

APLICACIÓN EN ASIGNATURAS DE GEOGRAFÍA DESCRIPTIVA DE LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA DE ABP¹

Application in Descriptive Geography subjects of the PBL teaching methodology

Alejandro VALLINA RODRÍGUEZ*, Ángel Ignacio AGUILAR CUESTA**
y Laura GARCÍA JUAN***

* *Universidad Autónoma De Madrid*

Correo-e: alejandro.vallina@predoc.uam.es

** *Universidad Internacional de Valencia*

Correo-e: angelignacio.aguilار@campusviu.es

*** *Universidad Autónoma de Madrid*

Correo-e: laura.garciaj@uam.es

Recibido: 16/04/2018; Aceptado: 14/11/2018; Publicado: 30/12/2018

Ref. Bibl. ALEJANDRO VALLINA RODRÍGUEZ, ÁNGEL IGNACIO AGUILAR CUESTA
y LAURA GARCÍA JUAN. Aplicación en asignaturas de Geografía Descriptiva de la
metodología didáctica de ABP. *Enseñanza & Teaching*, 36, 2-2018, 51-70.

RESUMEN: En la actualidad la adaptación de las enseñanzas universitarias españolas se encuentra en un momento de inflexión, pues los años de crisis económica, los cambios sociodemográficos y el cambio de paradigma global hacen necesaria una revisión acerca de la eficiencia del modelo presente. La enseñanza geográfica debe asumir el rol que ya posee la disciplina a nivel mediático (geopolítica, cambio climático, riesgos, identidad y territorio, etc.), y convertirse en una ciencia de

1. Este artículo cuenta con el soporte del Programa de Becas Predoctorales a la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid-Banco Santander, Convocatoria 2017/18.

actualidad. La presente investigación plantea un nuevo planteamiento pedagógico en la asignatura de Geografía de Asia y África, dónde los contenidos tradicionales se completan y complementan con un análisis profundo de la realidad. Dicha propuesta busca huir del «descriptivismo» tradicional de las escuelas regionales y partir de una aproximación más multidisciplinar, intuitiva y racional de la realidad de un área que económica, política y socialmente se halla en constante transformación y es un actor fundamental en la humanidad.

Palabras clave: ABP; enseñanza universitaria; geografía descriptiva; innovación docente.

SUMMARY: At present, the adaptation of Spanish university education is at a turning point, such as the years of economic crisis, sociodemographic changes and the change of global paradigm that need a revision about the efficiency of the present model. Geographical education must assume the role that the discipline already has at the medical level (geopolitics, climate change, risks, identity and territory, etc.), and become a current science. This research proposes a new pedagogical approach in the subject of Geography of Asia and Africa, where traditional contents are completed and complemented with a deep analysis of reality. This proposal seeks the traditional «descriptivism» of regional schools and a more multidisciplinary, intuitive and rational approach to the reality of an area that economically, politically and socially is a constant transformation and is a fundamental actor in humanity.

Key words: PBL; university teaching; descriptive geography; teaching innovation.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, donde el actual modelo de europeo educación superior deja a las materias básicas ligadas a la Geografía descriptiva un amplio espacio de desempeño, la propuesta didáctica que se presenta sugiere trocar la idea extendida (Bolívar, 2005) sobre el acentuado desinterés por asignaturas de amplio espectro en itinerarios formativos cada vez más especializados por nuevas concepciones didácticas, más centradas en la consolidación de conocimiento mediante el acercamiento práctico a los procesos y realidades de los espacios relevantes desde el punto de vista docente.

El objetivo fundamental de este estudio es la presentación de algunos de los aspectos más relevantes de la experiencia formativa desarrollada en el marco de la asignatura de Geografía de Asia y África, ofertada en el primer curso del Grado en Estudios de Asia y África de la Universidad Autónoma de Madrid (curso 2017-2018). En este sentido, un enfoque más próximo a la sociedad actual en la forma de impartir conocimiento geográfico resultará de gran ayuda en el necesario cambio de paradigma, y es por ello por lo que se ha optado por el uso de la metodología de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos (ABP) (Galeana,

2006). Entre otros sistemas docentes actuales, el sistema ABP está llamado a solventar gradualmente los problemas y limitaciones que generalmente se asocian a las metodologías docentes tradicionales (Díaz-Barriga, 2014), que de forma tan extendida se vienen aplicando en la docencia de asignaturas de Geografía de tipo general durante las últimas décadas.

Detrás del objetivo principal de esta investigación se encontraba la problemática derivada del uso, en el caso de la asignatura marco de la investigación, de metodologías didácticas eminentemente pasivas. Este desarrollo aplicativo, muy centrado en la adquisición y repetición de conocimientos (Gómez y Rodríguez, 2006), tradicionalmente ha rebelado fuertes distorsiones entre lo exigido en los programas docentes y lo realmente provechoso para el alumnado, más aún teniendo en cuenta que los alumnos a los que estaba dirigido el programa de estudios de la citada asignatura no poseen un perfil ni unos conocimientos previos bien conectados con el campo de la geografía.

Los alumnos del Grado en Estudios de Asia y África, amén de una formación eminentemente humanística, poseen claras capacidades para comprender de forma objetiva el mundo conectado, complejo, alterable y lleno de conocimientos que domina hoy en día, por lo que el uso de las metodologías descriptivas más tradicionales quedaba, a ojos de los investigadores, en entredicho. Todo ello propició el ensayo y desarrollo de estrategias educativas basadas en aprendizaje basado en proyectos (ABP), que permitieran llevar a cabo dinámicas de aprendizaje más permeables y menos estancas (Lucendo, 2016). En esta propuesta se presenta una metodología de ABP que contribuye a absolver las aportaciones más creativas dentro del aula (Tulla, 2010), gestando un método que promueve el conocimiento de carácter multidisciplinar, autónomo y/o en equipo, asistido por las tecnologías de la información (Tippelt y Lindemann, 2001). Además, es oportuno indicar que la propuesta está en concordancia con las recomendaciones del Parlamento Europeo (European Parliament, 2006) y las indicaciones de adaptación de los estudios de Geografía al EEES (De Miguel, 2013) sobre el fomento de las aptitudes emprendedoras y profesionales en el alumno.

Una vez expresada la problemática hallada en el aula, el objetivo de investigación y el marco aplicativo y metodológico contemplado, resta entrar en la casuística propia de la propuesta docente elaborada para el caso de la asignatura de Geografía de Asia y África. En el apartado metodológico se realizará, pues, un análisis sobre cómo se ha insertado el método de ABP como columna vertebral de la guía docente de la asignatura, entrando en la explicación detallada acerca de cuáles fueron los objetivos de aprendizaje diseñados por el equipo docente, la organización en bloques del temario, las técnicas/metodologías de trabajo en el aula y en casa y las actividades de evaluación. Por último, se reflexionará sobre los principales resultados emanados de la experiencia de enseñanza-aprendizaje, es decir, sobre las ventajas y desventajas que el proyecto docente de aplicación ABP ha tenido en la asignatura reseñada.

2. LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS ANTE LOS NUEVOS PARADIGMAS DOCENTES Y SOCIALES

A lo largo de los dos cursos lectivos anteriores el equipo docente e investigador que diseñó este trabajo impartió diferentes materias de corte eminentemente descriptivo en estudios universitarios, tales como el Grado en Geografía y Ordenación del Territorio, Turismo, Arqueología, Relaciones Internacionales o Estudios de Asia y África, todos ellos propios de la Universidad Autónoma de Madrid. La experiencia docente adquirida fue haciendo patente en los miembros del equipo una cierta inseguridad, nacida de la sospecha de que la relación existente entre la materia impartida, la forma de enseñar y los conocimientos adquiridos por los alumnos era a menudo frágil y poco funcional.

Las estrategias didácticas empleadas hasta entonces, las cuales no presentaban diferencias apreciables con respecto a las prácticas habituales en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Pagés, 2002), se mostraban cada vez más alejadas de las demandas actuales, por lo que se planteó la posibilidad de implementar un modelo, el de aprendizaje basado en proyectos, que venía a suplir las carencias y defectos mostrados en el modelo clásico de enseñanza y aprendizaje (Lossio, Panigo y Ferrero, 2013).

2.1. *Modelo docente tradicional vs modelo ABP*

Las ideas que abogan por la transformación de la Educación Superior a través de fórmulas de enseñanza y aprendizaje que propicien la proactividad en el alumnado han sido ampliamente analizadas (Pericacho, 2014). En este sentido, parece lógico que la concepción en la que el modelo educativo actual está basada se aleje cada vez más de las metodologías docentes tradicionales, pues entre las premisas del Espacio Europeo de Educación Superior se halla la necesidad de ceder protagonismo al alumno frente al profesor, el cambiar el rol de mentor por el de guía y tutor (Lucendo, 2016). Es importante señalar que, desde hace al menos dos décadas, en la Universidad española, por extensión en el sistema europeo, existe un claro alejamiento de las técnicas de enseñanza tradicionales. Se ha pasado progresivamente del aprendizaje definido por la frase célebre de Walberg y Paik (2000) «lo que muchos ciudadanos y padres esperan ver reflejado en las aulas» hacia un modelo de aprendizaje en ambiente colaborativo y experimental.

La metodología de enseñanza-aprendizaje tradicional tiene sus bases asentadas en un enfoque conductivista, en el que el docente asume el rol de autoridad formal y el alumno es un mero receptor pasivo de información. Esta parca relación entre alumno y profesor se caracteriza por el fomento del trabajo individual, lo que conlleva un alto grado de estrés y competitividad para el alumnado. Las metodologías de enseñanza tradicional se caracterizan (Rosenshine, 2010) por una sistemática en fases:

1. Método de trabajo mediante prácticas/tareas.

2. Presentación de nuevo contenido/herramientas por fases.
3. Seguimiento continuo por parte del profesor.
4. Feedback correctivo y refuerzo instructivo.
5. Actividad independiente del alumno dentro y fuera del aula.
6. Inserción de un porcentaje de carga de trabajo grupal.
7. Sistema de evaluación continua y por controles de conocimientos.

Los autores de la presente investigación no pretenden denostar el desarrollo docente preeminente hasta la actualidad, pues son conscientes de que, como diría Pujolàs (2008), los métodos de enseñanza tradicional han servido y sirven hoy en día como herramientas en la instrucción básica de reglas, procedimientos y habilidades elementales en los estudiantes.

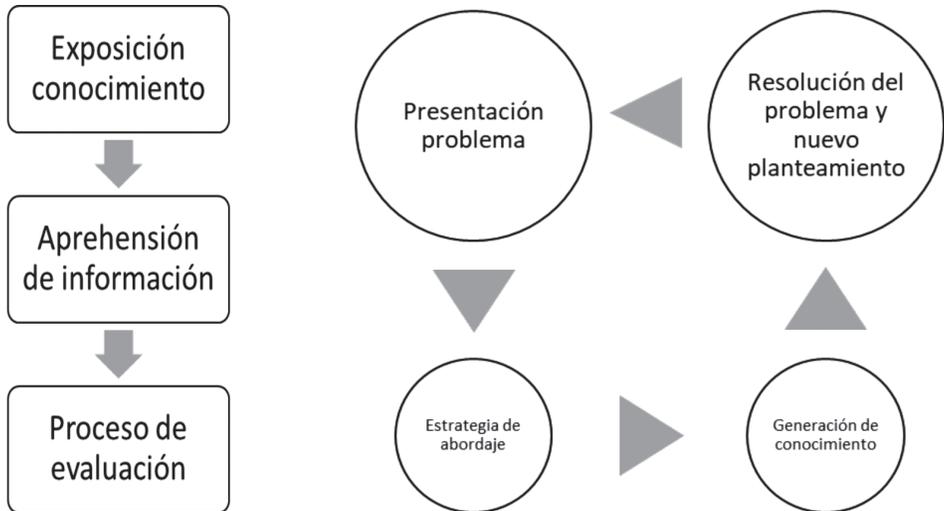
Hecha la anterior apreciación, la mayor parte de expertos en los formatos educativos actuales coinciden (Moral, Aznar e Hinojo, 2010) en conceder a las metodologías tradicionales una escasa efectividad en objetivos de estudio amplios, como el caso de la asignatura de Geografía objeto de análisis. Esta escasa efectividad está vinculada a la disparidad de competencias entre los estudiantes, la formación previa que tienen, el grado de compromiso que alcanzan, el grado de pasividad que alcanza la clase en función de la relación docente-alumno y, por último, el estilo seleccionado por el docente para el desarrollo de las clases.

Todo ello sirvió como argumento propositivo al equipo docente para considerar el uso de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, con la mirada puesta en la búsqueda de alternativas capaces de contribuir al desarrollo adecuado de las competencias básicas del alumnado, recogidas en las guías docentes de las asignaturas reseñadas. La lectura de bibliografía básica sobre métodos docentes de vanguardia (Fernández y Gurevich, 2007) rápidamente condujo a la lectura sobre la enseñanza basada en proyectos, un modelo de corte constructivista en el que el papel de los alumnos no se limita al de ser receptores, sino que en él asumen el rol de averiguar, desarrollar y solventar proyectos con aplicación en el mundo real (Dickinson et al., 1998).

El aprendizaje basado en problemas (ABP) basa el concepto de enseñanza en la dualidad consistente en el logro de competencias del alumnado a través de la generación de conocimiento (Figura 1). Es lo que Lucendo (2016) denomina «aprender a aprender»; un proceso en el que el profesor se convierte en el facilitador, el guía de un proceso formativo en el que los alumnos poseen todo el protagonismo mediante un papel proactivo en la búsqueda de conocimiento por cuenta propia. En el ABP alumnos y profesores tienen la responsabilidad de crear alianzas en la labor formativa de forma que, mediante la creación de grupos reducidos de trabajo, estos sean los que se retroalimenten e interactúen, todo ello en un ambiente docente de cooperativismo y exigencia tanto personal como grupal.

La metodología ABP está orientada hacia el trabajo en torno a un problema complejo, para cuya resolución se usa el enfoque de diseño de proyectos, lo cual requiere de una especial dedicación por parte de los equipos docentes y el alumnado. A grandes rasgos, la metodología docente ABP basa su implementación en varias premisas (Galeana, 2006):

FIGURA 1
Comparativa entre metodologías docentes.
Elaboración propia a partir de Lucendo (2016)



- Conocimiento integrado con carácter multidisciplinar.
- Trabajo en equipo como detonante del respeto, la responsabilidad y la empatía.
- Aprendizaje orientado a proyectos.
- Aprendizaje en equipo, eficiente y eficaz. Desarrollo grupal y autónomo.
- Herramientas y metodologías como mecanismo de aprendizaje constante.
- Promoción de la capacidad investigadora. Aprendizaje asistido por medios.
- Evaluación mediante autocontrol y asesoría-retroalimentación del tutor.

La aplicación de la metodología ABP lleva aparejadas, como es notorio, sustanciales variaciones en el modo de impartir docencia y de adquisición de conocimientos. Es muy reseñable el modo en el que esta metodología pretende hacer copartícipes del aprendizaje a los profesores y los alumnos (Tippelt y Lindemann, 2001), dado que el profesor contrae para con sus pupilos la responsabilidad de presentarles preguntas o cuestiones del mundo complejas y de aplicación al mundo real, dejando la responsabilidad de investigación y descubrimiento de conocimiento a los alumnos en un proceso continuo y guiado.

El objetivo común es ser capaces de responder a las complejidades planteadas, y para ello es el estudiante el que se responsabiliza del esfuerzo de buscar, comprender y trabajar para alcanzar sus objetivos con un papel del docente más puntual que en un planteamiento de aprendizaje tradicional.

2.2. *La aplicación del método ABP en los estudios de Geografía*

Tal y como se expresaba anteriormente, los autores de esta investigación reconocieron en las características de las metodologías de aprendizaje tradicional algunas de las disfunciones identificadas en los procesos de seguimiento y evaluación para las materias de Geografía descriptiva que el equipo docente venía impartiendo en Grados no vinculados directamente con la Geografía. Los métodos habitualmente empleados en este tipo de asignaturas estaban pensados desde un punto de vista extremadamente científico, es decir, no tenían en consideración que los alumnos a los que estaban destinados los temas seleccionados no desarrollaban ni asimilaban, en su mayoría, los conocimientos del mismo modo que los estudiantes de Geografía. En gran medida, los trabajos de propuesta realizados por la Comisión Interuniversitaria de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE, 2017) actuaron como resorte en la aplicación de nuevos métodos de enseñanza.

La principal problemática revelada en la docencia de las asignaturas señaladas era una acusada desconexión, como dice Brunner (2005), entre lo que los profesores enseñaban y lo que los alumnos asimilaban. En este contexto, la preocupación del equipo docente rápidamente se centró en este particular, encontrándose en los modelos docentes apoyados en el aprendizaje basado en proyectos una herramienta facilitadora de la unión entre lo enseñado y lo apprehendido.

Teniendo en cuenta las determinaciones de los reseñados trabajos de la AGE y de la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (De Miguel, Claudino y Souto, 2016), la formación universitaria en materias afines a la geografía debe tender hacia un modelo de adquisición de conocimientos a través del aprendizaje de competencias y habilidades, y con un creciente uso de las nuevas tecnologías como camino para la capacitación profesional en el mercado laboral actual. De forma más concreta, según la investigación que aquí se presenta, al ABP presenta sustanciales mejoras educativas en relación a las metodologías tradicionales, algunas de las cuales se presentan a continuación (AGE, 2017):

- Necesidad de dotar al alumnado de las capacidades fundamentales para interpretar y conocer los elementos que intervienen en el territorio de forma integral.
- Interrelación de procesos sociales, económicos, políticos y ambientales en un mismo discurso multiescalar y sincrónico.
- Capacitación en métodos e instrumentos para conocer el territorio e intervenir en él.
- Enseñar la organización territorial de acuerdo con las demandas y exigencias sociales.
- Reequilibrio de herramientas y combinación de conocimientos básicos con enseñanzas instrumentales.

Como puede apreciarse, estos aspectos adecuaban especialmente la metodología ABP a la docencia de la Geografía descriptiva, en tanto en cuanto este

procedimiento se basa en la resolución de problemas o ejercicios, de características elementales en cuanto a técnica y lenguaje. Concretamente, en el caso de la aplicación a asignaturas de Geografía, dichos problemas quedan constreñidos a fenómenos observables que plantean un reto o una cuestión, es decir, requieren una explicación. Al mismo tiempo, el trabajo ABP permite también superar (De Miguel, 2013) los límites, muchas veces artificiales, de las asignaturas tradicionales dejando el lugar correspondiente a asignaturas de corte generalista, pues propone la organización de las enseñanzas en módulos y materias que abarcan temáticas de amplio espectro gracias a sus características (Souto, 2007):

- Mejoran la habilidad para resolver problemas y desarrollar tareas complejas.
- Mejoran la capacidad de trabajar en equipo.
- Desarrollan las Capacidades Mentales de Orden Superior (búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición).
- Aumentan el conocimiento y habilidad en el uso de las TIC en un ambiente de proyectos.
- Promueven la responsabilidad por el propio aprendizaje.

3. LA METODOLOGÍA ABP APLICADA A LA ASIGNATURA GEOGRAFÍA DE ASIA Y ÁFRICA

Como se ha desarrollado con anterioridad, la elección de la asignatura de Geografía de Asia y África para la introducción de cambios en el método de enseñanza-aprendizaje a partir de la implementación de la estrategia ABP obedece principalmente a los incompletos resultados que, desde el punto de vista del aprovechamiento de la asignatura, se habían pulsado en cursos precedentes. Ello, unido a las propias características de los estudiantes y los estudios del Grado en Estudios de Asia y África, invitó al equipo docente a acometer una serie de cambios de planteamiento en la implementación de la guía docente de la asignatura, con una serie de elementos definitorios clave.

3.1. *Objetivo*

Para romper con la rigidez que domina en las asignaturas de Geografía General, en esta se propone como objetivo que los alumnos generen de manera autónoma conocimiento sobre los principales fenómenos geográficos físicos y humanos que dominan los continentes de Asia y África. Bajo esta perspectiva la metodología docente se aproxima al «aprender a aprender» mediante el aprendizaje basado en proyectos (ABP). El objetivo se concreta en la consecución de tres ejes de habilidades/destrezas:

- Con patrón conceptual («saber»/knowledge): Conocimientos básicos acerca de la situación actual de los espacios geográficos tratados a diferentes escalas territoriales; comprender e interpretar procesos del medio físico, humano y económico, e interrelacionar fenómenos a diferentes escalas.
- De carácter competencial («saber hacer»/skills): Uso de información geográfica como un aspecto clave para interpretar el territorio, relación y síntesis información territorial transversal para comprender los problemas de forma multidimensional.
- De base actitudinal («saber estar»/attitudes): Fomento de la sensibilidad e interés hacia territorios diversos física y socialmente.

Es fundamental señalar que en la introducción de la nueva metodología también ha jugado un papel crucial la interrelación entre la ABP y el amplio abanico de tecnologías de información geográfica existentes en el mercado. De la combinación de ambas herramientas de trabajo resultará el sistema innovador de enseñanza-aprendizaje de geografía autónomo, crítico, funcional y constructivo que se pretende conseguir.

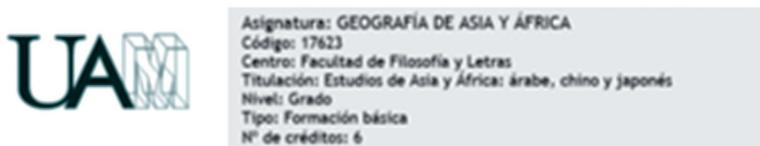
Los alumnos quedan en todo momento motivados como actores principales de la creación de un acervo común de conocimiento, lo que vale como sistema para que ellos mismos correlacionen las realizades geográficas de los continentes asiático y africano con procesos y cuestiones sociales de actualidad para la comprensión del mundo actual. En definitiva, se trata de que el alumno cree, planifique, organice y enuncie nuevo conocimiento educativo geográfico por medio de aprendizajes funcionales y significativos y de que conozca la diversidad de técnicas de trabajo e información geográfica, fomentando el uso de métodos de aprendizaje que le permitan comprender la complejidad de la sociedad en que vive, evaluar el impacto de la actividad humana en el territorio o investigar el entorno local.

3.2. Eje programático del curso

Un aspecto importante para el análisis es que, según los preceptos de la metodología ABP, es conveniente no incorporar al inicio del curso una programación cerrada. El primer problema al que se van a enfrentar los alumnos es dilucidar qué es lo que deben aprender sobre la geografía de los continentes africano y asiático, por lo que en su primera práctica tendrán que presentar una propuesta muy genérica (Figura 2) sobre qué objetivos educativos persiguen durante el curso, el temario que observan más adecuado a sus necesidades concretas y los recursos y formatos sobre los que ven más conveniente trabajar.

FIGURA 2

Ejemplo de la práctica de apertura de la asignatura. Elaboración propia

**PRÁCTICA 1. PROPUESTA DE PROGRAMA DE LA ASIGNATURA****Tips:**

- Lectura de artículos/ literatura teórica sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).
- Revisión de la guía docente del curso 2016/17.
- Consulta de guías docentes de asignaturas/grados afines en otros centros.
- Plasmación de supuestos de ideales y preferencias temáticas.

Organización:

- Seguir una estructura ordenada de objetivos, cuerpo teórico, propuesta temática, desarrollo didáctico, propuesta evaluación y bibliografía usada.
- Matriz DAFO aplicada a la implementación de la ABP.
- Conclusiones/ apreciaciones de la lectura crítica de la bibliografía.
- Aprox 10 páginas. Grupos de trabajo 2-3 personas.

En cuanto a las fases de desarrollo que se van a seguir en la asignatura cabe destacar que, tras la evaluación y puesta en común de todos los aportes recibidos en la primera práctica, se trabajó de forma comunitaria en un guion sobre el que pivotaría la acción docente a lo largo del cuatrimestre. Es importante remarcar que dicha propuesta no partió únicamente del profesor como actor relevante, sino que fueron los propios alumnos los que, a través del trabajo de sus respectivos grupos, propusieron y posteriormente debatieron sobre la idoneidad de unos u otros contenidos, con el tutor como guía del proceso.

Tras este primer e importante ejercicio se consensuó un sistema de gestión de la asignatura por el que la consecución de los objetivos docentes quedaba supeditada a un marco programático en el que en cada período semanal o de dos semanas (Figura 3) debían ir resolviéndose problemas de índole geográfica más específicos, de manera que el estudio de un continente no se realizara de forma uniforme y discreta, sino que fuera concebida como la agregación de conocimiento al portafolio, de forma continua.

FIGURA 3
 Calendario de programación docente. Elaboración propia



Semana Week	Contenido Contents	Horas presenciales Contact hours	Horas no presenciales Independent study time
1 1ª Semana	Tema 1	3	4
2 2ª Semana	Tema 1	3	6
3 3ª Semana	Tema 2	3	6
4 4ª Semana	Tema 2	3	6
5 5ª Semana	Tema 2	3	6
6 6ª Semana	Tema 3	3	6
7 7ª Semana	Tema 3	3	6
8 8ª Semana	Tema 4	3	6
9 9ª Semana	Tema 4	3	6
10 10ª Semana	Tema 4	3	6
11 11ª Semana	Tema 4	3	6
12 12ª Semana	Tema 4	3	6
13 13ª Semana	Tema 5	3	6
14 14ª Semana	Tema 5	3	6
15 15ª Semana	Tutoría final, actividades de evaluación, realización de encuestas	3	7

Una vez los estudiantes han participado en la toma de decisiones sobre el temario, comienzan a ser conscientes de los conocimientos previos que deberán ir acumulando durante el avance de la asignatura. Cada uno de los temas del programa será presentado por el tutor del siguiente modo (Lucendo, 2016):

1. Enumeración de dichos contenidos mediante epígrafes no organizados extraídos de las fuentes bibliográficas consultadas o de otros programas de asignaturas de Geografía descriptiva revisados.
2. Propuesta de una serie de recursos y ejercicios obligatorios y voluntarios para la adquisición de conocimientos en temas y dinámicas concretas para cada ámbito.
3. Propuesta de un seminario aplicado sobre uno de los temas de interés para la asignatura.

De esta manera, los alumnos/as son capaces de comparar su trabajo previo con esta nueva información y pueden reorganizar o reestructurar su propuesta de contenidos, hasta llegar a la propuesta y desarrollo de cada uno de los temas de la asignatura (Figura 4).

FIGURA 4

Ejemplo de estructura de un tema de la asignatura. Elaboración propia

Tema 4: Asia. Relación entre medio natural y sociedad

 **Presentación Asia. Una primera aproximación: descolonización, economía y demografía**

 **La fragmentación de la URSS.**

Visionado obligatorio

 **¿Qué es la Ruta de la Seda?**

Breve vídeo de visionado obligatorio. Se realizará un comentario en la clase del 27 de noviembre.

 **La relación entre oriente y occidente: La ruta de la Seda**

Documental de visionado opcional

Asia en profundidad: El transiberiano. Seminario 28 de noviembre

 **Presentación sobre el Transiberiano**

 **Vídeo aproximación al Transiberiano**

Visionado opcional

Como puede apreciarse, la metodología didáctica se basa en el trabajo por proyectos, en el que el equipo docente participa proponiendo que el debate sobre contenidos se articule siempre hacia dos grandes bloques de conocimiento, calificados como básicos en la formación del Grado en Estudios de Asia y África.

- A) Con el objetivo de no desdibujar por entero la tradicional identidad de la geografía y de fortalecer, en la asignatura en cuestión, el conocimiento básico del territorio asiático y africano, al inicio de cada uno de los temas se realizará una regionalización del continente a tratar, en la que se tendrán en cuenta los criterios fisiográficos, demográficos y económicos tradicionales.

Esta regionalización servirá de base al resto de los contenidos. Aportará la información básica para entender la profundización posterior. El segundo bloque que siempre se articulará en el temario consiste en trabajar con hechos relevantes del territorio como nexo entre lo teórico y lo práctico. Se explica para ello un ejemplo más concreto, en el que se explica cómo se articuló la programación de la asignatura en el tema del continente asiático.

B) Trabajo de la realidad asiática en base a rutas comerciales históricas y actuales. Rutas que superan el intercambio de materias e incorporan otras variables (sociedad, intercambios culturales, etc.).

- Rutas marítimas asociadas al estrecho de Malacca.
- Ruta de las antiguas Indias.
- Ruta de la Seda y actualizaciones.
- Transiberiano.
- Rutas de Marco Polo.
- Rutas turísticas actuales.

3.3. *Actividades de evaluación*

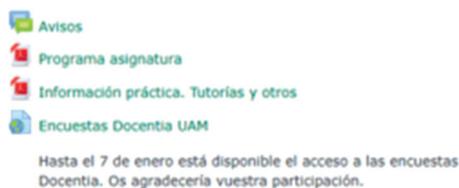
El despliegue de las innovaciones docentes analizadas en el apartado metodológico han de aterrizar, de forma necesaria, en un sistema de evaluación que sea capaz de alcanzar los objetivos didácticos propuestos, conjugando para ello las particularidades asociadas al sistema de aprendizaje basado en problemas y las especificaciones propias de la normativa del EEES y de la propia Universidad Autónoma de Madrid. De este modo, el esqueleto de evaluación en la asignatura de Geografía de Asia y África quedó estructurado de la siguiente forma:

- A) Un 20% de la nota final asociado a la evaluación continua, mediante puntuación de la participación y asistencia a los seminarios y foros planteados en clase por parte los alumnos.
- B) Un 40% de la nota final ligado a la realización y calificación de los trabajos de investigación desarrollados de forma grupal y expuestos en el marco de las sesiones programadas.
- C) Un 40% de la nota final relacionado con una prueba final, planteada como el desarrollo de un ensayo individual de un ensayo monográfico sobre un problema concreto.

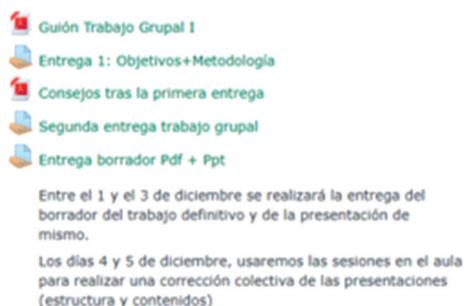
De forma más concreta, es fundamental remarcar que el equipo docente buscó, con la formulación de las actividades tipo A, el fomento de la generación de conocimiento mediante el uso del ABP. Para la consecución de este objetivo específico en el planteamiento de cada uno de los seminarios de investigación se propició primeramente un ejercicio de acercamiento a los problemas propuestos por los propios alumnos, de modo que los debates y trabajos versaron sobre las inquietudes de los alumnos y del equipo docente. Los resultados emanados de estos seminarios fueron mapas mentales grupales, que sintetizaban las claves principales sobre la realidad de las áreas geográficas analizadas en cada caso (accidentes geográficos, economía, política, problemas étnicos, etc.).

FIGURA 5
Estructuración del trabajo de grupo. Elaboración propia

GEOGRAFÍA DE ASIA Y ÁFRICA (Grupo 110)



Trabajo Grupal



La actividad de tipo B, el trabajo grupal de investigación, fue planteada como la concreción del método ABP focalizado a una problemática de corte geográfico en un marco geográfico a definir por los integrantes de los grupos de trabajo, aunque siempre vinculado a la ejecución del ejercicio a partir de la consideración de las rutas, ejes y elementos transecto planteados en clase (para propiciar el conocimiento holístico de áreas homogéneas).

Se trató, por tanto, de un trabajo de temática y estructura libre, en el que los miembros de los grupos debían primero formular un problema de impacto en cualquiera de las ramas de la geografía (social, económico, geoestrategia, ambiental, etc.) haciendo previamente una exposición previa de los temas y un perfilado por parte de los docentes sobre los trabajos (Figura 5). En la gestación y desarrollo de trabajos los alumnos siguieron un proceso guiado de pasos para la resolución del problema (Moust, Bouhuijs y Schmidt, 2007):

1. Aclarar conceptos y términos: Se trata de aclarar posibles términos del texto del problema que resulten difíciles (técnicos) o difusos, de manera que todo el grupo comparta su significado.
2. Definir el problema: Es un primer intento de identificar el problema que el transecto o ruta plantea. Posteriormente, tras los pasos 3 y 4, podrá volverse sobre esta primera definición si se considera necesario.
3. Analizar el problema: En esta fase, los estudiantes aportan todos los conocimientos que poseen sobre el problema tal como ha sido formulado, así como posibles conexiones que podrían ser plausibles.
4. Realizar un resumen sistemático con varias explicaciones al análisis del paso anterior: Una vez generado el mayor número de ideas sobre el problema, el grupo trata de sistematizarlas y organizarlas resaltando las relaciones que existen entre ellas.
5. Formular objetivos de aprendizaje: En este momento, los estudiantes deciden qué aspectos del problema requieren ser indagados y comprendidos mejor, lo que constituirá los objetivos de aprendizaje que guiarán la siguiente fase.
6. Buscar información adicional fuera del grupo o estudio individual: Con los objetivos de aprendizaje del grupo, los estudiantes buscan y estudian la información que les falta. Pueden distribuirse los objetivos de aprendizaje o bien trabajarlos todos, según se haya acordado con el tutor.
7. Síntesis de la información recogida y elaboración del informe sobre los conocimientos adquiridos: La información aportada por los distintos miembros del grupo se discute, se contrasta y, finalmente, se extraen las conclusiones pertinentes para el problema.

En el seguimiento continuo por parte de los profesores se incluía la entrega de un primer documento que reflejase el objetivo, la potencial metodología a llevar a cabo y un índice previsto (esto valía un 15% de la nota del trabajo). Con posterioridad, y resultado del avance del proyecto, se realizaban entregas semanales que supusieron un 25% de la nota y se centraban en la construcción de un borrador de un esquema desarrollado del trabajo que sirviera para exponer resultados oralmente. Por último, la presentación oral y el documento de presentación valía un 50% de la nota. Es fundamental mencionar que, de esta nota que pesa el 50%, un 80% venía evaluado por el equipo docente, mientras que el 20% restante era valorado por los propios alumnos mediante un ranking que elaboraron todos los grupos (Figura 6).

El 40% que resta de la evaluación total de la asignatura, como ya se ha expresado, se vinculó a la realización de una prueba final, con forma de ensayo individual. De nuevo se propuso a los alumnos, esta vez de forma individual, que se planteasen una pregunta/problema sobre alguno de los dos continentes (Asia o África) o sobre ambos en común y que elaborasen un escrito. En este ejercicio se permitió a los alumnos que preparasen con antelación los materiales y el día del examen expresasen con claridad su problema y su desarrollo. Los ensayos debían

tener un máximo de 3000 palabras en el caso de versar sobre una temática común a ambos continentes, y 2000 si hacían un ensayo por continente.

FIGURA 6

Explicación sobre la presentación de los trabajos. Elaboración propia

Estudios de caso: Presentaciones de los trabajos grupales



Trucos para la presentación

¿Cómo va a ser la calificación?

El 80% de la nota será otorgada por el profesor

El 20% restante de la nota tendrá ser repartirá en función de un ranking elaborado por todos los grupos. ¿Cómo?

- Cada grupo preparará un ranking en el que aparezcan en orden las 13 presentaciones. Siendo la 1 la que más les ha gustado y la 13 la que menos.

La clasificación final la realizará el profesor y en función de esa clasificación se repartirá el 20% de la nota. Se hará de la siguiente manera:

1º +3puntos que se sumarán a la nota obtenida en la calificación del profesor

del 2º al 5º +2,25 puntos...

del 6º al 10º +1,75 puntos...

del 11º al 13º +1,25 puntos...



Presentaciones Estudios de caso

Los contenidos de las presentaciones forman parte de los contenidos de la asignatura que serán evaluados en los exámenes



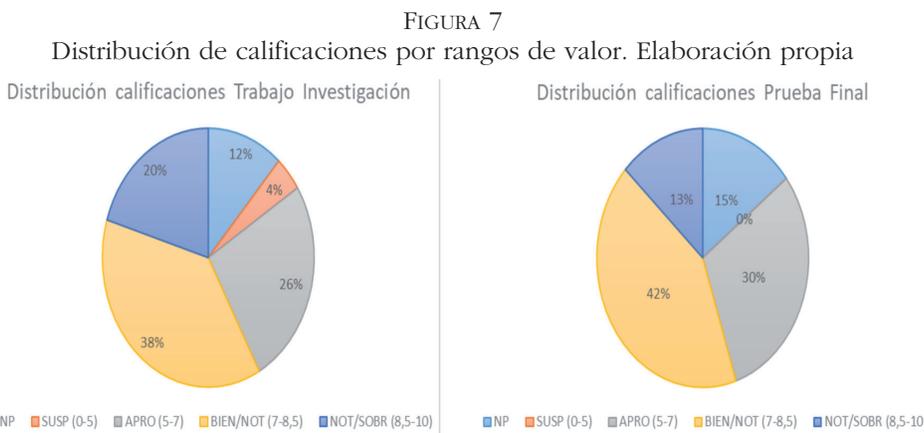
Evaluación de los trabajos grupales

Cada grupo evaluará a todos sus compañeros del 1 al 10. Se elaborará un ranking del cuál saldrán las evaluaciones previamente señaladas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este trabajo, tal y como se ha expresado con anterioridad, se expone una propuesta didáctica para la enseñanza en geografía de los continentes asiático y africano, que, por un lado, busca huir del «descriptivismo» tradicional de las escuelas regionales y, por otro, se aproxima más a un análisis multidisciplinar de una realidad clave para la economía, la política y la sociedad en las décadas venideras. La intención de superación de las metodologías cuasi enciclopédicas utilizadas en las últimas décadas por la Geografía regional, entre otras ciencias, surge de la convicción de que el proceso formativo universitario actual debe superar una etapa meramente productivista, para apostar de forma clara y decidida en la educación y el aprendizaje como método pedagógico, como plataforma de generación de conocimiento.

La forma más objetiva y nítida de valorar cuán efectiva ha resultado la aplicación de la experiencia de innovación docente contenida en la presente investigación es elaborar un análisis de los logros y resultados cosechados por los propios alumnos en la asignatura de Geografía de Asia y África. El primer dato que merece atención es la estadística de alumnos que participaron de manera activa en los seminarios y en la entrega de los trabajos de investigación grupal, que alcanza el 90.4% del alumnado. La magnitud de este dato hace referencia clara al grado de compromiso que los alumnos han adquirido en las actividades que requerían de ellos una mayor y más continuada carga de trabajo y esfuerzo de comprensión. A su vez, el 85.5% del alumnado se presentó a la evaluación del ensayo que tenía entidad de prueba final, pudiéndose, a su vez, afirmar que el mismo porcentaje de alumnos matriculados obtuvo una valoración entre 0 y 10. Las calificaciones de los dos grandes apartados del criterio de evaluación seguido (actividades de evaluación B y C) quedaron distribuidas del siguiente modo (Figura 7):



A la vista de los resultados sectoriales arrojados tras el procesado estadístico de las calificaciones, el equipo investigador puede extraer varias conclusiones al hilo de los rendimientos obtenidos del uso de la metodología ABP en la asignatura marco. Ciertamente, dichos resultados parecen apuntar hacia un procesamiento de la información más a largo plazo y menos relacionado con la memoria, algo que por otro lado, está reforzado desde el aprendizaje basado en el trabajo individual y grupal. Los resultados de la evaluación final de la asignatura (Figura 8) arrojan que casi el 86% de los alumnos fueron capaces de alcanzar, aunque en diferentes gradientes, los objetivos básicos de la asignatura al obtener calificaciones totales por encima de 5.

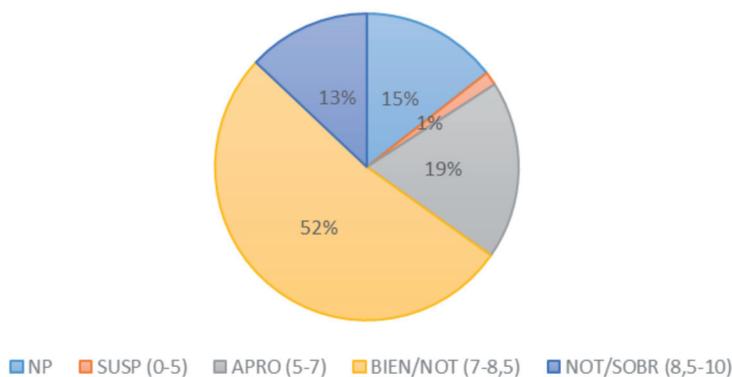
Este experimento docente nos hace reflexionar sobre el grado de transformación que ha experimentado la sociedad en los últimos años, óbice para la reformulación

de las técnicas docentes en las llamadas ciencias sociales, que bajo la opinión de los investigadores debe torcer la vista hacia herramientas didácticas apropiadas para el trabajo en los cambiantes y trepidantes nuevos escenarios del mundo actual. Directamente estas consideraciones inducen a pensar en las posibilidades y aplicabilidades del desarrollo científico de la geografía, dado que, hoy en día y bajo nuestras apreciaciones, no encontraremos las limitaciones de la disciplina en una falta de instrumentos y herramientas o datos en los que apoyar las capacidades del campo geográfico, sino que las mayores debilidades están introducidas de forma soterrada en el modo de articular los estudios, asignaturas e investigaciones ligadas a la geografía.

FIGURA 8

Distribución total de las calificaciones de la asignatura. Elaboración propia

Distribución calificaciones asignatura Geografía de Asia y África



Ciertamente, la experiencia contenida en esta investigación habla de la trascendencia de una disciplina donde los contenidos tradicionales se complementen con un análisis profundo de la realidad de nuestro mundo, primando un equilibrio entre conocimientos, habilidades y destrezas.

En el contexto actual, las dinámicas en las disciplinas formativas en ciencias sociales, donde la Geografía no es un verso suelto, se encuentran en una encrucijada para traspasar las concepciones más arraigadas, fuertemente ideológicas, a favor de planteamientos que pongan énfasis en la interacción del alumnado para poder formar en el manejo de técnicas y métodos de información espacial, evaluación y reflexión sobre las representaciones espaciales, y comunicación y participación ciudadana con representaciones espaciales. En otras palabras, se pretende que los alumnos no solo aprendan geografía, sino «neogeografía».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación de Geógrafos Españoles (2017). *Reflexiones, sugerencias y propuestas de la Comisión Interuniversitaria para el mantenimiento y posible reforma de Grado en Geografía*. Madrid: Comisión Interuniversitaria AGE, 10 pp.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-39.
- Brunner, J. J. (2005). El Fracaso de la Reforma. *Temas Públicos*, 7-12.
- De Miguel, R. (2013). Geoinformación e innovación en la enseñanza-aprendizaje de la geografía: un reto pendiente en los libros de texto de secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 67-90.
- De Miguel, R.; Claudino, S. y Souto, X. M. (2016). *La utopía de la educación geográfica en las Declaraciones Internacionales de la UGI*. XIV Coloquio Internacional de Geocrítica Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro, 19 pp.
- Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, xxxvi (143), 142-162.
- Dickinson, K. P. et al. (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program (Technical assistance guide)*. Washington, DC: Department of Labor, Office of Policy & Research.
- European Parliament and The Council (2006). Recommendation 2006/962/CE of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394/310.
- Fernández, M. y Gurevich, R. (Coords.) (2007). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza* (pp. 1-36). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Galeana de la O., L. (2006). *Aprendizaje basado en proyectos*. En: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>.
- Gómez, C. J. y Rodríguez, R. A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 307-325.
- Lossio, O.; Panigo, M. y Ferrero, L. (2013). ¿Cómo enseña una profesora memorable de geografía a pensar críticamente? *Revista GeoGraphos*, 4 (32), 19-33.
- Lucendo, A. L. (2016). Propuesta de metodología docente para la adaptación de materias de geografía descriptiva al EEES: El caso de la asignatura de Geografía de Europa. *Didáctica Geográfica*, 17, 79-100.
- Moral, C.; Aznar, I. y Hinojo, J. (2010). Enseñanza directa con toda la clase. En C. Moral Santaella (Coord.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide, 436 pp.
- Moust, J.; Bouhuijs, P. y Schmidt, H. (2007). *Introduction to problem-based learning. A guide for students*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de las escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 47-67.
- Pujolàs, P. (2008). Aula de Innovación Educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41.
- Rosenshine, B. (2012) *Principles of Instruction: Research based principles that all teachers should know*. *American Educator*. Spring 2012. <http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2012/Rosenshine.pdf>.

- Souto, X. M. (2007). Geografía y ciudadanía. Espacio público educativo y geografía escolar: los retos para una formación ciudadana. En R. Ávila *et al.* (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 217-240). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Tippelt, R. y Lindemann, H. (2001). *El método de proyectos*. Disponible en: <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>.
- Tulla, A. (2010). Los nuevos planes de estudio de los títulos de grado en Geografía adaptados al modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Estudios Geográficos*, vol. LXXI, 268, 319-338.
- Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?. En J. García Sevilla (Coord.). *La metodología del aprendizaje basado en problemas* (pp. 17-36). Universidad de Murcia.
- Walberg, H. J. y Paik, S. J. (2000). *Prácticas Educativas Eficaces*. Ginebra: UNESCO/IBE. Disponible en <http://www.ibe.unesco.org>.