafolio de actividades didácticas. En la evaluación de la asignatura se valorará el uso adecuado del lenguaje, tanto a nivel escrito como oral (corrección ortográfica en el texto escrito y cuidada oratoria en la exposición oral, (...). La falta de rigor en estos aspectos podrá conllevar penalizaciones en la calificación...

Universidad	Contenidos	Metodología	Evaluación
Universitat Autònoma de Barcelona Didáctica de la Geografía y la Historia	BLOQUE 1. Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales, Historia, Geografía e Historia del Arte Introducción a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de la Historia. Didáctica de la Geografía. Didáctica de la Historia del Arte y del Patrimonio. BLOQUE 2. Aprendizaje y enseñanza de la Educación para la ciudadanía crítica y global. Educación para la Ciudadanía, Derechos Humanos y Justicia Global. Perspectivas actuales en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Contenidos específicos de Didáctica de la Geografía (aunque varían según el año). La reflexión epistemológica sobre la importancia del conocimiento geográfico para la educación de las personas. La enseñanza de la geografía según distintas escuelas geográficas. Las aportaciones a la ciudadanía global La construcción del espacio geográfico: el espacio objetivo y el espacio como construcción social. Las relaciones entre tiempo y espacio. Espacio, paisaje y territorio. La formación del pensamiento geográfico: y su relación con el pensamiento crítico. Las diferentes geografías: física, humana, urbana, económica, política... Las demás geografías La conciencia geográfica para la organización y gestión del espacio Las contribuciones de la enseñanza de la geografía a la educación para la sostenibilidad El currículo de geografía. Selección, secuenciación y organización de los contenidos de geografía La enseñanza de la geografía a través de herramientas y recursos digitales	Intentamos trabajar a partir del estudio de casos y partir de problemas sociales. Existen lecturas y análisis de propuestas didácticas. Trabajos en grupo y exposiciones orales.	El 40% de la nota es un examen individual sobre cuestiones tratadas a clase, donde se solicita también la resolución de un caso práctico, donde se requiere tomar decisiones sobre selección, organización, secuencia, metodología y evaluación de los aprendizajes. El 20% de la nota es una defensa oral de lo que se ha escrito en el examen, además de otras preguntas relacionadas con la DCS trabajadas durante las clases. Y otro 40% corresponde a un trabajo en grupo, que puede ser el diseño de una salida para trabajar un tema determinado, donde se integran contenidos de geografía y otras ciencias sociales.

Universidad	Contenidos	Metodología	Evaluación
Universitat Autònoma de Barcelona Innovación Docente e Iniciación en la Investigación Educativa en Didáctica de las Ciencias Sociales	BLOQUE 1. La innovación docente en Didáctica de las Ciencias Sociales en el aula -Diseño y experimentación de Situaciones de Aprendizaje de CCSS en el aula de secundaria. -Selección, organización y secuenciación de las competencias y contenidos que se quieren enseñar. -Análisis, valoración y reflexión crítica del proceso de elaboración y experimentación de las Situaciones de Aprendizaje. BLOQUE 2. Iniciación a la investigación educativa en Didáctica de las Ciencias Sociales -Adquisición de competencias de indagación sobre los fenómenos que se producen en el aula. -Contexto de la investigación. En este caso no hay contenidos específicos detallados de didáctica de la geografía, pero se trabaja la didáctica de la geografía a partir de situaciones de aprendizaje	Intentamos trabajar a partir del estudio de casos y partir de problemas sociales. Existen lecturas y análisis de propuestas didácticas. Trabajos en grupo y exposiciones orales.	Prueba escrita de análisis de casos (individual) 40% Defensa oral y justificación teórica del análisis del caso realizado en la prueba escrita (individual) 10% Diseño de una situación de aprendizaje (grupal) 50%
Universidad de Castilla-La Mancha	¿Para qué sirve la Geografía? ¿Hay lugar en el mundo para todas las personas? ¿Vamos hacia un mundo de ciudades? ¿Es sostenible el actual modelo de crecimiento económico? ¿Cómo es el marco físico de las actividades humanas? ¿Es el agua un desafío para el mundo rural? ¿Por qué son tan diferentes los paisajes de la Tierra? ¿Cómo afectan los SIG y la geolocalización a la vida de las personas?	La docencia combina una base teórica sólida con una orientación práctica y aplicada. Se trabaja mediante proyectos, análisis de recursos cartográficos, uso de herramientas digitales (Seterra, Google Earth, ArcGIS StoryMaps), diseño de itinerarios didácticos y propuestas de aprendizaje-servicio vinculadas al territorio.	El sistema de evaluación es práctico-competencial, valorando el desarrollo de competencias geográficas y didácticas: Participación y actividades en clase (50 %) Proyecto o unidad didáctica de Geografía (20 %) Reflexión final o prueba individual (30 %)
Universidad de Murcia Didáctica de las Ciencias Sociales	específicamente de la disciplina geográfica se trabaja la enseñanza del espacio, los valores formativos de la geografía, los principios del método geográfico, los contenidos curriculares asociados a la disciplina en el bloque curricular titulado Retos del mundo actual	suele alternarse la clase magistral con técnicas interrogativas y trabajo grupal para el análisis y elaboración de documentos educativos.	se emplean como instrumentos el examen escrito (50%), la elaboración y entrega de trabajos grupales (40%) y la participación activa y argumentada en el aula (10%).

Universidad	Contenidos	Metodología	Evaluación
Universidad de Murcia Metodología y recursos para la enseñanza de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte.	Principios del método geográfico, los materiales más apropiados para su enseñanza: mapas, atlas, fotografías y datos estadísticos.	suele alternarse la clase magistral con técnicas interrogativas y trabajo grupal para el análisis y elaboración de documentos educativos.	se emplean como instrumentos el examen escrito (50%), la elaboración y entrega de trabajos grupales (40%) y la participación activa y argumentada en el aula (10%).
Universidad de Murcia La expresión gráfica en Geografía	Dos partes claramente diferenciadas, en la primera se hace una aproximación a la evolución de la Cartografía para después explicar el mapa topográfico nacional en sus componentes y como instrumento de trabajo y base para los diferentes mapas temáticos de la ciencia geográfica. En la segunda parte el resto de posibilidades de representación gráfica en Geografía, desde todo tipo de gráficos a la utilización de fotografías	Se combina la clase magistral con la realización de trabajos prácticos, individual y en grupos reducidos	La primera parte se evalúa con un examen de conceptos y conocimientos de un vocabulario geográfico derivado de la enseñanza y trabajo sobre el mapa, y la segunda se evalúa con los trabajos realizados en grupo y su exposición
Universidad de Jaén Aprendizaje y enseñanza I de las Materias de Geografía e Historia	La Geografía y la Historia como disciplinas escolares. - El alumnado de Educación Secundaria y las dificultades del aprendizaje de los contenidos históricos, geográficos y filosóficos. El espacio y el tiempo como ejes vertebradores del conocimiento social y escolar: las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Ciencias Sociales. - Metodologías activas en Ciencias Sociales. - Materiales y recursos para la enseñanza-aprendizaje de la Historia y de la Geografía. -La naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje en el área de Ciencias Sociales. -Los elementos fundamentales para el diseño de Unidades Didácticas en el Marco LOMLOE. -Las situaciones de aprendizaje	Debates, seminarios, etc. Supervisión de trabajos dirigidos, aclaración de dudas, comentarios de trabajos individuales, etc. Seminarios, mesas, debates, coloquios, foros, etc.	Asistencia (20%) Examen (40%) Trabajos (40%)

Universidad	Contenidos	Metodología	Evaluación
Universidad de Málaga Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Ciencias Sociales	Los contenidos no son específicos de ninguna disciplina, se enfoca como Ciencias Sociales. No obstante, se abordan textos de Didáctica de las Ciencias Sociales y específicos de Geografía (Souto 2011, Souto González, Xosé Manuel; Claudino, Sérgio; García Pérez, Francisco F. 2010)	La metodología es activa, centrada en la lectura y análisis de textos que promueva la reflexión docente, el diseño de dinámicas educativas y, finalmente el diseño y puesta en práctica en contextos educativos, de un proyecto integrado sobre el que se hace una investigación evaluativa.	1. Trabajos y exposiciones individuales (40%). 2. Trabajos y exposiciones grupales (40%). 3. Participación en dinámicas de clase (10%). 4. Foro de evaluación de la asignatura (10%).
Universidad de Córdoba Aprendizaje y Enseñanza de las Materias correspondientes en Ciencias Sociales, Geografía e Historia	El aprendizaje de la Geografía y sus dificultades. La geografía en el currículo de Secundaria. Métodos de enseñanza: Trabajos por proyectos y resolución de problemas de contenido geográfico-histórico. Recursos para la enseñanza y aprendizaje del Espacio geográfico	Se combina la clase magistral con la realización de trabajos prácticos (programaciones didácticas y situaciones de aprendizaje, diseño de actividades, webquest) de forma individual y en grupos reducidos, y exposiciones.	Medios de ejecución práctica 40% Producciones elaboradas por el estudiantado 40% Proyectos globalizadores de carácter individual o grupal 20%

Fuente: Elaboración propia con guías docentes e informaciones del profesorado

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Agradecimientos · Acknowledgment

Queremos agradecer las informaciones suministradas por el profesorado de las Universidades de Alicante (Isabel Gómez y Rafael Sebastià), de la Autónoma de Barcelona (Antoni Santisteban), de Castilla-La Mancha (María Ángeles Rodríguez), Complutense de Madrid (José Manuel Crespo), de Jaén (Matilde Peinado), de Málaga (Carmen Rosa García), de Murcia (Encarnación Gil y José Monteagudo), de Santiago de Compostela (Francisco Armas), de Valencia (Diego García y Álvaro Morote) y de Zaragoza (Rafael de Miguel y María Sebastián).

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.