

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DIFERENCIADOS

Blanca Berral Ortiz
José Antonio Martínez Domíngo
Daniel Álvarez Ferrándiz
Juan José Victoria Maldonado



Dykinson, S.L.

Blanca Berral Ortiz
José Antonio Martínez Domingo
Daniel Álvarez Ferrándiz
Juan José Victoria Maldonado

**INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN
CONTEXTOS DIFERENCIADOS**

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2023

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase

www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores del mismo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas. El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1170-558-8

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA GEOGRAFÍA

Gema González-Romero

David López-Casado

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas ha tenido lugar una auténtica revolución en la educación, que afecta al proceso de enseñanza- aprendizaje, desde la asunción de nuevos principios didácticos por el docente -que, irremediablemente, conducen al empleo de nuevos modelos metodológicos, estrategias, recursos e instrumentos-, hasta el modo en que el alumnado se enfrenta a su aprendizaje; se redefinen, pues, los roles del docente y del discente (Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016). Los cambios que viene soportando la educación superior responden a la necesidad de adaptación a diferentes escenarios. Por un lado, a un nuevo contexto digital, que ha exigido la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) (Morales *et al*, 2015; Aguiar *et al*, 2019; Mañas y Roig-Vila, 2019); éstas, en la actual era de la tecnociencia, no son sólo un recurso para la educación, sino que son el sustrato que nutre la construcción del conocimiento (Cueva *et al*, 2019; Utecht, y Keller, 2019; Voskoglou, 2022). Por otro lado, la enseñanza tiene que considerar un nuevo perfil de estudiante familiarizado, desde temprana edad, con internet y con los medios sociales. Además, en el ámbito europeo, ha tenido que asumir la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Sanfabián *et al*, 2012; Alonso- Sáez y Arandia-Loroño, 2017). En este contexto, se generaliza la preocupación por dar respuesta a una nueva realidad social y educativa, que conduce necesariamente a explorar vías de trabajo alternativas.

Con estas consideraciones previas, durante el curso académico 2018-2019, se puso en marcha una experiencia de innovación docente que, buscando alternativas formativas, empleó la combinación de varias metodologías activas de aprendizaje, como la basada en proyectos, las salidas de campo y el póster académico, en aras de mejorar el proceso de aprendizaje en la asignatura *Taller Práctico de Geografía Humana*. Se trata de una asignatura obligatoria de primer curso del Grado de Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Sevilla. La experiencia de innovación docente implicó a 25 alumnos y 2 docentes. Tomando como estudio de caso esta experiencia de innovación docente, el objetivo de esta comunicación es analizar en qué medida

la aplicación de metodologías activas en la enseñanza superior de la Geografía repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la valoración de aquéllas por el alumnado.

2. MÉTODO

2.1. Metodologías activas de aprendizaje aplicadas a la enseñanza de la Geografía

En el marco de la enseñanza superior de la Geografía, asumir los nuevos principios didácticos y los renovados paradigmas del aprendizaje en un contexto socioeconómico informacional y digital, requiere trabajar 3 objetivos: i) buscar el compromiso del alumnado con su propio aprendizaje, ii) atraerlo al razonamiento disciplinar y iii) trabajar competencias transversales, que permitan a los estudiantes adaptarse a la realidad social, económica, política y laboral.

- I. *Buscar el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje.* Para ello, una de las estrategias pasa por el empleo de metodologías y prácticas activas de aprendizaje que permitan que los estudiantes trabajen sobre una situación real; una de ellas es el aprendizaje basado en proyectos. Esta metodología permite que los estudiantes, mediante el desarrollo de una investigación, integren teoría y práctica. El aprendizaje basado en proyectos da especial protagonismo al alumnado, incrementando su autonomía e implicación. Permite, además, que estos entren en contacto con problemas y temáticas que conciernen a su vida cotidiana, para despertar su interés y motivación, y facilitar un aprendizaje significativo. Se favorece, pues, que el alumno adquiera conocimientos y destrezas propias de la disciplina, en este caso la Geografía, a la vez que desarrolla un espíritu reflexivo y crítico con las problemáticas actuales (González Romero, 2019; Sánchez- Benítez, López- Casado y González-Romero, 2021).
- II. *Atraer a los estudiantes al razonamiento disciplinar.* En el actual contexto socioeconómico, donde triunfa lo efímero, artificial y digital, pareciera que el territorio se diluyera. Pero el territorio es objeto de estudio y laboratorio de aprendizaje para la Geografía, y el trabajo de campo sigue siendo un recurso docente de primer orden. Aunque las nuevas tecnologías, como la realidad virtual, puedan ayudar en el aprendizaje para la ordenación y gestión de los territorios, simulando y modelizando diferentes escenarios, existen componentes subjetivos, individuales y sociales, en los que participan sentidos diferentes al de la vista o el oído que, hasta la fecha, pueden reproducirse artificialmente pero no transmitirse de forma remota (por ejemplo, el olfato y el tacto intervienen en las imágenes mentales y la percepción de los paisajes). A diferencia de lo que pudiera pensarse inicialmente, cualquier innovación en la docencia de la Geografía pasa, inexorablemente, por seguir trabajando con el territorio real, el de las personas, frente al territorio virtual y el espacio abstracto de las redes, utilizando como recurso didáctico la salida de campo (Pérez de Sánchez y Rodríguez Pizzinato, 2006; Morote, 2019; Sánchez, J., 2021).

- III. *Trabajar competencias transversales.* A las competencias transversales se les suele conferir un papel secundario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque pueden llegar a ser clave para adaptarse al actual contexto socioeconómico (Miró *et al.*, 2011; Hurtado *et al.*, 2015; Clares & Morgas, 2019). Algunas de las más valoradas son: pensamiento analítico, creatividad, habilidad comunicativa; trabajo en equipo y liderazgo. De entre los recursos didácticos que permiten trabajar este tipo de competencias se encuentra el póster académico (Martín Marchante, & Cerezo Herrero, 2022; Rodríguez González, 2018). En el contexto de la enseñanza superior de la Geografía, el póster académico puede ser especialmente adecuado para trabajar tanto competencias generales y específicas (ser capaz de comunicar mediante imágenes el conocimiento geográfico), como transversales (pensamiento analítico, creatividad y habilidad comunicativa). La Geografía se sirve de un recurso gráfico, los mapas, para generar, reproducir, transferir y difundir conocimiento (Hollman, 2016). La imagen es un recurso imprescindible para esta disciplina y su tratamiento gráfico, forzoso en el aprendizaje del alumnado; éste debe entrenarse, entre otras, en habilidades relacionadas con la visualización del conocimiento geográfico. El póster académico se presenta, pues, como un recurso educativo idóneo para completar este objetivo formativo.

2.2. Fases e implementación de la experiencia de innovación

La experiencia de innovación docente se secuenció en seis fases (Figura 1):

1. Identificación de los contenidos conceptuales propios de la asignatura y las competencias transversales a trabajar en la experiencia de innovación.
2. Selección de metodología. Se optó por una de carácter activo: aprendizaje basado en proyectos. A los alumnos se les propuso investigar la turistificación del paisaje y de la escena urbana del casco histórico de Sevilla.
3. Elección de recursos educativos: salida de campo y póster académico. Como ya se ha señalado, la salida de campo es un recurso docente clave en la enseñanza de la Geografía, pues permite al alumnado familiarizarse con actividades propias de la profesión como el reconocimiento territorial, la observación directa, la interpretación, el diagnóstico y la formulación de propuestas, entre otros. Por su parte, el póster académico es un recurso didáctico que mezcla requisitos propios de un manuscrito científico con una presentación oral, por lo que permite trabajar contenidos de diversa índole (conceptuales, procedimentales y actitudinales) junto a habilidades específicas a la disciplina, y otras transversales.

Figura 1

Secuenciación de la innovación educativa



Nota. Elaboración propia

4. Conocimiento de los modelos mentales del estudiantado: cuestionario inicial. Se plantean 5 preguntas básicas para identificar los niveles de conocimiento previo del alumnado sobre el paisaje y los procesos de turistificación: *¿Qué es el paisaje urbano?*, *¿Qué técnicas se emplean para su análisis?*, *¿Cómo se cualifica el paisaje?* *¿Cuáles son los principales problemas que afectan al paisaje del casco histórico?*, y *¿Cómo afecta la turistificación al paisaje?* A partir de las respuestas dadas al cuestionario se identificaron tres obstáculos principales que podían entorpecer el proceso de aprendizaje: visión restrictiva del concepto de paisaje, falta de comprensión de las interrelaciones existentes entre todos los elementos y aspectos que conforman un paisaje, e incapacidad para valorarlo.
5. Desarrollo de la experiencia innovadora. La secuencia de trabajo fue la siguiente:
 - Presentación al alumnado del tema a investigar: Turistificación del paisaje y la escena urbana del casco histórico de Sevilla.
 - Conformación de equipos de trabajo: 2-3 alumnos.
 - Asignación a cada grupo del sector del casco histórico sobre el que trabajar.
 - Realización de actividades que estructuraron el proyecto de investigación.
 - -Desarrollo de dos salidas de campo en el ámbito de estudio, como recurso crítico de investigación (Figura 2).
 - Exposición de los pósteres resultado de la investigación (Figura 3) en el espacio expositivo de la Facultad de Geografía e Historia.

Figura 2

Imágenes de las salidas de campo



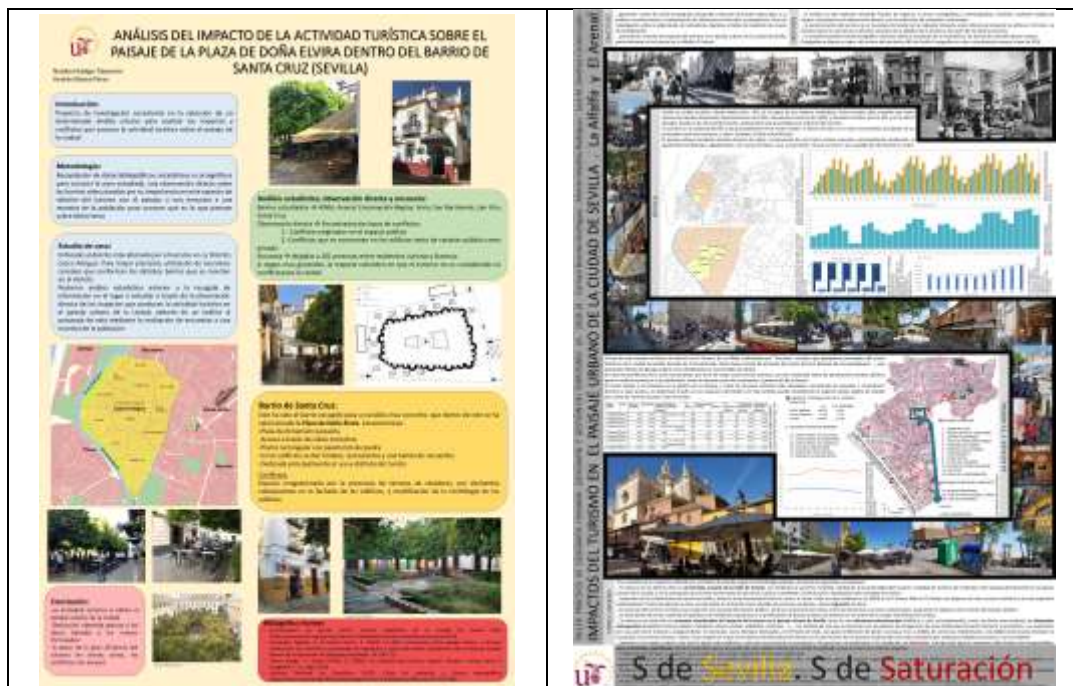
Nota. Autores

6. Evaluación de los resultados de aprendizaje y valoración de la experiencia innovadora, con las siguientes fases:

- Proceso de aprendizaje. Se lleva a cabo un análisis comparado de las respuestas al cuestionario inicial y final.
- Rendimiento académico. Se realiza un análisis comparado entre las calificaciones del alumnado en el curso 2017-2018, previo al desarrollo de la experiencia, y el 2018-2019, en el que ésta se llevó a cabo.
- Encuesta de satisfacción del alumnado. Se valoran los resultados del curso 2018-2019 derivados de la encuesta de opinión que la Universidad de Sevilla facilita anualmente a los estudiantes. Dicho cuestionario consta de 18 preguntas que tratan aspectos relativos a la programación docente, los recursos educativos empleados, la capacidad de transmisión de contenidos y de motivación del profesor y el sistema de evaluación.

Figura 3

Algunos de los pósteres realizados por el alumnado



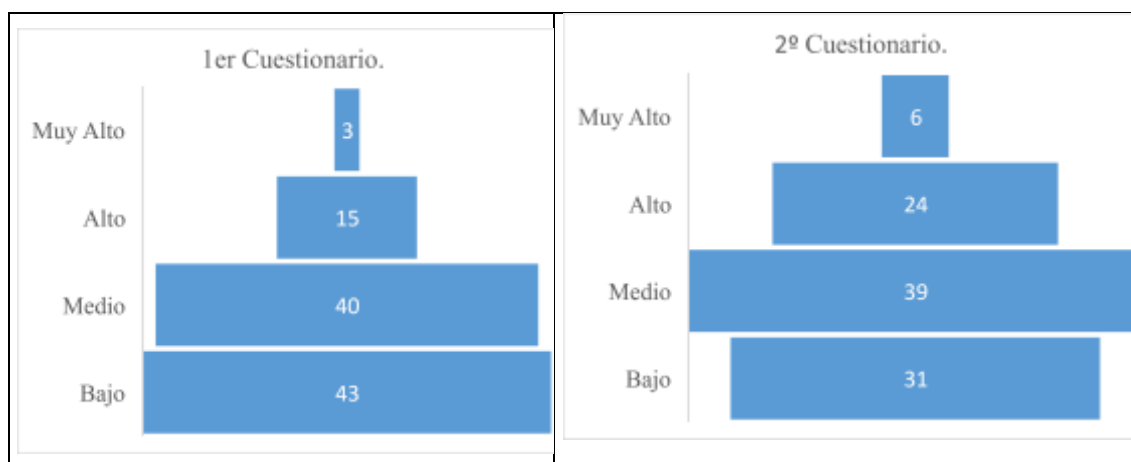
Nota. Elaboración propia

3. RESULTADOS

La evaluación del proceso de aprendizaje se llevó a cabo a partir del análisis de las respuestas al cuestionario inicial y final. En general, se constata un avance significativo en las cuestiones clave asociadas al contenido de la asignatura, salvo en la primera pregunta, *¿qué es el paisaje urbano?* El menor tiempo dedicado a contenidos conceptuales frente a procedimentales puede explicar la falta de progreso en el aprendizaje de este concepto. Sin embargo, en una de las preguntas clave para el proyecto de investigación, *¿cómo afecta la turistificación al paisaje?*, tiene lugar un avance muy significativo. Para el resto de las preguntas abordadas en los cuestionarios inicial y final, se evidencia también una notable mejoría en el nivel de conocimiento y destrezas alcanzadas por el estudiantado, más notorias en aquellas relacionadas con los contenidos procedimentales y las competencias transversales. Si en el cuestionario inicial el grueso del alumnado se situaba en el nivel más bajo de conocimiento, en el final, se produce un trasvase hacia niveles de conocimiento medio, alto o muy alto, desapareciendo los que se situaban en el nivel bajo (Figura 4). En definitiva, se constata que el alumnado ha seguido un progreso ascendente en el nivel de conocimiento de las materias y técnicas relacionadas con el contenido de la asignatura.

Figura 4

Distribución de las respuestas por niveles de conocimiento (%)



Nota. Elaboración propia

Para el análisis del rendimiento académico se han calculado los promedios de las calificaciones, comparando los valores antes y después de la implantación de la experiencia de innovación docente (ver Tabla 1). En este sentido, se observa una clara mejoría en los resultados del alumnado que supera la asignatura. La Media pasa de 6,45 a 7,32 en el curso académico donde se implementó la experiencia innovadora. Igualmente, la Moda también evoluciona de forma favorable, al pasar de 5 a 6. Por su parte, la Mediana experimenta una tendencia muy positiva, pasando de una calificación de 6,25, a 7 en los cursos donde se implementa la innovación docente.

Tabla 1

Comparativa de los promedios de las calificaciones antes y después de la implementación del proyecto de innovación

	Media	Moda	Mediana	Desviación estándar
Antes (2017-2018)	6,45	5	6,25	1,4
Después (2018-2019)	7,32	6	7	1,59

Nota. Elaboración propia

Si el análisis se hace a partir de la comparativa del desglose de las calificaciones obtenidas por el alumnado antes y después de la implementación de la experiencia innovadora, también arroja resultados muy positivos (ver Tabla 2). En este sentido, cabe destacar como dato más reseñable el cambio que se produce en el porcentaje de estudiantes no presentados. De este modo, del 44% que pertenecían a este grupo durante el curso 2017-2018 se baja hasta el 30% al curso siguiente. Además, el número de alumnos que no superaron la asignatura pasa del 7% al 2%, cuando se aplicó el proceso de innovación. Con todo, los cambios más significativos en el rendimiento académico no se producen ni en las calificaciones inferiores ni en las superiores, sino en las intermedias (notable y sobresaliente), siendo especialmente significativo en las últimas: del 4% de sobresalientes se pasa al 21%.

Tabla 2

Comparativa de los resultados en las calificaciones antes y después de la implementación del proyecto de innovación

	No presentado		Suspenso		Aprobado		Notable		Sobresaliente		Matrícula de Honor	
Antes (2017-2018)	24	44%	4	7%	16	30%	7	13%	2	4%	1	2%
Después (2018-2019)	13	30%	1	2%	13	30%	6	14%	9	21%	1	2%

Nota. Elaboración propia

Tabla 3

Evaluación de la docencia: resultados del cuestionario realizado por la Universidad de Sevilla a su alumnado

Sujeto	Pregunta ¹											
	1	2	6	7	9	10	11	13	14	16	17	18
1	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4

¹ Enunciados de preguntas: 1- Explicación proyecto docente; 2- Docencia ajustada al proyecto docente; 3- Atención en tutorías; 4- Horario tutorías adecuado; 5- Utilidad bibliografía y otro material docente; 6- Docencia organizada; 7- Medios adecuados; 8- Bibliografía y otro material docente accesible; 9- Explica con claridad; 10- Interés por el grado de comprensión; 11- Utiliza; 12- Resuelve dudas; 13- Fomenta un clima de trabajo y participación; 14- Motiva; 15- Trata respetuoso; 16- Su docencia ayuda a alcanzar los objetivos; 17- Criterios y sistemas de evaluación adecuados; 18- Satisfacción general docencia.

2	3	3	3	4	0	3	4	4	0	4	3	3
3	5	4	5	4	4	4	5	5	4	5	4	5
4	4	4	4	4	3	3	3	4	5	4	4	5
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5
7	5	4	4	4	5	4	4	5	4	5	5	5
8	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
9	4	4	3	5	4	5	4	4	4	4	4	4
10	5	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4
11	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5
12	5	4	4	4	0	5	5	4	4	3	4	5
13	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4
14	4	4	5	4	5	5	4	4	4	5	3	5
15	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4
16	4	5	5	0	0	5	5	0	0	0	5	0
17	3	4	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3
Media	4,24	4,29	4,24	3,94	3,47	4,35	4,35	4,00	3,59	4,12	4,18	4,18

Nota. Elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Univ. de Sevilla

La valoración de la experiencia de innovación docente se ha realizado a partir de los resultados de las encuestas de satisfacción que la Universidad de Sevilla ofrece al alumnado para cada una de las asignaturas de las que está matriculado (ver Tabla 3).

En general, la puntuación media de todas las preguntas está muy próxima o por encima de 4 sobre 5, por lo que se podría afirmar que la experiencia docente ha sido satisfactoria para el conjunto del alumnado. Son de destacar la pregunta 16 *-Su docencia me está ayudando a alcanzar los objetivos de la asignatura-* y la 18, relacionada con el grado de satisfacción general sobre la docencia; en ambos casos la media obtenida está por encima de 4. Finalmente, habría que señalar la valoración positiva del clima de trabajo y de la participación del alumnado en la asignatura -pregunta 13. *Fomenta el clima de trabajo y participación-* donde se alcanza una valoración general de 4,00 sobre 5 puntos.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de la experiencia de innovación docente, al igual que otros proyectos similares (García-Ramírez, 2015), evidencian un avance significativo en la adquisición de habilidades, conocimientos y competencias que se establecen en el programa de la asignatura. Este avance viene avalado, en primer término, por la evolución positiva de las calificaciones del alumnado, así como la reducción significativa del número de los que suspenden la materia. Y, en segundo lugar, lo que sin duda es uno de los grandes hitos de la experiencia de innovación docente, el haber conseguido reducir drásticamente el número de estudiantes que abandonaron la asignatura.

De la misma manera, cabe destacar que los resultados muestran que ha mejorado notablemente la percepción que tiene el alumnado sobre los contenidos trabajados. Si bien se trata de una cuestión que no es frecuente que se tome en consideración a la hora de evaluar la labor docente, trabajos como el de Gargallo López et al. (2014), ponen de manifiesto que tienen una incidencia directa en la evolución positiva de los resultados académicos del alumnado.

Investigar sobre un caso real, como la problemática paisajística presente en los principales destinos de turismo urbano, como recogen trabajos previos (González Romero, 2019; Sánchez-Benítez, López- Casado y González-Romero, 2021), ha permitido reforzar la motivación del alumnado, así como el aprendizaje significativo de conceptos, técnicas y herramientas asociadas a la propia asignatura. Trabajos como los de García-Ramírez (2015) han demostrado que existe una correlación directa entre la motivación del estudiantado en el aula y las buenas condiciones de trabajo con una mejora en el rendimiento académico.

Junto a todo lo anterior, el grado de compromiso de los estudiantes, el ambiente de trabajo en el aula o la motivación del alumnado deja patente una notable mejoría en el proceso de aprendizaje frente a metodologías tradicionales.

5. CONCLUSIONES

La educación superior tiene que adecuarse a una nueva realidad socioeconómica, para lo que precisa nuevas estrategias y vías de trabajo alternativas. La experiencia de innovación docente analizada ha combinado una metodología activa, como el aprendizaje basado en proyectos, con recursos educativos que se han mostrado idóneos para trabajar tanto competencias específicas de la Geografía -la salida de campo-, como de carácter transversal -el póster académico-.

Esta experiencia innovadora se ha llevado a cabo no sin dificultades, como los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado y cierta reticencia por parte de algunos a participar en nuevas metodologías de aprendizaje. Pese a ello, los logros han sido importantes y han derivado en un incremento significativo del conocimiento con relación a los niveles de partida en la mayoría de los contenidos abordados, así como en una mejora de su rendimiento académico. Además, las encuestas de satisfacción del alumnado muestran una alta valoración con la práctica docente llevada a cabo.

Los resultados de la experiencia innovadora animan a seguir en posteriores cursos con un modelo didáctico centrado en el alumno y con el empleo de metodologías activas de aprendizaje que pueden ser, desde nuevos proyectos de investigación, hasta casos prácticos o retos que sirvan de hilos conductores de las diferentes actividades planteadas.

Las salidas de campo se han mostrado como un recurso docente indiscutible para la Geografía. Por su parte, el póster académico se ha revelado como un recurso motivador y facilitador para la adquisición de conocimientos y entrenar destrezas y competencias propias de la disciplina, pero también transversales.

6. REFERENCIAS

- Aguiar, B., Velázquez, R. & Aguiar, J. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior, *Revista Espacios*, 40, 2, 8-20.
- Alonso-Sáez, I., & Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 199-213
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.256>
- Clares, P. M., & Morga, N. G. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>
- Cueva Delgado, J.L., García Chávez, A., Martínez Molina, O.A. (2019). El conectivismo y las TIC: Un paradigma que impacta el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Scientific*, 4(14), 205-227. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.10.205-227>
- Gargallo López, B., Morera Bertomeu, I., Iborra Chornet, S., Climent Olmedo, M. J., Navalón Oltra, S., & García Félix, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 415–435.
- García-Ramírez, J.M. (2015) La motivación de logro mejora el rendimiento académico. *ReiDoCrea*, 5, 1-8. [<http://hdl.handle.net/10481/39336>]
- González Romero, G. (2019). Reflexión y acción docente. Aplicación a la enseñanza del paisaje y de la escena urbana del casco histórico de Sevilla. En R Porlán Ariza, & E. Navarro Medina, *Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 712-736). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Hollman, V.C. (2016). Ante las imágenes: los desafíos del giro visual para la geografía. *GEOUSP. Espaço e Tempo*, 20(3), 518-535. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2016.121485>
- Hurtado, M. J. R., Baños, R. V., & Silvente, V. B. (2015). La investigación formativa como metodología de aprendizaje en la mejora de competencias transversales. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 196, 177-182. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.07.037>
- Mañas Pérez, A. & Roig-Vila, R. (2019): Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto de la sociedad actual. *Revista Internacional d'Humanitats*. 45, 75-86.
- Martín Marchante, B., & Cerezo Herrero, E. (2022). El póster académico como recurso para mejorar las competencias transversales en educación superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2). <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2021.0031>
- Mas-Torelló, Ó., & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 437-470.

- Miró, J.; Jaume I Capó, A. (2011). Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. REDU. Revista de Docencia Universitaria. 8(1):101-110. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6219>
- Morales Capilla, M., Trujillo Torres, J.M. & Raso Sánchez, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 46, 103-117. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.07>
- Morote Seguido, Álvaro F. (2019). Las salidas de campo en España como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía. Una revisión bibliográfica. Geographicalia, (71), 27-49. https://doi.org/10.26754/ojs_geoph/geoph.2019714142
- Pérez de Sánchez, A. G.; Rodríguez Pizzinato, L. A. (2006). La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. Geoenseñanza, 11(2), 229-234.
- Rodríguez González, R. (2018). El póster científico como herramienta docente: Experiencia con alumnado de máster. In IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2018: libro de actas. 20, 21 y 22 de marzo 2018 (p. 150). AFOE. Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo.
- Sánchez, J. (2021). La cohesión salida de campo y geografía como recurso educativo. GeoGraphos: Revista Digital para Estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales, 12(132), 1-37. <https://doi.org/10.14198/GEOGRA2021.12.132>
- Sánchez-Benítez, D., López-Casado, D. & González-Romero, G. (2021). El aprendizaje basado en retos y proyectos a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. In J. Granados Sánchez, & R.M. Medir Huerta, Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible (pp. 83-96). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sanfabián Maroto, J.L., Belver Domínguez, J.L. & Álvarez Álvarez, C.. (2014). ¿Nuevas Estrategias y Enfoques de aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior? REDU - Revista de Docencia Universitaria, 12 (4), 249-280. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5623>
- Utecht, J., & Keller, D. (2019). Becoming Relevant Again: Applying Connectivism Learning Theory to Today's Classrooms. Critical Questions in Education, 10(2), 107-119.
- Voskoglou, M. G. (2022). Connectivism vs Traditional Theories of Learning. American Journal of Educational Research, 10(4), 257-261. <https://doi.org/10.12691/education-10-4-15>